



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARIA APARECIDA DE SANTANA SILVA

**ADENTRANDO O TERRITÓRIO DO PROFESSOR: um delinear acerca das marcas e
seus reflexos sobre alguns professores de matemática da educação básica**

Caruaru

2021

MARIA APARECIDA DE SANTANA SILVA

ADENTRANDO O TERRITÓRIO DO PROFESSOR: um delinear acerca das marcas e seus reflexos sobre alguns professores de matemática da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Moura Queiroz.

Caruaru

2021

MARIA APARECIDA DE SANTANA SILVA

ADENTRANDO O TERRITÓRIO DO PROFESSOR: um delinear acerca das marcas e seus reflexos sobre alguns professores de matemática da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 02/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Girleide Tôrres Lemos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Tássia Ferreira Tártaro (Examinadora Externa)
Instituto Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, dirijo meus agradecimentos a Deus, por todas as graças e por Ele ser tão necessário na minha vida. À minha querida e amada Mainha (mãe), minha inspiração, meu exemplo de mãe, mulher e docente; sem seu apoio não teria conseguido concluir.

Às minhas colegas do grupo, “futuras mestras”, Juliana, Raiane, Brenda e Amital, pelas contribuições na minha caminhada e ao grupo Diferença. A todos os professores que estiveram comigo nessa jornada, que são os participantes da minha pesquisa, agradeço a paciência, os ensinamentos e a colaboração.

Aos meus colegas, Anderson, Plínio, Aparecida Alves, Sandrele e Heleno, por todo o incentivo e a colaboração. E, de maneira especial, agradeço à minha amiga, Juliana Andrade, que esteve comigo em todos os bons e maus momentos nesta jornada. A você, minha gratidão pela sua amizade e irmandade de sempre.

Agradeço a Iara, minha coordenadora e amiga, por todas as palavras e contribuições durante toda a construção, minha gratidão por tudo.

A toda minha família, em especial meu pai e minha mãe (Maria e José) e às minhas irmãs Jadenice, Josilvania, e Maria José, que direta e indiretamente, estiveram ao meu lado nesse percurso, seja com palavras de incentivos (Josilvania e Maria), seja com contribuições acadêmicas (Jadenice). Agradeço a parceira e união de sempre.

A todos os meus professores e colegas do PPGECEM, que contribuíram para essa conquista. À minha querida orientadora, Profa. Dra. Simone Moura Queiroz, por toda paciência e parceria em toda a caminhada. À minha banca, composta pelas Professoras Dra. Girleide Tôrres Lemos e Dra. Tássia Ferreira Tártaro, pelas contribuições para essa pesquisa. Grata por tudo!

A todos que não citei, mas que estiveram comigo nessa longa e difícil jornada, minha eterna gratidão. Cada palavra e cada gesto ficarão no meu coração.

Figura 1- Sara regando seu devir.



Fonte: A autora (2021).

“Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (DELEUZE, 1993, p. 11).

RESUMO

O presente trabalho, feito por meio da filosofia da diferença, busca adentrar no dispositivo sala de aula de matemática para conhecer marcas e linhas de subjetivações de quatro professores de matemática da educação básica. Posto isto, conhecer os territórios existenciais de um devir professor. O mergulho por suas trajetórias gerou entrelaçamentos entre dispositivos, mundo líquido, sociedade de controle, experiências, subjetivações, desejos, agenciamentos, bem como as marcas que constituem esses professores, possibilitando conhecer a pluralidade da atual sala de aula de matemática. Teve-se como pergunta de pesquisa: *Como as marcas e experiências vivenciadas no decorrer da construção docente podem ser refletidas em suas ações no dispositivo sala de aula?* Desta maneira, objetiva-se investigar as diferentes formas com que as marcas perpassam o devir docente e como se refletem nas ações do professor em sala de aula. Buscamos observar se esses professores replicam tais marcas ou se as refutam. Todo esse percurso nos levou à escolha da cartografia existencial como método de pesquisa, a qual propõe o acompanhamento de processos, permitindo assim o caminhar junto ao movimento da pesquisa. Quando cartografamos os professores, realizamos conexões com seus territórios existenciais por meio da produção de mapas narrativos, entrevistas, conversas, diário de campo, entre anotações diversas. Este estudo nos proporcionou uma aproximação com algumas de suas marcas pulsantes, observando o caminho percorrido pelos docentes até o momento, sendo eles sujeitos inacabados, persistentes e, sobretudo sonhadores, que acreditam na educação como o melhor caminho para mudar o mundo. Conclui-se que as marcas e subjetivações apresentadas pelos docentes são reflexos das ações produzidas pelos seus professores de matemática no ensino básico/graduação, no entanto eles conseguem filtrar as marcas e, com isso, algumas são evitadas e outras são reproduzidas. É percebido ainda que, além de serem constituídos por marcas, eles se identificam a partir de dispositivos. Vale destacar também as pluralidades expressadas na sala de aula e como elas são refletidas e o quanto perduram.

Palavras-chave: cartografia; marcas; devir; filosofia da diferença; professor de matemática.

ABSTRACT

The present work, through the philosophy of difference, seeks to enter the mathematics classroom device to know marks and subjectivation lines of four mathematics teachers of basic education. That said, knowing the existential territories of a becoming teacher. Diving into their trajectories generated intertwining between devices, liquid world, control society, experiences, subjectivations, desires, assemblies, as well as the brands that constitute these teachers, making it possible to know the plurality of the current mathematics classroom. Having as a research question: *How can the brands and experiences experienced during the Teacher construction be reflected in their actions in the classroom device?* In this way, the objective is to investigate the different ways that the brands permeate the becoming teacher and how they reflect on the teacher's actions in the classroom. We seek to observe if these professors replicate such marks or if they refute them. All this journey led us to choose existential cartography as a research method, as it proposes the monitoring of processes, thus allowing us to walk together with the research movement. When we map the professors, we make connections with their existential territories through the production of narrative maps, interviews, conversations, field diaries, among various notes. This study provides us with an approach to some of his pulsating brands, to observe the path taken by the professors so far. Being them unfinished subjects, persistent and above all dreamers, who believe in education as the best way to change the world. It is concluded that the marks and subjectivations presented by the teachers are reflections of the actions produced by their mathematics teachers in basic/undergraduate education, however, they manage to filter the marks, and with that some are avoided and others are reproduced. It is also noticed that in addition to being constituted by brands they are identified through devices, it is also worth highlighting the pluralities expressed in the classroom and how they are reflected and how long they last.

Keywords: cartography; brands; becoming; philosophy of difference; maths teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Sara regando seu devir	5
Figura 2-	Emoji Sara	12
Figura 3-	Sara questionando.....	13
Figura 4-	Sara apresentando	13
Figura 5-	Apresentação capítulo dois	15
Figura 6-	Sara com dúvida	15
Figura 7-	Formatura	16
Figura 8-	Apresentação capítulo três	18
Figura 9-	Sara apresentando	18
Figura 10-	Sara lendo	23
Figura 11-	Apresentação capítulo quatro	26
Figura 12-	Devir professora	30
Figura 13-	Apresentação capítulo cinco	32
Figura 14-	Sara preparando café	40
Figura 15-	Apresentação capítulo seis	41
Quadro 1-	Etapa 2- Instruções para a construção do mapa	43
Quadro 2-	Etapa 2- Perguntas para a construção dos mapas	44
Figura 16-	Perguntas	44
Quadro 3-	Etapa 3- Perguntas norteadoras para a conversa/entrevista virtual	44
Figura 17-	Apresentação capítulo sete	46
Figura 18-	Sara lendo anotações do café	48
Figura 19-	Apresentação capítulo oito	50
Figura 20-	Sala de aula do professor Lucas	53
Figura 21-	Sala de aula do professor Rui	56
Figura 22-	Sala de aula da professora Camila	59
Figura 23-	Desenho que representa o professor Lucas	65
Figura 24-	Desenho que representa o professor Pedro	68
Figura 25-	Desenho que representa o professor Rui	71
Figura 26-	Professor que marcou o professor Rui	74
Figura 27-	Aula marcante da professora Camila	78
Figura 28-	Professor que marcou o professor Lucas	82
Figura 29-	Sara apresentando suas marcas	85

Figura 30-	Gratidão	87
Figura 31-	Sara na despedida	88

LISTA DE SIGLAS

CAA	Centro Acadêmico do Agreste
GPD	Grupo de pesquisa Diferença
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	UM MERGULHO NAS ÁGUAS DAS MARCAS E SUBJETIVIDADES	15
3	UMA AVENTURA NO MUNDO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DELEUZIANA	18
3.1	A filosofia, um ato de rebeldia para a educação	23
4	UM AMBIENTE MOVENTE DEVIR	26
4.1	Devir professor de matemática	30
5	CARTOGRAFIA UM NOVO IDIOMA	32
5.1	(Re)definindo rotas	37
5.2	O surgimento do Café Virtual	38
6	DIVULGANDO O CAFÉ	41
7	O CAFÉ VIRTUAL	46
7.1	Apresentando os participantes da pesquisa	47
8	DIÁRIO DE UM CAFÉ	50
8.1	25 de janeiro de 2021 [Segunda-feira]. A sala de aula de matemática: desafios frente à pluralidade do trabalho docente	50
8.2	28 de janeiro de 2021 [Quinta-feira]. Os dispositivos que constituem o sujeito	62
8.3	05 de fevereiro de 2021 [Sexta-feira]. As marcas que falam	73
9	O DEVIR CONTINUA	87
	REFERÊNCIAS	89

Figura 2- Emoji Sara.



Fonte: A autora (2021)

“Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’. Seria isso, pois, uma conversa.”

(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7, grifo do autor)

1 INTRODUÇÃO

Enquanto sobreviventes que somos do turbilhão de forças que nos afetam, é certo que, em dado momento, nos questionamos: como traçamos determinados caminhos para a nossa vida? Como nos constituímos sujeito professor de Matemática? Quais os processos que nos levaram a tal escolha? Isto faz parte da nossa condição de existência, refletir sempre sobre nossas ações diante das nossas escolhas.

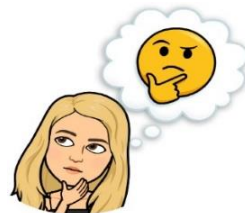


Figura 3- Sara questionando

Esta pesquisa surge devido às inquietações, aos questionamentos acerca das marcas, mas, sobretudo, da busca constante em entender os processos que nos tocam enquanto professores. É sabido que “Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida.” (DELEUZE, 1993, p. 11-17). Além disso, procuramos respostas para as perguntas que nos guiaram, contudo, considerando que todas as respostas são válidas, desde que as saídas para elas sejam múltiplas, sendo assim iguais aos sujeitos singulares e, ao mesmo tempo, múltiplos em sua maneira de se constituir. (ROLNIK, 1989).

Na escrita deste texto, as palavras descrevem os movimentos que constituem quatro professores de matemática. Suas marcas, experiências, subjetivações descrevem uma pesquisa não linear, conduzida por um olhar vibrátil, um pensar múltiplo em meio ao emaranhado de linhas de força que perpassam a vida dos sujeitos de nossa pesquisa.

Para entender os movimentos que nos trouxeram até aqui, é necessário fazer um mergulho nos “capítulos” subsequentes. O segundo capítulo *Um Mergulho nas Águas das Marcas e Subjetividades* apresenta as inquietações, os caminhos sobre como marcas e experiências constituem o sujeito professor, os quais, por sua vez, levaram à constituição desta pesquisa.

No terceiro capítulo, o/a leitor/a conhecerá *Uma Aventura no Mundo da Filosofia da Diferença*, apresentando a fascinante teoria que alicerçou e garantiu esta pesquisa, desde os autores até suas contribuições para a Educação.

O quarto capítulo, *O Ambiente Movente Devir*, traz um pequeno recorte na visão das pesquisadoras sobre o que seria devir, contribuindo para um maior entendimento sobre o devir professor de matemática.



Figura 4- Sara apresentando

No quinto capítulo, situa-se a *Cartografia um Novo Idioma*. Nele, caro(a) leitor(a), você encontrará e conhecerá a metodologia que deu forma a esta pesquisa.

No sexto capítulo, e não menos importante, *Divulgando o Café*, você conhecerá as etapas metodológicas em que esta pesquisa foi adquirindo forma.

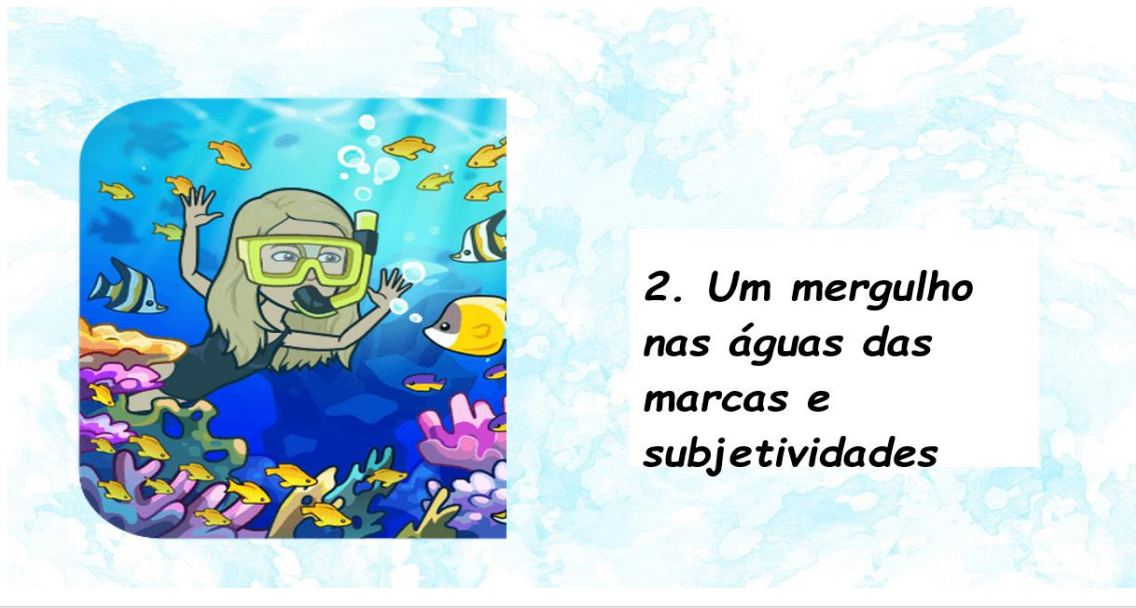
No sétimo capítulo, intitulado *O Café Virtual*, você terá uma visão geral da descrição dos dados da pesquisa, assim como os participantes deste estudo.

No oitavo capítulo, *Diário de um Café*, você irá conhecer marcas, experiências, subjetivações, que constituem quatro professores de matemática do ensino básico a partir da descrição e da produção de dados.

O nono capítulo, nomeado *O Devir Continua*, apresenta nossa despedida, assim como algumas reflexões sobre nossa descrição dos dados.

Caro/a leitor/a, esteja convidado/a a adentrar em um ambiente movente, em que as marcas que constituem uma professora vos escrevem. Seja bem-vindo(a) a uma leitura um tanto singular, porém sempre múltipla.

Figura 5- Apresentação capítulo dois



Fonte: A autora (2021)

2 UM MERGULHO NAS ÁGUAS DAS MARCAS E SUBJETIVIDADES

Estamos sempre em movimento de construção/desconstrução de algo, sobretudo buscando encontrar caminhos que ajudem a entender até que ponto as ações do professor podem impactar na vida de um aluno. Esta foi uma das questões que nos trouxeram até aqui.



Figura 6- Sara com dúvida.

Esta pesquisa surgiu também na busca para entender: como se constroem as ações dos professores dentro da sala de aula? De onde vêm seus pensamentos e comportamentos? Como se constitui o sujeito-professor? Foram esses os primeiros questionamentos que nos nortearam, porém, até então, não seria possível entender ou investigar, pois não tínhamos suporte teórico.

No último ano da graduação, ao cursar a disciplina eletiva intitulada “Filosofia da Diferença e Educação Matemática”, todos esses movimentos de inquietações/questionamentos foram encontrando um alicerce para se construir a base e, por sua vez, a estrutura da nossa atual pesquisa. Neste sentido, é necessário realizar um recorte da construção da nossa trajetória enquanto sujeito-professor, ao mesmo tempo em que falaremos sobre a teoria que nos ajuda na escrita para que você, caro(a) leitor(a), possa conhecer os passos trilhados nesse estudo.

O sujeito carrega consigo diversas marcas como sujeito-docente, e é possível sentir que cada movimento, cada experiência em nosso trajeto nos leva ao momento em que estamos. Na minha escolarização inicial, sempre fui uma boa aluna, considerada algumas vezes como uma das melhores, mas não porque fosse superdotada de inteligência, mas pelos meus esforços para construir meus conhecimentos. A matemática sempre foi um grande desafio, foram os meus esforços e estudos para suprir minhas dificuldades que me fizeram aprofundar na disciplina.



Figura 7- Formatura

Ainda no ensino médio, as ações de um determinado professor de matemática provocaram curiosidades as quais sempre carreguei comigo. O docente, em específico, dividia a turma em dois grupos, selecionava alguns alunos ditos "os melhores" e os demais se enquadravam no grupo dos considerados incapazes de entender a disciplina. Neste cenário de segregação, surgiram questões no sentido de que a escola que deveria ser o lugar de inclusão acabava, naquele momento, excluindo alguns estudantes. Essa vivência contribuiu para a minha escolha por lecionar e fazer diferente.

Na graduação, apesar dos inúmeros desafios advindos da escola pública, a qual sempre fez parte da minha trajetória e me subjetivou consideravelmente, a disciplina eletiva foi um divisor de águas, que possibilitou o meu primeiro encontro com a filosofia. Cada aula daquela disciplina provocava e instigava a pensar sobre minhas escolhas como docente e, principalmente, ajudava a olhar o humano que está por trás do professor de matemática.

Após concluir a disciplina, ingressei no grupo de pesquisa "Diferença" (GPD), onde as leituras me remetiam constantemente àquilo que me fez amar a matemática. Desde o início, como mencionado, foi um desafio, no entanto me ajudou a reencontrar e principalmente entender como me tornei sujeito-professor.

Observei que precisava aprofundar-me mais na teoria da filosofia da diferença, nas leituras dos textos e nos autores. Naquele momento, precisava desenvolver meu trabalho de conclusão de curso (TCC). A disciplina eletiva e o grupo foram cruciais na realização da minha pesquisa durante a graduação, pois já havia me subjetivado ao ponto de não querer parar por ali, queria mergulhar em águas mais profundas.

Falando um pouco sobre a minha pesquisa de TCC, nela cartografei minhas marcas, por meio de cinco pessoas idosas; contei histórias lindas de pessoas que passaram a vida utilizando conhecimentos matemáticos em suas profissões e não eram alfabetizadas, olhei para as marcas deles frente à disciplina de matemática e via em cada um a força das subjetivações, agenciamentos, entre outros.

Durante a graduação, cursei o mestrado como aluna especial, pensando em criar um vínculo maior como pesquisadora. Também percebi que era chegada a hora de reativar minhas marcas, fiz a inscrição e submeti-me ao processo seletivo.

No mestrado, chegamos à seguinte pergunta: “*Como as marcas e experiências vivenciadas no decorrer da construção docente podem ser refletidas em suas ações no dispositivo sala de aula?*” Buscando respostas para nosso questionamento, convidei professores licenciados em matemática, com o intuito de resgatar suas marcas e experiências no decorrer de sua construção sujeito-professor de matemática.

Foi difícil chegarmos aqui? A resposta é sim! O devir (do francês *devenir*) é um verbo no infinitivo que conota uma ideia de gerúndio: estar (sendo, acontecendo, fazendo). No momento, estou escrevendo, ansiosa, mas acreditando que os próximos capítulos poderão marcar você. Nossa expectativa é apresentar nossa experiência como pesquisador, mas sobretudo apresentar como se constitui o sujeito-professor em sua construção, desconstrução e reconstrução.

Figura 8- Apresentação capítulo três.



Fonte: A autora (2021)

3 UMA AVENTURA NO MUNDO DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA DELEUZIANA

Ao nos aprofundarmos no mundo da filosofia da diferença, deparamos com uma multiplicidade de conceitos, com distintas formas de pensar, é como se estivéssemos em um constante caos, onde construímos diferentes relações para dar sentido e legitimidade aos conceitos.

Para Deleuze (2006), “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”, onde os filósofos constroem seu mundo conceitual a partir das suas vivências com o social. Contudo todos os conceitos são constituídos por uma diversidade de conceito, ou seja, todo conceito tem relação com um outro conceito. Já a diferença, para Deleuze (2006), é constituída em meio ao princípio da natureza e, por isso, Deleuze quebra a tradição filosófica que busca manter o seu equilíbrio inalterado.



Figura 9- Sara apresentando.

Ao longo da história, inclusive da filosofia, a diferença sempre foi vista como negativa, que poderia causar mal à sociedade, isso porque a diferença não se constitui em meio aos padrões preestabelecidos, ao contrário, ela renega tudo o que possa gerar modificações estruturais. O papel da filosofia foi “Tirar a diferença de seu estado de

maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 38).

Ser diferente é constituir-se único, mas como ser único em meio ao emaranhado mundo de padrões preestabelecidos? Qual seria a graça se fôssemos todos iguais? As diferenças nos completam, “Embora vivamos envoltos nos véus da igualdade, é a diferença da singularidade do si que fornece os subsídios necessários à invenção de um educador matemático.” (TÁRTARO, 2016, p. 120).

Um dos maiores desafios atuais é se constituir professor na diferença, na singularidade, pois são inúmeras as amarras envoltas aos sistemas educacionais que, muitas vezes, levam o docente a cair no efeito manada. É preciso pensar que, independente dos meios em que o professor de matemática esteja inserido, ele pode construir-se diferente, por isso:

A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião. (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 38).

Nesse sentido, Deleuze (2006) quer tornar a diferença algo vivível e pensável, construir pontes e não distanciamentos. As diferenças devem ser vistas de forma positiva, mesmo que, por muito tempo, esse conceito tenha carregado consigo toda essa negatividade. Para ele (e Nietzsche) (2005), é por meio da diferença e do caos gerado por ela que seria possível alcançar uma ordem, porém só pode ocorrer se os sujeitos não estiverem agindo sob o efeito manada. É preciso sair da zona de conforto para tornar a diferença algo pensável. Segundo o autor, a grande questão é exatamente essa, transformar a diferença em um objeto do pensamento.

O que queremos fazer é criar uma ponte entre o conceito de diferença em Deleuze e os meios educacionais, especialmente onde o professor de matemática está inserido. Como os professores lidam com as diferenças existentes em suas salas de aula, que são constituídas por sujeitos múltiplos? Quais as maneiras possíveis que esses professores podem lidar com essas diferenças? É possível pensar em estratégias para ajudar na aprendizagem dos alunos em um meio tão repleto de diferença? Trouxemos essas reflexões, pois acreditamos que um devir professor de matemática nos aproxima da diferença.

A filosofia opera nas singularidades, ela não possui pactos universais; o que se busca na filosofia são caminhos que levem à compreensão da constituição do sujeito. Para Deleuze e Guattari (2010), o conceito nada mais é que o centro da filosofia; filosofar é o mesmo que criar conceitos, mas antes de adentrar os conceitos, precisamos explicitar o que não pode ser

considerado filosofia. Ambos os autores referenciados consideram que a filosofia não pode ser concebida como contemplação, nem comunicação e nem reflexão.

A filosofia não pode ser considerada contemplação, porque “as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos.” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 12). E para se criar conceito, o filósofo não pode estar preocupado com algum objeto preexistente, a criação de conceitos é singular e advém do particular do sujeito, a contemplação também não é criativa, por isso a filosofia não é entendida como tal.

A filosofia não é considerada comunicação, visto que “[...] a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o consenso e não o conceito.” (DELEUZE GUATTARI, 2010, p. 12, grifo dos autores). Os filósofos não esperam que os conceitos criados por eles sejam aceitos ou entendidos, não se espera uma comunicação que possa gerar um consenso a partir das opiniões; os conceitos são criados no plano de imanência, “o caos”, onde se encontram todos os conceitos. E sobre não ser considerada reflexão, dizem os autores:

Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Assim, percebemos que não é exclusividade da filosofia fazer processos reflexivos, ou seja, é possível que qualquer pessoa reflita sobre qualquer conceito; o pensamento é uma ferramenta da filosofia, mas não exclusividade dela; por isso, todos os conceitos advindos da filosofia são passíveis de serem aplicados em distintas áreas do conhecimento. Em nosso caso, a educação matemática. E é o que pretendemos fazer, montar uma interseção da filosofia e seus autores com a educação matemática.

Os conceitos, segundo Deleuze e Guattari (2010), precisam de personagens conceituais que contribuam para a sua definição e existência, a quem eles chamam de amigos. Esse amigo é um personagem conceitual e contribui para a criação dos conceitos. Tudo dentro da Filosofia tem um sentido, essa denominação “amigo” advém da etimologia da palavra filosofia, que está ligada à amizade, segundo o conceito Deleuziano (2010). Os gregos teriam retirado a denominação de sábio e substituído pela denominação filósofo. Os filósofos seriam os amigos da sabedoria e a procuravam, mas a tinham formalmente.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais

rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também sensibilizadores. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

Se a arte de criar conceito resulta da filosofia e o criador do conceito é o filósofo, que é o “personagem conceitual”, o amigo do conceito, o que seria o conceito? Como surge um conceito? O conceito em Deleuze e Guattari (2010) seria a união de múltiplos componentes. Em cada composição de um conceito, surgem novas reflexões sobre seus múltiplos significados, por isso, um conceito remete a diversos outros conceitos.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23)

Os conceitos surgem em meio aos acontecimentos sociais, ainda assim vão para além disso, eles nunca são simples. Podemos dizer que um conceito é um exercício constante do pensamento e ainda “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 25).

O conceito é criado com o intuito de criar soluções para problemas que são gerados nos acontecimentos da vida, e esses problemas são superados por meio da prática do pensamento de criar conceitos. O filósofo cria conceitos para solucionar questões a serem resolvidas em uma realidade, na vida e na sua existência; para solucionar questionamentos que pretende resolver. Dessa forma, o filósofo reestabelece conceitos, levando em consideração o ato de existir, enfrentando os problemas e criando novas soluções para eles.

Todo conceito possui sua história, não são feitos de qualquer jeito, não surgem do nada, nem todo conceito pode ser chamado de conceito, eles são criados e atualizados por novos e antigos conceitos, acrescentado ou retirando os componentes que os compõem. O conceito tem um devir, ou seja, ele está sempre em um contínuo movimento de transformação, eles vão se modificando ao longo do tempo, se adaptando, abrindo novos olhares e, cada vez mais, deixando seu legado em cada época histórica.

Mas, por outro lado, um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28).

Nesse movimento, todos os conceitos embarcam na existência; nela, eles adquirem consistência dentro de um acontecimento e funcionam como uma ferramenta. Os conceitos não necessariamente precisam ser “belos”, eles apenas precisam funcionar. Na filosofia, o conceito não pode estar parado no tempo, ele deve estar em um movimento infinito, onde o grande papel do filósofo é manter esse movimento infinito dos conceitos.

O conceito seria a matemática, e o filósofo, o professor. O conceito seria a prancha do surf e o filósofo, o surfista; o conceito é o submarino afundando nas águas, os marinheiros são os filósofos; enfim, o conceito é o foguete que leva ao infinito e o filósofo é o astronauta dentro desse foguete.

Ainda em Deleuze e Guattari (2010), em sua obra “O que é Filosofia?”, o conceito é considerado heterogêneo, porque é “[...] uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança”. Isto é, na Filosofia, o conceito não pode ser considerado respostas para todos os questionamentos, mas sim como possíveis respostas para determinado momento vivido pelo sujeito. Essas zonas de vizinhança tratam da irregularidade e multiplicidade em que o conceito está inserido pelos caminhos que se constroem com outros conceitos. Ele é, como já foi citado, um constante exercício do pensamento em que está sempre vivo, trabalhando e se reafirmando. O conceito também é considerado como incorpóreo, pois atua dentro do corpo, entretanto não como uma espécie de coisa, ele atua como uma espécie de resposta a um acontecimento. Por fim, o conceito é considerado relativo e absoluto ao mesmo tempo, absoluto porque permanece em si, e relativo, porque tem relação com outros conceitos. No caso, ele é absoluto nas ações em si, e é relativo nas ações em que está inserido, ele realiza encontro e ao mesmo tempo atribui encontros.

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. É infinito por seu sobrevoo ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 33).

A filosofia é arte dos encontros, encontro consigo e com o outro. A arte de filosofar advém da luta constante de encontrar respostas para acontecimentos, não respostas fáceis, com soluções rápidas, mas resoluções fluidas, uma vez que, para a filosofia, respostas/soluções apressadas não passam de meras opiniões.

A filosofia é composta por três instâncias necessárias para a sua composição, são elas: o plano de imanência, onde todos os conceitos interagem, conectando e reconectando-se entre si. Os personagens filosóficos, que precisam existir para encontrar o conceito e, por último, o elemento que constitui a filosofia, que é o conceito. Esses três componentes mostram que a filosofia, além de ser um ato de pensamento, também é um ato de rebeldia.

Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Os acontecimentos movem a sociedade; a filosofia, com seus conceitos, nos faz experimentar novas visões de mundo, nos conduz a pensar na potência que é a constituição do sujeito. Quando pensamos em uma filosofia de acontecimentos em Deleuze e Guattari (2010), temos de pensar em uma filosofia da multiplicidade, cujo conceito é o centro e que somente a ela pertence.

3.1 A filosofia, um ato de rebeldia para a educação

Essa minha rebeldia ainda vai me levar pra um lugar melhor
Que me perdoe meu pai, que me perdoe minha mãe, meus irmãos, mas eu sou maior
Maior do que esse mundo pensa
Eu vou domando minha loucura eles, procurando a cura e eu sou a própria doença
Eu não me importo com o que você pensa.

(Letra da música “Rebeldia”. Autor: Projota)

Consideramos a filosofia como um ato de rebeldia, pois, por meio dela, podemos ser a resistência que a educação necessita. Como pensar a educação através da filosofia? Os filósofos como Foucault, Deleuze, Guattari, entre outros, não buscam um remédio nem uma solução para os problemas educacionais, e muito menos são estudiosos da educação, eles apenas criam, dentro dos seus estudos, caminhos que podemos traçar e, por sua vez, montar interseções com a Educação.

Não é uma tarefa fácil criar essa relação pensamento filosófico e educação, mas ser resistência é exatamente isto, utilizar desses autores e seus estudos como uma forma de ativar, mobilizar, transformar os nossos pensamentos e ações dentro da educação matemática.

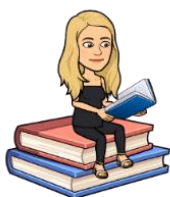


Figura 10- Sara lendo

Em sua obra “O que é filosofia da educação?”, Gallo (2000), inspirado em Deleuze (1992), mostra que a filosofia não pode ser utilizada pela educação apenas como processos de reflexão sobre problemas educacionais. Se retornamos um pouco no texto, lembramos que a

filosofia não é considerada uma reflexão e, por isso, ela não pode ser utilizada de fato para ser apenas um meio reflexivo sobre a educação. Com isso,

Em outras palavras, a tarefa do filósofo da educação é a de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano de imanência que atravessa transversalmente o campo de saberes em que se constitui a educação. Mas que entendamos bem: os problemas colocados por tal plano de imanência tendem ao infinito; eles não estão circunscritos apenas à Educação. Isto é, os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes; se não fosse assim, teríamos novamente a filosofia da educação como uma “reflexão sobre a educação.” (GALLO, 2000, p. 38).

Os problemas educacionais exigem uma autocomplexidade do pensamento, é por isso que a filosofia, dentro da educação, não deve beirar e cair em uma mera reflexão sobre os problemas educacionais, deve ir além disso. Quando criamos um laço entre a educação e a filosofia, estamos tentando o ato de criar conceito e realizar a prática do pensamento filosófico dentro da educação, “Pondo-nos a serviço da filosofia (da boa filosofia!) e da educação (da boa educação!), é necessário, portanto, que combatamos a noção de filosofia da educação como reflexão sobre a educação. Ela deve ser muito mais do que isso.” (GALLO, 2000, p. 55).

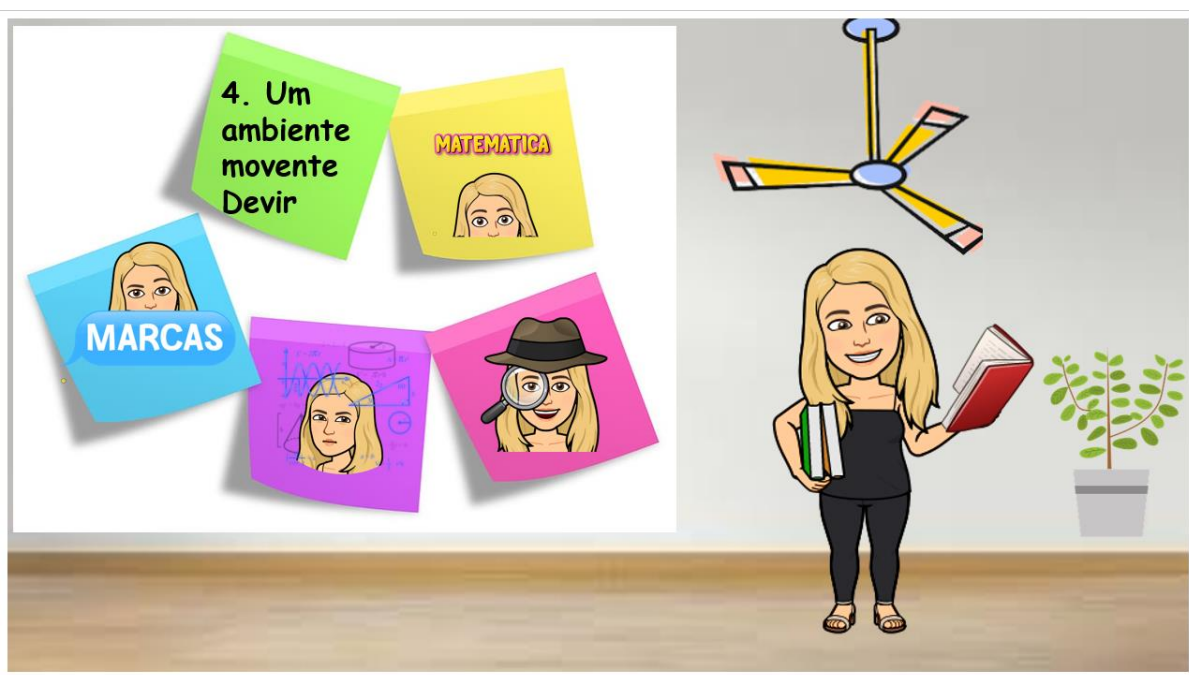
O maior desafio para a construção de um filósofo da educação é perceber que é a ousadia que o identifica para assim construir conceitos dentro do plano de imanência. Como encontrar e interligar conceitos no caos infinito que está instaurado no plano de imanência? Criar conceito é uma atividade constante do pensamento, e ainda

O filósofo da educação deve ter intimidade com os problemas educacionais, sentir-se tocado por eles, senti-los na pele; isso não significa que ele deva necessariamente ser íntimo da doxografia educacional – o conjunto de opiniões sobre educação - já que sua tarefa primeira é justamente combater tal doxografia, resgatando o que há de consistência sem perder o infinito do platô Educação. Sendo um habitante ou um visitante deste platô, conhecendo seu panorama, o filósofo está apto a reagir aos problemas que ele suscita. Trata-se, então, de aplicar a eles, problemas educacionais, o instrumental filosófico. Instaurar, inventar, criar... Um plano de imanência circunscrito pelos problemas e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas; conceitos que ressignifiquem tais problemas e os tomem acontecimentos, que os façam ganhar consistência (GALLO, 2000, p. 57).

Pensar a educação com o olhar do filósofo da educação é também não cair na armadilha de pensar os problemas educacionais de forma restrita. Sabemos que os problemas educacionais são inúmeros, todavia corremos o risco de algumas vezes ter uma visão reducionista da educação. Nesta perspectiva, podemos pensar que um conceito serve para solucionar todo ou determinado problema. Se pensarmos dessa forma, cairemos novamente na armadilha do conceito sendo utilizado como reflexão, por isso é importante pensar e ter claro que a filosofia da educação tem a função de criar conceitos novos, cheios de possibilidades que busquem

ajudar na melhoria da educação e ser solução para os problemas educacionais, ou melhor, pensar o conceito sendo utilizado de forma ampla.

Figura 11- Apresentação capítulo quatro



Fonte: A autora (2021)

4 UM AMBIENTE MOVENTE DEVIR

O devir é sempre um ponto de partida, mas que não se sabe necessariamente onde vai chegar. “Razão Inadequada”

Com base nos conceitos do devir, percebemos que se trata de algo não tão simples como imaginávamos, pois a noção de devir carrega consigo ramificações que proporcionam abertura para distintas interpretações. Nossa proposta é apresentar algumas noções de devir apresentadas por Deleuze e Guattari (1998).

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3, grifo do autor).

Devir é dinâmico, dificilmente localizado, pois não há estabilidade nele, são linhas que estão sempre em movimento, produzindo encontros, fissuras, fugas, entrelaçar, que fazem parte deste processo de desenvolvimento do sujeito. É um movimento constante pelo qual o sujeito passa no decorrer de sua vida. Tudo no devir é fluido, escorre, é um meio de passagem, a noção de devir em Deleuze (1998) seria a força do desejo que nasce de encontros, os devires são moleculares, segundo Deleuze (2012), composição ativa entre dois ou mais corpos.

No devir, tudo é múltiplo, existem distintos devires, devir mulher, criança, pesquisador, professor de matemática, a cada um deles, um contínuo movimento característico de cada função. Os devires não são imitações, ou sequer assimilação, o devir constitui-se em uma dupla captura entre corpos. O devir será sempre marcado por esses encontros, onde os acontecimentos são os protagonistas nessa dupla captura.

Quando se copia algo, não há transformação, é exatamente por isso que, no devir, não há espaço para imitação e/o cópia, sua constituição surge das transformações resultantes dos encontros do sujeito na sociedade, onde são afetados e afetam em duplos processos de subjetivação.

Os devires são rizomáticos, não cópias, não repetições, não têm início nem fim, apenas o interminável movimento de estar sendo, não se tornam nem vão se tornando, pois não têm um fim. O tornar-se passa a ideia de que o movimento, em algum momento, para por ter alcançado seu objetivo, que é o de se tornar algo. (QUEIROZ, 2015, p. 32).

Nesse movimento permanente de transformação que é o devir, estamos abertos às diversas forças que estão presentes nas relações sociais nas quais estamos inseridos. São forças que nos atingem, algumas visíveis outras não, que nos levam a agir de diferentes formas, a depender do que nos for proposto e que nos atravessam, conduzindo à construção de diferentes modos de pensar, agir e criar.

Essas múltiplas forças dão origem ao nosso devir pesquisador. “No devir não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24). O devir pesquisador em matemática acontece no encontro entre as afetações que nos atravessam no decorrer do nosso devir professor de matemática em uma constante dupla captura.

É no devir pesquisador que expressamos não apenas um momento, mas sim o movimento que nos trouxe aqui, nesse movimento sem fim, onde “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). É algo que potencializa o ato de escrever, a cada palavra escrita, um ato de passagem do nosso devir pesquisador.

No decorrer de todo esse processo de construção e desconstrução, o devir pesquisador abre espaço para novos encontros e sobretudo diversos objetivos traçados, refeitos e apagados, em que o pesquisador sempre está no ambiente movido pela incerteza que constitui o movimento devir pesquisador, mas que ao mesmo tempo estabelece novas oportunidades de aperfeiçoamentos no devir-pesquisador-professor.

Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir é, evidentemente, o contrário de evoluir, mas, também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24).

No devir pesquisador, não se deve estar preso em saber quem é o sujeito da pesquisa, seja ele pesquisador ou pesquisado, o que interessa é o movimento percebido no decorrer da construção do estudo. Esse tornar-se é um constante terreno de transformações para o pesquisador, não sabendo o início e nem o fim, mas sim o que foi adquirido pelo caminho.

“O devir é sempre duplo, ou, uma dupla captura que arrasta os mundos envolvidos, diferindo-os de si mesmo.” (BARBOSA, 2010, p. 95). A cada movimento, uma entrega, as possibilidades de se fazer novo a cada encontro. Em meio aos múltiplos processos de afetação, surgem inúmeros e distintos caminhos. Esses caminhos proporcionam, ao sujeito, agir e pensar aos moldes do seu desejo. “Enquanto processo político, um devir que cria novos modos de vida nunca é individual, visto que ele se dá numa relação que interfere na vida de muitos corpos, fazendo-os diferir de si mesmos.” (BARBOSA, 2010, p. 95).

Esses caminhos são marcados também por transições em meio aos acontecimentos que podem gerar terrenos férteis para a geração de novas subjetividades e novos territórios. Existem inúmeras formas de experienciar a vida, por isso não é possível representar um devir, nossa tentativa é apenas mostrar alguns caminhos que se constituem um devir.

Para Deleuze e Guattari (2012), o devir é minoritário, no devir não há espaço para padrão, em outras palavras: “[...] o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo devir é um devir-minoritário” (p. 92). Não é possível se constituir dentro de todos os padrões homem, branco, adulto, habitante da cidade, heterossexual, racional, por isso, o devir é minoritário.

Não é possível seguir um padrão para constituir um devir; na verdade, este padrão é criado e tem como função nos orientar diante das forças que constituem o sujeito e os agenciamentos que produzem no devir. “Um devir expressa simplesmente uma afirmação da vida, uma produção de diferença, um diferir de si mesmo que nos remete ao inesperado, ao intempestivo, ao inaudito.” (BARBOSA, 2010, p. 97).

A posição da mulher na sociedade é colocada de forma secundária em relação à posição do homem? Sim, se considerarmos a posição da mulher imposta pelo poder, pela cultura, entre outros. No devir-mulher, isso não acontece, sua posição não é inferior/secundária, pois não se constitui em imitações e/ou filiação. O devir-mulher, segundo Deleuze e Guattari (2012), é produto das partículas importantes de cada modelo que é colocado como desnecessário.

Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir-revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes. Há um devir-filósofo que não tem nada a ver com a história da filosofia e passa, antes, por aqueles que a história da filosofia não consegue classificar (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2).

Para entrarmos em um devir-revolucionário, não é necessário fazermos vandalismo ou para entrarmos em um devir-animal, não é necessário latir; dentro do devir, não há espaço para imitação, ela pode gerar uma espécie de zona de proximidade, entretanto um devir não é simplesmente seguir um modelo, é mergulhar no real, ir além da analogia.

Não existe um devir pronto, acabado e/ou moldado, os devires são constituídos em um longo e contínuo espaço de tempo. “O devir é um rizoma¹, não é uma árvore classificatória nem genealógica.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20). No devir é sempre um entre, e ele se caracteriza por modos de agenciamento do Desejo. “Há no devir multiplicidades arborescentes e rizomáticas.” (TÁRTARO, 2016, p. 135).

Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20, grifo dos autores).

A intensidade dos momentos vivenciados e como conduzimos a vida reflete-se sobre o nosso devir, a cada experiência, surgem novas oportunidades, gerando conexões que resistem a padrões preestabelecidos. Estabelecer aliança em cada momento é importante, mas não por uma ordem de filiação ou assimilação e muito menos por reprodução. “O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 19).

Em todo devir, existe uma diversidade de linhas de força que se conectam ao devir, e acabam por gerar orientações dentro dele, são as linhas de fuga. Na verdade, “A linha de fuga é uma desterritorialização.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

¹“Num rizoma, entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade (como se vê, todas essas características prenunciavam a geografia imaterial da Internet, para cuja assimilação filosófica parecíamos tão pouco preparados).” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 3).

“Tudo isso é o rizoma. Pensar nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar a linha e não fazer o balanço. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23).

Somos constituídos – “[...] com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). As pessoas são compostas por essas diversas linhas, mas necessariamente não sabem em qual delas estão. Essas linhas são traçadas no devir e “[...] que têm por função controlar, normatizar e enquadrar na busca por manter a ordem de determinado estrato social” (TÁRTARO, 2016, p. 31). Quando estamos em devir, traçamos movimentos com linhas de subjetivação, agenciamento, desejo e marcas. Essas linhas nos atravessam e nos compõem, cada uma delas nos afetando de diferentes maneiras.

Para Rolnik (1993), o movimento que compõe as linhas de força age fora do sujeito, ou seja, “[...] 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, grifo do autor). Existem várias possibilidades nas linhas de força que permitem ao sujeito sair de si mesmo e se construir outro sujeito em meio ao movimento constante do devir.

4.1 Devir professor de matemática

Este processo constante de tornar-se professor é movido por todas as ações que vivenciamos em nossa trajetória de vida escolar, acadêmica e no ambiente familiar. Todos esses processos levam o sujeito professor de matemática a criar marcas que contribuem na modelagem das suas subjetividades, mas só se cria marca em sujeito autônomo. Na grande maioria das vezes, as marcas são formas já regimentadas de ser e estar no mundo.



O devir professor acontece em todas as esferas em que o professor está inserido e exercendo sua profissão. Quando ele está atuando, as trocas com os seus alunos podem refletir na sua prática docente e no sujeito que se constitui, como sua maneira de agir e pensar, isto tem um grande poder sobre o seu devir professor.

Figura 12- Devir professora

Pensar no devir professor de matemática seria, segundo Tártaro (2016), constituir um devir-guerreiro, isto é, fugir das determinações que possam gerar uma forma específica de ser professor de matemática, no devir-guerreiro, as verdades não são absolutas e não há apenas uma única verdade; a cada vivência, há a criação de novas linhas de fuga que desfazem essas verdades absolutas. Por isso, “Um devir não tem por função atingir uma forma específica. Nunca chega a uma forma.” (TÁRTARO, 2016, p. 158). Sendo assim, devir-guerreiro configura-se como sinônimo de resistência.

Nesse movimento contínuo do devir professor de matemática, somos resultados das inúmeras transformações estabelecidas pelas relações sociais que possibilitam ao sujeito

professor reagir de modo singular a cada acontecimento apresentado. Dessa maneira, nosso maior interesse é apresentar a importância do professor de matemática diante das inúmeras relações de força que ele está vivenciando ao lecionar. A cada rota traçada, a cada modo e decisão de vida, nasce uma nova maneira de entrar em devir professor de matemática.

Com isso, pensar em ser professor de matemática é a mais pura representação do professor que, além de lecionar, ensinar, elaborar, planejar, se faz dono das suas próprias decisões e verdades. Ainda existem grandes configurações que levam o professor de matemática a um patamar de insensível e até mesmo extremamente rígido, apenas para caracterizar o sujeito professor por meio da disciplina que ele leciona. Essa associação é caracterizada pelo atual desenho que a cultura e a sociedade impuseram por muito tempo.

Ser professor da disciplina de matemática carrega consigo demandas que vão muito além dos muros da escola. Não existe uma forma específica de se constituir professor de matemática, temos diferentes maneiras de decidir os caminhos que o sujeito professor pode traçar em seu devir.

Não é uma tarefa fácil estar em devir ou permanecer sempre no devir professor de matemática, acreditamos na construção do professor em que o seu devir seja singular e que cada professor consiga transformar a vida dos seus alunos por meio da sua prática docente, mesmo que exista a predominância do professor de matemática apenas conteudista. Assim, acreditamos na possibilidade de conseguir quebrar essa imagem do professor de matemática historicamente arraigada em nossa sociedade.

Figura 13- Apresentação capítulo cinco



Fonte: A autora (2021)

5 CARTOGRAFIA UM NOVO IDIOMA

Quando nos propomos aprender outros idiomas que não sejam o nosso, saímos da nossa zona de conforto, partimos para novas possibilidades, sobretudo, adentramos novas culturas e novas visões de mundo. Ao aprender outro idioma, conseguimos agregar novas concepções, novos modos de pensamento, distintas maneiras de visualizar um mesmo objeto, mas não é uma tarefa fácil aprender outro idioma, principalmente quando se trata, no nosso caso, de um método de pesquisa.

O novo idioma, para nós, foi a cartografia existencial, a qual é um método criado por Rolnik (1989), inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Ela tem como principal objetivo acompanhar todo um processo dentro do campo de pesquisa, ela “Não busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim.” (KASTRUP, 2015, p. 32). A cartografia proporciona o acompanhamento dos diversos movimentos em que a pesquisa possa seguir.

Nossa escolha por esse método de pesquisa foi pela possibilidade de descrever, discutir e socializar experiências do cartógrafo, diante das marcas que nascem durante a construção da pesquisa.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem

com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

A construção dos dados de uma cartografia não resulta de regras já definidas, o rigor acadêmico dos dados é construído em meio ao processo. Seguimos uma direção e as regras/métodos são construídos ao decorrer de todo o processo, por isso não se trata de uma pesquisa linear. A cartografia proporciona ao pesquisador caminhar junto à pesquisa, ela - como método de estudo - nos leva a entrar no universo das subjetivações e dos agenciamentos. “Pode-se dizer que a cartografia é algo rizomático², algo aberto.” (QUEIROZ, 2013, p. 4). E que “O rizoma se encontra sempre no meio, entre as coisas, produzindo novos e múltiplos agenciamentos.” (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 457).

A cartografia, enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades e de variação contínua que caracteriza o rizoma, é tomada como um mapa em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 457).

A cartografia pode caracterizar-se de várias formas, não existe um único modo de cartografar, o que de fato existe são técnicas e caminhos de ser um cartógrafo. O mais importante, quando entramos nesse campo da cartografia, é nos livrar das amarras que nos mantêm inertes aos acontecimentos. Ser cartógrafo é antes de tudo deixar as conectividades e os movimentos nos guiarem, pois:

O cartógrafo, buscando acompanhar a processualidade dos acontecimentos, pode fazer uso de **narrativas pessoais, entrevistas, etnografias, análise de documentos, dados quantitativos, mapas narrativos**, ou seja, o cartógrafo não tem, a priori, um roteiro a ser seguido, mas como um surfista, projeta, a cada instante, movimentos precisos para acompanhar a onda em que está surfando (QUEIROZ, 2013, p. 4, **grifo nosso**).

Com isto, enquanto cartógrafas, realizamos a escolha das ferramentas metodológicas que ajudaram a acompanhar todo o processo, sejam elas narrativas pessoais, entrevistas, mapas narrativos, ou ambas. A decisão pela escolha de cada ferramenta é do pesquisador, ele vai observar sua produção de dados, mantendo um olhar sensível a todos os acontecimentos para, assim, tomar uma decisão consciente de cada instrumento a ser utilizado na sua exposição.

Diferentemente da cartografia utilizada pelos geógrafos na representação de um espaço estático em um mapa, o método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) propõe a construção de mapas de afetos que derivam das relações sociais nas quais o sujeito está

² Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).
 “O rizoma é uma antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

inserido. A função do pesquisador, em uma prática cartográfica, é apresentar não apenas dados, mas sim expor seu olhar diante do seu objetivo de pesquisa.

Sobre dados coletados, Kastrup (2015) esclarece que, com um olhar construtivista dentro da cartografia, não há coleta de dados, e sim produção de dados; essa produção tem início desde o momento em que é traçado seu caminho como pesquisador. Ademais, qual seria a diferença entre coletar dados e produzir dados dentro de uma cartografia? Quando coletamos dados, nos restringimos a determinado momento da aplicação, quando produzimos dados, partimos para a análise de toda a construção.

É importante pensar em uma produção de dados que possa aperfeiçoar-se ao ser desenvolvida, com repetitivos treinos, ou quando produzimos um dado em uma cartografia, podemos melhorar, tanto a nossa exposição de dados, quanto a fundamentação teórica, à medida que praticamos e estudamos esse método de construção.

Precisamos ainda falar sobre os tipos de cartografia, segundo os quais nosso trabalho foi construído. Conforme Silva et al. (2013), há dois tipos de cartografia: a cartografia geográfica, que se desdobra em física e humana e a cartografia da Subjetividade, que foi a nossa escolha.

A cartografia da geografia humana apresenta costumes, culturas de um país, etnias, religiões etc. Não desenha mapas físicos, mas sim retrata essas questões humanas com as quais a sociedade foi construída. Já a cartografia geográfica física retrata pontos terrestres, por exemplo, mapas de regiões, estados e países.

A cartografia da subjetividade humana difere de um mapa físico, uma vez que não se limita em fronteiras, como os mapas dos países. Essa cartografia busca mapear subjetivações humanas, sendo assim, não “visa mapear processos e procedimentos de professores de matemática e outros sujeitos da escola, mas sim um mapa das Subjetivações humanas de acordo com Michel Foucault.” (SILVA et al., 2013, p. 2).

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago. (ROLNIK, 1989, p. 23).

O dever do sujeito que se propõe construir uma cartografia é estar imerso nos afetos do sujeito pesquisado, contudo “o pesquisador torna-se o sujeito da experiência de sua pesquisa” (ROTONDO, 2010, p. 31); a partir desses movimentos, dá voz a esses afetos. Portanto, “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (ROLNIK, 1989, p. 2). O cartógrafo deve sempre aprimorar-se e alimentar-se

do seu objeto de estudo e dos movimentos que compõem sua cartografia. Por isso, ser um antropófago significa alimentar-se constantemente da sua própria criação.

Para Rolnik (1989), a cartografia é “desmanchamento de mundos”, desse modo, à medida que a cartografia vai se estruturando e seguindo o seu caminho móvel, objetivos se desfazem para a construção de novos. E nesse constante dinamismo de (re)estruturação que seguimos em uma cartografia, podemos ressaltar que “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos.” (BARROS; KASTRUP, 1989, p. 53).

Ao nos constituirmos cartógrafos, estamos e devemos estar prontos para tomar novos rumos, sempre sensíveis aos movimentos que compõem a pesquisa, mas na verdade, “O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho.” (ROLNIK, 1989, p. 68).

Para cada momento durante a construção da cartografia, estamos também sendo afetados por marcas e ao mesmo tempo deixando marcas. É por isso que cada encontro é um novo encontro, sempre atentos aos deslocamentos que são gerados em uma pesquisa cartográfica, “as cartografias que seguem trazem marcas dos encontros que as foram constituindo: sinais dos estrangeiros que, devorados, desencadearam direções em sua evolução.” (ROLNIK, 1989, p. 24). Um cartógrafo pode ser tido como estrangeiro, que desperta sua curiosidade na busca em desvendar o território que não é habitado e que precisa ser explorado.

Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos. (BARROS; KASTRUP 2015, p. 61).

Na verdade, quando um cartógrafo visita um território, ele se conecta a esse território de tal forma, que se torna parte dele. “O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade.” (ROLNIK, 1989, p.67-68). Busca-se dentro da cartografia descrever processos, “Aliás, ‘entender’, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar.” (ROLNIK, 1989, p. 66). Na cartografia, acontece uma descrição de movimentos.

Quando cartografamos, segundo Silva et al. (2013), estamos construindo mapas, eles descrevem momentos, Experiências vividas, mas não apenas isso. No mapa, o sujeito pode reverberar momentos passados e encontrar novos sentidos; os mapas também são uma espécie de convite ao qual o pesquisador tem diversos olhares diante do que foi construído,

interpretações e novos momentos reflexivos. Um mapa nunca estará por fim acabado, sempre haverá algo a ser analisado, aperfeiçoado, seja do ponto de vista da análise ou da construção.

Na cartografia busca-se mapear o que está em movimento, as diversas linhas de força dentre outras, os movimentos de territorialização, os assujeitamentos, as multiplicidades que se fazem presentes, sendo visto apenas naquele instante, não esgotando o que se é perceptível, nem se chegando a um fim estático, pois o observável está em constante movimento. (QUEIROZ, 2014, p. 2).

A cartografia permite mapear os acontecimentos que estão dentro dela, cartografam-se as subjetivações que pertencem a ela: “Cartografar estas produções de subjetivações é explicitar as marcas que nos tocam por meio de relações de força.” (SILVA, et al., 2013, p. 5). Quando utilizamos o método cartográfico, estamos descrevendo movimentos visíveis e mutáveis, porém, quando descrevemos esses movimentos, estamos apresentando também Subjetivações dos sujeitos da pesquisa.

Na cartografia não estamos sozinhos, conosco estão nossas marcas que vibram a todo desenvolver, devemos nos deixar capturar por elas, estarmos sensíveis a elas, pois elas possibilitam ter novas afetações, mas não podemos deixar-nos guiar inteiramente, pois algumas marcas podem nos impedir de visualizar o objetivo.

Como somos um corpo de subjetivações, em que cada marca que o atinge, fica lá, quando se está cartografando, não se está sozinho, pois entra você e suas marcas durante o processo. Sendo marcado ainda mais com as “novas” afetações que chegam a você. E algumas vezes chegam afetações que vão direto a uma de suas marcas, dificultando sua visibilidade, porque aquela marca de repente impede de capturar aquilo direito. (QUEIROZ, 2013, p. 5).

Com isso, segundo Passos e Barros (2015), a cartografia é um caminho para uma pesquisa de intervenção; para que isso ocorra, exige-se do cartógrafo um mergulho no plano da experiência. Nele, o cartógrafo torna-se parte da intervenção e, com isso, é impedido de estar neutro às intervenções. É preciso, antes de tudo, para o cartógrafo “conhecer o caminho de constituição e dado um objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31). Ser cartógrafo é deixar-se guiar-se no caminho.

Quando se produz uma cartografia, também é importante estar ciente de que “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 1989, p. 2), sabendo que a cada passo que sucede, se faz necessário um novo explorar dos acontecimentos.

Habitar um território de pesquisa não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 204).

Em outras palavras, a cartografia é um método que sugere ramificações e reconfigurações, a depender das demandas que surgem. Nossa escolha por esse método foi inspirada nos trabalhos cartográficos de Gasparoto (2010); Rotondo (2010); Bovo (2011); Queiroz (2015); Rodrigues (2015); Cavamura (2016); Tártato (2016), produzidos no grupo de doutorado em Educação Matemática da UNESP- Rio Claro.

Todas as leituras dessas pesquisas foram feitas durante a disciplina de “Filosofia da Diferença: Cartografia (teoria e prática),” no PPGECEM em 2017. As leituras desses trabalhos nos abriram um leque de ideias na construção da nossa pesquisa. Cientes de que, na cartografia, não há um modelo padrão a seguir, reforçamos ainda que seguimos processos e encontramos “um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações.” (ROLNIK, 1989, p. 69).

Em resumo, o uso da cartografia nos leva a repensar a constituição do sujeito professor de matemática olhando para suas marcas, reativando nossas marcas. Em cada observação das singularidades dos sujeitos, é possível compor os movimentos. Para poder habitar um território existencial em um constante processo de aprendizagem, deve ser lançado um olhar criterioso, não separando teoria ou prática, momentos de reflexão ou ação. Portanto, acolher e ser acolhido nas distintas construções das relações entre pesquisador e sujeito da pesquisa em uma produção constante de subjetividades.

5.1 (Re)definindo rotas

Apagar tudo do quadro de um dia para o outro, ser novo com cada nova madrugada, numa revirgindade perpétua da emoção — isto, e só isto, vale a pena ser ou ter, para ser ou ter o que imperfeitamente somos.

Fernando Pessoa (p. 128).

Na vida, somos sobreviventes em uma viagem em que não sabemos ao certo quando chegaremos ao destino final; com isso, lutamos dias após dias para sobreviver em uma mistura de sentimentos e necessidades. Traçamos rotas, re(definimos) projetos, planejamos tudo, mas, na verdade, nunca acontece igual ao nosso planejamento inicial. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos múltiplos que estamos nos adaptando às necessidades e aos obstáculos que surgem no decorrer das nossas vivências.

Esta etapa busca abrir uma reflexão sobre a profissão docente e como essa profissão tende a se adaptar, seja ela no pessoal ou no profissional. Isso ocorre porque somos afetados inevitavelmente por marcas, elas são reflexos daquilo que nos atingem, são os resultados do simples ato de viver.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que *as marcas são sempre gênese de um devir* (ROLNIK, 1993, p. 2, **grifo nosso**).

Estar inserido em contextos sociais em relações humanas pode criar, no sujeito, marcas que podem durar por toda vida; com isso, as marcas são capazes de influenciar nas ações do professor. Nesse sentido, acreditamos que as marcas traduzem diferentes maneiras e modos de vida.

Trouxemos essa discussão pelo fato de que esta pesquisa foi construída, não apenas por indagações/questionamentos; ela partiu de marcas, não apenas uma marca, mas várias que surgiram em meio à construção da tríade sujeito, professor, pesquisador. Com olhar de pesquisador, sempre nos questionamos por que alguns docentes praticam determinadas ações em detrimento de outros que não as praticam? De onde vêm as práticas docentes? Por que agem dessa forma? Os professores são reflexos de outros professores? Como são construídas as práticas docentes? Até que ponto os docentes podem ter sido afetados e, por consequência, afetar seus alunos? Foram muitos os questionamentos, então precisávamos elaborar uma pergunta de pesquisa que pudesse, de alguma forma, unir todos estes questionamentos.

Então formulamos nossa pergunta de pesquisa assim: *Como as marcas e experiências vivenciadas no decorrer da construção docente podem ser refletidas em suas ações no dispositivo sala de aula?* Com isso, nosso intuito foi entender se essas marcas e experiências foram de fato refletidas na sala de aula desses professores, e se eles reproduzem de forma consciente ou evitam de forma incisiva.

Nossa busca consiste em desemaranhar as diversas linhas de força que muitas vezes atravessam a sala de aula. Para isso, criamos nossos objetivos de pesquisa: identificar as marcas, experiências, subjetivações, agenciamentos da vivência na graduação/ensino básico do professor de matemática, investigar os anseios que norteiam o devir professor de matemática na atual conjuntura educacional e observar como as marcas da graduação/ensino básico são refletidas no dispositivo sala de aula. Com isso, almeja-se expor como os afetos das relações sociais deixam marcas que passam a compor o sujeito docente.

5.2 O surgimento do Café Virtual

Depois de um longo período de estudos pelo qual passamos para estruturar nossa pesquisa, seguimos para o nosso campo de investigação, no qual a escolha deu-se por uma escola situada no município de Chã Grande-PE, onde realizamos o estágio supervisionado

durante a graduação. Sendo assim, já havia um conhecimento prévio de algumas ações docentes.

Não houve nenhuma resistência por parte da equipe gestora, mas houve por parte de alguns professores; eles sempre foram acolhedores e com atitude de adesão à pesquisa. A escola também fez parte da construção da professora-pesquisadora, instigando-a a contribuir de alguma maneira na prática docente.

No dia 20 de fevereiro de 2020, fui à escola para conversar com a direção com o intuito de solicitar autorização visando aplicar a pesquisa com os professores, assim como explicar do que se tratava o estudo. No primeiro momento, ela não estava, então perguntei a algumas pessoas da Secretaria, quando poderia encontrá-la, e fui informada do número do telefone da diretora. Enviei-lhe uma mensagem, via WhatsApp, perguntando quando poderia encontrá-la. A diretora, como sempre acolhedora, pediu que fosse até a sua residência para conversarmos, então, no mesmo dia, dirigi-me até lá a fim de explicar como seria o estudo e passei todas as informações de como a pesquisa seria aplicada. A gestora de bom grado assinou o documento de autorização para a aplicação da pesquisa e seguimos para a próxima etapa.

Com todos os documentos em mãos, imaginava que estava tudo sob controle. Mesmo consciente dos imprevistos que poderiam ocorrer durante a construção de um trabalho cartográfico, esforçava-me e estava atenta a diferentes rumos que a pesquisa pudesse me levar. O inesperado aconteceu: a pandemia da Covid-19³.

Um novo recomeço se fez necessário e, com ele, um terrível pânico se instaurou. No dia 18 de março de 2020, nós estávamos com escolas fechadas, professores sobrecarregados, tivemos de refazer todo o processo metodológico, um caos se gerou, pois tudo aquilo que havíamos planejado para a nossa pesquisa foi transformado. Deparamos com frustrações e desespero, pois além de toda a transformação, tivemos de adaptar nossos encontros.

Tudo o que seria presencial foi transformado em online. Passar por toda essa transformação/adaptação demandou das pesquisadoras um estudo e análise criteriosa de todas as ferramentas para a coleta dos dados, devido a isso, necessitou-se de mais tempo para todas as adaptações.

Enquanto pesquisadores, estamos em constante inquietações, são os questionamentos que nos mantêm ativos dentro de uma pesquisa, e essa pandemia mostrou que somos humanos e, como tais, nos adaptamos a situações inimagináveis, porém não somos capazes de parar o tempo ou adequá-lo à nossas necessidades; criamos novas rotas.

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu, em 11 de março de 2020, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (denominado SARSCoV-2) é uma pandemia.

Para que pudéssemos enviar ao comitê de ética e a pesquisa ser aprovada, tivemos de adentrar outro universo que até então conhecíamos, porém não era de uso costumeiro. A necessidade sempre fala mais alto, depois de analisar cada ferramenta virtual e ainda com surgimentos de inúmeras dúvidas. Como não perder encontros realizando de forma virtual? E se o participante não conhecer a plataforma de aplicação? Como criar os mapas narrativos de forma virtual? Enfim, novas rotas se fizeram necessárias, partimos para a construção do que intitulamos “café virtual”, por se tratar de conversas com os professores realizadas de forma virtual.



Figura 14- Sara preparando café

Figura 15- Apresentação capítulo seis



Fonte: A autora (2021)

6 DIVULGANDO O CAFÉ

Gostaríamos de apresentar como está construído nosso café e todos os processos que adaptamos para a produção dos dados. Dividimos em três momentos: momento I: ***o convite***, momento II: ***esclarecendo as etapas do café*** e momento III: ***as conversas***. Em cada momento aqui exposto, detalharemos os processos utilizados na pesquisa.

Ressaltamos também a necessidade de adequação de todos os processos na construção dos dados em razão do contexto em que a pesquisa foi construída. Acreditamos que os objetivos que foram traçados/propostos foram alcançados, mesmo modificando a proposta inicial.

Sentimos falta do calor humano, do olhar, de estar frente a frente, onde é possível perceber as ações que partem das gesticulações do sujeito durante a construção do mapa. Acreditamos que todo esse processo de adaptação nos tornou sujeitos aptos a adaptar as situações inimagináveis, nunca mais seremos os mesmos depois da pandemia da COVID-19; seremos pessoas marcadas por um movimento de medo e esperança ao mesmo tempo, enfim, seguimos para percorrer as etapas em que a pesquisa se construiu.

O CONVITE

Quando ajustamos nossa pesquisa e recebemos a aprovação pelo comitê de ética ao qual a pesquisa foi submetida, foram enviados seis convites para professores de matemática que

lecionam na escola já citada anteriormente; todos os convites foram enviados via rede social (Facebook, WhatsApp) e continham informações básicas sobre a pesquisa e, caso o professor aceitasse participar, daríamos mais esclarecimentos sobre todos os passos a seguir.

No primeiro momento-etapa 1, com todos os convites entregues, ficamos no aguardo do posicionamento de cada professor. Dos seis, quatro aceitaram, e os outros dois não, alegando sobrecarga de trabalho.

Com o posicionamento dos professores, esclarecemos que a pesquisa garantiria total anonimato aos participantes, onde utilizaríamos nomes fictícios para fazer a descrição dos acontecimentos e que, em qualquer momento no decorrer da pesquisa, caso ocorresse algum constrangimento, seria garantida a interrupção do processo.

Por fim, foi explicado aos professores convidados que, no final do estudo, eles receberiam o retorno dos resultados, e que os benefícios esperados não seriam de cunho financeiro e sim meramente científicos, que contribuiriam para o fortalecimento de pesquisas no campo da Educação Matemática.

Ficou claro que seguiríamos todos os critérios éticos para que não houvesse nenhum tipo de violação da privacidade e anonimato desses docentes. Após todos os esclarecimentos, seguimos para o segundo momento, a construção dos dados.

ESCLARECENDO AS ETAPAS DO CAFÉ

Para esse segundo momento, etapa 2, utilizamos os Mapas Narrativos atrelados à investigação narrativa, ambas as ferramentas foram utilizadas por proporcionarem um amplo campo investigativo. De acordo com Bovo (2011), os Mapas Narrativos foram desenvolvidos por pesquisadores alemães, Behnken e Monteiro (2005).

Eles são uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela que o entrevistador quer, com “respostas” que ele quer ouvir) e de checar os dados obtidos com a narrativa. A combinação desenho-narrativa é um mapa. Daí o nome mapa narrativo. Behnken e Monteiro (2005) explicam que há uma flexibilidade no método que deve ocorrer segundo os objetivos da investigação (BOVO, 2011, p. 19).

Os desenhos atrelados às narrativas constituem o mapa, essa união entre ambos proporciona flexibilidade dos objetivos de investigação, ou seja, apresenta um amplo olhar do pesquisador sobre o participante da pesquisa. Os mapas ajudam também a lançar uma conversa entre os participantes da pesquisa. O que se espera nessa construção não são apenas as respostas, o pesquisador deve estar sensível a outros fatores para a condução das narrativas.

Um dos principais objetivos na construção dos mapas foi de resgatar as memórias de cada participante, tais como: medos, marcas, angústias, sonhos, desejos, frustrações etc.

Neste estudo, a construção dos mapas deu-se com a concepção de que “Pode-se pensar nesses mapas produzidos não apenas como um desenho que conta uma história, mas como a expressão das ‘marcas’ dessas pessoas.” (GASPAROTTO, 2010, p. 11). Os Mapas Narrativos foram de nossa escolha por oferecerem aos participantes meios para se expressarem de forma livre, expondo suas experiências e relações em que tiveram inseridos, além de revelarem as marcas que os compõem.

Dessa maneira, precisávamos pensar como nossos participantes poderiam construir seus mapas de forma remota; então entregamos uma pasta com materiais básicos (lápis grafite, régua, caneta, borracha, apontador, lápis hidrocor, lápis colorido), auxiliando os professores na construção de seus desenhos. Marquei um horário na casa de cada um dos participantes e fiz a entrega da pasta contendo também uma caneca símbolo do nosso café virtual. A ideia de fato era trazer esses professores para nosso café. Na pasta, também havia folha de papel A4 e nelas constavam as seguintes instruções:

Quadro 1- Etapa 2- Instruções para a construção do mapa

Iniciando o mapa...

Olá professor, agora você iniciará a construção de seu mapa, nele você construirá suas experiências e suas marcas através de desenhos, ressaltamos que o mais importante não será a beleza dos desenhos, mas sim o que ele representa para você.

Para as construções dos desenhos, pedimos que você realize os mesmos em lugar calmo, um lugar em que você esteja livre para pensar e recordar sua história, suas marcas e o seu caminho na sua construção enquanto professor de matemática.

Lembrando que nesta pasta tem alguns materiais que irão ajudá-lo nas suas construções, porém se assim desejar, você pode utilizar outro material (caneta, lápis) que sejam seus. Vamos começar?

Fonte: A autora (2021).

Essa foi a primeira folha onde constavam as instruções apresentadas de forma sucinta para a construção dos desenhos. Ainda foram enviados três áudios, via WhatsApp, para maiores esclarecimentos, caso surgisse alguma dúvida no decurso das construções dos participantes. Confesso que, por algumas vezes, pensei que não iria dar certo, pois queria estar perto no momento, como não era possível, guardei tudo para o café virtual, que ocorreu depois das construções dos desenhos.

A seguir, no quadro 02, apresentamos as perguntas que auxiliaram na construção dos mapas.



Figura 16- Perguntas

Quadro 2- Etapa 2- Perguntas para a construção dos mapas

- Desenhe algo que represente você.
- Desenhe sua aula de matemática.
- Desenhe a aula que marcou você como discente.
- Desenhe um professor que marcou sua trajetória como discente/docente.
- Desenhe um espaço na sua escola de que mais gosta/gostou.
- Desenhe algo que inspirou você a se tornar professor de matemática.
- Imagine que você está visitando a sua instituição de ensino e resolva fazer um “tour”. Desenhe o que você visualiza.
- Desenhe uma situação marcante da sua vida como aluno.
- Desenhe o algo que represente seus desejos/sonhos como professor de matemática.

Fonte: A autora (2021).

AS CONVERSAS

As conversas tratam da terceira etapa da pesquisa conduzida com os participantes com o intuito de esclarecer os desenhos. O quadro 3, a seguir, refere-se às perguntas utilizadas nas conversas/entrevistas virtuais.

Quadro 3- Etapa 3- Perguntas norteadoras para a conversa/entrevista virtual

- | |
|--|
| • Conte um pouco sobre sua trajetória docente. |
| • O que o fez optar por tornar-se professor(a) de matemática? |
| • Qual o professor marcou você? |
| • Existe alguma prática docente em que você se inspirou/identificou de algum professor com quem você conviveu? Você utiliza? Por quê? |
| • Você acredita que sua prática docente, atitude, sua conduta estão relacionadas com algum professor da sua formação (devir) docente? Qual? Por quê? |
| • Existe alguma experiência pela qual você passou e considera marcante na sua formação (devir) de matemática? Você a reflete na sala de aula? |

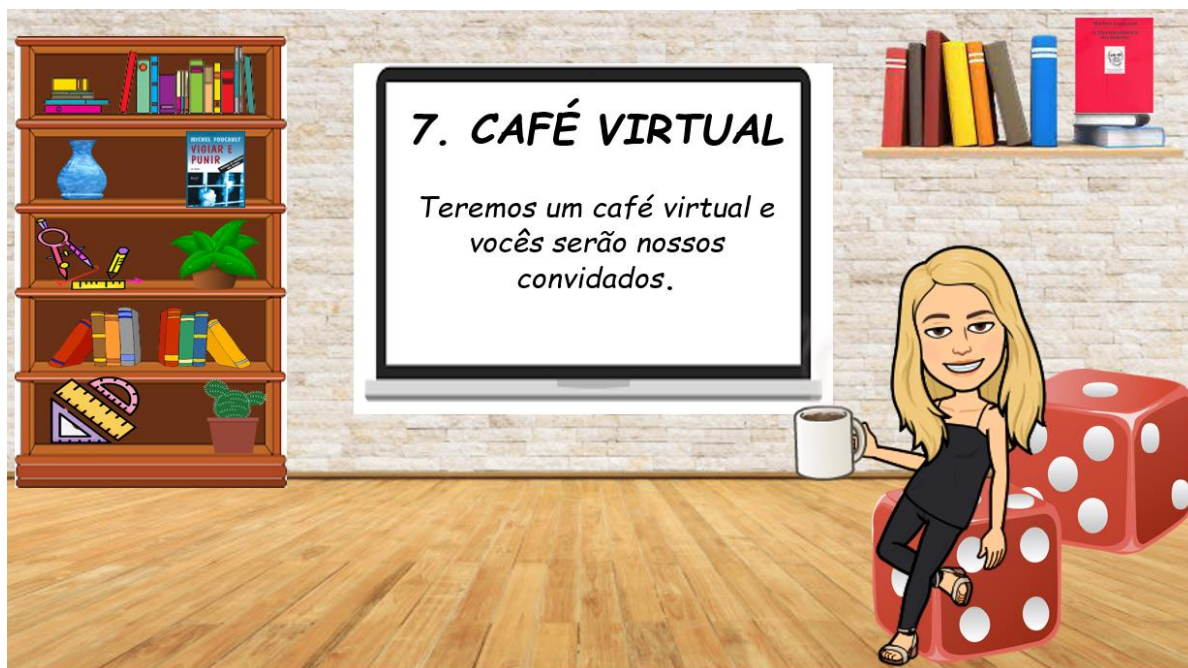
• Em algum momento, você pensou em desistir da docência por algum fato que o tenha marcado? Qual momento ocorreu?
• O que você acha que faz com que muitos professores acabem desistindo da profissão ou até mesmo ficando doentes?
• Se agora, neste momento, você pudesse voltar no tempo e falar com seu professor, o que diria a ele?
• Você se sente feliz em ser professor de matemática? Escolheria outra profissão?
• O que você espera como docente na atual conjuntura educacional?

Fonte: A Autora (2021).

Para a realização da terceira etapa, foi enviado, via Google Meet, um link em que os participantes tivessem acesso ao ambiente virtual em que iriam ocorrer as conversas. Foram marcados dia e hora em que os professores estivessem disponíveis. Em algumas datas marcadas, alguns não teriam condições de participar, pois estavam em um outro ambiente virtual ministrando suas aulas e/ou estavam sobrecarregados com as demandas no novo formato de ensino.

Após algumas tentativas frustradas, resolvi aguardar o período de férias escolares, visto que esses professores teriam mais disponibilidade para o diálogo. Fiz a proposta e todos aceitaram realizar no período de recesso escolar. Claro que ocorreram algumas remarcações das conversas em razão de problemas tecnológicos, entretanto no final acabou dando certo. A seguir, apresentamos o café virtual.

Figura 17- Apresentação capítulo sete



Fonte: A autora (2021)

7 O CAFÉ VIRTUAL⁴

Este capítulo foi criado para apresentar os convidados que participaram do nosso café, assim como expor uma visão geral da estrutura do que seguiria após aquele momento. O café nos trouxe uma nova maneira de pensar em pesquisa e expor nossa produção de dados.

Faremos uma breve apresentação dos participantes da pesquisa. Os nomes e a identificação dos professores foram escolhas feitas por eles mesmos. Os nomes Lucas, Rui, Pedro e Camila são os nomes escolhidos por eles. A identificação professor “realizado”, professor “amigo”, professor “empático”, professora “sonhadora” é como eles se autodefiniram no final de cada conversa.

Ao final dos relatos dos quatro professores de matemática e com um olhar cuidadoso para os dados produzidos nesta pesquisa, apresentamos pontos que nos deixaram marcas e que, por sua vez, nos trouxeram notoriedade durante o percorrido até o momento da elaboração deste texto. Os relatos são apresentados em formato de um diário pessoal da pesquisadora e estão intitulados como “A sala de aula de matemática: desafios frente à pluralidade do trabalho docente”, “Os dispositivos que constituem o sujeito”, e por fim, “As marcas que falam”.

⁴ Inspirado no “Café Virtual” que é um canal tecnológico, cujo principal objetivo é estimular e criar práticas de aprendizagens engajadora, proporcionando autoconhecimento e conexão de valores, habilidades e talentos para alavancar sua alta performance e assim sucesso pessoal e profissional.

Todas as conversas transcorreram individualmente e de forma remota, em datas e horários disponibilizados por esses professores. Os registros foram feitos por meio da gravação das conversas na plataforma do Google Meet, junto com o diário da pesquisadora. Essas conversas não foram transcritas na íntegra, apenas os fragmentos selecionados, os quais foram escolhidos por terem deixado Marcas e por estarem alinhados com a pergunta e objetivos de pesquisa.

Os dados apresentados são predominantemente descritivos, levando em consideração as respostas dadas pelos professores durante as conversas que geraram Marcas na pesquisadora. Criamos intercessões entre os Mapas Narrativos e os temas identificados dentro da teoria e a educação matemática. Vale ressaltar que foram construídos 36 mapas, contudo, apenas nove foram selecionados, dado o protagonismo destes.

7.1 Apresentando os participantes da pesquisa

LUCAS - O PROFESSOR REALIZADO

Lucas é professor de matemática desde 2017, atualmente leciona na rede estadual de ensino em Pernambuco, desde criança ele sempre sonhou em se tornar professor, mesmo que no decorrer da vida outras profissões tenham surgido. Ser professor era uma vontade viva em seus pensamentos e a decisão de lecionar matemática surgiu em razão da sua afinidade com a disciplina.

O professor Lucas sente-se realizado em sua profissão, foi apoiado pela família, apesar de perceber que a profissão de professor nunca foi de prestígio como em “Medicina e Engenharia”. Embora tenha ouvido críticas, nunca desistiu de ser professor. Iniciou sua docência dando aulas particulares de matemática, fato que o ajudou ainda mais na escolha do curso de licenciatura nessa área.

Para ele, ser professor é fazer parte da vida de alguém, fazendo a diferença na vida do aluno. Apesar de acreditar na importância de todas as profissões, para ele, a de professor é diferenciada, pois é esse profissional que forma todas as outras. Ele almeja a valorização do profissional da educação, e afirma que está na profissão correta, e que realmente faz o que ama, por isso que ele se define como o professor realizado.

RUI - O PROFESSOR AMIGO

O professor amigo concluiu a Graduação em 2011, mas já ensinava desde o início, atualmente leciona na rede estadual de ensino em Pernambuco. Ele sempre gostou de matemática, apesar de não se considerar o melhor aluno da disciplina. Foi o mercado de trabalho

que contribuiu para sua escolha em se tornar professor de matemática. Teve suas irmãs como maiores incentivadoras ao ingressar no ensino superior.

O professor amigo passou por inúmeras dificuldades; teve de conciliar trabalhos em duas escolas e na faculdade. Segundo ele, no final valeu a pena. Quando ele vai para a sala de aula, acredita que, levando conhecimento para os estudantes, ele leva a oportunidade de o aluno sonhar e mudar sua realidade de vida. Seu desejo para o futuro é aperfeiçoar-se em sua profissão por meio do mestrado, doutorado e progredir profissionalmente. O professor amigo acredita que, por meio da amizade entre aluno-professor, é possível formar bases sólidas na construção da aprendizagem.

PEDRO - O PROFESSOR EMPÁTICO

O professor empático concluiu sua graduação em 2017, atualmente leciona na rede municipal e particular de ensino. Sua vontade de se tornar professor de matemática iniciou-se no ensino médio, onde já auxiliava seus colegas na sala de aula com a disciplina. No decorrer do ensino médio, ainda pensou em cursar Engenharia, porém a ajuda que prestava a seus colegas contribuiu para sua decisão em se tornar professor.

O professor Pedro acredita que é essencial no ensino da matemática, em sala de aula, montar intercessões entre sala de aula e vida do aluno para que a aprendizagem se efetive. Que a aula de matemática deve ser leve, ter meios tecnológicos e que, no futuro não tão distante, a matemática não seja vista como um monstro, como ainda a denominam. Por fim, ele acredita que a empatia é uma das principais formas de criar laços afetivos com o seu aluno.

CAMILA – A PROFESSORA SONHADORA

A professora sonhadora concluiu sua graduação em 2018, mas desde o nono ano do ensino fundamental, já oferecia aulas particulares; atualmente leciona na rede estadual de ensino de Pernambuco. A matemática na sua vida foi sempre uma jornada instigante, pois por meio dela pôde acessar diferentes histórias de vida avindas dos seus alunos.

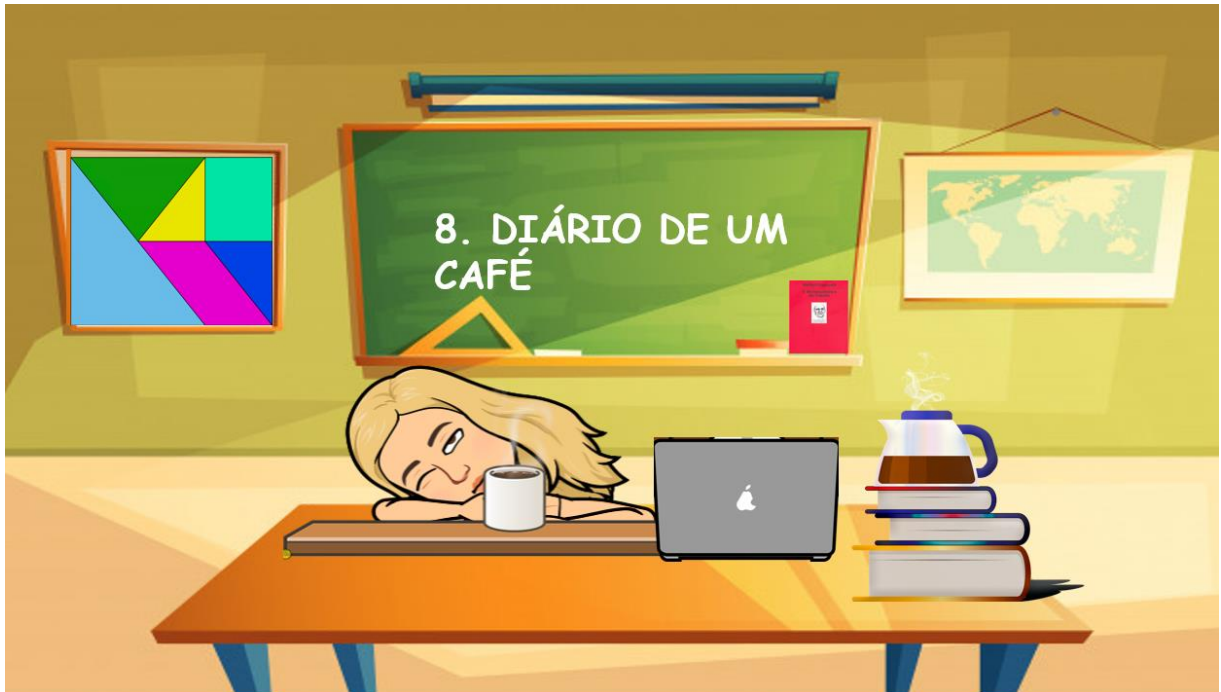
O desejo de se tornar professora é resultante do exemplo da sua mãe, uma mulher que sempre via na docência uma esperança para transformar vidas. Ela acredita que não escolheu a disciplina de matemática, mas sim, a matemática a escolheu, pois as inúmeras dificuldades na disciplina fizeram com que ela se tornasse professora de matemática. A professora sonhadora definiu-se desta forma, pois sonha que um dia a educação seja prioridade em todo o mundo. Ela comenta que apenas a educação tem o poder



Figura 18- Sara lendo anotações do café.

de transformação dentro de uma sociedade tão desigual. Ela afirma que só a educação tem o potencial de criar uma sociedade mais justa.

Figura 19- Apresentação capítulo oito



Fonte: A autora (2021)

8 DIÁRIO DE UM CAFÉ

Nosso diário apresenta os dados produzidos e relatados pela professora-pesquisadora, chamados “registros e anotações”, os quais vêm expostos sob as indicações das datas em que ocorreram as conversas com os participantes durante o momento três do capítulo 5. Os temas abordados em cada dia referem-se à análise e identificação dos assuntos importantes durante a investigação.

8.1 25 de janeiro de 2021 [Segunda-feira]. A sala de aula de matemática: desafios frente à pluralidade do trabalho docente

REGISTRO E ANOTAÇÕES 1⁵

9h00 - Hoje será minha primeira conversa, estou nervosa, pois não sei se tudo ocorrerá como planejado. Um dia chuvoso, será que a internet estará boa? Será que o professor conseguirá entrar no link? A ansiedade bate, penso em tudo que poderá acontecer, foram tantos momentos de aflições. Vamos lá, temos vários planos a, b, c... Vai dar certo!

13h55 - Mensagem WhatsApp com o Professor Pedro no dia da conversa.

Sara: Oi, Pedro, boa tarde!

Sara: Tudo certo para hoje à noite?

Pedro: Sim, de que horas?

⁵ Registro e anotações referem-se às observações e relatos pessoais, Experiências da Professora pesquisadora Silva, uma espécie de diário de bordo, que contém reflexões, crítica, comentários, bem como as investigações da pesquisa.

Sara: A que for melhor para você.

Pedro: De 19h00 então.

Sara: Ok. Combinado.

Sara: As 19h00 envio o link do meet.

19h01min - Problema no notebook, e agora? Tenho que respirar, manter a calma e avisar meu atraso. Vou ter que conseguir outro computador. Foram alguns momentos de angústia, mas enfim consegui, link enviado e a conversa começa.

20h20min - Hoje iniciei a minha primeira conversa, estava um pouco nervosa, no decorrer tudo foi se encaixando, foram muitas risadas, alguns momentos tensos, pois fui afetada por algumas Marcas. Foi enriquecedor, deu tudo certo, estou aguardando ansiosamente para os próximos bate-papos virtuais.

Relatos diário de Campo

Vivemos em uma “Modernidade Líquida”, segundo Bauman (2000), onde nada é estático, tudo está ocorrendo de forma líquida. O modo de viver dos sujeitos transformou-se à medida que os meios tecnológicos se disseminaram na sociedade, resultando em novos desafios e novas perspectivas para a prática pedagógica, gerando incertezas e inseguranças para o docente.

Pensar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas frente aos desafios que a Educação vem enfrentando gera dúvidas, inseguranças e muitas vezes instabilidade emocional. Ao visualizar esses problemas, surgem algumas perguntas: Como é ser professor do século XXI? O que é ser professor em tempos líquidos? Quais os principais desafios do docente frente ao Hiperativismo Sócio-Virtual? As respostas encontradas durante as conversas nos marcaram e geraram essas indagações.

Tudo está se transformando rapidamente, em apenas um clique obtemos infinitas informações, estamos nos reduzindo a cliques e mais cliques. De acordo com Queiroz (2019), estamos em um constante Hiperativismo Sócio-Virtual. Nossa sala de aula, embora composta por ferramentas tecnológicas (datashow, computadores, livros digitais), não é o suficiente para manter nosso aluno atento; as aulas estão algumas vezes tornando-se algo robotizado, os docentes deparam com essas dificuldades e desterritorializam⁶ no transcorrer da aula.

⁶ Para Deleuze (2004 apud Queiroz, 2015, p. 51): "A função de desterritorialização é o movimento pelo qual 'se' deixa o território".

Entendemos como desterritorialização o movimento de fuga/saída do aluno de um território do qual se transporta para um ambiente desejável — O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

O processo de reterritorialização refere-se à volta ao território, segundo Guattari e Rolnik (1996), ou seja, quando o aluno é agenciado a estar na sala de aula, acontece o retorno. “A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Moszarte Neves Ramos, em sua célebre frase “o Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”, diz muita coisa sobre o atual momento em que a Educação está vivendo. Não precisamos sair de casa ou de qualquer lugar onde estamos para pagar contas, fazer compras, participar de reuniões, fazer cursos... Estamos 24 horas com acesso à informação em nossas mãos. Estamos com uma escola que nos remete ao século XIX, alunos no século XXI e os professores tendo de lidar com tudo isso, e ainda são cobrados por demandas que não lhes pertencem, como responsabilidades que são dos pais.

Não é papel apenas do professor ser responsável pelo fracasso escolar, evasão escolar ou por conflitos sociais, essas responsabilidades são da família, da comunidade, dos órgãos públicos. É dever do estado criar políticas públicas que auxiliem esses alunos no enfrentamento dos desafios que vão além do ambiente escolar. Para o professor lidar com tantas cobranças e necessidades que surgem no dia a dia da escola, são necessários tempo, melhores condições de trabalho e principalmente ferramentas que auxiliem esse docente a construir uma sala de aula desejável.

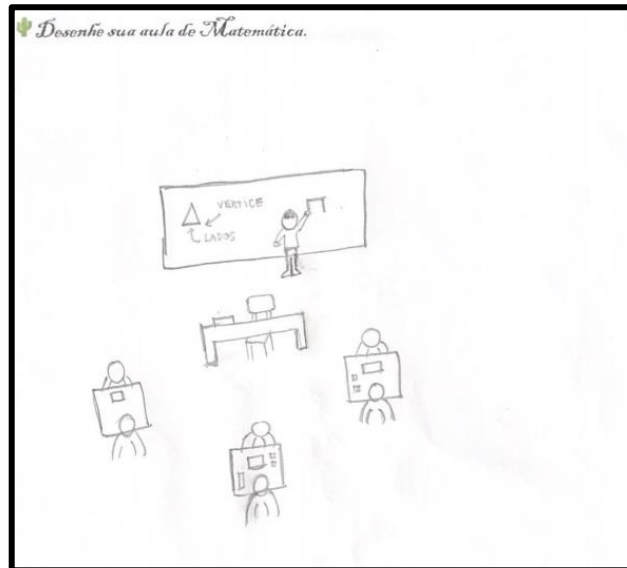
A sala de aula é um ambiente plural, ter um ambiente atrativo, desejável não é uma tarefa fácil, “A sala de aula é um convite à permanência, ela agencia, a partir do instante que querem permanecer nela, todavia observa-se que outros movimentos estão atraindo cada vez mais os alunos, fazendo-os optarem por rotas de fuga.” (QUEIROZ, 2019, p. 3).

O professor tem o papel fundamental em tornar sua sala de aula um ambiente no qual se deseje estar, mas como obter essa sala de aula? Seguindo a linha de Deleuze e Guattari (2010), em seu livro “O Anti-Édipo”, somos máquinas desejantes, o desejo gera agenciamentos⁷ e sempre afeta e pode ser afetado; quando desejamos algum bem material (celular, computadores, roupas, carros), há algo além. Ao propor uma aula atrativa, o professor se defronta com fatores, como, por exemplo, falta de materiais didáticos, superlotação etc. Enfim, esses são alguns fatores que muitas vezes impedem o professor de criar um ambiente desejável.

⁷ Deleuze e Guattari (2010), em seu livro Anti-Édipo, constroem uma abordagem do conceito de Desejo, eles mostram que o Desejo não se constrói sob a ótica de falta, para eles, o Desejo é uma produção, ou seja, “o desejo é o início da construção do agenciamento.” “Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol” (DELEUZE, 1988, p. 17). E ainda no livro Anti-Édipo (2010), Deleuze e Guattari mostram que o Agenciamento é uma espécie de máquina de produção de Desejo. “o desejo é máquina, síntese de máquinas, agenciamento maquinico — máquinas desejantes.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 390). E “Agenciamento é o que atrai que conquista que nos faz querer permanecer onde estamos, e a rota de fuga é algo oposto, que ocorre quando somos agenciados por outro movimento.” (QUEIROZ, 2016, p. 2).

Agora apresentaremos a aula do professor Lucas com seus relatos, expressando o desejo de dar a melhor aula todos os dias, no entanto, esbarra nas dificuldades enfrentadas pela docência atualmente.

Figura 20- Sala de aula do professor Lucas.



Fonte: A autora (2021)

Sara: Lucas, gostaria que você falasse um pouco sobre esse mapa.

Lucas: Esse desenho foi difícil, porque eu tive que pensar em uma aula específica, a cada aula tem uma dinâmica diferente, optei por colocar os alunos interagindo. Seria uma atividade em grupo, pois acho muito importante, o aluno aprende com o professor e com o colega.

Sara: Esses materiais em cima das mesas o que seriam?

Lucas: São materiais, jogos matemáticos que eles estavam produzindo, ou alguma coisa que eles estejam motando, fazendo parte da aula.

Sara: Essa sua sala tem alguma relação com alguma aula que você teve durante o Ensino Básico ou na graduação?

Lucas: Sim, eu gostava quando os professores faziam aula ou trabalhos em grupo então, para mim, a aula se tornava mais prazerosa, quando o professor pedia para fazermos um grupo e a gente podia interagir. Naquela aula que ficava em fileiras, estava ali no quadro apenas copiando e escutando a explicação do professor, a relação seria essa, eu desenhei a minha aula e está totalmente relacionado a alguma aula que já tive, aula que gostava, que amava estar nelas.

Sara: Todas as suas aulas são assim?

Lucas: Muitas vezes gostamos de idealizar aulas, mas na maioria das vezes, não conseguimos, pois nos deparamos com falta de materiais didáticos, ambiente inadequados, salas de aulas lotadas enfim...

Sara: Como poderia ser essa aula?

Lucas: Seria uma aula mais didática, participativa, para poder também quebrar a ideia do professor estar sempre ali na frente.

Mapas narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 2

Ao ter atendido a solicitação de um desenho da sua sala de aula de matemática, Lucas resgatou uma aula específica, o formato de aula que ele gostaria de ter em todas as suas aulas, porém Lucas depara com as dificuldades que a maioria dos professores têm enfrentado, que é, conforme Bovo (2011), a precarização do trabalho docente apresentando-se de várias formas. Ao longo do tempo, a profissão docente vem enfrentando sucateamento, péssimas condições de trabalho, como percebemos no relato do professor Lucas sua sala de aula ideal. O desejo do docente esbarra na falta de apoio para a composição da sua melhor aula.

Outro ponto que nos chamou atenção na fala de Lucas foi “o aluno aprende com o professor e com o colega”. Em seu livro pedagogia da autonomia, Paulo Freire pontua que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p. 12). Toda troca dentro de um ambiente escolar gera aprendizagem, por isso Lucas enfatizou a importância do trabalho em grupo no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentaremos, a seguir, reflexões sobre a Sociedade Disciplinar em Foucault (1987), tema implícito na conversa com o Professor Lucas.

*

SOCIEDADE DISCIPLINAR

Foucault (1987), ao analisar fábricas, hospitais, escolas, presídios, registrou em seu livro “Vigiar e Punir” ter observado, através dos confinamentos nesses ambientes, uma sociedade disciplinar, sendo os principais objetivos a vigilância e a punição nesses meios. As suas observações não trataram exatamente da Educação, mas apresentaram um modelo que se enquadra exatamente na educação. Para se ter uma ideia melhor sobre o regime disciplinar que está presente nas escolas, por exemplo, o aluno que não consegue tirar boas notas em determinada disciplina é punido com a reprovação. Outro exemplo bem claro da sociedade

disciplinar na escola é o formato das bancas em fileiras: o professor sendo o detentor do poder na frente, como autoridade máxima, a proibição de aparelho eletrônico, ou a proibição de estarem em determinado local da escola, caracterizando um meio de confinamento. Na sociedade disciplinar, se o indivíduo não segue as regras/ordens, ele será automaticamente punido.

A disciplina está totalmente atrelada à relação de poder. Dentro da sociedade disciplinar, as relações de poder estão inseridas de modo intrínseco e fazem-se presentes na escola. Mas de que forma? O professor detém o poder sobre o aluno, o diretor e coordenador sobre o professor e assim surgem as relações de poder. “A disciplina é uma estratégia, um exercício do poder.” (BOVO, 2011, p. 38).

O poder é mutável, não é fixo, “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.” (FOUCAULT, 2006, p. 75).

Na sociedade disciplinar, o objetivo é controlar para se ter o poder sobre o indivíduo. Dentro dessa sociedade, o sujeito está sob o comando de várias instituições; em outras palavras, Foucault (1987) vai nos dizer que, desde que o sujeito nasce, já está inserido em uma sociedade disciplinar iniciada pela família, depois o Estado, em seguida pela religião, e assim sucessivamente; então todas essas instituições levam o sujeito a se manter numa sociedade disciplinar, na qual, se não seguir as regras de cada uma dessas instituições disciplinares, poderá sofrer punição.

A escola é outra instituição disciplinar que não poderia estar de fora, portanto, independentemente do local em que o sujeito esteja inserido, haverá uma instituição que terá o controle sobre ele por via de regras e/ou normas, leis, princípios, não importando a nomenclatura, mas sim o significado de controle que essa instituição exerce sobre o sujeito.

Em cada instituição disciplinar, as normas que são exercidas sobre o indivíduo são diferentes, isto é, em um quartel, a disciplina difere da disciplina da prisão, a disciplina da escola é distinta daquela da igreja, mas o que ambas têm em comum? Todas elas têm um mesmo objetivo: manter o indivíduo controlado para manter o poder sobre ele.

Agora apresentaremos a sala de aula do professor Rui e suas peculiaridades, uma amostra clara das nossas atuais salas de aulas de matemática.

Figura 21- Sala de aula do professor Rui



Fonte: A autora (2021)

Sara: O que você tem a dizer sobre esse mapa? Explica um pouco sobre ele.

Rui: Essa minha aula é como todas as aulas, ou seja, **expositiva**. Você, o **quadro e seus alunos a sua frente**, é exatamente isso que quis representar nesse desenho.

Sara: E esses alunos? Fala um pouco sobre eles.

Rui: São três prestando atenção, alguns com **celular** na mão, tem outro com a mão na cabeça **cochilando**, o outro **está nem aí** para a aula e assim é nossa rotina de professor de Matemática, enquanto tem dois ou três **querendo aprender o resto não**.

Rui: A gente sabe que, para muitos, a **Matemática é um bicho de sete cabeças**, tem alguns que se sentem desmotivados, mas esses a gente consegue resgatar, o que fazemos é incluir esse aluno mesmo que seja difícil para ele, mas assim, eu acabei esquecendo de colocar mais algumas fórmulas no quadro, essas fórmulas aí foram a representação da Matemática no geral.

Sara: Você acrescentaria mais algum elemento nesse mapa?

Rui: Sim, desenharia mais algumas fórmulas geométricas, muitos professores não gostam de ensinar a parte geométrica, mas eu amo esse conteúdo.

Sara: Seria sua aula ideal?

Rui: Sara, minha aula ideal seria uma aula que eu **tivesse suporte** para isso, eu creio que minha ideia de aula perfeita seria uma aula com uma lousa interativa, eu sou muito limitado nos meus desenhos, por exemplo, além de que consome muito tempo na sala de aula e só fica ali no quadro, se tivéssemos um meio tecnológico para fazer os desenhos, seria perfeito, além de uma sala de aula com uma **quantidade de aluno reduzido**, pois hoje eu dou aula com cinquenta alunos na sala.

Rui: Muitas vezes meu aluno **não aprende não é porque ele não quer**, mas pelo **quantitativo** de aluno em sala. Minhas aulas estão sempre super lotadas, um exemplo que eu queria trazer é que nesse período pandêmico que a quantidade de aluno por sala foi reduzida devido a COVID-19. Os alunos que tinham dificuldades gigantescas em Matemática relataram que estavam entendendo tudo dos conteúdos, e perguntavam: “- Professor eu estou entendendo tudo agora o que o senhor está fazendo? Antes eu não entendia nada.” Daí eu explicava, antes a sala era numerosa, era conversa aqui e ali e vocês vão interagir na conversa e acabam não prestando atenção na explicação.

Sara: É o seu maior desafio atualmente a superlotação da sala?

Rui: Sim, hoje se tivesse uma lousa interativa, ou outras ferramentas tecnológicas, eu daria uma aula super produtiva, mas preciso de pelo menos um quantitativo de alunos por sala menor, seria perfeito, **é um sonho**, talvez eu não consiga alcançar, ou até consiga, se houvesse investimento maciço na área da educação, não apenas nas minhas disciplinas, mas por exemplo em outras disciplinas, Português, História, Biologia. Eu ouvi vários relatos de alunos **que a aprendizagem era bem melhor com poucos alunos em sala.**

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 3

A sala de aula do professor Rui é o retrato da maioria das salas de aula da educação básica, salas de aulas superlotadas com péssimas condições de trabalho para o professor e, por consequência, para a aprendizagem do aluno. Relatos como os do professor Rui são costumeiros entre os professores. A partir de uma das narrativas do professor em questão, percebemos que suas falas fazem total sentido sobre a dificuldade de aprendizagem em condição de superlotação, quando ele expõe o atual momento pandêmico ao qual o sistema educacional foi obrigado a se adaptar devido às novas condições sanitárias. O relato dos alunos para o professor e a fala de Rui mostram que um dos caminhos para um melhor ensino-aprendizagem é uma sala de aula com um menor quantitativo de aluno.

Um outro fato marcante observado durante essa conversa foi o relato de sua aula ser expositiva, que nos remete ao que estávamos discutindo à luz das ideias de Foucault (1987): a sociedade disciplinar. O professor à frente dos seus alunos, o que sinaliza ser ele o detentor do conhecimento, ou seja, detentor do poder (conhecimento) sobre o discente, mostrando que as relações de poder estão presentes nas nossas escolas e que ainda se mantêm no formato das escolas do século XIX.

Algo novo nos fez refletir e pensar que a escola é uma instituição disciplinar, contudo ela está perdendo sua eficácia em manter o poder sobre os seus alunos. Percebemos isso na descrição que Rui faz dos seus alunos, como as conversas, uso do telefone celular, cochilos, fatos que revelam que essa sociedade disciplinar está sendo substituída, segundo Deleuze

(2013), pela Sociedade de Controle, a qual será aprofundada, a seguir, para refletirmos sobre as falas dos nossos Professores.

*

SOCIEDADES DE CONTROLE

Deleuze (2013), em seu livro “Conversações”, considera que “são as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 2013, p. 220). Essas substituições estão ocorrendo, porque nossas instituições disciplinares (fábrica, prisão, hospital, escola) estão em crise; a escola é um exemplo claro da transição da sociedade disciplinar pela de controle.

Nessa sociedade de controle, o sujeito estará sendo controlado, porém de forma invisível por via de mecanismos de controle, um bom exemplo são as redes sociais. O que podemos perceber é que, dentro da sala de aula, por exemplo, estamos submersos em um mar de conectividades com a internet através de smartphone, computadores, tendo acesso a redes sociais (youtube, tiktok, instagram, facebook, whatsapp) que conduzem o sujeito a se fixar dentro da sociedade de controle.

A publicidade é outro meio de controle que acaba por moldar o que se deve consumir, seguir e/ou praticar. Todas essas que se pode chamar de ferramentas de controle induzem o sujeito a viver nessa sociedade sem muros ou regras de confinamentos, diferentemente de como acontecia na sociedade disciplinar.

A grande distinção entre as duas sociedades é que a disciplinar controla para manter o poder por meio das suas instituições (família, escola, prisão, hospital, WhatsApp), já na de controle, consoante Deleuze (2013), o seu controle é invisível, e ocorre através da internet, da publicidade, comunicação, em que todos esses dispositivos têm o mesmo objetivo controlar sem ser notado/percebido, segundo Paul Virilio (1998), citado em Deleuze (1998): uma espécie de “prisão ao ar livre”.

Na sociedade de controle, não existe apenas núcleo de controle, como ocorre na sociedade disciplinar; todos os indivíduos seguem o mesmo caminho, ou seja, o que é postado, via rede social, sobre alimentação, saúde ou moda gera um padrão que toda a sociedade/usuário daquela rede deve seguir, diferentemente da disciplinar, pois caso o indivíduo não siga, será punido. Essas são algumas das distinções entre essas duas sociedades.

Vejamos agora o relato da professora Camila sobre sua sala de aula de matemática em meio à sociedade de controle.

Figura 22- Sala de aula da professora Camila.



Fonte: A autora (2021)

Sara: Queria que você falasse sobre seu mapa, nesse em específico, sua aula de Matemática.

Camila: Minha aula de Matemática é assim, uma loucura, eu sempre fico questionando: qual deles que não está entendendo? E eles claro, cada um, fazendo alguma coisa diferente. Às vezes eu queria ler pensamento, só assim conseguiria saber o que estão pensando para poder ajudar de alguma forma.

Sara: Você pode falar mais sobre cada um deles?

Camila: Claro que sim. Dois estão entendendo e os outros estão em outro mundo, pensando no intervalo, outro em comida, outro quando vai acabar aula, outra fazendo aquele tipo de pergunta que todos os alunos fazem: É para copiar? Vale ponto? Eu sinceramente odeio essas perguntas, mas apesar de tudo amo ensinar.

Sara: Por que você fez este sol dentro da sala de aula?

Camila: Eu fiz esse sol, porque todos os dias quando tem alguma dificuldade ou desafio dentro da sala de aula, ele me faz lembrar que todo dia é uma nova chance de recomeço, o sol é uma espécie de esperança em dias melhores para a nossa Educação no geral.

Sara: Qual seria sua maior dificuldade na sala de aula?

Camila: Minha maior dificuldade hoje é manter meus alunos motivados em sala de aula, eu vivo em uma constante busca de ferramentas, meios tecnológicos para manter meus alunos motivados e atentos, mas é muito difícil.

Sara: Porque é tão difícil?

Camila: Porque alguns alunos têm outras prioridades, por exemplo: youtubers, tiktokers, dizem que são as profissões do momento, mas eu fico querendo saber quem vai fazer vacina, por exemplo? Quem vai cuidar da Educação? Se nossos jovens mantiverem esse pensamento, infelizmente não teremos mais professores, cientistas, médicos, enfim, estamos vivendo “tempos sombrios”.

Sara: O que você acha que poderia mudar para esses alunos voltarem a gostar da escola?

Camila: Primeiro é investimento na formação do professor, depois **matérias didáticas**, ferramentas, tudo se resume em investimento na Educação.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 4

A professora Camila conecta-se com as dificuldades do professor Lucas e com as do professor Rui: salas de aulas distintas no que diz respeito ao ponto de vista e descrição de cada professor, porém o que esses professores verbalizaram foram as dificuldades enfrentadas pela maioria dos docentes, alunos submersos no Mundo Líquido de Bauman (2000), em meio ao atual Hiperativismo Sócio-Virtual (QUEIROZ, 2019), nos moldes da Sociedade Disciplinar de Foucault (1987), e tendo que lidar com a Sociedade de Controle explicada por Deleuze (2013). Mas, acreditando que dias melhores podem ocorrer, se a nossa sociedade entender que a docência é a profissão que forma todas as outras e, por isso, deve sempre ser prioridade de qualquer nação que acredite que por via da educação podem-se transformar vidas.

O que percebemos também, na fala da professora Camila, e que nos marcou profundamente foi o seu relato sobre como a internet e as plataformas digitais, assim como as redes sociais, estão tendo mais relevância para o aluno do que a sala de aula. Esses meios tecnológicos podem ser utilizados como ferramentas na prática docente, o que não pode ser considerado é que ocorra uma substituição, ou seja, a sala de aula ter menos relevância que esses meios. A sociedade de controle em Deleuze (2013) se faz novamente presente na fala da professora.

A escola não é mais um local que atrai o aluno, a descrição dada pela professora Camila sobre seus alunos mostra a urgência de se criarem meios que auxiliem os docentes a transformarem essa realidade. O que observamos também é o poder que é exercido sobre os alunos, gerando resistência e transformando nossas escolas, ocasionando o enfraquecimento dessa instituição.

Acreditamos que o caminho não é a “disciplina”, como ainda é proposto por alguns professores e pais de alunos; toda vez que houver prática do poder, surgirão novos meios de resistências, o caminho para essa quebra de ciclo é gerar aulas, conforme Deleuze e Guattari

(1995), que agenciem esses alunos e principalmente promover redes de apoio para esses professores.

Nossa proposta agora é fazer reflexões sobre meios de resistências possíveis para ajudar os professores que passam/passaram por essas dificuldades, como a professora Camila e os Professores Rui e Lucas. Adentraremos em rotas de fuga para ser resistência dentro da Sociedade de Controle que está presente nas escolas.

*

CUIDADO DE SI - UM MEIO DE RESISTÊNCIA

A notória aplicação da Sociedade de Controle no meio educacional em especial, conforme Deleuze (2013), na docência, está presente nas infinitas formações/capacitações de que todos os docentes participam. O currículo, as provas de eficiência de aplicação em nível nacional/estadual, para ele, são propostas que servem para controlar e não de fato abrir caminhos para soluções e dificuldades que os professores vêm enfrentando todos os dias em suas salas de aula.

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 2013, p. 221).

Deleuze (2013) vai dizer que o professor está sendo controlado através das infinitas informações às quais está sujeito durante as formações, essas sem fim. O professor nunca está totalmente preparado para a prática docente, isto nada mais é que a sociedade de controle agindo na prática docente, sem falar nas exigências impostas pelo estado a esses professores. Como o professor pode ser resistência a essas formas de controle? Foucault (2010), ao estudar os gregos-romanos, construiu três técnicas para entender como se constitui o sujeito, que são: cuidado de si, técnica de si, prática de si. Quando o professor se conhece, ele aprende a cuidar de si e assim cuida do outro, são algumas técnicas que podem ser utilizados como forma de resistência à sociedade de controle.

Foucault (2010), em seu livro “Hermenêutica do sujeito”, que se refere ao curso dado no *Collège de France* (1982), apresenta uma investigação sobre a noção do cuidado de si, mostrando como as práticas de si e o cuidado de si do período helenístico e romano formam a experiência de um sujeito, com isso, faz uma leitura detalhada sobre o caminho percorrido para entender a maneira do agir do sujeito diante das situações.

Ele se reporta a Sócrates e Alcebiades, mostrando a importância do cuidado de si para governar o outro. Sócrates considerava que, para que Alcebiades pudesse governar bem a cidade dele, deveria utilizar das práticas do cuidado de si para corrigir-se, purificar-se e assim promover um bom governo. “Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida.” (FOUCAULT, 2010, p. 446). O objetivo é voltar a si mesmo, olhar para si e entender suas condutas para consigo e com os outros.

Por meio desses conjuntos de reflexões sobre o cuidado de si, nasce a possibilidade de uma nova constituição de si para o professor. Uma melhor forma de contribuir para sua prática docente, o cuidado de si gera um campo de reflexão/forças capaz de transformar o professor e, por sua vez, sua sala de aula.

Em outras palavras, a prática do cuidado de si, do ocupar-se consigo mesmo deveria ser essencial para todos os professores de matemática. Quando se tem a prática do cuidado de si, o sujeito tem a possibilidade de conhecer suas verdades, de identificar seus discursos, podendo através disto se constituir um professor autônomo e tornando-se resistência perante as dificuldades em sua sala de aula.

8.2 28 de janeiro de 2021 [Quinta-feira]. Os dispositivos que constituem o sujeito

REGISTRO E ANOTAÇÕES 1

08h21min - Minha segunda conversa foi marcada para hoje (quinta-feira), estou animada e tranquila! Nosso convidado de hoje também parece animado.

13h55min - Mensagem via WhatsApp com o Professor Lucas.

Sara: Bom dia, Professor Lucas!

Lucas: Bom Dia!

Sara: Podemos conversar hoje as 15h00?

Lucas: Sim, por onde vai ser?

Sara: Pelo google meet.

Lucas: Ok.

Sara: Eu enviarei o link.

Lucas: Certo.

15h06min - Link enviado...

Lucas: Ficou ruim a conexão.

15h12min - **Lucas:** Voltou, está tudo certo!

17h08min - **Sara:** Muito obrigada, Professor Lucas, pelos seus relatos, nossa conversa foi excelente.

Lucas: Também gostei muito, professora. Quando precisar estamos à disposição.

22h30min - Na conversa de hoje, estava mais segura nos questionamentos, certo que ativei algumas Marcas, pois as falas do professor fizeram com que me recordasse de situações que vivenciei na sala de aula. Muitas vezes acreditamos que vivemos realidades tão diferentes por trabalhar em escolas distintas, mas na verdade, não, percebi hoje que as minhas dores e

frustrações são bem parecidas com as do meu colega, também refleti que apesar de todas as dificuldades, a docência foi minha melhor escolha.

Relatos diário de Campo

Estamos conectados a dispositivos, neles, nos deixamos capturar, orientar e por algumas vezes nos guiar. Com essa perspectiva, trataremos de apresentar as noções de dispositivos ancoradas nas noções de dispositivo em Foucault (2010), Deleuze (1990) e Agamben (2009), descrevendo mais alguns pontos marcantes dos mapas dos professores que participaram da nossa pesquisa.

A noção de dispositivo foi estudada por Foucault (2010), o qual mostra que pertencemos a dispositivos e com eles mantemos vínculos. São redes que nos mantêm ligados a discursos, instituições, organizações, preposições morais, decisões regulamentares e têm como principal objetivo de disciplinar e controlar o sujeito.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2010 p. 138).

No dispositivo em Foucault (2010), as relações que ocorrem dentro desse conjunto heterogêneo podem acontecer por meio dos discursos ou não. Mudanças de posições ou modificações de funções sempre acontecem. Nele, há sempre constante transformação referente ao discurso que está sendo enunciado. “Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.” (FOUCAULT, 2010, p. 138).

No dispositivo escola, o discurso de que a matemática é para poucos, ou a matemática é um bicho de sete cabeças, está enraizado dentro e fora desse dispositivo. O discurso dentro de todo e/ou qualquer dispositivo exerce alto grau de influência no campo social, inclusive sobre a disciplina matemática. É preciso mostrar que a matemática é igual a todas as outras disciplinas, as quais necessitam de dedicação e vontade de aprender. Um dos grandes desafios no campo da educação matemática é excluir esses discursos que se perpetuam por tanto tempo.

Uma outra noção exposta por Foucault (2010) sobre dispositivo é que nele pode haver modificações nos objetivos para os quais o dispositivo foi criado. Se o dispositivo não se adaptar aos objetivos, estes são repensados, readequados, e/ou readaptados para assim se incluírem em outros dispositivos. Desse modo, mantém-se o seu poder de dominação sobre algo ou alguém.

[...]entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle dominação da loucura, da doença mental, da neurose. (FOUCAULT, 2010, p. 138-139).

Foucault (2010) define os dispositivos em três dimensões: na primeira, o dispositivo é um conjunto heterogêneo, que envolve os discursos das instituições, leis e decisões regulamentadas, onde o dispositivo é uma rede que se estabelece entre essas instituições. O segundo ponto é a utilização e a transformação que podem ocorrer nos discursos, ou não, para elucidar ou mascarar as práticas que estão mudas ou silenciadas nesse conjunto heterogêneo que é o dispositivo. A terceira exposição apresenta a criação do dispositivo com o intuito de resolver questões urgentes que surgiram no decorrer da história, tendo como principais estratégias a de dominação do sujeito e/ou discurso.

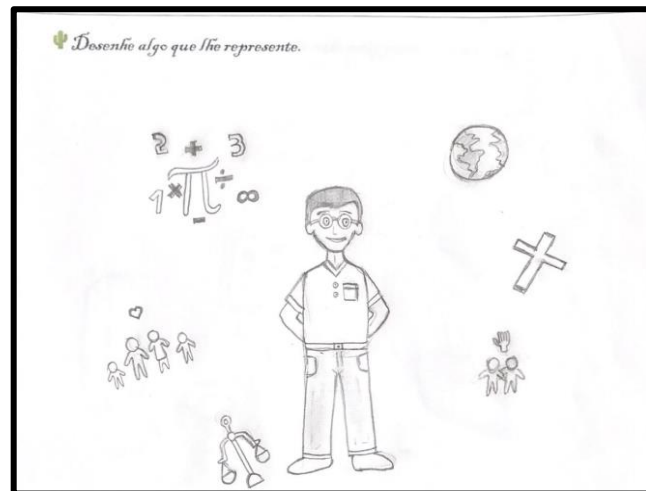
O dispositivo, em Foucault (2010), além de se constituir dentro de elementos heterogêneos, ele também é um certo tipo de gênese. Assim dizendo, na criação do dispositivo, não se foi pensado em como ele poderia afetar algo, se positiva ou negativamente. Quando necessário, o dispositivo tende a readaptações dentro dos elementos da rede para manter o seu efeito de dominação/influência.

E vejo dois momentos essenciais nesta gênese. Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de sobredeterminação funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico. (FOUCAULT, 2010, p. 139)

O grande protagonismo do dispositivo dentro da rede de relações é exatamente ter esse poder de adaptação, adequando-se sempre aos movimentos dos componentes, mantendo assim sempre seu preenchimento estratégico.

Apresentaremos agora o mapa do professor Lucas, nele encontramos grandes ações dos dispositivos sobre a vida desse professor de Matemática.

Figura 23- Desenho que representa o professor Lucas



Fonte: A autora (2021).

Sara: Nesse primeiro mapa, nossa proposta é você desenhar o que o representa, eu gostaria que falasse sobre esse desenho e explicasse o que significam essas imagens.

Lucas: Certo! Esse primeiro mapa pedia para desenhar o que nos representasse, acho que foi o mapa que mas pensei para fazer. Porque são tantas coisas que podem nos representar em si, que é difícil você ter que definir isso tudo em um único desenho, então, eu fiz os símbolos que representam minha relação com a Matemática. Onde tem os números, ao lado tem o planeta terra que me representa enquanto cidadão, enquanto ser humano. Logo após tem a família que é algo de que faço parte e que é o que eu amo na vida. Tem também a religião que eu representei com a cruz, minha fé. Os laços de amizade também são importantes. E esse último representa meu signo de libras, apesar de não acreditar em si, mas é algo que eu gosto do que representa, em relação ao meu signo eu gosto de pensar nessa balança sendo de justiça, algo que eu quero levar para a minha vida.

Sara: Existe uma ordem de prioridade na sua vida a partir desses símbolos?

Lucas: Minha família vem em primeiro, pois é minha base. O símbolo que representa a religião não representa Deus, é a minha prática de fé, caso contrário Deus estaria em primeiro lugar. A ordem seria, a família, religião e amizade. Sem essas coisas ficaria difícil alcançar nossos objetivos de vida, por exemplo, na minha graduação se não fosse minha família, religião e amigos eu acredito que não conseguiria concluir, são os meus três pilares família, religião e amigos, eles são a minha base.

Sara: E os demais?

Lucas: Não tem influência.

Sara: Algum desses de alguma forma te influenciou a se tornar professor?

Lucas: Na verdade sobre a minha escolha de ser professor foi uma escolha livre, até porque quando eu falava em ser professor de certa forma, as pessoas não viam isso como uma grande

coisa, como, por exemplo, fazer Medicina, engenharia. Talvez ser professor não fosse tão grande para algumas pessoas, mas para mim sim, foi uma escolha própria.

Sara: Quando você tomou a decisão de ser professor houve resistência de alguém ou de algum acontecimento a favor ou contra essa sua escolha?

Lucas: Não, ninguém foi contra em si, mas algumas pessoas até hoje sempre falam: Você é o que? Professor de Matemática? Misericórdia! Odeio Matemática. Ou por exemplo ter que ser inteligente por ser professor de Matemática.

Sara: Tem algum significado para você desenhar esses símbolos em forma de círculo?

Lucas: Fiz dessa forma, pois eles estão ao meu redor, por pensar dessa forma fiz em formato de círculo, nessa estratégia.

Sara: Qual foi o primeiro desenho a ser feito?

Lucas: Eu e depois a família, religião e amigos, o resto não lembro, foi no aleatório o que lembrava, desenhava.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 2

Quando foi solicitado ao professor Lucas para desenhar algo que o representa, foi percebido que cada dispositivo exerceu determinada influência/dominação no sujeito, como estudado por Foucault (2010), cada um desses dispositivos conecta-se e relaciona-se entre si, exercendo diferentes graus de domínio.

Sobre a ordem das prioridades dos desenhos do dispositivo, tentamos observar qual Dispositivo poderia estar exercendo maior influência sobre o professor. Inferimos que a família apresenta o maior grau de dominação. Também ficou notório que o professor Lucas não conseguia perceber que todos esses dispositivos mantinham controle sobre algumas de suas ações. Iremos agora refletir sobre as noções de dispositivo em Deleuze (1990) e, a partir daí, fazer reflexões a respeito das subjetivações que estão presentes na fala do professor Lucas.

*

DISPOSITIVO EM DELEUZE

Para Deleuze (1990), o dispositivo é composto por um conjunto emaranhado e multilinear, “É antes de mais nada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente.” (DELEUZE, 1990, p. 1). Os dispositivos não se limitam a apenas conjuntos heterogêneos, vão além, eles seguem direções, traçam processos que estão em constantes desequilíbrios. Por ora, afastam-se um dos outros ou se aproximam; a qualquer momento, as

linhas que o compõem podem ser quebradas, estando sujeitas a mudanças de direção, bifurcação e derivação.

O dispositivo é composto por linhas que permitem ao sujeito sair ou permanecer nele, “[...] são as diferentes linhas de um dispositivo, repetem-se em dois grupos: linhas de estratificação ou de sedimentação, linhas de atualização ou de criatividade.” (DELEUZE, 1990, p. 5). Linhas de fuga, de força, de enunciação, linhas que possibilitam ao sujeito sair ou permanecer no dispositivo.

Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de «trabalho de terreno. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal. (DELEUZE, 1990, p. 1).

Não é uma tarefa fácil desemaranhar as linhas de um dispositivo, é como construir um mapa. E por se tratar de algo que não é estático, se faz necessário estar dentro dessas linhas. O dispositivo é formado por linhas que o perpassam, o atravessam e, por sua vez, geram forma de capturar e influenciar o sujeito desse dispositivo.

Deleuze (1990) mostra que o dispositivo tem quatro dimensões. As duas primeiras dimensões são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. A de visibilidade são máquinas de executar e a de enunciação de fazer falar, curvas que compõem o saber. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1990, p. 1).

No dispositivo, só se pode visualizar aquilo que ele quer, ou seja, aquilo que ele está iluminando, já as enunciações têm o papel de distribuir as distintas posições que elas ocupam dentro dele. A curva de enunciação, assim como a de visibilidade, definem as transformações, as mutações e derivações dentro de cada dispositivo.

Os dispositivos são compostos por espaços físicos, a sala de aula, por exemplo, instituições de ensino, as leis que regem o estatuto, as classificações, os discursos que estão dentro e fora da sala de aula, todos são dispositivos que se relacionam. A partir daí, temos a constituição da terceira dimensão do dispositivo, que são as linhas de força, linhas de resistências que compõem o poder. Essas linhas atravessam, permeiam em todas as outras, elas não estão apenas nas curvas de visibilidade, elas também representam o invisível e o indivisível.

A quarta dimensão do dispositivo são as linhas de subjetivação, “[...] e é como lugar de invenção de uma subjetivação.” (DELEUZE, 1990, p. 3). É uma linha de fuga dentro do dispositivo; dessa forma, gera produção de subjetividade, podendo levar o sujeito a construir

resistências. A subjetivação é uma linha de fuga que pode ser considerada resistência, “as linhas que compõem o poder e o saber” dentro do dispositivo, e são capazes de transferir-se.

Todas essas quatro dimensões, em Deleuze (1990), têm como base as noções de dispositivo em Foucault (2010), mostrando que existem duas consequências advindas dessas quatro dimensões, a primeira é a rejeição ao todo, o uno, a generalização, pois em todas as linhas dessas dimensões ocorrem inúmeras variações.

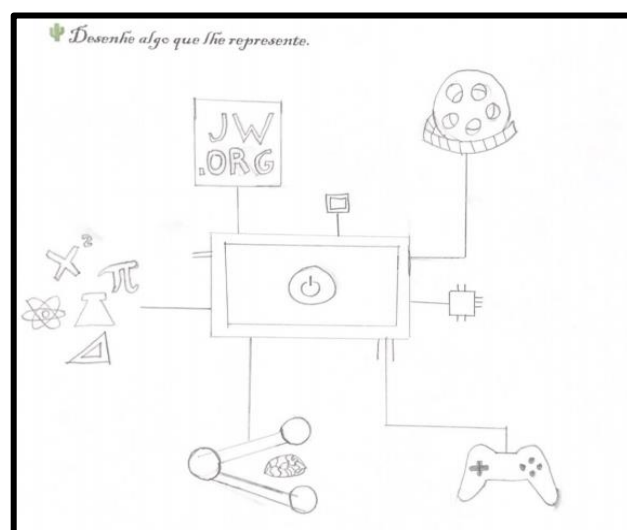
A segunda consequência é que todo dispositivo bloqueia a criatividade, a novidade, e, ao mesmo tempo, marca sua capacidade de se transformar, assim causando “[...] proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas.” (DELEUZE, 1990, p. 4). O dispositivo que tem função de bloquear a criatividade é o dispositivo que funciona para o já estabelecido, no entanto, dispositivos podem ser criados com a função de desbloquear tudo isso.

Com isso, o dispositivo pode distinguir todas as fazes da nossa história, o que fomos ou o nosso atual que está em constante transformação. Deleuze (1990) visualiza em Foucault (2010) ainda três dimensões fundamentais, são elas: poder, saber e subjetivação.

*

Agora vamos visualizar o mapa do professor Pedro e realizar reflexões acerca do mapa, assim como as noções dos dispositivos em Agamben (2009).

Figura 24- Desenho que representa o professor Pedro.



Fonte: A autora (2021).

Sara: Nesse primeiro mapa, eu pedi para você desenhar algo que o representasse, então, queria que você falasse um pouco sobre ele.

Pedro: O que me representa? Foi um mapa bem difícil de fazer, mas consegui. O botão representa um *start* (começar) de um tablet e todas essas outras coisas, é como se estivessem conectadas a esse mesmo botão. O rolo com a fita representa os filmes e séries que eu gosto, também coloquei um controle de videogame, porque também gosto de jogos, meu lado mais nerd. Também desenhei o símbolo de compartilhar, uma coisa que gosto é de compartilhar conhecimento. JW.org esse é o site da testemunha de Jeová, que é a religião da qual faço parte, que é muito importante na minha vida na parte espiritual.

Do lado esquerdo fiz a representação da Matemática, das ciências e os dois menores representam a tecnologia no geral.

Sara: O que tudo isso representa para você?

Pedro: São as coisas de que gosto e levo para a minha vida, para o meu dia a dia.

Sara: E esse botão seria?

Pedro: Esse botão aparece geralmente em alguns aparelhos e tem uma função chamada *stand by*, que não estão ligados e nem desligados, estão em um modo de espera. Eu queria, na verdade, representar dentro da tecnologia algo com paciência, porque as pessoas falam que eu sou muito paciente com as coisas, é como se eu estivesse sempre em *stand by*.

Sara: Teria alguma ordem para sair do modo stand by e ativar primeiro?

Pedro: Sim, a ordem seria a JW.org que seria o site da minha religião, vamos dizer assim, ela orienta meus princípios, meu modo de agir e também foi algo que me ajudou a ser professor, pois lá, nós temos estudos e até mesmo treinamentos para melhorar a oratória, para ajudar você a falar em público ou coisa do tipo, então isso ajudou muito.

Sara: Você acrescentaria algo nesse mapa?

Pedro: Sim, acabei esquecendo, mas colocaria as redes sociais, algo que uso muito em sala de aula, pois faz parte do convívio deles, gosto muito de comentar vídeo, memes⁸, até eles acham um pouco estranho eu como professor conhecer memes. O que faço é ver na internet e comento com eles na sala de aula.

Sara: Você acha que o aluno já tem uma ideia moldada do professor?

Pedro: Sim, com certeza! O que tento fazer é quebrar essa ideia.

Sara: E a ordem, Pedro?

Pedro: Minha religião JW.org, o símbolo de compartilhamento de conhecimento.

Sara: Esse símbolo de compartilhamento seria sua prática docente?

⁸ São imagens, vídeos, frases, expressões, que são copiadas e compartilhadas rapidamente através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa.

Pedro: Não, apenas na minha prática docente, utilizo também na minha religião, porque a gente faz o trabalho de pregação de casa em casa, sendo assim, compartilhamos conhecimentos da bíblia, e os demais símbolos não têm uma ordem de prioridade.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 3

No mapa do professor Pedro, o dispositivo religião é o que mais o captura. Outros dispositivos foram observados, entre eles, as redes sociais que, apesar de não terem sido ilustradas, foram relatadas na fala. Apareceram também os símbolos da matemática e das ciências. Todos esses dispositivos exercem poder de controle, mas também de escape sobre o docente. Foi observado, por exemplo, que ele utiliza as redes sociais para escapar da realidade da sua sala de aula.

Outro ponto que nos marcou foi o botão que teria a função chamada *stand by*. Esse dispositivo estava em uma espécie de posição de início e, a cada momento, cada dispositivo agia de diferentes maneiras, mantendo a reflexão. Deleuze (1990) esclarece que os dispositivos não são estáticos, quando um é temporariamente desligado, outro é ligado e assim seguimos nos guiando por ações dentro do dispositivo.

*

NOÇÕES DE DISPOSITIVO EM AGAMBEM

Agamben (2009), apoiado pelos pensamentos de Foucault, mostra que “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (p. 40) é considerada um dispositivo, não apenas os dispositivos físicos, como as instituições de modo geral, as escolas, as fábricas, os manicômios e o panóptico⁹. São considerados dispositivos também a caneta, a escritura, a literatura, a ciência, a matemática, o cigarro, a aliança de casamento, computadores, telefone celular, entre outros. Todos estes estão presentes na sociedade e podem capturar, influenciar e orientar o sujeito de alguma maneira.

Vejamos o mapa do professor Rui:

⁹ Foucault (1987), em seu livro “Vigiar e Punir”, estudou o funcionamento das instituições disciplinares; dentre suas conclusões, observou que todas funcionavam através de panóptico. Trata-se de uma figura de arquitetura de Bentham, que representa tipos de prisões. Não só as prisões são consideradas um panóptico, outras instituições como a escola e o hospício. Toda instituição que possa gerar disciplina é considerada um panóptico. “O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (224).

Figura 25- Desenho que representa o professor Rui



Fonte: A autora (2021)

Sara: Neste mapa, eu pedi para você desenhar algo que o representasse, queria que você explicasse sobre esse mapa.

Rui: Eu fiquei pensando e questionando sobre o desenho que poderia realizar que me representasse. Eu sou um cara muito família, uma pessoa muito de casa, se eu não estiver trabalhando, pode ter certeza que eu estarei em casa, seja aqui, seja na casa do meu sogro ou dos meus pais. Sair é importante para manter nossa sanidade mental, porém, eu sou caseiro. A família me representa.

Sara: Quais são esses personagens do desenho?

Rui: Eu pensei o seguinte, como a gente está pensando em ter outro filho, então os personagens são eu, minha esposa, meu filho e outro filho que queremos ter. Na verdade, quanto fiz o desenho, pensei de fato em algo que me representa, então, minha família, o que sou, a primeira coisa que vem em minha mente é minha família.

Sara: Você acrescentaria mais alguma coisa nesse mapa?

Rui: Não. Esse desenho é o que de fato mais me representa.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 4

No mapa do professor Rui, conseguimos identificar um dos principais dispositivos que o guiam: o dispositivo família. A sinalização de que ele não percebe as inúmeras influências que esse dispositivo gera em suas ações também é notória.

DISPOSITIVO EM AGAMBEN

Diante do apresentado, Agamben (2009) mostra o dispositivo em Foucault (2010) em três pontos específicos. O primeiro ponto é que o dispositivo

É um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. (AGAMBEN, 2009, p. 29).

Neste caso, o dispositivo pode ser físico ou não, não é uma condição de existência, ele pode ultrapassar o físico. A sala de aula de matemática, por exemplo, é composta por uma diversidade de linhas, contendo linhas de fugas, de subjetivação e visibilidade, entre outros.

O segundo ponto é que “O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 29). Em outras palavras, nos trabalhos de Foucault (1987), o dispositivo visto nas prisões, nas escolas, nas fábricas, nas disciplinas apresenta relações de força, de poder e de resistência. Não existem donos nessas relações, nada é fixo, há alterações entre quem exerce e quem resiste.

O terceiro ponto refere-se ao fato de que o dispositivo “[...] resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.” (AGAMBEN, 2009, p. 29). É esse cruzamento saber-poder que gera a subjetivação.

O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito (AGAMBEN, 2009, p. 38).

Os dispositivos geram processos de subjetivações que mantêm o sujeito dentro deles, e, por sua vez, esses múltiplos processos de subjetivações acabam moldando o seu sujeito. Os processos de subjetivações gerados dentro do dispositivo nas relações entre o poder e o saber percorrem o campo social e, por isso, refletem-se em nossa conduta.

Existem quatro categorias nos processos de subjetivação apresentadas por Queiroz (2015): “Não perceber que está sendo subjetivado. Perceber, querer lutar contra as forças, mas não conseguir. Perceber e aceitar. Perceber, lutar contra as forças que o subjetivam e conseguir rejeitá-las.” (p. 137). O primeiro refere-se ao *copy paste* (copie e cole), ou seja, apenas se torna mais um na multidão seguindo os comandos dos dispositivos. No segundo, o sujeito visualiza, mas não consegue rejeitar aquela força. Na terceira, o sujeito compreende, porém aceita a verdade imposta, pois a incorpora para si, acreditando que é sua, mas não é sua. Na quarta, o sujeito luta e resiste pela sua verdade.

Traçando um paralelo com a prática e a constituição do docente, percebemos que diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática, desde salas de aulas superlotadas, à falta de materiais didáticos dentro do dispositivo sala de aula, acreditamos que se faz necessário um processo reflexivo diante da profissão docente e os dispositivos em que o professor está inserido. As subjetivações, as marcas que o docente captura em cada um dos dispositivos aos quais eles pertencem podem refletir-se em outros dispositivos.

8.3 05 de fevereiro de 2021 [Sexta-feira]. As marcas que falam

REGISTRO E ANOTAÇÕES 1

04/02/2021: Hoje será minha terceira conversa sobre os mapas, estou ansiosa como todas as outras vezes, achei que iria melhorar, mas parece que tudo começa do zero. A cada conversa, são diferentes ações, faço um estudo antes de tudo do que gostaria de perguntar, mas nada que foi planejado sai da mesma maneira, aprendo mais a cada conversa, a cada questionamento, estou em um constante devir pesquisador.

04/02/21 - 15h04min - Mensagem via WhatsApp com o Professor Rui dia da conversa.

15h04min - **Sara:** Olá Rui, boa tarde!

15h04min - **Sara:** Quando você puder avise para eu enviar o link.

15h39min - **Sara:** Oi Rui, podemos marcar para amanhã?

17h37min - **Rui:** Sara, me perdoe tive que ir ao sítio e acabei esquecendo o celular em casa. Amanhã à tarde faremos.

Sara: Tudo certo, sem problemas. Combinado então, até amanhã.

05/02/2021: Ontem fiquei bem preocupada, pois achava que o professor iria desistir da nossa conversa, já havia acontecido em outro momento com duas professoras. Tinha a esperança de que não iria acontecer novamente, então, foi com muita alegria que o professor de fato não desistiu, aliviada estou e com grandes perspectivas para essa conversa.

05/02/2021 - 13h45min - Mensagem via WhatsApp com o Professor Rui no dia da conversa.

Sara: Oi Rui, Boa Tarde!

Sara: Está tudo certo para hoje as 15h?

Rui: Pode ser, sim.

15h04min - **Rui:** Aguardando o link.

15h06 - **Sara:** Link enviado...

Sara: Obrigada pela sua contribuição, Rui, minha gratidão.

Rui: Nada, Sara.

Relatos diário de Campo

Somos sujeitos múltiplos e precisamos nos conectar a diferentes modos de viver, pois a cada nova chance, nos construímos através das marcas. As marcas trazem consigo passagens da nossa vida que muitas vezes queremos esquecer, porém há outras marcas de que precisamos nos lembrar, pois é a partir delas que nos constituímos sujeitos.

Descrevemos, nesse texto, que intitulei “As marcas que falam”, as minhas marcas como pesquisadora; elas me trouxeram até aqui, também apresentamos as marcas dos quatro professores de matemática que aceitaram conversar sobre elas.

Enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo. Mas também por uma razão menos óbvia: é que uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento. Como é isso? Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar, quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás, muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece, a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. (ROLNIK, 1993, p. 2).

Estamos vivos dentro de cada ambiente que nos compõem; as marcas são produzidas em nosso corpo, elas são um circuito, são criadas, atualizadas, reatualizadas. Esse movimento pode, por algumas vezes, ser responsável por determinar nossas escolhas e nossas ações. Toda a marca pode ser ativada, a depender da situação em que estejamos inseridos.

Dentro do dispositivo sala de aula, o professor está inserido em ambiente totalmente plural, esse dispositivo é uma atmosfera propícia para as marcas serem refletidas, elas também podem perpassar esse ambiente, “as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro.” (ROLNIK, 1993, p. 5).

Vejamos o mapa do professor Rui.

Figura 26- Professor que marcou o professor Rui



Fonte: A autora (2021).

Sara: Desenhe um professor que marcou sua trajetória como aluno, queria que você falasse sobre esse professor e contasse um pouco sobre sua trajetória com ele.

Rui: Sara, na realidade eu tentei aproximar do Professor João (nome fictício). Um professor que tive na faculdade, era um professor carequinha que já tinha uma certa idade, mas uma pessoa de um carisma, de um coração tão bom, que até hoje mantenho contato com ele.

Sara: Quais as disciplinas você pagou com ele?

Rui: Eu paguei todas as disciplinas de geometria. Desenho geométrico, geometria I e II, foi isso que paguei com ele, não lembro se paguei outras disciplinas, mas geometria eu tenho certeza. Quando fui trabalhar com geometria, por exemplo, foi algo natural, mas antes, quando eu fui estudar na faculdade, era algo que não tinha visto, nenhum professor do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental trabalhou comigo. Desenvolveu a álgebra e a geometria, por exemplo, cálculos de ângulos, ângulos internos, alternos, o triângulo que gerava uma equação e isso eu nunca tinha visto na minha formação. Quando eu cheguei à faculdade e comecei a trabalhar esses conteúdos que fazem parte da grade do curso, eu lembro que não entendia nada que o professor estava explicando, para mim o que ele estava falando era grego, isso era consequência da minha má formação anterior, principalmente dos meus professores que nunca gostaram de geometria e não tinham essa preocupação em trabalhá-la, não somente isso, muitas outras coisas, eram coisas que nunca tinha visto no Ensino Básico e tinha que aprender. Lembro bem, quando saiu minha primeira nota que pensei em desistir da faculdade e da Matemática, minha nota foi 0,75 na prova, para você perceber que eu não estava entendendo nada, e ele, o Professor João chegou para mim e disse: Rui, você teve cálculo geométrico na sua formação? Falei para ele que não, nunca estudei esses conteúdos, professor. Daí ele mandou que eu pegasse um livro de quinta, sexta e oitava série na época ainda não havia mudado a nomenclatura. Pegue esses livros, veja os conteúdos, leia, estude e responda a todas essas questões. Eu disse ao Professor João: Estou pensando em desistir, e ele foi constante em dizer, não desista, você vai conseguir superar essas dificuldades e isso me motivou a aprender e a estudar, peguei os livros e fui seguir o que ele disse. Na segunda prova tirei uma nota melhor, mas devido a minha primeira nota não tinha como não ir para final, fiz a prova e tirei a nota mais que necessária para passar na disciplina. Não foi só pelo incentivo dele, foi algo que me marcou também na graduação, mas pelo ser humano que ele é, acabamos sendo reflexo na nossa sala de aula, eu sempre me pego fazendo algo muito parecido com algum professor que tive, volta e meia eu me deparo com algumas atitudes desse professor.

Sara: Como seria essa relação?

Rui: Sempre acabamos sendo reflexo de algum professor. Algo que a gente gosta, que admiramos naquele professor acabamos transmitindo para os nossos alunos daquela mesma forma, aquele gesto, eu mesmo estou sempre mim deparando com algumas atitudes. Eu mesmo sempre falo, estou me vendo como o professor tal, como o professor fulano. Tenho outros professores também, como a professora Ana (nome fictício) que tenho uma grande admiração, ela foi minha orientadora na minha pós-graduação, eu poderia ter desenhado ela, mas o professor João é algo que marcou logo no início da graduação, no momento em que pensei em desistir, mas é como havia falado, acabamos sendo espelho dos nossos professores em algumas atitudes e volta e meia me vejo sendo um pouco de João, um pouco de Ana e acabo trazendo algo bom deles para a minha sala de aula.

Sara: Qual seria a aula na qual que você se inspiraria para reproduzir?

Rui: Seria a aula do Professor João, ele era uma excelente profissional, na verdade ele intuía o aluno a buscar o conhecimento, em querer sempre mais, ele ajudava, ele era aquele professor próximo do aluno. Enquanto outro professor, de álgebra, com quem tive uma discussão, ele era um professor que, mesmo com todo conhecimento, era você no seu lugar e eu no meu, sempre superior, eu mando e você obedece, é típico desses professores. Eu não sou assim, eu me inspirei nesse professor, mas para ir além, eu me tornei um professor próximo do meu

aluno, eu sempre falo para os meus alunos o seguinte: “Sou seu professor, mas se quiser ser meu amigo, estou aqui também para isso.” Tanto que hoje tenho vários amigos que foram meus alunos. São pessoas que passaram na minha vida não apenas como aluno, mas que a gente mantém um vínculo, quando nos vemos conversarmos, mantemos um diálogo, uma relação de amizade.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 2

No caso do professor Rui, ocorre um duplo roubo a partir das suas afetações. A marca adquirida por alguns professores ocorre de forma consciente. Esse professor, em particular, consegue perceber algumas vezes que, de fato, acabamos por sermos reinvento dos nossos professores e de nossas subjetivações nos múltiplos dispositivos em que fomos inseridos ou escolhemos nos inserir. A fala do professor Rui nos faz perceber o quanto as ações dos professores podem interferir na vida do outro, no caso específico na prática do professor Rui, mas poderia acontecer também na prática das demais profissões.

A grande e notória importância é que cada ação pode gerar no professor uma nova subjetivação que pode ser reproduzida sobre suas ações dentro do dispositivo sala de aula. Também percebemos que o conteúdo que o professor Rui mais gosta de ensinar e que foi exposto no mapa de sua aula de matemática foi o conteúdo de geometria, subjetivado diretamente pelo professor João. Ao ser questionado se gostaria de acrescentar mais alguma coisa no mapa que retrata sua sala de aula Rui responde: “Sim, desenharia mais algumas fórmulas geométricas, muitos professores não gostam de ensinar a parte geométrica, mas eu amo esse conteúdo.” O que fizemos aqui foi descrever marcas que algumas vezes não conseguimos perceber, mas acabamos reproduzindo.

*

SOBRE MARCAS

As marcas, segundo Guattari e Rolnik (1996), são construídas em todos os grupos sociais em que sujeito esteja inserido, eles chamam de marcas coletivas. “Pois tudo isso é, na realidade, inseparável de marcas coletivas, que incluem a família, os grupos sociais, os grupos primários de toda natureza” (p. 251). Nesses grupos, o sujeito adquire suas marcas e acaba por recriar e criar novas marcas.

Cada vivência em diferentes meios sociais, de acordo com Bovo (2011), é capaz de gerar uma nova maneira de provocar no sujeito marcas, que podem ser atualizadas através de vários fluxos que o atravessam; a cada composição, sempre há uma abertura e possibilidade de uma nova atualização em cada marca que já existe no sujeito.

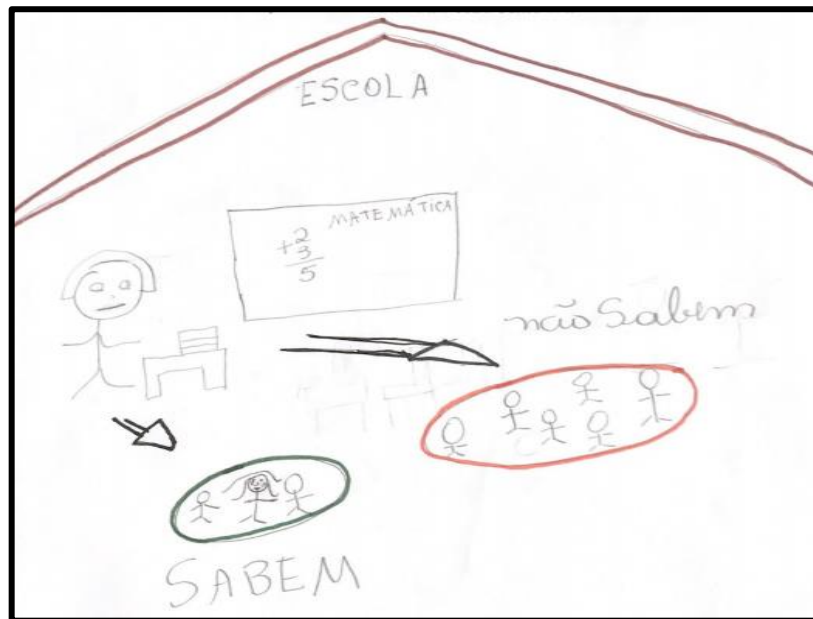
Tártaro (2016) considera que, ao mesmo tempo, as marcas do passado viram imagens e o tempo pode parar por instantes. A partir disso, abre-se o espaço para as lembranças, e o sujeito percebe a imensidão de acontecimentos que perpassam sua vida. Em cada experiência vivida, os pensamentos se cruzam e nos fazem viajar em nossas marcas.

Rolnik (1993) afirma que, quando escrevemos sobre marcas, estamos tratando também, como elas se nomeiam, de “Marcas-feridas”, elas permanecem a todo tempo dentro de nós; o que ameniza essas marcas é o ato de escrever sobre elas; quando expomos nossas marcas, estamos tratando delas.

Refiro-me a marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação. Uma marca deste tipo permanece portadora de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo. Ora a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência. (ROLNIK, 1993, p. 10).

O ato da escrita nos ajuda a não só mostrar nossas marcas, mas também tratar as marcas que podem, por algumas vezes, nos impedir de realizar algumas ações, elas podem, por algum motivo, criar bloqueio nas condutas da prática docente do professor, apesar de ser difícil escrever e apresentar esse tipo de marca. Quando fazemos essa prática de exposição, estamos anulando o poder de influência dessas marcas em nós e assim transformando a marca ruim em algo positivo e construtivo em nossas ações no dispositivo sala de aula.

Figura 27- Aula marcante da professora Camila.



Fonte: A autora (2021)

Sara: Queria que você falasse um pouco sobre esse mapa, nele pedi para você desenhar uma aula que marcou você como aluno.

Camila: Bem, eu tive várias aulas durante minha vida como aluno, porém essa foi uma das que mais marcou minha formação docente.

Sara: Que disciplina era essa? Quem são esses personagens?

Camila: Essa era minha aula de Matemática no Ensino Médio, esse era o meu professor Antonio (Nome fictício), ele dividia a turma em aqueles que sabiam e os que não sabiam, até hoje não entendo por que ele fazia isso, era horrível, péssimo, ficava constrangida com a situação, mas não podia fazer nada.

Sara: Onde você está nesse desenho?

Camila: Estou no grupo que sabia, ou seja, tinha facilidade com a disciplina, eu sou essa do meio. Havia mais alunos. Não muitos, cerca de cinco a sete alunos que ficavam nesse grupo, os demais eram excluídos praticamente. Por exemplo, se esse grupo de cinco alunos entendesse o conteúdo, o professor seguia para o próximo, parecia que ele só estava lá para esse grupo, que na verdade era minoria.

Sara: Alguma vez você questionou a esse professor porque ele fazia essa divisão?

Camila: Na verdade nunca, até hoje tenho essa interrogação na mente, interpretação minha sabe, acredito que, para ele, a disciplina de Matemática não era acessível a todos, talvez por isso ele fazia essa divisão, pode ser uma interpretação errada, mas parecia isso.

Sara: Você traz para sua sala de aula alguma ação desse professor?

Camila: Eu sou a junção de vários professores que marcaram minha trajetória, porém desse professor procuro não trazer quase nada, desse professor em específico. Somos professores e nosso papel será sempre de olhar e buscar a todos de forma igualitária, temos como compromisso de não deixar nenhum aluno para trás, é o nosso papel como professor e também mostrar que a Matemática pode ser compreendida por todos.

Sara: Qual conselho você daria a esse professor, caso ele fosse seu colega atualmente?

Camila: É difícil interferir na prática docente de outro professor, mas se houvesse oportunidade e abertura, diria a ele que mudasse seu olhar sobre o aluno, e principalmente usasse a empatia, ficasse no lugar daquele aluno. Nossa tarefa como professor é nunca excluir e principalmente o aluno que tem dificuldade na nossa disciplina.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 3

A Marca que trouxemos da professora Camila foi uma marca que nos tocou profundamente, pois, ao indicar a aula que mais marcou sua trajetória, ela desenhou uma marca que obteve quando era aluna do ensino médio. Ao retratar essa marca, ela apresentou seu olhar sobre as ações do seu professor de matemática, e mesmo tendo essa marca, em nenhum momento, ela desistiu de se tornar uma professora de matemática. Apesar dessa experiência não tão boa, ela pegou e transformou em um aprendizado para ter ações diferentes em sua sala, isso mostra que, no final, a decisão sobre nossas condutas será sempre nossa enquanto professor.

Ao ser questionada sobre a aula que a marcou, a professora Camila afirma de forma incisiva que procura não reproduzir essa marca nas suas aulas de matemática. O fato de ela não querer reproduzir essa marca demonstra que ela foi marcada. Somos constituídos por marcas, a cada uma delas, uma forma de reflexão diferente, a exclusão foi uma das marcas que observamos na fala e desenho da professora Camila.

*

A EXPERIÊNCIA

Algumas práticas docentes comuns em sala de aula são baseadas em nossas próprias experiências e marcas enquanto alunos. A maioria das práticas no dispositivo sala de aula são repetidas, pois assim fomos ensinados, acreditando que o modo como nos ensinaram funciona para todos, contudo existem falhas. A cada experiência, uma nova maneira de pensar e agir na sala de aula.

Na perspectiva de Larrosa (2002), na maioria das vezes, pensa-se a educação em uma concepção no par teoria-prática, que remete a uma compreensão política e crítica sobre o ensino.

Pensar a educação, no primeiro caso, é o mesmo que acreditar que as pessoas que trabalham nesse segmento detêm conhecimentos técnicos, ou seja, que estão a todo tempo aplicando e testando as técnicas pedagógicas produzidas por especialistas da educação. Na segunda perspectiva, essas pessoas aparecem como críticas, reflexivas, e comprometidas com as práticas educacionais, mas em uma concepção política. Desta maneira, Larrosa (2002) explora a educação no par experiência-sentido.

E pensar a experiência na noção desse autor é dar sentido único a essa palavra que precisamos esclarecer. A experiência que utilizamos nesse estudo deriva da noção de experiência dele e releituras de autores na mesma concepção de experiência que ele tem, aplicada à educação e na construção do professor de matemática.

A experiência, para Larrosa (2002), refere-se àquilo que não apenas passa o sujeito, mas sim aquilo que o transforma, o sujeito que se propõe a viver a experiência é aquele aberto para a sua transformação, pois “[...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (LARROSA, 2002, p. 24). A cada acontecimento, “O sujeito se constitui no dado, nos dados da experiência, no contato dos acontecimentos.” (MANSANO, 2009, p. 6). Assim, o sujeito da Experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do julgar, do saber, do fazer ou do poder.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p. 19).

Desta maneira, o sujeito da experiência é aquele que se deixa afetar, se deixa ser marcado. O sujeito é incapaz de obter experiência se ele não se deixa ser afetado, ou nada lhe acontece, nada o toca, nada o afeta, nada o ameaça ou nada lhe ocorre. O sujeito da experiência sai da sua zona de conforto, ele não tem medo de se expor, ele adentra em outros territórios para experienciar.

Com isso, o professor deve tornar-se um sujeito da experiência e não um sujeito apenas da informação, da opinião, do tempo e do trabalho, pois, segundo Larrosa (2002) são considerados uma antiexperiência, são inimigos para a construção da experiência.

Em primeiro lugar, Larrosa (2002) considera que a informação é uma antiexperiência, posto que ela é algo concluído, algo pronto. A informação pode ser decorada, o sujeito pode ter uma gama de informação e isso não o torna uma pessoa experiente, costumamos achar que o quantitativo de informações que uma pessoa detém o torna uma pessoa experiente, porém ser informado ou informante não gera a experiência.

Em segundo lugar, a opinião também é considerada uma antiexperiência, porque o sujeito só pode opinar se estiver bem informado, esse ciclo de estar bem informado para opinar sobre tudo e na rapidez que ocorre esse duplo processo de estar bem informado para opinar, acarreta a não obtenção da experiência. “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 19). Essa incessante busca de estar bem informado para opinar gera um sujeito formado e manipulado com o auxílio do par informação-opinião, gerando a não construção da experiência.

Para Larrosa (2002), além da informação e opinião, o tempo e o trabalho são inimigos da experiência, mas por que são considerados uma antiexperiência? O tempo é considerado uma não experiência, haja vista a velocidade como as coisas estão ocorrendo, onde o sujeito fica sem tempo para vivenciar a experiência, pois se necessita de tempo para reflexão, observação e meditação.

Realizando um paralelo com a profissão docente, para se obter uma melhor condição de vida, muitas vezes o professor tem dois vínculos, acarretando a não experiência do professor. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23). Na educação, como diz Larrosa (2002), talvez pudéssemos gerar sujeitos capazes de pensar devagar, agir devagar, refletir devagar, pois só assim poderíamos criar pontes para a experiência e o saber da experiência, entretanto nos deparamos com inúmeras práticas, informações e manuais preestabelecidos sobre como ensinar.

A experiência é algo único, algo singular, o sujeito moderno e o imediatismo com o qual as coisas estão ocorrendo acabam por gerar inúmeros meios para a não construção da experiência, como o trabalho que também é considerado um inimigo da experiência, pois o trabalho é algo mecânico, repetitivo, além do excesso de trabalho que impede a construção da experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002, p. 24, grifo do autor).

Muitas coisas se passam, mas poucas permanecem em nós, a experiência nos transforma, ela nos arranca de nós mesmos e nos constitui outros, “[...] somente através das experiências podemos perceber e avaliar o que flui e assim multiplicar as possibilidades e novas escolhas.” (CATTO, 2010, p. 45). Tendo o saber da experiência como algo que não advém do outro, o que vem do outro é a informação, não podemos adquirir experiência advinda do outro,

a cada momento vivido uma nova oportunidade de obter experiência. Vejamos o mapa construído pelo professor Lucas.

Figura 28- Professor que marcou o professor Lucas



Fonte: A autora (2021).

Sara: Gostaria que agora você falasse um pouco sobre esse mapa, nele peço para você desenhar o professor que marcou sua trajetória como aluno.

Lucas: Bem, esse é o meu Professor Carlos (Nome fictício), ele foi o meu primeiro professor da Faculdade de Matemática básica, ele já é um professor com uma carreira, já tem anos de experiência e é maduro, mas apesar disso, você percebe que ele foi se aperfeiçoando ao longo do tempo, às vezes a gente acha que professores mais antigos são ultrapassados, mas ele não, ele tem uma didática maravilhosa e assim ele foi um dos meus professores assim que marcou minha trajetória.

Sara: De que forma ele marcou você?

Lucas: Ele me marcou da melhor forma possível, porque eu gostei da didática dele, é algo em que eu me espelho e também a forma como ele lida com os alunos e suas dificuldades.

Sara: Se agora você estivesse nesse momento na aula do Professor Carlos, como você o descreveria?

Lucas: Ele sempre chegava alegre, sorridente, independente das coisas que poderiam estar acontecendo fora da sala, ele sempre chegava feliz. Ele demonstrava que tinha prazer em estar na sala de aula, ele não era um professor que chegava para dar aula e simplesmente passava o conteúdo e pronto, você via uma preocupação, a dedicação profissional dele. E imaginar que eu estou em uma sala e de repente ele chegasse, ele presenciaria uma aula de Matemática boa.

Sara: Existe alguma ação desse professor que você traz para sua prática docente em sala de aula?

Lucas: Sim, eu gostava da didática dele, então, é uma coisa que me inspiro nele como professor. A forma como ele chegava na sala de aula, ele não era aquele **que chegava e jogava as coisas em cima da mesa e virava as costas para escrever. Ter aula dele era sempre bom, eu sempre quero que minha aula seja desejável como a dele.**

Sara: Tem alguma prática específica desse professor que você reproduz na sua aula?

Lucas: Assim, ele é um dos professores que me inspiram como outros também, porém eu sempre **procuro ser autêntico em minha sala de aula.**

Sara: Você é o encontro das práticas docentes desses professores que te inspiraram?

Lucas: Sim, mesmo que não seja igual, pois não podemos aplicar da mesma forma, pois temos públicos diferentes, eu, por exemplo, ensinei em uma escola básica, esse meu professor foi na universidade, os alunos são diferentes, as realidades são diferentes, não dá para ser igual.

Sara: Por que exatamente esse professor em meio a tantos outros?

Lucas: Acredito que seja por ele ter sido meu primeiro professor da universidade, apesar de ter outros até mesmo do meu tempo de escola básica, eu nem sonhava em ser professor e não tinha essa preocupação em escolher alguma coisa como profissão, mas acho que ele, por ter sido o primeiro, por ter uma carreira, ter sido um professor que já passou por várias experiências, ele era professor há muito tempo.

Sara: Se pedisse assim: complete a frase, quando eu crescer queria ser igual ou parecido com...

Lucas: Com o Professor Carlos, assim estaria satisfeito em me tornar um professor tão bom quanto ele, quando falo bom, estou falando humanamente, **não era apenas eu que tinha essa visão, outros ou a maioria dos alunos tinham essa mesma visão sobre ele.** Então o fato de dizer ser tão bom quanto ele é dizer que eu possa conseguir ter esse mesmo reconhecimento dos meus alunos. Como é bom o aluno chegar para você e dizer: Eu quero que o senhor seja meu professor de Matemática o ano que vem, então isso significa muito, você ser reconhecido por aquele aluno, é um dos retornos que a gente tem.

Sara: Você acrescentaria mais alguma coisa nesse desenho?

Lucas: Não, tudo certo.

Mapas Narrativos

REGISTRO E ANOTAÇÕES 4

Um dos momentos que nos marcou durante a conversa com o professor Lucas se trata da sua fala sobre a aula do professor Carlos, uma aula desejável, uma aula em que o aluno desejava estar ali, assim era aula do professor Carlos, evocado com tanta admiração pelo professor Lucas. A aula do professor Carlos era uma aula que gerava o desejo nos alunos de estar lá, não apenas do professor Lucas, mas dos demais alunos também. O desejo pode mover

o sujeito, seja o de estar em sala de aula, seja o desejo por um bem material (casa, carro, celular), seja por um ambiente desejável. Foram as ações do professor Carlos que geraram no professor Lucas o desejo de criar uma sala de aula ideal.

Somos máquinas desejantes, conforme Deleuze e Guattari (2010), vivemos constantemente produzindo desejos; a cada movimento, uma nova produção, o que o professor Carlos fazia era exatamente isso, criava situações em sua aula que geravam nos alunos a produção do desejo e, por consequência, deixava marcas que o professor Lucas carrega consigo até hoje. O docente tem esse papel de produzir, nos seus alunos, desejos e marcas inspiradoras, ou não, que podem refletir-se na vida do aluno, desta maneira, o professor não apenas é mediador do conhecimento, seu papel vai muito além disso.

*

DESEJO E AGENCIAMENTO

“Somos movidos por desejos.” Queiroz (2016); a cada ciclo, novos desejos, novos sonhos e mais desafios. Um dos maiores desafios como professor é o de tornar nossas aulas um ambiente propício e inspirador para gerar o desejo. Pensamos que não há local ou momento certo que possa tornar-se desejável. Se o médico não acreditar na medicina, não há cura para as doenças, se o advogado não acreditar na lei, não há justiça, e o mesmo vale para a educação, se o docente não acreditar na educação, não há mudança de vida e/aprendizagem.

O desejo é produzido e não adquirido. Ele é um processo de produção do nosso inconsciente, que se utiliza das vivências humanas. “O desejo são devires que nos fazem produzir, criar, o que nos impulsiona.” (QUEIROZ, 2016, p. 2). São eles que nos movem, por isso, a importância de criar um ambiente perfeito propício ao desejo.

Na sala de aula, faz-se necessário criar condições de existência para o desejo, experimentar todas as possibilidades no espaço escolar, construir um ambiente em que as normas e as regras fiquem mais de lado para que não haja a aniquilação das potências que geram os desejos nos alunos.

Ora, o desejo então seria, exatamente, essa produção de artifício. E o movimento do desejo – ao mesmo tempo e indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos), esse movimento surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: o desejo só funciona em agenciamento (ROLNIK, 1989, p. 34).

O desejo atrelado ao agenciamento pode gerar no aluno o desejo pela sala de aula, pela disciplina de matemática, seria uma espécie de força motriz, segundo Rolnik (1989), geradora

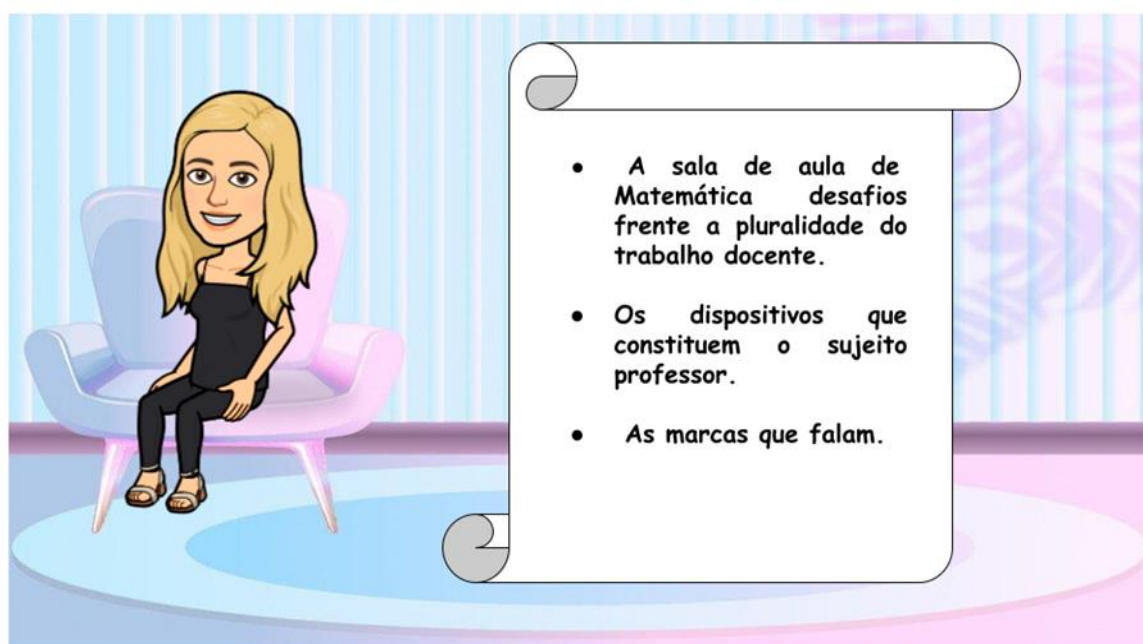
de desejo. Quando pensamos que algo ou alguma coisa que possa criar possibilidades para a realização dos nossos desejos, nos sentimos atraídos a permanecer no local ou com aquela pessoa. Por exemplo, quando o aluno percebe que a educação pode, de alguma forma, transformar sua vida ou que ela é uma chance para sua melhoria de vida, é uma possibilidade de ele querer estar naquele ambiente.

O papel do professor seria mediar além do conhecimento, agenciar os alunos para gerar o desejo pela aprendizagem e, por consequência, o conhecimento. “O desejo não para de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, flui e corta.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 16).

Agenciamento é o que atrai, que conquista, que nos faz onde estamos, e a rota de fuga é algo oposto, que ocorre quando somos agenciados por outro movimento. A sala de aula é um convite à permanência, ela agencia, a partir do instante que querem permanecer nela, todavia observa-se que outros movimentos estão atraindo cada vez mais os alunos, fazendo-os optarem por rotas de fuga (QUEIROZ, 2016, p. 2-3).

Mesmo que o professor busque agenciar seu aluno, ele também deve estar ciente de que existem outras forças que atravessam e estão presentes em sua sala de aula. Quando não há agenciamento e desejos, os estudantes criam rotas de fuga para sair daquela aula, não é uma tarefa fácil para o docente, mas possível. “Os agenciamentos são passionais, são composições de desejo. O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 67).

Figura 29- Sara apresentando suas marcas



Quando apresentamos nossas marcas ao decorrer da pesquisa, entramos em uma espécie de túnel do tempo, no qual cada uma delas reverberou em nós. Ao expor as marcas dos quatro professores, acabamos sendo afetados por elas e, nesse ciclo, a todo tempo estávamos em uma dupla corrente, afetando e ao mesmo tempo sendo afetados. Cada marca que descrevemos e nomeamos, e que foi comentada anteriormente, apresenta o nosso olhar sobre as marcas desses professores, assim como as diferentes maneiras com que cada uma delas nos afetou.

9 O DEVIR CONTINUA

Em meio a um turbilhão de emoções, de marcas a todo tempo sendo criadas e refeitas, daremos uma pequena pausa no nosso devir, porém é possível pausar um devir? Não! A partir da complexidade que é um devir professor de matemática, continuaremos nosso movimento constante em devir na esperança de que novas marcas nos inquietem e nos levem a outros cenários.

No início, tínhamos algumas perguntas a serem respondidas e encontradas e tudo nos levou a procurar saber *Como as marcas e experiências vivenciadas no decorrer da construção docente podem ser refletidas nas ações do professor no dispositivo sala de aula?* Para chegar até aqui, construímos outros questionamentos que nos fizeram perceber que o devir professor de matemática vai muito além do que esperávamos. A cada nova conversa com os professores, surgiam novos olhares diante da profissão docente, olhares feitos por marcas que nos levarão adiante.

Em cada exposição das marcas que foram observadas, uma nova reflexão sobre a profissão docente deve ser feita, ser pensada e pautada por pessoas que saibam que somos reflexos de nossas marcas. Neste sentido, buscou-se *identificar as marcas, experiências, subjetivações, agenciamentos da vivência graduação/ensino básico do professor de matemática*. E ainda, *investigar os anseios que norteiam o devir professor de matemática na atual conjuntura educacional*, por fim, *observar como as marcas da graduação/ensino básico são refletidas no dispositivo sala de aula*.

A busca por esses objetivos é um desafio, pois se trata de um universo complexo, que é o devir professor e suas peculiaridades. Não foi possível demonstrar todas as linhas que fazem parte do devir professor; em cada conversa, buscamos expressar nossas marcas diante de cada observação realizada.

Observamos que, de fato, somos reflexos de nossos professores, mas principalmente refletimos nossas escolhas enquanto professor de matemática. Ainda que, por vezes, involuntariamente, estejamos reproduzindo nossas marcas, experiências e subjetivações na nossa prática docente, nossas ações são inteiramente de responsabilidade nossa como professor.

Foi notado também que algumas marcas observadas durante as conversas com os quatro professores são reproduzidas de forma consciente em meio a outras que são refutadas. Todas as marcas descritas nessa pesquisa e as que ainda descreverei no futuro



Figura 30- Gratidão

são pequenas pistas sobre o território existencial do devir professor de matemática e que fazem parte do meu devir-pesquisadora.

Eu sei que às vezes dá vontade de parar
Mas, se você desistir, quem vai lutar por você?

Tanta luta pra chegar até aqui
Tanta história pra agora desistir?
Caso aconteça, deixe o cansaço pra trás
E nunca se esqueça: por aqui não há tarde demais

Então mire as estrelas e salte o mais alto que der
Tome distância, e faça o melhor que puder
Só não se permita viver na sombra do talvez
Aqui só se vive uma vez!

Muitos medos vão tentar te segurar
Muitas vozes vão dizer que não vai dar
Sempre persista, não importa o que vão dizer
Só nunca desista do sonho que existe em você

“Rosa de Saron”

Figura 31- Sara na despedida



Fonte: A autora (2021)

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** In: O que é o contemporâneo e outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BARBOSA, M. **O conceito de devir a partir da filosofia da diferença.** In: II Colóquio Filosofia e Literatura: fronteiras. Anais. Sergipe. 2010.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BEHNKEN, I.; MONTEIRO, R. A. **Mapas Narrativos:** um procedimento para reconstruir espaços de vida atuais e biográficos. In: IV Fórum de Investigação Qualitativa. Anais. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. **Proposições**, v. 4, n. 1, 1993.
- BOVO, A. A. **Abrindo a caixa preta da escola:** uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática. 2011. 184f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- CATTO, C. **Educação como subjetivação.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 7, n. 2, p. 36-48, 2010.
- CAVAMURA, N. R. B. **A coragem da verdade nos cursos de licenciatura em Matemática:** dos cacos Arqueológicos a uma Anarqueologia. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.
- DELEUZE, G. **A Literatura e a Vida,** In: Critique et Clinique, Minuit, Paris, 1993, pp. 11-17.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Foucault.** Tradução: C. S. Martins. São Paulo: Brasiliense. 2005.
- DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 1988. Disponível em:< Biblioteca Nômade (bibliotecanomade.com)> Acesso em 25 ago. de 2021.
- DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, tradução Suely Ronilk, São Paulo: Editora 34, 2012 (2º edição). V. 4.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** do capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. V. 5.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** do capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. V. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia 1.** Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Desejo e prazer.** In: Cadernos de subjetividade. São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade PUC-SP, jun. 1996, número especial. Trad. de Luiz B.L. Orlandi.

_____. **Conversações: 1972-1990.** Rio de Janeiro: 34 ed., 2013.

_____. **Nietzsche.** Trad. Alberto campos. Edições 70. 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** 3ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política.** 2ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 b.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978. 551p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2010. FOUCAULT, M. O que é um autor? (1969) In: Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Sobre a História da sexualidade.** In Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FOUCAULT, M. **Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade.** Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Verve, São Paulo, nº 5, p. 260-277, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo. 1996.

GALLO, S. **O Que é Filosofia Da Educação: anotações a Partir de Deleuze e Guattari.** Perspectiva. Florianópolis, v. 18, n.34, pag. 49-68, julho/dez. 2000.

GASPAROTTO, G. C. F. **Alfabetização matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do Ensino Fundamental.** 2010. 554f. Dissertação (Mestrado em Educação

Matemática) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GIACOIA, J. O. **Nietzsche & para além do bem e do mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo In: PASSOS, E.; PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo** In: PASSOS, E.; PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. RBE. Jan/ Fev/ Mar/ Abril. n.19.2002.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

PESSOA, F. **Livro desassossego**. Brasiliense. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf> >

PROJOTA, **Rebeldia**. Álbum: A Milenar Arte de Meter o Louco. EMI, 2017.

QUEIROZ, S. M. **A educação em meio ao Hiperativismo sócio-cultural do mundo líquido**. In: X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. Anais. São Paulo: SBEM, 2016a. v. 1, p. 1-9.

QUEIROZ, S. M. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. Rio Claro, 2015. 206 f.

QUEIROZ, S. M.; CARRERA, A. C. S. Uma breve análise cartográfica de professores do ensino básico. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, XI, 2013. **Anais**, Curitiba. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas, 2013.

QUEIROZ, S. M. **Caso Sabrina: Quando a Cartografia Atinge uma Marca**. In: envolvendo o Pensamento Matemático em Diversos Espaços Educativos (UEPB) Campina Grande, Paraíba, 2014.

QUEIROZ, S. M. **Uma breve análise cartográfica de professores do ensino básico**. In :Encontro Nacional de Educação Matemática – Enem, 6, 2013, Curitiba, PR.

_____. **Sala de aula: sociedade de controle, comprismo e hiperativismo sócio-virtual versus o cuidado de si**. In: Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Maria Fabiana da Silva Costa. (Org.). **Formação de Professores e processos de ensino e aprendizagem: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas**. 1 ed. Caruaru: UFPE, v. 6, p. 135-158, 2019.

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

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Editora 34, Coleção Trans. 2010.

RODRIGUES, T. D. **Práticas de Exclusão em Ambiente Escolar.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade: São Paulo, 1989. Disponível em <<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>> Acesso em: 13 de out. 2021.

ROLNIK, S. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil,** In: Núcleo de Estudos de Subjetividade da PUC. São Paulo, 1989. Disponível em: <Núcleo de Estudos da Subjetividade - Textos dos Integrantes (pucsp.br)>. Acesso em: 20 de out. 2021.

ROLNIK, S. **Pensamento, Corpo e Devir** - uma perspectiva ético/estética/política no trabalho acadêmico In: Cadernos de Subjetividade. PUC/SP, set./fev, p 241-244.1993.

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade – Fronteiras com a ética e com a cultura.** In: Daniel S. Lins (org.) Cultura e Subjetividade: Saberes nômades. Campinas (SP): Papirus, 1997. PP.25-34.

ROSA de Saron. **Mire as Estrelas.** Álbum: Lunação. Campinas, EMI, 2020.

ROTONDO, M. A. S. **O que pode uma escola?** Cartografias de uma escola do interior brasileiro. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SCHOPKE, R. **O conceito de "diferença" na obra de Gilles Deleuze.** 2009. Disponível em:< O conceito de "diferença" na obra de Gilles Deleuze – Rogsil's Blog (wordpress.com)> . [Acesso em 16 jun. de 2021.]

SILVA, M. T. **A Educação Matemática e o Cuidado De Si:** possibilidades foucaultianas. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2014.

SILVA, M. T. et al. Mapas e cartografia em Educação Matemática. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas.** Anais. Curitiba, 2013, p. 1-8.

TÁRTARO, T. F. **Ex docente:** Invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática. 2016, 178f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP, 2016.

TRINDADE, R. **Deleuze: O que é um conceito?** 2017. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2017/09/27/deleuze-o-que-e-um-conceito/>> [Acesso em 20 de jul. 2021].

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, R. A. N. **Cartografia e Genealogia: Aproximações Possíveis para a Pesquisa em Psicologia Social, Psicologia & Sociedade**; 23 (3): 454-463, Rio Grande do Sul. 2011.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: Uma filosofia do acontecimento**. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016 (1º edição).