



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA

WANESSA MAYARA DA SILVA

Devir docente: descrevendo algumas subjetivações de um grupo de discentes do
curso de Matemática-Licenciatura

Caruaru
2019

WANESSA MAYARA DA SILVA

Devir docente: descrevendo algumas subjetivações de um grupo de discentes do curso de Matemática-Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Moura Queiroz.

Caruaru
2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586d Silva, Wanessa Mayara da.
Devir docente: descrevendo algumas subjetivações de um grupo de discentes do curso de Matemática-Licenciatura. / Wanessa Mayara da Silva. – 2019.
106 f. : 30 cm.

Orientadora: Simone Moura Queiroz.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2019.
Inclui Referências.

1. Educação matemática. 2. Diferença (Filosofia). 3. Subjetivação. 4. Matemática – Estudo e ensino. I. Queiroz, Simone Moura (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-079)

WANEISSA MAYARA DA SILVA

Devir docente: descrevendo algumas subjetivações de um grupo de discentes do curso de Matemática-Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Aprovada em: 21 / 05 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Moura Queiroz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Msa. Marta Maria de Lima Sales (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Msa. Débora Karyna dos Santos Araújo Bernardino da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha orientadora Dra. Simone Moura Queiroz, que além de auxiliar-me no decorrer da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem me proporcionado por meio de suas aulas um horizonte que fortificou os meus desejos, transcendeu-me, mostrando que posso adentrar aonde eles me impulsionam ir. Diria que as suas aulas foram convites, em que passei a enxergar a docência com olhar da amorosidade, pois as suas aulas seguiram por este caminho, sempre notei o amor e o cuidado que a mesma tem com cada detalhe dos encontros, dos acontecimentos, os quais são promovidos em suas aulas. Trazendo-me a importância de amar a docência, tendo sempre a ousadia de sair do comodismo e, mais adiante, sendo capaz de constituir a minha trajetória pela perspectiva da multiplicidade, onde precisarei enxergar cada aluno, cada sujeito que atravessa a minha vida pessoal e/ou profissional, como sendo ímpar.

À banca examinadora, por aceitar o convite e pelas contribuições que buscaram aprimoramento final, deste trabalho.

À oportunidade ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco, na qual me sinto lisonjeada por adentrar num território de qualidade, onde um dos meus desejos se tornou possível.

Também a todos que fazem parte da mesma, que de certa forma me ajudaram, como: os professores; bibliotecários; auxiliares do espaço corujinha, que com os seus cursos das regras da ABNT e os atendimentos particulares, me auxiliaram bastante; os responsáveis por proporcionar os ambientes da Universidade sempre limpos; a todos que compõem a escolaridade; os vigilantes; assistentes sociais, pedagoga, psicólogos, psicopedagoga, além disso, a todos os meus amigos que me ajudaram, tanto nas atividades corriqueiras, quanto nos conselhos de natureza pessoal. Este ambiente me proporcionou encontros que superaram os dias angustiantes, em que, o meu sono era afetado, por precisar estudar para as avaliações propostos pelos componentes curriculares.

Em especial, aos meus pais, que desde pequena sempre me incentivaram a estudar, pois falavam que esse seria um bom caminho, por acreditar que poderia ser uma excelente profissional. Estavam sempre dispostos a me ajudar quando eu

precisava, inclusive, nas compras de materiais. Enfrentaram comigo esta jornada de estudante, que não é fácil.

Outra pessoa que não posso esquecer é a minha avó. Uma mulher de garra que sempre se preocupou comigo e quer ver o meu melhor. A mesma acordava de madrugada para me levar ao ponto do ônibus, o qual eu iria prestar vestibular. Alegra-se com minhas vitórias e se entristece quando estou triste. Considero-a como a minha segunda mãe, pois sempre me aconselhou e repreendia quando era necessário.

A minha outra avó, pois sempre se mostrou um exemplo de vida para mim, alegrando-se com as minhas conquistas, depositando a mim, segurança, por acreditar que posso chegar aonde almejo estar, profissionalmente.

Agradeço as minhas irmãs e a Valéria uma amiga-irmã, que me ajudaram bastante, dando conselhos constantemente e incentivos. Sempre estiveram dispostas a me ajudar e, são os motivos do meu orgulho, por trazer sempre alegrias, através de suas conquistas.

Ao meu esposo, que tem sido para mim um amigo, ajudando sempre, tanto espiritualmente quanto financeiramente. Às vezes, me dava dinheiro para lanchar, tirar Xerox. O mesmo tem se empenhado bastante em me compreender, pois vida de acadêmico não é fácil, por exigir muito tempo para os estudos.

Finalmente, a todos os meus familiares e amigos externos da universidade, que contribuíram e torceram por esta conquista.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço especialmente a Deus por tudo que Ele tem me concedido no decorrer da minha trajetória acadêmica. Pelas lutas e vitórias alcançadas, pois tudo é permissão Dele. Sou grata pelos obstáculos que surgiram no caminho, pois foram eles que me possibilitaram trilhar os meus desejos. Batalhas não faltaram, a começar pelas de natureza particulares até as enfrentadas no campo acadêmico. Foram muitas lágrimas, compensadas pela grande vitória de finalizar o curso de matemática licenciatura. Deus foi o meu combustível, na qual me levantou, quando estava pensando em desistir, quando as coisas aparentavam não fazer mais sentido. A Ele sou imensamente grata e dedico este trabalho a este Ser supremo, meu amigo, meu libertador e salvador. E hoje posso proferir, até aqui tem me ajudado o Senhor e dizer que tudo valeu à pena.

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São variabilidades infinitas cuja desapareção e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. E o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. E por isso que queremos tanto agar-rarmo-nos a opiniões prontas. (DELEUZE e GUATARRI, 2010, p. 255).

RESUMO

No Brasil, a profissão de professor vem sofrendo, cada vez mais, com a desvalorização profissional, além disso, enfrenta-se problemas, como o desinteresse dos alunos, falta de educação doméstica, salários precários, falta de alguns materiais nas escolas, dificuldade de envolvimento da família com a comunidade escolar, salas superlotadas, dentre outros. Digamos que estar professor é um desafio. Isto nos conduziu ao seguinte questionamento: O que leva uma pessoa ainda a desejar estar professor de matemática? De acordo com Guatarri e Rolnik (1996) o desejo é o combustível que nos movimenta, é o que nos faz caminhar. O desejo seria os comandos que propulsiona o nosso corpo a deslocar-se, divergindo-se de ser apenas sentimento aproximando-se mais da ideia de movimento. Assim, este trabalho engendrado com Filosofia da Diferença, propriamente, com obras desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos dos filósofos franceses, Michel Foucault e Gilles Deleuze, pretendeu descrever a trajetória do devir docente de 22 licenciandos do curso de matemática, em busca de perceber se após o ingresso na universidade a sua visão a respeito da docência foi alterada, apresentando, os processos de subjetivações e agenciamento que atravessaram o desejo de estar professor de matemática. Além disso, descrever onde os mesmos se imaginam lecionando daqui a 05 anos. Os licenciandos estão em média o 10º semestre, do curso de matemática, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). A metodologia utilizada neste trabalho foi de abordagem qualitativa e o recurso para produção de dados foi um questionário, que conteve 05 perguntas discursivas. Após a descrição dos dados, percebemos que as subjetivações e os agenciamentos que fizeram os discentes desejarem adentrar no referido curso, foram variadas, sendo falta de opção, baixa concorrência, a docência em si, facilidade de conseguir emprego, o gosto pela disciplina de matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Filosofia da Diferença. Subjetivação. Agenciamento. Devir Docente.

ABSTRACT

In Brazil, the profession of teacher has been increasingly suffering from professional devaluation; in addition, problems such as lack of interest in students, lack of domestic education, poor salaries, lack of materials in schools, involvement of the family with the school community, overcrowded rooms, among others. Let's say that being a teacher is a challenge. This led us to the following question: What makes a person still want to be a math teacher? According to Guatarri and Rolnik (1996) desire is the fuel that drives us, it is what makes us walk. The desire would be the commands that propel our body to move, diverging from being just feeling closer to the idea of movement. Thus, this work engendered with Philosophy of Difference, properly, with works developed from the theoretical presuppositions of the French philosophers, Michel Foucault and Gilles Deleuze, intended to describe the trajectory of the teaching becoming of 22 graduates of the course of mathematics, in search of perceiving if after joining the university his vision regarding teaching was altered, presenting, the processes of subjectivity and agency that crossed the desire to be a teacher of mathematics. Also, describe where they imagined teaching in 5 years. The graduates are on average the 10th semester of the mathematics course, Federal University of Pernambuco (UFPE), Agreste Academic Center (CAA). The methodology used in this work was a qualitative approach and the resource for data production was a questionnaire, which contained 05 discursive questions. After the description of the data, we noticed that the students' subjectivities and assemblages wanted to enter the said course, were varied, being lack of choice, low competition, teaching itself, ease of employment, taste for mathematics discipline.

Keywords: Mathematics Education. Philosophy of. Difference. Subjectivation. Agency. To become teacher

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	OBJETIVOS	17
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.3	ANTES DE INGRESSAR NO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA.....	18
2	DESTRINCHANDO O PLANO DE IMANÊNCIA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	25
2.1	ADENTRANDO O PLANO DE IMANÊNCIA	33
2.2	OS CONCEITOS DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO	48
2.3	OS MOVIMENTOS DO DEVIR	51
3	CAMINHANDO DENTRE O DISPOSITIVO QUE OS SUJEITOS DESSA PESQUISA ESTÃO INSERIDOS.....	56
3.1	DELIMITANDO O DISPOSITIVO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA....	56
3.2	DESCREVENDO O DISPOSITIVO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA ..	59
4	METODOLOGIA	64
5	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A - Narrativas de recortes do devir docente dos licenciandos em Matemática	98

1 INTRODUÇÃO

Estar professor é uma profissão com grandes desafios, por haver inúmeras dificuldades que tentam obstaculizar a nossa trajetória, como: o desinteresse dos alunos; falta de envolvimento da família com a comunidade escolar; recursos didáticos insuficientes; excesso de trabalho; salários precários; falta de valorização profissional; entre outros.

Diante dessas dificuldades, o desinteresse dos alunos é um dos maiores desafios, pois além de carregarmos a responsabilidade de auxiliarmos os alunos na construção dos conhecimentos matemáticos, temos que agenciá-los a estar na escola, lugar que geralmente eles não se sentem atraídos a permanecerem. Não os atraem, muitas vezes, porque atrapalha sua relação afetiva com o celular, em que por meio dele, possuem um mundo construindo através de cliques na internet (QUEIROZ, 2016 a), diferente daquele ofertado pela escola.

Têm alunos que são populares online (vida virtual), no entanto, são tímidos, calados, introvertidos off-line (vida real) (BAUMAN, 2011). Assim, esses dois mundos, muitas vezes, não entram em consenso. Pode-se dizer, parafraseando o livro “Na vida dez, escola zero”¹: na vida virtual dez, na vida real zero, vice-versa ou igual, pois há quem consiga estar o mesmo sujeito nos dois mundos.

Entende-se que a vida virtual muitas vezes oferece um conforto para aqueles que não possuem uma boa relação com os seus familiares, pessoas mais próximas, colegas de classes, até mesmo professores, não sabemos o que se passa na cabeça de nossos alunos, o que sabemos é que podemos marcá-los, tanto positiva, quanto negativamente (BAUMAN, 2011). Neste contexto apresentado, podemos dizer que eles foram agenciados² pela internet. Consequentemente, a sala de aula passa ser uma concorrente da atenção dos alunos com o mundo virtual, mesmo quando eles estão na escola.

Não é uma atenção meramente ofertada pelo silêncio do aluno diante do aprendizado, mas aquela que desterritorializa-o para além do muro da escola, ele permanece apenas fisicamente na sala de aula. Como poderíamos fazer com que

¹É um livro que foi escrito pelos autores Carraher, Schliemann e Carraher. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

² Agenciamento é um conceito criado por Gilles Deleuze, que mais adiante será explicado.

este aluno se reterritorialize³ no que está ocorrendo fisicamente a sua volta, preferindo ao mundo virtual, podendo assim concentrar-se no discutido em sala de aula?

É um combate constante do professor, pois atuar na docência é buscar sempre melhorar as nossas aulas e, caso não tenhamos essa intenção, a educação não é único campo de trabalho (KARNAL, 2017). Assim, os professores precisam encontrar meios de tornar o aparentemente impossível numa possibilidade possível, mediante os esforços e dedicação, quer dizer, através daquilo que temos de melhor para oferecer no decurso de nossas aulas. Apesar, de que a nossa dedicação não é suficiente para que o aluno se concentre e participe ativamente das aulas, pois diante de tudo que fizermos, pode ocorrer que os alunos não desejem estar na escola. É um desafio. Uma via dupla. Refletindo nisto, conclui-se que não estamos completos, crescemos profissionalmente na medida em que, superamos alguns desafios. Os desafios são constantes, quando ultrapassamos alguns, surgem mais.

Com base no exposto, não estamos dizendo que somos os culpados pelo fracasso escolar, embora nós, professores, estejamos sempre à base de pressão, em que com recursos e apoio escasso e falta de cooperação devemos alcançar isto ou aquilo. E caso o aluno não avance, dizem que os professores são os culpados. Será mesmo? Há muitas coisas e muitos envolvidos neste jogo, desde a comunidade escolar e familiar até os regulamentos (leis, diretrizes e parâmetros). Conforme Cortella (2018) “Tem gente que acha que Educação é um crime perfeito: só tem vítimas, não tem autor.” (p. 114).

Sendo a internet algo que atrai a maioria dos alunos, por que não usar a internet em nossas aulas? Cabe a nós decidirmos para quê, como e quando utilizá-la (CORTELLA, 2018). No entanto, as nossas aulas precisam ter sentido, pois não quer dizer que ao envolvermos os instrumentos tecnológicos virtuais oportuniza significado a aprendizagem dos alunos. Há muitas discussões em relação a isto, depende muito do que queremos alcançar. Uma reflexão que poderia nos ajudar seria buscarmos ser aquele professor que gostaríamos de ter, para isso precisaríamos adentrar em nós mesmos constantemente. A desvalorização profissional também angustia bastante, em que não recebemos o mesmo reconhecimento de outras profissões, como: engenheiro (a), médico (a), advogado (a), policial (a),..., juiz (a). Não temos nada contra a essas profissões, pelo contrário,

³ Reterritorializar também é um conceito criado por Deleuze, que será explicado ao longo do trabalho.

são dignos de todo respeito e valor. O que questionamos é que grande parte das profissões sucederam através de um professor, independente da área de ensino. Vemos diferenciações também, quando numa turma de 3º ano do Ensino Médio, alunos conseguem bolsas de estudo pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴, dentre eles, quais serão mais prestigiados pela escola, pela sociedade, até mesmo pelo professores? Infelizmente, serão os alunos que passam em cursos diferentes de licenciatura, pedagogia. Deveria ser igual? Difícil, quando a falta de valorização parte dos próprios professores, pois deveriam alegrar-se por haver mais sujeitos que querem insistir na luta pela educação. Compreendemos então, que o desinteresse dos alunos também possa surgir disso. Se fomos desvalorizados por grande parte da sociedade, até por nós mesmos, como os nossos alunos irão nos respeitar e/ou enxergar? Felizmente, há muitos que acreditam na docência, por esses, por aqueles que ainda não acreditam em nós, por nós e principalmente pelos alunos, prosseguimos semeando. Estar professor é ser também semeador, nesse caso, de desejos, de sonhos, de esperança e crenças em dias melhores.

Com isso, estar professor é um oceano de desafios. Entretanto, perante isto e outros pontos que atravessa a docência, o que nos levou a querer “ser” (estar) professor, em particular de matemática? Cada um de nós possui um devir-professor⁵, construindo ao longo das experiências. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (LARROSA, 2002, p. 21).” Apesar de ter muitos envolvidos, como é o caso de uma sala de aula, as experiências são únicas, que dependem do significado que damos a cada momento, quer dizer, as experiências é nomeação generalizada que damos as nossas marcas originadas ao longo da nossa trajetória, do nosso devir.

O agenciamento são convites aos nossos desejos, o qual nos proporciona possibilidades, melhor dizer, “Não há desejo que não corra para um agenciamento” (DELEUZE, 1988, p. 18). E o que nos faz desejar é a subjetivação. Assim, para que ocorra um agenciamento é necessário que o sujeito seja subjetivado (QUEIROZ 2016 b). Nesse sentido, os processos de subjetivação são forças externas, que nos constituem como sujeitos (MURAD, 2010). Frisa-se, que esses conceitos que foram

⁴ É um programa gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza vagas aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressarem nos cursos ofertados pelas instituições públicas de Ensino Superior.

⁵ Devir é um conceito que foi criado por Deleuze, que descreve processualidade da nossa constituição como sujeito,..., como professor, que será mais detalhado a partir da página 50 do trabalho.

mencionados até o momento: devir, desejo, agenciamento, subjetividade, subjetivação, desterritorializar, reterritorializar, sujeito, experiência, dentre outros que ainda serão apresentados, pertencem à Filosofia da Diferença, teoria que adentraremos ao longo deste trabalho.

O presente trabalho é um dos requisitos para conclusão de curso, em que o tema perpassou por uma modificação, porque antes estávamos pesquisando sobre a Tendência da Educação Matemática, Modelagem Matemática voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este tema surgiu de um componente curricular eletivo Tendências no Ensino de Matemática⁶, onde tivemos que adentrá-lo para apresentar um seminário. No entanto, fomos despertados por meio das orientações da professora Dr. Simone Moura Queiroz⁷, de uma inquietação que surgiu durante a graduação, de perceber se as visões dos discentes do curso de Matemática-Licenciatura em relação ao “ser professor” passaram por modificações no decorrer da graduação, na transição de aluno-escolar para aluno-universitário e ainda mais, a referida inquietação do porque escolher cursar Matemática-Licenciatura diante de tantas dificuldades que perpassa a docência.

Mediante a isto, a mesma convidou-nos a participar de um curso ministrado por ela, intitulado de: Filosofia da Diferença: Discussões iniciais⁸ e um componente curricular eletiva, Filosofia da Diferença e Educação Matemática⁹. As discussões nos encontros trouxeram-nos que cada sujeito-professor possui o seu devir, constituído por meio do desejo e experiências, desmitificando o conceito de diferença de um sentido negativo, para um sentido positivo. Capaz de fazer-nos refletir sobre as diferenças apresentadas em nossas turmas, na qual é preciso que os nossos planejamentos de aula respeitem todas elas. Neste contexto, diferença se distancia de desigualdade e, se aproxima de direitos iguais de expormos o nosso modo de vida e pensamento. A sala de aula é composta por diferenças de crenças, culturas e modos de vidas, não podemos colocar os nossos alunos em caixinhas, muitos menos limitá-los.

⁶ Eletiva de 30 horas, cursada no período 2015.1. Dirigida pela professora Simone Moura Queiroz

⁷ Doutora em Educação Matemática: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ UNESP/IGCE/ Rio Claro. Docente na Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE/CAA/Caruaru, Pernambuco, Brasil.

⁸ Curso de Extensão promovido pelo Núcleo de Formação Docente do CAA – Centro Acadêmico do Agreste, no período de 09 de Abril a 18 de junho de 2018, com carga horária total de 30 (trinta) horas, registrado no SIGPROJ – Sistema de Informação e Gestão de Projetos sob o n° 99196. 308847. 1636.200733. 1112201

⁹ Disciplina eletiva de 60 horas ofertada no curso de matemática licenciatura – UFPE -CAA.

Estas discussões potencializaram as minhas inquietações. Com isso, este trabalho engendrado com obras desenvolvidas a partir dos filósofos franceses da Filosofia da Diferença, Michel Foucault (1999) e Gilles Deleuze (1994), que tencionou descrever por meio dos processos de subjetivação e agenciamento a relação temporal do devir professor dos licenciandos do curso de Matemática-Licenciatura, constituído, desconstituído e reconstituído desde a sua vida escolar até a acadêmica, visando descrever se houve alguma alteração nas visões dos discentes a respeito do “ser professor” de matemática, após entrar na universidade. Além disto, procuramos descrever alguns processos de subjetivação que levaram os discentes a desejar cursar o referido curso e, também onde os mesmos imaginam-se lecionando daqui a cinco anos. Não foi solicitado para eles prevê o futuro, mas para sabermos quais são os seus desejos, planos e metas após terminar a graduação. Pois, enxergamos a graduação como um meio para chegar a um fim, sendo este fim o objeto do desejo, que pode ter feito muitos licenciandos optarem pelo curso em questão.

Por outra forma, diante de encontros e desencontros na universidade, onde estávamos angustiados sem saber se seguiríamos com a pesquisa que traçamos os objetivos quando estávamos cursando a disciplina obrigatória, Metodologia da Pesquisa Educacional ¹⁰ ou mudaria de tema, que por um tempo, o medo foi o fator predominante, que nos impediam de mudar. Na verdade, mudar de tema, era algo que sempre pensávamos, mas a vontade de concluir o curso se mostrava maior. Entretanto, tivemos bastantes dificuldades, pois, o mesmo se mostrava abrangente e, também, não estávamos pesquisando aquilo que despertava a curiosidade de saber, melhor dizer, a pesquisa era algo que não nos atraía mais.

Prosseguimos com o tema, até que um dia, nos sentimos convidados a modificá-lo, durante orientações com a mencionada professora. Digamos que era algo que almejávamos ouvir. Dessa forma, o presente tema delineou-se de um convite, fomos agenciados. O medo continuou, porém dessa vez foi diferente, um medo criativo, capaz de fazer-nos adentrar em nós mesmos e observarmos, os questionamentos que foram surgindo durante a graduação. Mudamos de rota, entramos em um verdadeiro caos, pois passamos a atravessar por um universo que até então, era desconhecido a nós, universo da Filosofia da Diferença.

¹⁰ Disciplina de 30 horas semanais, cursada no semestre 2016.2, em que a mesma teve a finalidade de promover um espaço de esboçarmos o pré-projeto do TCC, por meio de orientações do docente da disciplina.

O nosso desejo pulsava a cada etapa da construção do TCC, no entanto, o medo permanecia. Foi uma luta, momentos repletos de dificuldades, tanto pessoais, quanto acadêmicas. A cada encontro com o trabalho, foi um acontecimento, uma experiência, um sofrimento, um caos, que quando conseguíamos passar por eles, o sentimento era de alegria, satisfação, fazendo o desejo ainda mais latejar, dando origem à relatada pesquisa.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de abordagem qualitativa e o recurso metodológico para produção de dados foi um questionário, composto por 05 perguntas abertas e, respondido por 22 discentes que estão em média o 10º semestre do Curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). E para melhor compreensão desta pesquisa, esmiuçamos o referencial teórico deste trabalho em 06 capítulos, que são eles:

O corrente capítulo é uma breve introdução, visando situar o leitor a compreender a pesquisa. No segundo capítulo, procuramos apresentar o plano de imanência da Filosofia da Diferença, ou seja, situar o leitor no solo dos pressupostos teóricos que norteiam este trabalho. Além de proporcioná-los uma caminhada ao longo desse solo, a fim de possibilitá-los conhecer alguns conceitos que habitam este plano. A caminhada se dará por desterritorialização e reterritorialização, que são os instrumentos que utilizamos, todas as vezes que refletimos determinado problema surgido na sociedade, de acordo com alguma determinada perspectiva, vista. Nessa conjuntura, um olhar dos objetivos elencados neste trabalho, de acordo com a Filosofia da Diferença. No terceiro capítulo, convidamo-los, a caminhar dentre o dispositivo que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos, em tal caso, o curso Matemática-Licenciatura. Posteriormente, temos o quarto capítulo dedicado à metodologia por nós utilizada, expondo as etapas e as justificativas. No capítulo cinco expomos os resultados do que foi produzido durante o contato com nossos sujeitos. No sexto capítulo relatamos as considerações finais, mostrando o que atingimos através da pesquisa.

Contudo, este trabalho não teve o intuito de apresentar respostas prontas e inquestionáveis e nem responder algumas indagações abertas ao longo da escrita, nem sequer traçar um perfil de professor ideal, até porque, os pressupostos teóricos não permitem. Portanto, todas as informações obtidas por meio do questionário nos deram suporte para entendermos os objetivos lançados por este trabalho. Então,

convidamos-te, leitor, a percorrer por este caminho, visitando os capítulos, em busca contemplar o que alcançamos mediante a ele. Vamos nessa? Permita-se!

1.1 Objetivos

O trabalho tem a intenção de descrever os possíveis processos de subjetivações e/ou agenciamentos que perpassaram o devir docente de um grupo de licenciandos do curso de Matemática-Licenciatura. Tendo três objetivos específicos, são eles: descrever alguns processos de subjetivação que levaram os discentes a desejar cursar o referido curso; Verificar se houve alguma alteração nas visões dos discentes a respeito do “ser professor” de matemática, após ingressar na universidade; Perceber onde os discentes imaginam-se lecionando daqui a 05 anos.

1.2 Problema de Pesquisa

Na peleja de formularmos o problema de pesquisa, que potencializasse o nosso desejo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vários questionamentos surgiram, em que dentre eles, apresentamos os seguintes: “O que leva um sujeito a querer estar professor, em particular de matemática?”, “Quais as visões dos discentes antes de ingressar no curso de Matemática-Licenciatura?”, “Essas visões modificaram após adentrar e/ou no decorrer do referido curso?”, “E, após terminar o curso, onde os discentes imaginam-se lecionando?”, “Qual professor, esses discentes, desejam “ser” (estar, se tornar), quando finalizar a graduação?”.

Assim, os questionamentos foram se fortificando e nos despertando, ainda mais o desejo de notar a multiplicidade de discentes que portarão um diploma que viabiliza uma prática docente (TARTARO, 2015), além de perceber que professores desejam estar no “porvir”. Em outras palavras, os referidos questionamentos nos levaram a traçar tais objetivos para trabalho e fornecer ou ao menos tangenciar uma possibilidade de resposta a pergunta suporte dessa pesquisa, que foi: Quais possíveis processos de subjetivações e/ ou agenciamentos perpassaram o devir docentes de um grupo de licenciandos do curso de Matemática-Licenciatura? Assim,

pontuamos que existem vários caminhos para refletir, pensar e indagar um mesmo problema. Dessa forma, o que fornecemos nessa pesquisa é (são) possibilidade(s).

1.3 Antes de Ingressar no Curso de Matemática-Licenciatura

No presente, século XXI, os sujeitos são levados a escolher uma carreira profissional, desde a infância. Muitos perguntam a eles: você pretende “ser” (se tornar) o que quando crescer? Talvez seja fácil nessa faixa etária responder a essa pergunta, pois são coisas que ocorrerá a eles no futuro utópico, em que, muitas vezes, o que no mínimo precisa suceder é admirar alguma profissão ou reproduzir o que mais ouve ao seu redor, onde as mídias ou pessoas próximas a eles subjetivam nas respostas. No entanto, quando chega à adolescência, precisam escolher o caminho que pretendem trilhar no futuro que já é próximo, quer dizer, eles têm a liberdade de decidir se querem continuar ou parar de estudar. São várias opiniões a respeito, onde mesmo com certa liberdade, muitas coisas participam dessa escolha.

Com isso, a pergunta inicial muda de tempo futuro, para um tempo mais próximo, ou seja, quando sair esse ano da escola, o que pretende fazer? O que pretende “ser” (estar)? Muitos ficam perdidos, confusos ao responder. São escolhas que refletirão no futuro. Para os que optam por continuar com os estudos, novamente precisam escolher, agora dessa vez, entre o sortimento de cursos: técnicos, profissionalizantes, universitários (QUEIROZ, 2016 a). Dessa vez, muda-se a pergunta, para: qual carreira profissional deseja seguir? Portanto, prosseguem com estudos e mais estudos, a fim de prestar vestibulares, concursos, seleções e, principalmente, o alvo de muitos, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹¹ Dessa forma, a decisão para alguns, não seguem uma linha linear, deixando difícil a escolha ou adiando-a, ou seja, são muitas opções, possibilidades, que os veem a mente, que são levados a pensar, subjetivados a desejar. Mas, há aqueles que possuem uma escolha determinada, quero “ser” (estar) isso e, ponto. Conhecem os seus desejos.

¹¹ Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em que consiste em uma prova avaliativa, tanto da qualidade do Ensino Médio (EM) de todo país, como um possível caminho para entrar em alguma faculdade,..., curso técnico. Assim, o ENEM é considerado como sendo a maior avaliação realizada por estudantes de todo país, sejam eles de Unidades de Ensino público ou privado, independente da faixa etária e/ou em qual ano concluiu o EM.

Assim, além dos conteúdos e avaliações corriqueiras no Ensino Médio (EM), é preciso passar por mais horas a estudar, atualizar-se com os acontecimentos que atravessam todos os cantos do mundo, praticando, por meio de lista de questões de vestibulares e/ou provas de ENEM anteriores. Ser, às vezes, um sujeito da informação. Diga-nos, qual é o tempo que esses jovens têm para experimentar? As coisas passam muito rápidas, sem os passar. Efêmero. Eles são os frutos de uma sociedade líquida (sociedade da informação) que se desfaz igualmente o fogo se desfaz rapidamente de um papel (BAUMAN, 2011). Logo, são “formados” mais papéis. Nesse caso, os papéis seriam as informações, que rapidamente são substituídas por outras. Precisam ser super-informados. É uma necessidade imposta pela sociedade.

Ainda mais, entram em cursinhos particulares ou até mesmo, para os alunos de baixa renda, quer dizer, para alunos de escolas públicas, são ofertadas vagas para pré-vestibular, no caso do estado de Pernambuco, têm seleção para concorrer vagas no Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco (Prevupe). Segundo, Lesme (2017), o Prevupe surgiu no ano 1999, onde antes era denominado de: “Aluno de Escola Pública Rumo a Universidade”. Assim, em 2000 passou a ser referido de Prevupe. Esse projeto recebe recursos do Governo do Estado, que atende a um grande número de estudantes, sendo de natureza gratuita e exclusiva para alunos do 3º ano do Ensino Médio, em que as aulas são nos finais de semana. Não basta estudar durante a semana, é necessário também os fins de semana, não podem perder tempo.

Nesse percurso, trouxemos os exemplos de jovens que têm disponibilidade de estudar (têm mais possibilidades), bem como os que trabalham em casa, cuidando dos seus irmãos ou dos afazeres domésticos ou inclusive trabalham de ajudante para o sustento familiar ou são os responsáveis por sua família, ou seja, são os pais? Há diversos nessas condições. Ainda mais, há diversos que nem vão á escola e quando vão, os seus estômagos estão vazios. Como se concentrar com os estudos dessa forma? Isso ainda é realidade brasileira.

Estamos numa sociedade desigual em direitos, onde os paradigmas que a dividem fortemente são as classes sociais: pobres, médias e ricas. No Brasil, existem muitos indivíduos colonizados pelo estado, onde os espreme ao máximo, explorando deles a mão-de-obra-barata. Apesar dessas situações, eles também, não têm desejo de estudar (em um curso)? Alguns querem, outros foram

subjetivados de que mundo acadêmico não é para todos. Entende-se, que é isso que a sociedade os reflete, um caminho complexo, emaranhado, cheio de dificuldades, um verdadeiro caos.

Trazendo isto, nos vem à memória uma narrativa que compõe a tese de doutorado de Queiroz (2015), experienciado na referida eletiva relatada no corrente capítulo (introdução). Diz experienciado, por que o devir professor de um licenciado em matemática, relatado no texto, nos marcou, fazendo-nos refletir sobre o que trouxemos inicialmente no antecedente parágrafo, exemplificando-o. Esse texto trouxe-nos a ilustração de uma luta para se ter esse título de professor de matemática, em que o mesmo, veio de uma família pobre, na qual teve que sair da escola para trabalhar na feira com o seu avô. Não foi uma escolha, por que o mesmo gostava de estudar. O seu avô tentou subjetivá-lo, a ponto de fazê-lo pensar que não valia à pena estudar, que é uma perda de tempo e, ainda mais, fê-lo pensar que não era inteligente. Passando na feira, uma professora o encontrou, agenciou-o, ajudou-o, a voltar para a escola, no entanto, o seu avô insistiu com os mesmos discursos. A professora insistiu, trazendo as leis que assegura que a criança precisa estar na escola, lutaram, resistiu a essas forças que fortemente subjetivava-o, angustiava-o. Dobraram a força, ele dobrou a força, e para resumir o percurso, ele conseguiu passar no vestibular e recebeu título de professor. Infelizmente, atualmente, há muitos que pensam que estudar (é uma perda de tempo), não promove futuro, que o que vale a pena mesmo é trabalhar no “pesado”.

Possui também, aqueles sujeitos que saíram a um bom tempo da Educação Básica e que possuem vontade de voltar com os estudos e também, os que tentaram por uma, duas, várias vezes e não conseguiram entrar em unidades de ensino gratuito, mas insistem. Muitas vezes, estes não tiveram oportunidades de estudar ou foram despertados a querer isto neste momento, onde antes não desejara e também, em alguns são aniquiladas as suas chances, por não terem uma base suficiente ou não seguem o mesmo ritmo dos demais (cada um de nós possuímos um ritmo, um devir), por isso que alguns não entram de imediato e ficam a insistir. Infelizmente essas provas externas avaliam os alunos como uma unidade, como se os alunos fossem iguais.

Entretanto, hoje em dia, apesar das desigualdades sociais, existem mais oportunidades de estudar que antigamente. Não sabemos se no futuro essas oportunidades serão acrescidas ou decrescidas. A sociedade oscila demais. Por

essas concepções, estar na universidade é uma dobra, uma luta, um desafio, talvez, uma busca demasiada do desejo pela mudança.

Mudamos, modificamos, porque o nosso presente talvez não esteja nos satisfazendo ou para sair do caos ou simplesmente, por que desejamos, em outras palavras, o desejo nos faz mutável. Não recaímos aqui que a universidade é a chave do sucesso, mas o conhecimento é uma possível porta, que liberta de enunciações que levam coletivos, levam manadas, levam verdades inquestionáveis. E entende-se que escolher uma carreira profissional está atrelado ao desejo de mudança social, econômico e cultural. Nessa acepção, o desejo é transformador, é revolucionário, é propulsor, é ele que movimenta o sujeito a caminhar, a trilhar pelos seus sonhos, ou seja, os sujeitos são movimentados pelos seus desejos (GUATTARI e RONILK, 1996).

Deste caos, que é a escolha de uma carreira profissional, onde perpassam vários discursos, opiniões, agenciamentos e subjetivações, no momento que os jovens precisam tomar a decisão que na idade deles é tida na sociedade como importante ou os demais sujeitos que dobram as linhas de forças para estar na universidade, entre outras unidades de ensino, como trazido. Cada um possui o seu dever, atrelado a isto, a trajetória de como chegou ou chegará ao mundo acadêmico. E se, a escolha de um sujeito seja “ser” professor? Mais afundo, professor de matemática? Visto que, no Brasil, segundo a Folha de Boa Vista (2018), em uma pesquisa realizada pela organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresenta que os alunos de faixa etária aproximadamente de 15 anos não querem “serem” professores, ou seja, como é apontado por essa página da internet, apenas 2, 4% desses jovens desejam atuar na docência. Essa resposta é refletida muitas vezes, pelas escolas particulares, cursinhos, que os subjetivam a escolher carreiras mais prestigiadas na sociedade. Diga-nos, se as pessoas irão procurar essas unidades de ensino, se o seu maior foco seja subjetivar os alunos a querer “ser professor”? Têm famílias que analisam essas unidades antes mesmo de inseri-los. Ao seguirmos esses cursinhos pelas redes sociais, *facebook*, *instragram*, vê-se que as postagens, *stories*, páginas dos mesmos são recheados de aprovações em cursos intitulados de mais prestígios pela sociedade.

Com isso, quanto maior o grau de instrução dos familiares dos alunos, menor é o interesse deles pela carreira docente. Então, pertencer à classe média ou rica e, desejar “ser professor”, é uma luta, é um desafio. Luta contra os discursos proferidos

pela família, sociedade, do tipo: “você tem tudo para seguir outra profissão”, “Essa profissão perpassa por muitas dificuldades”, “Os seus estudos custaram caro, para você querer ser professor”, “você é louco!”, “não vale a pena estudar para ‘ser professor’”, entre outros. Há pais que assujeita-os a cursar o que foi traçado para ele desde criança, com medo de decepcioná-los, decidem seguir. Como será esse “profissional”? Mas existem sujeitos que lutam, dobram a força (4º processo de subjetivação¹²) e seguem os seus desejos, independente dos acontecimentos, dos discursos. Andam pelos seus desejos e por mais raro que isso seja nas mencionadas classes sociais ainda existem sujeitos provindos delas que acreditam na docência e resolve lutar por ela.

Por outro lado, a maioria dos alunos que compõem esse índice (2, 4%), apontado anteriormente, são alunos de escola pública, em que os pais ou familiares próximos, muitas vezes, não terminaram o Ensino Fundamental ou até mesmo são analfabetos. Assim, “ser” professor é um avanço na família, pois, pode ser que seja o primeiro que ingressou numa universidade. Nessa perspectiva, são vários processos de subjetivação que permeiam a escolha de uma carreira profissional. Muitos não querem ser professores, pois essa profissão atravessa uma série de dificuldades e por não atrair os alunos. Por que a docência não atrai os sujeitos-alunos? Isso tem alguma coisa relacionada à escola? Com a prática docente? Visto que, se os alunos mudaram. Então, por que as escolas insistem em serem as mesmas do passado? E alguns professores também? Ainda a pensar, os licenciados são provindos da universidade, assim, ela deve, também, permanecer a mesma? Essa mudança dos alunados não está meramente articulada à falta de interesse pelos estudos, mas também em relação às oscilantes mudanças da sociedade que os fazem com que a maioria dos sujeitos se modifique. Muitas escolas permanecem da mesma forma do século XIX, com modelos professores do século XX e alunos do presente século (QUEIROZ, 2016 a).

São vários discursos negativos que atravessam essa área de conhecimento, matemática, desde a parte histórica de que a mesma é para poucos, até o declamar que a mesma é “chata”, “difícil”, “complexa” (COSTA, 2017). Sendo assim, dessa mínima porcentagem que querem “ser” professores, quantos querem lecionar matemática? Na luta, para não convergir para zero. Em frente a isto, por que não convergiu ou não converge para zero? Por que têm aqueles que a nota do ENEM

¹² Os tipos de processos de subjetivações serão explicados mais adiante, no subcapítulo 2.2 do capítulo 2.

não é suficiente para entrar no curso que inicialmente desejou ou não foi suficiente para conseguir uma bolsa de estudo, onde resolvem ingressar numa faculdade privada, sendo que as condições financeiras só possibilitam adentrar na carreira docente, que entre as diversas disciplinas que se identificam ou não, é a matemática.

Assim, supõe-se, que para cursar Matemática-Licenciatura, no mínimo o sujeito precisa gostar de matemática ou gostar da docência ou simplesmente conhecer a profissão. No entanto, existem aqueles que gostam de adentrar em territórios desconhecidos, em caos, ou seja, enfrentar os monstros que eles mesmos construíram (LINS, 2004). Sabe-se, que durante a vida escolar, os professores nos deixam marcas, tanto positivas, quanto negativas, fortalecendo, muitas vezes, a criação desses monstros. Monstros, que somente nós podemos destruí-los, em meios aos agenciamentos, desejos, subjetivações. Sujeitos assim são raros, pois, muitos deixam “[...] o monstro escapar por que assim *pode* retomar a paz, minha vida ordinária.” (p. 106, grifos nosso). Há quem tem o desejo de enfrentar o caos.

Dessa forma, os movimentos das subjetivações levaram os sujeitos a desejar cursar Matemática-Licenciatura, em que esses movimentos atravessam os mesmos, de diferentes formas, os quais constituíram o seu devir professor de matemática. Mesmo que não tenha sido a primeira opção, não deixou de ser impulsionados pelos os desejos.

Entretanto, independente do devir professor matemática de cada discente, todos tiveram proximidades com a docência na Educação Básica, melhor dizer, com diversos professores de matemática, com diversas metodologias, em que tivemos facilidades em acompanhar algumas e, por conseguinte entender o que o professor traçou por meio das suas aulas, já outras, nem tanto. Sabe-se, que alguns professores nos deixaram marcas, tanto positiva como negativas. E também, tem aqueles que nem nos lembramos, apenas passaram em nossas vidas. Sendo assim, talvez os professores que nos causaram marcas negativas não sejam os mesmos que causaram marcas nos demais alunos das turmas que percorremos. Percebe-se, que independente das causalidades e convergências acerca do “ser” professor, as marcas em nós, serão sempre únicas.

Portanto, Alguns, traçam o seu modelo de professor ideal na educação básica de acordo com as relações que têm/tiveram com os professores. Quem na escola não falou que gosta ou não das aulas de um determinado professor? Conforme

Queiroz (2016 b) esse perfil é único, o qual vai se constituindo ao longo das experiências, dando faces provisórias ao devir professor. Esse traçar se dá pela marcas, onde tecemos os atributos de um bom e de um ruim professor para nós. Com isso, professor ideal é relativo.

Enfim, os desejos pela docência não inicia na universidade, pois na escola, cursinhos, até mesmo em casa, os alunos tiveram contato com professores. Assim, os mesmos antes de entrarem na docência tiveram alguns pensamentos sobre ela, nem que seja simplesmente pela reflexão de pontos negativos. Entretanto, falar sobre as dificuldades dessa profissão num é refletir sobre a docência? Para falar sobre algo no ínfimo temos que ter opiniões nem que sejam subjetivas sobre elas. E também, pressupõe que mesmo diante das dificuldades que enfrentam os professores no contexto sala de aula, alguns alunos foram agenciados por algum deles a querer “ser professor”. E quando os alunos conseguem uma vaga num curso de licenciatura, o provável é que os mesmos reflitam sobre essa profissão. De como seria um professor na visão deles. Qual é a sua visão sobre o “ser professor”? Parece-nos, que na sociedade a maioria ou até mesmo, todos possuem uma visão, opiniões, julgamentos, sobre a profissão de professor. Nem que seja uma visão vazia, sem sentido. Mas têm. Visto que, “Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.8). Por que as maiorias das pessoas julgam a profissão de professor e não de um advogado, por exemplo? Por que é mais fácil? Por que é simplesmente chegar e ensinar. Julgar é diferente de criticar, é suspeitar mal.

2 DESTRINCHANDO O PLANO DE IMANÊNCIA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A Filosofia da Diferença, de acordo com Deleuze e Guatarri (1995), é estabelecida em três instâncias ligadas entre si, são elas: a primeira é o plano de imanência¹³, o pré-filosófico; A segunda é a criação de conceitos, a partir dos que já existem, o plano filosófico, em que, criar conceitos é uma atividade singular da filosofia; E por fim, as personificações conceituais que é o pró-filosófico, que são os personagens que precisam ser inventados. Neste contexto, iremos descrever um pouco dessas instâncias, percorrendo pela pedagogia do conceito, a fim de apresentarmos a conceituação da “Diferença”.

Com isso, “Todo conceito tem uma história. Todo ele remete sempre a um campo de problemas (sem o que, ele não teria sentido algum).” (SCHOPKE, 2009, p. 2). Todavia os conceitos não são máquinas de resolver esses problemas, apesar disso, uma possível base de repensá-los. São hipóteses. Qual é a função das hipóteses num problema? Nesse caso, infinitas possibilidades, que dependem do horizonte escolhido. Assim, os conceitos são criados com intuito de repensar os problemas que a atividade filosófica ocupa-se em formular (GALLINA, 2004), em inventar, sem a intenção de encontrar verdades.

Os conceitos surgem ao indagarmos os por quês, balizados sobre os problemas que queremos dialogar. Sendo assim, o conceito é construído pela necessidade que surge diante de um problema, sem, todavia focalizar em resolvê-lo, em vez disso possibilita reflexões e articulações entre os conceitos e criação de novos. E da necessidade, surgem descobrimentos. E dos descobrimentos se criam conceitos. Por exemplo, os filósofos da Diferença pensaram os problemas surgidos na sociedade, por meio de algum horizonte, os quais levantaram as hipóteses, levantaram os porquês, colocando em pauta a criação de conceitos e a discussão deles inseridos no plano de imanência construído para subsidiá-los. O horizonte seria as perspectivas, fontes de expirações, outra forma de apreensão e ferramentas, pelas quais olharam esses problemas.

Nenhum conceito é simples, pois ele é absoluto e relativo ao mesmo tempo. Absoluto, por carregar consigo uma singularidade e por condensar uma

¹³ Será explicado mais adiante.

possibilidade singular de resposta ao problema, por ser suficiente em si mesmo e relativo por possuir uma multiplicidade de componentes, que submetem a si e a outros conceitos aos problemas aos quais se dirigem, isto é, absoluto como todo e relativo enquanto fragmentário (GALLO, 2000, p. 56).

Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual a filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito do começo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 27).

O conceito é constituído por inúmeros componentes singulares, que estão em circulação dentro de si, mas fugindo das facilidades da compreensão e que, apesar de ter enunciações em sua composição, não carregam consigo uma torrente de enunciados (máquinas de fazer falar), assim não é discursiva, não é proposicional (VASCONCELLOS, 2005). O conceito é o objeto da filosofia, uma “[...] matéria incorporal, embora se encarne ou se efetue nos corpos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32), que não se ofusca de proposições, como é desdobrado pela ciência. “O conceito não pode ser confundido como uma preposição, por que ele não tem um valor de verdade [...]” (GALLINA, 2004, p. 369), mas simplesmente nasce por consistência.

Nesse sentido, a filosofia não pode apenas ser vista como uma atividade de contemplação, de reflexão e de comunicação, pois nenhuma dessas três ações é específica da filosofia e nem são disciplinas, mas máquinas de construir universais em todas as disciplinas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Como é o caso da ciência, em que é notável que ela seja uma atividade de comunicação e reflexão, que não produz conceitos, pois surge do pronto e acabado, de opiniões prontas, de “achismo” e, nem busca um reaprendizado do vivido e nem uma ressignificação do mundo (GALLO, 2000), diferente da filosofia, que cria conceitos assinados, batizados e datados pelo seu criador, para enfrentar o caos, rasgar o caos e, no caos as coisas se encontram embaralhadas e sem qualquer identificação. Rasgar o caos seria sair de uma determinada situação, encontrar soluções.

Os significantes dos conceitos variam conforme o plano de imanência, que eles se encontram inseridos e os movimentos que fazem com que recebam uma nova singularidade. Em outras palavras, os conceitos surgem de outros já

existentes. Pois, mediante o plano de imanência que o conceito se encontra vai sendo ressignificado.

O Plano de Imanência é a instauração da filosofia, seria o solo fértil, onde os conceitos se interagem e possuem uma existência autônoma, pois o plano é o solo da produção conceitual (horizonte dos acontecimentos), que delimita o trabalho filosófico (GALLO, 2000). Dizemos que no plano de imanência, as únicas regiões seriam os conceitos, o qual eles afetam e são afetados entre si, sem partilhar e estritamente relativos (SCHOPKE, 2009).

Sendo assim, o plano de imanência é o horizonte de acontecimentos, então “[...] todo conceito é, pois sempre, um acontecimento.” (GALLO, 2000, p. 56). E esse caminho que os acontecimentos percorrem horizontalmente, não possui uma transcendência, nem exterior e nem superior. Assim, os conceitos são horizontais, em que se movem nos planos de imanência produzindo conexões e desconexões. É o primeiro recorte do caos, ou seja, cada plano traz consigo um crivo no caos, onde as ordenadas intensivas do conceito se movimentam, sem perde-se no infinito. Nesse sentido, o plano de imanência é completo em si mesmo e limitado pelo caos.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995)

O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia e de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física). Dar consistência sem nada perder do infinito e muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos, e de operar, desde início, uma limitação de velocidade: o que é primeiro na ciência e a luz ou o horizonte relativo. A filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: e ele, cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. (p. 59-58).

Pensar não remete apenas argumentar, raciocinar ou calcular, mas sim dá sentido ao que somos e ao que nos acontece. Assim, os pensamentos estão sempre em construção, sendo os mesmos determinados por nossas palavras. Os sentidos das palavras devem ser explorados, com convicção de que as mesmas produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes armas de subjetivação (LARROSA, 2002). Assim, Deleuze no seu plano de imanência, explora e dá uma significação diferente a palavra “roubo”, que por vez, se difere de plagiar,

roubar ou imitar. Roubo de conceitos, para ele é criativo, porque retoma o já pensado para criar o novo. “Retomar um conceito filosófico é recriá-lo” (GALLO, 2000, p. 49). Isso não resulta numa missão fácil, pois fazer filosofia não é simplesmente inventar, formar, fabricar e, nem muito menos repetir filósofos, mas produzir sempre novos conceitos, que não são necessariamente formas, achados ou produtos. Essa produção ocorre em meio a encontros, sendo encontro um acontecimento criativo e agenciador, que possibilita criar. E segundo Zordan (2010):

Criar é uma maneira de se orientar sobre um campo problemático, o plano de imanência pré-filosófico. A criação é um lance de dados, um jogo imprevisível do acaso, ou seja, não tem nada a ver com idéias transcendentais, eleições do que seja verdade, sendo que uma criação não responde a julgamentos, juízos de valor, tampouco serve para mostrar certezas ou enganos. Criar, em si, é um problema. Conceito implicado com a vida, a criação suscita questões sobre o ser, a existência e sobre todo o mundo fenomenológico. Se criar, como rezam as concepções tradicionais, fosse fazer existir, se suporia que o ainda não criado simplesmente não existisse. (p. 4).

Quando nos referimos que o plano de imanência é considerado algo pré-filosófico, não quer dizer que é anterior a filosofia, pelo contrário, pois a filosofia surge com a criação de conceitos e os conceitos surgem em conjunto ao plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim, como já foi dito, o plano de imanência seria o solo fértil, horizonte dos acontecimentos, onde os saberes (conceitos) são produzidos, de acordo com cada tempo histórico, sendo isso, condição interna necessária para que a filosofia exista. Cada filósofo possui o seu solo fértil, criado a partir da sua forma de enxergar o mundo. Esse solo é o campo de problemas (com o caos), onde validado (significante) o seu campo conceitual, mesmo que seja fruto da sua criação ou ressignificação num plano já delimitado. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ressalta-se, que o pré-filosófico depende de como o conceito irá agir dentro daquele determinado plano. É uma via de mão dupla, o conceito depende do plano de imanência e o plano de imanência depende dos conceitos. Além disso, cada filósofo cria os seus “personagens”, em que assumem outras personalidades como se fossem pessoas reais, heterônimos, sujeitos da criação conceitual (GALLO, 2000). O personagem conceitual é o que caminha e descreve o plano de imanência e dialoga com o filósofo. Assim, [...] “os personagens pré-filosóficos que ela [a filosofia] deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela [a

filosofia] dever criar (consistência). Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica.” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 101, grifos nossos).

Percorremos pela pedagogia do conceito e agora adentraremos na conceituação da Diferença, “[...] em que o infinito é o limite da nossa conceituação, pois, o que se tem agora é o conceito da reflexão criativa, que cria o mundo”. (HEINEN, V.; HEINEN, L., 2013, p. 242). O conceito diferença, não foi criado por Deleuze (LEMOS, 2011), porém, estudos deste filósofo francês são voltados para tal conceito, ou seja, fez alguns deslocamentos, a diferença passa ser a quebra o uno, do universal, remetendo a filosofia da multiplicidade e furtando qualquer regra preestabelecida ou modelos, melhor dizer, faz um desfazimento desses paradigmas, pois apesar do plano de imanência da Filosofia da Diferença ser delimitado por conceitos, o conceito de “diferença” reuniu registro interno, singularidade, e o mutável, multiplicidade, de cada sujeito que compõem a sociedade. Os termos singularidade e multiplicidade serão descritos no próximo capítulo. Conforme Heinen V. Heinen L (2013):

Deleuze pretende, por sua vez, transpor os paradigmas existentes em relação ao conceito e a própria filosofia, por esta tratar-se agora de um processo criativo do pensamento, não mais mera representação fenomênica ou como dogma que toma o conceito meramente enquanto unidade da multiplicidade. Ele não nega o conceito, só não aceita o conceito como representação, porém, agora o mesmo apresenta-se como interpretação da realidade, e porque não, produção intelectual. De modo que a análise da dissolução do homem na modernidade será feita a partir de uma crítica a filosofia tradicional, aquela em que o conceito e o próprio homem são vistos como representação e não como diferença. (p. 241).

Com isso, ao nos referirmos ao termo Diferença, no plano de imanência deleuziano, entende-se que não há padronização de modo de vida, de pensamento e de ação, ele desprende-se do termo identidade (do mesmo, caixinhas, modelos, tipos, ideologias,..., grupos), que atribui uma essência, solidez, rjeza, formação aos sujeitos, que faz com que eles sejam os mesmos, no passado, no presente e no futuro e caso ocorram mudanças, são poucas, de maneira que nem se prejudiquem o que estão sendo essencialmente, em outras palavras “A identidade nos leva a normalidade. Mas o que é normal? Normal perante o que? Isso não faz sentido.” (CAVAMURA, 2013, p. 221).

O mundo das diferenças pressupõe a eternidade das diferenças. É com elas que começa, não são uma consequência, mas um princípio. Então, a

filosofia de Deleuze impõe uma conversão de nossos hábitos de pensar: entender a origem não como uma unidade que, posteriormente, se diferencia, mas como um sistema de diferenças que produz diferenças como consequência necessária, sendo assim, impõe-se a seguinte reflexão: não é a partir do uno e do idêntico que aparecem as diferenças como simples desvios ou resistências ao movimento do mesmo. Ao contrário da identidade, as semelhanças e as oposições são efeitos da diferença. Ela é o mais simples porque vem em primeiro lugar, tudo que é simples “difere por natureza”. (LEMOS, 2011, p. 4).

Por esse ângulo, a diferença é dessemelhança, por outro, remete a alteridade, por sermos dinâmicos e estarmos em constantes mudanças, melhor dizer, os sujeitos não podem ser concebidos como uma entidade pronta (MANSANO, 2009), como defende os moralistas, humanistas e racionalistas, pois somos um incessante devir e não somos éticos e morais de “essência”, tudo isso vem do convívio no meio social. Porque, “Desde o nascimento a criança é treinada, dobrada, regrada, vigiada e censurada por um batalhão de adultos que se recusam a aceitar a diferença, querendo moldá-la e adaptá-la mais rápido possível ao mundo instituído, o da individualidade.” (CATTO, 2010, p. 42).

Sendo assim, é no meio social, é no mundo instituído, “formado”, que os sujeitos vão constituindo as suas verdades. Algumas dessas verdades atravessam a sociedade desde séculos passados, o qual é vivificado pelos discursos científicos, instituições ou até mesmo pelo “senso comum”. “Em suma, podemos dizer que a verdade está diretamente ligada ao sistema de poder, sustentando-o. Este sistema a elabora e reproduz de acordo com suas necessidades.” (CATTO, 2010, p. 70). Logo, as verdades estão ligadas ao poder¹⁴ (BRÍGIDO, 2013). As verdades são flexíveis, pois as que nos penetram possam ser diferentes das que penetram os demais sujeitos. São elas que descrevem o nosso devir, o que acreditamos e lutamos.

Alguns lutam por verdades que não são suas, que muitas vezes, nem sabem a profundidade, a raiz, das mesmas. Aprenderam e assim as passam/passarão para a sua descendência. Nesse contexto, essas verdades são reproduzidas. Às vezes os sujeitos nem percebem ou nem sabem que as verdades que tomam como essências percorreram por momentos angustiantes na vida de alguns sujeitos que os antecederam. Foram adestrados, moldados, que por vez, não é diferente da atualidade, onde alguns sujeitos são máquinas de reproduções de verdades,

¹⁴Poder é um conceito que faz parte do plano de imanência de Foucault, na qual o mesmo está descrito no livro, “vigiar e punir” (2014) e será apresentado mais adiante.

preconceitos, discriminações e racismo. Nesse cenário, vemos de onde advém o valor negativo que recebem o “diferente” de nós.

Então, para percebermos como as essências eram atribuídas aos sujeitos no passado e que no presente são refletidas, difundimos o livro, “Vigiar e Punir” de Michel Foucault (2014), precisamente o capítulo II, que tem por título “Os Recursos para um Bom Adestramento”, onde traz que o poder disciplinar tem como função maior adestrar para “fabricar” indivíduos; “[...] é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos.” (p. 167). A disciplina é técnica específica de um poder, na qual, os instrumentos de exercício e objeto deste poder são: o olhar hierárquico, sanção normalizadora e o exame. Esse poder disciplinar é expresso por confinamentos, que organizam-se em espaços fechados e buscam moldar os indivíduos, por meio dos dispositivos: escola, fábrica, família,...., prisão.

O olhar hierárquico é um dispositivo que sucede pelo “jogo de olhar”, onde tudo se ver, sem ser vistos. São as técnicas das vigilâncias múltiplas, as quais visavam assujeitar e utilizar os indivíduos. Assim como ocorria nos “observatórios” (acampamento militar) construídos, na época clássica, que têm um modelo considerado quase ideal. “O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar que tudo ver permanentemente.” (FOUCAULT, 2014, p. 171). Além disso, segundo Foucault (2014):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (p. 174).

Desta forma, no poder disciplinar, ao mesmo tempo em que se vigia se pune, pois possui o controle como meta, conseqüentemente os corpos (corpos dóceis), para que todos os indivíduos sejam explorados ao máximo pelo estado. A sanção normalizadora culmina pena contra os que a violam, com intuito de tornar normais os indivíduos, pois manipulando e controlando a população evita contestação e revoltas contra as suas ordens.

A disciplina estabelece uma ordem, que não permite questionamentos. Um pequeno mecanismo penal, contendo leis próprias, com delito e instâncias de

juízos especificados e, penalidade, que são os castigos físicos leves e pequenas humilhações públicas, por: atrasos, ausências, interrupções, desatenção e falta das tarefas, maneira de serem, gestos não conforme com as sujeições e sexualidade.

O exame dentro do poder disciplinar é combinação dos instrumentos, olhar hierárquico e sanção normalizadora. O exame situa os indivíduos numa rede de anotações escritas e, é válido para todas as ciências humanas, da psiquiatria, a pedagogia e ao diagnóstico, passando pelo simples ato de contratação de mão de obra. Note-se, que o poder disciplinar é como se fosse uma máquina (dispositivo), que tem como produto final, sujeitos iguais (“normais”), isto é, procura atribuir uma essência aos indivíduos, tornando-os corpos dóceis e “úteis”. Assim, Foucault (2014) nesse livro traz a tona alguns dos problemas que foram encobertos pela sociedade naquela época, a pensar o mundo de outra vista.

Assim, a Filosofia da Diferença abrange formas de pensamento e modos de vida, em que, nesse plano de imanência não precisa ser dotado de um currículo recheados de títulos, para filosofar. “Em filosofia, recusamos o princípio de “progressividade dos conhecimentos”: um mesmo curso era dirigido a estudantes do primeiro ano e do último, a estudantes e a não estudantes, a filósofos e a não filósofos, a jovens e a velhos [...]” (DELEUZE, 2008, p. 174, grifo do autor). Não há classificação para tal.

Todavia, todos nós nos deparamos com problemas e sempre aparece algo para questionarmos na sociedade. Estamos no caos e na incessante busca de sair dele. Assim, não permite universalidade e totalidades, por sermos multiplicidade. Somos ímpar. Além disso, a diferença convida-nos a ser militante dos fluxos de unidades infinitas, mesmo que as coisas que se combata sejam abomináveis, quer dizer, não precisa tornar-se aquilo para defendermos, lutarmos, ser revolucionário, pela diminuição da desigualdade (FOUCAULT, 2009).

Contudo, o plano de imanência da Filosofia da Diferença permite que os sujeitos enxerguem o mundo com outras vistas, onde os seus conceitos os quais serão apresentados posteriormente “[...] são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhe convém ou não, que passam ou não passa.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 4). Portanto, este trabalho convida-te a conhecer no capítulo posterior um pouco mais deste mundo da diferença, melhor dizer, adentrar no plano de imanência da Filosofia da Diferença e conhecer a arte dos conceitos

que o permeia. Desta forma, permita-se a leitura, deixando-se experienciar. A conhecer as intensidades que produzem tal conceito. Tudo depende de cada um de nós, em que, uma palavra pode ser um conceito revolucionário, um encontro interessante ou simplesmente palavras definidas, vazias, que não produzem efeitos, precisa-se estar aberto para o novo, ao até então, desconhecido, ao caos. Prossigamos?

2.1 Adentrando o Plano de Imanência

O plano de imanência da Filosofia da Diferença é o solo fértil que adentraremos a partir de agora, perpassando por alguns de seus conceitos, como: sujeito, subjetividade, experiência e marcas, dentro e fora, dobras, subjetivação, discursos, linhas de força, saber, poder, desejo, agenciamento, dispositivo, cuidado de si. Não necessariamente traremos na ordem que os mesmos estão enumerados neste lugar, mas na dimensão em que vamos desemaranhando, destrinchando, percorrendo pelo referido plano, ao nosso modo, na dimensão que vamos dialogando. Dessa forma, pontuamos, que mesmo que os conceitos alicerçador desse trabalho sejam subjetivação, agenciamento e desejo, precisam-se apresentar os demais conceitos que compõe a referida filosofia, por estarem interligadas entre si, num emaranhado dentro do plano de imanência da Filosofia da Diferença.

Com isso, tomamos como suporte o eixo teórico da Filosofia da Diferença na perspectiva de recortes de obras desenvolvidas a partir dos filósofos franceses Michel Foucault (1999) e Gilles Deleuze (1994). O referido solo é diferente daquele que fomos habituados desde criança, na qual, o diferente de nós era visto como: “é incomum”, “é anormal”, “é marginalizado”, devido à organização da sociedade, que habitualmente teve os costumes de formar indivíduos normalizados, articulados aos sistemas hierárquicos, sistemas de valores e sistemas de submissão (GUATTARI; ROLNIK, 1996 p.16), tal como foi trazido no capítulo anterior.

Essa organização sempre buscou levar a sociedade a obedecer (seguir) o que foi/ são balizados nas leis que atravessam o nosso país, sem questionarmos, sem refletirmos. Pois os quem tinham a ousadia de descumprir alguma, era ligeiramente corrigido. Assim, fomos instigados a internalizar as normas que regem o nosso país com severidade, porém, transcendemos o que está escrito e, nos

tornamos preconceituosos com aqueles que têm coragem de viver a seu modo de pensamento. E se uma dessas leis é reformulada, muitos questionam: “As leis só defendem o errado”, “Isso não pode ser aceito”. Qual é o ponto de referência que tomamos, para julgar uma coisa como certa ou errada? Isso é relativo. Então, enxergar o mundo pela diferença é reconhecer que todos têm que ser respeitados pelos modos de vida que desejam viver. É aprender a não rotular os indivíduos e nem muito menos limitá-los. É revolucionar, é transformar, é permitir o novo.

A priori, somos sujeitos múltiplos e singulares ao mesmo tempo. Esse movimento observa-se em nosso corpo. Na genética, o conceito fenótipo refere-se às mudanças visíveis que ocorrem na nossa pele de acordo com as variações climáticas. Isso seria uma característica externa flexível do sujeito, no entanto, um excelente movimento para compreendermos o quanto os sujeitos são multáveis, já que o exterior pode intervir ou não no interior dos mesmos. E na produção da impressão digital tem-se que a mesma é formada desde quando estamos no útero da nossa mãe e mesmo que sejamos gêmeos, a nossa digital é única. E na matemática, somos um teorema que admite condição de existência e unicidade, além de multiplicidade. Acentua-se, que a diferença, multiplicidade, não deve ser confundida com atributos físicos (SCHOPKE, 2009) e que isso que fizemos, foi deslocamentos para entendermos um pouco dos conceitos descritos.

O sujeito é histórico, produzido na sua própria história, em que é constituído pelos jogos de verdade, relações de poder e de saber. Os mesmos referem-se a um conjunto de ideias pela qual as verdades são instituídas e desinstituídas em meio aos encontros com o outro social (não-eu) e linhas de forças que estão num emaranhado dentro da sociedade (MURAD, 2010). E essas verdades vão resumir o que estamos sendo em um dado momento e quando elas mudam, também mudamos.

Encontro refere-se à experiência dupla, em que, afetamos e somos afetados, quer dizer, num encontro existem vários acontecimentos, podendo ter no mínimo dois ou mais sujeitos. Assim, à medida que envolvemo-nos nesses acontecimentos, nas trocas de pensamentos, nos diálogos, dinâmicas, enfim, no envolvimento com o outro, podemos ser afetados, mas também, o que vir a sair de nós pode afetar. Desse modo, nem sempre um sujeito experencia, já que um experimento passa a ser experiência depois que nos perpassam, que nos afetam, fazendo-nos parte dela. Não é um simples momento, aonde as coisas vêm e vão, entretanto, movimentos,

acontecimentos, que nos constituem como sujeitos, por meio das marcas positivas e/ou negativas, de alguns afetos e efeitos.

De acordo com Larrosa (2002) “[...] a experiência é cada vez mais rara.” e, a quem confunda com excesso de informação. Pronto, informação são as coisas que vêm e vão efemeramente, “[...] ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]” (p. 21). Isso é visível nas mídias sociais, onde temos uma abundância de informações, que são ligeiramente substituídas por outras. O que ocorre nos cursos preparatórios para concursos e vestibulares? Em alguns, não é uma overdose de informações, para não perder tempo construindo caminhos, que podem ser rapidamente memorizando através de “bisus”. No entanto, podem ser celeremente esquecidas, dependendo do sentido que damos as aulas que são ofertadas pelo mencionado cursinho.

Experiência requer um tempo para pensar e refletir, nem sempre é uma coisa duradoura, pois ao ler um livro e refletir-lo, estamos experienciando. Esse breve fica, por ser um acontecimento, que quando for necessário discuti-lo, lembraremos. Por que o nosso cérebro é articulado para guardar as coisas que atribuímos interesse, importância ou como dito, para guardar as coisas que nos marcam. As coisas que nos marcam são justamente aquelas que nos transpassam e nos fazem movimentar, desejar. Nem que seja sair do caos presente que nos encontramos.

A experiência também é cada vez mais rara por excesso de opiniões, onde a sociedade tem a necessidade de opinar sobre as informações que a rodeia. A opinião finaliza diálogos, quando os sujeitos mostram estar certo daquilo que estão dizendo. Como mudar a opinião de alguém? Difícil, pois têm pessoas que mesmo sabendo que estão equivocadas em seus discursos, pensamentos, permanecem com as mesmas opiniões, ainda mais, fazem outros sujeitos reproduzi-los. Na população, parece-nos que quem não tem opinião sobre determinadas coisas não estão bem informados. Assim, nota-se uma relação entre a informação e opinião, que deixa os sujeitos incapazes de experienciar (ibidem, 2012).

A experiência é cada vez mais rara, também, por falta de tempo. Estamos num certo mês, quando pensamos que não, já estamos em outro. As coisas passam muito rápidas, juntamente com as informações. Amanhã se tem novas informações que se precisa saber para sermos bem sucedidos. Somos insatisfeitos, curiosos, impertinentes, corremos sempre atrás de mais. Essa falta de tempo, geralmente, é articulada as cobranças que tem o mercado de trabalho. Temos um currículo a

constituir, em que, o profissional que vale mais é aquele que possui mais folhas no mesmo, apresentando os caminhos que percorreu, sabe fazer de tudo um pouco. Além disso, possui uma carga horária excessiva de trabalho, para se manter na sociedade, seguindo os requisitos que ela impõe. Têm sujeitos que possuem mais de quatro empregos e sempre na procura de tempo. E como fica a experiência nesse contexto? Cada vez mais rara, porquanto que as exigências na sociedade, requerem que os sujeitos sejam ultra-informados, transbordante de opiniões e superestimulado. Não se tem tempo para viver a si mesmo (ibidem, 2002).

Os sujeitos possuem duas dimensões que estão em sintonia entre si, o dentro e o fora, os quais compõem a subjetividade. “O sujeito é o limite de um movimento contínuo entre um dentro e um fora.” (DELEUZE, 1992, p. 217). Em outras palavras a subjetividade é resultado das subjetivações, das linhas de forças que perpassam o sujeito. Segundo Rolnik (1997) o dentro e o fora são conceitos indissociáveis, em que “o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro.” (p. 2), quer dizer, o dentro desintensifica as linhas do fora, que estão cristalizadas temporariamente. Sendo assim, não são meros espaços que compacta perfis, pontuando-nos, que somos imutáveis.

Para entender esses conceitos Rolnik (1997) traz algumas partes do corpo humano, como a pele, que é a tessitura do dentro e o fora. A mesma considera a pele como um tecido vivo e móvel, efêmero, feita de forças. Essas forças compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade, como: profissional, turístico, político, cultural, sexual, familiar, entre outras. Com isso, ela traz que o dentro é interior de uma dobra da pele, e a pele é sempre o fora do dentro. Assim, “[...] o movimento de forças é o fora de todo e qualquer dentro, pois ela faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é um “sempre outro do dentro”, seu devir.” (p. 2, grifo do autor). O fora é um plano ilimitado de forças. E cada linha de força que se lança no dentro é uma dobra. Então, o dentro é finito.

Assim, à medida que outras forças vão entrando na composição da pele, o sujeito vai se constituindo, produzindo-se outras dobras, ou seja, as dobras existentes são desdobradas, formando mais, em outros lugares. Dessa forma, “Cada modo de existência é uma dobra” (p. 2). Ao dispormos de uma folha de papel A4, fazendo a comparação com o fora, a pele. Temos que as dobras feitas nesse papel descrevem a nossa subjetividade, a nossa constituição como sujeito ao longo do tempo. Além disso, o dentro é o interior dessa dobra, e mesmo desdobrando-as,

para forma-se outra dobra, ficam-se as marcas. Expressemos que essas marcas são o que ficam após experienciarmos, após as linhas de forças, as subjetivações. Em cada movimento deste, as marcas surgem, ficam.

O movimento dessas duas dimensões é que fazem com que o sujeito seja ativo ou passivo dentro da sociedade. O sujeito ativo é aquele que é constituído pela liberdade que possibilita a criação de si mesmo, como sujeito livre e autônomo, na qual são produto e produtor de si mesmo, ou seja, ele se constituirá ativo, pelas práticas de si, além disso, não é guiado pela massa, mas por seu conjunto de verdades, ele experiencia. Já o sujeito passivo é constituído como sendo o produto de relações externas do saber, do poder e da subjetivação (CASTANHEIRA, 2012). Para ilustrar, digamos que podemos optar entre viajar de carro próprio ou de metrô, a diferença dos meios de transportes é que um, é programado para levar-nos ao destino previsto sempre pela mesma rota, em que é observada e controlada por condutores a fim de evitar atrasos e acidentes, e quem controla a rota, automaticamente, também controla que está dentro da condução. Já o outro, conduzimos e escolhemos o melhor caminho, sendo os únicos responsáveis pelos nossos atos. Liberdade implica em consequências, boas e/ou ruins.

A subjetividade é a parte secreta de cada sujeito, que está ligada com a multiplicidade, já que a mesma é uma condição provisória do devir do mesmo, que pode ser transformada ou não, por meio das linhas de forças que estão em circulação na parte exterior a ele e, na possibilidade de experimentar e inventar diferentes maneiras de perceber e de agir no mundo. E essa ação das forças pode perpassá-lo ou não, pois “[...] As existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta.” E essa luta ocorre na medida em que acontecem mudanças na população (MANSANO, 2009, p. 112). Dessa forma, a subjetividade não é estática e não funciona apenas no registro de ideologias, mas em nosso coração, na maneira de percebermos o mundo (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 26) “[...] é algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados.” (p. 47).

A essa máquina de produção de subjetividade eu oporia a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “*processos de subjetivação*”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação pré-estabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro,

modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (Idem, p. 17, grifos do autor).

Por esse ângulo a subjetividade é uma produção que ocorre em meio aos processos de subjetivações. Segundo Queiroz (2015) é dividido em quatro processos:

Primeiro: quando o sujeito é subjetivado sem seu consentimento, sem que saiba que o está sendo. Segundo: quando o sujeito consente, por não conseguir lutar contra (dobrar a força). Terceiro: quando o sujeito consente com o processo de subjetivação. Quarto: quando nem consente e nem se deixa subjetivar. (QUEIROZ, 2015, p. 5).

Portanto “Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distinta e, cabe insistir, mutantes.” (MANSANO, 2009, p. 114). Não há constituição de um sujeito moral sem processos de subjetivação, em que “[...] é o processo de diferenciação, auto-afetação e relações de forças que está por trás da identidade [alteridade] e da estabilidade da subjetividade.” (LEMOS, 2011, p. 2, grifo nosso), cujo, nesses referidos processos (modos), no primeiro, os sujeitos lutam por verdades que não são sua, não as adentra, assim, são assujeitados sem que se percebam, já o segundo processo há relação de poder, pois há resistência. Na terceira o sujeito permite ser perpassado pelo processo de subjetivação e no quarto, ele dobra a força (verga a força) e não deixa o perpassar (QUEIROZ, 2015).

A subjetivação, saber e o poder são elementos que fazem parte da constituição do sujeito, que estão interligados entre si, pois se muda o saber e o poder, muda também a subjetivação. Conforme Levy (2007) “Deleuze vê em Foucault três dimensões fundamentais: a do Saber, a do Poder e a da Subjetivação.” (p. 1). E de acordo com isso, iremos mostrar, qual sujeito somos: ativo ou passivo. Em frente a isto, é que Foucault (1977) repensa o conceito indivíduo, pois somos indivíduo simplesmente por vivermos numa sociedade e nos tornamos sujeitos através das relações de poder, por conseguinte, do saber e subjetivação.

O saber não surge do nada, possui uma raiz, uma origem e uma criação (BRÍGIDO, 2013), o qual é possui duas vertentes, a vertente da enunciação, que é formada pelos discursos, por aquilo que espera que o sujeito reproduza e, a vertente da visibilidade, aquilo que espera que o sujeito veja, mas “[...] não se referem à maneira, ao modo específico de ver um sujeito - ou forma que ele concluiu,

individualmente, uma determinada coisa [...]” (MARCELLO, 2004). O saber também é relativo, por ser histórico, que possibilita-nos a enxergar o saber que liderava no passado, assim como as linhas de forças que o atravessava, para entendermos o presente inacabado (FOUCAULT, 2008) e, dar-nos uma vista para vermos o saber que talvez se constitua no futuro utópico. Sendo assim, os saberes que operam no presente não são os mesmos que operam no passado. Entretanto, possui aqueles que são revigorados pelos discursos, os quais se encontram solidificados nas vidas de muitos sujeitos que possui os seus pensamentos estagnados em séculos ascendentes.

Os discursos são marcados por quem fala, pois os mesmos podem se tornar verdadeiros na medida em que são ditos, na maneira que um objeto se relaciona com os sujeitos (CASTANHEIRA, 2010). Segundo Fisher (2001), para analisarmos os discursos nas obras de Michel Foucault é preciso desprender das explicações unívocas, fácies interpretações e em conjunto a busca insistente do sentido último e oculto das coisas e, investigar as relações históricas, práticas concretas que estão “vivas” e as enunciações, que são elementos que colocam os discursos em funcionamento. Tais ideias apresentam pontos que estão em ocultos, por isso a necessidade do cuidado ao analisar um discurso, visto que possuem um conjunto de regras próprias, que representam os elementos significantes, conteúdos ou representações, pois existem o para além da utilização de letras, palavras e frases, que não pode ser entendido como uma mera expressão de algo. Por fim, os discursos e a visibilidade estão imersos as práticas dos jogos de verdades, saber e relações de poder.

Os jogos de verdades são fundamentados em formas de discursos científicos, os quais são reproduzidos por instituições (BRÍGIDO, 2013), sejam religiosas, de ensino, sociais, entre outras. “A verdade exige um discurso próprio. Assim, para se conseguir obter o saber válido para o sistema que o mantém, é preciso apossar-se do discurso que confere esse saber.” (p. 71). No entanto, para que essa verdade ganhe consistência é necessária a relação de poder ou assujeitados.

De acordo com Foucault (1988):

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus

laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Portanto, os discursos são instrumentos e efeito do poder, em que, o poder é algo que funciona nas relações de forças (SOUSA; MENEZES, 2010, p. 20), que só pode exercer em sujeitos livres, já que os mesmos possuem um campo de possibilidades para dobrarem as forças e se desviarem das linhas de forças que vigorosamente tentam sujeitá-los. Com isso, a liberdade é a condição necessária para a existência do poder, pois não há relação de poder sem resistência, em que essa resistência não é externa ao poder, ao contrário, é compreendido como uma luta, nem sempre por meio de palavras, mas o fato de ficar em silêncio é uma forma de resistir. Em meio a isto, “[...] a subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência ou de fuga à captação da sua forma.” (LEMOS, 2011, p. 2).

Uma coisa é resistir o poder; outra coisa é escapar. A resistência é o que dá à fuga condição de possibilidade. A luta agonística está intimamente ligada não apenas aos movimentos de resistência, como aos de fuga, já que a partir dela luta – são promovidas novas formas de objetivação. (MARCELLO, 2004, p. 209).

Nesse sentido, a resistência que as relações instituem, está relacionada, do mesmo modo que os discursos, com os jogos de verdades e pode ser considerada como uma possibilidade de linha de fuga (ruptura, fratura), visto como um impedimento ao poder, que permitem novas formas de produção de sujeitos, sendo assim, as relações de poder se diferenciam de assujeitamentos, em que o poder não é uma coisa que uns tem e, outros não, ou seja, não está fixo em algo, não é localizável. Alguém só pode tomar algo daquele que tem. Com isso, as relações de poder são produzidas e é fruto da diferença (MARCELLO, 2004), sendo que esse poder não está nos sujeitos, mas age sobre e/ ou conforme eles, melhor dizer, o poder está dentro das relações entre os sujeitos.

A subjetivação é sempre uma ação, é o que nos faz desejar, a querer algo material ou imaterial, assim, o desejo nasce na parte externa do sujeito. Isso implica que somos “[...] movidos pelo desejo [...]” (ROLNIK, 2003, p. 7), sejam eles dirigidos unicamente a nós e/ ou em satisfazer o outro (QUEIROZ, 2016 a). É necessário refletir sobre os movimentos do desejo, para que então as nossas vontades não sejam sacrificadas em prol do outro. Podemos fazer alguém feliz, estando triste?

Considerando a situação hipotética: Nosso desejo provisório é estar professor de matemática, mas algum parente nosso, diz que gostaria que fôssemos engenheiro civil, cedemos? Depois da escolha estaremos felizes? Em virtude disto, o nosso desejo está estreitamente ligado as subjetivações. E nem sempre o resultado final dos nossos desejos recebe um valor positivo. Logo, os desejos nos movem a escolher um caminho, muitas vezes, sem sabermos para onde ele nos levará, visto quê imprevistos ao longo da caminhada podem existir, de modo que faça-nos mudar de direção e seguirmos por outro caminho. O novo, por vezes, nos causa incerteza e medo, que nos coloca num verdadeiro caos, na qual temos possibilidades. Seja de ficar, seguir ou continuar a trilhar pelo mesmo caminho, ou seja, o desejo não é linear, é desorganizado, é embaraçado, desejamos num conjunto de agenciamentos.

Esse medo surgido em conjunto com o desejo é uma linha de força que pode intervir, em concordância com o espaço que damos a ele e, a incerteza nos retira da conformidade, comodismo e pode mostrar um infinito ainda não explorado por nós. Com isso, o desejo corresponde a uma certa produção, possuindo infinitas possibilidades de montagem de modos de vida, reorientando para construção de outros territórios, de outras maneiras de sentir as coisas (GUATARRI; ROLNIK, 1996).

Retomando a situação hipotética, digamos que cedemos e começamos a cursar engenharia civil, na qual, não estamos gostando e ficamos até mesmo angustiados, assim temos as possibilidades descritas e, o desejar em conjunto, implica dizer, neste exemplo, que não entramos na faculdade apenas para estar no ambiente físico da mesma, mas para recebermos um título que permita-nos exercer uma profissão. O desejo traz consigo extremos ocultos, que só o tempo apresentará os frutos, tanto bons, quanto ruins. Atrás de uma ação nossa tem um desejo envolvido. E também, mesmo sendo algo para agradar o outro, é desejo.

Em harmonia com Guattari e Rolnik (1996) trazemos que no desejo não há universais e pode ser visto como um caos, componente da subjetividade, pois este pode ser denominado como todas as formas de vontade de viver; de criar; amar e de inventar outra sociedade, assim, o desejo pode ser algo revolucionário. E o desejo sempre constrói algo e se apresenta por meio de diferentes afetos, assim, um termo abstrato para o mesmo seria o “construtivismo”.

Em conformidade com a transcrição integral do vídeo “O abecedário de Gilles Deleuze” ¹⁵, para Deleuze, desejamos em um conjunto, em que, desejar é construir um agenciamento, um conjunto, como discorre a seguir:

Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. Podemos voltar, são fatos, ao que dizíamos há pouco sobre o álcool, beber. Beber nunca quis dizer: desejo beber e pronto. Quer dizer: ou desejo beber sozinho, trabalhando, ou beber sozinho, repousando, ou ir encontrar os amigos para beber, ir a um certo bar. Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol... (DELEUZE, p.14)

As possibilidades do desejo são os agenciamentos (composições de desejos). O “agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação “natural”, nem espontânea.” Além disso, “[...] o desejo circula [nos] agenciamento de heterogêneos, nessa espécie de “simbiose”: o desejo une-se a um agenciamento determinado; há um co-funcionamento.” (DELEUZE, 1994, p. 3, grifos nossos). E, de acordo com Deleuze (1994) o “desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona.” (p. 6). Desse modo, o mesmo conceitua o desejo como sendo um processo e, ao invés de sentimento, ele é um afeto. “Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é contrariamente, acontecimento.” (p. 6).

Assim, o agenciamento são convites lançados aos nossos desejos. Sendo que esses convites não são literais, pois não vem do nada, na qual, os mesmos nos atraem, fazendo-nos vibrar. Com isso, o desejo está ligado ao agenciamento, que resulta que para que ocorra um agenciamento o sujeito precisa ser subjetivado, quer dizer, subjetivado a desejar. Essa ligação acontece, porque os desejos são constituídos no mundo das ideias, juntamente com a parte exterior dos sujeitos, por meio de encontros agenciadores que permitem que os mesmos sejam construídos.

Nota-se, que mesmo que esses conceitos pertençam a universos conceituais diferentes (planos de imanências diferentes), pois subjetivação, agenciamento e desejo foram roubados e criados, respectivamente pelos filósofos Michel Foucault (1999), Gilles Deleuze (1994) e Guattari e Rolnik (1996), possuem uma correspondência dentro do plano de imanência da Filosofia da Diferença. Em outras

¹⁵ <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> Visualizado em 15/05/2019.

palavras, trouxemos no trabalho as conceituações dos conceitos subjetivação, agenciamento e desejo, de acordo com esses filósofos, onde, em alguns momentos os envolvemos no trabalho, ao adentrarmos o plano de imanência da Filosofia da Diferença. Entretanto, nota-se, que cada um desses filósofos possui as suas considerações acerca destes conceitos. Estão todos numa simbiose, rizomática, que se opõe, se complementam ou até mesmo são distintos entre si (GALLO, 2000) dentro do plano da Filosofia da Diferença. E, esse desejo que estamos falando, se difere de sentimento e se aproxima de movimento, quer dizer, se movimentamos através dos nossos desejos, ligados aos processos de subjetivações que nos transpassam. No entanto, esse desejo não é moldável, em outras palavras, não podemos mudar o desejo de ninguém.

Assim, adentramos em alguns dispositivos em detrimentos de outros, existimos em vários, subjetivando e sendo subjetivado, na qual, os dispositivos que permanecemos, serão os nossos territórios existenciais, em que, o desejo é o processo de construção desses territórios existenciais. Todavia, como trazido, o vetor desejo é constante, pois, se muda de direção, mudamos de dispositivos (QUEIROZ, 2015) ou não, pois às vezes, continuamos em alguns, mesmo não aceitando os discursos que são propagados por eles, pois o desejo nem sempre está no dispositivo, mas no que iremos conseguir por meio dele, pois, é dos dispositivos que vem os convites concretos ao nosso desejo. Como trazido, resistir nem sempre é escapar das linhas de forças.

Assim, somos objetos homogêneos dos dispositivos, que nos constituem, nos organizam e nos modificam, na medida em que nos tornamos objeto de sua enunciação, bem como, os produzimos. Quando mencionamos homogêneos, estamos dizendo que não aceita “diferentes”, é comparado a máquinas de sair sujeitos iguais. Os dispositivos podem ser físicos e/ ou não físicos.

Conforme Salles (2016):

O dispositivo é um conjunto de linhas que compõem uma rede; linhas múltiplas e de naturezas diferenciadas. Não linhas que demarcam um território ou delimitam uma experiência, constituindo uma espécie de sistema homogêneo. Trata-se antes de linhas móveis que pelos seus traçados múltiplos e variáveis configuram um espaço e uma experiência. Sendo assim, a multiplicidade não diz respeito a vários sistemas que se entrecruzam, mas linhas que atravessam as experiências provocando desequilíbrio na medida em que se aproximam ou se afastam umas das outras. Portanto, o dispositivo é uma complexidade de linhas que estão sempre seguindo diferentes direções e sofrendo variações. (SALLES, 2016, p. 7).

Assim, segundo Deleuze (1990) dispositivo “[...] é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear.” (p. 155), que possui diferentes linhas de forças, que tanto se aproximam, como se afastam uma das outras, por direções diferentes, quer dizer, o dispositivo é heterogêneo, na qual, essas linhas de forças se encontram num emaranhado, em que nesse meio, podemos destacar as linhas que compõe todos os dispositivos, que são: as linhas do saber (enunciação e visibilidade), do poder e de subjetivação, essas linhas não operam fora dos dispositivos. Essas linhas não possuem um modo definitivo, pois se transformam para não nos deixarem escapar, pois a principal função de um dispositivo é manter o controle (capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar).

Linhas são forças que penetram as coisas, os corpos sociais, em busca de fixar o poder e o saber que estabelecem discursos, entre as relações de força. Reavendo o poder disciplinar descrito por Foucault (2014), fica nítido o que queremos dizer, pois visava sempre o controle, por meio dos dispositivos disciplinares, em que sempre criava novas formas de punições e de vigilâncias, na medida em que observavam que os sujeitos estavam tentando desviar dos processos de assujeitamentos. Assim, os dispositivos são uma realidade móvel (SALLES, 2016).

As linhas de enunciação distribuem as posições diferenciais dos elementos, tais como: discursos, organizações arquitetônicas, instituições, leis, enunciados científicos, ..., proposições filosóficas, que compõem os dispositivos e, a visibilidade modifica esses elementos (DELEUZE, 1990). Esses elementos estão numa espécie de rede, que só apresentam aquilo que quer que nós vejamos, o dito e não dito, que são as linhas de forças que compõe o poder, na qual permeiam todas as demais, em que não estão no enunciável e no visível, mas também no invisível e indizível (QUEIROZ, 2015).

Desse modo, precisamos transcender a enunciação e a visibilidade e olhar por traz de cada dispositivo, mas, para tanto, precisamos conhecer os nossos desejos e as linhas de forças que atravessam esse dispositivo, através de mapeamentos, tracejados, cartografias. Sendo assim, a dimensão da linha de subjetividade, que escapa todas as anteriores, pode ser considerada como uma linha de fuga (fratura), uma dobra, na medida em que se mudam os processos de subjetivação, modificamos aquilo que acreditávamos, a querer seguir por outro modo

de vida, reproduzindo novos discursos, e talvez sejamos produtores de novos dispositivos. “Essa linhas estão presentes em todo corpo social estabelecendo uma certa experiência e rompendo com outras.” (SALLES, 2016, p. 7). Assim, a subjetivação, que advém da correspondência entre o saber e o poder, é uma produção de subjetividade, é o que nos faz adentrar em alguns dispositivos, em lugar de outros, ou seja, escapamos dos poderes e saberes de alguns dispositivos, para sermos conduzidos, por outros poderes e saberes de outro (DELEUZE, 1990).

Com isso, o cuidado de si, pode ser considerado como uma rota de fuga, quando pensamos no mundo líquido, efêmero, em que vivemos, que não valoriza o parar, o adentrar, etc. Em outros termos, podemos compreender o mencionado conceito como uma rota de fuga, a este processo de subjetivação da modernidade líquida, assim como a resistência a este poder que visa nos assujeitar, convencendo-nos que somos líquidos, mas não somos.

Nesse seguimento, a partir do conceito cuidado de si, em que Foucault (2006) nos seus últimos anos de vida, voltou-se a estudar, é possível reinventar novos caminhos dentro de um dispositivo ou escapar deles, pois mediante o cuidado de si, os sujeitos vão ganhando autonomia para escrever a sua própria história, sua subjetividade. É resistir. É a arte de viver consigo. É conectar-se consigo. E transcendem os dispositivos, para conhecer o invisível e indizível que tem por traz dele, garantindo que a sua liberdade não seja afligida.

O cuidado de si é um conjunto de práticas — que tem como objeto o próprio sujeito na sua relação consigo mesmo — segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, se construindo e reconstruindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir. (TARTARO; CAVAMURA; SOUZA, 2014, p. 2).

Nesta perspectiva, o sujeito que tem cuidado de si, é compreendido como livres (ativo), tem ciência do seu limite: temperança, autocontrole, autogoverno, suas verdades, possuem o seu próprio modo de vida, porém, não são escravos de si mesmo, de seus desejos, de suas vontades. E essas verdades são expressas sem que alguém as diga. Revisitando o livro de Bauman (2011), dessa vez, a carta 8, Estranhas aventuras da privacidade. Essa carta apresenta um ator inglês, que possui várias performances, em que o mesmo, diz que se pedisse para que ele se representasse não saberia, por ter se distanciado daquilo que tem como verdade,

não si conhece. Logo, o mesmo pode ser fortemente subjetivado, sem refletir o que as suas ações podem levar. Um exemplo disso é no instante que muda a sua estética para agradar aos seus fãs, quando diz que antigamente havia tirado a máscara atrás dele, por meio cirúrgico. Assim, não se conhece e por isso, pode ser levado para onde os movimentos da sociedade o quiserem levar. No entanto, não deixamos de referenciar, que isso é o desejo dele.

Segundo Foucault (2006), os sujeitos precisam ter um tempo para ocupar-se consigo mesmo (ser o objeto de sua ocupação), para se conhecer, ter cuidado de si, para que então se governe, pois, caso tenham a pretensão de governar o outro (não-eu), só conseguem, na medida em que se governam. Acentua-se, que esse referido ocupar-se, se distancia de ter tempo de viajar, ler um livro,..., assistir um filme e, se aproxima, de ter um tempo para refletir o seu devir, sua constituição como sujeito. Experimentar a si mesmo, por ser sujeito de coisas que ficam e não de líquido. Dessa forma, o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação (LARROSA, 2002).

O sujeito do cuidado de si reconhece as linhas de forças que o ronda e tentam subjetivá-lo. Mas, só permite atravessá-lo somente aquelas que já foram refletidas, por que sempre questiona as “verdades” que lhe são impostas e sabe os caminhos que os seus desejos quer levá-los. Não segue o que os outros dizem e, é por meio desses questionamentos que constituem as suas instáveis verdades. Instáveis, por que podem ser alteradas em consonância com a sua constituição como sujeito, em outras palavras, por meio dos exames de si, em que, se reinventa a cada momento que as linhas de forças o deixam de penetrá-los. Além disso, tem coragem da verdade, isto é, se apropria da sua verdade e luta por ela. “Na coragem da verdade não há separação entre teoria e prática” (CAVAMURA, 2013, p. 222), o sujeito vive da maneira que proferem em seus discursos, por mais, toma posse das suas escolhas.

Como amostra, o dispositivo-sala de aula é um governo, onde o professor precisa conhecer as suas potencialidades, limites, para observar o que precisa ser melhorado em si mesmo e, nas suas aulas, pois os alunos percebem, quando estão inseguros. Quando os alunos tiram dúvidas na sala de aula, o professor que se conhece, verifica se tem suporte para saná-las e, caso não domine (tenha incerteza), sai da zona de conforto, pesquisa e exhibe em um posterior encontro. Pois, tudo que ensinamos tanto certo, quanto errado, será reproduzido pelos alunos

no futuro, pois todos os professores são marcantes, inclusive os ruins. Agora, possuir esses atributos, não implica que o sujeito-professor tenha cuidado de si, pois podemos descrever como um teorema que só vale a ida (não é de se somente se), ou seja, quem tem cuidado de si, precisa conhecer os seus limites, mas quem conhece os seus limites, não quer dizer que tem cuidado de si. Entretanto, o professor que tem cuidado de si, percebe as linhas de forças que perpassa a sua sala de aula (dispositivo) e, as organizam em seu modo, ou seja, desemaranha, no instante que tenta aprofundá-la, tornando-o um ativo construtor, em que, promove um ambiente onde todas as diferenças sejam concernentes, melhor dizer, um ambiente inclusivo, visto que, mesmo que o cuidado de si prevaleça, ele está em consonância com o cuidado com o outro, pois fazendo assim estamos exercitando o cuidado de si (QUEIROZ, 2015).

Refere-se prevalecer, ao ato de cuidar de si, para que também cuide do outro. Diga-nos, que condições um doente acamado cuida de outro que está nas mesmas condições? Complicado. Além disso, não possui sujeito que tem cuidado de si, sem essa a relação com o outro, pois é por meio desta, que se tornam sujeitos de si, traçando as suas múltiplas verdades. Não há constituição de sujeito só. Além disso, o cuidado de si, não é uma coisa que se impõe ao outro, por outro lado, pode ensiná-lo a si cuidar, a si conhecer, para não serem levados pela manada, pelos discursos da massa. Ao qual são convidados a viver da maneira que os apraz, os tornando sujeitos ativos, tanto da liberdade na sociedade, quanto da liberdade de si mesmo, isto é, dos seus caprichos, de suas escolhas.

Contudo, continuando a adentrar no plano de imanência da Filosofia da Diferença, no próximo capítulo trataremos a descrição dos conceitos desterritorialização e reterritorialização, onde esses conceitos serão muito importantes no decorrer deste trabalho. Na realidade, não é o que estamos fazendo neste trabalho, desterritorializando os nossos pensamentos para o plano de imanência da Filosofia da Diferença, em busca de pensarmos a problemática trazida neste trabalho. Gallo (2004, p. 2) cita Foucault, quando traz que a filosofia é uma caixa de ferramentas, na qual nos dá suporte por meio de suas ferramentas e equipamentos, nesse caso, os conceitos de resolver os problemas que são postos na realidade que vivemos. Avançamos!

2.2 Os Conceitos Desterritorialização e Reterritorialização

Na geografia, território é uma área ou zona onde há relações sociais, que geralmente remete a influências lógicas restritas, imperativas e fechadas em si, (CANTELMO; LOBO; HORTA, 2015). Em frente a isto, entende-se que esse conceito reporta simplesmente a um espaço, no entanto, a sua compreensão estende-se também, a essas relações sociais, o qual possui: subjetivações, multiplicidades, relações de poder, entre outros. Assim, os territórios possuem uma dimensão emblemática.

Dessa forma, o que passou a interessar aos geógrafos foi o espaço geográfico, entendido como aquele espaço que é utilizado pelo homem e do qual ele se apropria. O resultado dessa relação seria a “produção do espaço geográfico”. Portanto, no espaço, as relações sociais se materializam e se reproduzem, gerando territórios a partir das relações de poder. (CHELOTTI, 2013, p. 4)

Por esse ângulo, espaço geográfico são os lugares, terra, espaço que os sujeitos utilizam dos territórios. Sendo que esse entrelaçamento, terra-sujeito, é a territorialização, que possui uma variação temporal, um devir e saberes históricos, desencadeados a partir das relações de poder ou até mesmo sistema hierarquizados. Logo, num território há três estâncias interligadas entre si. A primeira refere-se às ações dos Estados, onde centralizam o controle de poder, neste trabalho, os pólos de dominações. O segundo são as diferenças culturais, em outras palavras, as constituições das singularidades e multiplicidades dos sujeitos. E a terceira e última estância, é a econômica entendida como sendo o resultado da relação entre as duas primeiras estâncias. Dentre o processo de territorialização, existe a flexibilidade de desterritorializar e reterritorializar, em que isso é fundamental para percebermos as referidas estâncias, quer dizer, as práticas humanas.

Na geografia, alguns estudos trazem que o processo de desterritorialização é sinônimo de destruição de território e o processo reterritorialização é a recriação (CHELOTTI, 2013). Caminhando pela língua portuguesa, o prefixo *des* carrega consigo um peso negativo, oposição, já o prefixo *re*, resigna ação repetida ou retroativa. Neste contexto, a geografia está em consonância com a língua portuguesa. No entanto, revisitando as obras que permeiam o plano de imanência da Filosofia da Diferença, nota-se, que desterritorialização é abandono, saída,

migração, que nem sempre recebe um valor negativo, pois pode ser compreendida também, como uma linha de fuga, ruptura. O filósofo, por exemplo, discorre por suas linhas de fugas, sempre que o seu plano de imanência os limita de pensar sobre os problemas que surgem no movimento do seu pensamento. Assim, desterritorializar para outro plano, que lhe dê suporte de criar conceitos. “A linha de fuga é uma *desterritorialização*.”, não é exatamente viajar ou mover-se, pois pode ocorrer no mesmo lugar, pois podem fugir para o mundo imaginário, porém, as linhas de fugas não possuem territórios (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30, grifo do autor).

Com isso, a desterritorialização pode ser relativa ou absoluta. É relativa, pois nos movimentos que afetam o seu próprio socius, pode ser negativa ou positiva. Negativa, quando a reterritorialização ocorre sobre os limites fechados dos territórios da antiga desterritorialização, que por consequência, as linhas de fugas também são limitadas. E positiva, quando as reterritorializações reduzem e segmentariam as linhas de fugas, por ser uma reterritorialização de modo secundário. Por outro lado, a desterritorialização absoluta, é aquela que opera no nível virtual, no pensamento, na criação. Na criação do novo, de uma nova terra, em que, esses movimentos de desterritorialização absoluta, tende a ter uma resistência de reterritorialização (NATÁLIO, 2013).

Parece-nos que um campo social comporta estruturas e funções, mas nem por isso nos informa diretamente certos movimentos que afetam o socius. Já nos animais, sabemos da importância dessas atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo refazer território sobre algo de uma outra natureza (o etólogo diz o parceiro ou o amigo de animal “equivale a um lar” ou que a família é um “território móvel”). Com mais fortes razão, o hominídeos: desde seu registro de nascimento ele desterritorializa sua pata anterior, ele a arranca da terra para fazer dela uma mão, e a reterritorializa sobre galhos e utensílios, é necessário ver como cada um em toda idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho. Os ritornelos exprimem esses dinamismos poderosos: minha cabana no Canadá... adeus, eu estou partindo..., sim, sou eu, era necessário que retornasse... Não se pode mesmo dizer o que é primeiro, e todo território supõe talvez uma desterritorialização prévia: ou, então, tudo ocorre ao mesmo tempo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 90).

Com isso, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari contribuíram por meio de seus estudos com a geografia, a partir da criação dos conceitos desterritorialização e reterritorialização, precisamente, desdobrados nas obras *O Anti-Épido* (2010) e *O que é filosofia?* (1995). Desterritorializar é o ato de sair de um

território. E reterritorializar é a chegada em outro território ou no mesmo. Conforme Aspis (2016), os territórios só podem ser delimitados e constituídos se forem limites não fixos, abertos e móveis. Isso ocorre porquanto que na etologia amigo de um animal equivale a um território.

Território é ocupação. Isto é, o que faz o território, no caso dos animais, por exemplo, é o fato de o animal estar fisicamente lá e, com seu corpo, marcar uma área, denominado-a como sua: seu território. No entanto, não há território sem um vetor saída. A delimitação não é limitante, só será uma delimitação e constituição de território se não prender, não de ser limites não fixos, abertos. Territórios são móveis. (ASPIS, 2016, p, 430).

Segundo Deleuze e Guattari (2015), existem dois componentes, o território e a terra, que na geografia, como trazido, a terra é o espaço geográfico, ou melhor, terra utilizada pelos sujeitos. Assim, os movimentos da desterritorialização não são separáveis dos territórios e a reterritorialização não são separáveis da terra, são os processos que restitui os territórios, ou seja, a desterritorialização ocorre do território a terra e, a reterritorialização ocorre da terra ao território. Não se podem dizer quais dos dois movimentos ocorrem primeiro, apenas que existe uma dependência entre eles. Não pode existir desterritorialização sem estar atrelada de uma posterior reterritorialização (CHELOTTI, 2013).

Além disso, “O plano [...] é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos.” (p. 57). Sendo assim, o plano de imanência é a terra da filosofia e o território do filósofo. Visto que, a terra não para de operar movimentos desterritorialização, na qual ultrapassa todo o território (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

Com isso, o filósofo recebe o impulso provocado pela atividade filosófica, quando a mesma institui problemas que precisam ser pensados, para que então, os conceitos sejam criados. Então, os seus pensamentos são desterritorializados para a terra, filosofia, em que a toma como fundação para pensar esses problemas e criar os conceitos. Os movimentos dos pensamentos são significados pelos filósofos a partir do momento que eles criam os conceitos, tornando um acontecimento criativo, que fazem com que o seu plano de imanência ganhe consistência. Nesse contexto, desterritorialização ganha um valor positivo.

Pode-se tomar o presente trabalho como um exemplo de desterritorialização, na qual adentramos na Filosofia da Diferença e desterritorializamos os conceitos

deste plano para se pensar o nosso problema de pesquisa. Assim, conceitos também podem ser desterritorializados. É exatamente assim que os filósofos fazem, tomam, roubam os conceitos da filosofia para criar os novos. Para Gallo (2007), desterritorializar conceitos é tomá-los, deslocá-los, ou seja, fazer deslocamentos. E essa atividade é feita na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos.

Nos desterritorializamos de alguns dispositivos em detrimento de reterritorializar em outros, através dos desejos. Entretanto, o grande desafio deste movimento é a chegada, reterritorializar (ASPIS, 2016). Aonde e como iremos fazer isso? Podemos reterritorializar no mesmo território de onde saímos, em que na volta não seremos mais os mesmos, por causa dos oscilantes movimentos dos encontros, acontecimentos, experiências. No dispositivo-religião, por exemplo, quando algum membro de uma denominada igreja deixa de participar por um tempo dos cultos e ao passar dos anos resolve voltar, o mesmo não volta da mesma forma que saiu, por causa do intervalo de tempo, entre o sair e o voltar e as linhas de forças que os perpassaram.

Outro exemplo, é quando o aluno desterritorializa o seu pensamento do dispositivo-sala de aula, há estar onde o seu desejo gostaria de levá-los, quer dizer, o que gostariam de estar fazendo naquele momento, diminuem a angustia de estar num lugar que aparentemente não é agenciador para ele. Os desejos criam territórios, onde os agenciamentos convidam a desterritorializá-los. Sejam territórios físicos ou não físicos e essa desterritorialização ainda mais, possibilita que os professores analisem as suas práticas na sala de aula, a fim de perceber meios de reterritorializar seus alunos, em suas aulas. Grande desafio. Sempre há uma forma de reterritorializar, retornar em uma viagem. Retorno é regressão (DELEUZE; PARNET, 1998).

2.3 Os Movimentos do Devir

O conjunto dos números reais é composto pelos números positivos; negativos; decimais; fracionários; as dízimas periódicas e as não periódicas; os números complexos, ou seja, o conjunto dos números naturais; inteiros; racionais e irracionais. Quando representamos na reta numérica, partimos do zero, em que do lado direito se encontram os números positivos e do lado esquerdo os negativos.

São infinitos números, em ambos os lados, onde o zero está posicionado no meio da reta numérica, é o que divide os números positivos dos negativos. Não obstante, pode-se tomar qualquer intervalo dos referidos números, que não necessariamente possua o número zero, em que, esse intervalo estará no meio da reta, por ela ser infinita e não sabermos de onde ela inicia e nem se finda.

Deslocando essas abstrações para entender o conceito devir, tem-se que o mesmo sempre estará no meio, em que esse meio se difere de centrismo e média, assim, o mesmo, de acordo com a ilustração, não pode ser um número, o qual foi exemplificado o zero, mas sim, um intervalo aberto formado por dois números. Assim, o devir encontra-se no meio de intervalos de componentes infinitos, no meio de pensamentos, palavras, criações, de movimentos, acontecimentos, encontros, gestos, na qual o mesmo pode deslocar-se dentro desse intervalo, da maneira que lhe apraz. Referimos componentes infinitos as possibilidades que o intervalo permite. “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre está no meio do caminho, no meio de alguma coisa.” Assim, o caminho não possui começo e nem fim (DELEUZE; PARNET, 1998, p.24).

No entanto, o movimento percorrido por esse intervalo não é linear, é multilinear, podendo tomar qualquer rota dentro dos intervalos variados de possibilidades. Pode-se comparar a um redemoinho, onde possui vários tipos, com intensidades e movimentos diferentes. Um verdadeiro caos, pois estar no meio é uma situação desconfortável (ibidem, 1998). O nosso devir é constituído mediante aos nossos desejos, que é desordenado, dessa forma, no intervalo, as possibilidades são tomadas na medida em que vamos desejando, somos subjetivados. Sendo assim, o devir de um desejo, sempre começa no meio, não sabemos o dia e nem a hora que fomos despertados por ele, que fomos subjetivados a desejar. “Devir são processos de desejo.” (CORAZZA, 2008, p.92).

Além disso, o “devir não é história” (DELEUZE, 2008, p. 211), em que, durante a nossa vida escolar fomos carregados pela definição de história, como sendo o estudo do passado para compreender as situações, problemas surgidos no presente e pensar nas que talvez reflitam no futuro. Entretanto, no devir, não possui passado, nem futuro. É presente. É involução, ou seja, retorno, regresso, reterritorialização aos acontecimentos da infância, aos acontecimentos do dia anterior, ao mundo primitivo. Todavia, para recomeçar algo, partimos do meio e não

voltamos a ser criança para isso. Os dias não podem voltar para viver-los. (DELEUZE; PARNET, 1998).

A ação do conhecimento é algo que sempre discorre no meio, não vamos ao início e nem muito menos chegamos ao fim de uma aprendizagem, de um conhecimento. Sempre existirá algo novo para nós aprender. Uma aula, sempre se posiciona no meio, em que podemos regressar na revisão de conteúdos visto no ano anterior, porém, não voltamos à série anterior, para estudá-lo. Involuímos, quando revisamos algum conteúdo. Quando um autor cria conceitos a partir dos que já existem, a ação é de retornar ao já pensado, para criar o inédito. E temos que cada aula, nesse caso, é uma nova constituição do devir-professor, do devir-aluno.

Conforme Deleuze (1980) criar conceito é questão de:

Fazer conceitos é questão de devir, um devir que, arrastando esta ou aquela determinação conceitual no declive de sua variação, produzirá mutações na vertente da estética, da política, cujos mapas e transformações é impossível separar. (DELEUZE, 1980, p.110).

Portanto, o devir assume medidas provisórias quando saímos de um dispositivo para adentrar em outros, pois ele descreve as mudanças, o que estamos sendo em cada um deles. Isso é partir, se invadir, escapar. É traçar uma linha de fuga, desterritorializar, atravessar o horizonte dos acontecimentos. Assim, o devir, segue, traça, prolonga a linha de fuga em um campo social, “O devir é geográfico.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Portanto, devir não é algo fixo, conclusivo, mas, algo que se constitui ao longo dos intervalos, o qual descreve a trajetória dos movimentos, das mudanças de um devir. “Todo um jogo de territórios bem determinados, planejados. Tem-se um porvir, não um devir.” (p. 60). Dessa acepção, reforça que o devir é um jogo de territórios indeterminados, desordenado, é o registro da trajetória da nossa constituição como sujeito, em meio às experiências, verdades, as relações de poder, ou seja, o devir descreve o que nos tornamos no decorrer dos tempos. “Todo devir é intenso, decorre dos afectos, dos encontros e das trocas moleculares entre corpos.” (GOMES, 2002, p. 64).

Nesta perspectiva, estamos expondo o devir sujeito, que o mais que aproxima dele é o devir animal, pois apesar de sermos racionais, somos animais, de acordo com a escala evolutiva (GOMES, 2002). Nunca paramos de transformar, na medida em que surgem outros conhecimentos, saberes, linhas de forças, fluxos de relações de poder, subjetivações, em que, esses conceitos também podem ser vistos

enquanto devir, pois sempre haverá mudanças, num movimento temporal. Até mesmo, no plano de imanência da Filosofia da Diferença, sujeito é um conceito, em que, de maneira coletiva perpassa por várias alterações, devir-sujeito de maneira estendida a todos que compõem a sociedade. Não como estabelecido o tempo para finalizar as constituições dos sujeitos, de acordo com cada tempo histórico. No mencionado plano, atamos o sujeito como multiplicidades, pluralidade.

No entanto como trazido no capítulo 02, da página 29 a 31, eram atribuídas identidades culturais, essência. Nas décadas de 40 e 50, como apresenta o filósofo Sartre. O sujeito era duro, fixo, bem constituído. O sujeito dessa época era visto como “ser humano”, diferenciando-os dos demais seres. Procediam da existência. Apenas os homens existiam e as outras coisas eram (são). A referida existência advém do sentenciado a serem livres ao contrário dos demais seres predeterminados (MAQUES, 1998). Sendo que ser livre, é ser responsável por suas ações.

Posteriormente, Nietzsche passou a olhar os sujeitos por outra perspectiva, ou seja, decodificou os problemas outorgados pela sociedade de outra forma. Atribuiu aos sujeitos configurações temporárias, estando em infundáveis processos de mudanças (HEINEN V.; HEINEN, L. 2013, p. 242). Os filósofos Foucault e Deleuze são sucessores desses pensamentos, ou seja, desterritorializam para o plano de imanência de Nietzsche e roubam os conceitos, para pensar os problemas aos quais desejavam pensar. Os sujeitos para eles são, respectivamente, pluralidade; multiplicidade e singularidade.

A constituição do devir sujeito percorre por todo o mundo, atravessando sociedade, o presente século, os avanços tecnológicos. Como trazido no tópico 2.2 do capítulo 2, a era da overdose das informações, onde os sujeitos são hiper-atualizados das coisas que perpassa a sociedade, porém desatualizados de si mesmo, não se experienciam, tornando raridade o sujeito do cuidado de si, o qual foi pautado por Foucault.

Em cada dispositivo possui uma face de um devir sujeito, isto é, a face dos sujeitos advinda da enunciação e invisibilidade dos dispositivos. Nas profissões, possuem devir. De acordo com isto, a profissão de professor possui um devir, composta pelos devires dos sujeitos que a representa. Sujeito-professor, sujeito-coordenador, sujeito-aluno, sujeito-diretor, entre outros.

Qualquer um desses sujeitos possui multiplicidade e singularidade, por exemplo, o sujeito professor é único, quer dizer, todos os professores que compõem o dispositivo-escola são diferentes. Pensar o devir do sujeito professor é desprender-se de paradigmas que fortificam a formação de professor, que traça perfis de professor “ideais” para cada unidade de ensino. Os professores possuem as suas reflexões de atribuições ao “ser professor”, que por vezes pode trazer pontos comuns aos demais sujeitos, no entanto, nunca igual, sempre existirá pontos que divergem (QUEIROZ, 2016 b). O sujeito-professor depende dos jogos de verdades, das marcas, das experiências, o qual são requisitos singulares de cada sujeito. Assim, tudo isto está adjacente com a sua trajetória, do que era, do que estar, e de que pode vir a ser. Por isso é um devir, em que o que mais importa é o professor que estamos sendo no presente.

Com isso, o curso de Matemática-Licenciatura é uma parte de esse contínuo devir, onde os alunos tornam-se sujeito-licenciando e também, caminham em busca do diploma que certifique que os mesmos possuem um título de graduado em matemática, ou seja, o mencionado curso faz parte da constituição do devir professor desses sujeitos, pois “[...] acontecimento também constitui em um espaço devir.” (TATARO; CAVAMURA; SOUZA, 2014, p. 4).

3 CAMINHANDO DENTRE O DISPOSITIVO QUE OS SUJEITOS DESSA PESQUISA ESTÃO INSERIDOS

Neste capítulo, descrevemos um pouco do dispositivo que estão inseridos os sujeitos que compõe a produção de dados desta pesquisa. Com isso, na descrição trouxemos os principais componentes e o espaço físico onde esse dispositivo está instalado. Os dados apresentados neste capítulo foram obtidos dos sites Comunidade Acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (siga@) e Projeto Pedagógico do Curso de Matemática-Licenciatura (2017), além disso, algumas resoluções que pertencem aos regulamentos da universidade Federal de Pernambuco.

3.1. Delimitando o Dispositivo Curso de Matemática-Licenciatura

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA) está localizado na cidade de Caruaru, no interior de Pernambuco. A mesma é uma extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), assim, atualmente o campus possui o mesmo representante legal, excelentíssimo Reitor Professor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado. A referida universidade foi criada com o apoio de dois programas do Ministério da Educação (MEC), a Interiorização do Ensino Superior e Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (RESOLUÇÃO N° 03/2015, art. 1°). E foi inaugurada em março de 2006, em que atualmente abrange os cursos: Administração, Design, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia, Química, Física, Matemática, Intercultural, Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social. Além disso, fornece pós-graduação: mestrados, doutorados e especializações e, aulas no colégio de aplicação: Ensino Fundamental Anos iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

O CAA é composto por: Núcleo de Ciências das Vidas (NCV), Núcleo de Design e Comunicação (NDC), Núcleo de Formação Docente (NFD), Núcleo de Gestão (NG), Núcleo de Tecnologia (NT), Núcleo Setorial de Acessibilidade (NACE), Coordenação Gestoras, Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Educação Intercultural (EI), Grupo de Estudos e Intervenções de Agreste, Restaurante

Universitário (RU), Biblioteca Agreste Ariano Suassuna, Ouvidoria, servidores técnico-administrativos. Cada curso possui o seu núcleo de ensino, ou seja, sua comunidade acadêmica composta por: alunos distribuídos em semestres, professores doutores, mestres, especialistas, graduados e substitutos.

O relatado campus foi criado para atender as necessidades surgidas na sociedade, como, a escassez de profissionais formados nas áreas dos cursos que são ofertados nessa região. Visto que, o território escolhido para instalação do CAA, a Mesorregião do Agreste Pernambucano, é considerada como um contexto relevante porquanto possui um desenvolvimento comercial, o qual distribui mercadorias para as cidades circunvizinhas, até mesmo para outros estados, como Paraíba e Alagoas. Além disso, visou atender as necessidades dos municípios próximos que há uma grave situação de pobreza, em busca de seu desenvolvimento através das formações de profissionais qualificados para atuarem nas atividades da região. Assim, visa-se o desenvolvimento do estado, por meio da movimentação de mão de obra no mercado de trabalho, além de disseminar diferentes formas de conhecimentos e contribuir na formação profissional dos discentes, através de ensino, pesquisa e extensão. Então, as finalidades de instalação nessa região foram: econômicas, sociais e culturais, em que, ampliaram-se as possibilidades de ingressar num ensino superior gratuito, para democratizar o acesso e a permanência dos discentes, onde a mesma é de natureza jurídica Autarquia Federal.

O CAA possui um Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIG@), que visa apoiar as áreas de ensino, graduação e pós-graduação, pesquisas, recursos humanos, processo de eleição e gestão. Também, para acompanhamento das informações relevantes e ações da universidade, os discentes podem baixar o aplicativo no *play store*, denominado *UFPE mobile*. Neste aplicativo, também possui um serviço que permite que os usuários tirem as suas dúvidas por meio de mensagens. As formas de ingresso nas graduações ofertadas por essa universidade são por meio de transferências (externas e internas) reintegrações e sistema de seleção simplificada (SISU). E nas pós-graduações são por intermédio de seleções que obedecem algumas etapas.

Para fortalecer a permanência dos estudantes na universidade, uma vez que as elaborações e cumprimentos das atividades propostas pelos cursos exigem bastante tempo dos mesmos, impossibilitando-os, muitas vezes, de trabalhar. Sabido que, grande parte dos alunos que compõe a aludida universidade possui

baixa renda, em que, não possui dinheiro para pagar transporte, alimentação, entre outras coisas que são necessárias durante a vida acadêmica. Assim, foi criado o programa de assistência estudantil, pela Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (Proaes), que oferece a eles condições materiais, por meio de bolsas e assistência psicológicas que asseguram o desenvolvimento da capacidade profissional e de cidadania. Para concorrer essas bolsas é necessário passar por uma seleção mediante os editais lançados pela Assistência Estudantil. Também, foi criado o Restaurante Universitário (RU), em que foi inaugurado em março de 2017. Esse restaurante possui capacidade de atendimento 244 comensais sentados. São oferecidos almoços e jantãs, da segunda a sexta feira. Para entrar é necessário que os alunos bolsistas façam um cadastro através da digital ou efetuação de pagamentos para o restante do público que desejam fazer as refeições nesse local. O almoço e a janta custam respectivamente R\$ 11,20 e R\$ 9,20. O horário de funcionamento para o almoço é das 11h às 14h e para o jantar das 17h30min às 20h30min.

Além disso, a biblioteca Agreste Ariano Suassuna disponibiliza empréstimos de livros domiciliar, que evita que os discentes comprem ou até mesmo tirem xérox. Disponibilizam também, informações sobre as atividades de ensino, pesquisa, tanto à comunidade UFPE, quanto a comunidade UPE (Caruaru). Assim, atende a todos os núcleos de ensino, menos o de medicina, por possuir o seu próprio. E atende também, as pós-graduações. A mencionada biblioteca fora os empréstimos, disponibiliza livros para consultas locais, já que têm livros que possui o quantitativo mínimo. Possui um sistema Rede Pergamum, onde os alunos, dependendo da disponibilidade, podem renovar até 10 vezes o livro, reservar livros, consultar os valores das multas, caso não entregaram e nem renovaram os livros no tempo certo, entre outras atividades. A biblioteca é formada pela sala João-de-Barro (Coordenação), Sala Félix (Processamento técnico) e Estação Coruja (Estação pesquisa), onde nessas salas ficam os livros, cabines e mesas para os alunos estudarem, além de ter um local onde estão todos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da UFPE. O TCC é um componente curricular comum a todos os cursos, em que cada curso possui o seu regulamento. Além disso, a biblioteca promove um espaço para os alunos tirarem dúvidas, terem acesso às modificações e aos requisitos para a entrega do TCC na biblioteca, por meio da oficina, denominada de: oficina de normalização ABNT.

Essa unidade de ensino funciona nos três turnos ou integral (matutino, vespertino, noturno e diurno), em que, cada curso possui o seu horário específico, tendo em vista que os cursos, muitas vezes, dispõem de momentos que os alunos podem participar de forma voluntária ou até mesmo pagar disciplinas em turmas extras. Sendo assim, cada curso possui a sua carga horária de atividades, o qual é composto por componentes curriculares, que possui um fluxograma, descrito pelas cadeiras obrigatórias e eletivas que compõem cada período. Dentro do fluxograma são destacadas as disciplinas pré-requisitos e co-requisitos, que são aquelas que têm dependência uma com as outras. Exemplo, no curso de Matemática-Licenciatura, para que um aluno coloque a disciplina de cálculo II em sua grade curricular, é necessário ter cursado cálculo I. Nota-se, que há uma ligação entre as disciplinas, onde cálculo II precisa dos conteúdos fornecidos pelo cálculo I. Assim, os alunos vão organizando a sua grade curricular conforme as aprovações ou reprovações, como também as eletivas, que são as disciplinas que os alunos escolhem cursar. Na carga horária são reservadas também as horas complementares, distribuídas em: ensino, extensão e pesquisa. Esse é um espaço que se espera que os alunos se desenvolvam dando-os suporte de ter uma formação continuada, em via das especializações, mestrado e doutorado, fornecidos pela própria universidade.

Contudo, a UFPE é um campo que surgiu para suprir a necessidade de curso gratuito, possibilitando ao seu público um desenvolvimento profissional, articulado a construção de conhecimento e saberes de diferentes naturezas, que são necessários, para formá-los com qualidade. Também produção de competências científicas, institucionais e técnicas de referência mundial, de acordo com os princípios éticos, socioambientais culturais. Esses princípios buscam fortalecer as exigências da responsabilidade moral, do cuidado com o meio ambiente e o respeito pela diversidade cultural presente na sociedade, como também no ambiente da universidade.

3.2 Descrevendo o dispositivo curso de Matemática-Licenciatura

Segundo o Projeto pedagógico do curso (PPC) de matemática-licenciatura (2017), o mesmo foi criado no ano de 2012, o qual foi autorizado pelo Documento

Oficial da União nº 235, em 07/12/07, seção 3, p.55 e com reconhecimento pela portaria MEC nº 121, de 05/07/2012, visando atender a escassez de professores formados desta área, na Educação Básica. O referido curso é o dispositivo que os discentes da presente pesquisa estão inseridos. Como trazido anteriormente, o mesmo está instalado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), vinculado ao Núcleo de Formação Docente (NFD), no qual todos os anos são ofertados 80 vagas, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), 40 vagas por semestre, além disso, há disponibilidade de transferência interna e externa. Possui uma carga horária total de 3150 horas, divididas em 2940 horas em componentes curriculares, que são 1860 horas de cadeiras obrigatórias e 270 horas de eletivas e, 210 em atividades complementares, como: ensino, extensão e pesquisa. A duração mínima do curso é de 09 semestres e, caso necessite ser estendido, a duração máxima é de 14 semestres, as aulas são presenciais, no turno noturno, no horário das 18h50min às 22h10min. Além disso, possui atividades no turno vespertino, como: turmas extras, projetos de extensão, grupos de pesquisas, Residência pedagógica, entre outras atividades.

As cadeiras obrigatórias obedecem às exigências das que são pré-requisito e co-requisito e as cargas horárias complementares só podem ser creditadas 30 horas por período. E ao final, é necessário que os alunos tenham no mínimo 50 horas em cada modalidade: ensino, extensão e pesquisa. Essas modalidades visam contribuir na formação dos professores, em busca de fornecer condições aos profissionais de elaborarem projetos, que auxiliem no desenvolvimento da região. Não basta saber os conteúdos matemáticos, mas também, ser um profissional que vise formação continuada, atribuída no desenvolvimento de trabalhos científicos, através de pesquisas, a fim de contribuir para o plano de imanência da educação. Visto que, o curso visa dá suporte para um futuro acesso na docência, como professores substitutos ou até mesmo, concursados. Então, muitas vezes a faculdade acolhe professores que foram frutos seus. No entanto, é necessário que esses frutos tenham o desejo de continuidade a sua incessante formação, que precisam ser no mínimo mestres ou mestrandos.

Das cadeiras obrigatórias, destaca-se um dos requisitos para concluir o curso, que é a cadeira de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem uma carga horária de 60 horas distribuídas em dois semestres consecutivos, ou seja, dividida nas cadeiras de TCC1 e TCC2. O TCC deve obedecer à normatização estabelecida

pelo colegiado de matemática, o qual precisa estar no formato de uma monografia, devendo apresentar conhecimento do tema escolhido, obedecendo às diretrizes do objeto de investigação, desenvolvido no âmbito do curso, sob a orientação do professor do NFD. Sendo assim, precisa ser submetido a defesa e entregue à biblioteca da universidade e, ainda mais, seguir, preferencialmente, às normas de formatação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou outra norma escolhida pelo professor regedor da disciplina TCC II, que, entretanto, precisa seguir os dados internacionais de “catalogação-na-publicação”. Fora as aulas presencias, o aluno precisa ter um orientador que seja no mínimo mestre e que faça parte do quadro de docentes efetivos do NFD, na qual, dependendo da necessidade, pode ser escalado um coorientador, que pode ser de outro Núcleo ou Departamento da UFPE ou até mesmo de outra Instituição de Ensino Superior (IES). (RESOLUÇÃO N° 12/2008, art.28).

O professor da disciplina de TCC1 precisa auxiliar na definição de uma orientação, no Termo de Compromisso de Orientação (TCO), que necessita ser assinado pelo orientador do trabalho, acompanhar o discente na produção do TCC, como a formatação, organização de apresentações para a defesa, que nesse caso, ele mesmo avalia. Já o professor de TCC2, auxilia também na produção do TCC, agenda a data de apresentação juntamente com o discente e orientador (es) e gera certificados para os participantes da defesa, que computa 5 horas de pesquisa nas horas complementares.

Com isso, para que os alunos consigam as horas complementares, os cursos dispõem de diversos projetos de extensão, pesquisa e ensino. Dentre os projetos de ensino, destacam-se Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica, que é disponível para alunos que estão com mais de 50% do curso e monitórias de disciplinas. E dos projetos de pesquisa, Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e publicação de trabalhos científicos. Além disso, possui o evento Encontro de Matemática do Agreste Pernambuco (EMAP), promovido pelos professores que compõem o colegiado de matemática. No EMAP são proporcionadas atividades como: oficinas, minicursos, concursos de vídeos, comunicações científicas, relatos de experiências e mesas redondas, em que, todas essas atividades são voltadas aos eixos da Matemática e da Educação Matemática. Desse modo, o EMAP é um ambiente que possibilita aos licenciandos discussões, estudos e trocas de ideias sobre o ensino e

aprendizagem. Em direção de ajudar nas elaborações das atividades é montada uma comissão organizadora, onde é feita a seleção aberta para que os alunos sejam monitores.

E para compor as atividades necessárias, os discentes podem submeter trabalhos científicos, que por vez, são avaliados por uma comissão avaliadora formada por professores externos e internos, designada pelos organizadores do evento, em busca de perceber se estão nas normas descritas para submissão de trabalhos científicos, dado que, são publicados em anais de acordo com cada edição, que procede para a sexta edição. Outro ponto, é que atualmente o EMAP está aberto para licenciandos de outras instituições, no entanto, as vagas são limitadas. Á vista disso, a comissão organizadora visa expandir o evento, promovendo mais vagas.

O descrito dispositivo possui um Laboratório de Ensino de Matemática (LEMAPE), em que a sua área temática, é a educação. Assim, o mesmo tem o objetivo de promover um ambiente onde os discentes desenvolvam atividades, como: elaborar, analisar e discutir jogos; recursos tecnológicos; materiais didáticos, visando subsidiar o ensino e aprendizagem da Educação Básica. Além disso, desde o mês de maio de 2018 o LEMAPE está disponível para visitação do seu espaço por estudantes e professores da educação básica, em que é necessário agendar o dia da visita. A coordenadora do LEMAPE é a docente Cristiane de Arimatéa Rocha e para o desenvolvimento das atividades propostas no laboratório, como: organizar; expandir; mapear, criar e categorizar os jogos matemáticos; elaborar atividades; entre outras atividades. Pode-se dizer que o LEMAPE é o local onde os discentes envolvem a parte teórica da matemática com a prática, de maneira prazerosa, dinâmica e inclusiva, ainda mais, se dispõe de jogos matemáticos que permitem trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais.

Os atuais colaboradores desse dispositivo são: coordenador do curso é o professor Valdir Bezerra dos Santos Junior, a vice-coordenadora a professora Cristiane de Arimatéa Rocha, o coordenador do estágio o professor Edelweis José Tavares Barbosa, os representante estudantil os discentes: Diego Jonata de Medeiros e Everson Silva Cabral, o secretário de matemática Thiago de Oliveira Coelho, os demais professores, que são os atores formadores e provedores da educação nessa unidade de ensino e, também todos os demais que compõe a universidade, e a faz movimentar.

Portanto, o curso de matemática licenciatura tem por objetivo atender a demanda da educação básica no agreste e nas cidades vizinhas. Perante isto, oferece aos licenciandos uma formação de qualidade, dando-os suporte de atuarem na Educação Básica, em busca do melhoramento do ensino da matemática neste grau de escolaridade. Além disso, por intermédio da disponibilidade de formação continuada, permite que os alunos se direcionem a atuar no ensino superior.

A formação dos discentes segue as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais emanados do MEC, além disso, a formação dos alunos precisa proporcionar inúmeras competências, que permitam torná-los construtor crítico e eficaz de uma sociedade democrática e socialmente justa, além de integrá-lo no campo da ciência, trabalho e das comunicações. Assim, o perfil profissional que se espera dos licenciandos de matemática é aquele que é composto por um sólido conhecimento da matemática, tanto na parte prática quanto na parte teórica, tendo uma visão da sociedade, cidadania.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, entendida como um campo natural de fonte direta de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental para reflexão dos significados que as pessoas dão as coisas e à sua vida e, análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo. Possui um caráter descritivo e um enfoque indutivo. (OLIVEIRA, 2016).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa, a descrição dos dados não se delinea por números, resultados, estatísticas, mas pelos aprofundamentos daquilo que se deseja pesquisar, da compreensão de um grupo social, na qual se considera apenas parte subjetiva do problema de pesquisa, ou seja, não é uma pesquisa de caráter objetivo, não se tem o intuito de encontrar respostas classificatórias. No entanto, nesse tipo de pesquisa não são permitidos julgamentos pessoais da produção de dados, e caso for necessário pode se utilizar números, sendo com uma menor frequência. Assim, utilizaremos essa abordagem para analisar os dados dessa pesquisa em consonância com o plano de imanência da Filosofia da Diferença, pressupostos teóricos que embarca esse trabalho. (OLIVEIRA, 2016).

O recurso metodológico para produção de dados foi um questionário, composto por 05 questões (Quadro1) discursivas e, aplicado a 22 discentes que estão cursando a licenciatura em Matemática (tabela 1), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Escolhemos esses alunos, devido à proximidade em finalizar a graduação. A aplicação foi feita com autorização da professora da disciplina eletiva Formação de Professores de Matemática, ofertada no semestre 2018.1, com carga horária total de 60 horas. Os encontros da referida disciplina ocorreram nas terças feiras, no período noturno.

Para aplicação, a professora pediu encarecidamente que os alunos respondessem o questionário, relatando a sua finalidade, que nessa conjuntura, o mesmo fazia parte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em frente a isto, a mesma trouxe a importância de respondê-lo com atenção e seriedade.

Após a coleta de dados, visando obedecer às normas éticas, que institui total discrição dos colaboradores da pesquisa, denominamos os sujeitos de **S1**, **S2**,..., **S22**, quando mencionados.

Para descrição dos dados, transcrevemos todas as respostas dos discentes, em quadros, no programa Microsoft Office Word 2007, permitindo-nos uma melhor visualização, reflexão, percepção, das mesmas. Posteriormente, observamos o que elas possuíam em comum e, assim, distribuimos cores distintas em cada categorização surgida ao longo da descrição das perguntas, que compõem o questionário.

Também, descrevemos as respostas de cada sujeito da pesquisa em narrativas¹⁶, o qual nos permitiu notar recortes do devir docente, por conseguinte as subjetivações e/ou agenciamentos de um grupo de licenciandos do declarado curso.

Tabela 1: quantitativo de alunos por semestres.

Semestres	Quantidade de alunos por semestres
2016.2	01
2015.2	01
2014.2	01
2014.1	06
2013.2	07
2013.1	04
2012.2	02
2012.1	01
08 Semestres	22 Licenciandos

Fonte: a autora (2019).

Dessa forma, o questionário (quadro 1) foi estruturado e organizado com pretensão de descrevermos, destrinchamos quais processos de subjetivações e/ou agenciamentos estão presentes no devir professor dos discentes do curso de Matemática Licenciatura. Por outra maneira, descrever as subjetivações que os impulsionaram a desejar estar professor, especificamente de matemática. E onde os mesmos se imaginam lecionando daqui a 05 anos, em outras palavras, dialogar com os objetivos elencados neste trabalho.

¹⁶ Disponível em APÊNDICE A

Quadro 1: perguntas presentes no questionário com seus respectivos objetivos

Pergunta	Objetivo
1. Antes de entrar na licenciatura, o que pensava a respeito da docência?	Compreender as visões que os licenciandos tinham acerca da docência, antes de entrar na universidade. À vista disso, pretendíamos saber os processos de subjetivações e ou agenciamentos que perpassaram a escolha do curso, Matemática-Licenciatura.
2. E atualmente, sua visão mudou ou continua a mesma? Por quê?	Descrever se houve alterações das visões dos licenciandos a respeito da docência durante o convívio na graduação. Além disso, se os mesmos já lecionam em alguma Unidade de Ensino, com objetivo de notar se à prática, os subjetivaram e/ou agenciaram, em relação à docência. Em outras palavras, gostaríamos de perceber os processos de subjetivações e agenciamentos do devir professor dos licenciandos, após ingressar no curso de Matemática-Licenciatura.
3. Por que optou por cursar a Licenciatura em Matemática?	Descrever os processos de subjetivações/agenciamento que levaram os alunos a escolher o curso. Em outras palavras, perceber de onde veio o desejo dos licenciandos, pela docência.
4. O que você mais admira em um/uma docente de matemática	Descrever o que os licenciandos mais admiram em um/uma docente de matemática, ou seja, descrever alguns discursos que perpassam o devir-professor dos licenciandos.
5. Como e onde você se imagina lecionando Matemática daqui a cinco anos?	Perceber se os discentes desejam estar professor daqui a cinco anos. Caso sim, descrever onde os mesmos imaginam-se lecionando, por conseguinte, quais professores desejam se tornar.

Fonte: a autora (2019).

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

As análises partiram de movimentos de desterritorialização dos objetivos denotados neste trabalho, tendo como plano de imanência a Filosofia da Diferença, a fim de pensá-los, de refletí-los, de percebê-los. Dessa forma, iremos descrever as respostas que foram apresentadas pelo questionário, trazendo as possíveis subjetivações, agenciamentos que perpassam o devir professor dos licenciandos. Sendo assim, as perguntas que compõem o questionário proporcionaram um retorno dos licenciandos ao dispositivo-escola, reterritorializando-os nos encontros que tiveram com os professores, dos quais carregam marcas, além de descreverem o seu devir acadêmico e tracejarem o povir que desejam para cinco anos.

As respostas foram organizadas de acordo com convergências (pontos em comum). Acentua-se, que as categorizações (mesmo que seja algo que vai de contra a teoria que utilizamos) foram à forma que encontramos para destrinchar as respostas, já que esta não se trata de uma pesquisa cartográfica. Inclusive, as respostas foram ímpares, logo, ataram-se os indícios comuns entre elas. Contudo, não seguimos necessariamente a ordem apresentada pelas perguntas do questionário. Então, iniciamos pela terceira, entrelaçando-as num diálogo, os quais se complementam entre si, apresentando recortes do devir professor de cada sujeito que compõe essa pesquisa.

A terceira pergunta, *Por que optou por cursar a Licenciatura em Matemática?* (Quadro1), permitiu-nos perceber as subjetivações que permearam a escolha dos discentes pela área da docência, especificamente da matemática. Como trazido nos pressupostos teóricos deste trabalho, as subjetivações é o que nos fazem desejar, é o que atravessam, as escolhas; depende dos encontros e desencontros que participamos nos dispositivos que adentramos. Às vezes, mudamos os nossos desejos para rotas diferentes, por não termos suporte de segui-los, no caminho que tínhamos arquitetado. Existem acasos, idas e vindas. Desterritorialização e reterritorialização. O desconhecido, obscuro, o inédito. Os convites.

Mas, podemos encontrar aqueles que aparentam serem desejos determinados, traçados, imutáveis. Todavia, de acordo com dispositivos que perpassamos nos deparamos com inúmeros componentes, que nos subjetivam, que encadeiam o conjunto o qual se deseja, não dando para prever as possíveis alterações em nossos desejos, causadas pela multiplicidade do “eu” em contato com

as multiplicidades de outros sujeitos. Apesar de pensarmos que os nossos desejos estão delineados, desenhados, os mesmos sempre serão rascunhos, que serão circunscritos, marcados em nossa vida, na medida em que vivemo-los, percorremo-los. Foi o caso de muitos sujeitos dessa pesquisa, o qual os seus desejos tomaram outros contornos, outras proporções, ou seja, não foi à docência que desejara desde a infância ou durante e/ou depois do Ensino Médio.

Sendo assim, os nossos desejos descrevem a nossa trajetória, o nosso dever, o qual cada um de nós possui infinitas possibilidades, desde opinar em sair do caos ou continuar nele. Se optar por sair, existem várias rotas, vários caminhos. Assim, os nossos desejos são influenciados pelas novas possibilidades, novos os convites (agenciamentos). Entretanto, as possibilidades que surgem são absorvidas de maneira diferente por cada sujeito. Pois, somos únicos, somos singulares. E essas possibilidades é o que permite sermos múltiplos.

Com isso, dentre as repostas a essa pergunta, encontramos que alguns optaram cursar matemática licenciatura por falta de opção, baixa concorrência, por ser entre as opções de curso ofertadas em nossa região a que mais se identificaram. Entre os discentes encontramos os que desejavam cursar alguma área da engenharia. Como ilustram as seguintes repostas:

S2: *De início pensava em cursar o curso de licenciatura, só para poder entrar na universidade e com um tempo poder migrar para o curso de engenharia [...].*

S5: *Na época em que escolhi cursar foi a opção que mais identifiquei (sempre gostei de matemática). Antes, tenha tentado engenharia civil e não consegui.*

S8: *Por gostar de números e também como forma de construir uma base para o curso de engenharia, que era o sonho de infância, mas deu lugar a uma realidade.*

S11: *No começo gostaria de cursar engenharia civil, mas como era durante o dia e eu precisava trabalhar, ai optei por algo das exatas a noite e por já ter dado algumas aulas de reforço.*

S15: *Falta de opção. Ou era licenciatura em matemática ou pedagogia.*

S22: *Por gostar da disciplina e pela baixa concorrência.*

A resposta de **S11** acentua que nem todos possuem as mesmas possibilidades, ou seja, a necessidade de trabalhar durante o dia foi o empecilho para cursar engenharia, seu desejo a priori. Os **S5** e **S8** decidiram cursar o referido curso por pertencer à área de exatas. Os sujeitos **S2** e **S8** desejavam ingressar no

curso para fazer transferência interna e/ou formar uma base para engenharia, ou seja, adentrou no curso não pela docência, mas pelo que poderia conseguir por meio dela.

Além do curso de engenharia, evidenciamos as resposta de **S15** e **S22** que não tinham o curso de licenciatura como algo que desejavam, fazendo-os optarem pelo curso devido à baixa concorrência. Observando o que **S15** disse sobre escolher entre os cursos de Pedagogia e Matemática, mesmo tendo na UFPE outros cursos voltados à docência, expondo com isto uma possível preferência pela Matemática (curso escolhido), por gostar da disciplina durante a Educação Básica, ou não. Como trazido no referencial teórico deste trabalho a Matemática pode ter sido um monstro que o mesmo desejou enfrentar. Dobrar a força.

Com isso, tem-se, que eles não foram agenciados pela profissão de professor inicialmente, onde o processo de subjetivação que levou a desejar cursar o mencionado curso foi à área de conhecimento, exatas. Outro sim, mesmo que balizamos as subjetivações de falta de opção, baixa concorrência, que são denotações abrangentes, nota-se, que essas subjetivações atravessaram de maneira diferente cada um dos sujeitos expostos. Como foi o caso de **S5** e **S11**, os seus desejos seguiram por caminhos diferentes, um se frustrou na tentativa de ingressar em outro curso, talvez o medo o impedisse de tentar novamente, e o outro pela necessidade de trabalhar durante o dia. Assim, isso enfatiza que a trajetória dos sujeitos que adentram na UFPE é diferente. O devir é diferente. O intervalo de possibilidades é diferente. Então, tendo em vista as subjetivações que se apresentou nos seus caminhos, o desejo foi acolhido pelo agenciamento, que nesse caso é a licenciatura de matemática.

O gosto pela matemática foi o fator que subjetivou e agenciou os discentes a optarem pelo curso, atrelado a facilidade e encanto pela mesma. Assim, podemos dizer que possivelmente os professores de Matemática deles no dispositivo-escola, os subjetivaram, ou seja, as aulas ministradas por eles foram um campo recheado de convites, agenciamentos. Assim, esses alunos foram marcados de maneira positiva nos encontros que tiveram com a matemática. Coube a estes professores promover verdadeiros encontros que desmistifica os discursos negativos em relação à matemática. As respostas de **S16** e **S21** ilustram isto, são elas:

S16: *Por que sempre gostei da disciplina de matemática e tive ótimos professores que me serviram de exemplo.*

S21: *Por gostar da disciplina e dos professores que fazem acreditar na docência.*

De acordo com essas respostas, nota-se, que mesmo diante das dificuldades que atravessam a profissão de professor, existem alguns que subjetivam os alunos a acreditar e desejarem a docência, em que, percebe-se, que na realidade da Educação, muitos professores estão adoecidos, sufocados por as dificuldades, por a falta de interesse dos alunos. Disto nos vem o questionamento: Como despertar o desejo dos alunos para seguir uma carreira que explicita tanto descontentamento? Atuar na docência é um desafio, um caos, onde poucos vestem a camisa e propõem convites por intermédio de suas aulas, como foi evidenciado nas respostas **S16** e **S21**. Entretanto, reconhecemos que as dificuldades nos sufocam, e ficamos vulneráveis, a ponto de querermos desistir. Assim, estar professor é uma incessante luta. Além disso, percorrendo pelo questionário percebe-se, que além do gosto pela disciplina, muitos discentes foram subjetivados a desejar atuar na docência, desde a infância. Nessa acepção, os processos de subjetivação foram advindos dos professores que os mesmos tiveram no dispositivo-escola, no dispositivo cursinho pré-vestibular, e de familiares que atuam na área da educação, ou seja, eles foram agenciados. Como mostra os recortes das respostas dos licenciandos em seguida:

S3: *Por minha família ser toda na área da educação, e por eu gostar de matemática desde criança, e também por facilidade de questão de trabalho.*

S13: *[...] desde criança me sentia atraída pela docência e no decorrer dos anos, com ótimos professores de matemática que tive, passei a gostar muito da disciplina e optei por unir a vontade que tinha de ser professora com algo que eu gostava bastante.*

Assim, muitos adentram em alguns dispositivos pelos desejos demasiados da infância, aonde esses desejos fomentam e os conduzem a trilhá-los. Conforme foi apresentado neste trabalho, os desejos só ocorrem em agenciamento. Portanto, **S3**, **S13**, entre outros, foram convidados a almejem à docência, através das subjetivações procedentes dos familiares que de certa forma elencaram esses desejos e também pelos professores que tiveram. Fortificando-os, que até este momento, muitos acreditam e lutam pela docência. Podemos envolver isso o amor e

o compromisso pela profissão que exercem. Porque alguns estão nesta profissão por falta de opção, não por acreditarem em dias melhores na educação do nosso país, com profundidade a educação pública, precisamente do dispositivo-escola.

Seguindo com as descrições dos dados, temos que alguns sujeitos foram despertados, subjetivados a querer seguir a referida profissão, quando ajudavam os seus colegas de classe, tirando dúvidas sobre os conteúdos, guiando-os entre as dificuldades. Como está explícito nas respostas de **S1** e **S9**, são elas:

S1: *Sempre gostei de matemática, e também porque gostava de ajudar meus colegas quando estavam com dificuldades em aprender determinado conteúdo da matemática.*

S9: *Por gostar da disciplina e ter mais facilidade em aprender e ajudar meus colegas.*

Com isso, vários alunos são subjetivados a desejar a docência quando se vêem capazes de ajudar o próximo, quando conseguem acompanhar uma disciplina e acreditam que aprenderam os conteúdos. Têm aqueles que na infância brincavam de escolinha, recebendo a função de professor. Imagina-se, que os seus desejos pela profissão de professor foram despertados no dispositivo-sala de aula.

Alguns alunos foram subjetivados pela facilidade de conseguir emprego, como apresentou a resposta de **S3** no decorrer dessa descrição. Além dessa resposta encontramos as de:

S6: *Pela facilidade do mercado de trabalho e por gostar de matemática*

S20: *Por ser uma área boa para conseguir emprego.*

Dessas duas respostas, principalmente a de **S20**, imagina-se, que os mesmos ingressaram no curso não pela docência em si, mas pelo que iriam conseguir por meio dela. E também, a procura por emprego é um coeficiente subjetivador, o qual muda a rota dos desejos de muitos.

Prosseguindo com as descrições das respostas do questionário, percorreremos neste momento pela primeira pergunta, *Antes de entrar na licenciatura, o que pensava a respeito da docência.* E pela segunda, *E atualmente, sua visão mudou ou continua a mesma? Por quê?* (Quadro 1). Faremos a descrição

dos dados dessas duas perguntas concomitantemente, pois a segunda é decorrência da primeira, ou seja, uma retorna ao devir dos alunos antes de ingressar na universidade (retorno) e a outra apresenta a face provisória do devir presente (na atualidade).

A primeira pergunta nos permite descrever as visões dos licenciandos a respeito da docência antes de entrar na universidade, além de permitir perceber os reflexos de subjetivações que levaram os discentes adentrarem na graduação, em outras palavras, os reflexos das respostas a pergunta que foi descrita anteriormente.

Constituímos os nossos pensamentos, forma de enxerga determinada (o) situação, acontecimento, encontro, coisa, o melhor dizer, a nossa subjetividade, em meio aos processos de subjetivações, relações de poder e saber, dentro dos dispositivos que participamos. E de acordo com a Filosofia da Diferença, esses três conceitos possuem uma ligação. Assim, os pensamentos dos sujeitos a respeito da docência foram constituídos em meio às subjetivações apresentadas em suas respostas.

A segunda pergunta permite perceber se as visões dos discentes em relação à docência mudaram, ou seja, explanar as subjetivações que os perpassam após adentrar no dispositivo curso de matemática licenciatura.

Com isso, os processos de subjetivações expressados pela falta de opção, baixa concorrência, está atrelado a visões de indícios negativos acerca da docência, em que os alunos, não se sentiam atraídos por ela, por tê-la como algo chato, sendo um trabalho árduo e desvalorizado. Entretanto, na medida em que os sujeitos refletem as dificuldades acerca de uma profissão, constituem-se os seus pensamentos em relação a ela. São vários discursos procedentes da sociedade, que denotam as dificuldades que perpassa a relatada profissão, onde são constantemente divulgados nas mídias sociais. Também, é visto quando os professores organizam protestos, em prol de melhorar as condições de trabalho. As dificuldades que perpassa à docência são visíveis a todos. Como trazido nas respostas de **S2**, **S11** e **S15**, alunos que não desejavam “ser docente”.

S2: *Que não queria cursar uma licenciatura, pois sempre pensei negativamente, como uma profissão que não é valorizada, financeiramente e profissionalmente.*

S11: *Algo chato, complicado e desvalorizado.*

S15: *Sempre vi a docência independente da área, como um trabalho árduo, com pouca valorização, porém de suma importância para a vida acadêmica de qualquer indivíduo.*

Essas respostas exprimem o peso dos discursos negativos que a profissão de professor acarreta, onde adentrar na docência para muitos não é um desejo inicial. Reforçam que a desvalorização profissional e financeira são as linhas de forças que subjetivam a população a não desejar à docência. No entanto, mesmo diante desses pontos negativos, **S15**, reconhecia a importância da mesma na vida acadêmica dos discentes. Todavia, após o seu ingresso no apresentado curso, a sua visão continua a mesma, sem expressar justificativa.

Perpassando pelas respostas de **S2** e **S11**, nota-se que os seus pensamentos mudaram, no decorrer da prática na sala de aula, apesar de admitir as dificuldades, como mostram as suas respostas.

S2: *Em partes continua a mesma, no sentido que não é valorizada financeiramente e profissionalmente. Mas se partir para a profissão, hoje sou apaixonada pela docência. Gosto de contribuir na aprendizagem dos alunos.*

S11: *Sim, pelo convívio com algumas situações vividas em meio acadêmica e também profissional.*

Ainda dentre os indícios negativos possuem aqueles sujeitos que não foram agenciados a atuarem na docência durante a sua vida escolar, no entanto, foram agenciados por outras instituições de ensino para adentrar no curso de Matemática-Licenciatura. Dessa forma, frisamos a resposta de **S19** da primeira pergunta: *“Eu nunca pensei que estudaria para ser professor, tive professores que de certa forma não incentivavam os alunos a estudarem de fato, como deve, e foi no cursinho que teve professores ótimos que me incentivaram a estar aqui hoje.”*. E também, retomamos a sua resposta atribuída à terceira pergunta: *“Como na resposta 1 tive professores no cursinho que me incentivaram a cursar matemática, coisa que antes do cursinho eu odiava matemática.”*. Trazemos essas duas respostas, por se completarem entre si, tal como o sujeito apresenta.

Com isso, **S19** traz que durante o seu devir escolar, não gostava da disciplina de matemática, muito menos da docência, onde faz uma crítica às práticas de ensino dos professores de matemática que teve na Educação Básica, além de

ressaltar que de certa forma não o incentivaram a querer “ser professor”, nem a estudar e nem gostar da disciplina por eles lecionada. Também ele frisa que os professores que ele teve na Educação Básica apresentavam as aulas semelhantes a um sacerdócio. Dessa fala supõe-se que aulas eram monótonas, sólidas, arcaica e que concentrava todos os conhecimentos no professor, ou seja, os professores eram os centros das aulas e não os alunos.

À vista disso, o seu desejo pela docência manifestou-se quando estava no cursinho pré-vestibular, onde o mesmo traz que os professores dessa unidade de ensino, o incentiva por meio das suas aulas a querer trilhar pelo mesmo caminho. Como mostra a sua resposta a segunda pergunta: *“Mudou porque hoje cursando matemática licenciatura posso perceber que a profissão professor não sacerdócio como eu fui levado a acreditar durante minha vida escolar e com uma profissão como outra qualquer que exige formação, especificidades estas vistas durante o curso.*” No plano de imanência da Filosofia da Diferença, trocamos o verbo “incentivar” para “agenciar”. Ele foi agenciado pelos professores do cursinho a gostar de uma disciplina que outrora tinha aversão, a ponto de querer ensiná-la. Aprendemos de forma diferente, ligado a isto, vêm às metodologias. Dessa forma, dentre os alunos que participavam dos encontros com ele, no dispositivo-escola, algum poderia gostar da forma que os professores abordavam os conteúdos. Os atributos do que seria um “bom professor” são relativos.

Assim, observa-se que foi despertado o desejo pela docência em **S19**, num cursinho, após participar de encontros com a matemática diferente dos que ele tinha no dispositivo-escola. Já **S2** e **S11** foram subjetivados tanto pelo ambiente acadêmico como pela prática na sala de aula a olhar à docência de forma diferente, a ponto de apaixonar-se por ela, sendo agenciados. Outra resposta que denota essa conjuntura é a de **S8**, em que o mesmo não se sentia atraído pela docência antes de ingressar na universidade, mesmo reconhecendo ser uma bela profissão. No entanto, a sua visão foi alterada, durante o contato com as suas primeiras turmas, o qual observou que poderia multiplicar conhecimentos, aprender com os seus alunos, onde hoje não se imagina fazendo outra coisa. Como apresentam as suas respostas da primeira e da segunda questão, respectivamente: “Não era algo que me atraia, apesar de achar uma bela profissão. Eu achava que por causa da minha timidez teria dificuldade para lecionar.” e “Mudou. Depois dos primeiros contatos com turmas do ensino básico, percebi que tinha a possibilidade de multiplicar conhecimentos e

as mesmo tempo aprender com os alunos era muito interessante e também gratificante e hoje não me vejo fazendo outra coisa.”

Alguns discentes antes de ingressar na licenciatura tinham em mente que a docência era uma profissão maravilhosa, bela. Um campo de crescimento e experiência continua. Com isso, eles atribuem à profissão pontos positivos, que nos permitem encontrar alguns vestígios das subjetivações apresentadas pela terceira pergunta, por exemplo, os que desejavam à docência desde a infância. Como mostra a resposta de **S13**: *“Sempre admirei a profissão, pois tenho várias tias professoras, por isso desde criança eu me sentia atraída pela docência.”*. Então, a mesma foi subjetivada a desejar à docência por meio do convívio com as suas tias, ou seja, ela foi agenciada. Durante a graduação a sua visão continuou a mesma, *“mas a admiração aumentou, pois trabalhando em sala de aula vemos as dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia e mesmo assim continuam na “luta” pela educação”*. Com isso, é perceptível que muitos apesar das dificuldades insistem na luta, perseveram, gostam do que fazem. Assim, ela demonstra se sentir realizada na profissão que segue. Além dessa resposta que apresenta indícios positivos da mencionada profissão, temos:

S3: *Que é uma das profissões mais maravilhosas que existe na face da terra.*

S5: *Que é a profissão mais importante de todas, pois é nela que as outras profissões são possíveis.*

S9: *Que seria uma experiência e um crescimento sem comparação na área do ensino de matemática.*

Dessa mescla, apontamos a resposta de **S5**, pois o mesmo mostrava não querer seguir à docência, dando a entender que foi subjetivado apenas pela disciplina de matemática, o qual se destaca no primeiro diagrama de respostas apresentado no prelúdio deste capítulo. Entretanto, de acordo com essa resposta, ele reconhece que a profissão de professor é a mais importante. Então, de onde surgiu esse pensamento pela docência? Foi antes ou depois de tentar engenharia? Caso tenha sido antes, por que não tentou adentrar na profissão mais importante, proferida por ele? Logo, imagina-se pelas suas declamações que não foi apenas o gosto pela disciplina, mais também pela docência. Por isso a importância do

entrelaçamento das perguntas, pois se completam entre si, apresentando o que não estava nítido. Trazendo recortes do devir professor dos sujeitos desta pesquisa.

Têm os alunos que pensava que “ser professor” era somente ensinar os conteúdos e estudar para dá aula, como foi o caso de **S1**, **S10** e **S16**, na devida ordem: “*Pensava que a missão do professor era ensinar o conteúdo e nada mais, além disso.*”, “*Quem estuda para dá aula*”, “*Tinha uma visão abreviada do que é ser professor, para me, ser professor bastava ter conhecimento do conteúdo.*”. Dessa forma, as visões desses licenciandos acerca da docência, eram concisas, sucintas, refletindo que durante a sua vida acadêmica apenas tiveram aulas tradicionais, em que os professores apenas ensinavam os conteúdos. No presente, as suas visões foram alteradas, como mostram a seguir:

S1: *Mudou, entendo que a missão de professor vai além do conteúdo programado. É necessário o professor se autoavaliar sobre as suas práticas, se estão surtindo efeitos positivos ou negativos; se o aluno está aprendendo ou não; tentar entender as dificuldades dos seus alunos para tentar saná-las.*

S10: *Mudou, pois a docência tem que ser por amor.*

S14: *Continua a mesma. A cada sai que passo, porém acho que nós, como futuros professores temos de fazer nossa parte a mais e mais dificuldades.*

S16: *Atualmente, minha visão mudou totalmente, pois sei que ser professor não é apenas saber a matemática e sim as matemáticas, ser professor é ser pesquisador.*

Portanto, o desejo deles continua sendo a docência, entretanto, dispõe-se que não é apenas saber dos conteúdos, mas saber ensiná-los, visando à aprendizagem dos alunos, e também, que o professor precisa avaliar as suas aulas, com intuito de diagnosticar o desempenho escolar dos alunos. Quando **S1** diz que precisa verificar os efeitos suscitados pelos professores nos alunos, nos pressupostos teóricos deste trabalho seria as marcas, que pode ser de natureza positiva ou negativa. O mesmo apresenta uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. Da resposta de **S16**, traz a necessidade dos professores serem pesquisadores, ou seja, aprofundar os conhecimentos matemáticos. E quando o mesmo traz que o professor precisa conhecer as matemáticas, subtende que seria a matemática formal (apresentada na escola) e a informal (fora dos muros da escola), assim como as diversas metodologias, práticas de ensino.

Atravessando as respostas de **S14**, repara-se que ele entrou na graduação pela facilidade com a disciplina, em que a docência para ele era uma profissão como outra qualquer, cheia de obstáculos e dificuldades. Atualmente, a sua visão continua a mesma, em que não se imagina lecionando. Assim, supõe-se, que o mesmo possui outras finalidades com seu diploma ou simplesmente desejou apenas cursar o referido curso.

Dentre os que ingressaram visando à facilidade de conseguir emprego, destacamos a resposta de **S20**: *“Achava que seria uma área boa para emprego. Nunca pensei na docência em si, em como ver um professor, compartilha saberes, fui mais pela área educacional.”* Como mostra o mesmo não pensou na docência em si, o seu alvo, igualmente a muitos, foi o que poderia conseguir por meio dela, ou seja, pensou na facilidade de conseguir um emprego. Além disso, foi pela a área de conhecimento, nesse caso, matemática. Na atualidade, sem dialogar a respeito, a sua visão mudou um pouco, porém, está cursando licenciatura como segunda opção, para não ficar desempregado. Essa conjuntura é visível em muitos que atuam na docência. Muitos não estão pelo desejo de contribuir com a aprendizagem dos alunos, não tem o desejo demasiado de mudança ou de atuar nesse ofício. Talvez tenham desejo de seguir outra profissão, mas permanecem, (re) produzindo marcas negativas e fortificando o mar de desinteresse.

Tabela 2. Relação (mudança) da visão dos licenciandos antes e durante o curso.

Categorias (atributos por proximidades)	Visões dos discentes antes de ingressar na universidade a respeito da docência (1º pergunta)		Mudanças das visões a respeito da docência (2º pergunta)	
	Nº	%	Nº	%
Indícios negativos (-)	07	31%	05	22,7%
Indícios positivos (+)	05	22, 7%	02	9,1%

Em partes (+/-)	07	31%	02	9,1%
Apenas ensinar o conteúdo	03	13,5%	03	13, 5%
Total	22	100%	12	54, 5%

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, conforme a tabela 2, **31%** dos alunos não desejavam a princípio cursar licenciatura, apresentando apenas indícios negativos, em relação à docência. Após o ingresso, **18, 1%** desses, mudou os seus pensamentos, em que não se imaginam fazendo outra coisa, se encantaram, se apaixonaram por ela, mesmo reconhecendo as dificuldades, obstáculos. Assim, percebe-se, que esses alunos foram subjetivados/agenciados pela docência no dispositivo curso de Matemática-Licenciatura. Já **4,5%**, **S20**, mudou os seus pensamentos, porém, está na área para não ficar desempregado, como trazido no decorrer dessa descrição.

22,7% licenciandos que apresentavam pontos positivos na primeira pergunta a respeito da docência. Dentre esse número, **9,1%** mudaram as suas visões, **S4** e **S9**. O discente **S4** pensava que à docência seria um campo fácil, por gostar de interagir com pessoas, porém, em meio à prática de ensino, experiência, essa visão mudou. Como apresenta a sua resposta: *“Mudou completamente. Depois de ver e ter experiências na área, percebi que não adianta só saber ou gostar da matemática é necessário uma metodologia uma didática adequada para facilitar a aprendizagem do aluno.”*

E, **S9** pensava a docência como um campo de experiência contínuo, em que na atualidade traz: *“Mudou muito, afinal são poucos os professores dispostos a ensinar, e hoje não me sinto tão preparada para lecionar.”* Esse sujeito traz em discussão a realidade de nossa educação, onde muitos professores não ensinam e quando ensinam é de forma limitada, onde não aprofundam os conteúdos, na busca de apresentar um leque de possibilidades dos alunos aprenderem. Outro ponto importante em sua fala, é que não se sente preparado para lecionar. Realmente, nunca estaremos, pois vamos aprendendo a estar professor ao longo do tempo, em meio às práticas. Onde essa aprendizagem é contínua, que nos constituem como professores, apresentando faces provisórias ao nosso devir.

31% dos alunos quando responderam a primeira pergunta, trouxeram as dificuldades que atravessam os docentes, no mesmo instante que salientaram a importância, lhe atribuindo qualidades. Por isso, receberam a nomeação de respostas em partes (tabela 2).

E 9,1% dos alunos que trouxeram pontos em partes na resposta da primeira pergunta mudaram as suas visões, em que atualmente percebem que podem contribuir com a aprendizagem dos alunos e no ambiente universitário permite se deparar com as especificidades que carregam todos os cursos. Além disso, dessa porcentagem, podemos destacar as visões de **S12**, onde o mesmo apresenta que durante os estágios supervisionados, notou certa distância entre a prática e a teoria, em que ressalta que cabe ao professor querer fazer diferente. Sendo assim, o que mais lhe preocupa é que cada dia os alunos estão mais atualizados, conectados. Assim, o mesmo acredita que a formação não é suficiente para abranger os alunos do presente século, trazendo que o professor deve buscar meio além da sua formação para suprir as necessidades desses alunos. Como apresenta a sua resposta: *“A mesma. O que me preocupa é que a cada dia a clientela está mais atualizada, conectada. Pois seremos professores de alunos que ainda nem nasceram. Então o professor deve buscar meios além de sua formação para suprir as necessidades desses alunos (pois essa formação não é suficiente para tal).”*

Com isso, ele aponta um fator essencial, o qual é acorrentado no referencial teórico desta pesquisa, que o dispositivo curso de matemática não “forma” professor para enfrentar qualquer situação na sua trajetória, no seu devir-professor. Os acontecimentos nas salas de aulas são imprevisíveis e toda turma possui a sua especificidade, multiplicidade. Outro ponto importante, é que o mesmo traz os avanços tecnológicos, o acesso à internet como um desafio na docência, que requer que o professor aprofunde buscando meio de trabalhar, de enfrentar, de utilizar na sala de aula.

Os alunos que adentraram ao curso por pensar que era apenas ensinar o conteúdo, ou seja, possuía visões abreviadas sobre a docência, todos modificaram as suas visões. Hoje entendem que ser professor é mais afundo, precisa se preocupar com aprendizagem dos alunos, adequar os conteúdos com as práticas de ensino.

Com isso, **54,5%** mudaram as suas visões em relação à docência estando no dispositivo curso de Matemática-Licenciatura. Uns apresentaram pontos positivos e outros destacaram as dificuldades que permeia a profissão de professor.

Passando a descrição dos dados para a quarta pergunta, *“O que você mais admira em um/uma docente de matemática.”* Percebe-se, de maneira geral, que os discentes admiram os docentes que se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos, a forma que ensina os conteúdos para os mesmos, ou seja, a metodologia e didática. Os professores que optam por ser diferentes, que gostam de ensinar, dialogam com seus alunos e possuem relações interpessoais.

Cada discente possui uma maneira diferente de olhar à docência, sendo assim, as suas respostas são reflexos dos requisitos do que um professor precisa ter para “ser” um excelente profissional. Onde esses requisitos foram constituídos ao longo de seu devir professor, fora e dentro do dispositivo curso de matemática, porque todos carregam um pouco dos professores que os perpassaram, retendo os que consideram “bons”, e descartando as marcas negativas. No entanto, existem aqueles que reproduzem essas marcas negativas em suas turmas, ou seja, acabam usando as mesmas armas de subjetivações pela qual foi subjetivado “negativamente”. Por isso a necessidade de refletirmos qual professor gostaria de ter, e tornamo-lo. Isso precisa ser uma incessante reflexão, pois às vezes queremos ensinar os alunos da forma que aprendemos e, às vezes, isso os limita.

O quadro 2 a seguir, representa os requisitos (categorizações) convergentes encontrados nas respostas dos alunos, sobre os que eles mais admiram nos professores de matemática.

Quadro 2: Amostra do que os alunos mais admira em um/uma docente de matemática.

Categorias (admirações do docente)	Sujeitos	Nº de licenciandos por categoria
Aprendizagem	S1, S2	02
Conhecimento/Domínio do conteúdo	S2, S5, S6, S7, S8	05
Didática/ Metodologia	S4, S6, S7, S8, S15, S16, S22	09

Qualidades	S4, S5, S6, S9, S10, S11, S18	08
Ensinar os Conteúdos	S2, 26	02
Diálogos e Relações Interpessoais	S4, S8, S21	03
Vontade de exercer a profissão	S5, S9, S10, S11, S13	05
Opção de ser diferente	S12	01
Formação Moral e Acadêmica	S19	01

Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo assim, entre essas categorizações as que mais integram a maior parte das concepções dos discentes, são: “Qualidades”, que apresenta os afetos/sentimentos que os professores precisam ter e a “Didática/ Metodologia”, que são as formas de transmitir os conteúdos. Entrelaçando as respostas que apresentam essas duas categorizações conjuntamente, temos:

S4: *A paciência, a metodologia do professor (a). Quando o mesmo se coloca no lugar do aluno e abre espaços para dialogar.*

S6: *A forma em que tenta explicar aos alunos que estão com dificuldade. Paciência, a simplicidade; E quando sabe dominar o que ensina.*

O atributo paciência é apresentado em ambas às respostas, além da metodologia, forma de explicar os conteúdos. Subtendemos pela resposta de **S6** que sua maior preocupação é com os alunos que possuem dificuldades.

Movimentando-se pelas respostas, encontramos os discentes que reforçam unicamente a categoria “Didática/metodologia”, são eles: **S15**, “*Na metodologia, pois existem alguns docentes que facilitam o raciocínio dos estudantes.*”, **S16** “*Tenho admiração pela maneira que o professor apresenta determinado conteúdo, as formas diferentes que ele mostra ao aluno.*” **S22**, “*O jeito dinâmico de trabalhar os conteúdos.*”. Desta forma, eles admiram professores que oferecem uma série de possibilidades por meio de suas aulas, tendo os alunos como foco principal, na busca de diminuir as dificuldades que os mesmos enfrentam. Essa série de possibilidades não está ligada simplesmente as variedades de conteúdos, ou seja,

para cada conteúdo, trabalhar com uma metodologia diferente. Mas, na diversidade de forma que possui para se passar o mesmo conteúdo. Exemplo, quando surge alguma dúvida por parte dos alunos, o professor procura outro caminho de explicar o mesmo conteúdo.

Dessas compreensões imagina-se que **S16** admira professores que trabalham pela perspectiva inclusiva, amarrada com as diversas formas de aprender. Isso é um passo para trabalhar a multiplicidade nas aulas, olhando que os alunos aprendem de formas diferentes e, caso não consigam acompanhar uma determinada prática de ensino, o professor geralmente possui um plano B, outra possibilidade. Porém, para isso é necessário mergulhar nos conteúdos, pesquisar mais. “Ser” (estar) um professor da diferença, da multiplicidade, exige bastante esforço e estudos.

Da resposta de **S22**, percebe-se que o mesmo admira professores que saem do tradicionalismo, isto é, os que inovam as suas aulas. Esse dinamismo que ele cita, poderia ser jogos matemáticos, materiais manipuláveis e lúdicos, brincadeiras, entre outros. Sendo que nem sempre dá para trabalhar de forma lúdica.

Prosseguindo com as descrições das respostas, vê-se que fora as qualidades citadas, os licenciandos admiram professores compreensivos, humildes, determinados, criativos. Nota-se, que essas estão encadeadas com a didática/metodologia. Por que se um professor é criativo, logo procura sempre que pode do comodismo e traz aulas inovadoras.

Além das metodologias, alguns licenciandos reforçam o domínio dos conteúdos matemáticos, as relações interpessoais. Como é caso de **S8**, “*As metodologias, a disciplina, as relações interpessoais e o domínio (segurança) no que está fazendo.*” Essas relações interpessoais aparecem na categorização “Diálogo/Relações interpessoais”, igualmente a **S4**, que já foi aludido, que admira quando os professores abrem um espaço para dialogar. E ter segurança do que está ensinando recai na mesma tecla, o professor precisa ter um aprofundamento dos conteúdos.

Conduzindo-se entre as respostas, tem-se que um professor de matemática que domina os conteúdos, é admirável. Como mostra a resposta de **S2**, “*Quando o docente demonstra o domínio do que está ensinando ou transmitindo. Além, da preocupação com os alunos, se realmente estão aprendendo.*” Nessa acepção, o professor precisa também constatar, se os alunos estão aprendendo, em prol de melhorar, ou seja, se autoavaliar. Assim, ele não estabelece a visão de um professor

fixo, mas inconcluso, indeterminado. **S1**, “Quando o docente se preocupa com a aprendizagem de seus alunos. Quando ele não se dá por satisfeito até saber que seus alunos aprenderam tal conteúdo”. Com isso, nota-se, que **S1** apresenta argumentos na mesma lógica de **S2**. Eles admiram os professores que focam na aprendizagem dos alunos.

S12 admira os docentes que optam ser diferentes, que atravesse os discursos negativos que a profissão de professor perpassa, por ser algo desvalorizado pela sociedade e, também os que atravessam os discursos voltados a matemática, que a classifica, muitas vezes, como coisa de “doido”.

S19 traz que a admiração pelo professor de matemática “[...] *é relativo, pois o docente, sua postura depende muito da formação moral que, este teve e tem durante a vida social no todo e também a formação acadêmica conta muito.*”. Assim, ele apresenta a formação acadêmica, que deu a entender, que a universidade contribui para a formação moral do professor, em conjunto com a sua vida social. Como trazido no capítulo 3, às linhas de forças que permeia a formação de professores subjetivam os alunos através das linhas de pesquisas, formas de pensamentos, discursos.

Contudo, os requisitos que os licenciandos admiram nos professores são reflexos das suas visões em relação à docência, os quais foram constituídos ao longo das suas experiências no mundo acadêmico e nas práticas de ensino, pois mediante a média dos semestres que os discentes estão inseridos, imagina-se que as maiorias tiveram contato com turmas na Educação Básica, no mínimo por meio dos estágios supervisionados.

Na quinta e última pergunta a ser destrinchada, *Como e Onde você se imagina lecionando Matemática daqui a cinco anos?* Permite-nos perceber o que os licenciandos traçaram para o seu futuro, conjuntamente, algumas subjetivações e agenciamentos ocultos. Seguidamente, apresentamos o quadro 3.

Quadro 3: Distribuição dos licenciandos conforme onde imaginam-se lecionar daqui a 5 anos.

Unidade de Ensino	Nº de licenciandos (nº/ %)	
Ensino superior	04	18,2%
Educação Básica/ Ensino	02	9,1%

superior		
Educação Básica	05	27,2%
Educação básica/ cursinho preparatório/ ETE	01	4,5%
Qualquer Unidade de Ensino	07	31,8%
Não deseja lecionar/ outra profissão	02	9,1%
Total	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o quadro 3, **31,8%** dos alunos não delinearão a unidade de ensino que desejam lecionar, realçaram que independentemente do local, se sentindo bem, com salas de aulas com mais recursos disponíveis e com alunos que querem aprender. Utilizando de metodologias adequadas, de forma que sejam significativas para os alunos. Levando para a sala de aula o que aprendeu no dispositivo curso de Matemática-Licenciatura. Como mostra algumas respostas dessa porcentagem, a seguir:

S5: *Independente da instituição de ensino, me sentindo a vontade e com vontade de exercer a profissão professor de Matemática.*

S7: *Uma professora segura, com uma boa didática e metodologia para lecionar em minhas turmas.*

S10: *Em uma sala com mais recursos disponíveis e alunos que querem aprender de verdade.*

S19: *Espero levar o melhor do que aprendi durante os anos de formação e também o que desaprendi com certos professores que tive durante minha vida escolar/acadêmica. Com eles eu posso dizer que aprendi a como me portar em sala de aula.*

Nota-se que essas respostas são complementares as que foram dadas a quarta questão. Segundo elas, esses discentes ecoam qualidades que os professores precisam ter, como: a segurança naquilo que está ensinando, com adequação das práticas de ensino, com condições de trabalho. Quando **S10** ressoam o desejo de ter alunos que querem aprender de verdade, imagina-se, que o mesmo acredita em dias melhores no mundo da educação, que na atualidade está

encoberto pelo mar de desinteresse. Além disso, traz em contexto os pensamentos de muitos professores, que desejam ensinar alunos que anseiam aprender, e não aos alunos difíceis, que são os que necessitam de fato da nossa ajuda. Assim, supõem-se que os professores têm a cultura de criar a estrutura de aluno “ideal” e planeja as aulas em volta deles, prejudicando os que não possuem o mesmo ofício.

Da resposta de **S19**, percebe-se, que o mesmo se sente preparado para enfrentar qualquer situação comparecida na sala de aula, em que isso é reflexo da formação de professores, o qual o mesmo salienta que levará o melhor que aprendeu durante a sua formação acadêmica.

A formação de professores lança um perfil de professores “ideais” para Educação Básica, dando a entender que o dispositivo curso de Matemática-Licenciatura, transforma/molda o aluno-escolar e os tornam alunos-universitários, para depois sair o resultado “definitivo” professor de matemática. Como se fossem completos em si mesmo. No entanto, estar professor é algo incessante que precisa ser renovado todos os dias, algo de constituição contínua, em que numa turma estar um, em outra já estar outro. Em cada sala de aula, em cada encontro, descrevem uma página do seu devir professor.

Infelizmente esse pensamento não se estende a todos os professores, pois a aqueles que se acham completos, estacionados, e reproduzem os mesmos planejamentos utilizados durante um intenso período de tempo. Como se os alunos fossem sempre os mesmos.

Ainda sobre esse percentual, temos os discentes que não costuma refletir sobre o futuro, como é o caso de **S9**, que alega: “*Sinceramente não sei, não costumo pensar muito no futuro.*” Se formos novamente atentar a média dos semestres que esses alunos estão inseridos, nota-se, que falta pouco para esses alunos finalizar o curso. Temos também o caso de **S20** que reafirma o que ele trouxe em suas demais respostas, que está no curso como segunda opção. Assim, para ele em qualquer lugar que lecionar está bom. Isso denota o desejo pelo que pode conseguir através da docência.

9,1% dos licenciandos não desejam lecionar, aludem a outra profissão. **S4** traz que irá fazer concurso da polícia. Caso não consiga, o mesmo gostaria de ensinar no ensino médio. E **S14** não se vê lecionando daqui a cinco anos. Será que a sua permanência está voltada aos auxílios que recebe? Com isso, pressupõe-se que eles não foram agenciados pela profissão de professores, os quais se imaginam

atuando em outra profissão. Isso mediato, muitas vezes, quando pretendem fazer provas de concursos a nível superior.

Em contrapartida, **18,2%** desejam alçar vôos mais altos almejando lecionar no dispositivo-faculdade, ou ao menos estar próximo de docentes universitários, ou seja, eles foram agenciados, convidados a estar no âmbito acadêmico, não apenas como alunos. Todavia, adentramos em alguns dispositivos como alunos e em outros como professores, por exemplo, estudar pós-graduação e “ser” (estar) professor substituto, realidade de muitos sujeitos que estão na UFPE. Conforme as respostas **S1, S2, S21, S22:**

S1: *Imagino está lecionando em uma faculdade ou pelo menos está próxima de um ser docente em uma faculdade.*

S2: *Em uma Universidade Federal, atuando na educação matemática.*

S21: *Lecionando disciplinas da educação ou ensino de matemática em centros universitários (Se possível).*

S22: *No ensino superior.*

Desses que se imaginam lecionando na universidade supõe-se que eles irão prosseguir com os seus estudos, em busca de adentrar em cursos de pós-graduação. Por enquanto, se eles resolvem reterritorializar para onde receberam a atribuição do título de professor, para a UFPE.

A resposta de **S2** apresenta um desejo bem traçado, conhece os seus desejos. O mesmo atua na educação básica e pretende entrar em outros dispositivos. Sendo assim, ele foi agenciado pelos encontros na universidade, e deseja atuar precisamente na educação matemática, como é o caso também de **S22**. De maneira geral, essa percentagem faz surgir em nós alguns outros questionamentos: Por que eles preferem o Ensino Superior, já que a sua formação está voltada para Educação Básica? Será que é por causa das dificuldades que atravessam o dispositivo-escola, que tem provocado grande desencanto entre os professores?

9,1% dos licenciandos desejam atuar na Educação Básica e/ou talvez no Ensino superior. Desse percentual, frisamos as respostas de **S3** e **S8** que apresenta respectivamente: “*Sendo uma das melhores professoras de matemática da minha cidade e está lecionando em uma faculdade*”, “*Gosto muito do ensino básico, porém*

se houver a possibilidade de alçar vôos maiores não sei se hesitaria.”. Então, percebe-se que os mesmos desejam atuar na profissão e da resposta de S8, vê-se que o mesmo foi agenciado pela Educação Básica, ficando em dúvida se aceita, no momento que surgir, as oportunidades de lecionar no ensino superior. Dessa acepção, tem-se que muitos desejam lutar no dispositivo escolar, a fim de contribuir com a melhoria, na busca de provocar, criar encontros, para que ocorra de fato ensino-aprendizagem.

27,2% dos sujeitos imaginam-se lecionando em escolas, ou seja, na Educação básica. Onde algumas das respostas que compõe esse índice, não estabeleceram os graus de ensino exatos, que desejam lecionar. Há aqueles que desejam reterritorializar para o dispositivo-escola de onde adentrara. De acordo com as respostas logo após:

S6: *Gostaria de ensinar em uma das escolas que estudei durante o Ensino Fundamental. E espero ser [uma] professora que busque cativar os alunos, com aulas dinâmicas e que tenham utilidade na vida dos alunos.*

S12: *Me imagino em uma escola da zona rural na qual estudei o ensino fundamental, é onde eu gostava de estar.*

S15: *Como não pretendo fazer mestrado, [imagino-me] em um colégio de referencia de ensino médio.*

Das respostas de **S6** e **S12**, compreende-se que os mesmos pretendem reterritorializar para as escolas que estudaram durante o Ensino Fundamental. Se for possível, o seu regresso será não mais como alunos, mas como docentes. Vê-se que eles foram agenciados pelo dispositivo-escola, a ponto de querer retornar, tiveram encontros, marcas positivas.

Além disso, da resposta de S6, trocando o verbo “cativar” por “agenciar”, tem-se que a mesma pretende ser um instrumento agenciador dos desejos dos seus alunos, proporcionando aulas dinâmicas, que tenham utilidade na vida deles, ou seja, trazer significância daquilo que está ensinando com o dia a dia dos alunos. **S15** não pretende fazer mestrado, dando a entender que a sua “formação” acadêmica é suficiente, conclusa. Diríamos que o curso é um dos passos da constituição do devir professor, que não tem limites para acabar, ao menos que resolvam estacionar.

Tem aquele discente que deseja está estabilizado e concursado, como é o caso de **S13**: “*Em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, concursada e estabilizada.*”. Que seja uma estabilidade apenas voltada a emprego e, não das aulas. E também, o que idealizou várias possibilidades, como foi o leque apresentado por S11, conforme a sua resposta: “*Em algum curso superior (principalmente matemática), curso preparatório ou ensino regular em escolas (ETE).*”

No mais, a maioria dos licenciandos não definiu a Unidade de Ensino que se imaginam atuando daqui a 05 anos, porém encontramos aqueles que possuem os seus desejos bem focados no ensino superior, como também encontramos os que gostariam de reterritorializar no dispositivo-escola de onde saiu. Percebe-se que **90,9%** foram subjetivados/ agenciados a desejar atuar na profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso no dispositivo-universidade, na dimensão em que fomos cursando as disciplinas obrigatórias e eletivas; participando dos projetos de extensão, de ensino e de pesquisa, melhor dizer, nos envolvendo em encontros e desencontros no referido dispositivo, nossos pensamentos passaram por inquietações ligadas à docência na contemporaneidade. À vista disso, enfatiza-se de onde despertou-nos o desejo que alicerça essa pesquisa. Foi de uma dessas inquietações. Tencionando descrever os processos de subjetivações e agenciamentos que perpassam o devir docente dos licenciandos, a fim de perceber quais foram os desejos que os levaram a querer “ser professor”, mediante a tanta dificuldades que atravessam a docência.

Acentua-se, que esse não foi o desejo inicial, no entanto, foi o mais pulsante, o que nos fez vibrar, que nos permitiu reterritorializar essa inquietação no plano de imanência da Filosofia da Diferença, perpassar pelos conceitos que o mesmo abarca, a enxergar o mundo e à docência de forma “diferente” do que estávamos acostumados. Assim, adentramos num verdadeiro caos, repleto de medos e anseios, entretanto, de convites (agenciamentos) e de acontecimentos que proporcionaram espaços de experienciarmos, de refletirmos sobre nós mesmos, tanto de tendência particular como profissional.

Os primeiros encontros, acontecimentos com o mencionado plano foi num curso de extensão e numa disciplina eletiva, em que apresentamos na introdução desta pesquisa. Foram os mais ricos encontros que tivemos no curso de Matemática-Licenciatura, passamos a enxergar à docência por outra perspectiva, fortificando o nosso desejo de trilharmos pela mesma, tirando-nos da zona de conforto, incitando-nos a querer ser o construtor do nosso devir-sujeito, do nosso devir-professor, ao invés de seguirmos as imposições (subjetivações) que nos são colocadas sem refletirmos os “porquês”.

Seguimos com a pesquisa. Ao chegar na descrição dos dados do questionário, momento que nos possibilitou apresentar uma possível resposta para tal inquietação, ou seja, para o problema suporte dessa pesquisa, que foi: Quais possíveis processos de subjetivações e/ ou agenciamentos perpassaram o devir docente de um grupo de licenciandos do curso de Matemática-Licenciatura? Já que as respostas a um mesmo problema é uma pluralidade, por termos a nossa maneira

única de enxergá-lo. Foi realçado que o devir docente dos licenciandos no dispositivo-universidade de Matemática-Licenciatura é uma multiplicidade, constituído ao longo das experiências, das marcas, dos encontros. Onde muitos adentram no mesmo não pela docência em si, mas pelo que podem conseguir por meio dela. Com isso, de forma geral, os processos de subjetivações visíveis que levaram os sujeitos dessa pesquisa desejar ingressar no referido dispositivo, foram: falta de opção; baixa concorrência, à docência em si; o gosto pela disciplina; subjetivações e agenciamentos advindos de professores (escolar e cursinho) e familiares; facilidade de arrumar um emprego.

Conforme as respostas, os licenciandos, mesmo tendo aqueles que não pensaram na profissão em si, de como “ser” um professor, apresentaram as visões que tiveram antes de adentrar na universidade. Percebemos que alguns desses discentes desejavam ingressar em outro curso, mas as subjetivações os levaram a trilhar outro caminho, os seus desejos tomaram outra constituição, que nesse caso, adentraram no curso de matemática licenciatura. Portanto, esses, na sua vida escolar não foram agenciados pela docência. Não era algo que atraía, o qual pulsava fortes as dificuldades e desvalorização profissional que atravessa essa profissão. A vista disto acentua-se, que grande parte dos sujeitos desta pesquisa, antes de entrar no mencionado curso, refletiram sobre as dificuldades, onde alguns pontuaram os motivos de desejarem outro curso.

Por outro lado, mesmo diante destas dificuldades, dos discursos negativos, alguns licenciandos foram subjetivados a desejar cursar o referido curso, desde a infância ou até mesmo mediante aos movimentos, acontecimentos, encontros ocorridos no dispositivo-escola, ou seja, foram agenciados. Nota-se, que alguns entram nas licenciaturas visando à carreira profissional, como sendo um desejo demasiado, o qual apresenta apenas pontos positivos. Como foi o caso dos licenciandos, que apresentaram a beleza, a arte que carrega à docência. Onde alguns desses realçam a preocupação com ensino e aprendizagem, mostrando que os professores precisam despojar de aulas inovadoras, a fim de agenciar os alunos a reterritorializar os seus pensamentos em suas aulas.

Percebe-se que no dispositivo curso de matemática, a maioria mudou as suas visões acerca da profissão de professores, na medida em que foram agenciados a trilhar pelo caminho onde existem as lutas, enfrentamentos pela / dá educação, que busca capturar, subjetivar os alunos do mar do desinteresse. É um desafio.

Entretanto, segundo as respostas dos sujeitos, não foram apenas pela parte teórica, mas também por meio das experiências nas salas de aulas, onde se encantaram, se apaixonaram e, não se imaginam mais em outra profissão. Com isso, o dispositivo-escola subjetivou e agenciou os futuros/ atuantes professores, desde os estágios supervisionados, programas de formação, até os estágios remunerados. Como trazido no referencial desse trabalho, é percebido nas respostas dos alunos, que muitos trabalham para se manter, tendo em vista que os auxílios fornecidos pela universidade não são suficientes, para tal.

No entanto, dentre esses licenciandos, percebe-se a solidez de muitos em seus pensamentos, que se atém a ensinar, simplesmente pelo recurso financeiro, para não ficarem desempregados. E os que não pretendem seguir à docência, que não denota a finalidade de estar cursando. Talvez estejam perdidos, num caminho que não encontram saídas, que limitou o seu intervalo de possibilidades. Às vezes seguimos desejos que não são apenas nossos, mas de agradar o outro.

Os requisitos que os licenciandos admiram no docente de matemática, fazem parte de suas visões acerca de um “bom professor” e, imagina-se que os mesmos irão seguir da maneira que procederam em suas respostas. De forma abrangente, grande porção desses alunos destaca algumas qualidades que admiram em um docente, são elas: determinação, humildade, simplicidade, que utilizam metodologias e didáticas adequadas em suas aulas, domínio dos conteúdos, entre outras. Dessas acepções, tem-se que muitos admiram professores que inovam em suas aulas, trazendo-nos, que talvez os mesmos reflitam/refletem essas concepções no seu devir professor, quando estão/estiverem na sala de aula. Além disso, ~~isso~~ são os pensamentos que eles adquiram no dispositivo curso de matemática e para alguns, na prática docente.

A maioria dos alunos não definiu a instituição de ensino que desejam lecionar daqui a 05 anos, porém, parte dos demais deseja ter condições de trabalho, com recursos e alunos que querem aprender de fato. Outros pretendem ensinar na Educação Básica, onde possuem aqueles que querem reterritorializar-se na escola de onde adentrara. Alguns pretendem alçar vôos mais altos e ensinar no Ensino Superior. E outros se imaginam em outra área ou não desejam lecionar.

Contudo, tracejamos e alcançamos os objetivos que foram pautados neste trabalho, em que, pudemos ter acesso há um pouco do devir docente de alguns licenciandos do curso de Matemática-Licenciatura, além de percebemos se houve

mudança, de antes de adentrarem na universidade, para o durante, em relação as suas visões sobre a docência, o qual se percebe resultados significativos, em que, aponta-se que 90,6% desejam atuar na docência. Disso supõe-se que apesar de alguns não almejem “ser professor” de imediato, depois que adentraram no referido curso, foram convidados a ficarem, em meio à prática, os encontros agenciadores. Assim, a docência promove encontros agenciadores, que superam as palpantes dificuldades elencadas neste trabalho. O desejo é propulsor, que nos movem a trilhar determinados caminhos, muitas vezes, incertos, que por vezes, tornam-se as nossas melhores conquistas, que nos soam que fizemos as escolhas certas, na qual temos a intenção de aperfeiçoar as mesmas, dias após dias. A ponto dos nossos desejos outros que vão sendo traçados no nosso devir-sujeito, talvez permeiem em torno dessas escolhas, quer dizer, do desejo pela docência.

Essa pesquisa nos embarca em outros questionamentos, em outras desterritorializações. Como se encontra o movimento do devir docente dos que tomaram posse do título de professor de matemática? Em outras palavras, como eles se encontram diante das subjetivações que atravessam o dispositivo-escola? Como estão diante a contemporaneidade? E a escola? E a universidade? No mais, diante de tantos avanços tecnológicos, jogos, metodologias alternativas, são percebidos que as avaliações nas escolas continuam da mesma forma, sólida, isto é, a prova ainda ocupa o seu lugar no dispositivo-escola. Assim, como anda o desenvolvimento do aluno diante do conteúdo apresentado? Todavia, estamos num mundo fluído, que se desfaz num “pisar de olhos” versus escolas estagnadas em séculos passados.

REFERÊNCIAS

- ASPIS, R. L. Notas esparsas sobre filosofia da diferença e currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n.3, pp. 429-439, set./ dez. 2016. INSS: 1645-1384.
- BAUMAN, zygmont, **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRÍGIDO, E. I. **Michel Foucault: Uma análise do poder**. *Rev. Direito Econ. Socioambiental*, Curitiba, v. 4, n.1, p.56-75, jan./jun.2013.
- CANTELMO, W. LOBO, C. HORTA C. Territórios e territorialismo: a abrangência conceitual e a noção de poder. In: **Caderno de Geografia**, V.25, n. 44, 2015.
- CASTANHEIRA, F. A. A. M. CORREIA, A. **A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação**. UFG: 2012.
- CATTO, C. Educação como subjetivação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, V.7, n.2, p.36-48, 2010).
- CAVAMURA, N. R. B. Michel Foucault e a coragem da Verdade: uma reflexão sobre o professor parresiasista. In: **Encontro Nacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, 17, 2013, Vitória. Anais... Vitória: SBEM, 2013. INSS 2237-8448.
- CHELLOTI, C. M. Dinâmica territorialização-desterritorialização-reterritorialização em área de reforma agrárias na campanha gaúcha. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**, v.8, n.15, p. 1-25, fev. 2013.
- CORAZZA, S. M. O docente da diferença. In: *IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. UFSC, Florianópolis, 2, set. 2008.
- CORTELLA, Q. C. **Nós e a escola: agonias e alegrias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. INSS: 978-85-326-5739-8.
- COSTA, L. R. S. **Os reflexos dos discursos sócio-culturais sobre a disciplina de matemática**. Caruaru: 2017 (TCC).
- DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. *Magazine Littéraire*. Paris, n. 325, oct, 1994, pp.57-65.
- _____. Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988;
- _____. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Ed. 34, 1992. Tradução Peter PálPelbart.
- _____. **¿Que és um dispositivo?** In: Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, PP. 155-161. Tradução de wanderson flor do nascimento. Disponível em:

<<http://escolanomade.Org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.

DELEUZE, Gilles. PARNET, c. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Anti-Épido Capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 2010, pp. 560. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. ISBN 978-85-7326-446-3.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no collége de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, **A história da sexualidade 1: A vontade de saber**. 13° ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. Florianópolis, v.18, n34, 2000.

_____. **Introdução a vida não fascista**. In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizoprenia*, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento.

_____. 1999

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Cad. cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p.359-371, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 de jan. de 2019.

GALLO, Sílvio. **O que é Filosofia da Educação?** Anotações a partir de Deleuze e Guattari. Florianópolis, v.18, n.34, jul./ dez. 2000, pp. 49-68.

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. **Repensar a Educação: Foucault**. In: **Educação e Realidade**, v.29, n.1, 2004, pp. 199-2011.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo**. (COEB 2012). Florianópolis: 2012, p.10. Aprender

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 de fev. de 2019.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-Animal e Educação. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 27, n. 2 (pp. 59-66) jul. /dez., 2002.

HEINEN, S. V. I. HEINEM, S. L. I. As filosofias da diferença de Nietzsche e de Deleuze: para construir outros modos. In: **Linha Mestra**, n. 23, ago. Dez. 2013. Disponível em:<https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/03_para_uma_escrita_delirante_as_filosofias_da_diferenca_heinen_heinen.pdf> Acesso em: 20 de dez. 2018.

KARNAL, Leandro. **Dez mandamentos do professor**. 2017.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. nº 19, 2002.

LEMOS S. C. F. **Diferença e Educação: um diálogo com Hélio Rebelo Cardoso JR**. In: Revista do Difere, v.1, n.2, dez. 2011. INSS 2179 6505.

LESME, A. **Cursinhos comunitários**: Prevupe. 2010. Disponível em: <<https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/prevupe.htm>>Acesso em:05 de janeiro de 2019.

LEVY, Tatiana Salem. O fora como o (não-) espaço da literatura. In: BRUNO, Mário & QUEIROZ, André & CHRIST, Isabelle. **Pensar de outra maneira a partir de Claudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.

LINS, R. C. **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 93-120.

MAIRESSE, D. FONSECA, T. M. G. Devir de diferença/ devir de identidade: paradoxos do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisa Sociais**, 2008. pp. 133-141. ISBN: 978-85-99662-88-5.

MANSANO, Sônia Regina Vagas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2). 2009.

MARCELLO, A. F. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos. In: **Educação e Realidade**, v.29, n.1, 2004, pp. 199-2011.

MURAD, G. F. M. **O sujeito em Foucault**. Rio: 10, ago. 2010.

NATÁLIO, Carlos, Territorialização/ desterritorialização: movimentos cinematográficos. In: **Atas do II Encontro Anual da AIM**, editado por Tiago Basptista e Adriana Martins, 199-211. Lisboa: AIM, 2013. ISBN 978-989-98215-0-7.

NUNES, Terezinha, CARRAHER, David, SCHLEIMANN, Ana Lucia. **Na vida dez, na escola zero**. 7. Ed. São Paula: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016. Isbn: 9788532633774

QUEIROZ, S. M. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

_____. A educação em meio ao Hiperativismo sócio-cultural do mundo líquido. In: **X Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo, SP. 2016a

_____. Reflexão sobre o professor “ideal” de matemática. **Anais... III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Natal: 2016b. Disponível em: <<https://slidex.tips/download/reflexao-sobre-o-professor-ideal-de-matematica>>. Acesso em: 20 de mar. De 2018.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/ estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade** n° 2. São Paulo: PUC, 1993.

SALLES, Márcio. **Foucault e os dispositivos**. In: IX Jornadas de Sociologia de la UNLP. Dez. 2016.

SCHOPKE, R. **O conceito de “Diferença” na obra de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://rogsil.wordpress.com/2009/11/22/o-conceito-de-diferenca-na-obra-de-gilles-deleuze/>>. Acesso em: 20, ago. 2018.

SOUSA, C. N. MENEZES, T. N. B. A. O poder disciplinar uma leitura em vigiar e punir. In: **SABERES**, Natal – RN, v.1, n.4, jun. 2010.

ROLNIK, Suely. Uma Insólita Viagem à Subjetividade. Fronteiras com a Ética e a Cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. pp. 25-34.

_____, **Alteridade a céu aberto**. O laboratório poético-político de Maurício Dias & Walter Riedweg. Museu d’Art Contemporani de Barcelona. Barcelona: 2003, p. 42. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/alteridadewalter.pdf>>. Acesso em: 23, mar. 2019.

TARTARO, F. T. CAVAMURA, B. R. N. SOUZA, C. C. A. **Por que a universidade não forma um professor de matemática?** Repositório Institucional UNESP. Rio Claro: 2014. ISSN2357-7819-2014-2839-2849. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141662?locale-attribute=pt_BR> Acesso em: 28 de jan. 2019.

VASCONCELLOS, J. **A Filosofia e seus intercessores**: Deleuze e a não Filosofia. Campinas, vol. 26, n 93, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 de ago de 2018.

ZORDAN, P. **Criação na perspectiva da diferença**. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135/1297>> Acesso em: 30 de ago de 2.

APÊNDICE A - Narrativas de recortes do devir docente dos licenciandos em Matemática

<p style="text-align: center;">S1</p> <p>...S1 optou por cursar matemática-licenciatura, por que “Sempre gostou da matemática [...]” e também gostava de ajudar seus colegas quando os mesmos estavam com alguma dificuldade na referida matéria. Todavia, acreditava que a missão do professor era simplesmente ensinar o conteúdo. No entanto, ao adentrar na universidade os seus pensamentos foram mudados, pois hoje, a mesma entende que a missão do professor vai além do que pensou inicialmente, onde considera que é necessário que os professores avaliem as suas práticas, observando qual efeito estão surtindo nos alunos, negativos ou positivos. Além disso, observar as dificuldades que os alunos apresentam, com o objetivo de saná-las. Com isso, o professor precisa se preocupar com a aprendizagem dos seus alunos, sem dá por satisfeito até perceber que seus alunos aprenderam tal conteúdo. S1 imagina-se, lecionando numa faculdade ou ao menos estar próximo de professores que lecionam nessa unidade...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? O seu desejo inicial foi à docência, desde que estava na universidade; Permanece com o mesmo desejo. ✓ Antes: ensinar o conteúdo; ✓ Presente: mudou, não é só saber os conteúdos, mas saber ensiná-los, visando à aprendizagem dos alunos; O seu desejo continua sendo a docência; O convívio na universidade fez com que alterasse os seus pensamentos sobre a docência; ✓ Imagina-se: Ela gosta tanto das relações que têm com os professores universitários que pretendem, mesmo sem trabalhar nessa unidade de ensino, está próximo a eles; (Foi agenciada por eles); ✓ E sua maior preocupação é a aprendizagem dos alunos; e auto-avaliação das práticas de ensino;
<p style="text-align: center;">S2</p> <p>...S2 optou cursar matemática-licenciatura, como sendo caminho de entrada na universidade, para depois fazer transferência interna e mudar para o curso de engenharia. Assim, pressupõe que o mesmo não tinha a média de entrar no curso que desejou a principio e adentrou na licenciatura como segunda opção. Antes de entrar nesse curso, sempre pensou negativamente sobre a docência, como desvalorizada, financeiramente e profissionalmente. Entretanto, após começar a trabalhar nessa área, como professora do Ensino Fundamental, acabou gostando da área e desistiu de mudar de curso, onde hoje a mesma é apaixonada pela docência e gosta de contribuir no aprendizado dos seus alunos. Assim, com a prática, foi que o seu desejo mudou de direção a ponto de querer ficar nesse caminho, em busca de contribuir nessa profissão e daqui a 05 anos se imagina lecionando numa Universidade</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressa? Entrar na licenciatura como ponte para a engenharia; ✓ Antes: Falta de opção (nota inferior a média de engenharia); mesmo não sendo o seu desejo a principio, resolveu adentrar nesse curso, pensando na mudança, quer dizer, desejou em conjunto; ✓ Durante: Mudou o seu desejo, pensa em formação continuada e ser docente de universidade, no entanto, a sua concepção acerca das dificuldades continua a mesma; ✓ Imagina-se: docente de universidade federal. (desejo bem delimitado); ✓ Formação continuada; ✓ Subjetivada pela a prática na escola; (o seu desejo surgiu depois da prática); ✓ Delimita o seu desejo; ✓ Os professores universitários os subjetivaram a ponte de desejar ser professor da UFPE;

<p>Federal, atuando na educação matemática. Com isso, a mesma pretende continuar com os seus estudos, fazendo pós-graduação, para trilhar os caminhos que os seus desejos no presente delimitaram para o seu futuro. Contudo, as experiências adquiridas na prática, juntamente com o desejo de ser professora universitária, foram capazes de mudar o seu desejo profissional, onde o que mais admira no docente é o domínio do que está sendo ensinado, além da preocupação com aprendizagem dos seus alunos, que sempre precisa ser verificado se realmente aprenderam...</p>	
<p style="text-align: center;">S3</p> <p>...S3 optou cursar matemática-licenciatura, por ter familiares na área educacional, por gostar e ter facilidade com a matemática desde a infância, e também, pela facilidade de arrumar emprego. Antes de ingressar na universidade, tinha a docência como sendo uma das profissões mais maravilhosas da face da terra, em que, em meio à prática no trabalho, a sua visão permaneceu a mesma. O que ela mais admira no docente é “A capacidade de transmitir seus conhecimentos e direcionar uma pessoa a seguir um caminho do bem.”. Ele se imagina sendo uma das melhores professores de matemática de sua cidade e lecionando em uma faculdade...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? Gosto pela a disciplina, familiares que estão na área educacional (subjetivação) e facilidade de emprego; ✓ Antes: profissão mais maravilhosa da terra; ✓ Presente: Sua visão não mudou, dói fortalecida pela a prática; ✓ Imagina-se: Deseja ser docente da educação básica e superior;
<p style="text-align: center;">S4</p> <p>...Foi o gosto pela a matemática, que levou S4 optar por cursar matemática-licenciatura, em que antes de ingressar “Tinha em mente que seria uma profissão fácil, já que gosta da área e de interagir com pessoas.” Ao adentrar na universidade sua visão a respeito da docência “Mudou completamente. Depois de ver e ter experiência na área, percebi que não adianta só saber ou gostar da matemática é necessário uma metodologia, uma didática adequada para facilitar a aprendizagem do aluno.” . O que ela mais admira no docente é a metodologia, a paciência e quando o mesmo se coloca no lugar do aluno e abre espaço para diálogos. S4 se imagina atuando em um campo diferente da educação, como policial, no entanto, caso não consiga passar no concurso da policia, gostaria de lecionar no</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? Não foi a docência em si, mas o gosto pela a matemática; ✓ Antes: Tinha em mente que seria uma profissão fácil, já que gosta da área e de interagir com pessoas. ✓ Presente: mudou completamente, não é só gostar de matemática, mas saber ensiná-la, de maneira adequada para facilitar aprendizagem dos alunos; ✓ Imagina-se: policial ou professor de Educação Básica (Ensino Médio); ❖ <i>Seu desejo principal futuro, não é ser professor.</i> ❖ <i>Será que o seu desejo inicial foi ser policial?</i> ❖ <i>Por que será que não quer seguir a carreira de professor?</i>

Ensino Médio...	
<p style="text-align: center;">S5</p> <p>...S5 antes de ingressar no curso de matemática-licenciatura, tentou engenharia civil, mas não conseguiu uma bolsa de estudo. Assim, ingressou posteriormente nesse curso, como sendo a opção que mais se identificou, pois sempre gostou de matemática. Além disso, apesar de não ter sido de imediato essa escolha, esse desejo, o mesmo pensava a respeito da docência, como sendo uma das profissões mais importantes de todas, já que é através dela que as demais profissões são possíveis. Atualmente, o mesmo dá ainda mais importância a essa profissão, por meio do convívio com a sua mãe, que é atua nessa área. O que ele mais admira em um docente é a “Humildade, determinação, domínio do conteúdo, compaixão e vontade em exercer a profissão.”, em que, o mesmo pretende lecionar em qualquer unidade de ensino, exercendo de acordo com os seus pensamentos sobre o docente de matemática...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? O gosto pela a matemática e o convívio com a sua mãe que é professora (Ela o agenciou); ✓ Antes: uma das profissões mais importante de todas, já que as demais vêm dela; ✓ Presente: continua a mesma, sendo que dá ainda mais importância a docência; ✓ Imagina-se: em qualquer unidade de ensino; o seu desejo é exercer a profissão independente do local; ✓ <i>Talvez a mesma ame o que faz e o agenciou a querer ser professor também;</i> ✓ Apenas indícios positivos; ✓ Traz que precisa ter vontade de exercer essa profissão;
<p style="text-align: center;">S6</p> <p>...Foi pelo gosto a matemática e a facilidade de emprego que S6 desejou ingressar no curso de matemática-licenciatura. Antes de entrar nesse curso, apesar do mesmo achar um campo contínuo e importante para a formação de outras profissões, o mesmo trouxe que a docência é desvalorizada financeiramente. Atualmente, a sua visão continua a mesma, no entanto considera também que essa área é rica em experiências. O que ela mais admira no docente é a forma que tenta ensinar aos alunos que estão com dificuldades, além de dominar os conteúdos, tendo paciência e simplicidade. Ela se imagina daqui á 05 anos lecionando em uma das escolas que ele estudou durante o Ensino Fundamental, onde o mesmo espera ser um professor que busque cativar os alunos, com aulas dinâmicas, com visão de utilidade para a vida dos alunos...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? Gosto pela a matemática e facilidade de emprego. ✓ Antes: apesar do mesmo achar um campo contínuo e importante para a formação de outras profissões, o mesmo trouxe que a docência é desvalorizada financeiramente. ✓ Presente: continua a mesma, porém considera um campo rico de experiências; ✓ Imagina-se: Na escola que estudou no Ensino Fundamental; ❖ Deseja retornar de onde saiu, mas dessa vez como professora; ❖ Será que no retorno serão os mesmos pensamentos de quando sai dessa escola? ❖ Transição de devir-aluno para devir-professor;

S7

...S7 optou cursar matemática-licenciatura “Por que gostava da disciplina e de ensinar.” Sendo que esse não era o campo que o mesmo queria adentrar, no entanto, no envolvimento com a prática, onde o mesmo atualmente leciona, a sua visão foi alterada, pois hoje se identifica com essa profissão. O que ela mais admira em um docente é a didática, conhecimento e o modo de avaliar. O mesmo se imagina como um docente seguro, com uma boa didática e metodologias para reger as suas aulas, em que, não delimita unidade de ensino...

Observações:

- O que levou ingressar? O gosto pela a matemática e a vontade de ensinar;
- Antes: não era o campo que queria adentrar;
- Presente: mudou o seu desejo, depois da prática;
- Imagina-se: ser um docente seguro e com metodologias para ensinar; não delimita o lugar que deseja ensinar;
- Algo a se pensar: o que levou ele cursar matemática licenciatura foi o desejo de ensinar e por que o mesmo disse que não foi à primeira opção?
- Será que foi outro curso de licenciatura?
- Mas ele traz que gosta da disciplina, que foi isso que também o guiou a seguir essa profissão.

S8

...O gosto pelo os números e a construção de uma base para o curso de engenharia, desejo de infância, foram o que levaram S8 optar cursar matemática-licenciatura. Embora que o mesmo achava a docência uma bela profissão, era algo que não o atraia, pois acreditava que sua timidez o iria atrapalhar no momento de ensinar. Mas, atualmente, depois dos primeiros contatos com turmas na Educação Básica, não se vê em outra profissão diferente dessa, pois percebeu que podia somar conhecimentos e aprender com os alunos. O que mais admira num docente é “As metodologias, a disciplina, as relações interpessoais e o domínio (segurança) no que está fazendo. O mesmo gosta muito da educação básica, mas não sabe se hesitaria em vãos maiores, se houver possibilidade...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? O gosto pela a matemática e a formação de uma base para engenharia;
- ✓ Antes: era algo que não atraia, por causa da timidez, apesar de achar uma bela profissão;
- ✓ Presente: Em meio à prática foi que mudou os seus desejos, e hoje não se vê em outra profissão; seus desejos foram mudados;
- ✓ Imagina-se: ainda na educação básica e não sabe se percorreria por outros vãos maiores;

S9

...Foi o gosto pela a disciplina e de ajudar os colegas que levou S9 optar pela docência. Antes de ingressar tinha em mente que seria um campo de experiência e crescimento sem comparação na área do ensino de matemática. Atualmente a sua visão mudou bastante, visto que, são poucos os professores que querem ensinar de fato, onde hoje, o mesmo não se sente tão preparado para lecionar. Com isso, para ela, o docente precisa gostar de ensinar, mostrar o ser humano e compreensivo. Por não gostar de pensar no seu futuro, o mesmo não sabe onde se imagina daqui a 05 anos....

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Gosto pela disciplina e de ajudar os colegas, quer dizer, gostar de ensinar;
- ✓ Antes: tinha em mente que seria um campo de experiência e crescimento sem comparação a área de ensino de matemática;
- ✓ Presente: Mudou, hoje vê que são poucos os professores que querem ensinar e não se sente preparado para ensinar;
- ✓ Imagina-se: não gosta de pensar no futuro;

S10

...S10 optou cursar matemática-licenciatura por que gosta muito de matemática. Antes de ingressar pensava que era apenas estudar para dá aula, entretanto a sua visão mudou em respeito à docência, pois pensa atualmente, que a mesma tem que ser por amor. Inclusive, o que ele mais admira no docente é o amor pela a profissão. E se imagina daqui a 05 anos lecionando “Em uma sala de aula com mais recursos disponíveis e alunos que querem aprender de verdade.”...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? O gosto pela a matemática;
- ✓ Antes: estudar para dá aula;
- ✓ Presente: mudou, pensa que tem que ser por amor;
- ✓ Imagina-se: em uma sala, mas não delimitou a modalidade de ensino.

S11

... No começo S11 gostaria de cursar engenharia civil, mas por ser durante o dia e pela necessidade de trabalhar, escolheu algum curso da área de exatas no turno noturno. Antes de ingressar nesse curso, ele já havia dado aula de reforço, assim, conhecia um pouco da parte prática da docência, na qual, achava “Algo chato, complicado e desvalorizado.”. Os seus pensamentos foram mudados a respeito da docência, em meio às situações vividas no mundo acadêmico e profissional. O que ele mais admira em um docente é a maneira que ensina os conteúdos, sua maneira de trabalhar, criatividade, orgulho do que faz e outros. Imagina-se, em algum curso de ensino superior, principalmente de matemática, em cursos preparatórios ou no ensino regular, precisamente nas escolas técnicas estaduais (ETE)...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? O horário e por ser da área de exatas;
- ✓ Antes: Algo chato, complicado e desvalorizado;
- ✓ Presente: os seus pensamentos foram mudados em meio às relações vividas na universidade e na parte profissional;
- ✓ Imagina-se: como professor universitário do curso de matemática ou professor de cursos preparatórios ou no ETE;

S12

...S12 optou cursar matemática-licenciatura por que não se ver ensinando outra disciplina sem ser essa, dado que, desde criança sempre gostou. A mesma sempre quis ser professora, fez normal médio, sendo que na prática nos estágios supervisionado ele pôde perceber que há uma “contradição”, certa distância entre a teoria e prática. No entanto, cabe ao professor querer fazer diferente. A sua visão a respeito da docência continua a mesma, onde o que lhe preocupa é que cada dia a clientela está mais atualizada, conectada. Assim, o professor deve buscar meio além de

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? O gosto pela a disciplina. E sempre quis ser professora.
- ✓ Antes: O mesmo sempre quis ser professor, fez normal médio, sendo que na prática nos estágios supervisionado ele pôde perceber que há uma “contradição”, certa distância entre a teoria e prática. No entanto, cabe ao professor querer fazer diferente.
- ✓ Presente: A sua visão a respeito da docência continua a mesma, onde o que lhe preocupa é que cada dia a clientela está mais atualizada, conectada. Assim, o professor deve buscar meio além de sua formação para suprir as necessidades desses alunos (pois essa formação

<p>sua formação para suprir as necessidades desses alunos (pois essa formação não é suficiente para tal). Ela traz que o que mais admira no professor é a opção de ser diferente, além de admirar a escolha de ser professor, mesmo sabendo dos discursos negativos, como: professor não vale a pena, por ser desvalorizada e ainda mais, que matemática é coisa de doido. Ela se imagina lecionando numa escola da zona rural, onde a mesma estudou e gostava de estar...</p>	<p>não é suficiente para tal).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagina-se: numa escola da zona rural onde estudou e gostava de estar; ✓ A mesma acredita que a sua formação não é suficiente para abranger os alunos na atual década, por ser conectados, atualizados (alunos da informação);
--	--

<p style="text-align: center;">S13</p> <p>...Desde criança S13 se sentia atraída pela a docência, e no decorrer dos anos, com ótimos professores de matemática que ele teve, passou a gostar muito da disciplina de matemática. Sendo assim, a mesma uniu o desejo de ensinar com a matéria que se identifica. Nessa acepção, S13 sempre admirou a docência, pois têm várias tias nessa profissão, por isso que desde criança se sentia atraída por essa profissão. A sua visão atualmente sobre a docência continua mesma, porém aumentou ainda mais a admiração por essa profissão, por que mesmo diante das dificuldades que enfrenta um professor, o mesmo não desiste de “lutar” pela a educação. Ela ressalva ao responder a pergunta: O que você mais admira em um professor de matemática? que independente da área de ensino, todos merecem admiração e respeito e ainda traz que essa profissão é muito desvalorizada e abandonada no esquecimento e a sociedade precisa mudar essa visão. E ela se imagina lecionando em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, públicas ou particulares, concursada e estabilizada...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? Desde criança foi atraída pela a docência; ✓ Antes: sempre admirou a docência, pois têm várias tias nessa profissão, por isso que desde criança se sentia atraída por essa profissão. ✓ Presente: A sua visão atualmente sobre a docência continua mesma, porém aumentou ainda mais a admiração por essa profissão, por que mesmo diante das dificuldades que enfrenta um professor, o mesmo não desiste de “lutar” pela a educação. ✓ Imagina-se: lecionando em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, públicas ou particulares, concursada e estabilizada.
---	---

<p style="text-align: center;">S14</p> <p>...S14 optou cursar matemática-licenciatura por ter facilidade com a matemática no ensino médio. Antes de entrar no referido curso, o tinha com uma profissão igual a qualquer outra, cheia de obstáculos e dificuldades. Atualmente a sua visão sobre a docência continua a mesma, em que a cada dia que passa mais e mais dificuldades. O que ela mais admira no docente é a perseverança. E não se imagina lecionando matemática daqui a 05 anos...</p>	<p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O que levou ingressar? Facilidade com a matemática; ✓ Antes: profissão como qualquer outra, cheia de dificuldade e obstáculos; ✓ Presente: continua a mesma; ✓ Imagina-se: não se imagina lecionando;
---	--

S15

...S15 ingressou no curso de matemática-licenciatura por falta de opção, pois oscilava entre esse curso ou pedagogia. Ela sempre viu a docência, independente da área como um trabalho arduo e com pouca valorização, mas de suma importância para a vida acadêmica de qualquer indivíduo. Atualmente a sua visão continua a mesma. O que ela mais admira no docente é o uso de metodologias, pois compreende que algumas facilitem o raciocínio dos alunos. Como ela não pretende fazer mestrado, se imagina trabalhando em alguma escola de Referência em Ensino Médio...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar: falta de opção, esse curso ou pedagogia;
- ✓ Antes: dificuldades, desvalorização, mas muito importante;
- ✓ Presente: a mesma;
- ✓ Imagina-se: por não pretender fazer mestrado, imagina-se em uma escola de referência;

- ✓ **Dá a pensar que mestrado só faz aqueles que pretendem ensinar no ensino superior;**

S16

...S16 optou cursar matemática-licenciatura por que sempre gostou da disciplina de matemática e também por ter tido professores o serviram de exemplo. Antes de ingressar no referido curso a mesma tinha uma visão abreviada sobre a docência, onde achava que bastava ter conhecimento do conteúdo. Atualmente, a sua visão mudou totalmente, pois compreende que além de saber a matemática, precisa conhecer as matemáticas, ser professor e ser pesquisador. O que mais admira no docente são as diferentes maneiras de apresentar determinado conteúdo. Ela se imagina lecionando em uma escola da rede pública, precisamente na modalidade Ensino Fundamental...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Gosto pela a matemática e professores que lhe serviu de exemplo.
- ✓ Antes: visão abreviada achava que era ensinar o conteúdo e nada mais;
- ✓ Presente: mudou: precisa saber além da matemática, as matemáticas, ser professor, ser pesquisador;
- ✓ Imagina-se: Ensino Fundamental na escola pública;

S17

...S17 optou cursar matemática-licenciatura por ser a área de mais fácil acesso, em que, jamais pensou em docência como uma opção de trabalho. Atualmente, a sua visão após o ingresso na universidade mudou bastante, pois tendo uma experiência em sala de aula se encantou pela a docência, mesmo com todas as dificuldades que com ela vem. O que ela mais admira em um docente é a ideia do mesmo conseguir resolver e gostar de fazer e trabalhar com aquilo que as pessoas mais "odeiam" que é a matemática. S17 não delimitou o local de que deseja ensinar, no entanto, que a forma de ensinar seja significativa para seus alunos...

Observações:

- ✓ O que levou a ingressar? Fácil acesso;
- ✓ Antes: jamais pensou a docência com opção de trabalho;
- ✓ Presente: mudou bastante, pois tendo uma experiência em sala de aula se encantou pela a docência, mesmo com todas as dificuldades que com ela vem;
- ✓ Imagina-se: não delimitou o local de que deseja ensinar, no entanto, que a forma de ensinar seja significativa para seus alunos;

S18

...O que levou S18 a cursar matemática-licenciatura foi à alta demanda e por ser um emprego sem esforço físico, além do desejo de ocupar uma profissão importante para a sociedade. Antes de ingressar pensava que a docência era uma ocupação de honra, mas desvalorizada profissionalmente. Na atualidade, a sua visão permanece a mesma. O que mais admira no docente de matemática é a criatividade nas aulas. E se imagina lecionando daqui a 05 anos em uma escola pública. Ele salienta que não possui experiência de sala de aula...

Observações

- ✓ O que levou ingressar? Alta demanda de emprego, além disso, por ser um emprego sem esforço físico e uma ocupação importante na sociedade;
- ✓ Antes: ocupação de honra, desvalorizada profissionalmente;
- ✓ Presente: permanece a mesma;
- ✓ Imagina-se: escola pública;
- ✓ Não tem experiência na docência, aluno de 4º período.

S19

...S19, ele odiava matemática na escola, em que diz que os professores de lá não incentivava os alunos a estudar de fato como se deve ser. Assim, ao adentrar no cursinho de pré- vestibular, o mesmo relata que teve ótimos professores que incentivaram a está no curso de matemática licenciatura. Ele nunca imaginou que estudaria matemática-licenciatura, antes do cursinho. Atualmente, cursando esse curso, observa que a profissão de professor não é um sacerdócio como ele tinha sido levado a acreditar durante a sua vida escolar. Também, tem essa profissão como outra qualquer, que exige formação, especificidades, os quais são vistas na graduação. Ele traz que o que ele admira no docente de matemática é relativo, pois depende da sua postura, formação moral que, este teve e tem durante a vida social no todo e também a formação acadêmica conta muito nesta acepção. Ele espera levar o melhor do que ele aprendeu durante os anos da formação e também agir diferente do que se desprende dos professores da escola/ universitários. Com eles o mesmo diz que aprendeu a como se portar em sala de aula...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Os professores do cursinho.
- ✓ Antes: na escola odiava a docência, após o cursinho passou a amar a matemática.
- ✓ Presente: Atualmente, cursando esse curso, observa que a profissão de professor não é um sacerdócio como ele tinha sido levado a acreditar durante a sua vida escolar. Também, tem essa profissão como outra qualquer, que exige formação, especificidades, os quais são vistas na graduação.
- ✓ Imagina-se: espera levar o melhor do que ele aprendeu durante os anos da formação e também agir diferente do que se desprende dos professores da escola/ universitários. Com eles o mesmo diz que aprendeu a como se portar em sala de aula.
- ✓ Fortes subjetivações. (Muito interessante!).

S20

...O que levou S20 ser docente foi à facilidade de emprego. O mesmo nunca pensou na docência em si, em como ser um professor. Depois de adentra no curso de matemática-licenciatura, o mesmo mudou um pouco o seu pensamento sobre a docência, em que, está nessa área para

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Facilidade de emprego;
- ✓ Antes: nunca pensou na docência em si e nem como ser um professor; foi segunda opção;
- ✓ Presente: mudou a sua visão;
- ✓ Imagina-se: em qualquer lugar;

não ficar desempregado. Ele admira o docente que se dedica radicalmente. Por ser segunda opção, em qualquer lugar esse se imagina lecionando...

S21

...S21 optou por cursar matemática-licenciatura por gostar de matemática e pelos os professores que faziam acreditar na docência. Antes de ingressar nesse curso tinha em mente que era difícil a convivência e a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos. Atualmente a sua visão mudou, pois lecionar precisa de dedicação e maneiras distintas de sobressair das situações que são postas, que não é fácil. Como também, somos responsáveis em proporcionar as melhores maneiras para que os alunos possam alcançar a aprendizagem do que está sendo abordado. O que mais admira em um docente é as habilidades em resolver situações com argumentos. E se imagina daqui a 05 anos lecionando disciplinas da educação ou ensino de matemática em centros universitários (se possível)...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Gostar da matemática e pelos os professores que fizeram acreditar na docência;
- ✓ Antes: de ingressar nesse curso tinha em mente que era difícil a convivência e a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos;
- ✓ Presente: Atualmente a sua visão mudou, pois lecionar precisa de dedicação e maneiras distintas de sobressair das situações que são postas, que não é fácil;
- ✓ Imagina-se: E se imagina daqui a 05 anos lecionando disciplinas da educação ou ensino de matemática em centros universitários (se possível);

S22

...S22 optou por cursar matemática-licenciatura por gostar de matemática e pela a baixa concorrência. Em que, sempre achou um trabalho difícil e gratificante, como já trabalhou como auxiliar de disciplina antes mesmo de entrar na universidade, então já conhecia um pouco sobre a docência. Atualmente a sua visão em relação à docência continua a mesma, mas acha que com mais certeza que é um trabalho difícil e com pouco reconhecimento. O que mais admira em um docente é o jeito dinâmico de trabalhar os assuntos. Imagina-se lecionando no Ensino Superior...

Observações:

- ✓ O que levou ingressar? Gosto pela matemática e pela baixa concorrência;
- ✓ Antes: um trabalho difícil e gratificante; já tinha experiência como auxiliar;
- ✓ Presente: continua a mesma, reforçando que reconhece como um trabalho difícil;
- ✓ Imagina-se: professor universitário;