



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE**  
**LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**ANTONIO ANDRADE DE MORAIS FILHO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA A**  
**EDUCAÇÃO: DESCOBERTAS DO DEVIR PROFESSOR**

Caruaru  
2021

**ANTONIO ANDRADE DE MORAIS FILHO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA A  
EDUCAÇÃO: DESCOBERTAS DO DEVIR PROFESSOR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco de Caruaru, como requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado, sob a orientação da professora Simone Moura Queiroz.

**Área de concentração:** Formação de Professores de Matemática.

**Orientador (a):** Profa. Dra. Simone Moura Queiroz

Caruaru  
2021



ANTONIO ANDRADE DE MORAIS FILHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA A  
EDUCAÇÃO: DESCOBERTAS DO DEVIR PROFESSOR.

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco de Caruaru, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado, sob a orientação da professora Simone Moura Queiroz.

Aprovado em: 27/05/21

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Ma. Luana Rafaela da Silva Costa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de  
Pernambuco

---

Profa. Ma. Marta Maria de Lima Sales (Examinador  
Externa)  
Universidade Federal de  
Pernambuco

## **AGRADECIMENTO**

Inicialmente venho a agradecer a Dr.<sup>a</sup> Simone Moura Queiroz, que antes de ser minha orientadora, me motivou no decorrer do curso a não achar nas fraquezas motivos para desistir ou achar que não poderia conseguir, me disse uma vez, “dobre a força, você consegue lidar com isso”, de momento não entendi a fundo a frase, porém no decorrer da graduação cercado de incertezas, encontrei apoio nessa frase. Venho a agradecer a minha esposa Rafaella que chegou em minha história já no final da graduação, no entanto, vem sendo um braço forte em minha vida, como minha filha, minha joia, Perolla, que é uma das minhas inspirações que Deus me presenteou em ser seu pai, e a minha mãe pelas palavras de motivação. Agradeço a dois amigos que me foram durante a graduação e fora dela, irmãos Everton Henrique e Joelmir Mendes. Meus agradecimentos aos entrevistados que se dispuseram em me fornecer essas valiosas falas, pois sem elas, o trabalho de conclusão de curso não existiria.

Um agradecimento particular a banca que mesmo de última hora, se disponibilizou para estar presente e fazer parte da defesa do meu TCC, que sem isso, não teria sentido algum descrever os fatos estudados. É encerro reiterando meu muito obrigado, a Simone de forma informal, pela paciência e compreensão dos fatos vivenciados por mim, nesses anos de intensa graduação.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Louvo e glorifico ao Deus de toda Honra é Glória, a Ele que é Digno de toda adoração. Ao meu Senhor pelo constante mover em minha existência, onde uma etapa termina e outra se inicia, muito Obrigado Jesus, por que até aqui me ajudou o Senhor.

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p.11).

## RESUMO

O contexto da matemática no ensino e graduação de professores, levanta indagações, que futuro espera a educação? Historicamente, a educação nacional foi marcada por épocas burocráticas. No entanto, não se debateu o protagonismo dos alunos/graduandos, em seus anseios subjetivos, inseridas no processo da educação. O tema do trabalho é “a formação de professores de matemática para a educação básica: Descobertas do devir professor”, a relevância do tema, dialoga com a graduação/sujeito, se estendendo até educação básica. De problemática, “há espaço na graduação em Licenciatura em matemática, para se vivenciar/refletir o devir de estudantes/graduandos em sua carreira acadêmica”? É, com objetivo geral: Investigar o devir de professores de matemática em sua trajetória na Educação Superior. A pesquisa está embasada nas teorias da Filosofia da Diferença, em aspectos de devir, rizoma, discursos e agenciamentos, de teóricos Deleuze e Guattari (1995), Mansano (2009), Foucault (1970) e Queiroz (2015), expressando a múltíplice intensidade do sujeito em suas interações. Os participantes foram nomeados por P1, P2, entrevistados no decurso do último período letivo da graduação em Licenciatura em Matemática é já lecionando na rede pública de ensino, ambos integrantes da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste-(CAA). A entrevista semiestruturada em Triviños (1987 apud MANZINI, 1995), sendo conduzida, por gravações e manuscritos das falas dos participantes, usando-se do parecer cartográfico Queiroz (2013) e Gallo (2000) para uma convergência com a Filosofia da Educação, na análise das falas de P1, P2 e para os resultados Veiga-Neto (2003). O mover desmesurável (considerações finais), em Rolnik (1997). Os sujeitos analisados, experienciaram subjetivações, provenientes dos discursos durante a graduação de P1, P2 passaram por agenciamentos, afetando em seu devir.

**Palavras-Chave:** Licenciatura em Matemática. Devir professor. Discursos. Linhas de subjetivações. Agenciamentos.

## ABSTRACT

The context of mathematics in teacher education and training raises questions, what future does education expect? Historically, national education has been marked by bureaucratic times. However, the role of students / undergraduates, in their subjective anxieties, inserted in the education process was not debated. The theme of the work is “the formation of mathematics teachers for basic education: Discoveries of the becoming teacher”, the relevance of the theme, dialogues with the undergraduate / subject, extending to basic education. Of problematic, "is there space in the undergraduate degree in mathematics, to experience / reflect the future of students / undergraduates in their academic career"? And, with a general objective: To investigate the future of mathematics teachers in their trajectory in Higher Education. The research is based on the theories of the Philosophy of Difference, in aspects of becoming, rhizome, speeches and assemblies, by theorists Deleuze and Guattari (1995), Mansano (2009), Foucault (1970) and Queiroz (2015), expressing the multiple intensity of the subject in their interactions. The participants were nominated by P1, P2, interviewed during the last academic term of the undergraduate course in Mathematics and already teaching in the public school system, both members of the Federal University of Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste- (CAA). The semi-structured interview in Triviños (1987 apud MANZINI, 1995), being conducted, through recordings and manuscripts of the speeches of the participants, using the cartographic opinion Queiroz (2013) and Gallo (2000) for a convergence with the Philosophy of Education, in analysis of the speeches of P1, P2 and for the results Veiga-Neto (2003). The immeasurable move (final considerations), in Rolnik (1997). The analyzed subjects, experienced subjectivations, coming from the speeches during the graduation of P1, P2 went through assemblies, affecting in their becoming.

**Keywords:** Degree in Mathematics. Becoming teacher. Speeches. Lines of subjective. Assemblages.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: POTÊNCIA</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>DEVIR DEFRONTE DA MÁQUINA INSTITUCIONAL</b> .....	<b>17</b>
2.1	<b>AGENCIAMENTOS x FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	<b>18</b>
2.2	<b>DISCURSOS X FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	<b>20</b>
2.3	<b>LINHAS DE SUBJETIVAÇÃO X FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	<b>22</b>
2.4	<b>RIZOMA X FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> .....	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>PRELUDIO AOS DIÁLOGOS</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: APRECIÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA: MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO</b> .....	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: MOVIMENTOS DO DEVIR</b> .....	<b>34</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVER DESMENSURÁVEL</b> .....	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO: POTÊNCIA

O diálogo montado em torno da educação, e das competências exigidas trabalhadas ao longo das décadas, no contexto cotidiano em matemática, buscou-se por ferramentas e recursos que cada vez mais, poderiam agregar valor com conhecimentos já preexistentes, com isso, a alavancar desde início a formação de professores, até o pensar em sua prática docente, como finalidade e cursor para inovações efetivadas em conversações acadêmicas.

A filosofia, dará suporte a questionamentos levantados. Para o tema abordado “a formação de professores de matemática para a educação básica: Descobertas do devir professor”, a escolha do tema se deu por motivo de inquietação pessoal, em vivenciar e observar que na graduação, não há debate em torno de questões subjetivas, sem levar em conta as interferências no âmbito social em que todos estão rodeados e marcados pelos outros ou pelo sistema em pleno vigor.

A formação de professores, antes mesmo de técnica é de fato ambientada em relações sociais, com experiências subjetivas das máquinas e dos sujeitos que incidem sobre os outros sujeitos, Deleuze e Guattari (1995), Mansano (2009), Foucault (1970) e Queiroz (2015), a conversar com as falas dos entrevistados, explicitando as múltiplas variáveis do devir em suas nuances. Este relato de experiência cartográfica, se fez necessário, pois a graduação de Licenciatura em Matemática é norte para a efetivação e concretude da Educação em termos gerais.

A abertura de diálogo se faz necessária, em relações que sempre antecederam a Universidade. Os sujeitos graduandos, adentram a formação sem a ciência do que lhes espera, por quanto, cabe essencialmente um intenso debate sobre que bases institucionais podem ser modificadas, se reinventando enquanto corpo móvel, (Universidade) sujeita as subjetividades de seus componentes e sujeitando seus indivíduos. Portanto, torna-se indispensável abrir-se aos discursos que podem contribuir para uma melhora substancial na qualidade, tanto da Licenciatura matemática, quanto um fortalecimento de sua ação integradora, no ato da Educação Matemática, em suas variáveis múltiplas.

A pesquisa buscou auxílio na Filosofia da Diferença, no qual, abordou em específico a formação dos estudantes graduandos, inseridos no contexto de sua trajetória acadêmico/pessoal(devir), ambientados nas relações de Educação Matemática e com posterior mover para a Educação Básica. A indagação que direcionou este trabalho, foi, há espaço para repensar a formação do professor de matemática, atribuindo valor a seu “ser” (devir) professor? Consequente, tem-se objetivo geral: Investigar o devir de professores de

matemática na educação. Os específicos são: Identificar que práticas pedagógicas e não-pedagógicas, institucionalizadas que servem ao agenciamento, na trajetória do devir professor de Matemática; refletir sobre os discursos que perpassam os sujeitos, durante sua graduação relacionada ao ser professor; observar as principais linhas de subjetivação que compõem o devir professor; capturar o porvir rizomático em que o licenciando encontra-se.

A apreensão dos dados para este trabalho, se deu por meio de entrevistas gravadas e seguidas de manuscritos das falas dos sujeitos, com análise cartográfica para a apreciação dos dados. Nomeados por P1, P2, graduandos no último período da Licenciatura em matemática, realizada naquele instante na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus, Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Os capítulos, refletirão todos os movimentos e entrelaçamentos da pesquisa, da potência (introdução) dando o passo inicial as argumentações do devir defronte da máquina institucional, que abordará as movimentações do devir (rizoma, discursos, agenciamentos, linhas de subjetivação e etc.) na instituição, do prelúdio aos diálogos, que iniciara as facetas dos diálogos, e na apreciação teórica, as falas dos autores em constatação com os dizeres dos entrevistados.

No mapeamento cartográfico (metodologia), a entrevista semiestruturada em Triviños (1987 apud MANZINI, 1995), baseou a coleta de dados, perpassando por uma abordagem de filosofia cartográfica<sup>1</sup>, Queiroz (2013), Gallo (2000), cujo o processo das falas (devir) dos entrevistados, (se deu por, aproximação com a Filosofia da Educação), no cenário anterior e presente, do espaço acadêmico, nos movimentos do devir (análise e discussão de dados) em Veiga-Neto (2003), oscilando em suas ramificações, qualificando e requalificando, o fazer do devir do sujeito professor, as suas especificações, responsabilidades e funções a serem desenvolvidas, mediante trabalho educativo.

O mover desmesurável (considerações finais), em Rolnik (1997), Foucault (1999) e outros autores já mencionados, abrindo as portas da subjetividade para a mobilidade do ser (devir), na transição de territórios em que há eclosões de rizoma, que sofrem vibrações do subjetivo aos discursos agenciadores imperiosos, ou de falas orgânicas, que já alteram os sujeitos em suas histórias, por seguinte as referências, a base teórica desta pesquisa.

Assim, as conversações geradas a partir destas discussões do ser docente, são balizadas pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (BRASIL, 2015)<sup>2</sup>, quando menciona

---

<sup>1</sup>Filosofia Cartográfica, método de análise em moveres oscilantes e múltiplos, usado de forma qualitativa em pesquisas de cunho filosófico.

<sup>2</sup> LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

que a graduação tem por finalidade formar, estimular a criação científica e desenvolver o pensar reflexivo.

Porquanto, como julga pertinente o pensar reflexivo no documento oficial que rege o ato da Educação Superior, fica notório que, é de suma importância reflexão entre a formação do sujeito estudante-professor, no constructo de seu realizar na docência, como pressuposto de alcançar sentido no escopo da palavra professor.

Assim, torna-se indissolúvel o pensar filosófico, como meio de indagações e questionamentos, que nortearão uma posterior e presente prática de formação não somente educativa, mas antes de mais nada, um poder de atribuir significado as demandas do sujeito em seu devir, culminando em atribuições que visem a ampliar, a temática da filosofia como suporte proveitoso, para a uma efetivação de onde surgem os caminhos ativos na constituição do ser docente, buscando vastas possibilidades de se pensar a trajetória gradual do sujeito professor, como *persona* aberta a subjetivação<sup>3</sup> em (GUATTARI ; ROLNIK, 1996, p. 31, apud MANSANO, 2009, p.111).

Analisando os discursos, diante das várias espécies de diálogos, criadas em torno de como aplicar a mais eficaz atribuição ao significado da palavra professor, antecipadamente, o pensar a construção deste indivíduo, inconsistente e mutável, a filosofia no tema, “Formação de professores de matemática para a educação: Descobertas do devir professor”, com objetivo geral, investigar o devir de professores de matemática na educação básica.

No âmbito de afirmações acerca das conversações, sobre e no ponto da filosofia, como um relevante subsídio a matemática, os aspectos que permeiam as indagações de como e qual será o modelo mais proveitoso, o debate cabe a vislumbrar relações e correlações que atravessam o professor em sua autorreflexão, contribuindo, portanto, com a consumação de novas práticas educacionais pontuais, na conjuntura para uma descoberta de motivações, direcionadas a um aperfeiçoamento na educação.

A despeito das instituições normativas, determinam os vieses de como e quando devem acontecer os estágios, aos enumeráveis fatores que geralmente, tornam-se inerentes, os discursos sobre a subjetividade como *modus operandi*<sup>4</sup> na discussão, debate, arguição, aos estímulos do rizoma anterior e porvindoura formação profissional. Com hipóteses levantadas: A subjetivação normativa, altera o “desejo” da verdade no ressurgimento do

---

<sup>3</sup> subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro.

<sup>4</sup> *Modus operandi*, modo pelo qual um indivíduo ou uma organização desenvolve suas atividades ou opera.

devir profissional? Dessarte, a metodologia trabalha os diálogos e considerações seguem-se.

É notório o sujeito é o que lhe rodeia, traz à tona perguntas que de uma maneira modular e formativa, não irão obter respostas por ocasião, afirmativas, objetivas, e acertadas de acordo com metas tradicionais e estáticas. Saber-se-ia que, todas as configurações realizadas em torno do sujeito, e das coisas que o rodeiam, irão requerer de meios performáticos diferenciados, dos já creditados métodos e mecanismos, difundidos como homogêneos e estritamente verificados como válidos e “justos”.

Diante disso, de modo interligado e fluido, uma boa parte dos instrumentos que fomentam os discursos, os quais os sujeitos professor/graduandos estão em plena flutuação, na atuação destas forças<sup>5</sup>, sem domínio exclusivo, que por (FOUCAULT,1970, p.2), em seu célebre discurso destaca “[...]suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar- lhe os poderes e os perigos[...]”. De fato, a manutenção de tais acontecimentos se dá por ocasião de se moldar, validando práticas sociais em maciço vigor, onde prossegue “[...]referir-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada, temível materialidade.” (ibidem).

Em seu discurso Foucault (1970), explana perspicazmente, as várias camadas que preexistem, acerca de como e em que momento, os discursos funcionam e testificam de e sobre, como se dão as relações a um nível no e além do ambiente social, onde menciona os ditos “temíveis poderes,” pelo qual, se dá a existência de seu funcionamento. Foucault menciona, a forma que o discurso se expande e toma espaço nas relações, sendo levado como algo longe de qualquer falibilidade, levando as falas dotadas de alto grau de legitimidade, acarretando a organização é distribuição de espaços limitantes as vozes dos graduandos, já em processo contínuo de subjetivação.

Todo o regime de metas descritivas e ensaios pré-programados, dão em foco uma vasta rede de artifícios que submetem toda uma realização quer de um único sujeito ou de uma inteira sociedade, detrimento da exaltação de preceitos e receitas já consideradas sacras e trazidas como verdades verificadas, só a perfazer algo que é, e foi experimentado como indubitavelmente certificado. Para isso, preconiza Foucault (1970b, p.4) “[...] no interior de nossos discursos, qual foi, qual é, essa vontade de verdade, que atravessou tantos séculos da nossa história”, fica claro a correlação que por Foucault, diz no discurso, atravessa,

---

<sup>5</sup> Força não é singular, estando relacionada a outras forças, não tendo objeto e nem sujeito detentor, Deleuze (1991).

transpassa não só os sujeitos em sua dinâmica, porém acompanha a história que as linhas de discursos atuam no sistema.

Com isso, também se relaciona ao sujeito em constante subjetivação, sobre o fluir do devir<sup>6</sup>, por quanto, Queiroz (2015), salienta em sua tese, que a experiência do sujeito em específico o professor de matemática em formação, em suas vivências e particularidades, inerentes a construção do sujeito professor de matemática, que sofre subjetivações no decurso pessoal e técnico do curso em Licenciatura em Matemática.

Portanto, factual que a demanda no prosseguimento em formação do devir docente, está intimamente ligada as verdades dos sujeitos, questões essas, difundidas deterministicamente em meio social, onde se localizam todas as forças atuantes, bem explanada em Foucault (1997). Discriminando, sobre as relações de poder nos indivíduos, sempre subjugados, ao exercício de leis e cláusulas de permanência vitalícia, em torno de um eixo ou núcleos que validem a vida, bem como similarmente aqui tomado em paralelo, nas tarefas desempenhadas por pessoas em instituições estatais que constituem a malha dos dispositivos<sup>7</sup> práticos de via de controle e alienação.

As linhas de subjetivação, cumprem um eficiente papel na capacidade de estar imerso e pulverizado no/entre o sujeito que está permeado e permeia toda uma rede de termos, costumando de um jeito, a fundamentar os comportamentos, então dados compulsoriamente, a ele é a um coletivo social. Deste modo, Mansano (2009), discorre que mediante a atuação do sujeito como ser atuante na subjetivação do grupo social, que ele mesmo sofre essas subjetivações e contribui para esse ciclo, sendo que a autora verifica esta atitude. Alçando uma ponte ante a subjetivação é o estudo em questão, por ocasião do professor em formação em vista de seu devir, este não seria a exceção no processo de devir subjetivado.

Os modos de subjetivação, realizam um ato de coadunação com as linhas de poder e agenciamentos<sup>8</sup> potencialmente formatados, a regerem todo o encadeamento funcional de normas imperceptíveis, a ótica centrada em meios objetivos de resultados e informações fundidas em ferramentas de resultados exatos e pragmáticos, indo além disso, os agenciamentos ultrapassam, variando em reverberações a uma vasta atuação pulverizada, sendo incisivo no discurso<sup>9</sup>, que anteriormente em se falar de modo de subjetivação, seria

---

<sup>6</sup> Devir são movimentos fluidos, linhas e forças que compõem o sujeito subjetivado em variações contínuas do e no sujeito. Citado por Deleuze e Guattari (1995).

<sup>7</sup> Dispositivo é um conjunto multilinear de estratos e linhas de subjetivações presentes em diferentes níveis de relações.

<sup>8</sup> Agenciamento(s), linhas de subjetivação com moveres, constitui em um agenciamento.

<sup>9</sup> Discurso método pelo, abordado em Foucault (1970).

levado como emancipação do sujeito.

Tornou-se em um instrumento usado pelas instituições, fazendo-se nos fins e meios compulsória e subliminar, fazendo com isso, que o poder esteja em uma pujante circulação nos lugares e espaços, podendo ou delimitando a busca pelo cuidado de si<sup>10</sup>. (FOUCAULT, 1985, p.234 apud MANSANO 2009, p.113), onde menciona, “[...] uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros[...]”, evidente a proximidade que o cuidado de si, debatido pelo autor em função do eu e do que o circunda por ele denominado de outro(s).

O caso do sujeito é por demais ímpar, no que se refere a sua constituição e com o ente(sujeito), age, e é objeto de ação por parte do dado, como demonstra bem claramente (DELEUZE, 1953, p.77) explicitando a que vêm o sujeito em sua formação. “Sem dúvida, também o sujeito é dado, mas de outra maneira. Esse sujeito que inventa e crê se constitui no dado de tal maneira que ele faz do próprio dado um sistema”. Nas afirmações de Deleuze (1953), o sujeito se constitui no dado e pelo dado ele é formado, fica exposta a composição do ser imanente que tornar-se-á na conjunção dele, um mecanismo perceptivelmente receptivo.

Por assim dizer, esse sujeito que localmente caracterizamos como, sujeito professor em formação em seu devir histórico e é alheio ao tempo de não se aperceber como um indivíduo subjetivado, e antagônico as suas pretensas aspirações, tomado, como ser fundido em permanência no rizoma<sup>11</sup> (DELEUZE; GATTARI, 1995), que o tomam e o levam as ramificações de causas que o conduzem ao exercício do professorado. Agenciado aos diversos e as indelévels amarras que o conduzem a vivências já pré-moldadas. Condição que arremata o sujeito informe de maneira que, faz-se inexistente na qualidade de indivíduo, tornando-se válido, mediante a todo um sistema combinado de subjugar o mesmo, sob penas e injúrias de não ser tomado seriamente, circunscrito aos dizeres deterministicamente redutores do eu histórico. Reservado amostra de um dígito e nulo aos sucedidos entremeios emaranhados da esfera social.

O rizoma circunvizinha um espaço essencial no conjunto de não ser datado, pré-definido ou quaisquer práticas e nem didáticas materialistas, no entanto, e patente que o rizoma padece conjuntamente com as influências que se ligam e interconectam a um parecer

---

<sup>10</sup> Cuidado de si processo abordado por Foucault.

<sup>11</sup> Rizoma imagem tratada por Deluze e Guattari, para explicar as variáveis, atuantes no e entre o sujeito.

múltiplo e sem um único sentido, fazendo ir em direção similarmente ao sujeito, mencionado em particular como em fase de formação docente. Para tanto, (DELEUZE; GATTARI, 1995, p.17), “[...] há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras”. É evidente que a estratificação das linhas que remontam ao rizoma, torna-se assim, multifacetado, no que tange em específico ao devir e formação do sujeito professor.

O fluxo das ideias levantadas sobre o devir do sujeito, está em um abrangente processo de subjetivação em meio estratificado, ressalta que tais linhas o (discente em constante aperfeiçoamento acadêmico), atingem ante aos ciclos múltiplos, quais movimentos elevam o status de devir, no que tange ao viver professor, onde o sujeito está levado no ato do ser docente, se encaminhando ao estado volátil dos vários mecanismos que se relacionam-se inter-relacionam, para em caminho de fluidez, se estendendo indefinidamente em curvas desconexas do ser rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A formação de um sujeito professor, ante a toda uma estrutura de meios e fins acadêmicos e não acadêmica, está exposta e diluída em arquétipos históricos e sociais validados pela máquina, tomados donde o sujeito subordinado e agenciados por múltiplas condições, localizado e perpassado por uma infinidade de discursos Foucault (1979), englobando toda uma esfera de dialéticas preconizadas como oráculos<sup>12</sup> irrefutáveis, ante a toda uma singularidade particular dos membros implícitos no contexto acadêmico formativo.

O discurso é retórico e base lógica de toda uma estruturação das engrenagens motrizes do estamento pedagógico vigente, dentro os quais, estão os decretos, poderes automáticos que de um jeito subliminar, carimbam o aparato estativo academicista, sem apossar-se e permitir-se mensurar o eu pessoal subjetivo significativo.

Dar-se-á forma e corpo neste trabalho, no transcorrer de análises e interpelações expostas, no que se refere a formação do professor de matemática e nos encadeamentos de toda uma discussão, sobre o seu devir, que lhe é inerente ao seu viver histórico, defronte a uma “produção/elaboração” do seu sujeito professor, no confronto perquirido em entrevista diante da avaliação pospositiva essencial desta investigação.

---

<sup>12</sup> Oráculo lugar mítico onde se buscava-se por orientação sobre a verdade e o futuro. Fonte (<https://www.dicio.com.br/oraculo/>).

## 2 DEVIR DEFRENTE DA MÁQUINA INSTITUCIONAL

A confrontação do ideal para o real em muito se confunde com os critérios adotados na esfera acadêmica, donde se exala toda a essência tecnicista e critérios metódicos, paralisantes dos feitos que emergem das realidades, tanto dos sujeitos (estudantes/professores em formação), que interagem diretamente nas socializações, decorrentes do habitat em que se dão todas ou senão a grande maioria dos episódios de cerceamento das personalidades, que com frequência estão presentes desde da prática pessoal, incluindo a abordagem as resoluções de problemáticas, tão singular ao sujeito em suas subjetividades.

A desfiguração da identidade, maquilada em suportes verificados com selo compulsório (produto), das ações e situações que gestam a máquina e seus colaboradores, até a teórica relevância da preservação do sofrimento silencioso que se nomeia a aristocracia do saber, fazendo definhar a experiência individual. O ser é taxado inábil em territórios da Educação Superior, sendo tomado apenas como matéria-prima absorvida na extensa declarada, de que a universidade é “plural”. Não obstante, renegando senão a todos ou em sua maioria, a formação do pensar a educação múltíplice, contrariamente, a educação em seu desmesurável parecer, está relegado a manuscritos contábeis, alienantes dos enigmas que versam sobre o devir, singular, afluyente e dissipativo de peças sofistas que solidificam na presente sociedade e em seus ramos de atuação humana.

A busca do devir pode se dar pelos movimentos agenciadores, mas nunca encontrará uma concretude palpável sobre ele, já que se trata de algo que não há início e sem finitude determinada. Por historicamente a universidade ser uma esfera de dominação refém do método e do dado alçado como única fonte de veracidade, e denotando que por ela o não científico é dito algo empírico, ou seja, percepção de experiência, que não é levado como algo autêntico.

Todo a vivência do sujeito deve-se levar em conta, atribuindo-lhe valor as condutas que possam vaticinar que suas expectativas não lhe sabotem, frente a todo um arcabouço de temor ilusório, da extensa maquinação que venha ou possa sufocar as fronteiras do sujeito aluno, em plano fluir em direções que exerçam força e distintos rumos, imprimindo aos intensos entrelaçamentos do deverine<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Termo em latim para devir.

O devir transborda, em se tratando do seu mover é condição filosófica, percorrendo os labirintos muitos por demais da filosofia da diferença. Filosofia, como um dos pontos principais para a análise e progressão das discussões, será uma das molas propulsoras para as inúmeras variações que o devir dos sujeitos viabilizará.

As variadas transformações que os sujeitos realizam de forma não consciente, os leva a vários outros momentos de devires, que lhe são capturadores de suas intensidades, expandindo em outras e mais fragmentadas faces não decodificáveis, os levando a estratos e ocorrências que atravessarão fases profundas e superficiais, revelando em camadas que traduzem os anseios pertencentes ao inconsciente subjetivo. Não há existência mútua de devir subjetivo e a instituição dogmática idealista em um mesmo espaço. A diferença está bem-posta quando menciona, “[...] A filosofia é a arte de inventar, de criar os conceitos[...]” - afirma o filósofo francês. (DELEUZE; GUATTARI, 1997 apud QUEIROZ, 2009, p.1). É patente, que a Filosofia em Deleuze é base indispensável para a afirmação e criação, não isolada como área de conhecimento. Inicialmente, se apodera de uma esfera criativa, fluída e fértil para uma amplificação germinal do sujeito e eclosão do ideário multímido dos devires presentes e ulteriores.

## 2.1 AGENCIAMENTOS X FORMAÇÃO ACADÊMICA

As condicionantes as quais se impõem a educação e em particular a formação de profissionais “capacitados”, se demonstra um anseio tenaz por parte das instituições coordenativas dos pleitos legais direcionados, já que as diretrizes devem tomar um rumo, “Art.43- II-Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;” (BRASIL, 2015 , p.28), pontua como imprescindível o trajeto unicamente técnico, com um vistas focais no ordenamento deste sujeito que se apresenta heterogêneo e díspar dentro de um engendramento escolar.

Para isso, (DELEUZE; GUATTARI, 1997), se referem a estes termos como agenciamento maquínico<sup>14</sup>, no qual há menção de linhas de territorialidades<sup>15</sup>, que culminam

---

<sup>14</sup>Agenciamento Maquinico conceito sobre um conjunto de enunciados subjetivos que atua sobre o coletivo.

<sup>15</sup> Territorialidades conceito de movimento de paraestratos que se remetem ao estado material do espaço territorial nas relações. Deluze e Guattari, na obre Mil Platôs vol. I.

em estratos<sup>16</sup>, desenvolvendo assim, uma espécie de organismo, cuja função é estar segmentado em toda a máquina como componente ativo e fluído, em suas linhas de fugas. É notório os atos de segmentação que as linhas causam, tendem a se segmentar ainda mais, capilarizando em novos sistemas maquínicos, havendo as regras ordenadas, elencadas, catalogado, enumerado e na qual, ocorrem territorialidades próprias da esfera institucional.

As diretrizes estabilizantes deste agenciamento, localizam o sujeito em um meio inerte, relegado a padrões em sua maioria, puramente pragmáticos, sem atribuir ao sujeito em questão contextos múltiplos e diversos, no que tange as suas especificidades indeléveis, o indivíduo que já antes de adentrar a academia, possui em si territorialidades que o atravessam desde sempre.

Anterior aos agenciamentos maquínicos, o agenciamento de enunciação antecipa efetivamente de modo intrínseco, no concernente aos símbolos pertinentes referidos a seus objetos (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Os códigos onde se alocam os agenciamentos, perfazem o ambiente social a determinar em enunciados pré-ordenados, sujeitando o cativo aos mecanismos territoriais do sistema universitário, onde os corpos subsistem, atrelados aos formatos primordiais de uma formação profissional, assujeitado, à vista, da existência de traços mandatórios de encontro ao aprendente, das quais relações o precederam, toda uma instrumentação orquestrada na base de enunciados, a produzir linhas que não são dicotômicas, porém, podem e devem se apresentar complementares uma à outra, semelhantes em não buscar objetividade ou resultados práticos. Observando assim, os agenciamentos, estando em constante movimento, imergindo o sujeito em seus atributos, ficando envolto no dado material, na vida em sociedade e suas significações, que se interferem tanto no sujeito quanto em seus atos.

Por nunca se tratar de mencionar o ideal do ser individual em suas incumbências, os agenciamentos realizam um percurso não unificado, não sólido, ou orbitando no patamar de uma pureza e perspicácia técnica, abarcando toda a explicação por via única, todavia, segundo Deleuze e Guattari (1997, p.48) “Não existe enunciado individual, mas agenciamentos maquínicos produtores de enunciados. Dizemos que o agenciamento é fundamentalmente libidinal e inconsciente. É ele, o inconsciente em pessoa”. Fica evidente a manifestação mais congruente do agenciamento defronte do cenário individual, requalificando o uno é este produto dos agenciamentos, ressignificando o particular noutro

---

<sup>16</sup> Camadas concepção levantada por Deleuze e Guattari, na obra Mil Platôs vol. I.

aspecto, impulsivo disperso, natural de junções dissociativas.

Os agenciamentos, tornam-se fluxos internos na conjuntura da máquina, permanecendo velado todas as ramificações destes, na forma da face, ao controle posto aos sujeitos, que por estarem alheios a todos essas forças, não podem sucumbir a elas, pois, de imediato ao feitiço autômato, estão imersos em e por todos os lados, dos enunciados e estruturas que transcendem o eu único e íntimo do sujeito.

Os agenciamentos são perpétuos, por sua qualidade e peculiar situação de se estender diluído em procedimentos, códigos, atrelados a malha social, percorrendo tanto o objeto e as personas, neste ínterim, comum a todos os seres influenciados por esse agenciar, tácito, no entanto, presente. Contudo, disseminado na atmosfera, na qual as gentes estão estabelecidas. Vê-se isso em Deleuze e Guattari (1997), onde mencionam que os agenciamentos fazem parte integrante das superestruturas do Estado, culminando em sua edificação e expansão diante dos signos e das formas de expressão como uma segunda base de apoio para o tal.

Diante disso, os agenciamentos passam e perpassam continuamente todo o escopo do tempo-espço, encaminha imanente as camadas de funcionamento, que se dará contido no esboço de entremeios, e dando relação significativa aos que se acham agenciados, fazendo-os despercebidos da captura dessa negociação. Afetados e aquém de algo que só os conduzem a moveres, visto que, estão abertos e fragmentados no povir.

## **2.2 DISCURSOS X FORMAÇÃO ACADÊMICA**

As sociedades a partir de sua formação, sofrem e sofreram mudanças das mais diferentes ideologias e finalidades, quer de cunho político, social ou econômico. É na modernidade, as “falas” dos ditos protagonistas, tomaram corpo e notoriedade dentro e fora do meio social, culminando em transformações profundas e permanentes na comunidade global.

Como cita Foucault (1970), as instituições e poderes estão comandados de decretar e dar força aos seus discursos, que atravessam o tempo e as pessoas, salvo subjugadas mediante palavras que se alcunham de autoritarismo, relegando a tudo e todos (sociedade, comunidades, grupos, etc.), um limite demarcado, que só será ratificado, por vozes “proeminentes”. O discurso mobilizador, transfere toda a sua persuasão aos incautos, os dominando no macro e no diálogo micro.

As conversações e ferramentas usadas no aprimoramento, ou até mesmo, na

doutrinação dos sujeitos, está muito bem aparelhada. Assim, todos os falantes detentores da alocação datada, abordam temas e títulos de seus catálogos de sistemas que direcionam a motilidade sobre a massa manobrada. Para isso, Foucault (1970), discorre a respeito do referido assunto:

Pois, ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro — no sentido forte e valorizado da palavra —, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, ao qual era necessário submeter-se, porque reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e segundo o ritual requerido; era o discurso que dizia a justiça e atribuía a cada um a sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não apenas anunciava o que haveria de passar-se, mas contribuía para a sua realização, obtinha a adesão dos homens e desse modo se entretencia com o destino.(FOUCAULT,1970, p.4-5).

É incomensurável a proporção dos discursos difundidos, desde os primórdios da Grécia Antiga. Diversos e verificados como guias supremos das relações dadas em contextos profusos, no qual, como o autor denota, a impositiva atuação protagonista, corroborando a fim de, tornar invisível sua influência, não obstante, deixando seu discurso enfático e incisivo, no intuito de lançar a base central de seu domínio, repleto de parcialidade, quanto aos sujeitos amoldados a um discurso normatizador.

A veemência da enunciação gera interações, entre as gentes impactadas e o feito com que agem e reagem a isto, demonstrando uma imensa paralisia das consequências destas condições de subjetivação, transpondo e tornando os sujeitos inseridos no quadro da academia. Discursos esses que se sobressaem, à vista, de um senhorio efusivo e objetivamente alinhado a ditames na fala dos “superiores”. Tem-se que a base para o contexto do discurso subjetivado, frente a graduação e seus desafios, elevará alguns requisitos nesta pesquisa como, a relação da subjetividade dos graduandos com as falas dominantes, a correlação dos agenciamentos postos nas falas dos sujeitos da pesquisa, frente aos descritores.

Toda(s) a(s) ocorrência(s) em sua maioria, na qual, para se obter um vislumbre da abrangência do(s) discurso(s), frente a uma vontade de saber que Foucault (1970), atribui como vontade da verdade, como componente integrador dos discursos, incorrendo em toda a composição das instituições e na estruturação das engrenagens, com o intuito, de arregimentar toda a capacidade de supressão de discursos secundários, a fim de, solidificar nas ciências ocidentais, como suprimento para o firmamento de um discurso unificado, com outras estruturas, que também menciona: como três grandes sistemas que incidem sobre o discurso, a palavra interdita, a partilha da loucura, dando-se ênfase mais a vontade da

verdade. Por quanto, pela vontade da verdade, fazendo-se realizar a dominância uma central da “verdade dita”.

A vontade da verdade, traduz e valida os sistemas práticos e reconhecíveis na versão do homem institucional, relegado a ínfima parcela que lhe cabe, a de ser moldado ao estilo do discurso em vigor, em virtude do majoritário manifesto, incorporando a realidade a sua fruição em plena elevação funcional.

Em sustentação para a efetivação do discurso, como aspecto essencial ao autor, Foucault (1970), discorre e descreve que o discurso se traduz, ou seja, se efetiva na verdade, peça ímpar em sua composição, para isto, cita o seguinte,

O discurso verdadeiro, separado do desejo e liberto do poder pela necessidade da sua forma, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade que desde há muito se nos impôs é tal, que a própria verdade — que a vontade de verdade quer — mascara a vontade de verdade. (FOUCAULT, 1970, p.6).

O descritor retrata que a vontade de verdade, por ser um discurso já canonizado, enraizado nos pareceres sociais, abafando as várias verdades, em face, já de sua firme opositiva ao desejo e poder tão vigentes e extrínsecos ao que é verdadeiro. Abduzindo o que é verdadeiro, colocando sobreposta e impositiva aos sujeitos quer aprendentes em formação, ou os já formulados nesta concepção.

Pela mesma razão, o escritor notabiliza que, a vontade de verdade cumpri uma função exclusivista, norteada pelos motivos anteriormente vistos e descritos em trechos passados, no qual atribui, “E, ao invés, não vemos a vontade de verdade, enquanto, prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (FOUCAULT, 1970, p.7). Fica patente, que a vontade da verdade externada pelo descritor, roborada para deixar a verdade cativa da vontade da verdade.

### **2.3 LINHAS DE SUBJETIVAÇÃO X FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Ao se tratar das características subtendidas e peças que juntas coadunam para aí se formarem em um complexo e vasto material analítico, pois isso, ao parecer das quietudes, se mostra quase tudo ao pragmatismo realista, mera informação fiada em mais um aspecto.

Não obstante, ao levar em conta o particular do sujeito, como não relevante, se deixa de tornar válido uma grande possibilidade de se obter um lastro maior de soluções e ferramentas viabilizadas pelo sujeito em formação – estudante de graduação – o relegando

ao simples fato de ser um mero número estatístico, levado pela hierarquia gnose de cátedra<sup>17</sup> acadêmica. As variáveis subjetivas, são dispensadas de toda e qualquer situação em que requeira de conhecimento técnico, por quanto, a utilidade do mundo interior e suas experiências são submetidas e ocultadas pela atuação dos processos “legais”. O sujeito mergulhado na experiência-ação para metas de construção de um ser técnico, subjetivado por suas vivências, está circunscrito só a um estado de conteúdos e metas, para o cumprimento utilitarista profissional, como incita a LDB (BRASIL, 2015).

Em lugar de se entender as linhas que atravessam o sujeito, com isso, “Pode-se dizer, então, que os múltiplos componentes de subjetividade se difundem como fluxos que percorrem o meio social, dando-lhe movimento” (MANSANO, 2009, p.111). Compreende-se que o sujeito é múltiplo, não estático, o aleatório se faz permanente no essencial da subjetividade, abarcando todas as condicionantes para a efetivação das facetas que podem contribuir essencialmente ao indivíduo em fase de graduação.

A zona no que se perfaz ao subjetivo, sofrer influências diretas de linhas, componentes direcionam o sujeito que sofre a subjetivação institucional, alterado e marcado por posições puramente mecânicas. Concomitante a isso, descreve Mansano (2009),

É necessário acrescentar que a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico. É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social. (p.111).

A subjetividade é afetada direta e proporcionalmente, pelas peças que ditam o ritmo e o compasso, com qual das medidas instituídas serão decisivas para o cumprimento das metas dos componentes que refazem significados e significações, no e entre o sujeito, a mover-se no núcleo social, calçada nas instituições, grupos celulares postos a encarregar aos seus destacados tribalmente, a liderar os ritos ordenados, transferindo aos próximos sujeitos anexos da entidade reguladora, o êxito no ensino dos recursos, a introjetar metodicamente as nuances, responsáveis por todo o progresso de se unificar aos sujeitos, e eles feitos a uma com os utensílios subjugantes da organização, da qual estão ou estarão subordinados.

Uma das componentes existentes no pensar a subjetivação, são os modos de subjetivação, ou seja, as mais variadas fisionomias da subjetivação agindo no sujeito. Em

---

<sup>17</sup> Cátedra posição de destaque hierárquica na carreira profissional acadêmica.

linhas gerais, o incremento a isto, avança em muitas direções sociáveis, capturadas por este agir não cristalizado e imóvel (subjetividade diluída no meio). “Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e, cabe insistir, mutantes” (MANSANO, 2009, p.114). Os mais difusos pareceres são levados como atributos metamórficos<sup>18</sup>, sem termos ordenados, seguindo indefinidamente em suas vagezas.

As subjetividades que permeiam o sujeito são as mais variadas e permitem a sua posição em meio as condicionantes sociais que o mantém atrelados os mais variados temas subjetivos. Para isso, as interações são levadas através das interrelações criadas, a partir desta perspectiva subjetiva.

Em suma, leva-se em consideração as interações que desencadeiam em interrelações sociáveis, pois o sujeito graduando é impulsionado naturalmente, as mais diversificadas condições, tanto as impostas subliminarmente, quanto aquelas que lhe foram determinísticas para a sua formação cognitiva e social, no entorno das linhas que o fazem passar e estar inserido. Nisto, Mansano (2009) menciona que, qualquer mudança social, passa por uma produção viva e mutável de subjetividades. As mais versáteis linhas que auxiliam nesta mudança, podem ser colocadas inicialmente como causa de interferir maciçamente no devir do sujeito, que está passando por linhas de subjetividade, na qual, lhe implica ressonâncias advindas deste mesmo meio, que o captura de largo, a um conjunto de interferências que o colocam inerte aos impulsos múltiplos, que conquistam os agentes subordinados flexíveis.

## **2.4 RIZOMA X FORMAÇÃO ACADÊMICA**

A menção as multiplicidades, se traduzem bem ao se realizar uma referência rizoma, sendo o rizoma ímpar a desestruturar a forma ordenada e elencada, tanto a classificação como a discursos positivos ou puramente pragmáticos, direcionando dizeres e fins dos instrumentos do abstrato ao concreto, capturando o diverso em vias de objetificar o subjetivo ao mero proceder ou resultado dos próprios meios fáticos já avaliados e carimbados.

Ao se tratar de rizoma, deve ser considerado como ramificações entre camadas expandidas, umas sobre outras, adentrando a um todo quer no máximo ou mínimo, não

---

<sup>18</sup> Metamórficos que se refere a metamorfose(transformação).

havendo espaço para distinguir através de um selecionado, cuja missão do método técnico é lidar com a retórica científica. Porém, vê-se em contrapartida a isso, elucidar a incumbência dada ao rizoma, “Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.33), a complementariedade visível é, pois o platô se faz e refaz de camadas que essas mesmas não possuem gênese ou finalidade em si, por tudo isso, o rizoma é feito dos platôs, camadas entre camadas, umas sobre as outras.

É antagônica visar o trato que a dialética tenra outorgou a formação humana, delegando pareceres técnicos em relação há saídas para a efetivação de uma prática acadêmica que notabilize todos os recursos, procedendo assim, objetiva e dual, relegando aos sujeitos uma base de geração em sua totalidade, fadada apenas ao dado e as consequências advindas dela, sem espaço com destino. A poda do indivíduo ao submeter há produções que sufocam o seu devir rizomático, o relegando a substratos ínfimos da inter experiência que o pode transpassar (DELEUZE; GUATTARI, 1995), julgando termo a termo, ortodoxamente, o sujeito que é em toda a sua constituição fragmentado é heterógeno em si, e em suas ações como ser singular e pendente a uma própria realidade interna, que extrapola a técnica em sua mais alta categorização.

Não há centralidade, nem foco primordial para se tratar de rizoma, as significâncias tomadas aqui em contrapartida com a fruição do surgimento do professorado e as intensas implicações da carreira, impactada na persona deslocada em um ambiente/espaço, mergulhado de linhas de captura e fuga, indo de encontro com o sujeito imóvel ao mover destas forças, engodado em uniformidade, fadado a categorização unicista do conhecimento dado, enquanto cientificista. Desembarcando a multiplicidade em pleno extravio das ramificações do sujeito, donde a esfera de suas subjetividades, é inseparável. Consonantes a identidade, unindo as não-estruturantes implosivas, geratrizes essenciais, as camadas que o irão reconduzir.

O rizoma não é estático e nem metódico, é oposição anterior a concretude de premissas postulantes, preconizam as decorrências dos resultados, porquanto, na sustentação dos aparatos da sistêmica universitária. As condições que permeiam toda a completude dos mecanismos que reeditam os rumos da graduação, são estanques e impossibilitam que forças não objetivas possam atuar, determinando para que não haja uma quebra de ideia, das partes que solidificam os discursos academicista vigente.

Analogamente, uma das vias de rizoma decorrentes das falas dominantes é a instrumentação da linguagem, tornando possível graças a segmentação, da língua em

contextos e situações em que cabem diversas interpretações, é a nível de poder uno é dominante, assim, toma-se o rizoma para uma análise que suplanta quaisquer pareceres binocular, com isto denotam,

[...] não há universalidade da linguagem, mas sim um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. [...] A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, “uma realidade essencialmente heterogênea”. Portanto, é impossível pensar em “uma linguagem mãe”, mas somente em uma “tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 16, grifo do autor).

A linguagem se dá como um fluxo condutor, sem necessariamente estar atrelado a gatilhos que delimitam as invariáveis da língua em atuação no lugar social, destoam das obviedades lógicas, pois em circulação estará a instabilidade dos códigos que valem e tem o seu valor e função, no significado que em pauta nesta atribuição para o rizoma em oposição a “formatação” acadêmica. O alcance da instrumentação da língua, falada em um âmbito em que se ocorre a imposição das forças e poderes em detrimento do macro pensar institucional, discursos que expande e se envolve em acobertamento estatal, para tornar tarimbada a seus atos, revelando seu caráter puramente controlador e subordinador de outras narrativas e falas, consideradas inferiores ou não essenciais. “[...] à unidade de uma língua é sempre inseparável da construção de uma unidade política [...]”. (GUATARRI, 1988, p. 25). Notadamente, não deixará o rizoma de estar implícito em qualquer fala de poder ou longe de uma própria subjetividade do verbo ser do sujeito, que essencial da razão é propósito a toda e qualquer instituição, porém por elas(s) é subjugado a um rele dado informe passageiro.

### 3 PRELUDIO AOS DIÁLOGOS

Por se tratar de entrevista utilizando recursos de gravações e escritas das falas, a identidade e os dados dos participantes deste presente trabalho, estão preservadas, garantindo o total sigilo das informações coletadas, e posterior tratamento do material realizado em subsequente etapa.

Os participantes desta pesquisa foram nomeados por P1 e P2, excepcionalmente nomeados deste jeito alfanumérico, para uma clara compreensão dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas se guiaram pelo método de questões semiestruturadas, com o mínimo de interferência, gravadas e após transcrição das falas, oito (8) questões foram elaboradas, com análise juntamente com comentários, aplicação de referências descrevendo a luz dos autores, o conteúdo qualitativo das respostas dadas.

A coleta dos dados se deu com dois sujeitos, cuja formação era em Licenciatura em Matemática, ambos cursaram na UFPE-CAA<sup>19</sup>, que na época da entrevista eram alunos e no atual momento, estão graduados e atuantes na área de Ensino, Formação de professores e pesquisa em matemática. Pela pesquisa ser de espécie qualitativa, não se buscou criar ou delegar números ou valores nos dizeres dos alunos/professores de matemática para esta recente pesquisa. Há ambiguidades nas falas dos participantes da pesquisa, pela natureza da pesquisa não ser quantitativa, alguns retornos nas falas podem aparentar uma aparência, no entanto, há elementos que irão manter a diferença nos mesmos, reiterando a limitação de participantes, para uma maior exploração das informações na entrevista qualitativa.

A linearidade não se traduz inteiramente nesta produção, encontra-se moveres aleatórios, lineares, que irão destoar de uma pesquisa dual, interagindo com o meio a lidar com as intercorrências do universo -no meio social- no qual irão repousar todas as discussões provenientes da entrevista.

A formação do professor de matemática tem um dos focos centrais da entrevista, primariamente, investigando o detalhamento do devir na história do sujeito, em instrução na graduação de Licenciatura em matemática, e interligando as subjetividades originárias de sua trajetória de vida, tal como, os quesitos referentes as interferências externas do social e da instituição que sinalizará todas as dimensões em que o sujeito e as coisas, possam envolver as mudanças e interrelações que permeiam o estrato do lugar academia.

---

<sup>19</sup> UFPE-CAA, Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste, localizado na Cidade de Caruaru-PE, região do Agreste Meridional.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO: APRECIÇÃO TEÓRICA

A matemática como ferramenta e área de ensino, pesquisa, atribui valor a todo o desenvolvimento das ciências conhecidas, servindo também de instrumento, integralizando desde o pensamento dedutivo matemático, indo as várias menções de via primordial a descobertas de mecanismo e formas de pensar que auxiliam na modelagem<sup>20</sup>, de meios tecnológicos, sendo de suma importância nas educações múltiplas, de e com variados objetivos.

No entanto, a educação matemática perpassa por etapas iniciais de estruturação, mas muito antes as ações repensadas sobre a concretude da matemática, partem do cerne principal, onde as características embrionárias se dão ao discurso do sujeito, ao molde imposto como recurso histórico validado, porém ineficaz as multiplicidades da subjetivação histórica do sujeito. Tomando a formação institucionalizada, como o único mecanismo regulador para o surgimento e confirmação das coisas como afirma Foucault:

Há em muitos, julgo, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo semelhante de se encontrar, de imediato, do outro lado do discurso, sem ter de ver do lado de quem está de fora aquilo que ele pode ter de singular, de temível, de maléfico mesmo. A este querer tão comum a instituição responde de maneira irônica, porque faz com que os começos sejam solenes, porque os acolhe num rodeio de atenção e silêncio, e lhes impõe, para que se vejam à distância, formas ritualizadas. (FOUCAULT, 1970, p.1)

O discurso de regras e metodologias já balizadas, são sempre levadas em conta como as verdadeiras e infalíveis promotoras das decisões de construção, das variáveis e invariáveis que surfam sobre os indivíduos em plena descobertas, a elucidar aos afins de suas vontades superiores. Assim, como prossegue Foucault (1970):

E a instituição responde: "Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiámos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe." (p.2, grifo do autor).

É notório na fala de Foucault (1970) que, a forma estabelecida por meios de poder, tomam-se em linhas de poder arbitrarias a composição do desejar, ao passo de se antecipar a isso, com ligações de vigilância condicionada, mera regulação ao aceitável, como a formação do sujeito educador sem ligação com sua realidade terrena, impulsos primários do desejo

---

<sup>20</sup> Modelagem ato de dar forma.

de ser, ou seja, seu devir professor. As metas a atingirem seu êxito, sempre passara por regulações de discursos já preestabelecidos, dogmas já balizados pelas forças, antevendo os rumos e motes educacionais a que devam se alocar na formatação dos ainda sujeitos, que ainda essencialmente poderiam sofrer da subjetividade da experiência e não, da conduta de poda substancial.

Muito antes mesmo da experimentação prática, as leis se facetam e atribuições de caráter compulsório, levando só em questão aquilo que já está aprovado como caminho mais apropriado para se alinhar aos discursos não verbalizados, diluídos em rituais ditos prestigiosos. Encontra-se a subjetividade discernida em Rolnik e Guattari quando mencionam, subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31, apud MANSANO, 2009, p.111), expresso que o conjunto de lições como pode se constituir o indivíduo, este não pode ser reduzido no entendimento como o somatório do investimento na formação em si, não levantando a subjetividade inerente ao sujeito.

O cuidado de si é de fundamental importância para a constituição do “eu”, a sua concepção em processo de desabrochamento, transcorre na vivência e nas características apreendidas pelo sujeito ao seu ambiente, e ao se tratar de docência e de sua formação, o seu autoconhecimento é libertador no processo de formulação de suas capacidades subjetivas. Em contraponto a isso, sinaliza a LDB (BRASIL, 2015) “I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;” (p.35), a lei está por salvo guardar e garantir o conhecimento necessário para a formação, no entanto, ela se restringe a formação sem se dar conta de suas experiências subjetivas, sendo essas formatadas a estruturas meramente burocráticas.

Para isto, cita-se Mansano (2009), “[...] aquele conjunto de regras até então facultativas transforma-se em uma obrigação”. (p.114), para o autor a obrigatoriedade para os objetivos alçados, são direcionados para contornos já pré-definido, não abrindo lugar para a atuação dos modos de subjetivação.

## 5 METODOLOGIA: MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO

A pesquisa foi desenvolvida com auxílio de entrevistas e diálogos, com posterior descrição dos dados. A entrevista semiestruturada em Triviños (1987 apud MANZINI, 1995) para se caracterizar uma entrevista semiestruturadas, diante dos dados a serem apreciados.

As demandas da entrevista, seguem as hipóteses levantadas onde se relaciona a pesquisa ao tema proposto, Triviños (1987 apud MANZINI, 1995), os questionamentos são abertos a apreciação e futura análise com tratamento de dados, favorecendo uma amplitude da totalidade da entrevista.

Os detalhes observados na entrevista, (por se tratar de uma pesquisa de experiência cartográfica), ganham um caráter de investigação, priorizando indagações que auxiliem na chegada do foco principal da pesquisa, como não se trata de pesquisa com questionamentos fechados, à multiplicidade das respostas dadas pelo indivíduo, contempla essa descrição tanto histórica como qualitativamente. As variações oriundas das respostas dos participantes da presente pesquisa, trarão elucidacões sobre a temática abordada ao longo do trabalho.

O método qualitativo a priori, está inteiramente ligado as particularidades e afeições vindas das multifaces do instrumento de apreciação das informações e movimentos resultantes das condições propostas nas entrevistas conduzidas, sob acompanhamento do pesquisador. Ao se tratar de Filosofia, o trabalho demonstra esmero no trato com o alinhamento com a filosofia da diferença (SCHOPKE 2009)<sup>21</sup> e as muitas composições da mesma incorporada à educação em matemática.

A pesquisa foi conduzida através de entrevista composta por (08) questões de cunho discursivo (Quadro 1), aplicados para 2 estudantes que cursam (atualmente já estão formados, pesquisa realizada antes do término do curso) o último período de Licenciatura em matemática na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), os entrevistados foram selecionados devido estarem no 10 período é já terem percorrido toda a graduação e exercendo a docência em escolas da rede pública de ensino. Ambos estavam cientes de que suas falas seriam utilizadas, estando elas sob total sigilo e suas identidades resguardadas.

---

<sup>21</sup> Regina Schöpke é graduada em Filosofia pela UERJ, mestra em História Medieval pela UFF e mestranda em Filosofia pela UFRJ. Já ministrou aulas de Filosofia na UFRJ.

No andamento anterior ao tratamento dos dados os participantes(sujeitos) foram denominados por P1 e P2 respectivamente, as falas dos sujeitos tomaram um tom descritivo, narrando as falas com seus aspectos do devir, subjetividade, rizoma e seus agenciamentos.

A instrumentação baseada no parecer técnico quantitativo, não se fez ou fará parecer nesta pesquisa, pois todas os questionamentos levantados estão sob uma ótica subjetiva, a partir de colhidas as entrevistas e processamento sequente dos dados, vindoura laboração variada do devir dos sujeitos participantes da pesquisa.

As estruturas foram questionadas e elevadas ao questionário, para uma holística visão sobre os questionamentos elementares que levaram os sujeitos na entrevista em foco, por uma arguição sem fins numéricos ou puramente práticos, a uma rápida e pontualíssima solução tecnicista, com fins nos futuros pareceres dos diálogos espontaneamente dados, pelos entrevistados P1 e P2.

Todo o detalhamento da pesquisa, estará como evidência cabal da assimilação dos fatores subjetivos analisados, como ponto crucial deste trabalho de conclusão de curso, viabilizado dentro de todos os padrões éticos e morais, a vislumbrar, à vista de quebrar barreiras e ideias inertes que só têm como alvo primordial, a produção de mão de obra qualificada, deixando aquém o lado humanista da educação, como mera peça de todo um jogo articulado com fins de atribuição solene, em prol da imensa projeção educacional nacional, a relacionar e elencar todas as áreas de ação da educação básica a um dito “ fim proveitoso”, que é aculturação do ser em tácita objetificação, ser substância sem mover oscilatório. Portanto, descreve o autor sobre a Educação e sua tomada filosófica:

A educação, enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a está vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo. Nesta terra caótica, que é o platô Educação, loteada e povoada por metodólogos, sociólogos, filósofos psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados “especialistas em Educação” grassa a opinião, que se arvora em defensora contra o caos. Estão todos à procura de novidades, estão em busca da “identidade” da Educação. Mas, quanto mais prolifera a opinião, dando a ilusão que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde não será mais possível escapar. (GALLO, 2000, p.62, grifo do autor)

A educação sempre se referenciou na filosofia, para entender e dar sentido as suas indagações e dúvidas provenientes do campo de ação da mesma, Gallo (2000), ele argumenta que

a educação se ornamenta de ideias e opiniões em busca de uma identidade própria, no entanto, acaba por cair na falácia de que os vários argumentos serão suficientes para dar sentido a ela. Podendo ser o contrário de tudo isso, por tratar de vias diversas, contudo, esbarra na burocracia da conceituação é o resultado científico por ele mesmo.

Assim, a metodologia norteará toda a fase de constituição e intermediar a transição entre a produção e confecção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), como será sustentação para os argumentos elevados nas entrevistas e sequente de reconhecimento dos devires intrínseco aos seres mutáveis em suas relações. Todas as conversações geradas, terão ocasião oportuna para um juízo presente no decurso desta escrita.

O quadro 1 está montado por indagações fidedignamente impressas, por notórias aspirações de fazer descobertas, diante da real função deste relato de experiência, que é expor a essencialidade da validade do devir e outros componentes imanente do sujeito em constante fruição do mundo em plena mutação. Para uma rápida visualização e compreensão dos leitores deste trabalho, optou-se por manter o um mínimo de ordenação “numérica” (exceções) das perguntas, ou seja, ver-se-á alguns apontamentos regulares. Nada obstante, não haverá igual critério para o desencadeamento em pósterio átimo.

**Quadro 1:** indagações que constam no quadro com objetivos

Indagações	Objetivo
1. Por que Matemática Licenciatura? Que motivações pessoais o levaram a fazer o curso e ser professor de matemática?	Entender o real motivo da escolha da Licenciatura em Matemática, por parte dos graduandos. Visou-se saber que subjetivações, linhas de agenciamento e rizomas que empreenderam no sujeito a sua decisão por Licenciatura em Matemática.
2. Quando você se percebeu um professor? Que rupturas (quebras) foram necessárias à sua tomada de decisão por ser professor de matemática?	Perguntar como o aluno/graduando se encontrou em seu momento devir, como um professor. É elementos agenciadores, os capturaram no decorrer da vivência acadêmica.
3. Quais entraves foram enfrentados na formação? E em que isso auxiliou ou dificultou sua formação enquanto formando?	Que discursos foram obstáculos na formação, e como os múltiplos discursos dominantes, interferiram na formação pessoal do estudante.

4. Você se sentiu valorizado e realizado enquanto pessoa em formação? Cite características que o fizeram pensar assim.	Relatar que métodos agenciadores e rizomático, interagiram com a trajetória pessoal do graduando.
5. Seu conhecimento de si (pessoal), sobre a descoberta do ser professor, contribuiu de que forma na sua formação em Licenciatura em Matemática?	Em que/quais ocasião(es) o devir(desejo) dos graduandos se firma no decorrer do curso de graduação.
6. Houve interferências externas para que você tomasse a decisão de realizar Licenciatura em Matemática? É quais dessas interferências contribuíram para a sua/na formação?	Identificar quais linhas de subjetivação e agenciamentos, capturaram os sujeitos em seus devires, e como essas formas afetaram a fase e graduação.
7. Que mudanças aconteceram ao longo da sua formação de professor de matemática? Que você percebe nas coisas que se remetem a educação matemática?	De que modo os rizomas avançaram na constituição do ser professor. E como os graduandos (sujeitos) entendem a educação matemática.
8. Quais mudanças significativas ocorreram em sua trajetória, influenciadas na e pela formação de Licenciatura em matemática? Qual principal impacto você sinaliza da formação, com um olhar profissional e pessoal.	Como os discursos na instituição acadêmica marcaram a vida dos sujeitos ao passar pela Licenciatura em Matemática, e que marca os afetou pessoalmente e profissionalmente no presente e para um futuro próximo.

**FONTE:** (O AUTOR) 2020.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: MOVIMENTOS DO DE VIR

Todas as atribuições lançadas, anteverão os mais diferentes tons, advindos das falas dos participantes da pesquisa, ante a todas as condicionantes norteadas pelas indagações colocadas, objetivando o devir do ser professor em constante formação estudantes/professores, debatidas em suas subjetivações e atribuições do ser rizomático, a estes relegadas, como traços da história de vida do pessoal ao acadêmico. As questões postas na entrevista, sempre visam a busca por revelações e evidências como e quando os sujeitos são/foram subjetivados, agenciados, e em que as interferências internas e externas os afetaram no decurso de sua caminhada a educação certificada.

Na entrevista, todas as premissas decorrentes das perguntas, buscaram as intensidades e oscilações nos devires dos sujeitos integralmente incluídos, os seus múltiplos dizeres dos que subjetivamente estão em um fruir de linhas e passos, que o capturam de pronto. Os diálogos foram postos em atribuição as indagações desta pesquisa, classificação ou categorização dos diálogos, não fazem parte deste trabalho, algo típico de pesquisas orquestradas. As respostas dadas não seguirão ordem numérica ou organizacional, por se tratar, de um trabalho de caráter subjetivo na busca do devir, se iniciará a exploração de acontecimentos relevantes.

O processo qualitativo priorizará em específico, as ondulações que tanto estão submersas ou as que emergiram em um momento singular. As entrevistas designadas por oito perguntas, e com os participantes denominados P1, P2. Não há instrumentação implícita na realização ou pós entrevista, pois aspecto nenhum ligado a operação das coisas entrará em discussão neste trabalho. Procurou-se, analisar os movimentos que o devir do sujeito estudante, inserido num meio de Educação Superior, como este é assujeitado por processos ou recursos que executem papel decisório em sua caminhada, delineando sobre variabilidades que podem tomar de assalto o sujeito em seu devir corrente.

O mapeamento destas conversas se expandiu em direções sem prévia demarcação, alocando-se em territórios novos e desconhecidos, para isso, o tracejo de todas as réplicas, a surgir das conversações que irão ecoar posterior as análises, pois os devires nas falas dos sujeitos, estarão em plena oscilação. O mapeamento dos diálogos se aterá as multiplicidades de convergência do rizoma em sua intensa e silenciosa expansão intrínseca a si mesmo. Para tanto, o quinto diálogo exprime contornos com a temática dada, assim os sujeitos da seguinte

maneira (Quadro1) se expressaram a cerca “*Seu conhecimento de si(pessoal) sobre a descoberta do ser professor, contribuiu de que forma na sua formação em Licenciatura em Matemática*”, P1 e P2 responderam:

P1: Bem contribuiu de forma positiva né!? Pois na prática eu percebi que boa parte da teoria abordada na universidade, não bate com a realidade atual, é ao mesmo tempo, a resistência dos professores na Universidade, era maior, quando os discentes que atuavam como professores” batiam de frente” com algumas das palavras que eles traziam, e aí então, meio como você sabe, como o negócio funcionava, mas tinha que seguir [...]

P2: Assim, é o conhecimento pessoal me levou a alguns caminhos, entre eles foi o pensar e refletir o que é educação, é isso, nesse ponto, me levou em relação ao profissional, me desmotivou muito, por eu ver o que é a educação[...]

Os relatos dados por P1, inicialmente evidenciam uma experiência dita por ele como “positiva”, mas descreve “[...]teoria abordada na universidade, não bate com a realidade atual[...]”, relata com isso também, os conflitos que provém da relação acadêmica, forças de tensão geradas neste parecer. O ambiente acadêmico incidiu um efeito direcional(agenciamento) sobre ele.

Assim, para P2, sua fala é de maneira mais pessoal que, foi o pensar e refletir a educação que o levou a uma constatação, “[...] em relação ao profissional, me desmotivou muito, por eu ver o que é a educação[...].” É notório que há forças que influenciam e alteram o desejo do sujeito e que podem dar um redirecionamento a seus devires. “[...]. Então somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado, e não sabemos o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação[...]”. (QUEIROZ,2013, p.6 apud PELBART, 2008, p. 45).

As confluências dos agenciamentos de territorialização, geram quebras, essas geram novas rotas de força, capazes de ramificações de forma indefinida, num influxo de experiências. Ficando claro, que há uma ruptura do olhar a Universidade, enquanto lugar de educação e para educação, notas perceptíveis em P1, P2. Há marcas para uma dualidade sistêmica nas falas dos sujeitos, agenciamentos por eles apercebidos conscientemente, sem mesmo, estar a par de alguma teoria relativa sobre o caso vivenciado.

A continuidade para as falas de P1, P2, têm sempre como fundo de cenário a Universidade ou a própria escola onde atuam, P1 “[...] a gente olha assim, pois hoje em dia, eu me coloco no lugar do meu aluno, é muito bom quando a gente se coloca no lugar do aluno,

porque eu penso assim: Poxa! Quando eu entrei na faculdade (Universidade), eu achava que sabia, e a faculdade (Universidade) foi pra me mostrar que eu não sabia era de nada[...].” P1 demonstra facetas de subjetividades que o capturaram, agenciamentos acadêmicos que demonstram superioridade por ser uma classe detentora do *status quo*<sup>22</sup>, de que sua forma é a única detentora da verdade científica, sendo P1 transpassado por essa norma tão difundida no meio não só acadêmico, como também de maneira socialmente aceita.

P2 menciona “A educação na sua forma clássica, na sua forma fisiológica, é bem diferente daquilo que a gente experiência na escola, aí isso me deixou muito frustrado, desencantado com esse meio”. A experiência do sujeito P2 se mostra frustrante, a máquina agenciadora com seus ditames e regras deixaram marcas no sujeito, subjetivado por mecanismos simbólicos de mote instruidor, Foucault (1999) descreve bem o domínio das instituições, na fala de P2:

Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território. (FOUCAULT, 1999, p.142).

O absolutismo, caminha entre as relações múltiplas, e não haveria de ser diferente para com as tomadas, sobre a educação como um todo. Os poderes constituídos sempre levarão os sujeitos a compulsoriamente caminharem nos ditames gerais, tanto no social, como em toda a extensa da sociedade que é a formação dos seus indivíduos, para a mão de obra que reproduzirá a lógica produtivista das falas hegemônicas.

O graduando P1, prossegue em sua fala sobre sua descoberta do ser professor, “[...] e meio assim, né?! E hoje eu olho, é no lugar de professor eu olho, e eu penso assim, poxa! Se eu sei a ideia que a Universidade, cobrava de mim naquele tempo, então eu tenho que cobrar dos meus alunos, desde agora, pra que eles possam chegar lá na frente realmente preparados, para enfrentar uma Universidade. Coisa que quando eu entrei, não estava preparado, então eu vejo muito isso, então hoje, eu cobro muito dos meus alunos e sempre mostrando a eles, a necessidade e importância de valorizar os estudos deles, pegarem ir criarem os seus sonhos deles, de batalharem pelos seus sonhos, deles começar a refletir e pensar do que eles precisam fazer, pra alcançar o que eles desejam.

---

<sup>22</sup> Status quo, condição de alguém ou estado atual de alguma coisa.

Então, eu sempre puxo muito isso deles[...].” P1 transparece de forma implícita, o ideário da instituição como meio único e de verdade única, exalando os métodos escolásticos e técnicos, norteados sua prática em sala de aula, baseada no padrão da cobrança por rendimento. As fases do discurso impositor, estão aqui declarados como um sinal das subjetivações sofridas pelo sujeito, durante seu período de graduação em Licenciatura em Matemática.

Para tanto, é crível que as relações dentro e nas entre linhas da ambiência institucional, há muito valida as atitudes entre os sujeitos que estão se graduando, e a bagagem de artifícios táticos para o ensino de matemática até a educação básica, no espaço da educação brasileira. As quebras para ressurgimento de mais pontos e discursos do sistema sempre se propagaram com grande volume e aceito em detrimento a outras concepções de e para a educação.

As aspirações que sondam o devir do graduando/professor, se estenderão ao longo das falas, no (Quadro1) o primeiro diálogo será exposto *“Por que Matemática licenciatura? Que motivações pessoais o levaram a fazer o curso e ser professor de matemática?”*

P1: Bem, eu acho melhor começar respondendo é o segundo questionamento, é o que me motivou a escolher a profissão de professor, é foi o fato de ter minha mãe e minha tia professoras e ter o incentivo de uma professora de matemática depois do meu Ensino Médio, e eu escolher o curso de matemática, tanto por gostar da disciplina, quanto pelo fato das pessoas dizerem que eu era bom, e ia ajudar os colegas nas atividades, então, isso meio que me motivou a escolher minha profissão, né! No fato de ajudar o próximo, é fazendo algo que gosto, e ia antes que eu esqueça o assunto, que mais me chamou a atenção foi números complexos, e aí foi o conteúdo ao qual eu me encantei no Ensino Médio, né! Que eu comecei a observar, assim, que o fato além de dizer assim, que os números eram infinitos, ainda tinha aquela viagem doida de um número que era representado pelo um. I- E que fazia com que existisse um conjunto bem loção, daí então, e isso fez eu querer entender mais sobre, só que no final eu pensei, que eu ia ver no curso, e só que vou terminar o curso é nada até agora falando de números complexos, né!

O sujeito P1 tem influências sobre sua escolha de ser professor de matemática, fica claro que há um processo de subjetivação em voga sobre o participante P1 “[...] é o que me motivou a escolher a profissão de professor, é foi o fato de ter minha mãe e minha tia professoras[...]”, o sujeito passou por agenciamentos no curso de Licenciatura em Matemática, menciona também, de fatos que o marcaram no decurso da graduação que foi o estudo dos números complexos, donde não teve suas expectativas supridas em torno deste conteúdo

matemático. O sentir por parte de P1, coloca desnuda e até entre aberta os moveres do subjetivo em sua heterogeneidade particular, assim, “[...]o movimento de forças é o fora de todo e qualquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é um “sempre outro do dentro”, seu devir[...]” (ROLNIK, 1997, p.2). O devir dos sujeitos está ligada íntima e indissociável a sua subjetividade em intensos moveres distintos, como correlaciona Rolnik (1997)<sup>23</sup>.

P2:Veja, eu escolher matemática e pela união de fatores, não era uma coisa que eu sempre quis na minha vida, que eu procurei mais quando eu fui prestar o vestibular, o curso que mais que estará disponível, que mais me chamou a atenção era matemática, por isso, eu acabei fazendo, e depois que eu entrei no curso, né! Eu vi, algumas coisas que me desagradava, como por exemplo: A profissão de professor, mas como eu já estava dentro do curso, já tinha construído algumas coisas dentro do curso eu decidi continuar. Eu sempre gostei de matemática, mas eu tinha dificuldade de resolver problemas, porque eu não tinha base, e aí teve um professor que me deu uns livros de matemática do Ensino Básico e foi por causa desse professor que eu aprendi matemática de verdade, e fui influenciado a fazer o curso por conta de um professor que me influenciou bastante, ele era de matemática.

Vê-se presente nas respostas do P2 que também sofreu agenciamentos das mais variadas situações, antecedentes a graduação, o devir do sujeito foi influenciado, porém, houve frustrações vindas da docência e posteriormente sua decisão foi de permanecer. Porquanto, conseguiu se estabelecer no espaço acadêmico. P2 foi diretamente agenciado por um ente direto, participativo do meio educacional que teve papel importante na tomada de decisão de P2 em optar pela graduação de matemática. Mesmo explanando na sua fala que possuía dificuldades em resolução de problemas, um importante atributo para que está a fazer a graduação.

As condições que possam vir a reger, todo o devir dos sujeitos analisados, perpassa por interrogações que possam lançar possíveis vivências, em que o contexto aja de tal modo, a modificar os trajetos realizados pelos graduandos em suas caminhadas, absorvendo e reabsorvendo as experiências cabais para as tramas que fazem germinar o ser, por isso, o terceiro diálogo e acionado para espreitar as quebras possíveis que os sujeitos estão mergulhados. *“Quais entraves foram enfrentados na formação? E Em que isso, auxiliou ou dificultou sua formação enquanto formando?”*

---

<sup>23</sup> Suely Rolnik é psicanalista e Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Pós Graduação de Psicologia Clínica).

P2: Essa minha dificuldade inicial com o financeiro, em outras dificuldades na minha vida também, me auxiliou pra mim dedicar mais, foi por ver a minha situação que eu decidi ser o melhor aluno possível, aí eu peguei o tempo que eu estava trabalhando e dediquei totalmente pra mim estudar, aí essa minha dificuldade eu peguei pra mim me tornar um aluno melhor, professor melhor. Me senti bem durante a minha formação, foi o melhor período da minha carreira até o momento, e eu comecei a estudar bastante, conheci pessoas inteligentes, me envolvi com os professores, foi um momento onde eu me descobri intelectualmente, muito proveitoso pra mim, embora a faculdade é cheio de esquerdistas, mais foi muito legal.

O sujeito P2 descreve que suas dificuldades sociais no âmbito das finanças, marcado por situações do devir social, encontrando-se limitado financeiramente, no entanto, isso foi encarado para ele como um fator motivador com a meta de ser tornar o melhor aluno possível. Nota-se que um encaixe com o sistema de metas e objetivos alinhados com a instituição, local que difundiu a ideia da adequação com o desempenho. Em Veiga-Neto (2003), percebe-se na fala de P2, quando diz “[...]onde eu me descobri intelectualmente [...]”, o autor relata bem que este é um processo histórico de áreas das ciências para o sujeito:

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes. (VEIGA-NETO, 2003, p.44).

A captura do saber pelo sujeito, já é assujeitada, mediante as leis que as ciências o colocam, não havendo mérito ou saber datado como original é livre de influências de qualquer direção ou movimento arbitrário, tornando agenciado todo seu saber em prol de contínua disseminação da máquina. Deixando de lado as subjetividades e particularidades dos estudantes graduando, revelando um ponto central do sistema educacional, o resultado pelo resultado, inconscientemente os graduandos se amoldam aos parâmetros técnicos postos pela Universidade.

Apesar de ser um lugar de inspiração intelectual relatado por P2, há fatos estratos negativos que a tornam um espaço desigual, existem deposições, com punições normativas que vão de jubramento a está à mercê de regras e avaliações métricas, que visam única e exclusiva a condição numérica atingida pelos graduandos. Onde as condições políticas têm forte influência na tomada de decisões e discursos gerados no ambiente acadêmico se predomina um parecer político-social, segundo relata P2. Os relatos de P1, possuem um uma grande dispersão de elementos de contexto, social, familiar, acadêmico e profissional.

P1: Eita! aí tu abriu um leque pra muita coisa, é minhas dificuldades foram muitas, muitas, você sabe (o autor), quando você acha que sabe bastante e quando você passar de nível é se sentir perdido, pronto, foi assim que me senti. Ai o cara que lá no colégio tirava nota dez em matemática, no primeiro período eu quase reprovava em quase todas as disciplinas de exatas, e é nessa hora que você percebe, o quanto que o Ensino Básico, e eles dão tudo fragmentado, a diferença enorme que tem entre o que eu vivi no Ensino Médio, e então o que eu passei na Universidade, a aí, eu quebrei muito a cara. A diferença é enorme ta aí, eu além disso, eu era morador de zona rural né, não tinha internet e eu tinha que ir pra cidade várias vezes, fazer pesquisa era Lan House, era biblioteca às vezes, eu precisava dormir na casa de minha tia que morava na cidade, e ir pra casa de um amigo que cursava há dois períodos a mais que eu, pra que ele pudesse me ensinar aquilo que eu mais tinha dificuldade, e que os professores da disciplina não se preocupava em reforçar em explicação, o que eu vi muito foi professor da aula meio como se fosse um robô, onde às vezes, ficava frustrado quando alguém cortava a fala dele pra tirar alguma dúvida, e daqueles professores que escrevia muito e no final da aula apenas dizia assim, “é se ficou alguma dúvida, aí vocês tira com o monitor durante a tarde, mas tipo isso, pra mim era meio complicado, porque pra eu poder assistir a aula a tarde eu tinha que sair de manhã do sítio pra cidade é isso era pra pegar um carro de cinco horas da manhã, ai chegar na cidade eu tinha que ir lá na casa de minha tia pra esperar até uma da tarde, pra daí eu ter que ainda pegar uma lotação e ônibus, pra depois poder chegar na universidade e esperar pela aula de monitoria, que ocorria lá pras umas três horas da tarde, e eu ainda depois, tinha que ficar esperando das quatro horas da tarde até as seis e cinquenta da noite, era a hora que ia começar a aula da noite, do professor né! E daí, ainda tinha a aula até dez horas da noite e ainda tinha o trajeto todo de volta pra casa, e eu chegava em casa uma hora da manhã, e ainda tinha que acordar cinco horas da manhã pra eu ir embora pra trabalhar na lavoura, aí era bem complicado pra mim. Voltando um pouco a falar sobre as monitorias, a gente ainda tinha um “probleminha”, né! E elas tipo assim, o pessoal resolvia as listas de exercício que o professor passava, do que explicar e como fazer qualquer conta, aí então, coisas como estas que ocorreram só fizeram, afundar no curso, demorando bem mais que eu imaginava. Aí você me pergunta, em que isso auxiliou né! Eu posso dizer, que as conclusões que eu pude tirar foram as seguintes “a Universidade, ela não aceita a opinião do aluno, que durante a aula sendo o aluno de fora e docente, sabe a realidade que passa, mas os professores da Universidade, eles seguem só aquela teoria “bonitinha”, que eles leem nos livros”. Então, tudo isso me ensinou, a não ser como eles, a saber ouvir as preocupações de cada aluno e tentar compreendê-los, é isso não quer dizer que eu sou um péssimo professor ou que é porque fulano não sabe matemática, eu não vou simplesmente empurrar o “bichim” (aluno), não, não! Não é essa ideia de ajudar, mostrar e perguntar é estar ali, e que se importa tá! E ensinar e cobrar o que se ensinou, ao invés de fazer como alguns de meus professores, que ensinavam, mas não eram abertos as outras técnicas de resolução tá! E a gente tinha que ser exatamente como eles haviam ensinado, e isso é meio que uma indignação, mas a gente deixa isso aí de lado né.

Na extensa fala de P1, sobre os problemas que enfrentou e se durante este período, tudo isso serviu de suporte experiência para sua formação pessoal e profissional, P1 salienta

de início, a quebra ou choque de realidades que sofreu dentro da estrutura institucional universitária e a disparidade que as realidades do básico ao superior lhe causaram. Para tal, Veiga-neto (2003), é taxativo as funções impositivas estruturalmente das instituições de ensino, sendo identicamente reproduzidas centros de formação de professores,

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2003, p.70).

É rútila a face da instituição, agenciadora é comendatória de emaranhados de processos de fuga e captura dos sujeitos. A fase que sempre foi duradoura- escolarização básica até graduação universitária - na escola ou para todas as instituições de caráter formativo, buscam na tenra fase dos sujeitos, um longo e profícuo trabalhar na mente coletiva, com consequências a individualidade subjetiva, atingida eficazmente pela máquina institucional.

É praticamente, indispensável observar que os agenciamentos quanto a subjetividade do sujeito P1, foram já de começo, realocadas no espaço de Universidade, pois que, ele foi subjetivado pelas regras e dinâmica tão pontuais, no que se refere as demandas robotizadas da instituição. O choque de espaços foram substanciais, “[...] aí o cara que lá no colégio tirava nota dez em matemática, no primeiro período, eu quase reprovava em quase todas as disciplinas de exatas [...]” (comenta P1), esse desequilíbrio nos níveis educacionais, desencadeou claramente, uma ruptura em direções dispersas dadas ao devir do aluno.

As queixas do graduando se estendem a aspectos pessoais, dado que, ele residia em zona rural, e tinha vários entraves de locomoção e em consequência disso, estava limitado em ações extras acadêmicas e monitorias que para ele era de suma relevância, para desenvolver bem disciplinas de cálculo. Os impasses se amplificam para a relação aluno-professor, que segundo P1, a relação era puramente técnica e distante, que por vezes as questões perante os muitos cálculos e listas, era um desafio tamanho, e ele se sentiu por vezes frustrado, por não conseguir suporte necessário as suas demandas acadêmicas.

Outrossim, relata o sujeito que a instituição e seus membros não admitem opiniões, sendo factível que por se tratar de uma instituição pragmática e científica em sua origem, é improvável admitir interferências ou falas não levadas como métodos ou crivadas pelo termo científico, Foucault (1970), em sua obra *Ordem do Discurso*, aponta por quê essa hegemonia da fala ocorre,

[...]O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? [...] (FOUCAULT, 1970, p.16).

E essas atribuições são os agenciamentos e discursos tão presentes numa estrutura estatal, onde impera a ordem e a ação da instituição, deixando fora qualquer fator humano subjetivo, gerando no dever do sujeito graduando, ramificações do dever para a localidade mais pontual e de caráter objetivista. No entanto, P1 deixa estampada a sua posição de não ceder ao sistema universitário, antes diz, prefere ser diferente e fazer diferente do que viu e aprendeu. Embora tenha sido subjetivado em seu dever, ele expõe seu dever ligado a situações que para ele são realmente importantes.

Para tanto, a discussão para os detalhes que dá entrevista, sucede para o sexto diálogo apresentado pelos participantes, *“houve interferências externas para que você tomasse a decisão de realizar licenciatura em matemática? E quais dessas interferências contribuíram para a sua/na formação?”*

P1: Bem, é sim. Eu acredito que para toda escolha existe, né! Existe alguma interferência externa, tá! Pois a gente sempre se inspira em alguém, no meu caso, minhas inspirações de vida docente, que era a minha mãe, minha tia, tá! Que de me impulsionar a estudar e buscar uma formação como docente de matemática, foi a minha professora de matemática, tá! Eu sempre quis ter numa sala de aula, e pra me preparar, pra poder dar aula. É eu acho, que é uma pessoa que, a imagem dela sempre aparece. É a vi dizendo o seguinte - quando você for ensinar, você entre na sala, e dê a sua melhor aula, tá! Mesmo que, que no meio da aula, você tenha que parar várias vezes, chamar atenção, daqueles alunos que realmente vão pra sala de aula, meio que na obrigação, mas, não sabe o sentido de estar lá. A gente meio sempre tem que estar mostrando uma direção, afinal, é isso ser professor, não é? Porque você é o professor de matemática, que você não poder falar sobre a vida, às vezes, tem que parar e entender. Você se formar professor de matemática, então, você tem que meio que generalizar, e não e parar e pensar, poxa, não! Porque eu sou professor de matemática, eu só não posso pegar e falar com meu aluno, mesmo que você entre na sala de aula bagunçada, mas você sabe que, no meio daquilo, naquela turma sua, tem pelo menos um que está prestando atenção a sua aula, e que sabe que você está fazendo a diferença na vida dele. Aí está eu levo isso sempre comigo, quando na sala de aula, quando agora na pandemia (2020) né! Quando eu vou dar aula eu penso muito nisso, aí eu me esforço, pra poder chamar a atenção de toda a turma, e sou um professor rigoroso, mas sou rigoroso sempre cobrando, o que é cobrado do aluno o que eu passo, o que eu realmente repasso pra eles. Eu sou o tipo de professor que vai pra sala de aula, dar aula, e faço o seguinte vou e pego o número de whatsapp da turma

“todinha”, e monto um grupo. Eu chego em casa eu gravo, um resumo da aula e jogo no grupo, o aluno que não foi pra aula, ele tem como pegar o assunto, porque eu dou nova explicação, e se o aluno faltou eu pego o arquivo em PDF e envio para os alunos, com tudo que eu tinha escrito na aula. Eu tento, eu tento[...], fazer a diferença, da maneira que eu posso, tá! É isso.

O entrevistado reforça que sofreu influências direta da mãe e de familiares para tomada de decisão, por realizar o curso de graduação em matemática, demonstrando que as subjetividades pessoais interferem no devir particular de P1. A relação entre sua professora com conselhos sobre docência e sala de aula, o impulsionaram a lidar com as questões de sala de aula e suas intemperes, que já possui, seu próprio agenciamento tradicional desde do modelo até as práticas de avaliação, que de forma corrente é utilizada pelo entrevistado. A escola representa um aparelho estatal de grande agenciamento, Veiga- Neto (2003) declara,

A escola “foi sendo concebida e montada como a grande -e (mais recentemente) a mais ampla e universal- máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”<sup>51</sup>; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar. (p.70-71, grifo do autor).

A instituição escolar básica ou de outro nível educativo, por Foucault, funciona como aparelho de seqüestro, tornando os jovens e quem quer que seja, em sujeitos agenciados em plena subjetivação disciplinar, tomando papel que já é próprio do grupo familiar, a produzir a dita sociedade moderna. Assim, o sujeito explicita a sua experiência como graduando atuante em sala de aula, caso subjetivo do sujeito expressado na sua ótica docente.

As declarações decorrentes a seguir contemplarão a fala para o sexto diálogo que apresentara os argumentos provenientes da entrevista.

P2: Houve sim, primeiro fui influenciado por um professor que me levou a fazer matemática. Porque eu gostava de matemática, ele não me mostrou outras possibilidades isso é um ponto. Segundo minha condição financeira, não me permitia fazer engenharia, que era uma coisa que também me chamaria a atenção, e isso. A oferta de cursos da Universidade pública na minha região é limitada, se eu quisesse um curso diferente teria que sair da minha cidade. Então, isso me limitou de certa forma. Foi fechando minhas possibilidades e me levando pra licenciatura, se eu pudesse, teria feito outra coisa, que isso é “profissão de louco”. A principal é se eu quiser outros cursos ou eu vou ter que pagar esse curso, que é uma possibilidade complicada ou eu vou ter que sair da cidade, pelo fato, do curso de matemática está em

Caruaru, que é um pouco próximo de minha cidade, e lá ser oferecido várias possibilidades, então, isso levou eu a focar mais na matemática e na licenciatura de matemática.

P2 relata que foi influenciado (sofrendo agenciamento por outros sujeitos), por outras pessoas, demonstrando seu interesse pelo curso. A sua fala contempla situações sociais, menciona sua posição financeira, na escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática e suas preferências, caso conseguisse fazer outro curso.

A oferta segundo P2 para cursos de graduação na região é limitada, diminuindo suas opções sobre suas escolhas. É há um sentimento de frustração sobre a escolha da profissão, inevitável, que os agenciamentos incidiram sobre o sujeito de tal forma, que ele por algum motivo intrínseco a graduação/profissão, o deixaram sem esperanças futuras.

As condições em que o devir pode se romper e gerar outros rizomas, tomando conta é a gerar, mais vias, assim, ser eclosão para o devir dos sujeitos ímpares e particulares em suas trajetórias. Para isso, inicia-se o quarto diálogo com a caracterização do sujeito estando aninhado nos processos de rizoma e subjetivação, com a indagação a seguir *“Você se sentiu valorizado e realizado enquanto pessoa em formação? Cite características que o fizeram pensar assim.”*

P1: Bem, eu me senti realizado no ato de lecionar, então eu acho que ganhei mais ouvindo conselhos da minha professora no colegial, do que ouvindo meus professores da Universidade. Então, e na minha formação acadêmica por boa parte dos professores, não me senti valorizado, e nem tão pouco feliz com algumas atitudes, com alguns métodos de avaliar de alguns né! Existem coisas que acontece nas universidades que a gente vê ser pior para a gente e no fim, ficamos mais pra aceitar as condições, do que para combatê-las. É agora, lecionar é tudo de bom, você aprende na prática, e outra história, e eu acabei “pisando na bola” algumas vezes, mas tudo é aprendizado, foi maravilhoso, às vezes, no ato de chegar e dizer, eu errei e explicar como contornar a situação. É uma pena que vivemos em um mundo que tudo é controlado, através de politicagem, é isso as vezes, acaba tirando pessoas importantes de cargos importantes e colocando pessoas que se sentem maiores do que o cargo que ocupa, é isso dificulta muito a vida.

A noção de sentimento para este sexto diálogo por extenso, exemplifica a situação que se encontra no momento de compensação, que a graduação oferece aos seus sujeitos inseridos no Ensino Superior. No andamento de sua fala, P1 se remete a Universidade como localidade isenta de diálogo entre graduandos e professores da Educação Superior, isto causando uma grande lacuna na formação de professores de matemática em seus devires, sabido

que por ele dito “[...] que ganhei mais ouvindo conselhos da minha professora no colegial, do que ouvindo meus professores da universidade [...]”.

Torna-se indelével isso em uma formação, na qual o produto são os diplomas e os sujeitos prontos para enfrentar quaisquer tensões e acontecimentos, envolvendo a Educação Básica. Afinal, a graduação em si, seria com fim proveitoso para a educação básica, porém, há hiper valorização do nível superior, mas, sem relegá-lo a críticas é uma urgente reformulação em suas bases, é realiza um “Mea culpa”, pelo atual cenário que se encontra a educação nacional. P1 reitera a insatisfação com os métodos adotados pelo corpo docente, saliente que o aluno só está ali para aceitar tudo, pois é o que tem para se fazer.

Não há sazonalidade nestas ações, e as instituições sempre cumprirão à risca seu papel doutrinador, imposta por sua liturgia hermética, provinda de discursos categóricos, produzindo agenciamentos abdutores. Admite (o sujeito P1), suas falhas, entretanto acera que há influxo políticos nas tomadas significativas, da educação até as circunstâncias que o rodeiam.

P2:A qualidade da Universidade, muitos professores bons, inteligentes e motivadores. Ter o contato com materiais importantes, tudo isso aí foi agregando, foi dando mais sensações de importância e valorização etc.

O sujeito P2, se estabeleceu nos detalhes técnicos e na modelagem do curso em si, todavia, flagrante a visão agenciadora que o discurso pode causar nos sujeitos, de e como, experiências diferentes repercutem nos graduandos ao longo de anos e semestres a frente.

A identidade é inegavelmente um patrimônio inerente aos seres humanos, que neste tecido chamado sociedade, se encontram e dão sentido e coro a sua missão pessoal/profissional, isso leva ao segundo diálogo que pergunta “*Quando você se percebeu um professor? Que rupturas(quebras,) foram necessárias à sua tomada de decisão por ser professor de matemática?*”

P2: Assim, eu não tenho um momento específico, que eu parei e olhei, e nossa eu estou me vendo como um professor. Mas uma coisa que faz você cair na realidade e quando as pessoas começam a lhe chamar de professor, você passa na rua encontra um aluno que lhe chama de professor, e não lhe chamar pelo nome é basicamente isso. Na escola os outros professores também lhe chamam de professor, aí vai começando a “cair a ficha”, que você agora é professor. Na minha formação, a maior dificuldade foi financeira, porque eu tive de sair do emprego pra poder me dedicar ao curso, porque eu quis fazer um curso de qualidade, mas depois que a dificuldade financeira foi superada, eu transcorri o curso com tranquilidade. Tinha as dificuldades das disciplinas, mas, não era nada que me paralisasse ou que fosse

traumático. Fiz as disciplinas e prossegui tranquilamente, não tiveram grandes entraves, não agora, se fosse colocar, assim, mas entraves tive quando comecei a dar aulas, que foi a parte mais complicada.

Na fala de P2, o seu reconhecimento como professor se deu de maneira cotidiana, ao se dirigirem ele por “professor”, ou seja, o ambiente social em seu discurso auto validou a sua condição subjetiva enquanto docente. Ainda diz, sobre problemas se houveram e como lidou com isso, ressalta o financeiro como barreira inicial, logo superada pelo intuito de realizar um curso com qualidade, enfrentando a demanda de disciplina tranquilamente, tendo notáveis dificuldades no instante do exercício da docência em sala de aula. Os discursos nisto têm função decisiva, por capturar do sujeito sua subjetividade, e realocando ela em por mecanismos de rápida assimilação, exercendo além da função formativa, mais um modo de agir sem alicerce para lidar com o fator humano-social.

P1: Eu sei lá, eu acho que meio que existe coisas que você não sentiu, tá! Elas simplesmente se agregam a você, e aí, quando a gente se toca, como se ela já fizesse parte desde sempre. Mas, tentando responder à pergunta de maneira mais coerente, e eu posso dizer que foi a partir da prática na sala de aula, na hora de decidir a vida de cada aluno é se o aluno passava e se não passava, qual era nota que poderia ser dada ao aluno, coisa do tipo. É na hora de avaliar e de contribuir para a vida de cada um, aí e ser professor de matemática, não é uma decisão a partir de uma quebra, está mais de uma decisão de uma soma de coisas, foi um romper, decidir por um sonho, conseguir o que sempre lutei e batalhei.

O relato de P1, se aproxima de uma percepção implícita, ele descreve que ser professor é algo que faz parte de si, atribuindo que sua missão (devir), está ligada a decisões difíceis de serem tomadas, por se tratar, de dar ou não um destino a vida de alunos, que nisto dependem de sua avaliação para progredirem ou não com seu desenvolvimento. Sua subjetividade, se integra aos vários pareceres que o circundam, pois, seu discurso pessoal o declara fator ímpar para a sua composição, como graduando/professor, frente a tudo que vem se tornando em suas vivências de lutas.

A mudança é um processo comum as revoluções sem origem e fim, diante de entrelaçamentos, que surgem e ressurgem nas fruições dos devires, expandidas suas raízes (rizomas), para esta expansão o sétimo diálogo é “*Que mudanças aconteceram ao longo da sua formação de professor de matemática? Que você percebe nas coisas que se remetem a educação matemática?*”

P2: A principal mudança foi que, logo que eu comecei, eu era mais tenso, queria que os alunos fossem mais educados, queria manter a turma em silêncio sempre e eu fui percebendo que isso é uma tarefa quase impossível, porque não tem como você educar as pessoas, ou as pessoas são educadas ou não o são. Então, você tem que lidar com o que aparece, pra você e uma turma com 40 alunos é quase impossível você manter uma ordem sempre, então, o que mudou mais foi que, eu fiquei mais tranquilo e comecei a me importar menos com essas questões de comportamento, barulho em sala de aula, é isso. No geral nós percebemos assim, a educação matemática ela fez alguns avanços e depois de muito tempo e que chega na sala de aula, então, hoje ainda pra mim a educação matemática não tem adentrado muito da porta da escola, não porque as aulas da gente, o que vemos e visto de outros professores, e tem se resumido em grande parte aquele velho modelo, você explica o assunto dá um exemplo ou depois passa uma atividade, jogo, uma atividade com tecnologia, mas essas coisas ainda é muito secundária, no dia a dia da sala de aula e pesquisas específicas de educação matemática, não chega em sala de aula, pelo menos, na minha vivência ainda não tenho presenciado.

No sétimo diálogo P2 destaca, as variáveis que envolvem a sala de aula e como as relações se dão em contrapartida com suas aspirações subjetivas por ordem e direção, por quanto suas atribuições docentes, requeriam dele uma posição enérgica, frente ao alunado. É crível perceber os conflitos subjetivos aí postos, e as demandas que o agenciamento produz na formação acadêmica por controle e padrão, sendo isso percebido por P2, como quase impossível domar mais de quarenta pessoas e um único espaço compartilhado. Logo após, se encontrou sabedor desta situação, isso sem dúvida alude-se ao rizoma, disperso é reencontrando novos veios se ressignificou em sua existência.

O sujeito P2 discorre sobre a educação matemática e sua linearidade na educação básica, menciona que apesar de se ter uma clara menção dela no meio e entre as aulas dos professores como alguns avanços, a mera trivialidade ainda se faz presente, com mecanismos de apreensão e lógica já preestabelecida. Até então, é notado a abrangência do discurso agenciador presente na educação matemática, pragmática, dual e puramente que por se tratar de educação caberia aí, uma extensa discussão sobre a subjetividade dos antes fazedores desta e de outras tensões, vindas da formação a ensino básico de modo globalizante.

P1:Eu não sei não, se eu responder isso é a fala que eu tenho, é o que você espera, mas beleza. É as mudanças que aconteceram foi que, e, como a gente, e, é professor, né? A gente começa a trabalhar com as pessoas. E aí, a gente tem que ser muito maleável, tem que às vezes, se pôr no lugar do aluno. Eu observei o seguinte, que várias dessas coisas a gente, não, não vê na faculdade, a faculdade ela passa muito uma ideia de que é. É mais o fato de o professor ou o aluno ter que ter que buscar o próprio entendimento, ao invés de o professor ele está lá pra ajudar. Então, eu comecei a me importar mais com as ideias dos alunos, com

o que eles queriam dizer, às vezes a gente pega e deixa, deixa muito, e com o aluno e explorar a opinião dele, ocorre esse tipo de caso. E aí e eu percebi que a gente precisa ser mais humano, né? E escutar o direito do outro, as vezes a gente tem, no caso, tem professor que olha e “não, é porque é aluno,” o aluno me ouvir, mas tá, a gente também tem que ouvir o lado do, do aluno, né? Não é só porque o aluno bagunça, e tem um ou dois alunos que bagunça que é, eles de certa forma, não querem aprender. Então, existe às vezes o fato de que, porque ele não tem atenção, então ele começa a fazer com que o professor faça, e tenha atenção por ele de outra forma. Em relação ao que eu percebo nas coisas que remete a educação matemática, e que eu sempre tentei, eu sempre tentei inovar, né? Eu sou um professor rígido, e num trabalho muito com coisas relacionadas a brincadeiras, né? Ao lúdico, tão lúdico, mas eu sempre tento e trazer pra o aluno, o que realmente o que dá pra poder ajudar, por exemplo, eu os incentivo a trabalhar com a trabalharem com jogos matemáticos, com aplicativos, explicando o uso da ferramenta, né? E como por exemplo, a calculadora que você e tem aluno que com toda conta que você manda o aluno fazer, o aluno vai direto pra calculadora, então é o fato de você pegar e explicar o aluno, o modo como deve ser utilizado uma calculadora, e ao invés simplesmente ir sempre lá buscar a resposta, mas entender qual é a funcionalidade dela em certos momentos, onde deve ser usada, quando deve ser. E eu acho que é isso.

Em P1 na sua fala congrega um misto de situações, ele aponta sobre trabalho com as pessoas e a flexibilidade diante das relações que no ato de ensinar deve-se ter, mediante empatia pelo ponto de vista alheio. As ocasiões de relacionamentos são um lócus de subjetividades, e discursos coletivos e individuais, que interagem continuamente no devir dos sujeitos influenciados por essas forças. Descreve que as relações de humanidade não estão tão presentes, mesmo a Universidade difundir em seus discursos(regimento) que sempre está ligada as situações de liberdade da opinião por parte dos alunos, no entanto, segundo P1 de fato não acontece como tal.

P1 destaca que prioriza pela relação aluno-professor, que busca ouvir e entender os discentes em suas particularidades. Ele buscou a todo instante inovar nas abordagens em suas aulas de matemática, de formas de jogos até meios tecnológicos. A subjetividade de P1, está identificada nas relações e na sua prática docente, abarcando o contexto sala de aula.

A história requer de atos e preenchidas de acontecimentos que valorizem a linha de tempo, que engloba as vivências e travessias que completem e contemplem o fazer rizomático dos seres em seus devires, *“Quais mudanças significativas ocorreram em sua trajetória, influenciadas na e pela formação de Licenciatura em matemática? Qual principal impacto você sinaliza da formação com um olhar profissional e pessoal?”*

P2: A mudança mais significativa da minha vida que a formação trouxe na minha vida, foi o fator de eu ser o primeiro na minha família a ter curso superior, a ter um trabalho de curso superior e além do curso superior, o que a formação trouxe na minha vida foi uma abertura intelectual, porque hoje pelo fato de ser um professor, ter estudado a educação e ter pegado hábito da leitura e do estudo, então, isso é o que mais mudou na minha vida. Durante a formação e passando pela formação. Profissionalmente, eu não vejo muita diferença, porque o fato de você ter feito uma Universidade Federal, por exemplo, não é tão determinante na conquista de um emprego, nesse sentido mais pessoalmente, o que mudou foi que eu me tornei uma pessoa que estuda, e eu aprendi ferramentas do estudo de matemática. Lá na Licenciatura que me permitiu aprender qualquer coisa que tenho interesse. Então, agora eu sei fazer uma pesquisa, procurar fontes, analisar textos, isso tudo veio através da minha formação, então, pessoalmente o que mais me impactou foi isso. Tem também, a minha questão financeira que embora o trabalho não seja dos melhores, mas estou bem melhor financeiramente se não tivesse uma formação, e se não fosse um professor.

A trajetória para P2, repercutiu em seu seio familiar, pois até o momento ele foi o único a ter formação em nível superior, e sua subjetividade foi atingida de modo a redirecionar anseios e expectativas vindas de seu empenho a graduação que o sujeito passou agenciado, no entanto, ele considera como positiva sua formação pessoal, expandindo seus horizontes para o desenvolvimento do hábito para práticas de pesquisa e estudo. Para ele, o impacto social que a parte financeira é de suma importância para a continuidade na educação e na formação de professor de matemática.

P1: Bem, em relação a que mudança significativa se teve na minha, na minha formação, eu acho que e mesmo com toda defasagem no Ensino Superior, mas você sempre vai ter aquele professor, que e de certa forma é um espelho, né? Que que lhe traz e, em alguns pontos positivos e que você diz assim, quando eu terminar o meu curso, eu quero ir pra sala de aula e fazer tipo esse cara, assim, como tem aqueles professores que não valeram nada e você olhar assim e diz, quando eu for pra sala de aula, eu não vou fazer como esse cara faz. Pronto, eu acho assim. Então, é vocês foram tipo de influência. E quando se pergunta qual o impacto eu sinalizo na formação como olhar profissional e pessoal, eu acho que é a falta de humanidade, de certo, de certos professores, é pelo menos no curso de exatas, né? Então, eu vejo que tem professor que mesmo você se esforçando pra poder fazer as atividades, mesmo você e chegando junto, às vezes o professor ele escanteia você. E às vezes, pelo menos, tinha professores que com a gente, ensinava de um modo e na prova cobrava totalmente diferente e queria que você soubesse os dois, sendo que ensinou apenas de um modo. E se eu penso aí no caso do profissional, e eu acho que o pior impacto é a falta de cooperação entre escola e família. E que aí a gente vê o seguinte, que muitos alunos tão indo pra sala de aula, mas infelizmente não tem aquele acompanhamento dos pais, é como se a escola fosse depósito, quando chega lá, joga o menino e pronto, e quando mais tarde eu olhei, recolhe. E aí, a gente quando às vezes tem que chamar os pais ou responsáveis, né? Pra resolver, pra conversar

sobre a vida do filho, a gente vê que os pais não tão nem ligando. Aí então isso, isso é triste, porque na educação isso deveria, a educação deveria ser algo e com bastante atenção, né? E a gente observa que a educação ela fica lá em último plano é isso, isso colabora pra um futuro de alguns alunos que acaba sendo um futuro bem torto, né? Pelo menos é assim que eu penso.

A fala de P1, sinaliza que a formação profissional mesmo que defasada, retratando que há professores que em vista deste cenário, ainda são referência para ele. As relações sempre revelarão tensões que provêm das rupturas e reconexões dos rizomas que intensamente, vão surgindo e ressurgindo numa expansão indefinida. Ele prossegue com críticas sobre o corpo docente que em suas palavras, “não valeram nada”, isso reforça um parecer sobre o poder e interferência das instituições, sobre os sujeitos e impostas as restrições e determinações que forçam mexem com a subjetividade de cada graduando. Ele denota que o resultado é as cobranças e metas, típico do padrão conteudista, gerando afastamento da relação pessoal. Que traria benefícios ao ambiente sala da aula.

Na questão profissional não diferente, P1 fala que não há integração entre o sistema escolar e as famílias, que a falta de comprometimentos nas reações na escola, entrega os alunos a obsolescência da instituição, que se caracteriza de local de manter os jovens ocupados e mantidos sob a tutela do poder público. É nítido a preocupação do sujeito entrevistado com a educação e os educandos, devir necessário para o mundo atual e suas relatividades.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVER DESMENSURÁVEL

O movimentar deste relato de experiência cartográfica, teve como objetivo principal, “Investigar o devir de professores de matemática em fase de graduação na Educação Superior”. E subsequente com específicos “Identificar que práticas pedagógicas e não-pedagógicas institucionalizadas que servem ao agenciamento na trajetória do devir professor de Matemática; refletir sobre os discursos que perpassam os sujeitos durante sua graduação relacionado ao ser professor; observar as principais linhas de subjetivação que compõem o devir professor; capturar o porvir rizomático em que o licenciando encontra-se. Os objetivos específicos foram alcançados, mediante a disposição das falas dos entrevistados, na ocasião que as falas dos sujeitos P1, P2.

Nas descrições deste relato, mostrou-se que os sujeitos entrevistados foram agenciados, por teorias e práticas educacionais que lhe causaram sentidos diversos, na sua percepção de professor em graduação, sendo essa uma das práticas pedagógicas e não-pedagógicas que servem ao agenciamento institucional, dar uma formação primada na dualidade pragmática, feição típica do estudo da matemática.

Cabendo menção aos discursos majoritários, influências tácitas na retórica e no percorrer acadêmico dos licenciandos, em que eles já trazem consigo falas dissipadas, ou seja, não homogêneas, que alteraram suas tomadas de decisões anteriores e durante a graduação, relatando por consequências disto, as principais subjetivações que alteraram a realidade dos graduandos, diante da academia e relações que conduzem todo o contexto dos sujeitos inseridos no ambiente da graduação. A mencionar o rizoma no momento em que estavam na graduação, sendo de grande relevância na reflexão deste trabalho de pesquisa.

A ação do meio social, atuante de maneira propositiva na trajetória de quaisquer sujeitos, assim, um dos objetivos específicos teve êxito, na seguinte fala de P2 e P1, no diálogo dois “*Quando você se percebeu um professor*”? Ambos sofreram agenciamentos por discursos “culturais”, durante sua formação/atuação como professores os participantes foram alvo de agenciamentos, mas cabendo frisar, na fala de P1 “que há forças que se apoderam de você” (grifo meu), continua, “Elas simplesmente se agregam a você”, movimento característico do discurso que o tornou agenciado.

As linhas de subjetivação atravessam o sujeito de uma forma abrupta, o levando a lugares e tomada de decisões com clara interferência das forças que o levam, ademais é particular a fala de P1, que a uma resistência ao agenciamento, havendo clara negação mesmo que inconsciente por parte de P1, a ceder as práticas idealizadas na Universidade. Os

dois entrevistados tiveram uma expansão em seus devires, em se tratar de rizoma e das condições que favoreceram o enraizamento das relações posteriormente constatadas. Os demais diálogos, estão contemplados juntamente com os objetivos específicos, analisados com algumas falas dos sujeitos entrevistados.

Com uma sondagem criteriosa, um selecionado de descritores baseou este estudo, em Deleuze e Guattari (1995), por elevar os diálogos sobre o sujeito subjetivo, agenciados e seu rizoma que remonta a seu devir, auxiliando para a análise das falas dos sujeitos em suas respectivas falas, e Mansano (2009), por abordar as subjetividades sofridas pelos sujeitos e por eles realizada nas entre as relações, colaborando para a compreensão de como se dão essas movimentações fluentes.

Em Foucault (1970), descreve o discurso em suas várias camadas e como agente de captura do sujeito que é agenciado por falas onde emanam poder, sendo este essencial no estudo do poder sofrem os indivíduos. É por Queiroz (2015), que descreve que o estudante ao longo da graduação sofre a subjetivação de forma técnica e no decorrer de sua caminhada acadêmica, nestes pareceres, a expansão para a verificação nas falas de P1, P2, analisou-se atos de subjetivação sofridos pelos entrevistados, na formação e em sua caminhada na Universidade. Para o mapeamento cartográfico (metodologia), a entrevista é semiestruturada em Triviños (1987 apud MANZINI, 1995), usando-se, de gravação e manuscritos das falas dos participantes, de método cartográfico Queiroz (2013) e Gallo (2000) com a finalidade a Filosofia da Educação.

As ferramentas de coletas é de mediação cartográfica, no ponto de reflexão filosófico educacional, o método usado, culminou para a efetivação teórica, abrindo o diálogo para a descoberta sobre o espaço, para se pensar o devir do graduando de forma filosófica no trabalho presente, e para posteriores estudos. Os movimentos do devir (análise e discussão de dados), e em autores já citados, baseando-se também, em Rolnik (1997) que menciona que o devir está inteiramente ligado aos intensos processos de subjetivação e Foucault (1999), detalha a força que os discursos, incidem sobre os entes subjetivados, ampliando-se as análises diante das falas de P1, P2, se aproximando do amago do trabalho.

Por quanto, a seguinte pergunta norteou este trabalho, “há espaço para repensar a formação do professor de matemática, atribuindo valor a seu “ser” (devir) professor?” Desarte, vê-se que o espaço para debater questões concernentes ao sujeito e o devir que lhe é inseparável é a sua formação de professor de matemática, estão ainda distantes de ocorrer esses moveres, tão essenciais, de tal maneira, como é a prioridade de diplomar das instituições(es), para com as pessoas que a fazem.

Desta maneira, observa-se analiticamente, que levar em conta a repensar a graduação com um olhar subjetivo, ainda estando aquém do que seria aceitável, um lugar aberto ao novo e ao debate, sobre qual é o real papel de uma graduação na vida dos sujeitos, que fazem parte e são os que serão impactados na educação básica, e na atual conjuntura formativa. Na ênfase da educação matemática, permanecendo nos antigos modos de operação das teorias imóveis, relegando aos futuros e atuais estudantes/graduandos, a reprodução dos agenciamentos, subjetividades e discursos já vigentes.

Uma pesquisa não é final em si mesma, provendo material para próximas pesquisas, que visem atribuir valor e caráter para ações de intervenção experimental, artigos e seções de diálogos para a consolidação da Filosofia da diferença, nos ambientes educacionais diversos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, Brasília 2015, Edição 11<sup>a</sup>.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol1. Rio de Janeiro- Editora 34 Ltda. Coleção Trans. 1995, 1<sup>a</sup> Edição.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Cabral, Cléber. Borges, Diogo. **Rizoma: uma introdução aos Mil Platôs de Deleuze e Guattari**. Revista Critério ©, 2006. Todos os direitos reservados. Fonte: <http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson flor do Nascimento.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours**, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971. Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Editora graal Ltda, 16<sup>a</sup> Edição 1999, São Paulo, São Paulo, Brasil.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão**. Editora Vozes Ltda., 20<sup>a</sup> Edição 1999, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.

GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **PERSPECTIVA**, v.18, n.34, p 49-68, julh. /dez. 2000.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura**. <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetiv.pdf>(1997). Acesso em 10 de maio de 2021.

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

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Depto. de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília, Apoio: CNPq. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20es-tudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20es-tudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf). Acesso 10 junho de 2018.

QUEIROZ, Simone Moura. Uma Breve Análise Cartografia de Professores do Ensino Básico. **Anais** do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

QUEIROZ, Simone Moura. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault é a Educação**. Autêntica, coleção educação e educadores, 2ª Edição, 2ª Reimpressão, 2003.

Link: <https://rogsil.wordpress.com/2009/11/22/o-conceito-de-diferenca-na-obra-de-gilles-deleuze/> Acesso 08 de maio de 2021.

Link: <https://www.dicio.com.br/oraculo/> Acesso 20 de maio de 2021.