



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

---

SIMONE MOURA QUEIROZ

MOVIMENTOS QUE PERMEIAM O DEVIR PROFESSOR DE MATEMÁTICA  
DE ALGUNS LICENCIANDOS

Rio Claro

2015





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



SIMONE MOURA QUEIROZ

**MOVIMENTOS QUE PERMEIAM O DEVIR PROFESSOR DE MATEMÁTICA  
DE ALGUNS LICENCIANDOS**

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Rio Claro

2015

510.07 Queiroz, Simone Moura  
Q3m Movimentos que permeiam o devir professor de  
matemática de alguns licenciandos / Simone Moura Queiroz. -  
Rio Claro, 2015  
206 f. : figs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Cartografia  
existencial. 3. Filosofia da diferença. 4. Formação de  
professores em matemática. I. Título.

**SIMONE MOURA QUEIROZ**

**MOVIMENTOS QUE PERMEIAM O DEVIR PROFESSOR DE MATEMÁTICA DE  
ALGUNS LICENCIANDOS**

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

**Comissão Examinadora**

Prof. Dr. Antonio Carlos C de Souza

IB/UNESP/Rio Claro (SP)

Profª Drª Margareth Aparecida Sacramento Rotondo

FE/UFJF/Juiz de Fora (MG)

Profª Drª Audria Alessandra Bovo

IFSP/Piracicaba (SP)

Profª Drª Laurizete Ferragut Passos

FCET/PUC/São Paulo (SP)

Prof. Dr. Roger Miarka

IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Rio Claro, 16 de outubro de 2015.

Resultado: APROVADO

## AGRADECIMENTO

---

Após muitas leituras, aulas, palestras, ideias, escritas, reescritas, novas ideias e, é claro, tudo isso mesclado a muitas discussões, finalizei as páginas desta tese, que me deu tanto prazer em escrever. Hoje, venho agradecer a todos que contribuíram de maneira direta e indireta à constituição desta.

Agradeço imensamente aos meus grandes incentivadores, meus eternos amores, àqueles a quem devo minha vida, meus pais Herrisson e Bernadete; à Dani, minha irmã, um exemplo de pessoa batalhadora, que despertou meu amor pela educação; a Neto, meu irmão, meu protetor e admirador, que vê em mim qualidades além das que tenho; à Edna, minha cunhada, uma mulher guerreira que cada vez mais admiro. Aos meus amados sobrinhos, Deco, Riquinho, Tico e Mimi, que, quando estamos juntos, me fazem esquecer problemas, dificuldades, enfim, deixam meu mundo mais bonito.

Ao meu querido orientador, Carrera, um exemplo de homem parresiaista para mim, com quem tive o prazer de conviver e aprender durante esses quatro anos de curso, e à sua esposa, Gilda, pelas conversas acadêmicas e pessoais, além do carinho, típico de mães amorosas.

À minha banca, pela tessitura desta obra: à doçura de Audria, às palavras intensas de Laurizete, ao cuidado de Margareth e à transversalidade de Roger. Vocês foram imprescindíveis.

À Dilma Fergona, minha orientadora na Argentina, pelos nossos momentos discursivos, assim como ao grupo de Educação Matemática do FAMaF, em especial às professoras Leticia Losano, que me acolheu em sua casa, e à Mónica Villarreal. Assim como ao projeto CAPG-BA, pelo intercâmbio de três meses em Córdoba, Argentina. À Cida, aluna do PPGEM, por toda ajuda e incentivo durante esse processo, e ao professor Marcelo Borba, pelo apoio e cuidado.

Ao meu grupo de pesquisa “Múltiplos um – UNS”, pelos nossos maravilhosos momentos de leitura, debate, escrita, enfim de aprendizagem e diversão. À Michela, Paola, Thiago, Tássia, Nádia, Patrícia, Gilda, Filipe e Simone. E ao nosso coordenador e incentivador Carrera.

Aos professores da UNESP- Rio Claro com quem tive o prazer de estudar: Antonio Carlos Carrera, Rosa Baroni, César Donizetti, Adriana Mattos, Henrique Lazari, Heloísa da Silva, Rosana Miskulin e Marcos Teixeira.

Aos meus colegas da PPGEM e de outros programas da UNESP, pelas nossas inesquecíveis conversas, danças, risos, festas, passeios, enfim por fazerem de Rio Claro meu lar. Agradeço aos mais achegados: Mih (amiga-irmã), Bruno, Carmencita, Maitê, Paola, Luh, Kleyton, Fih,

Flávio, Amanda, Mazzi, Tati, Morais, Nanda, Sil, Jean, Rodrigo, Federico, Blanca, Yaliana, Yadira, Juh, Bruna, Nana, Jamur, Amilcar, Luana, Hannah, Deninho... e, em especial a Fabian Posada, meu companheiro nos altos e baixos, a quem dedico todo o meu carinho e afeto.

Aos meus amigos e familiares de Recife, que me incentivaram mesmo a distância. À minha Vózinha guerreira, às minhas amadas tias-mães: Fá, Lú e Neia, aos meus tios e tias, primos e primas. A Bru, pelo seu cuidado amoroso, pelas nossas maravilhosas e enriquecedoras conversas. À Ana, Josinha, Kat, Luzi e Malu, pelos nossos momentos de quebra-corção, “lavagem de roupa suja” e os de muita diversão. À Cris, amiga e colega de trabalho. Aos meus primeiros monitores e pessoas fundamentais nesta pesquisa: Andreson, Antônio, Brenda, Isaac, Lindinalva e Marta.

À Maria, minha aluna rio-clarense de projeto de pesquisa, que com seu esforço e dedicação, acrescido ao seu jeito doce, ensinou mais a mim, que eu a ela.

À Raquel, que se dispôs a corrigir todo esse texto e o fez brilhantemente.

Bem, para uns foi o acaso; para outros o destino, ou até porque tive sorte, mas para mim foi uma benção de Deus atrelada a meu esforço e todos aqui que eu mencionei. Por isso, agradeço a Deus por mais essa oportunidade que Ele me presenteou.

*Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.*

FOUCAULT

## RESUMO

---

Em nossa excursão literária, observamos o que permeia o movimento de ensino e aprendizagem em Matemática de alguns licenciandos, em seu devir professores de Matemática, sujeitos estes que foram capturados pelo processo de ensino de Matemática e estão agora na postura de professores, trazendo para a sala de aula suas concepções a respeito de si, do que os circunda e, em particular, da Matemática. Com isso observamos os discursos que os impregnam, as linhas de força que os perpassam, os territórios que habitam, assim como os dispositivos em que estão inseridos, tendo o projeto de extensão, elaborado por nós, como um dispositivo que funcionou como base para a nossa investigação. Para isso, adotamos a Cartografia Existencial como metodologia de pesquisa, sendo a Filosofia da Diferença um dos principais aportes teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa. Como cartógrafos adentramos os mais variados territórios existenciais dos sujeitos, fazendo conexões entre eles e utilizando fontes variadas: notas de campos, questionários, carta, conversas informais e mapas narrativos. Escolhemos a narrativa como maneira de expressar os movimentos que nos afetou, sem nos preocuparmos em buscar “A” resposta a uma pergunta específica, pois cada sujeito que compõe nossa rede educacional não apenas “um”, mas “uns”.

**Palavras-chave:** Cartografia Existencial. Filosofia da Diferença. Educação Matemática. Formação de professores em Matemática.



## RESUMEN

---

En nuestro recorrido literario, observamos lo que permea el movimiento de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de alumnos de una licenciatura en matemática, en su devenir como profesores, sujetos éstos que han sido capturados por el proceso de enseñanza de la matemática y ahora están en el lugar de docentes que traen para sus aulas de clase concepciones al respecto de sí mismos, situaciones que les circundan y en particular nociones sobre la misma matemática. Observamos los discursos que los impregnan, las líneas de fuga que los traspasan, los territorios que habitan, así como los dispositivos en los que están sumergidos. Tomamos un proyecto de extensión desarrollado por nosotros como dispositivo para la producción de la información, adoptando como metodología de investigación la Cartografía Existencial cuyas bases se encuentran en la filosofía de la diferencia y que asumimos como uno de los principales aportes teóricos para el desarrollo de esta investigación. Como cartógrafos nos adentramos a los más variados territorios existenciales de los sujetos, haciendo conexiones entre ellos por medio de diferentes fuentes: notas de campo, cuestionarios, cartas, conversaciones informales y mapas narrativos. Elegimos la narrativa como una forma de expresar los movimientos que nos afectaron sin preocuparnos en buscar "la" respuesta a una pregunta específica, pues entendimos que cada sujeto que compuso nuestra red educativa no era apenas "uno", sino "unos".

**Palabras clave:** Cartografía existencial. Filosofía de la diferencia. Educación Matemática. Formación de profesores de Matemáticas.

## ABSTRACT

---

In our literary excursion, we observed what permeates the teaching and learning movement in Mathematics of some licentiates, in their development as Mathematics teachers, subjects that were captured by the process of Mathematics teaching and now are in the teacher's position, bringing to the classroom their own conceptions about them, about what surrounds them and, particularly, about Mathematics. With that we observe the speeches that impregnate them, the lines of action that go through them, the territories they inhabit, as well as the dispositive that are embedded, having the extension project, made by us, as a dispositive that worked as base for our research. For that, we adopted the Existential Cartography as the research methodology, being the Philosophy of Differentiation one of the principal theoretical contributions for the development of this research. As cartographers we jugged out the most varied existential territories of the subjects, making connections between them and using different resources: field journal, questionnaires, letters, informal talks and narrative maps. We picked up the narrative as the principal way for expressing the movements that affected us, without worrying for looking for "THE" answer for a specific question, because each subject that composes our educational network is not just "one", but "some".

**Key words:** Existential Cartography. Philosophy of Differentiation. Mathematics Education. Formation of teachers in Mathematics.

## Lista de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: O processo da transposição didática (BOSCH, GASCÓN, 2007, p. 392) .....    | 26  |
| Figura 2: Sistema didático (CHEVALLARD, 2009, p. 26) .....                           | 28  |
| Figura 3: Fluxograma das cartografias e suas diferenças (QUEIROZ e SOUZA, 2013)..... | 50  |
| Figura 4: Fluxograma sujeito autônomo .....  | 177 |

## SUMÁRIO

---

|  |     |
|--|-----|
| ATOS COMPOSTOS POR IDAS E VINDAS DO DEVIR DA PESQUISA .....  | 11  |
| Primeiro ato – Iniciando o movimento.....  | 11  |
| Segundo ato – Movimentos multilíneares transpassando-me .....  | 20  |
| Terceiro ato – Quando o movimento muda de direção .....  | 32  |
| Interlúdio – Surfando na teoria.....   | 41  |
| OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS.....  | 57  |
| METODOLOGIA .....  | 62  |
| PRIMEIRAS APRESENTAÇÕES... ..  | 68  |
| Paixão pela escola desde pequeno.....  | 69  |
| Transpassada pelo movimento .....  | 72  |
| Presa em si mesma .....  | 79  |
| De radialista de futebol a professor.....  | 86  |
| Dobrando a força.....  | 93  |
| A história de uma marca.....   | 98  |
| ENTRE PARÊNTESES .....   | 106 |
| ENTRE IDAS E VINDAS, O SUJEITO VAI SE MOLDANDO.....  | 108 |
| Quem sou?.....   | 109 |
| Cuidando-se.....   | 120 |
| Dobrando a força – segunda parte.....  | 130 |
| Desejo e superação .....   | 138 |
| Devir professor.....   | 145 |
| “Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter” .....   | 153 |
| EPÍLOGO – ATRAVESSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....  | 160 |
| BASTIDORES .....   | 182 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 193 |
| APÊNDICES.....   | 197 |
| Apêndice A – Síntese das narrativas dos sujeitos da pesquisa.....  | 198 |
| Apêndice B – Mapas Narrativos: perguntas e desenhos .....  | 199 |
| Apêndice C – Desenhos relacionados ao futuro.....  | 200 |
| Apêndice D – Cartas escritas pelos sujeitos a respeito da profissão de professor e do que seria o professor de Matemática ideal..... | 202 |
| Apêndice E – Desenhos relacionados ao projeto de extensão.....   | 205 |

## ATOS COMPOSTOS POR IDAS E VINDAS DO DE VIR DA PESQUISA

---

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. (DELEUZE, 2009, p.10).

Somos induzidos a pensar muito antes de discorrer em palavras as ideias que pululam em nossa mente. O antes impossível, incompreensível, aos poucos, passa a se conectar com o limiar de nosso saber, dando indício das possibilidades de expandirmos as extremidades deste saber.

O ato de escrever se dá ao selecionar alguns pensamentos, palavras, ideias, em detrimento de outros “começar significa finalizar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2009, p.89), e essa escolha causa insegurança, devido à incerteza de ter escolhido o caminho “certo”, mesmo sabendo da inexistência desse caminho, propriamente dito. Assim como todo texto, ele flui, toma corpo, vai fazendo parte de nós e, conseqüentemente, vamos sendo modificados por ele, à medida que o escrevemos.

Essa modificação compôs não apenas a escrita, mas também a vida de quem digitou cada um dos caracteres deste teclado, bem como a de uns e outros que, assim como eu, foram afetados pelo que aqui se encontra e o afetaram. Apresentaremos o que mais afetou (os que mais afetaram) esta pesquisa em atos, partindo de ideias embrionárias até o fim, ao qual, porém, não temos a pretensão de chegar, pois a cada percurso seguido, outras possibilidades interessantes vão surgindo e, como em um rizoma, temos várias opções.

### **Primeiro ato – Iniciando o movimento**

Iniciarei o desenrolar desta pesquisa no momento em que surgiu uma pergunta inquietante, que me levou ao curso de licenciatura em Matemática, em 1999: “por que algumas pessoas não compreendem a Matemática?” Mesmo sendo uma pergunta extremamente ampla, em meus anos de estudos, ela foi se afunilando, dando a impressão, muitas vezes, desse questionamento ter se esvaído, devido ao surgimento de novos interesses.

Entretanto, com o passar dos anos, mesmo parecendo distanciar-me da ingênua argumentação inicial, percebi que estava apenas margeando-a. Isso ocorreu desde minha primeira pesquisa acadêmica, em que foquei os professores de Matemática, intitulada

“Matemática além do cálculo”<sup>1</sup>. Em seguida, durante a especialização, o foco voltou-se para metodologias de ensino, em que abordei a Modelagem, tendo como título “Modelagem Matemática como metodologia de ensino”<sup>2</sup>. No mestrado, meu olhar se voltou para os alunos, quando analisei algumas dificuldades cognitivas relacionadas a Estruturas Aditivas, em minha dissertação “A aprendizagem de Matemática por alunos adolescentes na modalidade educação de jovens e adultos: analisando as dificuldades na resolução de problemas de estrutura aditiva”<sup>3</sup>.

Mesmo pesquisando (investigando) sujeitos, que tinham em comum pertencer ao último ano do Ensino Fundamental de escola pública<sup>4</sup>, algo continuava a me inquietar. O que dificulta a compreensão dos alunos na disciplina Matemática? De acordo com Pais (2008, p. 78), pela natureza “do saber matemático, tais como formalismo, abstração e rigor”, é possível compreender alguns porquês relacionados a essa dificuldade. Assim como, Carvalho (1994), ao mencionar as necessidades relacionadas à Matemática, recomenda entender seus *símbolos*, *memorizá-los*, para depois saber resolver *problemas*, envolvendo-os. Diante desses pressupostos voltados ao saber e à compreensão da Matemática, outra pergunta passou a incomodar, pois eu percebia, quando lecionava, que alguns tinham “sucesso” e outros não. Por que para alguns parece ser mais fácil do que para outros?

Percebi que não obteria uma resposta simples a essa última pergunta, uma vez que essa poderia perpassar a relação: professor-aluno-saber (Chevallard) ou professor-aluno-meio (Brousseau). Mais tarde, supus encontrar minha resposta na cognição, no cérebro, algo na área da neurociência, todavia não direcionei minha pesquisa para esse campo, ficando apenas na suposição.

Tendo esgotado, em parte, minhas possíveis saídas desse labirinto, encontrei o que seria meu possível fio de Ariadne, algo que ainda não havia explorado e que me levaria do nível micro (a mente) para o macro (as relações sociais), ou seja, não focando o aluno apenas

<sup>1</sup> Ressalva a importância que os professores de Matemática precisam dar aos alunos durante a aprendizagem deles, em vez de manterem o foco apenas no conteúdo a ser ensinado. Essa monografia foi apresentada no curso de Licenciatura em Matemática, da UFRPE, tendo como orientadora Margareth Miranda. Defendida em 2003.

<sup>2</sup> A ideia da monografia tem continuidade, quando nesta, após pesquisar um pouco sobre o que seria modelagem Matemática, apresento uma por mim aplicada em alunos da 8ª série (9º ano) sobre áreas de figura plana, antes de os alunos terem acesso a este assunto. Monografia apresentada na especialização da UNICAP, tendo como orientador o Ms. Cleto Bezerra de França. Defendida em 2008.

<sup>3</sup> Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, tendo como orientadora a Dra. Mônica Maria Lins Lessa. Defendida em 2010.

<sup>4</sup> Pois, diante das dificuldades dos alunos em Matemática, buscamos focar nossas pesquisas em alunos menos favorecidos, que algumas vezes não têm condições estruturais e/ou econômicas para reforçar seus estudos. A escolha do último ano de escolaridade do fundamental se deu pelo fato de visarmos observar a compreensão desses alunos dos assuntos matemáticos, pois nos anos vindouros (Ensino Médio), as dificuldades em alguns destes poderão dificultar a aprendizagem não apenas em Matemática, mas também em outras disciplinas das ciências ditas Exatas, como Física e Química.

como um ser cognitivo, mas também como um sujeito histórico e social, carregado de subjetivações (Foucault).

Durante meu processo de doutoramento, sob a orientação do prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza, meu público, que era anteriormente os estudantes adolescentes da EJA, passou a englobar os alunos do último ano do Ensino Fundamental II do ensino regular. Com isso o questionamento passou a ser: “Existe(m) convergência(s) entre a compreensão Matemática de alunos que cursam modalidades distintas do ensino público (EJA e Regular)?”<sup>5</sup> Optamos por usar a Cartografia (Foucault, Deleuze e Rolnik) para subsidiar a busca por resposta ou respostas. Estávamos, no entanto, cientes de que não poderíamos encontrar a(s) resposta(s) por meio de um único mapa (único olhar), mas pela permanente composição e integração de “inúmeros mapas<sup>6</sup> superpostos” (GASPAROTTO, 2010, p. 35).

Respondendo a essa pergunta mais específica, eu poderia encontrar possíveis atalhos, que me levassem a ter um breve vislumbre do que poderia ser parte da resposta à pergunta pré-acadêmica (inicial).

Para alcançarmos o objetivo pretendido, sabemos da necessidade de "mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil) possa captar não mais os planos e sim os platôs, as regiões de intensidade contínua” (ROLNIK, 2011, p. 39), deixando-nos conduzir por ele, pois...

Seu corpo sempre estará fazendo novos encontros, novos afetos estarão sempre surgindo e, mais cedo ou mais tarde, o plano, feito dos afetos do encontro atual, não funcionará mais como campo magnético, gerador de força para a vida. E quando isso acontecer, o plano, simplesmente, terá perdido a razão de ser. (ROLNIK, 2011, p. 44).

Quando perder essa “razão de ser”, estará sendo levado (ou capturado) para outro lugar, onde se encontrará diante de outros movimentos, com novos emaranhados de linhas, em outro território existencial. Isso significa que, à medida que se ‘observa’, o pesquisador passa a ser afetado pelo sujeito (ou objeto) da pesquisa, buscando mergulhar na ‘geografia dos afetos’, sendo conduzido por sua sensibilidade, porque o pesquisador (nós) terá de "encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de *fator de a(fe)tivação* em sua existência [...]. Enfim, você é quem sabe que permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade..." (ROLNIK, 2011, p. 39).

Ao utilizarmos a palavra “afeto” e suas derivações, estaremos referimos-nos à ação entre-corpos, entre-sujeitos, no momento em que eles se encontram. São “fluxos que arrastam

---

<sup>5</sup> Que posteriormente seria alterada.

<sup>6</sup> Explicaremos detalhadamente no decorrer do texto.

cada um desses corpos [sujeitos] para outros lugares inéditos: um devir [...] são verdadeiras correntes de desterritorialização." (ROLNIK, 2011, p. 57).

Na metodologia adotada (cartografia existencial), “o pesquisador torna-se o sujeito da experiência de sua pesquisa” (ROTONDO, 2010, p. 31). Não existem passos a serem seguidos, porque cada passo depende unicamente do anterior, não tem como prever, é um processo de criação contínuo. Para Farina (2008), “trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.” (p. 10)

A Cartografia é algo inteiramente subjetivo, é um se lançar, como um surfista que leva consigo apenas suas experiências e a prancha. Ao entrar no mar, e diante das ondas, imprevisíveis, o surfista deixar-se levar, criando manobras a partir dos movimentos causados pelas ondas, buscando manter-se conectado ao oceano, o que lhe é vital. Para conseguir ter essa visão rizomática...

A utilização de apenas um recurso é insuficiente para que o cartógrafo consiga observar o funcionamento não oculto, por não ser psicanalítico, daquele corpo social, perpassado por uma multiplicidade de linhas de força, sendo preciso ter um olhar múltiplo, além de vibrátil. (QUEIROZ, SOUZA, 2013a, p.6).

A cartografia vai tomando forma "ao mesmo tempo (e indissociavelmente) em que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro." (ROLNIK, 2011, p. 46) Isso me dá a oportunidade de enxergar o outro, neste mergulho na geografia dos afetos.

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. 1).

Criam-se pontes de linguagens, vivência, existindo trocas entre o cartógrafo e quem está sendo cartografado, idas e vindas, aproximação e afastamento. Trata-se de permitir o corpo vibrar, para que, através dessas vibrações, se “encontrem sons, canais de passagem, carona para a *existencialização*” (ROLNIK, 1989, p. 2), não sendo algo que se aplica, mas que se pratica, pois não há procedimentos, nem regras, nem protocolos de pesquisa.

Mergulhada nessa teoria, preparei-me, assim como um surfista que põe a prancha embaixo do braço e caminha na direção do mar, com a pretensão de utilizar toda minha técnica nas manobras que planejava fazer, mesmo sabendo de quão incertos são os movimentos das ondas.



Optei por fazer o primeiro piloto<sup>7</sup>, que resultou no artigo “Uma breve análise cartográfica de professores do Ensino Básico”. Munida de muitas ideias, gravador em mãos, papel, prancheta e lápis, iniciei o que se tornou meu primeiro procedimento cartográfico<sup>8</sup>.

Assim, como um surfista numa prancha, eu tentava conduzir o movimento das ondas. Entretanto, sabia da impossibilidade dessa atitude. Após superar *a priori* o medo, de não conseguir, era uma metodologia de pesquisa nova, fui tomada por um sentimento de falha (insegurança) diante do resultado obtido, tão distinto daqueles que havia lido. Estava muito presa a minha postura cartesiana, linear e, mesmo lendo que "o corpo vibrátil indicará as direções a tomar, os agenciamentos a fazer" (ROLNIK, 2011, p. 44), não permiti que meu corpo vibrátil guiasse minhas manobras.

Por nunca ter me aventurado nos territórios existenciais, permitindo-me ser capturada, concluí que não tinha conseguido cartografar como os autores das obras por mim estudadas.

Foi preciso perceber que, “assim, como um mapa que admite buscar-se, encontrar-se, nele também ocorrem diversas perdas por parte daqueles que estão visitando-o” (QUEIROZ, 2013, p.4), o perder-se era algo que ainda não me permitia. Sendo a cartografia constituída por essa sobreposição de mapas em que “é preciso que a pessoa decida entrar nele” (*idem*, p. 4), como poderia perpassá-los estando ainda tão enraizada (DELEUZE, GUATTARI, 2011)? Como poderia desenhar esses mapas, sem adentrá-los, sem perder-me neles?

Quando mencionamos mapas, nos referimos a eles como camadas, em que, ao juntá-las, teremos o desenho do que seria o território existencial do sujeito da pesquisa. Entretanto, esses mapas não são estáticos, assim como o sujeito constituído por eles.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.30).

Após reler alguns escritos que remetia à Cartografia, concluí que eu estava tentando fazer, na prática, exatamente o contrário do que lia, querendo decalcar em vez de mapear, ou seja, copiar o que outros fizeram, mesmo sabendo que não se tem um procedimento fixo.

Os cartógrafos desenham as paisagens psicossociais, ou seja, as cartografam. A cartografia proporciona um desmanchamento de certos mundos – ocasiona sua perda de sentido – ao mesmo tempo em que fabrica a formação de outros

---

<sup>7</sup> Devido a minha insegurança com a metodologia de pesquisa que usaria em breve, optei por fazer minhas primeiras manobras (no surf) sobre a prancha teórica, a qual estava conhecendo, como um treinamento. Não como algo que pudesse ser repetido, mas para me fazer sentir segurança ao adentrar os territórios existenciais dos sujeitos de minha pesquisa. A ideia era surfar em outros mares, para aprender como se surfa. Mesmo neste momento meu foco não sendo o professor, optei em trabalhar com eles.

<sup>8</sup> Serão apresentados mais adiante.

mundos, mundos esses que se criam a fim de expressar afeições não contempladas no outro. (SILVA et al, 2013, p. 2).

Convicta disso, fiz o “movimento de retornar aos dados já produzidos com um novo olhar” (SILVA et al, 2013, p. 7), não o da pesquisadora buscando reproduzir o não reproduzível, que é a cartografia, mas sim como uma surfista que se deixa levar pelas ondas, permitindo-me capturar e ser agenciada, confiante no que diz Rolnik: “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.” (ROLNIK, 1989, p. 2), podendo contar com possíveis saídas de emergência, caso fosse necessário utilizá-las. Com isso revi as perguntas elaboradas, ouvi gravações e vi os desenhos, consentindo-me ser capturada. Mergulhando na geografia dos afetos (ROLNIK, 2011).

Compreendendo mais do que seria cartografar, não apenas teoricamente (saber-fazer), mas agora também na prática (o fazer), lembrando o que disse Deleuze, no livro sobre Foucault (2011, p.41): “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”, deparei-me com o muro da prática e segui adiante, sustentando-me na teoria.

Piloto feito, compreendida um pouco melhor a teoria, praticando-a, aprendendo a superar alguns obstáculos surgidos, focamos nosso olhar (eu e Carrera) para os sujeitos de nossa tese.

Antes de continuarmos essa experiência tão marcante e importante para a composição desta tese, abriremos uns parênteses relacionados a alguns artigos publicados por mim e Carrera, a respeito das linhas de forças sociais, políticas e econômicas que transpassam a educação, conscientes de que essas ações, aparentemente “externas” à sala de aula, é que moldam o movimento que ocorre em seu interior.

Em nossos estudos sobre EJA<sup>9</sup> e políticas públicas relacionadas à educação de adultos (nosso outro público alvo, a princípio), nos deparamos com um movimento mundial, não apenas direcionado para adultos, mas a todos os sujeitos. Iniciado em 1990, a ONU, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em um relatório<sup>10</sup>, apresentou como proposta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>11</sup> e suas três

<sup>9</sup> Artigos: “O dispositivo: Educação de Jovens e Adultos” (XVI EBRAPEM), “IDH: uma travessia na educação de jovens e adultos” (XI ENEM) e “A influência do IDH na Educação de Jovens e Adultos” (VII CIBEM).

<sup>10</sup> Através do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), percebeu-se que o desenvolvimento humano passou a ganhar importância mediante o crescimento econômico, o foco principal.

<sup>11</sup> IDH reflete o desenvolvimento segundo a ótica de outros parâmetros, em vez de se utilizar apenas o da renda *per capita*. Possui três dimensões: **1. Longevidade** (esperança de vida) – refere-se às condições de saúde da população, medida pela esperança de vida, manifesta “pela combinação de quatro taxas de mortalidade específicas a determinadas faixas etárias – mortalidade perinatal, infantil, de adultos de 15 a 39 anos e a de pessoas de 60 anos e mais.” (TORRES, FERREIRA e DINI, 2003, p. 84) **2. Renda** (PIB *per capita*) – analisa o custo de vida local, a partir da soma da renda dos moradores de uma

dimensões: renda, longevidade e educação, baseadas no ideal do desenvolvimento humano (qualidade de vida), sendo publicado no Brasil apenas em 1996. O relatório tinha como meta, relacionada à educação, a erradicação do analfabetismo até o ano de 2000, que infelizmente não ocorreu em nosso país, apesar da queda percentual considerável do analfabetismo, como se vê no portal do IBGE<sup>12</sup>.

Esse programa envolve 187 países, classificados de acordo com o cálculo do IDH, que é a média aritmética das dimensões mencionadas, cada qual com peso 1. “O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total)” (CAVASSIN, 2004, p. 18). A partir desses índices, esses países são categorizados em quatro subgrupos. São eles:

- Desenvolvimento humano muito elevado – com índices variando de 0,955 a 0,805, tendo a Noruega como o primeiro no *ranking*, num total de 47 países;

- Desenvolvimento humano elevado – variando de 0,796 a 0,712, composto também por 47 países, entre eles o Brasil.

- Desenvolvimento humano médio – com índices entre 0,710 e 0,536, tendo este grupo também 47 países;

- Desenvolvimento humano baixo – com índices que variam de 0,534 a 0,304, composto por 41 países.

O Brasil, atualmente, mantém-se na 85ª posição, com o IDH de 0,730<sup>13</sup>, entrando na disputa junto com os demais para melhorar sua posição no *ranking*, criando diversos planos, ações e propostas. Preocupados em melhorar o *índice* relacionado à educação, numa sessão extraordinária da Câmara dos deputados, ocorrida no dia 05/12/12, temos o seguinte trecho do PNE:

Lembrando que o Plano é 2011-2020, portanto, já perdemos 2 anos sem implantação das metas para a educação. Entre as propostas definidas no PNE estão a erradicação do analfabetismo absoluto até o fim do decênio, a oferta de educação em tempo integral em ao menos 50% das escolas públicas e o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. É a meta mais ousada do PNE, a que sugere a aplicação de 10% do PIB para a educação. (PNE, 2012, p.1).

---

determinada região, dividindo-se em seguida o resultado pelo número total de habitantes. Comparando-o com outras regiões, utilizando-se da Paridade do Poder de Compra (PPC). **3. Educação** (alfabetização) – é a média ponderada entre a taxa de alfabetização de adultos (2/3) – 15 anos ou mais capazes de ler e escrever um simples bilhete – e a taxa de frequência (1/3) – matrícula nos níveis fundamental, médio e superior. “O objetivo é confrontar as três dimensões e verificar como elas estão sendo conjugadas em prol da qualificação do benefício do ser humano” (MARTINS, 2006, p. 62).

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD365&t=taxa-de-analfabetismo-de-pessoas-de-15-anos-ou-mais-de-idade-por-grupos-de-idade>> Consultado em 21/08/2012

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2012.aspx>> Consultado em 22/03/2014

Eles optaram por estabelecer uma data limite para sua efetivação, mesmo sendo uma implementação ousada. Adiante escrevemos a palavra *índice* em itálico, por supormos que a maior preocupação dessa corrida posicional está mais centrada nos dados, que realmente na qualidade educacional.

O IDH, em vez de beneficiar a população, causou um descontrole por se focar apenas em dados estatísticos, que devido a isso tem na certificação seu maior interesse. O que se percebe são pessoas certificadas sem estarem necessariamente alfabetizadas [...] diante da realidade que a educação se encontra, estando a nosso ver totalmente à mercê dos interesses econômicos. (QUEIROZ, 2013, p.5).

Essa política da certificação atinge as bases da educação de uma forma devastadora. Melhorando quantitativamente os dados hoje, parece que não há preocupação com as consequências danosas desse tipo de ação.

Poderíamos desenvolver mais esse tema, apresentando outros artigos e pesquisas por nós feitos. Todavia os que expusemos, até o momento, consideramos ser o suficiente para passarmos a ideia de que as instituições educacionais, consequentemente os conteúdos das disciplinas, os professores, a sala de aula e os alunos, são diretamente atingidos por esse discurso, cabendo a eles sofrerem as consequências dessa política das certificações.

Diante desse contexto de políticas educacionais, encontra-se nosso público alvo, que são os sujeitos que compõem a sala de aula, afetados por todo esse movimento.

Parêntese fechado, continuemos...

Numa escola agrícola, no interior do Estado de São Paulo, com a autorização da direção e do professor de Matemática, fui aplicar os problemas e exercícios de Estruturas Aditivas, elaborados por mim e por Carrera, com o intuito de poder observar o domínio dos alunos relacionado ao tema.

Com o “Caso Sabrina”, que deu origem a um artigo<sup>14</sup>, percebemos que o problema não tinha suas origens na cognição de Sabrina, mesmo diante da dificuldade dela nos algoritmos básicos que compõem as Estruturas Aditivas. Pois, imaginávamos de antemão que “uma compreensão aprofundada dos erros dos alunos permitiria ao professor situá-los cognitivamente nos diferentes estágios desse processo.” (MOREIRA e DAVID, 2007, p. 33). Esperávamos poder situar Sabrina cognitivamente, para, partindo daí, construirmos junto a ela os mapas e cartografá-la. Entretanto, a deficiência conceitual de Matemática, que seria apenas o início do nosso processo, foi apenas a ponta do *iceberg*. Esta pesquisa nos levou a pensar e

---

<sup>14</sup> “Caso Sabrina: quando a cartografia atinge uma marca” (QUEIROZ, 2014a)

refletir sobre o sujeito, aluno que se encontra por trás desse movimento<sup>15</sup> de ensino-aprendizagem, em sala de aula.

Sabrina mudou o nosso olhar, diante da pesquisa, em que o foco estava em seus conhecimentos matemáticos, atrelado ao seu devir psicossocial, ou seja, aos territórios por ela habitados, que poderiam interferir em seu aprendizado, entretanto ela nos fez sair do foco, deixando este de estar no saber matemático, mas na própria Sabrina, que por não desejar aprender, não o fazia, sendo este ato relacionado a algum tipo de deficiência, para que facilitasse a compreensão da atitude dela. (QUEIROZ, 2014a, pp. 10-11)

Por não estar preparada para encontrar um sujeito tão destoante do esperado por mim, fiquei desnorteadada, senti-me, como descrevo no artigo, engolindo muita água ao cair da prancha, sem conseguir subir de volta nela. Essa atitude de Sabrina atingiu

minhas marcas (de insucesso, de não saber como proceder, de não ser uma cartógrafa) e eu não conseguia impedir essa ação, por estar mergulhada na teoria do saber-fazer e mesmo temendo não conseguir, bloqueei esse medo, com uma falsa roupagem de segurança e de controle dos procedimentos. (QUEIROZ, 2014a, p. 8)

Fui aprisionada por minhas marcas, elas se tornaram minha prisão, bloquearam-me de tal forma que fui deixando o tempo passar, voltando meu olhar para outras atividades acadêmicas, esquecendo o ocorrido involuntariamente. Isso durou cerca de dois meses, até que finalmente, em uma reunião do grupo a respeito das pesquisas em andamento, consegui falar sobre meu entrave, pela primeira vez. Percebi, assim, que havia sido prisioneira de mim mesma, de minhas marcas, de meus mecanismos psicológicos de defesa.

O “caso Sabrina” incomodou tanto, que me levou a diversas observações a respeito do perfil dessa aluna, classificada pela equipe pedagógica da escola como alguém com problemas de aprendizagem, sem conseguirem, contudo, enquadrá-la na categoria dos “que são patologicamente diagnosticados (por ela não ter dificuldades cognitivas ou psicossociais)” (QUEIROZ, 2014a, p. 10) e, portanto, sem lhe atribuírem o devido tratamento. Decidiram por fim<sup>16</sup> deixá-la com os demais alunos, sem nenhum tratamento diferenciado e, “ano após ano subia no patamar escolar, sendo o que podemos chamar de aluno-invisível, remetendo-nos ao caso de Gael<sup>17</sup>.” (*idem*, p. 10)

<sup>15</sup> Esse movimento nos levou a elaborar um artigo, cujo tema foi “Movimentos que perpassam uma sala de aula de Matemática do ensino básico.” (QUEIROZ, POSADA-BALVIN, 2014), apresentando o dispositivo sala de aula, permeado por uma multiplicidade de eventos e movimentos, que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, muitas vezes não visíveis.

<sup>16</sup> Lembrando que esse tipo de atitude, além de ser o comum, cognitivamente falando, ocorre por não conseguirem traçar o perfil desses alunos diante da variedade de categorias existentes.

<sup>17</sup> Um menino de 8 anos, que vive à sombra do professor, dando-lhe as respostas esperadas por ele, não implicando com isso, que saiba o que está fazendo, fato verificado pelos pesquisadores, ao apresentarem problemas envolvendo conceitos matemáticos básicos. Ver: Brousseau, Guy y J. Péres (1981). Le cas Gâel. (doc. mimeo). Université de Bordeaux I. IREM. Versão em espanhol: <http://www.matetam.com/sites/default/files/CasodeGael.pdf> Consultado pela última vez: 06/10/2014.

Sabrina, para nós, foi um marco, nos fez redirecionar o nosso olhar e, longe de imaginar que com esse novo rumo eu pudesse responder a pretenciosa e ingênua pergunta inicial, passaram a surgir novos e interessantes questionamentos. Utilizei a cartografia para

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, SOUZA, 2013, p. 3)

Sabia quão, nesse caso, se distingue a teoria (saber-fazer) da prática (fazer). Apesar das primeiras experiências cartográficas, tanto com professores amigos, como com Sabrina, precisei de tempo para superar as marcas deixadas por ela. Eu tinha cada vez mais consciência do quanto eu deveria me deixar conduzir pela pesquisa, em vez de a controlar. Assim foram dados os próximos passos...

## **Segundo ato – Movimentos multilíneares transpassando-me**

Iniciamos com a ideia da onda. Só aprendemos realmente a surfar quando surfamos, com isso somos levados a outros mares, para aprendermos novos movimentos, deixando-nos levar pelo nosso corpo, mantendo-nos sensíveis ao movimento das ondas, que nos levam por caminhos diferentes dos antes planejados, fazendo-nos aprender novos movimentos. “Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia.” (DELEUZE, 2009, p.9).

Esse “aprender novos movimentos” me conduziu à cidade de Córdoba, na Argentina, e às discussões muito distintas daquelas do meu grupo de estudo Múltiplos Um – UNS<sup>18</sup>, na UNESP de Rio Claro. Nessa excursão ao novo território não apenas existencial, mas também geográfico, fui com uma pergunta na mala: “Até que ponto o contexto de sala de aula pode afetar o aprendizado dos alunos?”, remetendo-a à argumentação inicial (meu “eterno” retorno). Como adentraria no território da didática francesa, esperava voltar não com *uma* resposta à pergunta elaborada, porém com novas inquietações que me conduzissem a outros territórios por mim ainda não explorados.

---

<sup>18</sup> Em suas pesquisas, o grupo Uns discute algumas teorias que ancoram a cartografia. Nestas, procuramos cartografar várias situações nas quais está submersa a Educação Matemática no Brasil, colocando à vista que forças estão agindo nos processos que cercam alunos e professores de Matemática durante sua formação ou vida profissional.

No final de 2013, fui contemplada com uma bolsa sanduíche, numa missão de estudos financiada pelo projeto CAPG-BA 060/2011, vinculado ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), inserido na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma instituição de fomento à pesquisa do Brasil. Fazem parte dessa missão de estudo algumas universidades no Brasil, tais como UNICAMP, UNISINOS, UFRGS e UNESP/RC, em intercâmbio com a Universidad Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina.

Tive como orientadora a Dra. Dilma Gladis Fregona, professora da Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FAMaF), na UNC, doutora em Didáctica de la Matemática pela Universidad de Bordeaux I, sob a orientação de Brousseau, atualmente tradutora de diversas obras dele, do francês para o espanhol.

Durante a minha estadia, a UNC contemplou Chevallard com o título *Doctor Honoris Causa*, durante um congresso, em que se discutiam suas teorias, promovido pelo Grupo FAMaF, composto por professores, pesquisadores e alunos, com estudos voltados para Educação Matemática, estando sob a supervisão da Dra. Dilma e da Dra. Mónica Villareal.

Durante a minha estadia, sob a orientação de Dilma, participei de todas as reuniões do Grupo FAMaF e das reuniões com um grupo menor, em que se discutia sobre as teorias de Chevallard (preparando-nos para o evento). Participei das aulas ministradas por essa professora, que no momento discutiam-se as teorias de Brousseau. Em meio a isso, li textos outros, indicados pela orientadora, aprofundando-me nesse interessante território da Didática Francesa.

Após ler algumas obras importantes de Chevallard, Brousseau, assim como de Vergnaud, percebi que algo começava a me incomodar e, em reuniões com a profa. Dra. Dilma (Didática Francesa), em paralelo com meu orientador, prof. Dr. Carrera (Filosofia da Diferença), esse “algo” ia tomando proporções maiores. Pois, de um lado, eu tinha uma teoria que se prendia à sala de aula, expandindo seu olhar para o sistema educacional e suas ramificações; de outro, a escola, considerada um dispositivo, em que há os agenciamentos, as linhas de forças que perpassam os personagens que lá habitam, assim como as rotas de fuga. Não que Foucault, Deleuze, Guattari e Rolnik tenham voltado seus estudos para a sala de aula, mas eles estudam o sujeito, estando o tripé foucaultiano poder-saber-subjetivação atuando na sala de aula, composta por sujeitos.

Encontrei-me neste entre-lugar, onde, de um lado encontrava-se a padronização, classificação, o desejo de emoldurar, estratificar, o desejo de parar o movimento para, partindo daí, observar e analisar, inspirada na Didática Francesa; de outro, havia a Filosofia da

Diferença, com seu repúdio à classificação e à normatização, seu olhar rizomático do instante, que se move, que é dinâmico, que em um momento está sendo de um jeito, noutra, já tem reações diferentes. Busquei acompanhar esse movimento como surfista e não enquadrá-lo em algo.

Teorias visivelmente antagônicas...

Entretanto, se as observarmos com outro olhar, o daquele que busca o diálogo dos diferentes, em vez da ditadura radicalista de que o “meu é melhor e pronto”, percebemos que ambas, em suas diferenças, em suas anormalidades (uma em relação à outra), podem nos fazer ver o mesmo objeto, só que sob óticas distintas, entretanto não excludentes. É frisar o que nos une, em detrimento do que nos separa.

Isto fica evidente, quando, ao término de nosso artigo, “Uma experiência com a Didática Francesa na Argentina”, foi feita uma metáfora comparando-se os objetos de estudo das duas teorias a uma edificação,

em que a Didática francesa, com toda a sua análise apurada e bem elaborada, compõe a alvenaria e a argamassa existente entre um tijolo e outro é composta por esses movimentos, não visíveis, apresentados pelos Filósofos da Diferença. (QUEIROZ, 2014b, p. 11)

Nesse artigo, trata-se exatamente desse adentrar noutra território tanto físico (outro país), quanto existencial (ROLNIK, 2011), em que a teoria na qual surfei e o que se estava discutindo naquele momento, diante do gesto deles de “passar da cuia com o Mate<sup>19</sup>”, ficaram em segundo plano perante aquele...

Movimento repleto de regras invisíveis, em que eu tinha o intuito “não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito” (Foucault, 1992, p.3), de captar o já visto, era o movimento por trás do movimento visível (ensino-aprendizagem), que me atraía, agenciava. (QUEIROZ, 2014b, p.4)

Em vez de tomar seu líquido<sup>20</sup>, passei adiante sob o olhar de estranhamento daqueles que agiam conforme as regras implícitas. Todavia, o efeito que os sujeitos da sala de aula causaram em mim foi diferente do efeito dos sujeitos que compunham o Grupo FAMaF. “Mesmo seguindo a mesma linha de fuga [passar a cuia com o mate adiante, sem beber o líquido], foi preciso lembrar que “todas as linhas são linhas de variação, que não têm sequer coordenadas constantes.” (DELEUZE, 1990, p.3). A situação foi a mesma, todavia o dispositivo era outro.” (QUEIROZ, 2014b, p. 5).

<sup>19</sup> Similar ao Chimarrão, bebido pelos brasileiros geralmente provindos da região sul do país.

<sup>20</sup> Podendo ser considerado uma ofensa.



Isso fez com que reafirmasse a ideia de que as linhas de subjetivações, sua força sobre nós e a relação *poder versus resistência* variam de acordo com o dispositivo em que nos encontramos, pois o próprio ambiente (físico e humano) pode funcionar tanto para intensificar essa linha de força sobre nós, como para diminuí-la. O dispositivo pode amplificar o poder, fazendo a resistência resignar-se, ou amplificar a resistência.

Qual seria então a diferença entre esses dois dispositivos (a sala de aula e de reunião de grupo), onde em ambos, eu era vista como estrangeira?

A primeira diferença seria o espaço geográfico de cada ambiente, o posicionamento das bancas em sala de aula, em colunas, e eu ficava no meio dos alunos. Logo, apenas quem me passava o mate percebia minha não aceitação, ao passá-lo adiante, os demais estavam de costas ou atentos à aula. Na reunião de grupo, a geografia da sala consistia em duas enormes pranchetas, em torno das quais todos se sentavam. O movimento de um sujeito despertava a atenção dos demais, mesmo em momentos de discussões calorosas. Logo, ao passar adiante a cuia com o mate, foi de conhecimento geral minha atitude, assim como as reações particulares de cada um. “Você não gosta?” - alguém me perguntou. “Não tenho o costume!” - respondi sentindo-me sutilmente coagida, pensando até em aceitar para evitar maiores constrangimentos.

A segunda diferença, eu diria que está relacionada à minha intencionalidade em cada um daqueles dispositivos. Na sala de aula, além de aprender a teoria, assumi uma postura de pesquisadora, estando presente, mas tentando ver a situação de fora. No grupo de pesquisa, além do desejo de conhecer as teorias e pesquisas apresentadas, eu queria me inserir, discutir com eles, fazer parte, não apenas observar, mas ser um membro temporário. Por isso, suponho que, mesmo se todos tivessem percebido minha atitude em sala de aula, repetindo as reações do grupo de pesquisa, o efeito causado poderia não ser o mesmo, devido à minha intencionalidade em cada um dos dispositivos.

No entanto, minha atitude de não degustar o mate se manteve nos dois grupos. Se na última frase do parágrafo anterior, trocarmos “minha intencionalidade” por “meu desejo”, podemos dizer que, de acordo com Rolnik, citado por Queiroz (2014a), temos o desejo como

a força motriz dos meios de subjetivação/desubjetivação, a que se está atrelada, marcada por ininterruptos processos de construção e desconstrução de territórios existenciais, onde o sujeito encontra-se inserido neste fluxo de intensidade contínua entre a realidade social, que ele habita física e metafisicamente. (p.11 - rodapé)

É o desejo “e o grau de autonomia do sujeito diante das subjetivações que tentam lhe perpassar, através de diversas linhas de força, assim como alguns tipos de poder sociais

exercidos.” (QUEIROZ, 2014b, p. 5), que moldam suas atitudes, variando o grau de intensidade das forças atuantes sobre si. Lembrando que, por sermos seres sociais, estamos cercados por leis invisíveis que regem nossos comportamentos.

Por isso, dizemos que no dispositivo sala de aula somos ao mesmo tempo reprimidos por essas leis invisíveis e reprodutores delas. Todavia, estamos tão imersos nelas, que nem o percebemos, sendo transpassados pelas mais variadas linhas de forças, presentes nas “três dimensões que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação.” (QUEIROZ, BALVIN-POSADA, 2014, p. 5), sendo esta subjetivação em algumas vezes voluntária (perceptível); noutras, pode-se omitir involuntária (imperceptível). Por isso, ao me deparar com o Caso Sabrina (QUEIROZ, 2014a), com o desejo dela e o grau de autonomia diante do que para ela representa a escola, uma prisão, fiquei sem reação com essa postura diante desse sistema educacional.

A sua maneira de subverter esse sistema ditatorial (pois, ela não queria estar ali e era forçada a permanecer) foi compreender como ocorrem suas ações, utilizando as regras a seu favor. Como, por exemplo, não chamar a atenção dos professores durante as aulas (mantendo-se em silêncio) e fazer os exercícios solicitados, com os colegas, dentre outros movimentos, que a levam a passar de ano, sem dominar conceitos básicos. (QUEIROZ, 2014a, p. 10)

Utilizando as lentes teóricas da Didática Francesa, não dava para observar Sabrina, por não conseguir categorizá-la como uma aluna do tipo A, B ou C. Sua postura de aversão ao sistema educacional impossibilitava-me enxergá-la sob essa ótica.

De acordo com Brousseau (2008), “o que foi reproduzido em uma situação de ensino é objeto de estudo da didática.” (BROUSSEAU, 2008, p. 87). Contudo exemplos, como esse caso apresentado, são singularizações não enquadradas em seus modelos pre-estabelecidos. Consequentemente, fogem ao olhar de suas pesquisas, pois o autor observa a sala de aula de uma maneira mais geral, mesmo atentando às interações existentes nela.

Voltando o olhar para a Didática Francesa, em meio aos seus objetivos encontra-se “a comunicação dos conhecimentos matemáticos e suas transformações” (BROUSSEAU, 2008, p. 16). Quando se menciona transformação, está se referindo a uma transposição, mais propriamente falando, uma *Transposição Didática* (CHEVALLARD, 2009), que seria transpor um saber noutra, de acordo com sua finalidade, estando o saber subdividido em três:

1) Saber sábio (*savoir savant*) – este é o que se denomina saber científico, de cunho epistemológico, “saber sabio (de las Matemáticas de los matemáticos)” (CHEVALLARD, 2009, p. 23), estando inserido nesses pesquisadores cientistas ou não, sendo descontextualizado, muitas vezes, para melhor se observar o objeto (ou sujeito) foco de sua análise. Divulgado

*geralmente* entre eles através de congressos, simpósios, artigos, colóquios, entre outros.

2) Saber a ensinar (*savoir à enseigner*) – tramita entre o epistemológico e o didático (o científico e a sala de aula). Este saber é “selecionado” por um grupo específico de pessoas, Chevallard (2009) chama de Noosfera<sup>21</sup>, que é centro operacional<sup>22</sup> do processo de Transposição. Resulta em leis, parâmetros, projetos, livros didáticos, entre outros, que tentam direcionar através de diretrizes impostas de como o *saber* (agora modificado, ou seja, distinto do saber sábio, do saber “puro”, tal qual foi investigado/analísado) deve ser transmitido, adequando-o para o contexto de sala de aula, que é distinto do científico.

3) Saber ensinado (*savoir enseigné*) – “el saber enseñado está fundado sobre el funcionamiento didáctico”. (CHEVALLARD, 2009, p. 43), sendo o autor desse o professor. “O saber comunicado não é uma produção ou um invenção pessoal do professor. É ele quem garante que esse saber corresponde ao saber em curso [...] Não é arbitrário.” (BROUSSEAU, 2008, p. 74).

[...] Além dessa distinção entre esses três tipos de saberes, segundo Chevallard, existe o que ele denomina de Transposição Didática, que seria o que impulsiona essa passagem de um saber para outro, sendo categorizada de duas formas: - Transposição Didática Externa – Ocorre na passagem do saber sábio para o saber a ensinar (Noosfera) [...] - Transposição Didática Interna – Executada diretamente pelo professor... (QUEIROZ, 2014b, pp. 7-8)

A esses três tipos do saber, que Chevallard esmiúça detalhadamente, rotulando-os para que fiquem didaticamente mais compreensíveis, Brousseau sente a necessidade de acrescentar mais um saber, que é o *saber aprendido*, voltado para o aluno, que nem sempre corresponde àquele saber explanado pelo professor.

Após algum tempo surfando no mar da Didática Francesa e impressionando-me com ele, por ser tão amplo e cheio de minúcias, percebi o desejo de enquadrar todos os movimentos de sala de aula, mais que isso, os movimentos sócio-político-pedagógicos que interferem nesse ambiente educacional, em blocos, para, partindo disso, poder separá-los e categorizá-los. Todavia, usando as lentes, o olhar dos filósofos da diferença, isso seria impossível, pois os movimentos são múltiplos, eles não param. Mesmo se observássemos um único dispositivo, não seríamos capazes de cartografar todos seus movimentos, pois o que está fora dele também o leva a se movimentar, uma vez que observar o complementar do dispositivo é tão importante quanto o que ocorre dentro dele.

<sup>21</sup> “En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan em torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político). El esquema delineado es simple; conserva apenas lo esencial con el fin de dar una base amplia al estudio del proceso de transposición didáctica.” (CHEVALLARD, 2009, pp. 28-29)

<sup>22</sup> “La noosfera es el centro operacional del proceso de transposición, que traducirá en los hechos la respuesta al desequilibrio creado y comprobado (expresado por los matemáticos, los padres, los enseñantes mismos). Allí se produce todo conflicto entre sistema y entorno y allí encuentra su lugar privilegiado de expresión. En este sentido, la noosfera desempeña un papel de tapón.” (CHEVALLARD, 2009, p. 34)

Observemos agora o *saber* matemático de acordo com a ótica de outros pesquisadores, que costumam chamar de *as Matemáticas*. Entre elas não existe uma hierarquia, conforme se percebe na exposição dos *didatas* franceses:

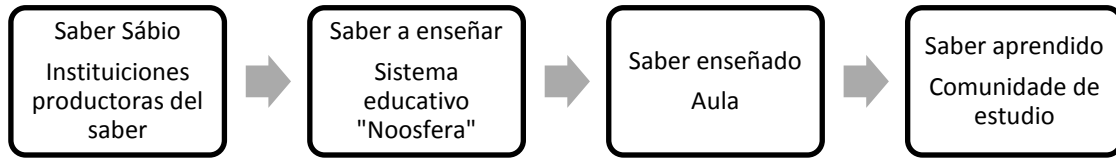


Figura 1: O processo da transposição didática (BOSCH, GASCÓN, 2007, p. 392)

De acordo com as setas de implicação, o saber matemático proveria do *saber sábio*, em que poderia estar a origem do saber, o saber puro, aquele pesquisado na fonte, sofrendo essas transformações para adaptá-lo à sala de aula, não sendo nesta o saber puro, mas uma sombra do que seria esse. Isso me faz recordar a *Alegoria da Caverna*, de Platão, em que o *saber ensinado/aprendido* seria como aqueles escravos, presos à caverna, que veem apenas as sombras do que realmente são as coisas, do mundo ideal.

Moreira e Davi (2007) afirmam:

Na noção de Matemática Escolar que deriva da ideia de transposição didática de Chevallard há, ao que nos parece, um hiperdimensionamento do saber científico: a Matemática Escolar é reduzida a uma espécie de didatização da Matemática Científica e é minimizada a ação dos condicionantes da prática docente e própria cultura escolar. (p. 20)

Este tipo de visão, da transposição dos saberes, apresentado por Chevallard, que sai do puro, do platônico *mundo ideal*, do *saber sábio* e “sofre” duas transformações, adaptações, ou como ele chama *transposições didáticas*, até chegar à sala de aula, em que deixa de ser o saber original, passando a ser uma sombra deste, nos leva a outras reflexões, de que

se a Matemática escolar é concebida como mero subconjunto da Matemática científica, a tendência é reduzir a primeira à parte elementar da última, com a conseqüente desqualificação do conhecimento matemático escolar frente ao saber acadêmico. Nesse processo, a Matemática Escolar acaba se tornando apenas o componente fácil, simples e básico do complexo e sofisticado edifício da Matemática Científica. (MOREIRA e DAVID, 2007, p. 34)

Não acreditamos que a Matemática Escolar seja uma derivação da Matemática Acadêmica, uma não está subordinada à outra, rejeitando com isso a ideia de que a Matemática Escolar (*saber ensinado*) seria uma interpretação simplista do *saber sábio*. “Essa concepção pode implicar, ainda, a ideia de que não há muito sobre o que investigar, questionar ou refletir sobre a Matemática Escolar e associar a ela a condição de conhecimento naturalmente “dado” dentro do processo de formação do professor.” (MOREIRA e DAVID,

2007, p. 34), sendo, de acordo com a didática francesa, o saber algo fixo, após ter sido feita a transposição didática, repetida constantemente, divergindo da visão que Foucault (DELEUZE, 2011) tem do que seria saber, que exploraremos no próximo ato.

A princípio podemos dizer que “a prática produz saberes; ela produz, além disso, uma referência a partir da qual se processa uma seleção, uma filtragem ou uma adaptação dos saberes adquiridos fora dela, de modo a torná-los úteis ou utilizáveis.” (MOREIRA e DAVID, 2007, p. 42). O saber sobre transformações é mutável.

Nas pesquisas de David, Moreira e Tomaz (2013) em relação ao *saber* da Matemática, esses autores

identificam igualmente tensões, conflitos e antagonismos entre essas duas formas (acadêmica e do cotidiano) de conhecer e de “praticar” Matemática e a forma escolar, sobretudo quando se leva em conta que os contextos nos quais (e os objetivos para os quais) cada uma dessas formas é produzida, desenvolvida e exercida são particulares, específicos e bastante diferenciados. (p. 45)

Aqui se percebem não três formas de saber, mas três tipos de Matemática, cada qual com sua particularidade, sem que haja um processo de hierarquização entre elas, pois mesmo tendo a Matemática como foco, seus objetivos divergem.

Partimos, então, de uma distinção inicial (em permanente reformulação e aprofundamento) entre: I. *Matemática escolar*, vista como um conjunto de práticas e saberes associados ao desenvolvimento do processo de educação escolar em Matemática (que não se restringem ao que se ensina aos alunos na escola, porque inclui também, por exemplo, os saberes profissionais vinculados ao trabalho docente nesse processo); II. *Matemática acadêmica*, vista como um conjunto de práticas e saberes associados à constituição de um corpo científico de conhecimentos, conforme produzido pelos matemáticos profissionais e reconhecido socialmente como tal; III. *Matemática do cotidiano*, vista como um conjunto de ideias, saberes e práticas (frequentemente, mas nem sempre, com um correspondente na Matemática escolar) utilizadas em situações do cotidiano (dia a dia, trabalho, etc.) fora da escola. (DAVID, MOREIRA E TOMAZ, 2013, p. 45)

Com essa visão, de acordo com David, Moreira e Tomaz (2013), a Matemática Escolar “nem se reduz a uma versão simplificada e “didatizada” de parte da Matemática acadêmica, nem se limita a transplantar para a sala de aula as situações do cotidiano que demandam a mobilização de saberes e/ou ideias de natureza Matemática.” (p. 45). Mesmo a Matemática Escolar transitando entre a Acadêmica e a do Cotidiano, enfatiza-se que ela possui “motores e condicionantes próprios e diversificados, sendo, de certa forma, autônoma em relação à Matemática acadêmica e à Matemática do cotidiano, embora esteja referenciada em ambas.”

(DAVID, MOREIRA E TOMAZ, 2013, p. 45). Tratando-se de uma Matemática com construções próprias da escola, tem como foco a própria escola e seus interesses.

Na Didática Francesa, Chevallard aponta, como a relação fundamental ou os atores principais desse processo de ensino-aprendizagem, a tríade: professor, aluno e saber, enquanto Brousseau foca na tríade: professor, aluno e meio (em que se desenvolve o saber), ambos acrescentando um terceiro componente ao sistema anteriormente binário: professor e aluno (pedagógico e cognitivo), que seria o saber (epistemologia) ampliando seu campo de estudo e análise, já que agora teria a oportunidade de ver relações, tais como: professor-aluno, aluno-saber, professor-saber, professor-aluno-saber, professor-saber-aluno, entre outras associações.

Pensando um pouco mais sobre o *Triângulo das situações Didáticas*, apresentado tanto por Brousseau, como por Chevallard, percebemos que a figura 2 deu origem ao conhecido triângulo, que não é tão equilátero quanto se poderia imaginar.

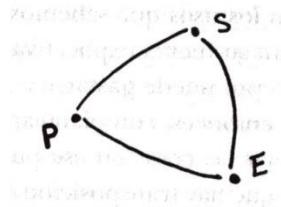


Figura 2: Sistema didático (CHEVALLARD, 2009, p. 26)<sup>23</sup>

As situações didáticas são obrigatoriamente as que ocorrem dentro da sala de aula, em que os vértices deste triângulo se fazem presentes, do contrário teríamos situações a-didáticas (excluindo o professor) e situações não didáticas, que ocorrem fora do contexto de sala de aula. Se observarmos a relação aluno-saber, veremos que o aluno vai contornando (circunvizinhando) o saber a partir do olhar epistemológico do professor, sendo totalmente influenciado por ele. Ou seja, anterior a essa relação aluno-saber, está a relação professor-saber, cujo resultado perpassaria pela relação professor-aluno.

Mencionamos isso, porque o aluno não é um sujeito passional, ele não apenas repete o que está sendo apresentado, mas também observa a relação que o professor tem com o saber, para posteriormente se relacionar com este saber.

Seria algo do tipo:

Professor (relação com o) saber → aluno (relação com o) saber

Entretanto, discordamos dessa lógica positivista do “Se... Então”, pois os sujeitos são múltiplos, a maneira de aprender de um difere da do outro, e até mesmo a forma de um único sujeito de aprender pode também se distinguir no decorrer do tempo. Essa necessidade de

<sup>23</sup> O sistema didático “Aquí está representado con sus tres lugares (P: el enseñante, E: los alumnos, S: el saber enseñado) y las interrelaciones entre ellos” (CHEVALLARD, 2009, p. 26)

singularização, de homogeneização, em vez de ajudar, levando-nos a enxergar a sala de aula como um todo e os alunos como iguais dificultam a aprendizagem. Por muitos anos essa culpa *caiu* sobre os professores, pois se os métodos são eficazes e apresentam até os possíveis efeitos e erros causados pela quebra do contrato didático (como avisos para não seguirem por aquele caminho), assim como os obstáculos epistemológicos e didáticos, para que os evitem, caso o conteúdo não tenha sido aprendido (da maneira que de acordo com os manuais devem sê-lo), a culpa pelo insucesso educacional recai sobre o professor, que não tem competência suficiente para exercer sua profissão, surgindo a expressão de que o não aprendizado advém do não ensino. Expressão injusta, pois o professor pode ensinar e o aluno não querer aprender (como o Caso Sabrina, entre tantos outros), assim como o aluno pode ter aprendido, mas não da forma esperada, remetendo-nos a alguns questionamentos: O que é aprender? Como saber se houve ou não aprendizagem? Entre outros relacionados à aprendizagem.

Por exemplo, a resposta correta ou não a um problema seria um parâmetro para implicar a ausência ou não da aprendizagem? Alguns responderiam afirmativamente esse tipo de questão. Com isso cito o seguinte caso apresentado por Brousseau (2008):

“Em um navio embarcam 26 ovelhas e 18 cabras. Qual a idade do capitão?”  
 - 44 anos – disseram os alunos.  
 “Em uma classe há 4 filas de 7 alunos cada uma. Qual a idade da professora?”  
 - 28 anos! – respondeu mais de 60% da classe.  
 Isso deixou alguns autores escandalizados, os quais imediatamente acusaram o sistema educacional. Os pesquisadores perguntaram então aos alunos se não haviam achado o problema um pouco estranho.  
 - Achamos, a pergunta era meio boba – disseram alguns.  
 - Por quê?  
 - Porque as ovelhas não têm nada a ver com a idade do capitão!  
 - Então, por que responderam?  
 - Porque a professora perguntou.  
 (pp. 78-79)

Eles buscavam *apenas* responder ao problema, sem se importarem com o sentido de sua resposta. Como ocorreu no trecho abaixo, advindo do problema: “Os primos Nil e Veloso moram no interior de Pernambuco, mas resolveram se encontrar em Recife. A viagem de Nil durou 512 minutos, enquanto a viagem de Veloso durou 248 minutos a menos. Quanto tempo durou a viagem de Veloso?” Extraído de Queiroz (2014a).

|                |  |
|----------------|--|
| Entrevistadora | Eu não sei. Só estou lendo. (risos) Durou 248 minutos a menos (continua a leitura do problema)... Aí quer saber, quanto tempo durou a viagem de Veloso... Você leu, e fez uma conta “de mais”... |
| Sabrina        | Mas, é uma conta “de menos”! (interrompe)  |
| Entrevistadora | Por quê? Por que você <i>agora</i> está achando que é “de menos”?  |
| Sabrina        | Porque durou “minuto a menos”  |
| Entrevistadora | Por que tem o “a menos”? Você é quem sabe! Você é livre para fazer...  |
| Sabrina        | Vou deixar assim mesmo!  |

|                |   |
|----------------|---|
| Entrevistadora | Vai deixar assim mesmo?! Pronto! Feito aqui... (mostra os problemas anteriores) |
| Sabrina        | Errei tudo! (interrompe)  |

**Quadro 1: Diálogo entre a entrevistadora e a aluna Sabrina, após a resolução de um problema de estrutura aditiva. (pp. 8 – 9)**

Ela apresenta sua singularidade ao subverter o sistema, apresentando respostas não condizentes com o problema apresentado, demonstrando estar consciente de seu erro, todavia tomando um posicionamento contrário ao esperado, compondo um grupo<sup>24</sup> de

crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto – para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p. 58)

Diante disso, temos a possibilidade de tomar dois rumos: ou isolar esse caso, negando a existência dele, caracterizando-o como algo anormal (criança com dificuldades psicossociais, etc, que precisa de um tratamento especial<sup>25</sup>), adotando a postura de ajudar<sup>26</sup> durante todo ano letivo, ou “nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar” (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p. 60) se o mesmo não estaria ocorrendo com as outras crianças, que não se manifestam do mesmo modo, temendo as consequências deste tipo de comportamento. Isso ocasionaria mais demanda, para fazer um levantamento do que está ocorrendo, podendo a partir daí estudar uma forma de intervir.

A Didática Francesa nos ajudou a revermos a sala de aula sob outra ótica, não apenas voltada para o professor, nem apenas para os alunos, mas perpassando esse movimento ensino-aprendizagem, tendo também um olhar voltado para o saber e as concepções que cada um dos sujeitos possui em relação a este saber. De acordo com o ponto de vista dos *didatas* franceses, o professor é quem ensina, o aluno é quem aprende, e o saber é o que os conecta, esta é a função que cada um desempenha, sendo estudados como blocos, como tijolos de construção, não os vendo como sujeitos. É como se a vida para esses se reduzisse apenas ao ambiente de sala de aula, como se o exterior a esta não interviesse nesse processo. É como se todo professor e todo aluno pudessem ser enquadrados dentro de uma fôrma. Nem eles o podem, muito menos a sala de aula.

<sup>24</sup> Não necessariamente um grupo constituído.

<sup>25</sup> Na escola de Sabrina, no contraturno, à tarde, havia salas especiais para alunos com dificuldades. Para os alunos daquela escola, pertencer àquela sala acarretaria em discriminação por parte dos outros alunos ditos “normais”.

<sup>26</sup> Ajuda não relacionada propriamente à aprendizagem, mas com lista de exercícios, que podem ser copiadas, trabalhos em grupo, notas extras por assiduidade, comportamento, etc.



A sala de aula não pode ser vista como uma totalidade, ou melhor, não tem como generalizar, tirar uma por todas, pois o dispositivo “sala de aula” é agenciador, é autônomo, múltiplo, constituído por sujeitos, carregado de história, possui marcas em que perpassa um conjunto multilinear, sendo essas linhas de natureza distinta, que “seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio” (DELEUZE, 1990, p. 155), em que nestes podem-se identificar as *subjetivações* e as linhas de força (FOUCAULT, 2010a), às quais os componentes desse *dispositivo*<sup>27</sup> estão submetidos, ou seja, tanto os sujeitos alunos como os professores daquela sala.

Ou seja, a relação poder/saber, que trataremos no próximo ato, nos apresenta o poder como algo que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (FOUCAULT, 2010a, p.8), estando o discurso que permeia o saber carregado de intencionalidade, gerando relação de poder, que tanto precisa quanto alimenta o saber, sendo uma relação de troca.

Como observar esse movimento?

Não podemos simplesmente tirar uma foto e descrevê-lo, pois, por mais que faça parte de um espaço físico, onde há regras sociais específicas, com políticas educacionais gerenciando, que seja facilmente descritível e conseqüentemente suscetível a análises gerais (generalizadas), neste ambiente também existem os sujeitos, que criam essas regras e políticas educacionais, as gerenciam de acordo com uma intencionalidade. Esse sujeito histórico, caracterizado por sua mutação desregrada, é o foco de nossa pesquisa. Estando a Matemática como algo também em transformação, no território existencial habitado por aqueles sujeitos por nós observados, dentro desse contexto tão bem esmiuçado por diversos pesquisadores, que é a sala de aula, o qual será por nós analisado como dispositivo.

Observando o contexto da sala de aula e o que gerencia esse espaço e seus personagens, os filósofos da diferença, mesmo não mantendo o foco nestes espaços educacionais, nos dão suporte para observarmos o que os permeia.

Pensando nisso, sou levada de volta às águas, às ondas brasileiras. Entretanto, a surfista não é mais a mesma, assim como o mar, pois mais uma vez sou levada a novas experiências que afetam de maneira direta a composição deste trabalho, que academicamente habita meu território existencial.

---

<sup>27</sup> Discutiremos um pouco mais sobre o dispositivo no próximo ato.

### Terceiro ato – Quando o movimento muda de direção

Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia.  
 Tudo passa. Tudo sempre passará.  
 A vida vem em ondas como um mar.  
 Num indo e vindo infinito.  
 Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo.  
 Tudo muda o tempo todo no mundo.  
 (Lulu Santos)

Como diz a letra da música, estamos sempre em movimento como as ondas do mar. Em alguns momentos, temos a impressão de que estamos estagnados, que as ondas do mar não são suficientes para surfarmos, precisando apenas ficar observando-as sobre a prancha. “Parados”. O movimento continua, mas é suave. E o que vemos não é igual, ao que foi visto há um segundo, porque o mundo muda e aquele que o vê também muda, nem sempre isso é tão visível, e óbvio, pode, de acordo com Rolnik (1993), também ocorrer no plano invisível, menos óbvio, entretanto, real.

Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos [...] E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. (ROLNIK, 1993, p.2)

Isso ocorre por estarmos em um constante devir, tendo este não o intuito de “atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal qual já não seja possível distinguir-se [...] O devir está sempre “entre” ou “no meio”.” (DELEUZE, 1997, p. 11). Não existe “eu modifiquei alguém” ou “esse alguém me modificou”, não há essa relação de dominador e dominado, pelo contrário é uma transformação mútua. O afetar e ser afetado.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem justar-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 quanto ele próprio [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10)

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. Em vez disso, está sendo no gerúndio, devido às “incessantes conexões que vamos fazendo” (ROLNIK, 1993, p.3), não sendo o sujeito que conduz essa ação, mas suas marcas, são elas que nos movimentam e, por não seguir mais uma sequência temporalmente linear, ele pode, por exemplo, caso queira reviver seu passado, alterá-lo, pois este também não é estático, modificando a relação que mantém com suas marcas, conseqüentemente, sendo conduzido para um devir-outro.

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)

Devido a isso, como na música, tudo passa e sempre vai passar. Todavia a marca em nós poderia ser como um portal que nos remete ao passado e, dependendo de como estejamos, temos a possibilidade de alterá-lo dentro de nós (nossas lembranças), enxergando-o de maneira diferente, reinterpretando-o, modificando-o e ele, a nós. Ou seja, até aquilo que se pensava ser estático, o passado, pode ser alterado, reatualizado, mostrando-nos que esse ir e vir são infinitos, que estamos sendo constituídos em um “eterno”, ou melhor, constante devir.

Diante de tudo isso, não teria como a pesquisadora, com suas mais adversas marcas, em seu constante devir, não alterar a pesquisa, consciente de que a própria pesquisa também a modifica.

Voltando à ideia do surfar...

Ou seja, ainda na Argentina, recebi um *e-mail* convocando-me para tomar posse como professora assistente na Universidade Federal de Pernambuco, no Campo do Agreste, em Caruaru. Concurso esse que eu tinha feito há pouco mais de um ano.

Estando sobre a prancha ainda em território argentino, fui acometida por uma onda maior que aquelas em que habitualmente surfava. Não tinha como escapar dela, que se achegava a mim rapidamente. Percebi a grandiosidade, a força, a violência, a fúria que a constituía, fazendo-me ficar olhando-a crescer a minha frente, sem saber como proceder. Não daria mais tempo de subir em sua crista pela posição em que me encontrava. Se tentasse surfar nela, seria facilmente derrubada, massacrada, tomaria diversos caldos, sentindo-me como dentro de uma máquina de lavar roupa constante, até faltar ar nos pulmões para continuar. Ou seja, fui tomada pelo medo que aquela mudança drástica me causara. Eu estava próxima da

zona de impacto, como dizem os surfistas, que é onde as ondas quebram. Restou-me então apenas uma saída. Nadar na direção da onda. Prender o ar. Mergulhar. Ir ao fundo, abaixo do nível do mar. Todavia, nem sempre dá para escaparmos totalmente da fúria das ondas.

Temia perder minha pesquisa, que estava sendo constituída. Temia por meu campo de pesquisa, com alguns dados já em produção, pela segurança de estar próxima ao meu grupo de discussão, assim como pelos encontros semanais com meu orientador, ajudando-me a conduzir essa difícil, apesar de prazerosa, arte de criação de um texto acadêmico. Tive medo. A marca da insegurança reverberou dentro de mim, paralisando-me. Meu possível e imaginário futuro passava a correr perigo. Eu via-o sendo massacrado.

Voltei da Argentina. Fiz os exames médicos necessários, assim como cumpri com toda a burocracia exigida. Tomei posse. Ou seja, preendi a respiração e fui. Comecei a dar aula, pois precisavam com urgência de um docente na minha área. Mesmo tendo mergulhado, não consegui me safar de ser levada pelas correntezas que passam pelo fundo do mar, antes não percebidas por mim, pois estava sempre na superfície.

Após lutar para submergir, percebi que estava noutro lugar. O mar tinha mudado. Não era mais aquele com o qual eu já estava me habituando. Eu não era também mais a mesma. Estava sendo arrastada de um lado para outro, pelas correntes abaixo. Novos pensamentos surgiram. Novas ideias. Novos aprendizados. Novo olhar.

Não tinha mais o campo em que iniciei minha pesquisa. Agora, precisava criar outro campo. Não foi apenas o campo físico que sofreu mudanças, mas toda a pesquisa, que passou a ser repensada.

Anteriormente, a pesquisa que nos acompanhou por dois anos tinha como proposta investigar a compreensão Matemática de alunos do ensino público regular, assim como de alunos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como mencionado no 1º ato. Buscávamos traçar paralelo entre as diferenças dessas duas modalidades de ensino, analisando os possíveis desníveis existentes, que os diferenciam não apenas historicamente, mas também culturalmente, socialmente, apresentando as diferenças entre esses dois públicos, tanto em sua dimensão psicossocial, como cognitiva e fazendo conexões entre elas. Para isso seriam aplicadas atividades em que verificaríamos a compreensão algorítmica, com questões envolvendo as Estruturas Aditiva e Multiplicativa (VERGNAUD, 1982) nas duas modalidades. *A posteriori* cartografaríamos (FOUCAULT, 2011; ROLNIK, 1989; DELEUZE, GUATTARI, 1995; PASSOS et al, 2010) não apenas os conhecimentos matemáticos adquiridos em sala de aula, como as linhas de forças que os subjetivam, podendo contribuir ou não para seu aprendizado.

Entretanto, ao me deparar novamente com a sala de aula, agora não mais formando matematicamente alunos do ensino básico, mas licenciandos, futuros professores, percebi que me encontrava “em outro tempo, que funciona segundo outra lógica que não é mais a de uma sequência linear.” (ROLNIK, 1993, p.3) A pesquisa ganhou outra proporção, fui agenciada a observar o dispositivo sob outra ótica. Não apenas os alunos, nas duas modalidades de ensino apresentadas e a multiplicidade de linhas de forças que os perpassam, durante seu processo de formação Matemática. Agora, meu corpo começou a vibrar diante da possibilidade de observar e cartografar o licenciando em processo de formação como professor.

O foco deixou de ser os conhecimentos matemáticos perpassando os sujeitos e suas multiplicidades, em seu processo constante de subjetivação, resistência ao poder e formação (devir), passando a ser o movimento por trás do movimento visível do ensino-aprendizagem de Matemática. Mantive a pergunta inicial latejando em meio a esse processo.

Observamos dois públicos em sua dimensão psicossocial, sendo um deles composto pelos alunos do último ano do fundamental de escola pública, aprendendo a aprender, interagindo com o outro grupo, que são os licenciandos, aprendendo a ensinar, fazendo-se professores no processo teórico-prático, ambos carregados por um emaranhado de linhas de força que os subjetivam (FOUCAULT, 2010a), nas quais, agora, pretendemos nos aventurar em identificar.

Sabe-se que a sala de aula é o local onde o saber está sendo formado através do entrelaçar de enunciados e visibilidades, que compõe o saber de uma determinada época, formado pelos discursos proferidos (DELEUZE, 2011). Estando o saber numa relação de dependência com o poder, podemos dizer que os professores exercem o poder através dos conhecimentos que possuem. Entretanto, o poder não é só o que “exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 185).

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2010b, p. 8)

Foucault também afirma que não existe exterioridade ao poder, nada está fora ou é isento da relação de poder, bem como não existem titulares do poder, por exemplo, o pai não

necessariamente é aquele que sempre exerce o poder sobre o filho, ou o professor, sobre o aluno e assim por diante.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (FOUCAULT, 2010b, p. 103).<sup>28</sup>

Com isso temos consciência de que o poder não é algo atuante unicamente sobre nós, não somos passivos a ele, é uma força de mão dupla, pois “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 91). A resistência compõe o poder, que não é fixo, pois “ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder.” (PARANHOS, 2008, p. 56) Ou seja, o poder é móvel, pois é constituído de relações de força, já que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 2010b, p. 241). Ele não nos aprisiona, nós é que nos deixamos aprisionar, nos submeter, nos subjetivar. É nesse movimento de subjetivação/sujeição que somos não só construídos, reduplicados, moldados, mas também libertos, que nos reconhecemos através das diferenças em relação ao outro. É o surgimento de um eu em devir. A subjetivação, segundo Deleuze (2011), é um processo de autoafetação, “uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si.” (p. 108).

Existe uma diversidade de linhas de força e, diante delas, mesmo conscientes optamos por nos submeter a algumas, enquanto de outras desviamos, resistimos a elas. Essa relação dual entre forças, poder e resistência, é que alimenta o poder. De acordo com Deleuze (2011), é uma ação sobre outra ação e não ação e reação. Além disso, o “poder ‘produz realidade’, antes de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de mascarar” (p.38).

Voltando nosso olhar para a educação, deparamo-nos com a afirmação de Pinto (1987) de que ela “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (p.29), estando carregada de intencionalidade.

---

<sup>28</sup> Disponível para download: < [http://www.4shared.com/office/x7kXeK87/microfisica\\_do\\_poder\\_-\\_foucaul.html](http://www.4shared.com/office/x7kXeK87/microfisica_do_poder_-_foucaul.html) > Consultado em 08/09/2012

Pois bem, segundo Foucault (1996), as escolas são constituídas como uma sociedade disciplinar, pois é muito mais fácil controlar os corpos e sua vigilância o que ele fala de “localizações funcionais”, nada numa escola está feita sem pensar-se no seu uso, tudo está pensado para que seja fácil controlar, pois a disciplina exige a cerca, um lugar fechado. Cada indivíduo em seu lugar. (RUIDIAZ, 2013, p.21)

O poder, como foi mencionado, é móvel e, para Foucault, não é repressivo, passa por todas as relações, tanto dos dominantes, quanto dos dominados. O poder se exerce em uma rede de relações existentes.

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (FOUCAULT, 2010b, p. 141)

Segundo Foucault (2010b), o poder, por não ser localizável, não pode ser definido, catalogado, explicado. Ele também não é histórico, pois tem como seu componente a resistência. O poder é um exercício que tem por finalidade produzir saberes (DELEUZE, 2011). Por analisarmos o saber, acabamos por esbarrar no discurso como uma forma de enunciado. Para Foucault, o saber de uma determinada época é formado pelos discursos proferidos nela mesma. Essa forma de conceituar o saber distingue-se do visto anteriormente com Chevallard (2009), que os categoriza em três níveis, como uma forma de *didatizar* o processo de transposição ocorrida nesses saberes, em que, dependendo da esfera em que se encontra (sábio → dos cientistas, a ensinar → dos membros da Noosfera e ensinado → professores), seu discurso é alterado de acordo com os interesses de cada grupo.

Para Foucault (DELEUZE, 2011), o discurso não está localizado naquele que o proferiu, nem nas páginas escritas de determinado autor, pois o enunciado pode ser usado e reutilizado em vários espaços com diferentes objetivos, sendo estes discursos produzidos por determinadas relações de força.

O saber e o poder, por mais distintos que sejam, estão entrelaçados, por haver uma correlação existencial entre a relação de poder (das forças) e o campo do saber. O saber é uma relação de formas (enunciados e visibilidades) que se constrói e compõe um estrato<sup>29</sup>. O poder

---

<sup>29</sup> Os estratos são formações históricas, sedimentares, formadas por palavras e coisas, pelo ver e falar, pelo visível e dizível, por regiões de visibilidade e campos de legibilidade, cujo conteúdo e expressão têm forma e substância, onde estão concentradas todas as práticas e costumes de determinada época.

é uma relação de forças não localizáveis, pois é ação e compõe um diagrama. O saber nos leva para dentro desse diagrama, em que os estratos formados pelos saberes são afetados pelas mais variadas linhas.

Saber está em ver e enunciar algo que não se pode reduzir. Enunciamos aquilo que vemos dentro da nossa região de visibilidade, que está atrelada ao poder/resistência da qual fazemos parte. Cada época (ou momento) propicia um saber pelos seus campos de visibilidade e enunciação. “Uma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem [...] a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime” (DELEUZE, 2011, p. 58). O saber é formado pelo ver e pelo falar, embora “não se fale do que se vê e não se veja aquilo de que se fala” (idem, p. 75), pois a fala é cega e a visão é muda. Dito de outra forma: “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens [...] Quedas de imagens em meio às palavras” (idem, pp. 74-75).

Diante disso pode se constatar que o saber é uma formação histórica. É um dispositivo que nos leva para dentro das linhas de força. Sendo as relações poder-saber/saber-poder algo contínuo, uma interfere na outra. O poder é móvel, apesar de não ver e não falar, faz ver e falar, conduzindo ao saber.

O poder, quando a resistência se anula, passa a ser uma subjetivação (não tem mais o movimento dessas duas forças contrárias), ou seja, aquela pessoa aceitou ser subjetivada por outrem, de forma consciente (por opção), ou por se deixar levar, sem perceber que isso ocorria. Com isso, temos duas formas de subjetivação, a negativa, em que o sujeito é subjetivado por qualquer força do fora, sem que intervenha (sem lhe impor resistência). É “aquele que está à mercê de todos os ventos [...] que deixa entrar em seu espírito todas as representações [...] que lhe são oferecidas sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam.” (FOUCAULT, 2010a, p. 118). Temos também a forma positiva de subjetivação, quando o sujeito é derivado das subjetivações que passaram por suas escolhas. Estes sujeitos que decidem quais as forças que o afetarão é que fundam o que Foucault entende por *Cuidado de si*. Os gregos fundam um sujeito como produto de uma subjetivação, assim haverá sempre uma relação consigo que resista aos poderes e saberes estabelecidos por regras gerais.

As práticas de si, exploradas por Foucault, encontram-se em um contexto mais amplo de práticas sociais. Podemos enxergá-las como pontos de resistência às diferentes formas de



poder (distintos modos de governar), que tentam impor ao sujeito determinadas maneira de ser, agir, pensar, com o intuito de subjugar-lo.

O que constitui o sujeito é a tríade poder/saber/subjetivação, um movimento contínuo de construção/desconstrução. Essas linhas de visibilidades, enunciação, força, subjetivação, ruptura, fissura, fratura, que fazem parte desse movimento e se entrecruzam, são componentes do Dispositivo.

Uma das características de um dispositivo é seu movimento, o entrelaçar multilinear de suas mais variadas linhas de força, podendo assumir formas (e conteúdos) variadas, sendo tanto materiais quanto imateriais, tendo em comum o efeito ideológico incitado pelo movimento. Pode ser um espaço físico constituído ou não. Por exemplo, um grupo de pessoas pode ser um dispositivo independente de onde estejam agrupadas. Para isso, é essencial que existam as linhas de *captura*, aquela que agencia, que faz a pessoa aceitar ser capturada, por desejar fazer parte daquele grupo, não estando, todavia, presa a este, assim como as linhas (rotas) de fuga, que é um movimento de rejeição ao discurso proferido pelo grupo e/ou às opiniões defendidas por eles e/ou às condutas adotadas, entre outros.

los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, La capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. (AGAMBEN, 2011, pg. 257)

Um dispositivo material seria o da aliança (de casamento), que é um dos dispositivos básicos da situação sexual, mas que diz algo a mais que o sexual, o que implica juridicamente ligar uma família a outra, ligar as heranças, o ato de pretender ter filhos ou não, o espaço onde habitar, o convívio do casal, enfim a aliança implica fazer parte de um dispositivo, ser capturado por ele, ter desejado se agenciar.

O dispositivo pode ser material ou imaterial, um lugar físico específico ou não, ou seja, quando entro em um “local”, e essas linhas de forças existem, não importa o que seja esse “local”, isso é um dispositivo. Podemos dizer também que uma linha de captura é um bom indicador do que funciona para o sujeito como dispositivo, tendo esta linha, entretanto, outros componentes. Agamben (2011) resume o dispositivo em três pontos:

1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (p. 250)

Com tudo isso, temos que “cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo.” (DELEUZE, 1990, p. 4). Considerar com totalidade a sala de aula, a escola, a instituição, não interessa, entretanto considerá-las como singulares, ou seja, a sala de aula de uma turma específica é tomá-la como dispositivo. Pois, a regra número um do dispositivo é que não pode ter totalidade.

Duas consequências importantes para uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. [...] O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. (DELEUZE, 1990, pp. 3-4)

Por exemplo, em uma sala de aula, o sujeito que está sentado em sua cadeira observando o professor, enquanto esse dá aula, é um corpo social. Traz consigo diversas marcas, pois foi e continua sendo constituído por subjetivações, que o levam a tomar algumas posturas em sala, assim como em relação à matéria, aos professores, aos colegas. Enfim, em meio ao *dispositivo* “sala de aula” em que está inserido, por mais que esse sujeito seja retraído, isolado, não querendo se envolver com os demais colegas, ele poderá ser afetado tanto pela sua maneira de ser como pela dos demais.

Nesse sistema de subjetivações que compõe o *dispositivo* é que ocorrem as relações de poder e resistência, em que há o que Deleuze (1995) denomina de *dualismo da força*, o afetar-se afetado. Com isso, esse sujeito traz consigo afetações provindas de outros *dispositivos*, como a família da qual faz parte, a igreja e grupos que frequenta, onde trabalha, enfim, mesmo em sala de aula. Apesar de ele ser “um” aluno que “entende” ou não o que o professor está explicando, que é participativo ou não, que tira boas notas ou não, que faz os trabalhos ou não, seu comportamento emana dos desejos (ROLNIK, 2011) e tipos de afetações aos quais está submetido. Olhá-lo apenas pelo que foi em um momento “x” não implica que isso possa ser estendido para o que ele é e continuará sendo, não se pode classificar o sujeito, pois ele não é fixo, imutável, estático. Como diz Deleuze (1995), somos devires diante dessa multiplicidade de linhas de força, de fuga, passando por momentos de territorialização e desterritorialização, em movimento ininterrupto, constituindo-nos, a cada momento em que somos afetados, por essas linhas.

Com isso, pode-se dizer que a análise de um dispositivo é algo pessoal, em que cada um é capturado de uma forma. Duas pessoas, ainda que estejam em um mesmo local, serão (poderão ser) afetadas por linhas de subjetivação distintas.

A princípio o nosso dispositivo era uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma turma do ensino regular, ambas no último ano do ensino fundamental, preparando-se para adentrar o ensino médio, tendo como foco os paralelos existenciais entre elas e seus conhecimentos matemáticos. Não julgávamos se sabiam ou não os conteúdos correspondentes às estruturas aditivas de Vergnaud, mas observávamos cartografando os movimentos de alguns sujeitos.

No entanto, fomos levados para outros mares. O sertão de Pernambuco, para nós, virou mar. Não toda a região que o compõe, mas um dispositivo específico, pelo qual fomos capturados e levados a surfar em suas ondas.

Ou seja, observamos por alguns meses o dispositivo: sala de aula de um projeto de extensão, estando consciente de que, ao cartografarmos uma sala de aula, nós não entramos sozinhos, entramos nós e nossas marcas, fruto das afetações que chegam até nós. Algumas vezes essas afetações vão diretamente a uma marca, dificultando a visibilidade, porque aquela marca pode impedir de capturar movimentos que compõem o dispositivo.

Após, todo esse percurso acadêmico surfado, em que tentamos apresentar a teoria mediante os acontecimentos, optamos por abrir um parêntese, que denominamos “interlúdio”, para apresentarmos o que consideramos como cartografia, a minha experiência para com ela e a composição do meu eu, como cartógrafa, sabendo que esse processo é algo contínuo e infundável, assim como meu “eterno” estado de devir.

### **Interlúdio – Surfando na teoria**

Iniciarei esse momento com uma frase dita por meu orientador: “A angústia produz conhecimento, produz pesquisa”. Ou seja, se aqui estou digitando este texto, investigando-o, buscando atrelar teoria e prática, pesquisando, é porque, assim como muitos, sou uma pessoa angustiada, que estuda, observa, analisa movimentos diversos em busca de respostas para perguntas, que são mutáveis, recriáveis, moldáveis, que me levam a outros mares, para surfar em outras ondas, fazendo surgir novas perguntas, ou aperfeiçoando as já existentes.

Para entender um pouco do que é Cartografia, andaremos por seus entornos, adentrando paulatinamente em seu interior, local onde existe uma diversidade rizomática de fatores importantes e essenciais para sua compreensão, não sendo possível categorizá-los.

Apresentaremos alguns conceitos importantes, baseados nas teorias de Foucault, Deleuze, Guattari, Rolnik, assim como de Aganbem e outros que contribuirão com nossa excursão filosófica, antropológica, sociológica, educacional, antropofágica, enfim, cartográfica.

Mas, em vez de apenas apresentar a teoria que faz parte do que se denomina Cartografia Existencial, optei por tentar expô-la através de minha história com ela. Ou seja, como estou aprendendo a surfar (cartografar).

Bem...

Minha experiência como surfista se iniciou quando tive que segurar pela primeira vez minha prancha metafórica, que se deu nas reuniões particulares com meu orientador, em parceria com as reuniões de orientações, com todos os orientandos (na época éramos quatro, hoje somos seis) de Carrera.

Confesso que, quando olhei para aquela prancha (a teoria) em minhas mãos, não tinha a menor ideia do que fazer com ela, nem o significado que eu daria àquilo, além da sensação de estranheza. Imaginem alguém que nunca viu o mar, de repente ter uma prancha nas mãos. Era essa a minha sensação, pois até então não havia adentrado na chamada Filosofia da Diferença, muito menos os teóricos que a compõem.

Iniciei meus estudos com muitas dificuldades por não ter experiência nesse tipo de leitura tão peculiar. Carrera, com muito cuidado, me apresentou ao primeiro (e fundamental) membro dessa filosofia: Michel Foucault. Fiquei encantada, “amor à primeira vista”. Quis ler vários de seus livros, todavia não conseguia entendê-los. Era preciso ir com calma, entretanto eu tinha pressa. Queria saber mais e logo. Com muita calma, Carrera indicava os livros gradualmente, para que eu pudesse entendê-lo.

Foucault e seus estudos eram uma das partes que compunham minha prancha, e eu, aos poucos, fui entendendo a prancha, a constituição dela, como se dera sua formação, os porquês de cada curva, assim como o de sua largura e altura, qual a utilidade do bico, a *rabera*, as quilhas, o que era o *deck*, o *botton*. Enfim, fui adentrando aos poucos nesse universo e ao mesmo tempo tentando observar o mundo a minha volta sob a ótica desse autor.

Via que o saber (visibilidade e enunciação) está intimamente ligado ao conceito de poder (o jogo de poder/resistência), havendo uma correlação existencial entre a relação de poder (das forças) com o campo do saber, assim como a produção de modos de subjetivação (afetação, captura, agenciamento, fuga). Essas duas dimensões (poder e saber) formam uma superfície, que coloca o sujeito em um quadriculado de forças, em que ou se exerce a força, subjetivando ou permitindo subjetivar-se, ou deixa-se levar por ela, levando Foucault abordar com isso a importância da autonomia do sujeito (Cuidado de Si).

Mediante essa tríade (poder, saber e subjetivação), meus estudos foram guiados rumo às ideias de outro francês, presente na vida de Foucault, Gilles Deleuze, com quem discutia muito de suas teorias. Apesar de diferenciarem-se em alguns momentos, noutros, fomos percebendo o entrelaçar delas, como se uma compusesse a outra.

Se para mim foi difícil a leitura inicial dos livros de Foucault, quando li o primeiro de Deleuze, percebi que eu estava realmente muito aquém do que era cartografia, por não entender suas bases filosóficas. Deleuze conseguia me fazer entender num parágrafo o que ele queria dizer, todavia no seguinte me desconstruía, mostrava que não era o que eu estava pensando. Foi um construir, desconstruir e reconstruir constantes. Muito difícil e psicologicamente cansativo. Em nosso grupo discutíamos muito sobre as nossas incertezas e a não compreensão daquela literatura, tendo Carrera a nos guiar em meio ao nosso turbilhão mental.

Foi Deleuze que denominou Foucault como o primeiro cartógrafo. Isso me animou. Um cartógrafo, um surfista. Não era só a teoria que iria me ajudar, mas o próprio surfista. O livro de Foucault mais conhecido, “Vigiar e Punir”, é uma cartografia da violência nas prisões. Assim como o livro “Manual de tapeçaria”, de Nilma Lacerda, que é uma cartografia do sistema educativo, apresentando a relação entre uma professora jovem e um aluno. Ambos discutidos em grupo. Do primeiro livro, eu achei a leitura interessante, fui capturada rapidamente por ele, apesar de o início ser bem impactante. O segundo livro me causou muita estranheza, pelo formato do texto, tão diferente daquela linearidade habitual a que eu estava acostumada, levando-me a desterritorializar diversas vezes de suas páginas.

Inspirada na escrita de “Vigiar e Punir”, arregacei minhas mangas, peguei minha prancha e fui conhecer o mar em que em brevemente surfaria. Senti a necessidade de explorá-lo, como Foucault o fez. Foi o mar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) meu primeiro território que pesquisei sob múltiplos olhares, observando o percurso histórico nacional que transpassava esse dispositivo EJA, ou seja, as linhas de força que o transpassavam. Ao mesmo tempo analisei os sujeitos desse dispositivo, pessoas que trazem marcas de fracassos educativos, sociais, econômicos, psicológicos e retornam à instituição por necessidades particulares. Nosso governo, por sua vez, está mobilizado numa ação educativa contra o analfabetismo, impregnada de interesses, que vão além dos muros de sua escola. Toda essa história de luta é perpassada, ou pode-se dizer amassada, esmigalhada com o surgimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), resumidamente falando, uma espécie de *ranking* mundial, no qual a educação (mais especificamente seus dados estatísticos) tem uma grande importância. Isso resultou numa

mutação, pois os interesses políticos agiram como uma transversalidade inversa, alterando não apenas a sua estrutura, como todo contexto educacional em que esse público (jovens e adultos) se encontra.

Esse estudo resultou em alguns artigos. Todavia, meu campo não era apenas a EJA, na época, e nem uma cartografia, como a feita por Foucault. Além do dispositivo EJA, eu focaria meus estudos em alguns sujeitos que compunham a sala de aula dessa modalidade de ensino e também do ensino regular (público) correspondente. Com esses dois exemplos (Foucault e Lacerda) em mãos do que seria cartografar, ou seja, apenas observando as manobras desses grandes e reverenciados surfistas, senti-me temerosa.

Atento a isso, deixando-se guiar por seu olhar vibrátil, meu orientador apresentou-me a surfistas, que, mesmo já sendo reconhecidos como tais, faziam manobras mais próximas daquilo que eu poderia tentar fazer sem tanto temor.

Foi lendo a dissertação de Giovana Gasparotto, “Alfabetização Matemática: Cartografando as Narrativas de Alguns Alunos na Série Final do Ensino Fundamental.”, defendida em 2010, no mesmo programa do qual faço parte, tendo Carrera como orientador, que comecei a enxergar a Cartografia como metodologia de pesquisa, apesar das suas diversas/múltiplas particularidades. Observei o passo a passo das manobras feitas por Giovana, supondo de maneira ingênua que pudesse reproduzir seus movimentos (procedimentos), conseguindo surfando como ela. Enchi-me de coragem.

No grupo de orientação discutimos, além da dissertação de Giovana, duas teses também orientadas por Carrera, com o mesmo perfil cartográfico, a de Margareth Rotondo, “O que pode uma escola? Cartografias de uma escola do interior brasileiro”, defendida em 2011, e a de Audria Bovo, “Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática”, defendida em 2011, todas pelo mesmo programa. Além disso, o artigo escrito a oito mãos, por Carrera, Margareth, Audria e Giovana, publicado na edição especial do BOLEMA (Boletim de Educação Matemática), intitulado de “Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática”, publicado em 2011.

Ficamos todos mais sedentos. Sentíamos a necessidade de saber mais. De compreender a cartografia (as manobras do surfe). Nosso orientador, atento ao movimento de seus orientandos, percebeu e nos presenteou com a disciplina concentrada, “Cartografando em Educação Matemática”, ministrada por Carrera.

Nossa primeira leitura foi o primeiro capítulo do livro “Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em que eles falam do rizoma, de uma forma constante e múltipla, bastante confusa para nós, que iniciávamos a leitura. Apenas na

página final do capítulo, eles escrevem: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*.” (p. 48), ou seja, fomos apresentados a uma leitura rizomática ao meio e nos perdemos em meio a ela.

Em uma de suas aulas, Carrera mencionou que “Deleuze é como uma panela de leite fervendo no fogo, ele derrama. A escrita dele é derramada. É um vulcão que está em erupção o tempo todo.” Realmente, acompanhar esse processo de derramamento não era algo fácil. Além de o rizoma aparecer durante todo o capítulo, nos deparamos com a diferença entre mapa e decalque, na filosofia da Diferença, o de diagramas, agenciamento, estratos, linhas de segmentaridade, de estratificação, entre outras, lado de fora e de dentro, tecido liso e estriado, territorialização/desterritorialização. Enfim, era como se estivéssemos adentrando em um mundo diferente, até a lei da gravidade se diferenciava daquela a que estávamos habituados.

Todos os estudantes daquela disciplina ficaram confusos diante das leituras tão densas e rizomáticas. Voltamos para a sala de aula com mais questionamentos, dúvidas e incertezas, que algo estruturado mentalmente. Com muita paciência, fomos levados pela mão, conduzidos por Carrera à Filosofia da Diferença.

Durante as leituras e as discussões em sala, entramos diversas vezes em conflito com nós mesmos, a cada trecho do texto que trazíamos para debatermos. Assim seguiu a disciplina. Repleta de estranhamento, que nos levava à repulsão, em alguns momentos, pela dificuldade de compreender não apenas os termos, como também a maneira de enxergar o mundo que nos era apresentado. Tínhamos duas opções: ou rejeitávamos, optando pelas rotas de fuga, ou abraçávamos aquela teoria, deixando-nos ser capturados por ela. Aquela disciplina era, para nós, um exemplo de dispositivo, devido a esses movimentos (captura e fuga).

Com o término dessa disciplina, tive a oportunidade de passar uma semana em Recife, minha terra natal, e com isso aproveitei a oportunidade de cartografar pela primeira vez. Entendia um pouco o movimento que eu poderia fazer com a prancha, bastava agora *experienciar*, mesmo não sendo meu mar oficial aquele que comporia esta tese. Então, subi em minha prancha, pela primeira vez, e com manobras inseguras, surfei nas minhas primeiras ondas. Como recurso cartográfico, utilizei os Mapas Narrativos<sup>30</sup>, feitos durante a entrevista, que para meu espanto, durou mais de uma hora. Foi a primeira vez que entrevistei alguém. A sobreposição dos pontos observados fez com que eu enxergasse algumas conexões, que me auxiliaram no exercício da cartografia.

---

<sup>30</sup> De acordo com Behnken: “dar aos entrevistados a oportunidade de representar através do desenho espontâneo o seu espaço pessoal” (2005, p.68). Ver BURRIDGE (2005). Será discutido mais adiante.

De volta para Rio Claro, eu ansiava por continuar minhas manobras de surfe, observando com mais detalhamento a entrevista e os mapas narrativos feitos pelos meus dois sujeitos. Com o suporte de Carrera, fui tentando algumas manobras inéditas, desafiei-me a pegar ondas um pouco maiores, ousei. Com isso, saiu meu primeiro artigo cartográfico.

Mediante esse movimento, outros cursistas da disciplina de Cartografia sentiram a necessidade de discutir um pouco mais, de aprofundar seus estudos. Com isso, passamos a nos reunir periodicamente para essas discussões mais direcionadas, iniciando nossos estudos com “História da sexualidade”, volume 3, pois alguns dos membros do grupo: Múltiplos UM – UNS, que foi reativado com uma nova roupagem, atraíram membros antigos, que já haviam estudado os volumes anteriores por quase dois anos. Além desse livro, líamos outros em paralelo, que dialogavam e nos faziam compreender melhor alguns porquês, com os quais nos deparávamos, tomando como literatura-base os livros de Foucault.

Nosso grupo de orientação continuava a se reunir em paralelo, tendo mais dois novos membros, que só fizeram enriquecer nossas discussões. Discutimos o artigo, “Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil”, de Suely Rolnik, entre outros estudos. Ressalto este, pois os escritos de Rolnik se tornaram algo presente em minhas leituras e escritas. Fui rapidamente capturada pela maneira de ela escrever. Com isso, li o livro “Cartografia Sentimental”, que inspirou esse artigo discutido, deixando-me capturar. Fui agenciada e me encantei.

O corpo vibrátil, tão falado por Carrera, passou a fazer mais sentido, assim como a ideia de territórios existenciais (tão discutidos em nossas reuniões), além da maneira como os movimentos de territorialização e desterritorialização, que apareciam nos escritos de Deleuze e Guattari, são conduzidos por nossos desejos. As marcas que trazemos algumas vezes recalçadas e que, ao serem novamente afetadas, voltam a pulsar. Carência-e-captura. Dupla captura. Esses autores retomam os conceitos de agenciamento, subjetivação, poder, entre outros por nós estudados. O mais interessante: Rolnik nos apresentava a ideia do que é uma cartografia, assim como a postura de um cartógrafo quando adentra em um dispositivo.

Os membros do grupo de orientação voltaram seus estudos para outros autores, enriquecendo nossas discussões a respeito da Cartografia. Com isso, ao término de 2012, decidimos escrever um artigo juntos. Sete cabeças, com ideias distintas, tendo em comum a cartografia e seus principais autores. Iniciamos a difícil e prazerosa tarefa de montarmos um minicurso, para apresentarmos no ENEM de 2013, no Rio Grande do Sul. Sabíamos que causaríamos estranheza, mas estávamos mais seguros, pois não íamos sozinhos, teríamos Carrera conosco. Próximo à nossa ida, fomos informados de que seríamos apenas nós, Carrera



sabiamente optou por nos deixar enfrentar nossos próprios medos e inseguranças. Tínhamos uns aos outros, para nos apoiar. Com isso, o objetivo dele foi alcançado. Retornamos para Rio Claro, fortalecidos (e eufóricos).

Confiante, decidi adentrar no oceano da Escola Municipal Agrícola, aplicando os problemas de Estruturas Aditivas numa turma do 9º ano, como mencionado no primeiro ato. Quando me deparei com Sabrina, levei um tombo de minha prancha e fui ao fundo. Pois, mesmo conhecendo a teoria, me senti incapaz diante das respostas dela, que me pegaram desprevenida e, como rota de fuga, almejando retornar a minha zona de conforto, optei por negar o ocorrido. Essa negação se manteve por alguns meses, nos quais nem me dei conta da gravidade que o posicionamento sincero daquela aluna havia me causado. Fato percebido apenas quando, numa reunião do grupo de orientação com a também professora doutora Margareth Rotondo, eu o trouxe à tona, sem maiores alardes. Recebi com isso a devida atenção *a posteriori*, levando-me a reflexões e aprofundamentos em meus estudos.

Em nosso grupo estávamos lendo detalhadamente sobre o Cuidado de Si, de Foucault. Estávamos mais confiantes no que já havíamos estudado, quando optamos por ler “Foucault”, escrito por Deleuze. Mais uma vez, deparava-me com a desconcertante escrita deleuziana. Tive dificuldades por estar carregada de ideias preconcebidas, advindas do livro “Mil Platôs”. Aos poucos, em nossas discussões, percebi que os ditos por Deleuze, naquele livro, eram importantes, pois ele mesclava as ideias de Foucault com as suas, enriquecendo nossos estudos. Ampliando-os. Aos poucos o receio ia minguando. A expressão popular “pisando em ovos” se encaixava em minha postura diante desse livro deleuziano.

Em meio a essa relação de fuga e agenciamento, causada por Deleuze, fui surpreendida no grupo com uma proposta inusitada e desafiadora, principalmente para mim que, de alguma forma, intimamente, repudiava Deleuze. O grupo se animou para participar de um colóquio deleuziano, não apenas como ouvinte, mas escrevendo artigo. Voltei para casa com uma sensação estranha. Onde haviam me metido?

Organizamo-nos em dois grupos, pois diferente de outros eventos acadêmicos, nesse os trabalhos eram aceitos. Um grupo de discussão, com temas que se harmonizassem, e não por artigo. Devido a isso, cada um escreveu um artigo, e os submetemos à avaliação dos pareceristas, tendo como nome “Cartografia: território EJA”<sup>31</sup>, do qual meu artigo fez parte,

---

<sup>31</sup> Com os seguintes artigos: A grade (Thiago); Surfando a onda EJA; Dispositivo educação de jovens e adultos (Paola).

junto com outros dois componentes, e “Território educação Matemática: multiplicidade e singularidade”<sup>32</sup>, com os três outros componentes e o nosso orientador.

Tal foi a nossa surpresa quando tivemos a aprovação de ambos os grupos, compondo com isso duas sessões em um colóquio deleuziano. Ficamos na mesma sala. As duas sessões seriam sequenciais. Ou seja, ouvimos todas as apresentações. Escrevo “ouvimos” porque, para nosso espanto, nesse tipo de evento filosófico, não se tem o hábito de apresentar os escritos utilizando *Datashow*, em vez disso, eles são lidos.

As palestras são lidas. Assim como os artigos que submetemos. Mesmo em um ambiente estranho, utilizando uma metodologia que nos causou estranhamento, engolimos nossos receios, nos apoiamos uns nos outros e fomos. Em meu artigo, “Surfando na onda EJA”, metaborizei os ventos como ocasionadores das ondas, para apresentar as linhas de força que subjetivam o dispositivo EJA, através de sua história e interesses de grupos que estão no comando, assim como as consequências causadas por esses ventos. Dei uma repaginada em meus estudos feitos a respeito da EJA e do IDH, alterando a linguagem, utilizando durante a apresentação a música de Lulu Santos, “Como uma onda no mar”.

O sucesso dessa empreitada filosófica fortaleceu mais o nosso grupo. Aos poucos nos fazíamos presentes nos eventos. Com as discussões, crescíamos.

Paralelamente a isso, eu e Carrera iniciamos a elaboração de um projeto de extensão, em que convidaríamos alunos do nono ano da rede pública de Rio Claro, tanto do ensino regular, como da EJA, para participarem, sendo eles os integrantes do dispositivo que iríamos analisar na tese.

Todavia, como já mencionado, os ventos sopraram noutras direções, levando-me para outros mares. A princípio a Córdoba, na Argentina, devido a um Sanduíche (intercâmbio de estudos) de três meses e, em seguida, ao agreste pernambucano, em Caruaru, para assumir o cargo de professora assistente da UFPE/CAA.

Devido às mudanças, o projeto foi alterado, acompanhando o movimento, no qual agora me encontro. As ondas são outras, pois o mar é outro, os ventos que as impulsionam também não são os mesmos, assim como a surfista, que aqui digita estas palavras. Foi uma mudança repentina, acompanhada de constantes conflitos, muitos deles relacionados à escrita e ao campo que adotaríamos como dispositivo de nossa cartografia, assim como os sujeitos que iríamos cartografar.

---

<sup>32</sup> Com os artigos: O que pode a educação Matemática? (Carrera); Movimento transversal na ATPC de Matemática: território das afetações (Michela); A coragem da verdade no olhar para o outro e nossas multiplicidades (Nadia); A pantera cor-de-rosa na formação de educadores matemáticos (Tássia).

O desejo por um trabalho cartográfico permaneceu, sendo esse voltado para os alunos em seu processo de estruturação ligado à Matemática. Todavia, enriquecemos com mais um fator muito importante e interessante: a cartografia de licenciandos de Matemática, suas concepções e seus primeiros momentos atuando como professores em uma turma específica de um projeto de extensão.

Em meio a toda essa minha história, que ainda continua, pois isso é um processo contínuo, mesmo que tome rumos distintos aos geralmente traçados por mim, senti a necessidade de adentrarmos um pouco mais na teoria.

Para isso iniciarei definindo a palavra Cartografia<sup>33</sup>, que se deu em 1964, durante um congresso organizado pela Associação Cartográfica Internacional (ACI), sendo registrada pela primeira vez, em 1839, pelo Visconde de Santarém, português, numa carta escrita em Paris, endereçada ao brasileiro Adolfo de Varnhagen, segundo Oliveira (2007). Atualmente consta-se que a Cartografia se trata de um:

Conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, assim como a sua utilização.<sup>34</sup>

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a cartografia é a “arte e levantamento, construção e edição de mapas e cartas e qualquer natureza” (*idem*), como consta no *site* do IBGE. Esses mapas consistem “em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta.” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p.30), ou seja, trata-se de algo fixo, estático, diferente do movimento que pretendemos observar.

Com isso temos diferenças entre essa cartografia, inspirada no registro do século XIX, que é aquela utilizada pela geografia tanto física, como humana, havendo distinção entre essas duas:

---

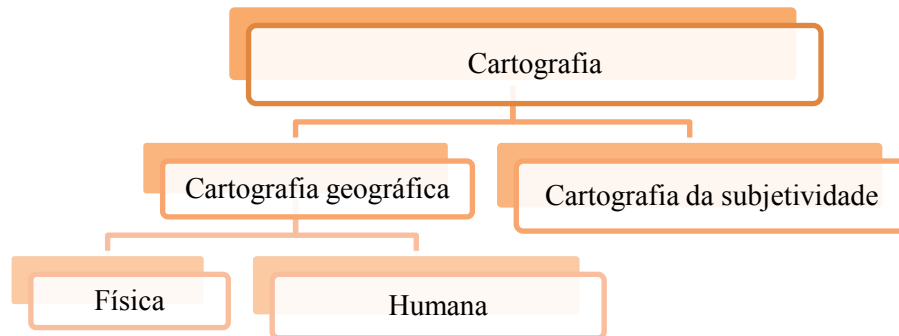
<sup>33</sup> Trecho extraído da resenha de Oliveira (2007) sobre Cartografia: “(...) *cartographia: invento esta palavra já que ahi se tem inventado tantas*” - eis o trecho da célebre carta que o 2º visconde de Santarém endereçou a Francisco Adolfo de Varnhagen, investigador e diplomata brasileiro, onde se deverá ter escrito pela primeira vez o termo *cartografia* (carta de Santarém a Varnhagen, Paris, 8. XII.1839, em: Santarém, 1906: 30). Redigida no contexto da não menos célebre polémica travada em torno da veracidade do conjunto de relações geográficas que são atribuídas a Amerigo Vespucci - polémica na qual Santarém se en-volveu a pedido do erudito espanhol Martín Fernández de Navarrete-, recordamo-la aqui a propósito do *livro A Historia da Cartografia na obra do 2.º Visconde de Santarém*, que acaba de ser editado pela Biblioteca Nacional de Lisboa. A oportunidade para esta edição foi oferecida pela Exposição cartobibliográfica que a mesma instituição consagrou a Santarém e à história da cartografia, entre 24 de Novembro de 2006 e 10 de Fevereiro de 2007, assinalando os 150 anos da morte do visconde. Mais informações encontram-se disponíveis no *site*:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-46112007000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-46112007000200013&script=sci_arttext). Último acesso dia: 08/07/2014.

<sup>34</sup> <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlasescolar/apresentacoes/oquee.swf>. Consultado em 25/08/13.

*cartografia da geografia física* – que se constitui como um mapa físico que, por exemplo, divide as regiões e os Estados do nosso país; a *cartografia da geografia humana* – que não desenha mapas físicos e sim retrata os costumes, as etnias, as religiões entre outras questões. (SILVA et al, 2013, p.2)

Com isso podemos apresentar as formas distintas de cartografar, de acordo com o esquema abaixo.



**Figura 3: Fluxograma das cartografias e suas diferenças (QUEIROZ e SOUZA, 2013)**

Sendo assim, enquanto os geógrafos estão preocupados em desenhar as paisagens físicas ou sociais, os mapas físicos com seus limites fronteiriços, os cartógrafos da subjetividade buscam desenhar paisagens psicossociais, sendo compostas a partir do “desmanchamento de certos mundos e a formação de outros” (ROLNIK, 2011, p. 23). Eles estão dispostos a “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. [...] embarcar na constituição de territórios existenciais...” (idem, p. 66), fazendo parte do sujeito, em que ele “habita”, não apenas de maneira física, mas existencial.

A cartografia da subjetividade é algo rizomático<sup>35</sup>, aberto, possuindo duas frentes: o agenciamento e a rota de fuga, sendo um convite e uma despedida. Há com isso múltiplas entradas e saídas, sem começo nem fim, apenas o momento, “são múltiplas as entradas em

<sup>35</sup> No sentido de que “as multiplicidades são rizomáticas” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 23) e rizoma é algo que “pode ser conectado a qualquer outro [rizoma] e deve sê-lo” (idem, p. 22). Na capa do livro *Mil Platôs*, temos a seguinte “conceituação” do que seria rizoma, que pode facilitar a compreensão: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.” Ou seja, são coisas que se entrelaçam, podendo adentrar nesse meio, por qualquer entrada, não existindo uma única, assim como sair por qualquer uma das saídas. Para maiores detalhes, ler Deleuze, Guattari (2011).

uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel...” (PASSOS, KASTRUP, & ESCÓSSIA, 2010, p. 10), dando-nos a possibilidade de ter múltiplos olhares.

Na cartografia busca-se mapear o que está em movimento. Os mapas geográficos são diferentes da cartografia existencial, pois são estáticos, fechados em si mesmos, com suas fronteiras traçadas.

Devido às diversas linhas de força, que se sobrepõem, se entrelaçam, se conflituam, “mudam de natureza ao se conectarem [umas] às outras” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 25), estando em permanente movimento de territorialização/desterritorialização<sup>36</sup>, assujeitamentos, subjetivações voluntárias ou não, estando as multiplicidades presentes, sendo vistas apenas *naquele instante*, não esgotando o que se é perceptível, nem se chegando a um fim estático, pois o observável está em constante movimento, o território (existencial) demarcado, mapeado, diagramado não é um local físico (fixo). Busca-se construir diagramas, que pode ser “um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados.” (DELEUZE, 2011, p. 53), havendo pontos que os conectam, em que, através deles, pode-se compreender o conjunto<sup>37</sup>, em um momento específico, pois “nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é, definitivamente, coisa alguma” (ROLNIK, 2011, p. 61), são devires.

Podemos dizer que todo mapa é uma espécie de convite, nos agencia e dentro deste é possível termos diversos olhares, como um caleidoscópio, que manipulamos para obter múltiplas imagens. É algo dinâmico, sem início, nem fim, apenas o meio, o momento, e esse pode conduzir-nos a outros caminhos distintos daquele pelo qual “iniciamos” o movimento, é algo rizomático. Perdemos-nos neles, não no sentido de estarmos presos, pois há diversos caminhos que conduzem à saída, mas por deixar-nos capturar por opção.

Fazendo um paralelo metafórico entre o movimento da *WEB*<sup>38</sup> com a cartografia, temos que a ideia é mapear o que está em movimento, as diversas linhas de força entre outras, os movimentos de territorialização, os assujeitamentos, as multiplicidades que se fazem

---

<sup>36</sup> Quando utilizamos esses termos, nos referimos ao que Rolnik (2011) remete no livro *Cartografia sentimental*, sendo o “Movimento de territorialização: intensidade se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimento de desterritorialização: territórios perdendo força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo.” (pp. 36-37). Em seu vocabulário, Deleuze (ZOURABICHVILI, 2004) conta que “A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual 'se' deixa o território. (MP, 634). O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras; elas supõem, antes de tudo, uma expressividade que faz território. É fato nesse sentido que o território e as funções que aí se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou componentes de meios tornados qualitativos (MP, 388)” (pp. 22-23)

<sup>37</sup> Não um todo, pois para nós a multiplicidade não obedece a uma lógica capaz de constituir um todo.

<sup>38</sup> Nome popularmente conhecido do sistema de documentos em hipermídia, que são interligados e executados na Internet, conhecidos por *WWW* (*World Wide Web*, em português, “teia mundial”)

presentes, sendo vistos apenas *naquele instante*, não esgotando o que se é perceptível, nem se chegando a um fim estático, pois o observável está em constante movimento. O cartógrafo deve deixar-se conduzir pelas vibrações que estão sendo emanadas. Assim como um surfista, que conhece os movimentos das ondas e as técnicas de como manejar uma prancha, quando está sobre a onda, deixa-se guiar por esta, acompanhando-a com o movimento de seu corpo, buscando manter-se sobre ela (a prancha na onda) o máximo possível, tendo para isso que a sentir durante o processo para utilizar a manobra condizente, estando numa “perfeita” harmonia. Trazemos teorias, escolhidas aprioristicamente, mantendo, todavia nosso olhar no objeto/sujeito, que está dialogando com nossa sensibilidade, o que nos capturou, o que nos afetou. A afetação, tratando-se de cartografia, é uma via de mão dupla. O surfista altera a onda, assim como a onda leva o surfista a optar pela manobra (movimento) mais apropriada para surfar.

Ao cartografarmos, “podemos estar numa linha – territorializados, por exemplo – e, de repente, perdê-la: sem perceber, já estamos numa outra, totalmente desterritorializados” (ROLNIK, 2011, p. 52), isso devido à tendência inata que nós, sujeitos, temos de afetar e ser afetados, ser atraídos ou repelidos por outros; “é que enquanto se está vivo não se para de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros.” (ROLNIK, 2011, p. 49), pois “cada um de nós passa pelas mais variadas micropolíticas e, em cada uma delas, muda nossa maneira de pensar, sentir, perceber, agir – muda tudo. Além disso, cada momento de nossas vidas é feito, simultaneamente, de várias micropolíticas” (ROLNIK, 2011, p. 55). Podemos recordar Heráclito com sua ideia de que “tudo flui”, que podemos entrar no mesmo rio (geográfico), todavia nem as suas águas são as mesmas, nem nós que o adentramos.

Com isso, podemos mencionar o que Rolnik (2011) destaca em seu livro: “o que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (p. 66). Por isso, não se seguem protocolos normalizados, nem perguntas afixadas; em vez disso, um breve roteiro de preocupações, carregando consigo seus princípios, suas regras, seus critérios de observação, redefinindo suas indagações, procurando em nenhum momento se dissociar de seu corpo vibrátil.

Não existem passos a serem seguidos, porque cada passo depende unicamente do anterior, não tem como prever, é um processo de criação contínuo: “trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que

surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.” (FARINA, 2008, p.10)<sup>39</sup>

Quando o cartógrafo adentra em um dispositivo, pode-se dizer que ele foi agenciado (capturado) por ele. Anteriormente discorremos sobre dispositivo e as linhas de *captura*, como aquelas que convidam o sujeito a fazer parte deste, entre tantas outras linhas de força, tendo em meio a elas as linhas (ou rotas) de fuga, pois o dispositivo não é visto por nós como uma prisão. O sujeito permanece por opção, não por uma imposição, podendo se desterritorializar, quando achar conveniente fazê-lo, sendo agenciado por outro dispositivo, pois o sujeito “só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Em Deleuze, Guattari (2011), temos:

Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. As velocidades comparadas de escoamento, conforme estas linhas acarretam fenômenos de retardamento relativo, de viscosidade ou, ao contrário, de precipitação e de ruptura. Tudo isto, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento*. (p. 18)

O agenciamento ocorre por meio do afeto (mencionado no capítulo anterior), pois “somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado, e não sabemos o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação.” (PELBART, 2008, p. 1). É uma dupla captura.

Isso significa que, à medida que ‘observa’, o cartógrafo passa a ser afetado pelo sujeito (ou objeto) da pesquisa, pois uma das características de um cartógrafo é ser um antropófago<sup>40</sup>, isso quer dizer que “vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias.” (ROLNIK, 1989, p. 2), buscando mergulhar na ‘geografia dos afetos’, sem protocolos normalizados, o que o conduz é a sua sensibilidade. Pode-se dizer que o pesquisador e o sujeito de sua pesquisa encontram-se em um entre-lugares (BHABHA, 1998), pois remetem ao novo, rompendo com o *continuum* presente-passado, estabelecendo uma nova relação entre eles, não apenas o pesquisador que

<sup>39</sup> Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> consultado em 09/09/2012.

<sup>40</sup> Em seu texto, ‘Esquizoanálise e Antropofagia’, Rolnik (2000) dá a seguinte descrição sobre o que seria essa antropofagia a que ela se refere: “o princípio antropofágico poderia ser assim descrito: engolir o outro, sobretudo o outro admirado, de forma que partículas do universo desse outro se misturem às que já povoam a subjetividade do antropófago e, na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação.” (ROLNIK, 2000, p. 10)

vai “colher” seus dados e o pesquisado que vai “fornecer” esses dados. Esses entre-lugares “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação” (BHABHA, 1998, p. 16). Sendo um processo narrativo, tem-se que vai “além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (*ibidem*, p. 20).

De acordo com Kastrup (2009, p. 77), temos que...

A cartografia é um método transversal porque funciona na desestabilização daqueles eixos cartesianos (vertical/horizontal) onde as formas se apresentam previamente categorizadas. Assim, a operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto. O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. Trata-se, então, de um método processual [...]

Antes de explanarmos sobre subjetivação, sentimos a necessidade de apresentar também as ideias de subjetividade e sujeito. “Ao longo de sua história, os homens nunca deixaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita de múltipla de subjetividades diferentes” (FOUCAULT, 2010a, p. 234). A subjetividade não é uma posse, não é estática, mas sim algo que está em constante movimento e vai se construindo aos poucos de acordo com os encontros e desencontros vividos, que produzirão efeitos (reações) na pessoa que de alguma forma irá moldar sua maneira de viver.

Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida. (DELEUZE, 1992, p. 123)

A subjetividade se mantém em processo de feitura, em meio a lutas, não existe fim, apenas meios. Essa produção constante de subjetividades ocasiona mudanças sociais, que conseqüentemente também afetam o sujeito. “Ela é essencialmente social” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 42). É uma constante e dinâmica troca coletiva. Podemos considerar o ‘sujeito’ algo provisório, por estar sempre se moldando, pois “são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos.” (FOUCAULT, 2005, p. 51) e, além disso, temos que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 40). O exemplo é como geralmente a criança percebe o mundo, pois o faz através do aparelho de televisão, em que absorve a “relação de imagem, de palavras, de significação. Tais crianças terão toda a sua subjetividade modelizada por esse tipo de aparelho.” (*idem*, p. 41), não o objeto propriamente, mas as ideologias transmitidas através desse, por imagens e sons.



Com isso o sujeito é constituído através de suas experiências. “É o modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27). Não se trata da verdade em si, mas do sentido que damos ao que nos acontece, por isto podemos interpretar a experiência como algo particular e subjetivo. É deixar-se moldar, consentir, experimentar, permitir a construção de um novo sujeito, construído a partir das experiências do antigo sujeito. Afinal de contas, de acordo com Foucault (DELEUZE, 2011), o sujeito, no decorrer da história, diante das várias formas de subjetivação pela qual passa, tem a opção de manter ou transformar sua identidade.

Mais uma vez temos a ideia de que o sujeito é um vir a ser, não se estabilizando, sendo construído a partir de suas experiências e também de sua postura diante das linhas de força, que procuram transpassá-lo.

Em um mesmo sujeito há, diversos pontos de subjetivação coexistindo, sendo ele o resultado de uma operação de assujeitamento. O sujeito...

não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (‘Você não está mais em sua família’), depois a caserna (‘Você não está mais em sua escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. (Deleuze, 2008, p.219).

Essas instituições buscam normalizar as pessoas impondo seus pontos de subjetivação, criando estratégias não apenas para sujeitar a pessoa, como também para que ela se sujeite. É no dispositivo, em que, segundo Foucault (1998), se abriga o dito e o não dito, em que se podem estabelecer relações entre diversos elementos. É “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.” (1998, p. 138). Com isso, temos que pensar no dispositivo como um conjunto, em que ocorrem diversas práticas de saber, de poder e de subjetivação. “E por todos os lados, há emaranhados que é preciso desmesclar: produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer.” (DELEUZE, 1990, p. 3) Não existe uma fórmula geral, as linhas de subjetivação são qualquer uma das linhas que vêm e afetam.<sup>41</sup> Essas linhas são identificadas nas relações que estão sendo estabelecidas entre as pessoas.

---

<sup>41</sup> Ou seja, aquilo que nos afeta, que nos faz sentir raiva, amor, que mexe com conosco, aquilo que nos subjetiva. O que passa e nem sentimos, o que não mexeu conosco em nada, isso não é linha de subjetivação. Então, nesse

“Deleuze aponta que é próprio à subjetivação resistir à sujeição e que ela não deixa de relançar a relação consigo redobrando-se, desdobrando-se. Metamorfoseando-se.” (WEINMANN, 2006, p. 21). Estando essas linhas em constante movimento. É através da observação desses movimentos, da captura deles, que se pode construir um diagrama de força, que compõe o dispositivo, sendo esse essencial para o trabalho cartográfico, pois, sem saber o que é o dispositivo, nada se cartografa.

## OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

---

Em diversos momentos de minha pesquisa, conversando com amigos, pós-graduandos e professores, sempre era apresentado o mesmo questionamento: “Qual sua pergunta de pesquisa?” Por isso ser de uma frequência, para mim, assustadora, comecei a me preocupar bastante, principalmente por não ter *uma* pergunta de pesquisa organizada, estruturada, sintetizada, enfim *eu não tinha uma pergunta de pesquisa!* Diante dessa obsessão de meus colegas, acompanhada de comentários do tipo: “Se não tem uma pergunta a responder, como pode iniciar uma pesquisa?”, seguida de: “Você pode não saber para onde a pesquisa vai te levar, mas tem que saber como vai iniciá-la.” Ou seja, todos com discursos advindos das caixinhas acadêmicas em que estou inserida, e eu sentindo-me um sujeito esquisito, em meio a eles, por ser a única sem ter uma pergunta estruturada, que viesse à minha mente quando me questionavam.

Refletindo sobre isso, após ficar diversas vezes angustiada, porque, além de não ter uma pergunta como eles queriam, sentia-me perdida, pois quem não tem uma pergunta, praticamente, não pode iniciar uma pesquisa. Eles se solidarizavam e tentavam me ajudar a construir uma pergunta.

O interessante é que, mesmo já tendo começado esta pesquisa, esse tipo de postura deles em relação a mim não mudou. O que mudou foi como eu observava esse medo deles, pois ainda me via “perdida”. Paralelamente a isso, em minhas conversas com meu orientador, não surgia em nenhum momento essa ânsia por formular uma pergunta central para toda a nossa pesquisa.

A cada decisão que tomávamos, eu e Carrera, tínhamos algo em mente para observarmos e, conseqüentemente, havia perguntas a serem respondidas, não uma preocupação com “A pergunta”, mas com “A pesquisa”. A pergunta estava entranhada naquilo que buscávamos observar e, quando observávamos, surgiam novas perguntas, sendo “A pergunta” implícita também alterada. Não nos preocupávamos em fixá-la, mas buscávamos a liberdade de investigação, apoiada na literatura que líamos a respeito do Cuidado de Si, buscando a Autonomia e, seguros do que queríamos investigar, primávamos por nos deixarmos levar pelos caminhos que aquelas novas descobertas estavam nos levando.

Nosso foco inicial estava voltado aos alunos e às linhas de força que perpassavam por eles durante o processo de aprendizagem de Matemática (saber-poder), assim como às subjetivações. Para isso, utilizaríamos a cartografia, que nos daria uma visão do território

existencial habitado pelo nosso sujeito, ao darmos línguas aos seus afetos, que estavam pedindo passagem (ROLNIK, 1989). Com isso, entenderíamos o porquê de aquele sujeito-aluno ter aquele tipo de relação com a Matemática. A princípio, o investigaríamos aplicando-lhe alguns problemas e contas de estruturas aditivas (por mais básico que pareçam para muitos pesquisadores, por se tratar do 9º ano). De onde adviriam esses erros tão básicos? Seriam apenas cognitivos, como observados em minha dissertação de mestrado? Ou envolveria algo que ultrapassaria os muros da escola? Que algo seria esse?

Minha pergunta inicial (minha gênese) estava implícita em cada observação: Por que alguns alunos aprendem Matemática e outros não?<sup>42</sup> Todavia, entranhada a nessa pergunta, imprescindivelmente, adviria outra: O que seria aprender? Responder a esta, fugia de meu interesse, por me guiar a uma discussão sobre algumas abordagens filosóficas, fugindo com isso de meu interesse atual.

Enfim, seguidos desses questionamentos (explícitos e implícitos) vinham diversos outros, que serviam como trilha para nos levar a algum lugar. Nós apenas seguíamos, ansiando em responder as perguntas novas e antigas que nos instigavam.

Alguns diziam após eu descrever minhas pretensões investigativas: “Ah! Mas, você tem uma pergunta de pesquisa que seria...” E por aí deslanchavam as diversas suposições e sugestões. Todas eram bem-vindas, pois eu podia enxergar minha pesquisa pelo olhar de outros pesquisadores, ajudando-me a podá-la, quando eu percebia que a visão deles, em relação ao pesquisado, fugia àquilo que eu almejava.

Pois bem, em meio a essas conversas construtivas com meus amigos, seguidas das orientações, em que eu não sentia a necessidade de mencionar essas discussões, porque estávamos noutro processo criativo, tive que alterar todo meu território físico (como descrito na tese) e, conseqüentemente, o território existencial habitado por mim.

Essas mudanças foram tão fortes e enriquecedoras, que fui agenciada por outro dispositivo, o da docência no ensino superior (formar futuros formadores), em que fui apresentada a uma nova visão de enxergar mares diversos, sobre os quais eu havia surfado, assim como me deparei com um mar até então desconhecido. Sua tonalidade era distinta da dos demais, a limpidez de suas águas era-me estranha, assim como a formação de sua onda, que se distinguia daquelas que eu já tinha observado, as manobras executadas pelos surfistas também não eram as mesmas. Tudo isso me subjetivou, deixei-me, por opção, transpassar pelas linhas de força emitidas por aquele dispositivo. Eu poderia fugir. A rota de fuga estava

---

<sup>42</sup> Ou “por que algumas pessoas não compreendem a Matemática?”

explícita. Eu poderia manter a minha pesquisa na mesma direção, todavia fui capturada por esse novo movimento. O meu corpo vibrátil estava reverberando diante dessa paisagem agradável a meus olhos.

O meu movimento mudou. Eu sabia das consequências. As manobras teriam que ser outras, mesmo percebendo que poderia reproduzir aquelas que eu já conhecia, consciente de que os resultados fugiriam daqueles aos quais estava me habituando. Teria que aprender em pouco tempo, entretanto o prazer que em mim era gerado, a cada vez que eu tentava surfar nessa nova onda, alimentava meu desejo de permanecer naquele novo e desconhecido território.

Estando ciente de que, “à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 26), repensei a estrutura de minha tese. Mantinha o interesse em saber o porquê de alguns entenderem a disciplina Matemática e gostarem dela, em detrimento daqueles que não a entendem e nem gostam dela, e mais que isso, abominam, falam como se fosse algo “que não deve ser dito”, de tanto trauma acarretado por ela. Mesmo sabendo que eu não encontraria “A resposta”, por essa não existir, diante da multiplicidade de cada sujeito, em seu devir, eu poderia encontrar algumas respostas que me fizessem entender um pouco mais esses porquês.

Agora, investigamos a postura de alguns alunos-licenciando, no início de seu processo de formação como professor, suas primeiras aulas, reproduzindo exemplos vivenciados, testando teorias aprendidas, habitando a sala de aula não mais como aluno, mas como professor. Analisaremos o discurso que impregna seu saber, assim como as relações de poder que eles tentarão manter.

O movimento que nos capturou não está mais no aluno do fundamental e sua relação com a Matemática, mas no licenciando, também aluno, e na sua relação com o ensinar Matemática (suas concepções a respeito dela e de como deve ser ensinada). Tivemos o dispositivo projeto de extensão, como a origem de nossas observações, no qual fizemos nossas primeiras manobras voltadas para nosso novo sujeito da pesquisa.

Observamos o processo que os constitui como sujeitos e como a Matemática atua nesse processo de formação e o influencia. Estamos conscientes de que a Matemática, por mais que seja o intuito do projeto de extensão, em que todos estão inseridos, pode não fazer parte de uma forma tão fundamental na formação do sujeito, em vez disso ser apenas uma coadjuvante, como ocorreu no caso de Sabrina, que me desestruturou.

Investigamos esse movimento: trata-se de um processo cíclico em que os antigos alunos do ensino básico, que, de alguma forma, foram capturados pelo processo de ensino de

Matemática, estão agora (pela primeira vez, para alguns) na postura de professores, trazendo para a sala de aula suas concepções de ver o mundo e a Matemática. Eles podem ou não, em seu processo de afetarem e serem afetados, agenciar outros alunos do ensino básico (de uma forma implícita) a desejarem também um dia fazer parte desse grupo, que busca investigar/explorar esse universo multilinear que compõe a Educação Matemática.

Além disso, somos levados a observar que os licenciandos, em seu devir professor, compõem esse movimento não apenas com a postura deles na sala de aula, as crenças e metodologias utilizadas, mas também com a aprendizagem dos alunos do ensino básico (do projeto de extensão), que vai contribuindo para este movimento.

Será um olhar múltiplo, voltado para aquele que aprende Matemática (no ensino superior) e agora ensina (reaprende Matemática do ensino básico), para a visão de mundo do licenciando, suas marcas e desejos. Para os discursos que o impregnam, as linhas de força que os perpassam, os territórios que habita, assim como os dispositivos em que está inserido e que o compõem como sujeito, entre os quais está o projeto de extensão, que funcionará como base para a nossa investigação.

Não estamos em busca de “A resposta”, “A solução” para algo relacionado ao ensino-aprendizagem de Matemática, nem de generalizar o que apresentaremos como algo que “sempre” ocorre em dispositivos semelhantes e pode ser reproduzido, surtindo os mesmos efeitos. Nesta pesquisa tentamos eliminar os universais, as classificações dos sujeitos, os logicismos ocasionados pelo “se... então”, as deduções “é isso devido àquilo”. Em vez de tomarmos esse rumo, optamos por observar o movimento, mencionando (destacando) aquilo que nos afetou, sem nos preocuparmos com partidas e chegadas (inícios e fins), primando por uma pesquisa rizomática de meios, não de fins.

Com tudo isso, tentaremos de alguma forma buscar uma ou várias possíveis respostas à pergunta que nos instiga atualmente: *O que permeia o movimento de ensino e aprendizagem em Matemática de alguns licenciandos, em seu devir professores de Matemática?*

Dentre as minhas perguntas já expostas, destaco várias outras. Por exemplo: Como foram capturados? O que os fez optar pela licenciatura? Por que em Matemática? Tinham facilidade nesta disciplina? Era fácil aprender? Alguém os inspirou? O que esperam de uma sala de aula? Desejam seguir a docência? Todavia, percebemos que essas e outras advêm da pergunta que nos instiga. Com isso, podemos dizer que “agora sim” temos uma pergunta-base. Entretanto, a nossa pergunta não surgiu no início de nosso projeto acadêmico, não o alicerçou, não serviu de embasamento para toda a nossa pesquisa, mas foi surgindo, sendo moldada durante o processo.

Com isso podemos dizer que nosso *objetivo geral* é o de Cartografar o licenciando no processo de tornar-se professor e sua relação consigo, seguido dos seguintes *objetivos específicos*, condutores de nossa pesquisa: Identificar movimentos de devir de alguns licenciandos como professores de Matemática; Apresentar a tessitura em que esses licenciandos vão se constituindo como sujeitos, aprendendo a ensinar Matemática para um grupo de alunos específico, sendo afetados por eles; Observar a cultura escolar e as práticas além do muro da escola/universidade, em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos; Surfar na onda de ensino e aprendizagem de um projeto de extensão, visando cartografá-lo.

## METODOLOGIA

---

O conceito de “devir” procura dar conta de um movimento involutivo (Deleuze e Guattari, 1997), que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. (KASTRUP, 2005, p. 1276)

Iniciamos com esse trecho, conscientes de que a imprevisibilidade é algo que se fez presente em todas as etapas desta tese. A metodologia passou por diversas transformações, acompanhando o processo de devir da pesquisadora, que se deixou conduzir por seu corpo vibrátil, consciente de que a questão “‘o que você está se tornando’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10). Isso foi o que agenciou esta pesquisa, conseqüentemente, as etapas metodológicas que escolhemos. Lembrando que “a cartografia<sup>43</sup> [metodologia de pesquisa por nós utilizada], nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos e a formação de outros” (ROLNIK, 2011, p. 23).

Dividimos nossa pesquisa em dois blocos: um em que observamos o movimento não oculto que permeou os processos de ensino e aprendizagem, deixando-nos capturar, e outro bloco em que optamos por mergulhar na geografia dos afetos, utilizando as pontes de linguagem para fazer a travessia.

Primeiro bloco...

Nesse presenciamos os licenciandos vivenciarem (pela primeira vez, alguns deles) o contexto de sala de aula como professores, tentando vincular a teoria aprendida com a prática. Para isso, foram selecionados cinco alunos, licenciandos em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), de Caruaru, que não tivessem experiência com a docência em Matemática e fizessem parte do projeto de extensão, “Uma excursão pelos números Racionais”, que coordenamos.

Escolhemos como campo a escola estadual Felisberto de Carvalho, localizada no município de Caruaru, agreste pernambucano. Convidamos os alunos do turno da manhã, de duas turmas (A e B), que estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, para participarem do projeto, que ocorreu uma vez por semana, no contraturno (à tarde). Aplicamos uma avaliação de sondagem em ambas as turmas, com alguns dos temas que seriam vistos durante o projeto (Estrutura aditiva e multiplicativa, porcentagem, fração,

---

<sup>43</sup> Consideremos a Cartografia, nesta pesquisa, como referencial tanto teórico como metodológico.



números decimais, equação do primeiro grau e geometria plana), com o intuito de diagnosticar o público com o qual trabalharíamos.

Houve algumas reuniões com os licenciandos, em que se discutia desde como se elabora um plano de aula (exigido antes das aulas ministradas por eles) até postura em sala de aula e conhecimentos matemáticos, propriamente ditos, frisando-se a eliminação de dúvidas relacionadas ao contexto de sala de aula. Essas reuniões eram periódicas e iniciaram um mês antes de irmos à escola. A avaliação de sondagem, aplicada nos alunos do 9º ano, foi construída e corrigida com a participação do licenciandos, sendo debatidos os erros encontrados.

Após um período de observações dos licenciandos em seus processos de constituição como professores, nos deparamos com algumas angústias e regozijos que o profissional enfrenta.

Segundo bloco...

Nesse, após observar o dispositivo sala de aula, que engloba, entre outros, o espaço físico (sala de aula), as instituições (a escola), as leis que o regem, os discursos, as decisões e as relações que há entre eles, buscamos cartografar (FOUCAULT, 2011; DELEUZE, 2011; ROLNIK, 1989) aquilo que se encontra em movimento (o não dito, que, porém, não está oculto) e suas relações de força que constituem o poder, o que Foucault (2011) chama de linhas de força, assim como os seus diferentes modos de subjetivação (FOUCAULT, 2010a; DELEUZE, 1992; ROLNIK, 1989).

Para isso utilizamos como recurso entrevistas em grupo e individuais, Mapas Narrativos (BURRIDGE, 2005; BEHNKEN, 2005), questionário e a ideia da escrita de uma carta, incitada pelas ideias das “Técnicas de si” de Foucault.

Nessa cultura do cuidado de si a escrita é, ela também, importante. Dentre as tarefas que definem o cuidado de si, há aquelas de tomar notas sobre si mesmo – que poderão ser relidas -, de escrever tratados e cartas aos amigos, para os ajudar, de conservar os seus cadernos a fim de reativar para si mesmos as verdades da qual precisaram. As cartas de Sócrates são um exemplo desse exercício de si. (FOUCAULT, 1994, p. 12)

Buscamos uma maneira que deixasse os sujeitos mais à vontade para exporem suas ideias sobre o que para eles seria um professor de Matemática ideal. Optamos por mais esse recurso, por eles terem passado pela experiência de lecionar. Isso os levou a refletir sobre como deveria ser o professor, ficando subentendido o desejo deles de alcançar esse perfil descrito. Com isso, de uma maneira simples, nos inspiramos nas três técnicas de si, descritas por Foucault (1994), provindas da filosofia estoica, que são: “as cartas aos amigos e o que

elas revelam de si; o exame de si mesmo e de sua consciência, que compreende a avaliação daquilo que foi feito, daquilo que deveria ter sido feito, e a comparação dos dois.” (FOUCAULT, 1994, p. 19).

Nosso objetivo era fazer com que eles avaliassem todo o processo vivenciado no projeto (os planos de aula elaborados, as mudanças ocorridas durante a prática, as aulas de seus outros colegas, a reação dos alunos), assim como os textos lidos durante o curso de licenciatura, levando-os a uma análise geral, a um exame de consciência, buscando com isso, de acordo com Platão, citado por Foucault (1994): “descobrir a verdade que se esconde [neles]” (p.19).

Como apresentado, os filósofos da diferença primam pela diversificação das singularidades, buscam observar a relevância de um acontecimento, que o torna único, rejeitando com isso a universalidade, a generalidade acentuada, presentes em algumas pesquisas, pois, de acordo com Foucault negando o princípio fundamental da representação, é possível pensar a diferença. Sua ideia era “mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas.” (FOUCAULT, 2006, pp.295-296). As posturas, a maneira de agir/reagir e comportar-se, assim como discursos proferidos, passam a fazer parte das paisagens (não sendo percebidos os seus detalhes), tornando-se tão familiares, tão habituais, que não são mais percebidas, sendo esquecidas.

Com isso tentamos observar os detalhes, o que nos captura, valorizando a experiência sensível, o que nos afeta e até mesmo faz reverberar nossas marcas, fugindo do enquadramento, da classificação. Buscamos surfar no acontecimento, em vez de irmos atrás de sua essência, observar a multiplicidade emersa da experiência (que é única e intrasferível), não da verdade única (sentenciada por alguém), queremos refletir sobre a “multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação” (GUATTARI e ROLNIK, 2011, p. 40) dos sujeitos de nossa pesquisa. Mesmo essa subjetividade sendo produzida socialmente, cada sujeito a apreende de maneiras distintas, possui sua singularidade em meio à coletividade.

“A tendência atual é igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras [...] que impedem que se dê conta dos processos de singularização” (GUATTARI e ROLNIK, 2011, p.48). Tentaremos, em nosso adentrar pelos territórios existenciais não ser esmagados pela tentativa de eliminação daquilo que nos surpreende, não o minimizando, evitando com isso encaixá-lo “nos registros de referências dominantes” (GUATTARI e ROLNIK, 2011, p.52), assim como escapar da tendência social de “produzir uma homogeneização dos territórios” (ROLNIK, 2011, p.91), porque o sujeito vai se constituindo

na articulação de discursos e práticas (LAROSSA, 2011). Pois, “à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito” (VEIGA-NETO, 2011, p. 26). Essa ideia de Foucault nos remete à ideia do devir, de Deleuze e Guattari, mencionado por Kastrup (2005) como:

um movimento involutivo, que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. (p. 1276)

Esses processos de subjetivação/dessubjetivação, a que o sujeito está atrelado, são marcados por ininterruptos processos de construção e desconstrução de territórios existenciais, e ele encontra-se inserido neste fluxo de intensidade contínua entre a realidade social, que ele habita física e metafisicamente. A sua força motriz (o que o alimenta) é o desejo<sup>44</sup>, que se trata de “um processo de produção de universos psicossociais” (ROLNIK, 2011, p. 31).

Seguindo a afirmação de Rolnik (2011), em que “a análise do desejo, aqui, é o exercício de aproximação do finito ilimitado” (p. 75), tentaremos nos aproximar dos sujeitos de nossa pesquisa, utilizando como suporte à nossa cartografia os Mapas Narrativos, que, acordo com Bovo (2011), foram desenvolvidos por pesquisadores alemães.

Eles [os mapas narrativos] são uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela a 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. (p. 19)

É uma maneira encontrada para que os sujeitos da pesquisa apresentem suas reflexões, reconstruindo e interpretando os próprios significados e sentidos que produzem de si mesmos, expondo-os não apenas quando estão desenhando (isto seria uma síntese de suas ideias, algo mais elaborado e estruturado, por ser uma representação diferente daquela a que estão “habitados”), mas também quando falam a respeito destes desenhos (a entonação, as pausas dadas durante a estruturação de seus pensamentos, buscando a melhor forma de exprimi-los em linguagem), possibilitando-nos, com isso, esquadrihar essas duas formas de linguagem, acopladas à gestual (tanto as expressões faciais, quanto as corporais). Com isso,

---

<sup>44</sup> “O movimento do desejo – ao mesmo tempo é indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: o desejo só funciona em agenciamento.” (ROLNIK, 2011, p. 37)

pode-se pensar nesses mapas [narrativos] produzidos, não apenas como um desenho que conta uma história, mas como a expressão das ‘marcas’ dessas pessoas [...] O entrevistado, à medida que desenha, expõe sua verdade, não de maneira direta, pergunta e resposta, mas com um olhar que atravessa o óbvio das questões e dá a possibilidade de mostrar aquilo que o afetou, que o atravessou e que produziu as marcas sobre as quais ele está falando. (GASPAROTTO, 2010, p. 11)

O desenho feito pelo sujeito nos conduz a outros espaços. A entrevista, que seria pergunta/resposta, toma um outro rumo, ou seja, mesmo com um roteiro, cada pessoa nos faz adentrar em territórios distintos, conectando-nos às suas marcas. Nesses Mapas Narrativos, o sujeito, submetido a eles, narra (e/ou explica) não apenas o que está desenhado, os elementos destes, mas também o que julga ser necessário para compor aquelas imagens. Sua fala e gestos se conectam com os Mapas e preenchem os espaços vazios deixados pelo sujeito durante a entrevista. Com isso, são produzidas narrativas que tanto o afastam como o aproximam do que já foi terminado (o desenho), permitindo-lhe caminhar de acordo com seus desejos.

Os desenhos têm o movimento-função de transformação-produção, pois interferem nos estados de coisas que se apresentavam – atualizam as virtualidades daquele real – mesmo não interferindo no processo. O dispositivo desenho dentro do dispositivo entrevista faz com que as linhas de enunciação –uma dizibilidade – tomem a forma molar, atualizem-se no/através do desenho. [...] é possível falar de lugares que não estão materializados no desenho e, no entanto conversar a respeito deles.” (ROTONDO, 2010, p. 36)

Como cartógrafos, íamos fazendo conexões, acrescentando a elas outras fontes, como notas de campos, provindas de observações das aulas presenciais, em que notávamos a postura dos licenciandos relacionada ao ensino de Matemática, assim como a atitude dos alunos mediante os licenciandos, em seu processo de revisitação a alguns conteúdos já vistos, enriquecendo o momento em que os Mapas Narrativos estão sendo constituídos.

Quanto à análise dos dados, os autores supracitados [Behnken e Monteiro] a respeito dos mapas narrativos revelam que esta é a fase mais difícil neste método. Explicam que se deve atentar para elementos espaciais (lugares, caminhos, objetos), limites ou barreiras, pessoas, ações cotidianas, vivências, entre outros. Pode-se avaliar a frequência com que se fala/desenha certos aspectos, sentimentos positivos ou negativos, elementos dominantes, em que proporção o espaço é atravessado por caminhos, tamanho, grau de precisão, se o desenho é central ou periférico, etc. (BOVO, 2011, pp. 21-22)

Diante dessa variedade de dados, temos a incumbência de tentar articular o que nos afetou, ou seja, preencher os espaços vazios, deixados no intervalo entre palavras, gestos,

atitudes e/ou pensamentos, com nossas experiências, apresentando uma linearidade não existencial, porém didática, pelas conexões que nos dão a possibilidade de enxergar o “todo” do sujeito e assim permitindo-nos que, naquele breve momento, o cartografemos em seus diversos e *multiconectados* territórios existenciais.

Assim como um cartógrafo da subjetividade, buscamos desenhar paisagens psicossociais, conscientes de que não há procedimentos nem regras, nem protocolos de pesquisa. Não sendo algo que se aplica, mas que se pratica. Como diz Rolnik (1989), levamos “no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações - este, cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente.” (p. 3).

Com isso, seguimos nosso caminho rumo ao novo mar, em que escolhemos surfar, levando debaixo do braço nossa prancha, fundida em teorias específicas, nossas experiências, buscando “ativar” nosso corpo vibrátil para captar todo movimento, deixando-nos agenciar, e, algumas vezes, recorrendo às rotas de fuga, delimitando os territórios pelos quais adentramos, organizando-os em mapas em que, quando os sobrepusermos, poderemos ver, perceber e sentir o movimento cartográfico de nossa pesquisa.

As primeiras aulas de cada um dos licenciandos foram registradas com o auxílio de um gravador digital. Cada um deles tinha acesso aos arquivos de áudio, para ouvir suas aulas *a posteriori*. Esse material era utilizado também para comentarmos a respeito das aulas deles. Foram registradas também algumas reuniões. Um diário de campo foi utilizado para anotar as observações e afetações durante todas as aulas ministradas pelos licenciandos. Utilizamos os mapas narrativos, questionários e a carta escrita por eles. Como dito anteriormente, todos esses recursos foram utilizados com um único fim, que é o de cartografar o sujeito em seu processo inicial de constituir-se professor.

Com todo este arcabouço de informações, advindas do discurso deles, das cartas escritas, dos questionários e das observações feitas, optamos por adentrar no território existencial de nossos sujeitos despidos de tantas amarras. Buscamos alçar voos, em nossas manobras de surfê, confiantes de que nosso corpo vibrátil seria o melhor condutor de toda a análise que se segue.

Assim, cartografamos e apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa...

## PRIMEIRAS APRESENTAÇÕES...

---

Tomando a multiplicidade como uma característica essencial e intrínseca do ser humano, pois, mesmo alguns afirmando que somos todos iguais, querendo pertencer à massa ou ser massa, multidão, manada, repetindo palavras que não nos pertencem, não somos iguais, apesar de termos algumas semelhanças.

Foi pensando dessa maneira que optamos por adentrar nos mais variados territórios existenciais dos sujeitos de nossa pesquisa, em algum momento fazendo parte deles, noutro, apenas descrevendo-os ou narrando-os, ou seja, cartografando-os.

O intuito desse momento é termos uma visão panorâmica das redes multilíneas em que nossos sujeitos ora se aproximam ora se afastam e, assim como um fotógrafo profissional numa savana africana (santuário da vida selvagem), quieto, com máquinas em punho, com suas sensíveis lentes teleobjetivas, prontas para ele registrar os momentos mais magnânimos da natureza, nós buscamos fazer o mesmo com nossos sujeitos. Em seguida, juntamos essas imagens “fotografadas”, em outras palavras “mapeadas”, de tal forma que as pusemos em movimento, como um negativo de um filme, ou no nosso caso, como uma cartografia.

A realidade virtual ou não, real ou não, pode ser a minha, a sua, a de um grupo de pessoas, enfim, são momentos vivenciados por muitos, ou nem tantos assim, estudantes de Licenciatura em Matemática, durante seus quatro, cinco, ou os anos que acharem necessários para cursar sem serem convidados a sair. Nossa observação foi conduzida por perguntas do tipo: De onde advém o desejo de cursar a Licenciatura em Matemática? O que pode levá-los a permanecer no curso ou desistir dele?

A seguir apresentaremos seis narrativas, compostas a partir das Cartografias feitas. Não apresentaremos a história de João, de Maria, de Pedro, pois:

Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: "efeito Compton", "efeito Kelvin". (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6)

A ideia é viajar, nos perdermos e nos encontrarmos nestas histórias de vida, construídas a partir das cartografias feitas. São mapas que se sobrepõem. Em alguns momentos a escrita expressa a realidade; em outros, se deixa levar pela ficção, pelo imaginário. É uma composição. Um entrelaçar multilinear. São realidades imaginárias e

ficções fatuais. São histórias. São sujeitos em seu dever professores de Matemática. Tentemos, como diz Rolnik, “refinar mais ainda a vibratibilidade de nosso olho, para captarmos com a maior acuidade possível os cenários que com certeza veremos emergir.” (1997, p. 3).

### **Paixão pela escola desde pequeno**

Era mais um dia ensolarado em sua região. Ele sabia que, fora da sala de aula, o sol estaria causticante e que, ao término de aula, iria a todo vapor em sua bicicleta rumo à sua casa. Pela janela daquele lugar com menos de 30 metros quadrados, dava para ver as bananeiras agitadas pelo vento. As bananas ainda estavam verdes, mas isto não seria um empecilho para ele, pois poderia pegar uma e, usando o que lera nos livros, aceleraria o amadurecimento dela. Sorriu satisfeito com sua inteligência.

Gostava dali, da sala de aula. Olhou em sua volta. Havia meninos e meninas com idades que variavam dos quatro aos dez anos. Sempre estudara numa sala assim, ou melhor, naquela sala. Em breve completaria nove anos e iria para outra sala, outro mundo. Imaginou-se no lugar da professora. Sendo professor, nunca sairia daquele lugar, viveria aprendendo e ensinando. Sentiu uma brisa invadindo a sala, trazendo o cheiro que tanto gostava de sentir para dentro de si. Um cheiro de colônia suave, acrescido a um perfume campestre, que lembrava cuidado, carinho, amor, muito amor e felicidade. Era o cheiro de sua avó, seu tudo, professora desde que ingressara naquela Escola do Campo e mãe, desde sempre para ele.

Chamava sua avó de mãe, por ter cuidado dele logo que nascera. Sua mãe biológica, portadora de alguns problemas psicológicos, tivera uma séria depressão ao engravidar. Seu pai biológico bebia muito, tornava-se agressivo e batia nela. Temendo pelo neto recém-nascido, logo que este veio ao mundo, ela tirou-o daquele lar inapropriado para uma criança e decidiu criá-lo como seu, chegando a amamentá-lo. Seus pais, após alguns anos, tiveram mais dois filhos, sendo esses criados pela mãe, que expulsara o pai de casa. Entretanto, ele permanecia com sua avó, pois ela é quem era sua mãe.

Ao ouvir seu nome, despertou de seu devaneio. Era sua avó, mãe, professora, que lhe chamava a atenção, após vê-lo muito tempo fitando o infinito. Ele correu até a mesa dela e mostrou suas atividades finalizadas. Nunca tivera dificuldade com as tarefas, considerava-as até fáceis. Ela assanhou seu cabelo, sorridente e lhe disse que já podia ir para casa. Feliz pelo dever cumprido e pelo afago recebido, pegou seus materiais e partiu.

Os anos se passaram e agora se encontrava numa sala de aula que não era mais aquela de cimento batido, de parede sem reboco. Esta tinha piso e paredes rebocadas. Havia

dezesseis pessoas da mesma idade que ele. Naquela sua nova sala, todos estavam de cabeça baixa fazendo as atividades passadas pela professora, que não era mais a sua avó. Ele os observava.

Mesmo gostando do ambiente escolar e da sala de aula, não se sentia mais fazendo parte daquele ambiente. A sensação de que queriam mandar até em seus pensamentos o inquietava. Na sala de sua avó, sentia uma liberdade que não experimentava mais em nenhuma outra sala. Parecia que queriam adestrá-lo como se faz a um animal. Geralmente, as aulas consistiam em cópias do livro. Por quê? Questionava-se insistentemente. Já estava no livro! Podia ler dali mesmo. Se o intuito era decorar, ele não precisava fazer isso, pois sempre tivera muita facilidade em decorar textos. Negava-se em copiar e era punido por isto. Alguns exercícios consistiam em completar frases, que estavam no texto, ou com perguntas tão óbvias e objetivas, que ele nem precisava ler o texto, pois a própria professora em meio às explicações dava-lhe a resposta. Pensou muitas vezes na palavra “emburrecer”, como sinônimo do que a escola estava tentando fazer com ele. Exceto pelo professor de Matemática. Aquele sim o instigava.

Era uma porção de exercícios, que precisava fazer exaustivamente, entretanto não achava ruim, pois mesmo parecidos, para fazê-los, utilizava números diferentes e alguns deles se diferenciavam. Muitas vezes, sua ansiedade pela aula de Matemática era tamanha, que, um dia antes, olhava o livro para ver que maravilhas iriam aprender. O professor, diferente dos outros, tinha uma postura que atemorizava os alunos. Raramente pedia silêncio. Contava-se nos dedos de uma mão as vezes que fizera isso.

Um dia, andando pelos corredores, ouviu: “O professor de Matemática é muito chato e exigente. Eita, bicho ruim da peste!” Diminuiu os passos, retornou e disse: “Ruim nada! O cara é muito bom, isso sim! Vocês é que são um bando de molengas, que só querem tudo *facinho*. Isso não é aprender! Vocês serão sempre copistas! Um zero à esquerda!” Revoltado, um deles estufou o peito, pronto para a briga e perguntou: “Você me chamou de quê, seu nerd anormal?” Ele riu zombeteiramente da reação do garoto. “É disso que estou falando!” - o apontou. “Tudo para você se resolve brigando. Sabe por quê? Porque não sabe usar isso, ó! A cuca! Pra pensar! E quando vem um professor rochedo como ele e como a professora de português, que pegam no nosso pé e nos fazem pensar, vocês acham ruim. Ah! Eu tenho é pena de sua ignorância.” Sacudiu a cabeça, fingindo compadecimento. “Tá me chamando de burro, é?” Sem ter mais seus amigos para segurá-lo, partiu para cima dele de punhos cerrados.

Fora para a direção, pela primeira vez por motivo de briga, briga essa em que apenas defendeu-se dos golpes. Gostava de ir para lá, conversar com a diretora da escola, julgava as



conversas entre eles mais construtivas que muitas aulas. Conseguia aprender muita coisa na sala da direção. Achava uma lástima a diretora, que antes dava aula de história e geografia, estar fora da sala de aula, enquanto tinha tanto para lhes ensinar. Na opinião dele, aquele cargo de gestão deveria ser ocupado pelos professores que fingiam ensinar algo, ao pedirem para os alunos só copiarem. Era como se caderno cheio fosse sinônimo de muito aprendizado. Aquilo era sinônimo de muitos calos nos dedos, isso sim! Concluía ele.

Sabia da depreciação de seus colegas da turma para consigo, assim como a de quase todos os professores. Pois, quando alguns deles resolviam dar aula, lhe vinha tanto interesse em debater os temas, que era silenciado por eles, ou suas perguntas permaneciam sem respostas. Assim como seu simples ato de se negar a copiar causava mal-estar nos professores, que não conseguiam encontrar maneiras de puni-lo por aquela atitude denominada por eles de “rebelde”. Pela facilidade que tinha em aprender, mesmo os professores tentando castigá-lo, utilizando a nota como um intimidador em potencial, não funcionava, pois ele geralmente respondia aos exercícios e provas melhor que a maioria dos outros alunos.

Ele sempre procurou não se deixar influenciar pelo pensamento massificado da turma, em relação aos professores, assim como não se sujeitava facilmente ao que lhe era imposto. “Não quero ser igual aos outros. Parece um bando de robzinhos.” Pensava muitas vezes, principalmente depois que uma professora bióloga da universidade, que iria começar uma pesquisa na escola, lhe perguntou algo do tipo: “O que vocês podem me dizer a respeito de...?” Não conseguia se recordar do tema, só da situação de silêncio mórbido da sala. A professora de Biologia ficou constrangida, pois na semana anterior eles haviam copiado por horas a fio a parte do livro em que se falava do tema mencionado. Ele sabia a resposta. Mas, preferiu silenciar. Quis que todos sentissem na pele, principalmente a sua professora, que aquela metodologia de ensino de nada adiantava. Quando a bióloga saiu, a professora aproveitou para reclamar com eles. Falando sobre a falta de atenção à matéria, de comprometimento com os estudos e, se continuassem sem dedicar-se ao que realmente importava, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, eles estariam pulverizando a possibilidade de um futuro melhor... E assim seguiu o discurso. Ao término deste, ele ergueu a mão. Contra sua vontade, ela o apontou, dando-lhe permissão para falar. “Como pode ser possível adquirir esses conhecimentos, se apenas copiamos?” Ela ficou vermelha de raiva com a ousadia daquele aluno e, antes que pudesse responder a sua impertinente pergunta, ele ficou de pé na sala e respondeu ao questionamento feito pela bióloga, especificando os detalhes. “É isso!” Finalizou caminhando até a porta. “Para onde pensa que vai?” – perguntou-lhe a

professora com os materiais em mãos, serrou os lábios e disse: “Para a direção, por ter agido de maneira deselegante.” Repetiu as palavras dela outrora ditas, saindo.

Os meninos da turma quiseram sorrir, todavia o olhar inquisidor dela os impediu. Após este dia, alguns de seus colegas começaram a se aproximar dele, formando com isso um grupo de estudo. Mesmo não tendo o costume de estudar, pois ler na aula, ou ouvir os professores falarem já era o suficiente, gostava de ensinar e percebia que assim aprendia mais. Sempre que dava, juntava um grupo de colegas, ia para a escola da sua avó, dando aula no contraturno. Passou a ensinar também para seus irmãos e os amigos dele. A cada aula, sentia-se mais feliz consigo. Elas eram desafiadoras. Alimentavam sua sede de querer saber mais, conseqüentemente, de estudar. Ensinando, aprendia. Via sentido na sala de aula e seu amor pelo ambiente escolar crescia diariamente.

Geralmente, nos finais de semana, incluindo a sexta-feira à noite, ele costumava encontrar-se com seus colegas na praça da cidade, para jogarem dominó, contarem as últimas novidades da cidade, beberem e rirem bastante das piadas, que ele gostava de contar, e se julgava muito bom nisso. Houve uma vez em que mobilizou um bar, contando suas estórias engraçadas, levando todos à gargalhada. Sempre gostou muito de ler a literatura de cordel. O hábito surgiu nas aulas de português, quando foi apresentado a este tipo de arte. Identificou-se de tal forma, que colecionava e contava o lido sempre que podia, dando seu toque pessoal, acrescentando também as particularidades de sua cidade.

Em meio ao embaralhar de peças do dominó, viram de longe o professor de Matemática caminhando em meio à praça, todo arrumado. Ele o observava e admirava. “Cheio de moral!” – comentou, elogiando-o. “Professor aqui é rei!” – outro colega acrescentou. “O cara é rochedo mesmo. Sabe aquele terreno de esquina, próximo à casa de seu Genaro?” Todos olharam para o mediador da notícia. “Ele comprou. Assim, na lata! Deu a quantia em dinheiro.” A fisionomia de admiração acrescida à interjeição de surpresa foi uníssona. Assim, foram sucedendo-se as informações que eles tinham a respeito do professor. Como em um álbum de figurinhas, cada um ia pondo a sua, completando-o página a página, sem pressa, divertindo-se ao acrescentarem suposições fantasiosas. Naquela brincadeira, ele foi tendo cada vez mais certeza daquilo que queria para si. Seria professor. Estava decidido.

### **Transpassada pelo movimento**

Mais uma vez lutava para escrever rápido e não ser novamente a última a sair da sala. Não entendia como seus colegas podiam copiar tão rápido todas aquelas coisas escritas pela professora no quadro. A cada letra tinha que erguer a cabeça e baixá-la. Era um movimento cansativo. Algumas vezes conseguia captar duas letras de uma vez. Seu recorde até o momento fora de três letras. Todavia, a cada caderno que se fechava e era posto dentro da bolsa, desesperava-se. Mais um que partia enquanto ela permanecia *ainda* na terceira linha, faltavam mais duas. Duas infinitas linhas. Duas linhas que a distanciavam do parque, duas linhas de diferença entre ela e seu coleguinha que estava livre daquela prisão, que era para ela a sala de aula, quando se tratava de escrever.

Quando iniciou a última linha, estava sozinha na sala. Nem a professora, que chamava de tia, estava mais ali. Ouvia os gritos e risadas de seus coleguinhas brincando, divertindo-se, e ela tendo que copiar aquela letrinha “C”, depois o “A”, em seguida a letrinha da cobrinha “S” e por fim repetir aquela que mais aparecia naquele texto: “A”. Pronto! Agora estava livre! Terminara o tormento, pelo menos naquele dia. Feliz, foi se juntar a seus coleguinhas. Nas brincadeiras com eles, não se sentia devagar, diferente, como na sala de aula. Pelo contrário, geralmente era ela quem criava as brincadeiras e eles a seguiam.

Um dia, no segundo semestre daquele ano, de tormento, por sempre ser a última a sair da sala, até a novata era mais rápida que ela, decidiu tentar assimilar quatro letras, por supor que a rapidez de seus coleguinhas advinha disto, já que passavam muito tempo olhando para o quadro e outro tanto de cabeça baixa copiando. Viu as letrinhas costumeiras no quadro, como eram quatro juntas, decidiu começar por elas e assim foi “C”, “A”... “S”, “A”. Decorou. Baixou a cabeça e começou a escrever. “C-A, CA... S-A... SSA”. Por curiosidade falou “Cassa?!”. Ao ver o desenho que a professora fizera ao lado da palavra, arregalou os olhos. “CASA!” – gritou. Todos se assustaram. A professora a repreendeu, todavia não se importou. Tentou fazer o mesmo com a outra palavra. “B-O, Ba, Be, Bi, BO! B-O, Bo... L-A, LA. Bola!!!” Aquilo funcionava! Ela começou a ver sentido no que escrevia, não eram apenas letrinhas quaisquer, elas, em conjunto, formavam palavras, nomes de coisas, que existiam. Tudo tinha nome e agora ela percebeu que havia nomes que se escreviam. Não eram apenas desenhos, eram palavras. Ficou perplexamente feliz. Naquele dia, foi a última a sair, pois quis entender o que escrevia. Assim iniciou sua maratona de descobertas.

Aos poucos deixou de ser a última a escrever o que havia no quadro. Lembrava com muita satisfação, quando fechou o caderno e viu dois colegas ainda copiando. Saiu flutuando.

Sua sede por descobrir as palavras que as letrinhas formavam era tanta, que passou a caminhar buscando por elas, tentando juntar. Recordou o dia em quem falou alto o nome

“Loja”, quando caminhava com sua mãe. Ela pediu que repetisse, depois se agachou, lhe deu um abraço apertado e muitos beijos, como costumava fazer, recolocando-a no chão em júbilo por sua filha mais velha estar começando a ler.

Estava cursando a segunda série, quando seus pais decidiram contratar uma pessoa para ajudar com os afazeres domésticos, assim como no cuidado dos três filhos, já que os dois precisavam trabalhar fora para darem um bom sustento aos filhos.

Ela fazia sua tarefa de geografia, pintando os mapas divididos em setores, do Estado em que morava, enquanto Maria lavava os pratos. Em meio à sua atividade artística, conversava com Maria e, em meio a esta conversa despreziosa, descobriu algo que a deixou em estado de choque e naquela noite não conseguiu dormir direito. Maria não sabia ler. Ela não era mais criança e não sabia ler. Como poderia ser isso? Uma pessoa adulta que não sabia ler. Ficou intrigada. Foi para a escola, preocupada e ao mesmo tempo triste. Não disse nada a ninguém, por se sentir envergonhada por Maria, uma adulta que não lia.

Ao voltar para casa, quando seus pais levaram seus irmãos à escola e foram para o trabalho, ela sentou à mesa da cozinha, como de costume, enquanto Maria lavava os pratos. Colocou uma pilha de livros sobre a mesa e perguntou sem rodeios: “Maria, você quer aprender a ler? Se quiser eu lhe ensino!” Maria continuou seu serviço. Ela insistiu, falando mais alto. Nada de resposta. Irritada, desceu da cadeira, puxou o braço de Maria e a viu chorando, ficando confusa. “Você está bem?” Ela chorou mais, fechou a torneira e disse que o que mais queria era aprender a ler, mas que ninguém nunca quisera ensiná-la.

Assim, sua rotina mudou. Ao chegar da escola, após o almoço, sozinha com Maria em casa, fazia antes suas tarefas, que sempre gostara de fazer, enquanto Maria adiantava o serviço e depois a ensinava como aprendera, usando seus livros antigos. Em um dia, elas ficaram tão entretidas na aula, que não perceberam o dia escurecendo, nem a presença da mãe/patroa por trás delas, por estarem debruçadas sobre o livro. Ambas se assustaram e foram impedidas de interromper as atividades. Uma mãe orgulhosa beijou a cabeça da filha, indo preparar o jantar, pois os demais chegariam meia hora depois.

Maria precisou largar o emprego, pois iria se casar e, como morariam no interior do Estado, não tinha como conciliar trabalho e vida de casada. Todavia, agora já reconhecia algumas palavras. O termo alfabetizada, que conheceu muito anos depois, ainda não se empregava ao estado dela, poderia se dizer que estava numa fase de pré-alfabetização. Entretanto, nunca mais esqueceria o dia em que Maria leu suas primeiras palavras e a olhou aos prantos. Isso a fez recordar, quando tinha quase cinco anos e conseguiu entender a conexão que existia entre as palavras, as letrinhas e as coisas a sua volta. Sabia como alguém

que não lia se sentia e não desejava esse sofrimento para ninguém. Tentou, com o passar dos anos, fazer isso com o irmão mais novo, achando muito mais difícil. Com Maria fora mais suave e interessante.

Com a quarta mudança de Estado, ocasionada pela profissão de sua mãe, voltaram para o Estado onde todos daquela família havia nascidos. Diferente das outras capitais, essa era mais agitada e os estudos, mais puxados. Devido a isso, ela, que após aprender a ler se tornou a melhor aluna das escolas frequentadas, agora passava a ter a mesma dificuldade. Em vez de textos para ler, os professores passavam livros. Em vez de conjugar os tempos verbais em presente, passado e futuro, havia os diversos passados, que eram pretéritos e o futuro dividido em dois. Isto, todos os seus colegas já sabiam, menos ela. Eles agora aprendiam o tal do “Subjuntivo”. Por pouco não foi, pela primeira vez, para a recuperação. Começou a ter muita raiva de português, por não conseguir acompanhar. Eram muitas palavras novas. Não conseguia decorar. Errava nos ditados. Errando uma vez, repetia a palavra corretamente três vezes, errando de novo, passava a repetir cinco vezes e assim ia, até que foi preciso repetir algumas palavras em todas as linhas do caderno. Um tormento.

Ganhou um diário de sua professora de português e começou a escrever, renovando sua vontade de aprender a ler. Ler outros textos, ler livros. O mundo se abria diante de si, quando lia. Mas, em meio a isso, fora conquistada por outra disciplina. A princípio ficou encantada com a professora, que não só explicava o assunto, como ia de banca em banca tirando as dúvidas e, mesmo estando à sua mesa, quando eles estavam fazendo os exercícios, sempre parava o que fazia para atender aos alunos. A Matemática passou a ter um significado diferente para ela, a partir daquela série, a sétima. Nunca tivera dificuldade nesta disciplina, assim como não era uma das melhores, fazia o que tinha que ser feito. Era imune ao temor que queriam lhe impor, nem tão difícil, nem tão fácil. Todavia, naquele ano, se tornou uma das melhores. Pela primeira vez seu boletim triscou o dez, mas isso só durou por um ano, pois no seguinte não se identificou com o professor e pela primeira vez amargou uma prova de recuperação.

Finalizando o Ensino Médio, tendo que optar por um curso, entrou em crise, por gostar de muitas coisas e temer escolher algo que precisasse exercer pelo “resto de sua vida”. Transitou entre os cursos mais comentados. Medicina, desistiu rapidamente, Engenharia Civil, não conseguiu passar. Direito, passou, mas esperaria um semestre para cursar. Por fim, fez Arquitetura, para tristeza de seu pai, que queria Medicina e sua mãe, Direito.

Mesmo cursando Arquitetura, perdendo pela primeira vez uma disciplina, gostava de ensinar a seus colegas, que tinham dificuldades em Matemática. Ouvia, durante as refeições

em família, sua irmã falar apaixonadamente do dia a dia da sala de aula, pois fizera magistério e agora pedagogia, começara a trabalhar logo cedo. Ria junto com os demais, parecendo ouvir o agito divertido da sala de aula, onde não deveria existir rotina. Seu encanto era diretamente proporcional ao desencanto pelo que enfrentava no escritório de arquitetura. Tinha a parte de criação, que era a melhor parte, todavia existiam as outras, que não lhe eram tão agradáveis, além da monotonia comparada ao agito narrado pela irmã.

Optou por fazer Licenciatura em Matemática, faltando dois anos para terminar o outro curso. Inscreveu-se para concorrer à vaga, sem nada dizer em casa, evitando possíveis represálias, principalmente do namorado, recém-formado em engenharia civil. Ele já planejava uma parceria, muito bem vista pelos familiares de ambos os lados, principalmente pelo pai dela, que via nele um genro exemplar, o melhor que a filha poderia ter. Pois, além de ter nascido em “berço de ouro”, tinha um futuro promissor pela frente.

Em uma das refeições com os cinco membros da família, após ter recebido a feliz notícia que conseguira ficar no 13º lugar, em meio às 60 vagas disputadas, não contendo a alegria falou: “Tenho uma notícia, que para mim é maravilhosa, não sei para vocês.” A primeira coisa cogitada foi gravidez, levando-a à gargalhada. Chutaram noivado, entre outras possibilidades. Ela decidiu contar passo a passo o que fizera, desde a inscrição, finalizando com a recém-aprovação. Recebeu os parabéns quase de todos, apesar da fisionomia de preocupação da mãe e do silêncio do pai. “O que pretende com isso?” – ele a questionou. “Ensinar.” – respondeu o óbvio. “Quer dizer que vai largar o investimento que fizemos em você durante esse tempo todo, no curso de Arquitetura, antes mesmo de se formar?” A voz ficou menos branda. “Minha ideia nunca foi de abandonar o curso. Vou continuar. Fazer os dois.” – respondeu sorridente, pensando que o confortaria. “Pai, está tudo bem?” Preocupou-se com a quietude dele. “Bem?! Não está nada bem! Vai fazer os dois, para quê? Para se tornar depois uma professorinha como sua irmã?” Apontou a irmã que se sentiu ofendida. “Você tem um grande futuro pela frente, como *arquiteta*. Já faz estágio. Ganha direitinho. E seu noivo? Já contou para ele? Ele concordou com essa sua tolice? Porque isso sim é uma grande imbecilidade... Desistiu da Medicina [ergueu a mão direita com os quatro dedos perpendiculares ao braço, fazendo um nivelamento]. Depois, passou no curso de Direito [desceu mais a mão niveladora] e não quis cursar. Vai para Arquitetura [o nível agora estava na altura do rosto dele]. E quando está tudo organizado, despenca! [largou o braço]. É isso o que quer?” A se ver pelo olhar de seu pai, de acordo com o que acabara de ouvir, decepcionou-se, teve vontade de chorar. Todavia, com o pouco de força que lhe restava, decidiu não mais voltar. Não desistiria de seus sonhos, por mais doloroso que fosse, mesmo

que o contrariasse. “Pai, em primeiro lugar, ele não é meu noivo, somos namorados e não sei até quando... [percebeu que chocou mais uma vez os demais. Em menos de um mês terminaria o namoro com seu namorado controlador]. Em segundo, eu farei os dois cursos e pretendo trabalhar nas duas áreas, pois gosto muito de trabalhar fazendo projetos [alívio na “plateia”]... E em terceiro, eu gostaria muito que o senhor aceitasse minha decisão, pois já foi tomada. Não sei se é o melhor ou o pior caminho, só sei que, no momento, é o que eu quero e...” Não pôde continuar, por ter sido interrompida por ele. “No momento?! [fez tom de deboche] É só nisso que pensa? Em coisas efêmeras? Tantas moças como você querendo ter um rapaz direito, feito ele. Querendo ter...” E assim seguiu o discurso dele. Foi humilhada naquele almoço pelas suas opções, pelos seus sonhos. Lutou o máximo que pôde para defender seus planos e projetos para o futuro, que foram um a um pulverizados diante das pessoas que mais amava. Aos poucos os outros apoiavam seu pai, porque segundo todos, queria o melhor para ela.

Aquelas discussões à mesa se repetiram diversas vezes. A cada oportunidade, seu pai fazia uma piadinha ou soltava uma indireta. Todos riam. Ela não, nem a irmã. Ele zombava de seus sonhos. Elas acreditavam na educação. Ele não.

No novo curso, não achou as matérias difíceis. Era no princípio umas das melhores alunas, conseguia se sair bem onde seus colegas tinham dificuldades. Seguiu nos dois cursos, saindo do estágio. Aos poucos a Licenciatura foi se tornando mais difícil, pensou em desistir, mas seus colegas a incentivaram a continuar e assim foi de melhor aluna, para aluna mediana, chegando a perder duas ou três disciplinas.

A respeito do curso, nada falava com o pai. As piadas se mantiveram à mesa, todavia ela agora ria junto, assim como rebatia com outras piadas, buscando reverter o jogo, ao falar sobre o escritório de arquitetura, em que estagiava. Pressentia um *Tsunami* metafórico a caminho, pois, além de o estágio estar atrapalhando os estudos dela, queria vivenciar a docência e o faria em breve.

Próximo onde morava, havia uma ONG, pertencente à Igreja em que trabalhava com meninos de rua, ensinando-os. Ofereceu-se para ensinar Matemática. Seria algo bem básico. Eram quatro alunos.

Mais uma vez decidiu omitir sobre a decisão tomada, pois se despediu dos colegas do escritório e foi se preparar para ter sua tão almejada experiência de sala de aula. Seus problemas em casa ficariam para depois, porque no momento o foco das discussões estava sendo a paternidade precoce de seu irmão.

Buscou livros do Ensino Fundamental 1, xerocou, fez algumas montagens no computador, partindo para suas primeiras e frustrantes aulas. O quadro consistia em um tabuleiro de 50 por 60 centímetros. Alguns dos meninos se mostravam bem desinteressados e pareciam habitar noutra território. Mesmo querendo desistir, não iria fazê-lo, pois seria fácil. Não queria o fácil. Queria ensinar e faria isso. Fez novas pesquisas de materiais, reorganizou sua aula e partiu. Agora tinha apenas dois alunos. Não desistiria. Continuou ensinando-os e aos poucos percebeu o interesse deles pelo que faziam. Na semana seguinte, havia só um aluno. Focou sua atenção nele. Esforçar-se-ia mais para que aprendesse, assim como ensinou Maria a ler, apenas com sua experiência, faria o mesmo com aquele menino.

Passou-se um mês, até que ao chegar lá, não encontrou mais alunos. Decepcionou-se consigo. A idealizadora da ONG a confortou, falando sobre a realidade deles da rua, o quão era difícil se livrar do vício da cola e de tudo que os cercam e subjetivam. Noutra semana, decidiu despedir-se para buscar outra atividade. Todavia, para sua surpresa, dois de seus alunos haviam voltado, além deles havia mais outros três. Animada voltou às suas atividades. Eles faltavam algumas vezes, não por culpa das suas aulas (serem boas ou não), mas devido aos diversos territórios habitados por eles, às dificuldades de lutarem contra o vício, às suas famílias desestruturadas, entre outros dispositivos, às carências, enfim a uma gama de fatores, que precisavam ser superados, ao menos momentaneamente, para que eles tivessem forças de se arrastarem até aquela instituição. Ela passou a entender essa complexidade vivenciada por eles.

Nas aulas começava a debater com os professores, que vinham com soluções mirabolantes para a educação, inspiradas apenas no que alguns autores, segundo ela, desatualizados falavam. Em meio a essas discussões fervorosas, um de seus professores, a encaminhou para uma escola do Estado, para que estagiasse. Este estágio teria que ser durante todo um turno, ou seja, menos tempo para estudar. Sacrificaria seus dois cursos em prol de um bem maior: adentrar uma sala de aula convencional, com direito a caderneta, semana de prova, aulas seguindo uma programação específica, livros, sala de professores... Enfim, um sonho tornando-se realidade.

Para isso acontecer, teria que tomar algumas decisões muito importantes, que poderiam não ter mais volta. O que realmente queria para sua vida? Viver na segurança de um escritório, ou vivenciar o desafio diário e os imprevistos da sala de aula? No fundo sabia a resposta, só tinha medo dela.

Seu maior desafio, todavia, seria comunicar à sua família a decisão tomada. Teria que, mais uma vez, decepcionar seu pai e ser o foco dos problemas de sua casa. Entretanto, sabia



que não conseguiria viver numa mentira. Não saberia mentir para si mesma, fingindo ser feliz em um escritório, com desafios moderados, não apaixonantes para ela. Nem muito menos mentir para sua família, simulando ainda estar curtindo a vida de arquiteta, quando, na verdade, estava totalmente apaixonada pela docência. Mesmo lecionando pouco, em sua primeira aula, já teve a certeza de que aquele era o seu lugar. Nascera para aquilo. Sofrendo ou não. Ouvindo críticas ou elogios. Decepcionando-se algumas vezes. Enfim, a sala de aula era o seu segundo lar.

### **Preso em si mesma**

Eles tinham acabado de receber a nota de Cálculo 3. A turma estava arrasada com o resultado, tanto quanto a professora, por precisar refazer aquela prova, em que apenas um aluno conseguira tirar uma nota acima da média, um 7,5. Os demais oscilavam entre zero e 1,8, estando a maioria concentrada no zero; havia, além disso, um 6,5.

Ela olhava mais uma vez sua prova, revendo cada etapa que fizera. Realmente, esquecera-se de pôr os parênteses na resposta daquela integração. Distraidamente trocou o dois pelo três noutra questão. Usou a definição errada de convergência. O pior é que sabia daquilo tudo, entretanto na hora distraíra-se. Três erros “bobos”, que a fizeram tirar 6,5. A pior nota que já havia tirado em toda sua vida. Uma vergonha sem tamanho. Ouvia a professora mencionar sobre a possibilidade de fazerem outra prova. Todavia, nem isso a animava. “Se não consegui nesta, como conseguirei na outra?” Pensou em todos os exercícios do livro que fizera, no quanto se esforçou estudando para aquela prova, e em suas mãos estava o resultado de tamanho esforço.

Recolheu seu material. Não iria ficar mais naquele alvoroço de alunos, uns chorando pela nota baixa, outros discutindo, outros suplicando por pontos, e a professora tentando amenizar a situação. Enlaçou seus cadernos e livros, pôs a bolsa sobre o ombro, caminhando na direção da porta.

Nunca fora tão ousada. Nunca saíra da sala antes do professor, menos ainda no meio de uma aula. No entanto, caso ali permanecesse, começaria a passar mal, pois sentia aos poucos dificuldade de respirar e, como se não bastasse isso, seus olhos estavam começando a ficar mareados. Já se sentia humilhada pela nota, seria demais deixar-se ver chorar.

Quando colocou a mão na maçaneta da porta, ouviu seu nome. Rebeca, sua grande amiga, a havia chamado. Respirou fundo e, com o pouco de controle que lhe restava, virou-se.

“Tiraste quanto?” – um colega antecipou-se a Rebeca. “Seis e meio” – respondeu quase inaudível, tendo que repetir um pouco mais alto, ao insistirem na pergunta. “Oxi! Pra que o bode?! Você tirou a segunda nota mais alta da turma!” – minimizou o que ela sentia. Sem conseguir conter, falou com impaciência: “Não adianta comparar minha nota com a sua ou de outros! Eu tirei uma nota muito ruim e isso não vai mudar!” À medida que falava seu tom de voz, sempre suave e baixo ia ganhando volume. “Diferente de você e de outros aqui, eu estudei muito, muito mesmo e não consegui. Fiz a prova com o que eu sabia, sem recorrer a nenhum recurso ou parceria, como a maioria de vocês. Aí, eu lhe pergunto, caso tenhamos que fazer uma nova prova: o que será diferente agora?” – questionou numa mistura de temor e revolta. Sem que percebesse até o momento, a sala havia silenciado. Nunca elevara tanto a sua voz. Arregalou os olhos, diante do espanto de seus colegas. “Eu... Eu... Não quis dizer... Isto.” Falou receosa. “Mais disse, sua CDF-zinha metida!” – disse uma menina indignada.

Ela abriu a boca para dizer algo, porém preferiu fechá-la e, antes que aquela mistura de revolta pela nota, vergonha pelo que havia dito e medo da reação alheia se transformasse numa enxurrada de lágrimas, girou sobre os calcanhares e partiu às pressas. Precisava fugir dali. Estava difícil respirar. As lágrimas amargas do fracasso lhe cobriam a face. O sentimento de incapacidade sufocava-a. Já no estacionamento sentou-se, chorando.

Lembrou-se de seu primeiro ano na faculdade, em que fora convidada pelo prefeito de sua cidade a dar aulas a uma turma de Escola do Campo, às crianças de 1ª a 4ª série. Como queria ensinar, aceitou o convite, mesmo sabendo do baixo salário. Com muita dificuldade encontrou a casinha, localizada em meio a uma plantação de cana de açúcar, local em que daria suas primeiras aulas. Adentrando, observou a precariedade e descuido com o local. Ao ver uma vassoura, pôs sua bolsa e alguns materiais que trouxera sobre uma mesa torta, abriu as janelas, com dificuldade, por estarem emperradas, prendeu os longos cabelos e começou a limpar. Mesmo a sala não sendo sua, seria apenas a assistente da professora, sentiu-se na obrigação de contribuir com a melhoria do local, afinal de contas em breve teriam crianças por ali. Aos poucos foi vasculhando o local, encontrando um pano para limpar as bancas, organizou o giz na caixa, limpou o quadro, enfim foi dando àquele lugar um aspecto mais de sala de aula.

Os alunos começaram a chegar, deixando-a um pouco insegura, pois a professora não havia aparecido ainda. As crianças olhavam para ela com um semblante de estranhamento, ficando algumas delas inseguras quanto a adentrar a sala de aula. Pondo o seu melhor sorriso e com toda a simpatia que tinha, saudou-as com um animado: “Boa tarde!” Cumprimentou alguns pais que trouxeram as crianças, dizendo se tratar da professora assistente.

Começou a suar frio, olhando as crianças amontoando-se. Como soubera, em conversa prévia com a professora, que trabalharia com apenas cinco crianças, trouxera consigo materiais correspondentes à 3ª e 4ª série. Entretanto até o momento contava com o dobro de crianças, as menores seriam de responsabilidade da professora, que não chegava. Sua preocupação foi aumentando. Olhou o relógio. Faltavam 10 minutos para iniciarem as atividades. As crianças menores estavam sentadas na banca, observando-a. Ela sorriu. Olhou para os quadros. Um seria seu, outro, da professora. O que passaria para aqueles que não seriam seus alunos, caso a professora faltasse? Foi sentindo o desespero fazendo-se presente gradativamente. Não se sentia confortável diante de imprevistos, principalmente naquele tipo de situação, em que não conhecia os alunos, nunca havia dado uma aula em sua vida e, o pior, nem material teria a sua disposição.

Gotículas de suor se formavam na testa, acumulando-se próximas aos cabelos. Pensa em algo! Pensa em algo! Dizia para si mesma. Seriam quatro horas de aula, sem nenhum planejamento com os menores. E como faria para dar aula às quatro séries juntas? Teria que pensar em algo, além da vontade de dizer que sentia dor no estômago e sair dali para não mais voltar. Não! Não desistiria em seu primeiro desafio, não! Lembrou-se de algumas aulas que tivera naquele ano, principalmente as de Psicologia, sobre Piaget e Vygotsky. Tinha uns estágios... Tentou recordar os nomes, associar as idades e lembrar o perfil traçado por Piaget. Em Vygotsky se lembrou das ZDP (Zonas de Desenvolvimento Proximal), a importância do meio, da linguagem,... Olhou novamente o relógio. Mais crianças chegaram. Havia 14 na sala. Ao menos estavam agora distraídas, brincando, conversando umas com as outras.

Faltavam cinco minutos. Sentia-se como nos filmes de ação, em que precisava desarmar uma bomba, enquanto o relógio corria incansavelmente e incessantemente rumo ao zero. Que fio cortar? O verde ou o vermelho? O que fazer? Sair dali ou ficar? Sua perna já começou a balançar, expressando fisicamente seu nervosismo. Tinha que fazer algo. E esse algo teria que durar quatro horas. Eram criancinhas. Pensou em contas, em letrinhas. Mas, eles já reconheciam os números? Eles sabiam ler? Cada vez que refletia, mais dúvidas surgiam. Até que... As pastas! Como não pensara nisso?! Viu que eles trouxeram pastas azuis. Com toda certeza tinham os materiais das aulas anteriores.

Caminhou até o mais quietinho, o único que ainda a observava. Abaixou-se, ficando com o nível dos olhos próximos aos deles e pediu, com muita delicadeza e ternura, para ver o que ele tinha na pasta. Tendo permissão, pegou-a e abriu. Havia desenhos, muitos desenhos, folhas de sulfite dobradas de qualquer jeito com pequenas tarefas. Um caderno! Animou-se. Sentiu que poderia ter novamente o controle da situação. Poderia iniciar com a atividade

programada com suas duas séries, enquanto isso, pediria para os menores desenharem algo (Bendita hora que pusera mais sulfites entre seus materiais). Quando os maiores estivessem nos exercícios, ficaria fuçando o caderno dos menores. Isso!

Deixou a pasta sobre a mesa e pegou o caderno. “Cadê a nossa professora?” – questionou a criança. “Oi?!” Ela olhou-a, sem saber o que dizer. “Quem é você?” – perguntou outra. Ela se virou na direção da que fizera a pergunta. “O que aconteceu com a tia?” – outra perguntou. “Ela morreu?” Mais perguntas. “Por que ela nos abandonou?” Não sabia mais para onde virar, pois, de um segundo para outro, todos decidiram lhe perguntar algo. “Você é a tia nova?” Antes que pudesse responder, vinha outro questionamento. “Você é casada?” “Quantos anos você tem?” “Cadê a tia?” “A professora desistiu da gente, foi?” Os seus poucos segundos de alívio se dissolveram como água entre os dedos da mão.

Ela abriu a boca e fechou, assim como fechou a pasta. Seu tempo acabara. Não poderia mais fugir e deixar aquelas crianças sem nenhum adulto, sozinhas. A sala estava completa. Tinha os 14 alunos. Olhou o relógio. Tempo esgotado. Diferente dos filmes, não fora salva nos últimos segundos. Pelo contrário, a bomba explodira bem na sua face. Como não era uma bomba real, nem ela a fizera sair da saia justa em que se metera. Encurralada. Devolveu a pasta à criança, se posicionou na frente da sala, juntou as mãos, disfarçou a mistura de medo, insegurança, vontade de sair correndo, vontade de chorar e o pânico crescente com um sorriso ameno. “Boa tarde, crianças!” Imitou as apresentadoras de programas infantis. Como eles responderam baixo, utilizou a frase clichê: “Ah! Não valeu! Esse ‘boa tarde’ foi muito fraco...” – dizia sorridente, com 28 olhinhos sobre si. Relaxa! Confiança! Dizia a si mesma. “Quero ouvir um ‘boa tarde’ bem forte...” Utilizava os braços como incentivo, gesticulando exageradamente. Notou uns dois ou três sorrisos. Aquilo a fez recordar de musiquinhas infantis. Ficou mais animada. “Vou contar até três... Aí vocês falarão um super boa tarde.” Sentia-se mais confiante. “Tomem fôlego! É um... Nada de falar baixinho... É dois... Quero bem alto... É...” Parou de propósito, para ganhar tempo e divertir-se com o protesto deles. Ergueu o indicador, dizendo em tom de brincadeira: “Quero um grito digno do feijão que comeram no almoço!” Antes que pudesse voltar a contar, uma criança no fundo da sala ergueu a mão. “Mas, não comi feijão.” – falou inocentemente. “Eu também não!” Assim, pouco a pouco as crianças foram dizendo, deixando-a espantada. Perdeu o controle da turma, pois parecia que cada frase dita por eles eram cordas que davam uma volta em torno dela, amarrando-a, imobilizando-a. Aquelas crianças não tinham se alimentado direito, alguns vieram na intensão de comer ali. Entendeu o porquê da cozinha. Não trouxera nada para eles comerem, a não ser seu inseparável pacote de biscoito. Sentou pesadamente sobre a cadeira,

sentindo o peso do mundo em suas costas. O que mais podia fazer? Em menos de duas horas todos estariam famintos. Além de ensinar, sem ter se preparado, teria que fazer o milagre da multiplicação dos biscoitos. Isto estava muito além de suas capacidades.

De repente ouviu um grito em uníssono da turma, fazendo-a dar um sobressalto na cadeira. “Boa tarde, tia Anatilda!” Ao olhar para porta, viu a professora adentrar, sorridente, com os cabelos despenteados, usando roupas largas, trazendo no ombro uma imensa bolsa de pano, além de sacolas e uma pilha de livros. “Ajude-me aqui!” – mandou. As crianças se levantaram e foram ajudar a professora que parecia ter vindo da guerra. Ela não conseguiu se mover, ficou apenas os olhando-os. Aquilo não parecia nem um pouco com a sala de aula que imaginara. Aquela não parecia ser uma professora, como aquelas que havia tido. Aquele estava sendo um momento surreal. Crianças espalhadas. Professora chegando atrasada. Era muita desordem para sua mente processar. Como a educação podia ter mudado tanto? Há alguns anos frequentava uma sala como aquelas crianças, não em uma Escola do Campo... Vai ver era por isso. Não sabia.

A professora aproximou-se dela. Deu-lhe um abraço. Gritou com os alunos que sentaram em seus respectivos locais. Apresentou-a aos alunos. Distribuiu os livros deles, corrigidos e iniciou a aula. Ela, mais tranquila com a professora presente, voltou sua atenção aos alunos que lhe foram designados.

No intervalo, em que eles comiam vorazmente a refeição trazida pela professora da turma, esta lhe explicou o motivo do atraso, dizendo que perdera a hora no médico, pois estava fazendo um tratamento de... Nem lembrava mais qual era a doença da professora.

Foram oito meses com essa turma. No segundo mês, a professora faltou por uma semana, e ela tivera que assumi-los. O motivo era saúde. Alguma outra doença. No mês seguinte faltou novamente. A cada mês tinha uma falta, parecendo ser essa obrigatória. No sexto mês, foi o recorde, a professora faltou por duas semanas consecutivas. Começou a ficar muito preocupada. Motivo: doença. Nos dois últimos meses, contou nas mãos os dias em que ela comparecera.

Aprendeu bastante sobre educação infantil. Sobre como funciona o sistema educativo, ao menos naquela escola municipal do Campo. Assim como a carga de estresse vivida pelos professores (preferiu generalizar para não a denunciar), que os fazia adquirir diversas doenças, tendo que frequentar otorrinolaringologistas, oftalmologistas, ortopedistas, endocrinologista, gastroenterologista e outros “gistas”, entre eles, o psiquiatra. Soube que a professora fora afastada de suas funções por problemas psiquiátricos.

A experiência que tivera naquele ano fora enriquecedora, todavia quase a fizera perder algumas disciplinas da faculdade, por se dedicar em demasia à sua atividade como docente, para a qual estudava e pesquisava bastante a fim de ensinar da melhor forma que conhecia. Percebeu que as aulas, tanto teóricas como as de Matemática, não a ajudavam muito em seu contexto de sala de aula. Até conversou com alguns professores das disciplinas pedagógicas, em busca de um norte para a sua *turminha*.

Decidiu com muito pesar declinar. Não teria condições de permanecer daquela forma. Estava sacrificando seus estudos, seu futuro, em prol de um presente em uma turma muito interessante e querida por ela, entretanto sabia o que aquilo acarretaria. Não queria ser mais uma professora, feito a que vira. Queria mais. Queria fazer a diferença. Mudar a maneira de ensinar. Para isso teria que estudar. Estudar muito.

Voltou seu foco para o curso de Licenciatura, inteiramente, por um ano. Tornou-se a melhor aluna da turma, como sempre fora no Ensino Básico. Estava morando com a mãe, na casa da avó, no sítio, junto com seu irmão do meio. O mais velho fora tentar a vida em São Paulo, em um trabalho promissor, indo morar com os tios. Perdera o pai aos 13 anos, vítima de um ataque cardíaco, mesmo fim que ela e os irmãos poderiam ter caso não se cuidassem. Desde pequena, ela e os irmãos, tomam mensalmente injeções de penicilina no posto de saúde, para prevenir doenças desencadeadas pela febre reumática. Seu irmão mais velho, por se recusar a tomar as vacinas, acabou comprometendo uma das válvulas do coração (sopro cardíaco). Para evitar tal destino, ela segue rigorosamente a cartilha médica.

Na semana seguinte, precisaria tomar mais uma dose. Lembrou-se, voltando ao presente, da sua nota quase irrecuperável. Aquela disciplina de Cálculo 3 estava sendo um tormento para ela. A professora era tão exigente, quanto não explicava direito o assunto. Não é que não explicasse, só que a cada dúvida surgida, repetia a mesma explicação. O problema não era por não terem escutado direito, mas sim por não terem compreendido o explicado. Ela não mudava a maneira ao reexplicar. Os alunos acabaram ficando em silêncio por não adiantar, fingindo que haviam entendido, tendo que se esforçarem em aprender uns com os outros ou sozinhos. Como não tinha o costume de aprender em grupo, ela estudava bastante em casa, tentando ser o que tinha consciência de que não era: autodidata, criando um sistema de repetição mecânica do conteúdo. Fazia o máximo de exercícios possível, buscando decorar seus procedimentos, já que não entendia o porquê de estar fazendo-os. Tornou-se uma repetidora.

Para aquela prova em especial, reuniu-se uma tarde com alguns colegas e tanto ensinou o procedimento mecânico, que aprendeu sozinha e também algumas coisas com eles.

Foi uma tarde boa. Teve esperança. Até mesmo ao término da prova, quando comentaram o que haviam feito, mesmo com a confiança abalada, por ter tardiamente percebido alguns erros, ainda tinha esperança de que tiraria uma boa nota. Ela se reduziu a nada ao se deparar com a nota. Seu mundo caiu. Vivia apenas para estudar e não conseguira. Sentia-se uma fracassada.

Lembrou Anatilda, a visão que teve da professora adentrando a sala de aula, esbaforida, desajeitada, despenteada, cheia de materiais, afastada por insanidade. Chorou compulsivamente. Não era esse o futuro que desejava para si. Decidiu que queria ensinar na universidade. Queria ser como os professores de lá. Pareciam ser cultos, eram arrumados, eles dominavam o assunto com maestria, alguns até riam e contavam piadas. Era isso que queria. Exceto o fato de só explicar o assunto de uma única forma. Ela tentaria pesquisar outras maneiras de ensinar o mesmo conteúdo. Assim outras metodologias de ensino, que tanto ouvia a professora de Didática falar.

Mas, como faria tudo isso, se reprovasse em Cálculo 3? Sentia o desânimo tomar conta de seu corpo. Por que tirara uma nota tão baixa? Questionava-se. Como poderia ter feito tanta besteira? Tinha que fazer algo. Sentia-se afundando em um barreiro. Lembrou-se de seus treze anos, seu pai sobre a cama, de olhos vidrados. Seu tio foi quem os fechou. Ela ainda segurava a mão dele, os dedos já estavam frios e endurecidos. Por que seu pai? Ele era uma pessoa tão boa... Além disso, como seria a vida deles agora? A mãe só trabalhava em casa, todo o sustento dependia dele. Seu irmão mais velho, com 20 anos, trabalhava com o avô deles, construindo casas, entretanto o que ganhava não era o suficiente. Ela nem terminara o Ensino Fundamental, e seu irmão, de 17 anos, não terminaria tão cedo os estudos. Estavam perdidos. Afundando...

Mas, conseguiram sair do atoleiro.

Naquele momento, no presente, ela estava atolada...

O desespero fazia lhe faltar ar nos pulmões. Seja racional! Ordenou a si mesma. Pense em algo! Pense em algo! Respirava com mais dificuldade. Eu posso mais! Eu posso mais! Vou estudar de novo! Vou fazer os exercícios de outro livro! Não desistirei. Conseguimos superar a morte de nosso pai, posso superar isso! Tentava se motivar. Aos poucos foi conseguindo. Nunca fora de desistir e não seria um fracasso feito aquele que a faria retroceder. Secou as lágrimas. Levantou-se decidida e foi até o ônibus que a levaria para casa. Não desistiria, todavia naquela noite em especial preferiria ir para casa mais cedo, precisava respirar fora dali para pôr suas ideias no lugar. Encontrar uma estratégia de contornar sua frustração acadêmica.

### De radialista de futebol a professor

*Bezerra conseguiu driblar o volante, corria dominando a bola com categoria. Seu coração parecia estar nos pés. Assim cruzou todo o campo, indo a caminho da glória. Eis que surge, diante de si, Josimar, o zagueiro implacável. Numa pedalada digna do Robinho, Bezerra passa pelo paredão Josimar... E continua correndo! Ninguém o para! Ninguém o marca! Aproxima-se do goleiro, que se desespera. Sem esperar mais um segundo, Bezerra dá uma bicuda e... Goooooooool!!!!*

Soltou o gravador e começou a pular pelo gol feito por Bezerra. O time correu até o artilheiro, abraçando-o. Agora seria difícil perder o campeonato, pois com aquele gol no finalzinho do segundo tempo, impossibilitava o outro time de fazer mais dois gols, e, mesmo empatando, perderia o jogo.

Término do jogo, nem um gol a mais. Ele guardou na maleta, dada pelo pai, sua aparelhagem, que consistia em um gravador e um microfone simples, apenas para que fosse captada mais sua voz que o som local. Enquanto o fazia, escutou um agito nas proximidades da arquibancada. Eram alguns jogadores comemorando junto com seus amigos e namoradas. Observou-os. Sorriu. Projetou-se neles. Deveria ser uma sensação muito boa ser ovacionado, ter sido o responsável por trazer tamanha alegria para tantas pessoas. Bezerra apareceu. Todos daquele grupo o aplaudiram. Até ele teve o impulso de fazê-lo, preferindo, porém, ocupar as mãos com seus materiais.

Bezerra ergueu os braços e todos batiam em suas mãos. Notou que, um pouco mais afastada daquele pequeno grupo, estava ela. A menina que vinha povoando seus sonhos. A única pessoa, no momento, que o fazia ir à pracinha de sua cidade e ficar horas e horas de papo com seus antigos colegas da escola. Esquecera-se do tumulto, focando apenas nela. Jane era a irmã caçula de Bezerra, tão popular quanto o irmão, tanto pelo poder aquisitivo da família, quanto pela beleza e o talento. Ela fazia parte do grupo de teatro, antes da escola, agora da cidade. Ele não perdia uma de suas apresentações.

Quando o grupo a viu, envolveu-a no agito, e ele achou melhor ir a sua casa para deixar seu inestimável material. Sonhava em ser reconhecido por aquilo que gostava de fazer. Desde pequeno, quando ouvia o apito dando início a uma partida de futebol, no campinho próximo à sua casa, rapidamente punha sua roupa de jogo, calçava o tênis e ia jogar. Aos poucos, via seus colegas destacando-se, entrando para o time da escola, ou das cidades



próximas, enquanto que ele permanecia ali jogando e aquilo o satisfazia. Jogava pelo simples prazer de jogar. Sua paixão estava na narração do jogo, porque naquilo sabia que era bom. A cada jogo que ia, em sua cidade, gravava sua narrativa. Em casa passava-as para o computador, às vezes as escutava, se avaliava e comentava o jogo ocorrido, gravando-o. Além disso, nos grandes jogos do Brasileirão, do Campeonato Pernambucano e das várias modalidades de Copas, ligava a televisão, baixava o som e criava seus próprios comentários, após fazer um levantamento do perfil dos jogadores. Entretanto, só tinha condições de fazer isso, quando assistia ao jogo sozinho, pois seu pai e seu irmão caçula preferiam ouvir os comentários profissionais.

Em casa, abriu passagem em meio à diversidade de gaiolas e passarinhos, uma das paixões de seu pai, que trabalhava como agricultor no sítio do sogro, assim como em meio à variedade de livros, que se amontoavam em diversas partes da casa. Sua mãe, professora do Ensino Fundamental 1, se apegava aos livros de tal forma, que não conseguia afastar-se deles. Devido a isto, além da imensa e desarrumada estante de livros, em meio ao corredor, tinha livros sobre a mesa, numa cadeira em desuso e também na sala onde habitava o bando engaiolado de seu pai.

Na tranquilidade do quarto, que dividia com seu irmão, três anos mais novo, olhou seu painel de atividades, fixado à parede. Em dois dias teria a prova de Matemática do quarto bimestre. Já estava passado (promovido) desde o bimestre anterior. A quantidade de pontos acumulados em três semestres superava a pontuação mínima para se passar de ano, ou seja, 24 pontos (seis pontos por bimestre, a média era seis), conseguira quase alcançar 30 pontos (tirando dez nos três bimestres). Sorriu. Nisto sim era bom. Muito bom! Sentou na cama, lembrando as discussões de seus colegas para fazer trabalho de Matemática com ele, assim como as provas em dupla, quando gladiavam para estar em sua companhia. Apesar de saber o que impulsionava aquela disputa entre seus colegas, não se importava, pois estavam lutando por ele, por algo em que não era apenas bom, mas o melhor da sala e se gabava, interiormente, disto. Nas disputas ficava em silêncio observando-os. Achava graça do desespero deles. Seria tão mais fácil se eles se esforçassem um pouco. Já deu várias aulas particulares aos seus próprios colegas, assim como a outros mais novos. Gostava de ensinar, de se sentir desafiado a entender o porquê de eles não terem entendido um assunto tão simples, buscando caminhos mais simples, que os fizessem entender. Naqueles momentos dando aula, sentia-se forte, corajoso, inteligente e... falante.

Sempre teve problema em se comunicar, devido à sua timidez. Ao mesmo tempo em que tinha raiva pela incapacidade que esta gerava dentro de si, não se deixava entristecer por

isto. Seu amor pela vida conduzia-o as suas pequenas e importantes conquistas, como aquela de dar aula. De se sentir alguém importante para outro.

Além disso, graças ao que recebia pelas aulas, pôde comprar seu gravador, ajeitar o computador e, é claro, seu mais recente mimo, o violão velho que comprara em um brechó. Caminhou até o violão, pegando-o. Ainda não sabia tocar, mas era tudo uma questão de tempo. Comprou umas revistinhas com cifras e posições, arriscando deslizar seus dedos magros pelas cordas. Cantar era outro problema. Era consciente de que não tivera como dádiva uma linda voz, contudo, como seu foco era aprender a tocar e não a cantar, o fazia de qualquer jeito. Baixara também algumas vídeo-aulas do *youtube*, para se exercitar. Gostava daquilo e via em si potencialidade.

Guardou o violão e foi ligar o computador para passar as gravações que fizera. Olhou para o relógio analógico da cômoda e viu que ainda teria uma hora antes de ir à pracinha encontrar com seus amigos, como combinado.

Ao ver no plano de fundo de sua área de trabalho, a imagem paradisíaca de bangalôs, numa praia de tons variados de azul, se lembrou de Jane e suspirou. Abriu a pasta com o nome dela e viu os diversos arquivos do *WORD*, com nomes poéticos que havia criado. Gostava de escrever poesia, e ela, atualmente, era sua musa inspiradora. Abriu seu último texto e leu-o. Sabia que precisava mudar algumas coisas, mesmo assim deleitava-se com o que já havia escrito. “Ai, se eu tivesse coragem!” Lastimava-se por não conseguir nem dizer um “oi” para ela, quanto mais recitar sua poesia. Mas, quem sabe se fizesse uma música sobre ela, alguém cantasse e por fim o apresentasse como autor... Seria perfeito, a não ser pelo preocupante passo posterior... O que faria em seguida? O que diria a ela? E se não conseguisse falar? E se ela não o achasse bonito o suficiente?... Ele tinha consciência de que sua magreza exagerada não lhe proporcionaria nenhum benefício, pelo contrário seria mais uma barreira, principalmente pela febre exacerbada por um corpo forte e musculoso. Como se isso fosse sinônimo de um “cabra macho”. Achava-se mais forte que muitos desses musculosos metidos. Além disso, tinha muitos outros atributos que consistiam em tocar violão (estava aprendendo, só um detalhe), escrever poesia (nunca mostrara a ninguém, temendo não serem tão boas), era narrador esportivo (tinha mais de 50 jogos narrados, criara até alguns jargões), era radialista (montara uma rádio com os colegas da escola, que funcionou por três meses), era o melhor aluno de sua turma (não que estudasse na melhor escola e com os melhores alunos), era um bom professor (apesar de nunca ter ensinado mais de dois alunos de uma só vez), era provedor do seu sustento (além das aulas particulares, trabalhava no sítio de seu avô, algumas vezes), era bem informado (assistia a todo noticiário) e por isso sabia falar

de qualquer assunto, desde política nacional e internacional, até as últimas tendências (apesar de não ter coragem de abrir a boca). Ou seja, tinha potencialidades fantásticas. Bastava alguém para impulsioná-lo. Além disso, estava sempre limpinho, cheiroso e arrumado.

Era um bom partido. Um homem atencioso, devoto, fiel, apaixonado, romântico, praticamente a encarnação da ficção romântica criada pelos livros e filmes.

Quando foi à pracinha da cidade, naquela noite, o ponto de encontro de jovens e adultos, caminhava sentindo-se alguém importante, mesmo que não tivesse ganhado aquele jogo, devido ao seu otimismo. Caminhava confiante, de peito erguido, com o costumeiro semblante de felicidade, pois se considerava assim.

Para sua alegria, logo que passou pela lateral da igreja, que ficava de frente para a praça, encontrou-se com uns amigos do grupo jovem, que havia frequentado há quase dois anos.

Abraçou-os animado. Sentia falta daquele grupo. Das saídas. Das reuniões. Dos momentos de orações e partilhas. Ficou um tempo conversando com eles, revivendo nostalgicamente alguns bons momentos, decidindo marcar uma reunião em um domingo qualquer, para, quem sabe, retornar às atividades do grupo. Após abraços de despedidas, seguiu seu caminho.

A praça estava cheia e bem animada pela vitória do time da cidade. De longe viu seus colegas, cada qual com uma latinha de cerveja. Foi até eles, pediu um guaraná e os ouviu tagarelar sobre o jogo daquela noite, além de outros assuntos relacionados à fofoca da escola. Enquanto fingia ouvi-los, observava os movimentos, obtendo uma panorâmica do lugar, setorizando-o e organizando os setores em grupos, de acordo com as características de cada um. Apesar das quase quinhentas pessoas naquele local, ele conhecia praticamente todas (ao menos em sua mente). Poderia escrever sobre elas, descrever suas atividades, seus gostos e até arriscar algumas projeções. Não tinha como negar, era um cara observador e gostava de fazer isso.

Em meio ao seu esquadramento local, tendo como fundo as fofocas intermináveis de seus colegas, além da música que tocava nas caixas de som de um bar próximo, assim como em um filme romântico, viu Jane. De repente, ao menos em sua mente, tudo parou, só ela se movia. Seus olhos fixaram-se nela, sedentos pela sua imagem pueril, os longos cabelos negros, movimentados pelo vento, sua maneira de andar suave, digna de pertencer à monarquia. Sentiu-se um plebeu vislumbrando uma princesa. Em sua mente fluíam versos, que depois escreveria. Perdia-se naquele momento, como se tivesse sido capturado (agenciado) por um quadro surrealista e ali permanecesse tentando desvendar os mistérios

nele existentes. Estava preso. Hipnotizado. Subjetivado por aquelas linhas de força, de visualização e, consciente disso, se mantinha prazerosamente cativo.

“Jane...” Ouviu bem de longe o nome dela, vindo da boca de seus colegas que não paravam de falar e gargalhar. O nome de sua musa inspiradora havia sido citado. Tudo que remetia a ela o atraía, como se fosse um objeto de ferro, atraído por ela, o ímã, que gerara aquele jubiloso e intenso campo magnético. Sorriu ao fazer aquela associação, que achou *nerd* demais para ser considerada romântica. Ao escrevê-la, encontraria uma metáfora mais apropriada. Quem sabe ele, um pescador, e ela, uma sereia, hipnotizando-o com seu canto? “Bem melhor!” Pensou satisfeito.

Desviando temporariamente seu olhar dela para seus colegas, que mencionaram o doce nome de sua musa, ficou atento a suas palavras, ouvindo apenas “Ele também!” Os dois riram.

“Do que vocês estão falando?” Demonstrou o máximo de desinteresse possível em sua pergunta.

“Da metidinha dos Bezerras. Da Jane. Que pousa de santinha, mas é a maior biscate da cidade. Não tem um aqui que ela não tenha passado o rodo.”

Ao ouvir tamanho absurdo, perdeu o domínio da cara de paisagem que fizera outrora, do não se incomodar, pois eles estavam falando de sua musa, e por ela lutaria até suas últimas forças. Defenderia sua honra até...

Enquanto pensava nas palavras de repúdio que diria, entravam em sua mente as palavras de seus colegas, os comentários maliciosos, os fatos descobertos, não tão recentemente para eles, mas que o eram para si. A imagem que ele tinha da princesa, aos poucos ia se dissolvendo, como um quadro finalizado, mas ainda não seco, que agora se desmanchava, pois as tintas escorriam pela tela.

Olhou mais uma vez para sua musa inspiradora, sua princesa, enquanto ouvia os absurdos falados por seus colegas. Aos poucos passou a enxergá-la com outras lentes. Ela realmente não se vestia como uma princesa pueril. Suas roupas eram muito sensuais e extravagantes, seu balançar de cabelos era sedutor, o olhar lançado por ela aos homens não era tão inocente. A maquiagem não era de menina, mas sim de mulher. Ela sabia a beleza que tinha e usava-a para conseguir o que queria. Seu choque se ampliou ao ouvir a última fofoca, dita por seus colegas, sobre a última conquista dela, que se tratava de um homem casado. Aquilo foi demais para assimilar. Inventou uma desculpa e saiu de lá. Precisava de privacidade. Tudo a sua volta tornou-se um turbilhão. Seu mundo se desfarelava. Vivera um amor platônico por tempo demais. Construía um castelo de ilusões. Sua timidez, seus medos

o impediram de se aproximar dela. Naqueles três anos em que lhe fora devoto, poderia tê-la salvo. Se não fosse tão covarde, hoje ela não seria mal falada, ela não precisaria recorrer a esses relacionamentos efêmeros e destrutivos. Poderia ter sido seu herói. Mas, esse seu jeito...

Caminhava revoltado consigo, chutando as pedras pelo caminho.

A culpa era sua!

Sua máxima culpa! Por pouco não bateu no peito, como fazia nas orações, aos domingos, durante a missa.

Ela buscava alguém como ele, que em vez de se apresentar, se declarar, preferiu ficar nas sombras. Um covarde!

Perdera o que poderia se tornar o amor de sua vida, por ter medo de viver, por receio de arriscar, por temer a rejeição. Foi por medo de perder, que acabou perdendo...

Não podia dizer que o mundo era injusto, como muitos falavam. O mundo era justo e muito justo. Somos o que somos pelas escolhas que fazemos. Escolhera se calar, se esconder, e isto o conduziu para a sua atual situação de desilusão. A vida continuava sendo linda, apesar de seu medo de viver intensamente.

Mesmo sem muitas experiências, sabia que haveria outros amores em sua vida e, quando a dor da perda se dissipasse de dentro de si, haveria outra musa e desta vez faria diferente.

Iria lutar.

Iria se expor.

Iria se declarar...

E assim, passaram-se quatro anos.

Ele apaixonou-se e desapaixonou-se por algumas garotas, todavia algo não mudara, havia uma invariante: a sua falta de coragem para se expor. Em compensação, se um dia fosse publicar as poesias que escrevera para elas, isto daria um livro com mais de sessenta páginas.

Estava mais uma vez em seu quarto, estudando, não mais aquela Matemática fácil, do Ensino Básico, mas Cálculo I. Tentava, com muita dificuldade, entender o sentido do Limite para conseguir operar com ele. O que antes compreendia como um todo passou a ser difícil a ele desde que começou a cursar Licenciatura em Matemática. Era um mundo diferente. Mecânico. Repetitivo. Deparava-se com símbolos estranhos, que tinham significados sem sentido para ele e, devido a isso, não conseguia absorver. Em sua mente existiam diversas dúvidas de origem epistêmicas, que não eram sanadas durante as aulas, porque não tinha coragem de perguntar ou porque via que o interesse dos professores e o de seus colegas de turma consistiam em transmitir e reproduzir as regras em exercícios, respectivamente.

Em seu primeiro ano, fora reprovado, pela primeira vez, em “Matemática Básica”, ou seja, uma disciplina com os conteúdos de Matemática do Ensino Básico, em que ele era o melhor de sua turma, entretanto não conseguira. Ali parecia ser bem mais difícil, por mais que se esforçasse estudando, contemplou o primeiro 3,0 da sua vida. Foi um choque, só ampliado pela reprovação. Seu mundo virou de ponta cabeça.

Deixou de jogar bola no campinho perto de casa. Ouvia o apito, porém seu foco era outro: não perder mais nenhuma disciplina. Deixou de narrar alguns importantes jogos. A pracinha do centro da cidade se tornou algo praticamente obsoleto para ele. Sua vida consistia em estudar, assistir aos noticiários e participar assiduamente das aulas. Tinha que se recuperar. Sempre se destacara nos estudos. Sempre fora o melhor da turma. Como agora poderia estar nessa situação? Isso lhe era inadmissível.

Infelizmente, como aquela não fora a única disciplina que perdera, passou a compor o grupo de alunos “desbloqueado”, que cursava disciplinas em períodos variados. Através desse momento de desconstrução de seus mundos, foi fazendo amizades com pessoas que não o buscavam por ele ser o melhor da turma, pois não o era, mas muitas vezes por se encontrarem na mesma situação que ele. Eram bons alunos, destacaram-se em Matemática no Ensino Básico e agora viviam o amargor das primeiras reprovações, do insucesso acadêmico. Neste meio, aos poucos, ia expondo suas opiniões e, diante da não rejeição de seus colegas, que gradativamente viraram amigos, foi rompendo as barreiras do medo de falar muitas das coisas que pensava.

Por insistência deles, passou a frequentar as festas, via-os se embriagarem (apesar de não curtir bebidas alcoólicas), ria junto com eles e de vez em quando até arriscava alguns comentários cômicos (não imaginava que pudesse um dia ser tão extrovertido assim com alguém). Eram seus amigos. Respeitavam suas particularidades. Era aceito com o seu modo de ser, assim como aceitava as diferenças de seus amigos. Começava a viver em uma nova realidade, ainda estranha, todavia, a cada adentrar nesse território existencial, sentia-se mais em casa, mais à vontade. Deparava-se com seu eu múltiplo a cada novidade que experimentava a cada opinião que ia se formando, à medida que dialogava com seus colegas. Era um mundo repleto de potencialidade, possibilidade, autoconhecimento, descobertas, aventuras, era uma espécie de libertação de seu mundo organizado, metódico, fechado, arborizado, como um decalque de algo que o aprisionava em cada linha formada por aquele desenho.

Sabia que tinha um universo de possibilidades diante de si e estava disposto a explorá-lo, sem que para isso precisasse se deteriorar, se atormentar, se desvestir inteiramente de si, mas que fosse se deixando moldar e desmoldar pelo devir.

Seu sonho de ser radialista continuava, porém agora outro se sobressaía: explorar as suas potencialidades e se reinventar.

### **Dobrando a força**

Após ler seu nome pela terceira vez no *site*, informando sua colocação, 54º lugar, ocupando uma das 60 vagas numa turma de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, no Campus de Caruaru, aproximadamente a 50 quilômetros de sua casa, não aguentou de emoção. Levantou-se bruscamente da cadeira, derrubando-a. Com o barulho todos da *lan house* assustaram-se lançando olhares de reprimenda. Ele desculpou-se e pediu ao dono do estabelecimento que imprimisse a página com a informação sobre ser ingressante federal. Precisava dela, não apenas para olhá-la como um troféu por ter conseguido, mas para mostrar a seu avô.

De folha em mãos, dobrou duas vezes, colocando-a no bolso de trás da calça. Montou em sua bicicleta e saiu pedalando por sua cidade, que se assemelhava a uma vila, tendo um pouco mais de cinco mil habitantes. Conhecia quase todos os moradores daquele local, não apenas por ter ali nascido, como por ter tentado a carreira política, como vereador. O que para a felicidade de sua mãe e de sua noiva, brevemente esposa, não dera certo. Ouvia-as falar incansavelmente sobre como este meio corrompe o homem, contando incansáveis histórias a respeito, além de fazerem projeções negativas sobre aquele tipo de caminho, frisando o sofrimento pelo qual ele e seus entes queridos passariam.

À medida que descia e subia as ruas íngremes, ficou imaginando a fisionomia de seu avô, quando lesse o papel precioso que levava consigo. Desta vez vencera, pensava sorridente. Foi difícil, mas conseguira. Teve vontade de tirar as mãos do guidão e abrir os braços, pois se sentia voar. Estava voando. Sua mãe iria exaltar de alegria, assim como as suas irmãs e noiva. Seu pai... Ainda era uma incógnita a reação dele. Ah! Sua avó também ficaria muito feliz.

Era tanta felicidade que não cabia dentro de si. Aos poucos, como em um programa de fim de ano, que mostra a retrospectiva do ocorrido, vinha à mente a retrospectiva de alguns momentos de seu passado.

A primeira recordação pode-se omitir foi quando teve que acenar para sua mãe, que o deixara no sítio de seus avós. Estava com 8 anos. Ela não tinha mais condições de criar os três filhos. Seu marido decidira deixá-la por outra mulher mais jovem, e ela não tinha como se sustentar, muito menos aos filhos. Não podia vê-los passando por necessidades. Desde que casara, saíra do emprego para cuidar das crianças, vivendo apenas para elas e o marido. Agora estava sozinha. Disse ao filho quanto o amava, que iria refazer a vida e viria buscá-los.

Ele não compreendia a dimensão do que estava acontecendo, muito menos suas irmãs mais novas, que foram deixadas na casa dos outros avós. Todavia, ao se ver numa casa estranha, sentiu vontade de chorar, não o faria, pois tinha que ser o exemplo para suas irmãs, mesmo que lá elas não estivessem. Eles não tinham o costume de visitar os avós, conseqüentemente, não tiveram a oportunidade de criar tantos laços afetivos. Seu avô trabalhava na feira, vendendo os produtos que plantava em seu sítio, a avó ajudava-o na feira e cuidava dos afazeres domésticos.

Havia uma Escola do Campo, nas proximidades do sítio dos seus avós, onde cursava a segunda série. Tratava-se apenas de uma salinha, com banheiro na lateral e uma cozinha improvisada. Quatro fileiras de bancas, cada uma correspondia a uma série. A sua era a segunda fileira da esquerda para a direita.

Na segunda semana de aula, sua professora notou mudanças nele. A criança agitada de antes agora estava quieta e séria, carregando um olhar de tristeza, anteriormente não visto. Ele buscava se empenhar no que estava sendo passado, apesar de não conseguir aprender, principalmente as contas de Matemática. Aquilo não entrava em sua mente.

Aos sábados, o avô levava-o para ajudá-lo na feira. Aquilo era um tormento para ele, pois não conseguia fazer os cálculos que seu avô exigia impacientemente que fizesse, levando-o a passar trocos errados, irritando-o. “Não sabe nem passar um troco, para que mais você serve? Pra nada!” – gritava com ele, humilhava-o. Voltando para casa, continuava a depreciação, dizendo que era por isso que a mãe o jogara ali, por ele ser um peso na vida dela. Sua avó, sensibilizada, cuidava dele, todavia as feridas psicológicas pulsavam em seu interior.

Quando terminou a quarta série, seu colégio passou por uma grande reforma, devido à construção de uma barragem em sua cidade. Muitos optaram por lá morar e, como aquela era a única escola, tiveram que ampliá-la, servindo também para os moradores da circunvizinhança. Agora, as salas eram divididas por séries, não havia mais a necessidade de serem multisseriadas. Estava já na quinta série, dominava as operações, sabia ler e gostava da escola. Seu conflito neste período passou a ser outro, desde o dia que seu avô decretou: “Você



já sabe ler, escrever e fazer contas, não precisa mais da escola para nada!” E com esse pensamento o tirou da escola e levou-o para feira.

Não errava mais o troco, no entanto, apesar de gostar de ajudar a seu avô, queria ir para a escola, pois gostava de aprender. Toda manhã, antes de sair, olhava para sua avó, suplicando que intercedesse por ele, mas ela simplesmente baixava a cabeça. Seu dia a dia consistia em acordar às quatro da manhã, ajudar seu avô no cultivo da terra, selecionar frutas e verduras para a feira, assim como os ovos. Em seguida, empurrava a carroça até o centro da cidade e armava a barraca. Seu avô passou um tempo doente, tendo que fazer todo o serviço por ele. Neste período, já há quase dois meses longe da escola, surgiu diante de si, na feira, sua professora, que o acompanhou desde a primeira série e que atualmente era a diretora da escola. Ela o questiona o porquê de ele não estar na escola. Mandou-o fechar a barraca e ir com ela para a sala de aula. Obediente e feliz com isso partiu. No dia seguinte, fora direto para a escola. Assim seguiu por uma semana. Quando seu avô, mesmo convalescido, decidiu ir à feira, não o vendo, deduziu o que ocorria.

Ao vê-lo na escola, encheu-se de fúria e, diante de todos os colegas dele, obrigou-o a ir para a feira. Humilhado, obedeceu-lhe. Ao saber do ocorrido, sua antiga professora indignou-se, indo no outro dia à feira para buscá-lo, dizendo que o lugar dele era na escola, que ali estava o futuro dele. Ele fechou a barraca e foi. Contudo, dois dias depois, seu avô foi buscá-lo, fazendo-o passar pela mesma humilhação. Desta vez ele até tentou falar para o avô que estava lutando pelo futuro dele, entretanto, fora pior, pois o mandou para casa, deu-lhe uma pisa por ter-lhe respondido na frente de todos e, mesmo adoentado, foi trabalhar na feira, piorando seu estado de saúde.

Seu avô dizia que o futuro dele era ali, porque não tinha a inteligência necessária para ir adiante, e que a escola só o iludia.

No dia seguinte, não satisfeita com aquela situação, a diretora foi até a casa dele, levando consigo a Constituição brasileira, a qual diz a educação é direito de todos e que o Estado e a família têm obrigação de garantirem o ensino fundamental à criança e ao adolescente, dos sete aos catorze anos. Caso os pais ou responsáveis não o fizerem, serão encarcerados e as crianças, tiradas de sua guarda.

Seu avô, ao ouvir as palavras dela, ficou revoltado, gritou, ameaçou, entretanto ela estava segura de seus direitos e, mesmo temendo aquele homem violento, manteve-se firme em suas palavras. De seu quarto ouvia toda a discussão, olhando pela brecha da porta. Quando ouviu os passos de seu avô caminhando em direção à porta de seu quarto, recuou. “Seu peste!” – xingou-o, puxando-o pela camisa, empurrando-o na direção da professora, que o

acolheu. “É isso que você quer? Então fique lá com seus livros sem futuro. Digo logo, isso não vai levar você para canto algum, porque você é burro!” Essas palavras o magoaram por anos e anos, ao mesmo tempo em que o incentivaram a dobrar a força negativa que causava em si. “Se ele me acha um burro e que não consigo, irei provar ao contrário. Que posso sim ser alguém através dos estudos!”

A cada fracasso na escola, recordava as palavras de seu avô e, em vez de se render a elas, resistia àquele poder, mais que isso, vergava a força.

Na mesma escola, abriu o Normal Médio (Magistério) e, como era a única opção, todos que lá queriam continuar seus estudos cursavam-no. Entretanto, desde que sua professora invadira a sua vida, o resgatara das mãos de seu avô opressor, se tornara seu exemplo, pois o enchera de esperança em relação a si mesmo e à vida que se tornara um leque de possibilidades. Pela facilidade que tinha com a Matemática, desde o Ensino Fundamental 2, dava aulas a seus colegas, no período da manhã, após ajudar o avô com o sítio. Eles se reuniam na sala de aula e, com giz e apagador em mãos, ele começava a ter suas primeiras experiências em lecionar.

No primeiro ano do magistério, o que a ele parecia impossível aconteceu. Sua mãe apareceu na casa de seus avós, para convidá-lo a morar com ela e as irmãs, pois conseguira comprar uma casinha simples na cidade, montando uma facção (máquinas de costura diversificadas) de costura para trabalhar, conseguindo um bom dinheiro com esse tipo de serviço. Ele e as irmãs ajudavam-na com os serviços, reversando com seus estudos e outras atividades.

A vida dele estava menos tumultuada, consistindo numa rotina agora mais tranquila. Trabalhava com a mãe, fazia magistério e planejando uma vida a dois com sua namorada, que conhecera na sala de aula do magistério e por quem havia se apaixonado, além de disputar peladas com os amigos, de duas a três vezes por semana. Gostava de praticar esportes. Pensou até em cursar Educação Física na graduação. Entretanto, sua paixão pela Matemática o fez no último momento decidir por ela.

Agora, soubera o resultado. Passara. Seria um futuro professor graduado e em Matemática. Tinha que mostrar isso a seu avô. Com o curso, buscaria emprego na área de educação, casaria com a futura mãe de seus filhos e seria um homem completo, feliz e bem-sucedido. À medida que pedalava, visualizava um futuro cheio de possibilidades. Vencera. Vencera o seu avô.

Ao entrar no sítio, deixou a bicicleta no terraço, correu para dentro de casa, deparando-se com sua avó fazendo a janta.

“Que susto, menino!” – levou a mão ao peito. “O que houve?”

Ele deu-lhe um abraço e suspendeu-a do chão, o que não lhe era difícil por ter se tornado um cara forte, além de ter quase dois metros de altura e ela 50 centímetros a menos. Mostrou-lhe o papel do bolso. Ela, sorridente, orgulhosa e muito feliz, o abraçou, dando-lhe os parabéns. Reação similar à que tivera sua mãe e irmãs.

“Que gritaria é essa, mulé?” – quis saber o avô mal-humorado ao adentrar a casa. Ao ver o neto, cumprimentou-o com um aceno. Ele não conseguia conter tanta felicidade, quando estendeu o papel para seu avô e disse: “Leia o motivo!” Seu avô aproximou-se, pegou o papel e leu. Ao finalizar, olhou para o neto. “O que tem isso?” Entusiasmada, a avó disse: “Seu neto vai ser dotô, hêmi!” Ele resmungou algo e por fim falou: “Aqui num diz nada disso. Só diz que ele ficou lá no final. Que não é tão bom assim como fica dizendo... Que...” À medida que seu avô ia depreciando-o, uma sensação de raiva, indignação, misturada com tristeza e revolta iam tomando conta de seu corpo. A adrenalina parecia ter acelerado a circulação do sangue em suas veias, ao ponto em que ou ele falava o que havia aprisionado dentro de si por anos e anos, ou iria explodir.

“Escute aqui, seu velho rabugento...” Foi assim que começou o seu discurso de libertação. Falou tudo e um pouco mais do que ensaiara por muito tempo. Por anos, imaginava um dia ter uma conversa de homem para homem com seu avô, algo calmo, frio e objetivo, expondo todo o mal que lhe fizera passar e no quanto preferiu acreditar naqueles que o amavam a em alguém frustrado como ele, preso a uma rotina sem perspectiva de ir além. As palavras não estavam saindo tão organizadas e suaves, como planejara. Vinham frases agressivas, em vez das brandas. Vinham palavras de fúria, em vez das suaves. Vinham retrospectivas enfurecidas de um passado doloroso, em vez de diplomáticas. Foi cru. Foi sincero. Despejou toda sua fúria naquele homem, que considerou seu carrasco por anos a fio. Hoje ele não parecia mais tão ameaçador quanto antes. Seu corpo estava vergado, franzindo, o rosto castigado pelo sol havia se enrugado, seu chapéu de estimação estava bufento (desbotado), o olhar ameaçador que ele costumava lhe lançar e que o imobilizava, por causar-lhe medo, dera lugar a um olhar triste e agora espantado com tudo que ele estava dizendo.

De repente se viu no seu avô. Invertera os papéis, estava sendo no momento tão tirano, quanto ele fora consigo, deixando-o assustado. Ao perceber isso, sentiu-se mal. Lembrou-se da frase de Paulo Freire que um dia lera em uma de suas aulas: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”. Estava sendo o opressor de quem o oprimira, o contraexemplo, o oposto do que sonhara para si. Sentiu-se um covarde. Quem era seu avô agora? Ele estava frágil. Errou por ser ignorante. Fora educado desta forma. Não tinha

como ser algo que nunca vivenciara. Ele não! Tinha a oportunidade de ser quem ele quisesse, tinha um futuro a construir.

Aos poucos foi silenciando. Baixou a cabeça e chorou. Chorou compulsivamente. Numa mistura de arrependimento pelo que dissera há pouco, com libertação, por ter finalmente tido a coragem de desabafar, mesmo não o sendo da maneira esperada e ensaiada.

Seu avô se retirou em silêncio, enquanto sua avó apenas o olhava, imóvel, chocada com o que acabara de presenciar. Sem saber se consolava o neto, que do nada começava a urrar em prantos, ou seu marido, que se afastara sem nada dizer, sem lutar, sem xingar, sem agir como lhe era de costume. Os papéis foram trocados, e ela não sabia qual deveria ser o seu.

Já um pouco mais recuperado, ele beijou a avó, pegou sua bicicleta e ficou horas a fio pedalando sem destino, buscando espairecer. Depois, já mais calmo, foi visitar outra pessoa tão importante quanto as demais. Ao chegar à casa de sua noiva, pediu-a em casamento, passando o resto da noite fazendo planos para o futuro. Seu passado de sofrimento se fora, agora tinha que seguir em frente, em vez de revivê-lo.

Buscou também pelo pai para lhe dizer a novidade. Ele disse: “Tu vais estudar?! Será que tu consegues terminar?” Não se magoou com o dito. Depois descobriu com alguns colegas que moram na vila e vão para a Escola do Campo, onde estudou, que seu pai sente o maior orgulho por ter um filho que estuda na universidade.

### **A história de uma marca**

Estava, em meio à multidão, com o seu inseparável copo contendo uma mistura alcóolica, que criou junto com seus amigos, em pleno Pátio do Forró, cantando a todo pulmão as músicas tocadas pela banda que fazia muito sucesso atualmente por misturar arrocha com forró e sertanejo.

Com os braços sobre os ombros de duas amigas, estando cada qual com suas respectivas bebidas, cantavam, sorridentes e ébrias, acompanhadas por seus amigos de farra e outros, que conhecera nos diversos shows frequentados assiduamente.

- Junta aqui para tirarmos uma foto! – exigiu, com a voz já enrolada.

Para sacramentar o momento, a foto, que posteriormente seria postada nas redes sociais, depois de serem devidamente trabalhadas com efeitos para deixar não só a imagem, mas também a si mesma similar às famosas, pois era assim que se sentia quando publicava a

foto e a cada postagem, a cada “curtida”, a cada comentário, ou seja, sentia-se de bem com a vida. Ficava, muitas vezes, olhando por horas e horas algumas imagens suas postadas, permitindo-se submergir para aqueles territórios existenciais de felicidade efêmera. Era a sua fuga... A sua rota de fuga... Fuga da vida... Do real... Da tristeza... Afinal de contas, “a vida é bela”!

No show, o cantor decidiu fazer uma homenagem a um artista local, cantando uma de suas músicas que fora um sucesso estrondoso há quase 18 anos.

Quando os acordes iniciais começaram a ser tocados e reverberaram pelo local, houve uma comoção, um agito, uma vibração contagiante. A música “Tareco e Mariola”, fez o público ir a delírio, cada um catando um par para dançar o forró, enquanto cantavam a música. Mesmo as nuvens abençoando o local com uma chuva suave, poucas pessoas se sentiram intimidadas por ela, permanecendo na inércia do movimento anterior aos pingos da chuva.

Ela estava se servindo de mais uma dose da bebida maravilhosa, que se encontrava numa garrafa de dois litros. Trouxera-a de sua casa, uma quitinete próxima àquela praça, onde religiosamente se encontrava com seus amigos para o “esquentar” antes das festas, uma prévia. Ao identificar a música que estava sendo tocada, ergueu a cabeça e sentiu um pingo mais grosso de chuva cair exatamente no meio de sua testa. Aquilo a desestabilizou. De repente, como nos filmes, a que adorava assistir, sentiu-se como se não estivesse ali, naquele agito, mas sim vendo-o através de sua televisão. Estava há poucos segundos dentro e curtindo todo o movimento. Entretanto, agora se sentia fora dele. Olhava para seus amigos dançando, pulando, cantando, sorrindo e não se sentiu mais fazendo parte daquele movimento. Mudou o foco para as demais pessoas, que faziam o mesmo e, a cada olhar lançado, sentia-se como se não pertencesse àquele lugar.

A música, que antes a agenciava, que a fizera feliz, agora a transportava para um tempo e um espaço, que sempre lutou para mantê-lo distante. Contudo, aquela mistura de agito, música, chuva e, em especial aquela gota caída em sua frente, que mais se assemelhava a um beijo suave, a fez, em plena multidão, sentir-se presa. Presa em si mesma. Presa em seu passado. Presa numa de suas marcas.

Quis fugir.

Seus amigos sorridentes sentiram seu distanciamento, chamando-a para mais perto. Ela baixou a cabeça, viu o copo entre suas mãos, alguns chuveiros caíram nele, agitando-o. Ela se lembrou de outro copo, com outro conteúdo líquido, que eram as próprias lágrimas que movimentavam suas águas. Querendo fugir dessas lembranças, ergueu a vista e, mesmo

visualizando seus amigos, sua mente, diante da música, da chuva, da sensação estranha causada pela bebida e do sentimento de querer fugir, a fez lembrar dois grandes acontecimentos, nos quais buscara não pensar, nem muito menos nas sequelas emocionais deixadas por eles.

- Vem! – gritou sua amiga, com os olhos avermelhados pelo álcool e a voz enrolada.

- E-eu... – gaguejava, presa naquele hiato temporal.

- *Ventimhora!* – mandou, acenando.

A sensação de estar sufocando começou a tomar conta de si. Só pensava em deixar aquele lugar o mais rápido que pudesse. Entretanto não sabia como, pois o sair dali implicava em sair *sozinha* daquele lugar. Para conseguir isso, teria que dar as explicações a que não estava disposta.

O passado ia tomando conta de sua mente, fazendo seu corpo agir. Os olhos aos poucos ficavam marejados, uma sensação de falta de ar ia dominando-a gradativamente, assim como uma espécie de nó que se instaurava em sua garganta, dificultando o mero engolir. Tinha que sair rápido! Não estava mais conseguindo controlar aquele movimento estranho e ao mesmo tempo conhecido que se apossava dela.

Sentia-se encurralada.

Perdida.

Olhou para o alto, em busca de resposta e teve.

Arregalou os olhos com o *insight*.

Colou um sorriso nos lábios, o melhor que podia, diante das circunstâncias e, sem mais conseguir falar, pelo nó de choro preso em sua garganta, apontou para o céu e em seguida segurou o cabelo, sempre bem cuidado à base de muitos cremes, para suportar as costumeiras escovas e chapinhas. Não precisava dizer mais nada, suas amigas e amigos entenderam o significado daquele gesto. Em seguida, dobrou os braços, com as mãos espalmadas, juntou as pontas dos dedos, formando um triângulo, cujos vértices eram seus cotovelos e as pontas dos dedos. Eles entenderam. Devido à chuva, para não estragar os cabelos, decidira ir para casa.

Mesmo estranhando, por saberem que teriam mais músicas, sabiam o quanto ela valorizava seus cabelos e que possivelmente voltaria com a diminuição da chuva.

Tendo suavizado o impacto em seus amigos, deixou o copo cheio no chão e saiu abrindo passagem em meio à multidão dançante e animada, que gritava a música, como há pouco ela também fazia.

A música, potencializada pela chuva, entranhava-se nela com tamanho poder, que a fizera perder o domínio sobre suas lágrimas, principalmente quando as imagens involuntárias de seu inconsciente começaram a pulular e reverberar em sua mente.

Eram imagens dolorosas. Sufocantes. Momentos que evitava revisitar. Que buscava esquecer. Ao dobrar uma esquina, sentindo suas forças se esvaírem, sentou-se no batente de uma porta qualquer, de uma casa qualquer. Perdera aquela batalha. Como um amnésico que, numa associação repentina, vai conseguindo lembrar, ela se entregou às lembranças.

Via-se com três anos. Muito nova para tais lembranças, como diziam alguns psicólogos, todavia eles não passaram pelo que ela passou. Sua casa estava muito agitada. Pessoas entrando e saindo. Queria sua mãe, sem encontrá-la. A cada cômodo que entrava via pessoas conhecidas, porém de maneira que nunca as havia visto. Estavam agitadas. Gritavam. Choravam. Discutiam. Abraçavam.

Viu sua mãe e correu até ela.

Ganhou o maravilhoso e confortador abraço. Seu mundo. Mas, sua mãe estava triste. Estava chorando. Abraçou-a mais forte. Sentiu a dor dela. Muito estranho, pensava. Sua avó materna apareceu e brigou com sua mãe, entendeu pouco. Ao ouvir seu nome, ficou mais atenta, mesmo assim não conseguia recordar as palavras.

Sua lembrança a transportou para a igreja. Todos tristes. O local estava quente. Era verão, sol a pino. Sentiu falta de seu pai, seu herói, o policial local, que a fazia voar em seus braços, cavalgar em suas costas, dançar sobre seus pés, ver o mundo em seus ombros, que costumava sentar ao seu lado durante as missas. Seu irmão, um ano mais novo, estava dormindo no braço da sua mãe.

Lembrou-se de estar caminhando em meio a pedregulhos, atenta ao piso de paralelepípedo. Iniciou um chuveiro. Estava cercada por uma multidão. Mãos seguravam as suas, conduzindo-a. Aquela marcha desacelerou e parou diante de um imenso buraco. De fundo ela podia ouvir uma música. Era a preferida de seu pai. “Tareco e Mariola”. Automaticamente, balançou de um lado para o outro, pois gostava de dançar aquela música, em especial, com ele.

Noutro vislumbre desse dia ensolarado, que se tornou cinza, recordou o beijo molhado pelas lágrimas de sua mãe, bem no meio da testa, com a frase “Vamos ficar bem!”

De volta ao presente, chorou. Perdera seu pai. Tinha poucas lembranças dele. Sua fisionomia era nebulosa, precisando algumas vezes recorrer a algumas fotos, fotos alegres, todavia os sentimentos relacionados a ele eram vivos.

Chorou sentindo a ausência dele. Uma dor levou à outra. Uma recordação remeteu-a à outra. Ou seja, sua mente a conduziu para algo mais recente, mais nítido, que a desestabilizou.

Conseguiu lembrar os detalhes, optando por não fazê-lo, todavia as sensações relacionadas ao fato eram involuntárias.

Estava na escola, em seu território. Era a menina que sempre tirava boas notas, mas que gostava de aprontar com os novatos. Gostava de assistir às aulas. De aprender. De ser desafiada pelos professores. Tinha orgulho da mãe, a única com graduação na família, que era professora do Ensino Fundamental 2. Gostava de conversar com ela. Admirava-a. Mais que isso, era tão apaixonada pela sala de aula, quanto pelas histórias contadas por ela, relacionadas ao ambiente escolar. Seria professora. Estava decidida. De Matemática. Não por ser uma disciplina tida como mais difícil, que para ela não o era, pois se realizava ao ser desafiada, mas também pela raiva que tinha daquele professor de Matemática do Ensino Médio, que subvertia algo tão prazeroso num castigo. Julgava as aulas horríveis. Ficava desapontada com seus colegas, quando estes punham a culpa na Matemática, classificando-a como chata, insuportável, sem sentido, entre outros adjetivos depreciativos, enquanto que o verdadeiro culpado, segundo ela, era aquele professor e sua metodologia esdrúxula.

“Quando eu for professora, não farei dessa forma!” – decidiu. Já tinha seu contraexemplo. Já tinha o seu “como não ser um professor de Matemática”. Bastava agora se preparar e focar no seu exemplo de professor, que fora o do Ensino Fundamental 2.

Diferente de seu não exemplo, esse era um carrasco. Sempre sorria ao se lembrar dele. Pois, era um carrasco em sala de aula, não por massacrar a turma, pelo contrário, desafiava-os, sobrecarregava-os de exercícios, era bem sério, não se brincava na aula dele, em compensação, estava sempre disposto a tirar dúvidas, tinha muita paciência e prazer em fazê-lo. Fora da sala de aula, brincava com todos e conversava muito com os alunos, entretanto, ao entrar no ambiente sagrado, que era a sua sala de aula, de professor-psicólogo-brincalhão, vestia a capa de super-professor, apresentando aos alunos os diversos conteúdos matemáticos de uma maneira apaixonada. Eles, geralmente, tinham anseio por aprender.

Pois bem, estava na aula chata de Matemática, do ensino médio, praticamente dando aula no lugar do professor aos seus colegas de equipe. Pois, as aulas dele consistiam em fazê-los resolver exercícios em grupo, sem explicações posteriores e muitas vezes sem a devolução desses exercícios corrigidos. Quando a coordenadora pedagógica surgiu à porta de sua sala, requisitando a presença do professor, mesmo não sendo algo comum, preferiu manter seu foco em explicar aos seus colegas como se fazer aquele Sistema de Equações por Escalonamento, em vez da costumeira Regra de Cramer.



Ouviu seu nome. Ergueu a vista. O professor pediu que ela acompanhasse a pedagoga. Revirou os olhos, ao se lembrar da discussão que tivera mais cedo com um grupo de meninas, que julgavam ser melhores do que eram, as quais ela pôs em seus devidos lugares em meio a um público vibrante. Elas estavam pedindo por isso, convencida-se disso, pois tinham humilhado a muitos por terem mais condições financeiras.

Seguiu a pedagoga, tendo um discreto sorriso nos lábios. Já imaginava o que iria ocorrer. Não seria esta a primeira vez, nem, conseqüentemente, a última. Mais uma vez estaria na bendita sala da coordenação, ouviria um discurso ensaiado sobre respeitar o outro, sobre guardar as opiniões para si mesma, sobre não poder dizer tudo que pensa, ou seja, discursos vazios, para torná-la uma pessoa tão vazia quanto quem o proferia. Seu discurso era outro. Lutava por sua liberdade. Por dizer o que pensa. Como sua mãe. Lógico que ela lhe pedia para ponderar mais as palavras, pois podia magoar mais, travando as pessoas, fazendo-as sofrer, em vez de ajudar, de potencializar. Mesmo assim, não conseguiu ser como a mãe e nem tentou. Falou tudo que achava merecedor daquelas meninas ouvirem. A cada frase, fora ovacionada por seus colegas, que queriam dizer o mesmo, apesar de não terem coragem.

Tornou-se popular naquele dia, mesmo que não estivesse em seus planos. Mas, gostou. Gostou de falar o que queria. Gostou de ser a voz de muitos que foram humilhados por aquelas meninas. Se, por isso, tivesse que ouvir mais uma vez aquele discurso vazio ou se viesse alguma suspensão, não se arrependeria do que fizera, pelo contrário, se sentiria como os heróis e mártires dos romances que lia. Assim caminhou até a famosa sala.

Ao entrar, estranhou ver ali a psicóloga, que achava mais perdida que qualquer pessoa que conheceria, além da vice-diretora, pois o diretor estava de férias no momento.

Pediram para sentar. Ela o fez. Temeu ser expulsa. Não falou nada tão agressivo a esse ponto. Trazia na mente suas palavras. Caso fizessem, lutaria por isso. Será que magoara tanto assim as meninas? Lembrou que uma delas saiu chorando. “Nossa!” Pensou receosa, sua mãe ficaria muito decepcionada com ela. Só em pensar nisto, temeu. Não gostava de entristecer a mãe. Gostava quando a via orgulhosa de si. Quando os olhos dela brilhavam ao contar sobre a forma que subvertia o poder, que alguém tentava lhe impor indevidamente. As frases que ela dizia eram inspiradas em tantos livros que lia e filmes a que assistia. A admiração da mãe fazia-a agir cada vez mais dessa forma, ao mesmo tempo em que se dedicava aos estudos, sempre passando por média e lutando para ajudar os que tinham mais dificuldades, além de os defender, quando necessário, como o que ocorrera. Não se importava com os “castigos”, mas aquela reunião da cúpula, na sala da coordenação pedagógica, passou a incomodá-la.

Sentou, desconfiada, já não trazia consigo o sorriso de outrora. Na mente buscava reviver o que falara mais cedo para as meninas no pátio. Todas na sala sentaram. Olhava de uma para a outra, percebendo-as desconfortáveis. Engoliu em seco. Em seguida sentiu um nó se instaurando na garganta. Fizera algo muito mal dessa vez. Sua mãe iria ficar decepcionada. Temeu. Mas, agora não dava para voltar atrás. O que fez estava feito. Em passado não se mexe. Então, que viessem as consequências. Seriam dolorosas, pelo cenário constituído à sua frente, entretanto era assim que tinha de ser.

Esperou e nada de falarem. Foram dez segundos que pareciam horas. A porta se abriu e o diretor, que estava de férias, entrou. Deu um sobressalto discreto ao vê-lo. Sentiu o alívio das mulheres que ali estavam. Eh! Realmente tinha feito algo muito ruim.

Para sua surpresa, sentou na cadeira a seu lado, segurou a sua mão e começou a falar sobre sua mãe. Tudo bem que ela estudou ali, todos a conheciam e que ensinava na escola vizinha a esta, porém não percebia a conexão entre o que fizera e o desenrolar daquela conversa. Falou do irmão dela, que no ano seguinte estudaria lá. No quanto gostavam dela. Cada vez ficava mais confusa. Ele a estava elogiando?! Dizia o quanto era forte, inteligente, lutadora e assim foram seguindo os elogios.

Foi quando tudo parou.

Ele falou algo que sua mente não conseguiu captar. Recusou-se a assimilar. Ignorou o escutado.

Ficou parada olhando-o.

Ele continuava o discurso.

Piscou sem entender.

Sua mente se tornou um turbilhão e nada do que ele dizia era processado. Presa em si mesma, buscava entender o que ocorria.

Sentiu mãos de conforto.

Abraçaram-na.

Choraram em seus braços.

Seu mundo havia acabado de um segundo para o outro.

A vida perdera parte do encanto. Seu exemplo de vida. Seu amor. Seu consolo. Seu conforto. Sua mãe não mais vivia no meio deles. Assim como seu pai, ela agora só povoaria suas lembranças.

Tinha 16 anos. Era órfã. Seu mundo terminara. O que seria dali para frente?

Após este acontecimento agiu por inércia, sendo levada, junto com o irmão de um lugar para outro. Não se importavam com a opinião deles, eram crianças, fazendo apenas o

que supunham ser o melhor para eles. Foram morar no sítio com a avó materna e os tios. Não lhe perguntaram se queriam ir para lá. Levaram-nos. Pulverizaram o seu lar de outrora, construíram-lhes outro lar. Eles tiveram que se adaptar.

Aos 18 anos, com o término do Ensino Básico, decidiu tentar o ENEM e conseguir passar em Licenciatura em Matemática. Com o que recebera da pensão, optou por voltar a morar na cidade. Gostava do sítio, de estar perto da natureza, todavia não gostava de estar cercada por pessoas que lhe diziam como deveria ser, que não queriam ouvi-la, que lhe eram contraexemplos de adultos. Perdera seus exemplos de pessoas e sentia que ali acabaria por perder sua própria identidade. Estava infeliz por não conseguir agradar àqueles com quem morava, a menos que fosse o que não era. Isso não o faria.

Na cidade conheceu a solidão. Sofreu. Fez amigos, tanto nos shows, eventos e grupos de que participava como na universidade. Com eles, buscava preencher, ou melhor, esquecer as dores do passado. E assim o fazia. Em seus momentos nostálgicos, trancava-se em casa e chorava tudo que dava, até cair em um sono “dos deuses”.

Entretanto, agora, se encontrava sentada fora de casa, chorando incontrolavelmente pela dor que a dominara repentinamente. Estava em meio a seus amigos, fazendo o que gostava e seu passado a invadiu, sua marca pulsou e a sugou para dentro dela, sem lhe dar oportunidade para fugir. Fora aprisionada.

## ENTRE PARÊNTESES

---

Cartografia visa acompanhar um processo, o movimento, as idas e vindas dos sujeitos. Acompanhar o processo de constituição dos sujeitos, em nosso caso de um grupo de licenciandos. Essa maneira de pesquisar as subjetividades dos sujeitos e os territórios existenciais afasta-se do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se visa a um fim, mas ao movimento, ao gerúndio dos verbos, o “sendo”, “fazendo”, “pensando”, “sonhando”, ao agora, ao atual. “A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”. (KASTRUP, 2007, p. 15).

Há tempos tive um sonho  
 Não me lembro  
 Não me lembro [...]  
 Os sonhos vêm  
 E os sonhos vão  
 O resto é imperfeito  
 (Legião Urbana – Há tempos)

Somos movidos pelo desejo. Algumas vezes os desejos por algo mais iminente podem corromper ou até mesmo impossibilitar o que se deseja mais longinquamente, fazendo-nos adentrar em dilemas, que resultam em escolhas, difíceis escolhas. Algumas vezes nos baseamos em suposições que nos fazem revisitar o passado, para projetar nele o presente, olhando o futuro, como consequência do que estamos vivendo. Outras vezes estamos tão focados no que desejamos para o futuro, que nos concentramos apenas em construir o caminho, degrau a degrau, até chegar a este tão almejado amanhã.

Para alguns, o que se deseja aparenta ser algo tão certo, que se torna quase palpável, por mais distante que sua realização ainda esteja e com isso traçam metas, deixam-se aprisionar por seus planos. Todavia, sempre existe o imprevisível para tentar desordenar essa pessoa, tirá-la desse caminho tão linear. Ela até tenta retornar, entretanto o desvio pode marcá-la de tal forma, que “ela” deixa de ser a “ela” de sempre, passando ser uma “outra ela”, com outras necessidades, com outros sonhos, com outros desejos.

Para outros, deve-se deixar conduzir pelos movimentos a sua volta, desejando e deixando de desejar à medida que enxergam outros caminhos, mais interessantes que o anterior percorrido. Preferem não se apegar, temendo aprisionar-se a um único desejo. Em vez

disso, têm diversos desejos, mesmo que a ocorrência de um anule o outro, não se importam, pois querem ser livres. Estão abertos a possibilidades, dizem-se felizes consigo mesmos, sem perceberem que seu desejo de liberdade, aos poucos, os aprisiona. O mesmo imprevisível que muda a rota do preso em si mesmo, libertando-o, também muda a daquele que se dizia livre, aprisionando-o no que ele anteriormente julgava uma prisão.

Enfim, não há como saber. Não há como nos categorizar como presos ou livres, pois não somos um, somos múltiplos, oscilamos entre os extremos “sim” e “não”. Algumas vezes somos ou um ou outro; noutras, nem um, nem outro, ou até os dois ao mesmo tempo.

Esse é um dos encantos da vida: as possibilidades. As escolhas, que algumas vezes preferimos que façam por nós, temendo o arrependimento vindouro ou não. O medo. O medo de errar. O medo de ficar preso a esta escolha e não poder mais voltar atrás, para re-escolher, pois o momento é o agora.

É nessa rede de possibilidades, que, assim como nós, os sujeitos desta pesquisa se encontram. Em determinados momentos, eles afirmavam numa certeza impressionante o que queriam para si, para seu futuro; no momento seguinte, não diziam mais com tanta convicção e ainda houve aqueles que, noutro momento, após repensarem, já haviam mudado de maneira espantosa o que desejavam para seu futuro.

Acompanhamos essa evolução, observando-os e algumas vezes percebendo o que ocasionara essa(s) mudança(s). Neste próximo momento, nos depararemos com os sujeitos transpassados pelo dispositivo projeto de extensão, suas experiências, marcas, superações, etc.

## ENTRE IDAS E VINDAS, O SUJEITO VAI SE MOLDANDO...

---

Todos os dias quando acordo  
 Não tenho mais o tempo que passou  
 Mas tenho muito tempo  
 Temos todo tempo do mundo  
 Todos os dias antes de dormir  
 Lembro e esqueço como foi o dia  
 Sempre em frente  
 Não temos tempo a perder  
 [...]

Temos nosso próprio tempo  
 (Legião Urbana – Tempo perdido)

Somos seres temporais. Pode ser que tenhamos muito ou pouco tempo, dependendo do nosso referencial. Em um filme se ouviu que “o tempo é a única verdadeira unidade de medida, dá prova para a existência da matéria, sem tempo, nós não existimos” (Lucy – 2014) e, como diz a música acima, “temos nosso próprio tempo”, resta-nos saber o que fazer com esse tempo. Reviver e reaprender com o passado, focar no presente, no agora, edificá-lo, projetar/planejar o futuro, tudo isso faz parte de nós, sujeitos.

Nem sempre aquilo que almejamos para nossa vida segue um caminho tão linear, quanto aquele traçado por nós. Algumas vezes desviamos dos obstáculos, dobramos a força; noutras, nos permitimos subjetivar por ela ou somos subjetivados, sem que percebamos. Em alguns dos territórios existenciais que habitamos, assim como nos dispositivos pelos quais passamos ou somos transpassados, somos marcados de maneira profunda, nem sempre positivamente. Isso faz parte das experiências, com as quais nós, seres históricos e sociais, subjetivados e subjetivadores, vamos compondo nosso devir.

Diante disso, somos impulsionados/movidos pelos mais adversos desejos, que se alojam em nós, em residências próprias; noutras vezes, como apenas inquilinos ou hóspedes. Nossos desejos mudam, se moldam, outros deixam de habitar em nós com o tempo, assim como concepções e interpretações que fazemos da vida.

Nesse emaranhando de linhas de força, de territórios existenciais habitados, de dispositivos vivenciados, de desejos impulsionadores, de marcas transformadoras, existem as possibilidades imprevistas que surgem para alterarem, ou não, nossos planos, conduzindo-nos para situações que podem se tornar dilemas. Em meio a isso, existem as escolhas, que precisam ser feitas. Elas são, muitas vezes, como um buraco de minhoca espacial, podem nos

levar de uma dimensão a outra que nunca adentramos, sendo nossas experiências ou a falta de algumas delas que nos levam a essa tomada de decisão.

Assim vamos aprendendo a dançar conforme a música que a vida nos impõe... Algumas vezes até tentamos alguns passos novos, noutras apenas reproduzimos o já visto/vivenciado.

Agora, mergulharemos mais uma vez nos territórios existenciais dos sujeitos de nossa pesquisa, adentrando nos dispositivos habitados por eles.

### Quem sou?

Quero me encontrar  
Mas, não sei onde estou  
Vem comigo procurar  
Algum lugar mais calmo  
Longe dessa confusão  
(Legião Urbana – Meninos e meninas)

Ela estava em seu sítio, deitada na rede, localizada no grande terraço que contornava toda sua casa. Comprara com seu dinheiro. O dinheiro de anos de trabalho, desfrutado agora na plenitude, pensou. Balançava lentamente, olhando para as telhas, contando-as sem perceber, lembrando-se aos poucos do que passara até chegar àquele momento.

Por muitos anos ficou aprisionada na marca do que considerava ser uma “não identidade”, pois constantemente buscava a si mesma e isso se intensificava a cada ano quando se aproximava o dia em que perdera seu pai e sua mãe. Como na música, queria se encontrar, todavia, em vez de se achar, tinha a sensação de que mais se perdia.

Quem sou eu?

Sorriu ao lembrar a pergunta que perpassou sua vida, pois não encontrava uma característica única de se definir. Seus colegas diziam: “Sou assim”, enquanto ela estranhamente silenciava, pois em sua mente reverberava apenas o “estou assim”, sentindo-se mais uma vez deslocada, fora de contexto, a estranha, optando por reproduzir o que diziam a seu respeito, mesmo discordando. Ao menos não ficavam insistindo.

Lembrou quando estava no sítio de sua avó materna, em um dos finais de semana que passava por lá, buscando paz e sossego. Sua avó cozinhava na cozinha, assessorada pela filha, enquanto os tios e primos assistiam à corrida de Fórmula 1 na televisão, cada um portando um copo de cerveja. Ela estava no terraço conversando com uma prima que lhe era mais próxima não apenas pela idade, mas por afinidade. Elas falavam sobre seus respectivos cursos. Ela cursava Licenciatura em Matemática, numa universidade pública e sua prima, Administração em uma faculdade particular.

Sua prima, Sofia, de cinco anos, adentrou o terraço trazendo consigo em uma das mãos um caderno e na outra um estojo de lápis. Caminhou até a mesa próxima a elas e sem muita vontade abriu o caderno para fazer as tarefas.

Elas continuaram a conversa, quando perceberam que Sofia, após algum tempo, escreveu algo, parou e baixou a cabeça. Curiosa, ela parou a conversa, foi até a prima e viu-a com dúvidas em subtração. Então, decidiu ensiná-la. Quando a mãe de Sofia apareceu para ver a filha aprendendo com dificuldade, culpou a linguagem Matemática por ser confusa. Sofia, que começava a entender o assunto, concordou com a mãe e disse que “detestava Matemática”. Ao ouvir aquilo, ela se lembrou dos textos das aulas de didática, das dificuldades de seus colegas em entender Matemática, do quanto a disciplina, de que tanto gosta, era rejeitada pelos alunos e, após sugar como um ímã, em poucos segundos, toda revolta despertada por aquela frase, levantou-se da cadeira e disse: “É por isso que muitos não aprendem Matemática! Nem bem as crianças conhecem e os pais já rotulam como ruim, muito difícil, não aprendível... Aí fica difícil tirar isso da cabeça deles! E depois acham ruim quando não conseguem ter sucesso nesta disciplina. Vocês são os culpados, muitas vezes, pelo próprio fracasso de seus filhos!”

Um de seus tios, ao ouvir o comentário final da frase dela, aproximou-se a passos largos de onde estavam e, em um tom de voz mais elevado, também expressou sua revolta, não voltada para a Matemática, mas direcionada à sobrinha, que intitulava uma rebelde perdida. Em seu discurso moralista machista, agredia-a verbalmente, enquanto, despreparada para aquela explosão de raiva, não conseguia fazer com que nenhum som saísse de sua boca, apenas a fechava e abria, permanecendo muda. Quis lutar, defender seus ideais, contradizer seu tio, argumentar, resistir visivelmente àquela força, em vez de permanecer calada, como quem se submete. Discordava não apenas da maneira como estava que sendo acusada, mas também do modelo que ele queria lhe impor. Com que direito ele lhe dizia aquelas coisas? Por que não conseguia fazer o som sair de sua boca? As frases pululavam em sua mente, os contra-argumentos iam e vinham, sua cabeça já começava a doer. Via como seu tio a via, pior que isso, via como sua família a via, pois ele, em meio ao seu esbravejar, citava algumas frases ditas pelos demais.

Estava cansada de repassar na mente as situações reavivadas por ele, criticando a maneira como ela se portava em cada uma delas. Em silêncio, analisava a situação sob outra ótica, pois tivera anteriormente a sua, tinha a dele e a dos seus familiares e agora buscava mesclá-las, entrando em alguns momentos num processo de desterritorialização, do que estava



sendo dito por seu tio. Outro se juntou a ele. O que antes era um monólogo virou uma peça teatral dramática, cujo tema era ela. A mãe de Sofia apoiou os inquisidores.

Quem sou eu? Questionava-se. A inconsequente dita por eles? A egoísta que se acha superior, por ter uma pensão sustentando-a? A rebelde do contra, que o faz apenas para aparecer? A antimachista sem fundamento? A orgulhosa? A respondona? A beberrona? A farrista? A promíscua? Enfim, estava sendo acusada de tanta coisa, que lhe era difícil processar. Sentia-se cada vez mais sufocada. Como em um labirinto, corria buscando a saída, uma fuga daquela discussão... Aquilo a fez recordar o trecho de uma música, de que gostava muito.

E se lembrou de quando era uma criança  
E de tudo que vivera até ali  
E decidiu entrar de vez naquela dança...  
(Legião Urbana – Faroeste Caboclo)

Decidiu não mais silenciar. As vozes que lhe eram contra estavam ganhando forças. Então, como “João de Santo Cristo”, personagem da música citada, estufou o peito e, enchendo-se de coragem, partiu decidida a dobrar aquela força. Não ia mais aceitar ser subjetivada daquela forma. Aumentando o tom de sua voz, pondo-a no volume máximo que suportava, falou, deu voz aos seus sentimentos. Se eles estavam expondo e impondo suas concepções de mundo, agora era ela que o fazia. Criticou-os. Esbravejou. Foi tão cruel com eles, como foram com ela. Apontou seus defeitos, atingiu as marcas dele propositalmente como fizeram com ela. Via um por um mudar a fisionomia. Eles não estavam mais tão superiores. Tinham diminuído. A cada palavra sua, fazia-os diminuir. Sentiu-se bem, trocando de lugar com eles, pela primeira vez. Agora era ela quem dominava, sentia-se ao lado do poder, não mais da resistência.

No ímpeto de seu agito verbal, lembrou uma frase de Paulo Freire que escutara recentemente: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.” Viu-se nesta condição. Não queria dizer aquilo. Estava sendo, naquele momento, o oposto do que desejava ser. Estava reproduzindo o que por tantos anos rejeitou. Agora, os humilhava como sempre fora humilhada, os oprimia como eles a oprimiam e percebia a tristeza nos olhos deles. Realmente os atingira. E agora? Dobrou a força. O que se ganha com isso? Gritou a plenos pulmões em sua defesa, por sua liberdade. O que viria a seguir?

Seus olhos começaram a ficar marejados. Eles não entendiam o motivo disso. Nem ela o compreendia por inteiro. Quando as lágrimas decidiram se libertar, rolando por sua face, a

voz, antes segura, começava a falhar, o tom de voz diminuía, até não ter mais voz. As vozes silenciaram. Foi um massacre de palavras, de exposição de discursos agressivos. O que foi dito não tinha mais como desdizer. Estavam todos nus. Haviam se exposto demais, dito palavras cruéis demais, agredido demais. Em silêncio estavam e assim se afastaram.

Ela optou por sair dali, buscando seu pé de manga favorito, para lá subir e se isolar. O que dissera e o que ouvira transformaram-se em um turbilhão na sua mente. As palavras ouvidas a magoaram, todavia o que disse acrescido ao prazer que sentira vendo-os sofrer, ao expor sua opinião, levou-a a uma explosão de lágrimas.

Que sou eu?

Agora se via como uma opressora. Ela sentiu náuseas ao recordar sua postura, suas palavras propositalmente ditas para os magoarem. Era uma pessoa cruel? Fria? Vingativa? Sabia que não era isso, todavia naquele momento havia sido. Teve vergonha de si mesma. Vergonha de seus pais, que, segundo ela, sempre a acompanhavam e que, com certeza, naquele dia haviam se decepcionado com a atitude dela, só não tinham como contar. Supôs que, se pudesse, sua mãe a acalentaria e lhe diria duras, porém, apropriadas palavras. Ela a consolaria ao mesmo tempo em que a faria perceber o mal-estar que causara. Entretanto, sua mãe não estava mais ali, estava só. Quem lutaria por ela, além dela mesma?

E pensando nisso, chorou por um tempo.

Aquele final de semana no sítio terminou mais cedo para ela. Decidiu arrumar suas coisas e voltar para sua quitinete no centro da cidade. Ninguém a impediu. Nem mesmo sua avó. Sentiu-se só. Rejeitada por expressar sua opinião. Não por expressar sua opinião, mas por ter sido cruel, por ter abusado da sua verdade formada por tantos anos de convivência e que naquele dia expusera desastrosamente.

Na solidão de seu apartamento, chorou. Acordou a noite, sentindo seu estômago roncar, pegou o copo com água ao lado de sua cama, tomou todo conteúdo e voltou a dormir, não antes de chorar mais um pouco.

Acordou no outro dia com uma dor de cabeça pior do que as de ressaca, desta ela entendia, todavia aquela dor era diferente. Tomou seus costumeiros remédios e decidiu voltar a dormir. Não queria mais lembrar o ocorrido. Estava cansada. Estafada mentalmente. Havia se assustado com seu descontrole e não queria lidar com isso. Adorreceu.

Na universidade, aos poucos sua dor ia se dissipando. Ali podia representar a menina sempre animada, tão disposta para ir a uma festa e farrear a noite toda, como para passar horas estudando com seus amigos. Ao mesmo tempo em que escondia a si mesma para a maioria de seus colegas, tinha também ali alguns amigos e sentia que podia confiar neles. Desde o

primeiro período, eles se apoiavam. Seus três amigos mais próximos passaram por dificuldades parecidas com as dela, a da passagem do ensino básico para o superior, acarretada de derrotas. Por serem bons alunos, em matéria de conteúdo, ao ponto de se destacarem em suas escolas e na universidade, viviam um processo inverso e frustrante, que era o de não conseguirem acompanhar os conteúdos apresentados, assim como a metodologia dos professores. Devido a isso, iam perdendo disciplinas, “desblocando-se”, como costumavam dizer, tendo que cursar disciplinas em períodos não correspondentes ao deles, para não atrasarem mais o curso. Essa frustração os unia. Eles lutavam juntos. Entendiam-se. Tinham personalidades bem diferenciadas. Compunham uma família. Era a sua família.

Aqui, quem sou eu?

A estudiosa e ao mesmo tempo farrista. Aquela que chora e que consola. A que fala muito, expõe sua opinião tanto pessoalmente quanto nas redes sociais e que silencia e se isola. A que gosta de desafios e que foge deles. Sentia-se múltipla naquele lugar. Podia ser quem quisesse. Seus amigos não lhe impunham um modelo único. Eram muito diferentes uns dos outros. Noutro ambiente poderiam nem ser amigos, mas ali, tendo um curso/dispositivo em comum, foram sendo agenciados e agenciando-se mutuamente. Era um grupo misto, diversificado, com interesses ora convergentes ora divergentes, ao ponto de gerar discussões homéricas, cada qual defendendo seu ponto de vista. Assim, ela aprendia com eles.

Almejando uma experiência maior com o que lia, ouvia falar e vivenciara como aluna, decidiu se inscrever para a seleção de um projeto de extensão, em que os monitores teriam a possibilidade de vivenciarem as etapas pelas quais professores passam em sua jornada de trabalho.

Após dados enviados e questionário preenchido, foi selecionada junto com um de seus amigos, que fazia parte do quarteto. Foram os primeiros a chegarem à reunião de apresentação do projeto. A professora os recebeu com simpatia, pedindo-lhes que esperassem os demais. Em mais alguns minutos, o grupo estava completo, composto por sete pessoas. À medida que a professora apresentava o projeto, foi achando a ideia interessante e desejando ter aquela experiência de sala de aula.

Ao voltar para casa, naquele dia, foi logo abrir o e-mail enviado pela professora, com os assuntos a serem escolhidos pelos monitores para ministrarem as aulas. Cada um daria três aulas. Quais seriam as suas? Observava a tabela. Qualquer assunto daria para ministrar aula. Uns tinham mais domínio que outros, todavia não se importava. Preferiu aguardar os colegas escolherem. Nas semanas seguintes, todos já com seus respectivos assuntos, foi a vez de organizarem o plano de aula. Nunca fizera um. Ficou um pouco insegura. Mesmo sendo

enviado por e-mail um plano de aula de exemplo, referente às duas primeiras aulas que a professora daria, ficou um pouco receosa.

Participou da aplicação da prova feita pelos alunos do nono ano, que frequentariam o projeto, e percebeu a dificuldade deles ao ter acesso a essas provas. Depois da última reunião sobre os alunos e o plano de aula, que deveriam ser entregues antes das aulas que ministrariam, chegou o grande dia do início do projeto.

Voltou para casa decepcionada, pois dos mais de 20 alunos que fizeram as provas, apenas duas estudantes compareceram. Imaginou que não daria certo. Percebeu a professora do projeto insegura, sem saber como agir diante da ausência dos alunos. Mesmo assim, viu-a dando aula como se a sala estivesse cheia, brincando algumas vezes com as alunas.

O primeiro dos monitores a dar aula foi seu amigo do quarteto. Estava tensa por ele. Percebeu-o inseguro e ficou insegura. Ele se confundia na parte do quadro que deveria apagar, devido à desordem no momento da explicação. Algumas vezes, de onde estava, dizia o que poderia ser apagado.

Naquele dia em vez de duas alunas, havia quatro alunos. Ela se animou.

Aos poucos, seus colegas iam dando as aulas. A sua era a última desse primeiro bloco, que aconteceria antes do recesso Junino e da Copa. Em cada aula a que assistia, ajudava a assessorar os alunos nas suas dúvidas, junto com seus colegas, quando os exercícios eram passados pelo monitor-professor.

Seu assunto seria dividido com o de outra colega. Ambas trabalhariam unidade de medidas. Seriam aulas consecutivas. Pesquisou na internet o que poderia fazer para dinamizar sua aula, achou uma dinâmica interessante para fechar sua aula, revisando o assunto de forma divertida. Após dias de organização, escolha de exercício e elaboração de plano de aula, sentiu-se satisfeita.

Dias depois, ao assistir à aula de sua colega, percebeu que esta aplicara a dinâmica que utilizaria em sua aula, ficando temerosa. Achou muito interessante a maneira lúdica como sua colega apresentara o assunto, não conseguindo deixar de comparar seu plano de aula com o dela, sentindo-se desconfortável. Todavia, não dava mais tempo para mudar.

Com os pincéis, apagador e anotações em mãos, ela caminhou até a mesa do professor. Organizou-a. Viu seu papel de apoio mais duas ou três vezes, não lembrava ao certo. Mesmo tendo-o praticamente decorado, não conseguia parar de vê-lo. Cumprimentou os alunos com “boa tarde!” acompanhado de um sorriso que pudesse cobrir todo o medo que sentia naquele momento. Tentava se convencer de que eram poucos alunos, não tinha o que temer... Mas, nunca ensinara nada no quadro para uma turma, sendo observada por seus colegas de

universidade e pela da professora. Tinha medo de errar algo. De costas para turma, escreveu o assunto na lousa. Sentiu o deslizar do pincel e estranhou, era muito diferente de tudo que já riscara. Sua letra saiu feia, reconheceu. Virou para a turma e iniciou sua explicação, trazendo um pouco do que eles haviam visto na aula da outra professora.

Cada vez que ficava de costas para eles, sentia um alívio efêmero. Sua escrita ia melhorando no quadro. Seus números e letras aumentaram para que todos conseguissem ver. Foi ficando mais à vontade. Explicava e percebia-os quietos, preocupando-se. Ou não tinham entendido, ou estavam achando a aula muito chata, ou aquele assunto era muito bobo. Algumas vezes os questionou sobre o que falara, em poucas dessas, responderam corretamente, deixando-a preocupada. Tentou explicar de outra maneira, para facilitar, decidindo não lhe perguntar novamente, pois, caso não soubessem, não saberia mais como explicar. Apesar dessa cansativa dinâmica, que mexia com suas inseguranças e ao mesmo tempo a fazia mais segura, estava gostando do desafio.

Para aliviar um pouco os olhares sobre si, distribuiu para eles fichas com problemas referentes ao assunto visto. Aliviada, viu os demais monitores acompanharem o desenvolvimento daqueles problemas, junto com ela, fazendo-a recordar de seu tempo escolar, em que ajudava a tirar as dúvidas de seus colegas.

Depois de solucionar as questões no quadro, deu a aula por encerrada, com quase 30 minutos de antecipação. Não sabia mais como refazer. Seu plano de aula sem a dinâmica ficou com o tempo bem reduzido. Imaginou que a professora fosse chamar sua atenção, como o fez na reunião seguinte, mencionando que todo professor devia “levar uma carta na manga”, preparar um “plano B”, para cumprir com o horário previsto, assim como com o cronograma.

Sentiu que a cada aula ministrada, foram três, a sensação de medo ia diminuindo, apesar de sempre se fazer presente, e a sensação de capacidade deixava-a mais segura. Gostou daquela dinâmica, dos altos e baixos sentidos durante a aula, em que, além do conteúdo, tinha que manter o foco nos alunos. Tinha que interagir com eles de uma maneira saudável. Isso os livros de Matemática não ensinavam. Fez do projeto um laboratório para si, em que fazia alguns experimentos, que davam certo ou não.

Mesmo sem uma experiência anterior como professora, sabia, e comprovou em suas aulas, que ensinar Matemática não era algo difícil, a dificuldade consiste em que “os alunos já trazem para dentro da sala de aula relatos de terceiros, que a Matemática é muito complicada, o que dificulta para o professor quebrar barreira.” Cada vez confirmava mais seu pressuposto. Quando ajudava os alunos do projeto de extensão com os exercícios e problemas passados pelos monitores, notava em todos eles, uns mais que outros, o comodismo que os levava a

assumir que não sabem, em vez de tentarem, por considerar difícil. Gostava de assessorar aquele que julgava ter mais dificuldade, sendo frequentemente alvo de gozação de seus colegas. Notava-o evoluindo lentamente. Tinha muitas dificuldades em assuntos anteriores ao que se via naquelas aulas, pré-requisitos para compreensão desta. Com paciência, explicava-lhe e, a cada resposta correta dada, tinha vontade de bater palmas e dar os parabéns a ele. Em vez disso o elogiava e a cada elogio percebia que despertava nele o desejo não de necessariamente aprender, mas o de acertar a questão, levando-o, conseqüentemente, ao aprendizado.

Ela se emocionou no dia em que esse aluno, o de mais dificuldade, foi o único a dar a resposta correta, quando um dos monitores, dando sua aula, o questionou.

Naquele ambiente sentia-se bem, em casa. Como se o fora da sala de aula não existisse. Nisso, pensou ela, consistia o encantador ambiente de ensino, com que cada vez mais se identificava. Sendo a Matemática a linha que transpassa professores, alunos, conteúdos, metodologias, é ela que os interliga. Estava maravilhada. Por mais que antes quisesse fazer o curso de Educação Física, por gostar de jogar futebol e praticar outros esportes, viu naquelas aulas de Matemática algo muito mais fascinante do que podia enxergar quando era apenas aluna. Agora, sentia um pouco do que é estar do outro lado do birô e desejou isso para si.

Em um final de semana foi ao sítio de sua avó. Dois meses após a discussão ocorrida, notou seu tio que iniciara a discussão ainda ressentido, diferente dos demais. Quis desculpar-se, sabia que ele esperava por isso, todavia não conseguiu fazê-lo, pois, mesmo arrependida por muito do que falara e da maneira como o fizera, havia outras falas que achou bom ter dito. Logo, para evitar novos conflitos, preferiu fingir que nada ocorrera, como os outros envolvidos.

Estava na cozinha lavando os pratos, em silêncio, enquanto lhe passava mentalmente o que havia ocorrido nesses dois meses. O quanto havia mudado, principalmente depois de ter vivenciado pela primeira vez a docência. Imaginava como organizaria as próximas aulas. “Ficaria legal!” – falou ao imaginar uma dinâmica que mesclava outras por ela lida. Com isso, seria difícil fazerem algo semelhante. O detergente acabou trazendo-a de volta à realidade. Fechou a água. Secou as mãos na toalha de prato. Encaminhou-se para a despensa. Voltando de lá, foi despertada por uma conversa entre sua avó, sua tia e outro tio, em que mencionavam seu nome. Ficou próxima à porta, sem entrar novamente na cozinha, preferindo se manter invisível para poder ouvir aquela conversa.

Eles falavam de sua rebeldia. Ela torceu os lábios e revirou os olhos, pois era o esperado. Diziam que não achavam correto ela morar sozinha no centro, que poderia se tornar uma “menina perdida”, que não era saudável ela beber tanto nas baladas e festas de rua, assim como as que ela fazia na quitinete. Aquela conversa repetitiva estava ficando cansativa, não tinha mais nem ânimo para rebater, por saber que não adiantaria, assim como porque ainda estava decepcionada consigo por ter sido tão venenosa da última vez. Decidiu pôr um fim, entrando na cozinha, pois ao verem-na mudariam de assunto. Quando deu o primeiro passo em direção à porta, ouviu algo que a paralisou, não só isso, algo que a fez recuar.

Seu tio, que iniciara a discussão, falava o quanto a achava esperta. Não esperta que tira vantagem, mas esperta relacionada à inteligência. O coração dela acelerou, temendo ser flagrada. Gostaria de ter uma capa de invisibilidade, para poder ouvir toda conversa em que a elogiavam. Mais que isso a admiravam. Estava boquiaberta, com a mão sobre o peito. Admiravam a garra dela por estar lutando sozinha por si, morando no centro da cidade, por não depender de ninguém financeiramente, por ser a única da família a estudar em uma universidade federal, em um curso muito difícil. Em meio aos elogios, havia o contrapeso das críticas, que ela decidira rejeitar, por já saber a opinião deles a respeito de si. Os elogios voltaram. Ela sorriu. A conversa mudou de rumo, todavia ela permaneceu onde estava revivendo mentalmente tudo que havia escutado.

Adentrou a cozinha, com uma fisionomia imparcial, posicionando-se diante da pia, voltando a lavar os pratos. A conversa agora girava em torno de sua prima e seu primo, que faziam faculdade particular. Sua avó apenas ouvia, enquanto seus tios, sem freio na língua, começaram a falar mal deles, chamando-os de aproveitadores, que qualquer um era capaz de fazer uma faculdade particular, que aquele diploma não valeria de nada, que os professores ganhavam para os promoverem na disciplina, e assim seguia a conversa.

Ela sentiu-se indignada principalmente pela prima, pois conversava muito com ela e sabia que o curso dela não era fácil, como eles supunham e o quanto ela se dedicava e estudava para não perder nenhuma das disciplinas, para manter sua bolsa. Eles mantinham aquela conversa, com um ar de fofoca, zombando deles. Sem conter-se, terminando de lavar os pratos, enxugou as mãos e virou-se na direção deles. “Desculpem a intromissão. Sei que esse assunto não me diz respeito diretamente, mas acho que vocês estão muito enganados quanto ao que falaram... Acho não! Tenho certeza!” Assim iniciou seu discurso, em defesa dos primos, que estavam sendo judiados injustamente. Houve réplica, e ela seguiu com a tréplica, chamando-os de desocupados, de aproveitadores por ainda morarem com a mãe, que em vez de bater as asas para fora do ninho, preferiam ficar ali sugando tudo que poderiam

obter de graça, diferente dos primos, que lutavam por sua independência. Mais uma vez as discussões foram se inflamando, até ela ouvir um deles a expulsar dali, dizendo não ser bem-vinda. Revidou dizendo ser a casa de sua avó, que só sairia caso ela mandasse.

Sem saber mais como atingi-la, conseqüentemente silenciar a voz rebelde dela, seu tio cruelmente culpou a má educação dada a ela pelos pais, principalmente a sua mãe, que fora um péssimo exemplo tanto para ela como para o irmão dela, ao não ensinar como uma mulher de verdade deveria se portar. Cada vez que ele mencionava a mãe dela, ela sentia que o nó formado na garganta ia ficando mais forte. Sua avó pediu que ele parasse, entretanto ele a ignorou. Queria feri-la, tanto quanto foi ferido e humilhado há dois meses. Implodiu falando pausadamente: “Não sou obrigada a ouvir um Zé ninguém feito você!” Rangendo os dentes de raiva, girou sobre os calcanhares, entretanto, antes de conseguir sair da cozinha, ele segurou firme em seu braço, fazendo-a sentar e apontando o dedo para si, gritou que ela devia respeitá-lo, pois ele era seu tio. Sua avó, ao ver aquela cena passou mal, sendo socorrida por todos. Tivera um pico de pressão, contudo, com a devida medicação, voltou ao seu normal.

Profundamente magoada, ela arrumou suas coisas e decidiu não mais voltar ali. Estava cheia daqueles conflitos.

Dias depois, a professora do projeto a convidou para uma entrevista, que faria parte do trabalho de doutorado dela. No início foi logo dizendo que seria um pouco diferente, pois havia desenhos em meio às entrevistas. Deu de ombros, sem se importar. Nunca fora entrevistada mesmo. Depois do último conflito que tivera na casa de sua avó, decidiu não levar mais as coisas tão a sério. Decidiu ser mais amena. Seu novo lema seria a música de Zeca Pagodinho: “Deixa a vida me levar, vida leva eu!”

Quando a professora pediu que ela se desenhasse, achou graça. Mas, se era isso que ela queria, era isso que teria, rapidamente desenhou uma circunferência e os palitinhos, acrescentando os cabelos. “Pronto!” – falou satisfeita com o que fizera, não levando aquela atividade muito a sério. Em menos de dez segundos, seu desenho estava pronto. Que viessem os próximos desafios! Pensou.

A professora olhou-a nos olhos e perguntou: “Como você se descreveria? Que é você?” Ela arregalou os olhos e sentindo-se confusa com aquela pergunta inquietadora, respondeu um “Sei lá” quase inaudível, como se tivesse pensado alto. A professora tentou amenizar a situação. “Quem é você, no caso, quem está sendo você nesse momento? Pode ser que perguntando assim fique mais fácil”. Não ficava mais fácil! Era a mesma pergunta, a questão não era a não compreensão da pergunta, mas o não acesso à resposta. A professora mudou a entrevista de rumo e, em meio a isso, surgiu uma espécie de pergunta e resposta com



uma única palavra. A primeira palavra, que foi “Sonho”, já a deixou paralisada. Percebeu que estava tão presa aos conflitos do presente, que nunca mais havia sonhado. “O que vem à sua mente agora?” – insistiu já que ela nada respondera. Rapidamente pensou “Família”. Eram eles. Eles é que, por mais que os amasse, ultimamente os conflitos com eles estavam sugando seus sonhos. Outra palavra: “Família”. Nossa! Aquela entrevista esquisita estava ficando mais complicada. O que diria de sua família? Conflituosa?! Sufocante?! Machista?! Retrógrada?! Prisão?! Não! Apesar de tudo isso, gostava deles, na verdade os amava. Falou “Felicidade”. Era isso o que desejava para sua família.

“Felicidade” – pronunciou a professora. Ao ouvir essa palavra, sentiu um nó na garganta, pois a remeteu à palavra anterior. Parou, pois sentiu seus olhos marejando, se falasse de imediato poderia não conseguir conter as lágrimas. Respirou fundo e falou com uma voz entrecortada: “Necessária”. Era isso. Precisava se sentir feliz e em paz com os seus, estava cansada de conflitos. Mais uma palavra: “Tristeza”. Essa nem pestanejou ao responder: “Família”. Outra palavra a travou: “Medo”. Começou a tamborilar com os dedos na mesa. Muitas coisas lhe vinham à mente. Eram tantas palavras que se sentia perdida em meio a elas. Tinha medo de muita coisa. À medida que pensava nisso, uma tristeza massiva começou a tomar conta dela. Teve a sensação de estar no olho de um tornado de palavras, todas elas advindas de seus medos. “Sei lá.” Falou, com a voz embargada, para evitar aquele silêncio desterritorializante e, contra toda sua vontade, uma lágrima teimosa ousou desprender-se de seus olhos e lhe correr pela face. Não conseguiu conter sua dor. Notou a professora desconfortável, ela também estava.

“Eh... Futuro.” A professora parecia também receosa. Mas, aquela palavra... Não tinha mais forças. Correu o quanto pôde, todavia foi engolida por suas emoções. Sem nada mais conseguir falar, chorou. Suas lágrimas se tornaram as palavras em resposta àquela dita. Tentava recolher, ou ao menos impedir que caíssem mais, entretanto frustrava-se. Sentia o clima tenso no ar. Queria parar, porém, de alguma forma, não conseguia. Aquele estranho momento tinha tocado em marcas profundas. Tentou driblar diversas vezes inutilmente. A professora gentilmente sugeriu que encerrassem a entrevista, ou que desligasse a gravação, ou que falassem sobre o que quisesse. Sentiu-a desconfortável. Não queria fazê-la sentir-se frustrada. Não iria desistir. Se já estava ali, teria que ir até o fim. E assim seguiu.

Com a situação mais controlada e após responder outras perguntas, a professora retomou uma das não respondidas. “Você pode não saber o que é, mas sabe o que não é? O que você deixou de ser?” O que eu deixei de ser? Refletia. “Algo que você foi um dia e que hoje não é mais, por exemplo.” Abriu mais os olhos quando lembrou um dos seus defeitos

atualmente ausentes: “Ranzinza.” Eh! Isso parece ter mudado. Não reclamava mais tanto quanto antes, assim como não resmungava. Sorriu. Isso não fazia mais parte do seu eu.

Entrevista terminada. Assistiu a suas aulas. Voltou para casa, tendo algo estranho dentro de si, a busca contínua pela resposta à pergunta: “Quem sou eu?” Esse não saber poderia passar a impressão de que não tinha uma identidade, que era alguém tão perdida em si mesma ou ausente de si, que não saberia responder. Passou anos e anos com essa pergunta povoando-lhe a mente.

Naquele dia, deitada na rede, contando as telhas, continuava aquela reflexão.

O que sou hoje é diferente do que fui ontem e do que serei amanhã. Disso tinha certeza. Não se trata de algo permanente, imutável. A pergunta poderia ser substituída por: “O que somos hoje?”

Não sou ranzinza, como mencionado naquela entrevista, e continuo não sendo, assim como não sou uma porção de outras coisas. Isso seria o meu não eu. O meu eu também mudou e muda. Sorriu ao lembrar o quanto mudara. Sua profissão, seu ser professor, adveio da vontade de fazer algo por alguém, de poder ensinar, de fazer a diferença na vida de outrem, como sua mãe, professora, fizera na sua e alguns professores de uma maneira menos intensa. Ou seja, lembrando-se de poderia dizer não ser necessário saber exatamente quem era, mas sim observar o que a tornara diferente do que era no início. E isso é fato. Percebia sua mutabilidade. Sua multiplicidade. O seu estar presa numa marca e noutros momentos sair dela. Assim era a vida. Pensando dessa forma, teve a clareza e encontrou a resposta para a pergunta que tanto a amarrara, perturbara, desconcertara, enfim a fizera refletir. Eu não sou. Estou sendo. Minha vida é um devir.

### **Cuidando-se**

Com o controle do computador em mãos, ela expunha alguns *slides* para seus licenciandos, enquanto trazia consigo o volume cinco do livro “Ditos e escritos” de Foucault, apresentando a seus alunos a importância de um professor ser autônomo. Reavivava costumes da antiguidade grega, em que Foucault ressalva o cuida-te de ti mesmo, por não ser *possível cuidar de si sem se conhecer*. *O Cuidado de si é certamente o conhecimento de si, pois, para se conduzir bem [...], era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo*. Tirou os olhos do livro e os fitou.

Todos seus alunos mantinham os olhos direcionados para ela, capturados pelo que estava sendo dito. Alguns erguiam os braços argumentando em alguns momentos. Outros complementavam ou discordavam. Ela sentia-se realizada. Sentia-se professora. Sentia-se tocando seu sonho. Baixou a vista novamente para o livro e leu: *Ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma relação de domínio, de controle, chamada de archê – poder, comando.*

Novas e interessantes discussões prosseguiram. Em meio a elas, recordou-se de suas primeiras aulas, numa turma multisseriada com crianças. Fora seu primeiro desafio como professora. Após oito meses com aquelas crianças via-as lendo e escrevendo, além de outras evoluções visíveis. Estavam mais confiantes, assim como ela. Foi uma afetação dupla. Ela cresceu junto com as crianças que ensinava, aprendeu com elas. Assim como se descobriu. Seu lugar era a sala de aula. Encantava-se com a dinâmica e os desafios da sala de aula. Pensava suspirando ao lembrar o que escreveu sobre ser professor há alguns anos: “Isso sim é gratificante! E não tem preço! Além disso, ser professor também permite estar sempre estudando, revendo e aperfeiçoando conhecimentos adquiridos.”

Um dia, após dar suas aulas no multisseriado, foi para a faculdade às pressas, sem ter tempo para jantar, abastecendo-se apenas de biscoitos recheados ou algum salgado. Ao término de sua jornada de trabalho e estudo, pegou a condução, percorrendo os corriqueiros 70 quilômetros que distanciavam a universidade da sua cidade. Ao chegar à sua casa, um pouco mais de meia-noite, pôs seu material na escrivaninha de seu quarto, organizado, como de costume. Havia um prato de sopa esperando-a, quando ela entrou na cozinha. Sua mãe esperava-a para que pudessem conversar um pouco sobre o dia delas. Moravam apenas as duas ali.

Ela fez um breve resumo de como fora seu dia. As duas se divertiram com as histórias vivenciadas por ela na escola. “Já pagaram?” – quis saber a mãe. “Não!” – respondeu, pondo uma colher de canja de galinha na boca, era a sua predileta. Sua mãe, sabendo disso, caprichava. O salário estava há dois meses atrasado. Mesmo que dispusessem de condução para levá-la ao sítio bem afastado da cidade e buscá-la, ela precisava do valor para se alimentar e, mais que isso, para comprar alguns materiais extras, pois gostava de inovar. Sua mãe iniciou o discurso de revolta. Sobre corrupção. Desvio de dinheiro. De não valorização do profissional de educação. Preocupava-se com a filha. Ao mesmo tempo sabia do amor dela pelo que estava fazendo. Mas, como faria para se alimentar, se elas não tivessem uma pensão do pai, que falecera?

“Seu tio é que está certo! Você é tão inteligente, deveria estar estudando para ser advogada ou engenheira, que ganha bem mais dinheiro.” Apenas olhou para a mãe, sem nada dizer. Desde que ela passara em licenciatura, era obrigada a ouvir a mesma ladainha de seu tio, irmão da mãe, a respeito da profissão escolhida por ela, diminuindo-a perante as demais. Por ele ter assumido sua educação, junto a sua mãe, após a morte de seu pai, sentia-se no direito de dar aqueles conselhos. Ela entendia a preocupação dele, apesar de discordar da maneira de ele pensar. Sabia que não era apenas a questão do dinheiro, mas da importância social, do *status*, diante dos demais moradores da cidade que habitavam.

Ela era apaixonada pelo que fazia. Lecionava e não pretendia abandonar aquela paixão, surgida desde seus primeiros anos escolares, quando observava a “tia” dando aula, desde o ensino infantil, admirava-a, mais que isso, queria ser igual. No multisseriado podia não apenas ser igual, mas se aprimorar. O grande problema era o financeiro. Fazia parte de um programa da prefeitura, em que era apenas assistente de sala de aula, apesar de na prática dar as aulas, pois a professora faltava bastante, ficando algumas vezes mais de um mês sem ir à escola. Não se importava em fazer tudo. O que pesava era o não reconhecimento da importância de sua profissão, assim como a falta de preocupação dos pais com as crianças que ensinava. Isso a frustrava. Ela sabia que o dinheiro chegava à secretaria de educação do seu município, todavia o que ocorria com ele era um mistério, pois estava há dois meses sem receber e isso, além de revoltante, tornava seu trabalho mais difícil.

Tivera que mexer nas finanças delas, no pouco que juntavam, para fazer algumas melhorias na casa, gastar com suas aulas, refeições e transporte da sua cidade para a universidade. Também não achava justo que as crianças pagassem pela imprudência ou atividades ilícitas de um grupo de pessoas que denegriam a educação de uma maneira descarada, incluindo o descaso com as crianças da professora do multisseriado, que revoltada com a baixa remuneração, faltava diversas vezes sem motivos aparentes, muito menos justificados. Sentia-se sozinha. Como na história do beija-flor querendo apagar o incêndio na floresta. Isso a sufocava. Por isso, é que em vez de abandonar seus alunos, estava decidida em ensinar ali até o final do ano, mesmo sem receber por isso. Sacrificar-se-ia pela educação. Por acreditar que, se cada um pensasse ou fizesse como ela, mudanças mais significativas poderiam ser sentidas na educação. Até lá, lutaria.

Mesmo tendo recebido seu salário, correspondente aos meses em que ficou retido, percebeu que não conseguiria continuar. Não sem prejudicar seus estudos. Tirara uma nota insatisfatória para ela, que a abalou profundamente, fazendo-a temer pelo seu curso. Não queria correr o risco de ser *desblocada*, ou seja, de perder alguma disciplina. Esse medo a fez

preferir sua formação à experiência de sala de aula interessante que vivenciava. Com isso, no ano seguinte, com muito pesar não renovou seu contrato. Teve pena das crianças, pois como elas ficariam com uma professora mais ausente que presente? Todavia, sentia a necessidade de fazer mais. Precisava estudar. Aprender, conhecer coisas novas, não apenas por necessidade, mas por prazer. Dessa forma poderia ajudar não apenas aquelas crianças, mas também outras.

Gostava de entrar na sala com algumas ideias e sair com outras, ou acrescentando as novas às que trouxera ou modificando-as por inteiro. Isso a fascinava. Tinha que manter sua formação em foco, todavia também precisava trabalhar para sustentar a si mesma e à sua mãe. Elas eram uma equipe. Uma boa dupla. Tinha também seu noivo, que gostava muito de conversar sobre os conflitos profissionais, pessoais e financeiros de ambos. Eles cresciam juntos, como casal e como pessoa. Davam-se bem, a maneira que viam e interpretavam o mundo geralmente convergia.

A ideia era fazer as melhorias na casa, em que ela morava com a mãe, para, no dia que eles casassem, viessem morar ali. Eles sabiam que era cedo para iniciarem esse projeto, todavia ela já se organizava para isso. Tinha o costume de organizar as coisas de sua vida com antecedência, para evitar imprevistos. Sua agenda era bastante organizada. Tinha no quarto uma tabela afixada em um quadro de aviso com seus projetos de vida para curto, médio ou longo prazo, organizados por cor, assim como por prioridades. Ficava confortável quando os olhava e feliz a cada eliminação que fazia, por ter conseguido alcançar as metas desejadas. Do contrário desesperava-se, ou seja, quando sentiu que perderia a disciplina, entrou em crise, pois muitos outros projetos dependiam daquele, tendo com isso que refazer outros.

Passou a trabalhar no setor administrativo da prefeitura. Fazia seu serviço com uma dedicação de quem parecia realmente gostar daquele trabalho. Só agia dessa forma, porque era seu jeito de ser. Era perfeccionista. Procurava dar o melhor de si, independentemente de ser vigiada/cobrada ou não em relação a isso. Muitos a criticavam. Tentavam persuadi-la a ser menos exigente consigo, a relaxar mais nas atividades. A trabalhar menos. Nada disso fazia-a mudar. Ao mesmo tempo em que os demais se sentiam incomodados com ela, gostavam do jeito meigo, carinhoso e atencioso dela para com todos. Ela era pontual e entregava suas atividades em dia, fazendo outras para fugir do ócio, admirando-se com a lentidão de seus colegas. Aos poucos foi entendendo que a corrupção ocorrida naquele ambiente público não era apenas de origem financeira, mas vinha também dos trabalhadores e seu não cumprimento das tarefas. Além disso, vez por outra, presenciava uns imprimindo ou usando a máquina de Xerox para atividades não condizentes com as da prefeitura, além de pequenos furtos,

relacionados a canetas, blocos de papel, grampeadores, copos, resmas de sulfite, etc. Entristecia-se com isso. Preferia apenas fazer sua parte, mantendo-se afastada daquelas atividades ilícitas.

Ao menos essa atividade administrativa não atrapalhava seus estudos, pois não levava atividades para fazer em casa, como ocorria quando lecionava. Além das atividades, passava horas na internet buscando por novidades/inoações, métodos e metodologias que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem. Ela sentia falta de seus alunos e dos desafios de uma sala de aula, todavia sabia que devia priorizar seus estudos. Uma paixão por vez.

Com o tempo um pouco mais livre, decidiu se inscrever em alguns projetos de extensão apresentados pelos professores da universidade, em que cursava licenciatura. Queria aprender mais. Conhecer a multiplicidade da educação em Matemática. Estava em dois projetos, quando soube de outro, que lhe chamou a atenção, pois os monitores teriam a oportunidade não apenas de estarem em uma sala, com alunos do nono ano do fundamental, como de lecionarem em alguns momentos.

Enviou os dados exigidos na seleção para monitores do projeto e foi fazer a entrevista. Já havia cursado uma disciplina com a professora do projeto, conhecia o quão ela era exigente. Durante a entrevista, observou a sinceridade dela ao dizer ser esse o primeiro projeto de extensão que coordenava. Alguns dias depois, soubera que havia sido selecionada. Foi à reunião. Conhecia três dos monitores que lá estavam. Ouvindo a respeito do projeto, sentiu-se receosa, pois parecia um desafio maior do que imaginara.

No dia seguinte à reunião, respondeu o e-mail da professora escolhendo os três temas que desenvolveria nas aulas. Em seguida começou a pesquisar problemas relacionados aos três assuntos escolhidos, pois comporiam a prova diagnóstica que os alunos fariam. Enviou-as no dia seguinte. Começou a pesquisar materiais para sua aula, que demoraria ainda mais de dois meses para ocorrer.

Com as provas dos alunos corrigidas e em mãos, foi passado para eles o modelo de plano de aula-padrão. Na mesma semana, ela entregou o dela, pois já pensava a respeito, mesmo a professora dizendo que iria comentar na sequência de apresentação das aulas. Uma semana antes de irem à escola, iniciando as aulas soube que um de seus colegas tinha sido desligado do projeto, por não cumprir com as atividades que lhe tinham sido passadas. Ficou surpresa, apesar de entender e concordar com os motivos apresentados.

Assistindo à aula da professora, entendeu a ideia do projeto, que era fugir um pouco do padrão livro-quadro-caderno, exemplo-exercício, e trazer algo novo. Gostou da aula e dos jogos, principalmente porque ocorreu mesmo havendo apenas duas alunas, todavia tanto ela

quanto os outros monitores também jogaram. Voltando para casa, decidiu pesquisar mais um pouco para aprimorar sua aula, refazendo o plano de aula.

Percebeu o nervosismo de cada um de seus colegas, principalmente o do primeiro monitor, que não largou o papel com três páginas de problemas e passou a aula resolvendo-os. No seu dia de lecionar, mesmo a sala tendo pouquíssimos alunos, sentiu um frio na barriga, como se estivesse lotada. Já conhecia a todos, pois os assessorava durante os exercícios, tinha o domínio do conteúdo que ensinaria. Mais que isso, tinha decorado cada etapa daquela aula, passada e repassada na mente por diversas vezes.

Pôs o material com que trabalharia sobre a mesa do professor, respirou fundo e saudou a todos, apresentando-se antes de começar o assunto de Matemática. À medida que falava, percebia-os em silêncio, temendo que ou não estivessem entendendo-a ou escutando-a. Quis aumentar a voz, todavia parecia que suas cordas vocais haviam decidido se unirem em protesto, não lhe permitindo utilizar toda sua intensidade. O medo de não sair tão bom quanto imaginava travou o volume de sua voz. Fez algumas perguntas a eles, para saber se estavam entendendo ou não. Percebeu um desânimo no jeito de falar deles, assim como a relutância em fazer as dinâmicas que trouxera.

A cada barreira por ele imposta, sentia-se mais incapaz. Alterou a sequência de seu plano de aula algumas vezes, ao perceber que não tinha o *feedback* necessário para seguir com ele. Sentia-se sufocada. Optou por passar exercícios-padrão, para poder respirar um pouco. Ela notou-os distraídos, conversando entre eles em vez de tentarem fazer. Quando pedia que fizessem, diziam estar muito difícil. Seus colegas monitores olharam-na diversas vezes, prontificando-se a ajudá-la, devido a um hábito saudável criado nas aulas em que se pede a “ajuda dos universitários”, para acompanharem de perto o desenvolvimento dos alunos na resolução das questões, ensinando-os a resolvê-las. Mesmo contra vontade, ela meneou a cabeça, concordando com a colaboração deles.

Quando ela viu na sala a movimentação dos seus colegas monitores ajudando os alunos, sentiu-se frustrada. Não conseguira. Não servia para ser professora de adolescente. Pesquisou, estudou, organizou cada trecho da aula achando que seria muito boa, pois, caso estivesse no lugar deles, gostaria de ter assistido a uma aula assim, entretanto não foi isso que ocorreu. Cada fisionomia de desânimo ou de descaso com o que ela ensinava remetia-a às aulas do seu ensino básico, de que não gostava por serem enfadonhas, pouco criativas, repetitivas, enfim, passou a atribuir esses adjetivos à sua aula.

Quando eles terminaram os exercícios, precisava assumir novamente seu posto de professora. Estava tão decepcionada consigo, que queria ter ido embora enquanto eles

estavam entretidos com os monitores, pois com eles havia risos, conversas relacionadas ao conteúdo, e com ela, ali na frente, nada disso. Sentiu que tinha a atenção deles pelo medo, pois a professora do projeto estava ali, e não por ter conseguido cativá-los com seu discurso, com a metodologia lúdica que trouxera para trabalhar o conteúdo com eles.

Isso gerou nela uma marca profunda. Em sua segunda aula, em que trouxe o Tangran e trabalhou com dobradura, à medida que ia construindo o assunto com eles, notou-os novamente desinteressados. Pior, devido ao atraso inicial da professora, que a mandara começar na hora certa, confirmou suas sensações de que os alunos atendiam ao pedido, pela autoridade emanada da professora, não dela. Sua voz suave com volume baixo, acrescido ao nervosismo pelo medo de falhar, fizeram-na tentar obter a atenção deles, por longos e quase infinitos cinco minutos. Eles nem a ouviam. Teve vontade de chorar, em vez disso, engoliu o desespero, encaminhando-se até eles e, assim como fazia com seus alunos do ensino fundamental I, fez com eles. Interagiu um pouco, até obter a atenção deles.

Quando a professora chegou, a aula já seguia com tranquilidade. Todavia, após o curto intervalo, teve novamente dificuldade de iniciar. A professora olhou-a perguntando se queria ajuda, apenas mexendo os lábios. Ela quis dizer que sim, contudo sabia que, se fizesse isso, sentir-se-ia pior depois. Com muita dificuldade tentou dar continuidade à aula, até que um de seus colegas manifestou-se, silenciando a todos. Ele era praticamente seu oposto, tinha um volume de voz invejável, media quase dois metros e sabia dar ordens sem medo, pelo contrário, dava medo. Olhando-o, percebeu que nunca chegaria a isso. Era muito diferente tanto esteticamente, quanto vocalmente, como em matéria de segurança em si. Ele já era professor do fundamental II. Se aquele tinha que ser o perfil para se ensinar a adolescentes, ela estava muito aquém deste.

Voltou naquele dia pensativa. Estava frustrada. Seus colegas não paravam de comentar sobre sua aula, as dinâmicas maravilhosas. Percebia que a admiração era sincera, todavia de nada valia para ela, pois falhara. Assim como os 6,5, que um dia havia tirado em Cálculo 3, não lhe era suficiente, o elogio deles de nada adiantava. O que importava era os alunos aprenderem, por eles estarem interessados, que se envolvessem com o conteúdo de tal forma que quisessem saber mais. Ocorreu o oposto. Eles reclamavam das dinâmicas. Queriam que acabassem logo.

Só em lembrar o ocorrido, tinha vontade de chorar. Estudava para ser professora, mas não conseguiria, ali no projeto era um bom exemplo disso. Havia poucos alunos e os que iam, era porque tinham interesse em aprender Matemática e, mesmo assim, não se interessavam pelo que lhes era ensinado. Imaginou como seria estar em uma sala de aula repleta de alunos,



obrigados a estarem ali e sem nenhum interesse em aprender. Gostava de ensinar, mas não conseguia despertar nos alunos o desejo em aprender. Estudou e elaborou minuciosamente aquela aula e mesmo assim fracassou.

Foram dois fracassos em um único projeto. Nos outros dois ia bem, pois envolvia apenas estudos e discussões não sala de aula. Era uma boa estudante, mas será que um dia seria também uma boa professora? Teve dúvidas. Ao mesmo tempo, não conseguia se imaginar fazendo outra atividade que lhe desse tanto prazer, como ensinar. Conseguiu ensinar as crianças. Por que falhara com os adolescentes? Sua formação era para ensiná-los também, no entanto percebeu que não bastava saber ou dinamizar as aulas, tinha que ter algo a mais. Esse algo ainda lhe era desconhecido. Ou pior, talvez nunca fosse descoberto.

Preparou-se para encontrar com a professora. Diria como se sentia. Exporia suas frustrações e seu sentimento de fracasso. Decidiu que não passaria daquele dia, subiu os três lances de escada, percorreu o enorme corredor até chegar à “Sala 21”. Durante todo o trajeto, repassava a conversa em sua mente, buscando uma maneira de não esquecer os detalhes. Diante da porta aberta, cumprimentou-a: “Boa tarde!” A professora ergueu a vista e sorriu, pedindo que entrasse. Insegura, devido ao que tinha para dizer, entrou e sentou. “Estava querendo mesmo falar com você!” Avisou, fazendo-a se sentir mais insegura.

Pousou as mãos sobre seu material, que estava no colo, e tentou sorrir. “Assisti à sua aula e percebi a sua dificuldade em se portar diante dos alunos... Na verdade notei-a acuada. É como se temesse impor.” Ao ouvir aquilo, se preparou para o pior, engolindo saliva com dificuldade. “Você tem a voz muito suave. Precisa mudar o timbre, quando quiser chamar atenção e ser menos maleável. Quando decidir como deve ser feita uma atividade, se para você for a melhor forma, faça-a. Não se deixe intimidar pelos alunos. Muitas vezes eles estão apenas testando-a. É o tal do ‘se colar, colou’. E isso você não pode permitir!” Mil coisas negativas brotavam em sua mente, preparando-se para o que poderia vir. Sua aula foi muito ruim, você não tem o perfil de professora, escolheu a profissão errada... Sentia-se envergonhada, pois não queria decepcionar seus colegas do projeto, muito menos sua professora. Em meio ao seu devaneio, ouviu a professora dizer: “Precisamos da sua ajuda.” Desnorteada, franziu o cenho, fitando-a. “Da minha ajuda?! Para fazer o quê?” A professora sorriu, diante da dificuldade dela, fazendo-a se sentir uma boba, por parecer que não entendera algo que nem escutara. “Ajudar a dinamizar a aula de seu colega. Ele está muito preso ao padrão, que consiste no tripé livro, lousa e caderno, devido à experiência que tem em sala de aula. Como a ideia é romper com esse padrão e ele não conseguiu, demonstrando ter muita dificuldade em fazê-lo, sugeri que vocês trabalhassem juntos.” Ela arregalou os olhos.

Esperava ouvir algo depreciativo ou quem sabe um desligamento do projeto, em vez disso, a conversa tomava outro rumo.

A professora, para surpresa dela, elogiou sua dinâmica em sala de aula, fazendo seus lábios repuxarem, mostrando os dentes, feliz. Seu esforço estava sendo reconhecido. Não apenas isso, estava pedindo-lhe que ajudasse outro colega, ensinando-o a elaborar uma aula como ela. Sua professora havia gostado do que fizera. No final das contas, não foi uma aula tão ruim, quanto imaginou. Aos poucos ia acreditando no que seus colegas falaram sobre sua maneira de ensinar, pois sabia que a professora não elogiaria apenas para apoiar, estava sendo sincera. Teve vontade de dar pulos de alegria, mas se conteve. Deixando apenas seu sorriso transparecer.

O desejo de ser professora ainda habitava nela, podia sentir a vibração à medida que apresentava a seu colega de projeto algumas ideias relacionadas à aula que ele daria. Discutiram o assunto, as etapas metodológicas e algumas dinâmicas a serem aplicadas. Plano de aula pronto!

Parecia estar mais ansiosa que ele. Na verdade até estava, pois o medo dele lhe era visível, quase palpável. Aquele homem de quase dois metros falava com menos segurança. Esquadrinhou a sala de aula discretamente com o olhar, percebendo que o temor dele não era notado. Os alunos permaneciam os mesmos, se distraíam e rapidamente ele os colocava no eixo. Tudo parecia como as aulas anteriores dele. Seus colegas de projeto observavam-no sem muito interesse. Foi quando ele começou a fazer diferente das outras aulas. Gaguejou em alguns momentos, deixando-a tensa, pois nunca o vira daquele jeito. Os demais não deviam ter percebido, por não terem ficado alerta, como costumavam fazer quando notavam algum deles em “perigo”. A professora parecia esconder um sorriso. Um sorriso a princípio indecifrável para ela.

“Vou distribuir alguns papéis coloridos” – dizia ele. Seus colegas se ajeitaram nas cadeiras, interessando-se pelo que iria ocorrer. Os alunos protestaram como de costume, pela aula do projeto mais uma vez fugir ao padrão a que estavam acostumados. Diferente dela, que ficava receosa com o embate dos alunos, naquele momento ele recuperou parte da confiança em si, expressando sua autoridade, recuperando a plenitude de sua voz.

Ela assistia ao desenrolar das atividades, que sofreram algumas alterações, no entanto ele fez com que alcançassem os objetivos por eles traçados. Ficou orgulhosa. Olhando a professora de soslaio, notou o sorriso, que não estava mais escondido e era de pura satisfação. Não soube descrever a sensação que lhe percorreu por inteiro diante daquela cena. Era ali! Ali era seu lugar! Não seria fácil. Teria que transpor muitas barreiras. Todavia, sentia naquela

instante que podia fazer a diferença. Seria o beija-flor mais feliz em sua atividade, principalmente por ter um vislumbre de que poderia aos poucos influenciar outros como ela. Bastava fazer sua parte para inspirá-los.

Naquele dia, voltou para casa em júbilo. Encontrou o seu lugar. Por mais que carregasse uma porção de dúvidas relacionadas ao seu futuro, agora poderia focar em algo que alimentaria mais seu amor pela vida e a sua necessidade de fazer o diferente, de influenciar outras pessoas a fazerem o mesmo. Não seria mais professora do ensino básico, como pretendia no início. Queria mais. Estudaria, com toda dedicação para se tornar um dia professora universitária. Este agora era o seu foco. Pensando assim, reterritorializou-se na aula que chegava ao final.

Ao terminar, enquanto recolhia seu material, uma aluna, que gostava muito, durante as aulas, de expor suas opiniões, e estas geralmente eram bastante pertinentes, aproximou-se dela. “Professora, gostei muito da discussão de hoje.” Ela enrolava o fio do *Datashow*, ouvindo-a. “Sei que é muita pretensão minha, mas...” Notou que sua aluna ficara constrangida, optando por lhe dar total atenção. Arrumaria o restante do material depois. A menina limpou a garganta antes de continuar, desviando um pouco o olhar do dela. “Hum... Eu queria saber... O que devo estudar para ser assim... Professora.” Olhou-a nos olhos, ansiando pela resposta. “Primeiro se formar.” Ela brincou para fazê-la relaxar. “Depois...” Foi dando várias dicas. Percebendo a aluna inquieta, parou com o monólogo. “O que foi?” A menina passou a mão pelos cabelos constrangida. “É que eu queria ser, assim... Como a senhora.” Ela sentiu um calor se alojar no estômago e rapidamente subir para a sua face, ruborizando. Foi o elogio mais súbito, lindo, ingênuo e delicado que já ouvira.

Com muito carinho, pediu que ela sentasse e também o fez. Ficaram conversando até o dia virar noite, um pouco depois das 18h. Em meio a essa conversa, ela explicava sobre a importância de não ser cópia, mas de buscar em si mesma aquilo que admirava no outro. “Sempre haverá exemplos a serem seguidos e outros a serem evitados e, com o tempo e as experiências adquiridas, vamos moldando-os de acordo com os desejos pulsantes em nós. O mais importante em todo este processo é se conhecer, para que saiba qual a melhor maneira de cuidar de si, isto a fará uma pessoa livre e não prisioneira de outrem, ou de si mesma. Essa autonomia constituída através de todo esse exercício lhe presenteará com a coragem, não uma coragem qualquer, mas com a coragem da verdade. Não “A” verdade absoluta. Mas, a sua verdade. Não algo estagnado, estático, enraizado, mas algo dinâmico, algo borbulhante, algo transbordante. O medo de ser você, de ser um diante de vários, de ser o único beija-flor apagando o incêndio não existirá mais. Pois, você estará sendo, não deixando de ser por

inúmeros motivos. Este é o maior ensinamento que eu posso lhe dar. Não queira ser como eu, queira ser como você. Não queira se adaptar a uma forma, transcenda-a. É isso que tento fazer. Que estou fazendo. Nisto consiste meu dever.”

### **Dobrando a força – segunda parte**

Ele estava nervoso. Mais para temeroso, que nervoso. O pequeno auditório da sua universidade, com suporte para 300 pessoas, estava lotado. Era noite da colação de grau dos sete cursos de pós-graduação, num total de 63 mestres e doutores acompanhados de seus familiares e alguns amigos. Ele, agora como mestre, iria proferir um breve discurso, representando seu programa em Educação Matemática. Seu estômago parecia ter uma vastidão de borboletas, que batiam asas incansavelmente, cada ponta de seus dedos parecia eletrizada, suas mãos suavam, enquanto suas pernas davam a impressão de ter vida própria, estavam inquietas.

Sua esposa, notando o nervosismo dele, segurou em sua mão. Aquilo o desconectou do que viria a seguir. Virou os olhos e fitou os de sua esposa, sentindo um momento de paz. Sorriam um para o outro. Ao lado dela, ele viu seus avós. Seu avô parecia querer sair correndo dali. Não estava acostumado a um ambiente assim, nem a usar sapato fechado e roupa social. Devia estar preferindo aquelas roupas surradas e confortáveis que usava para trabalhar na feira, sua sandália aberta, o cheiro misturado das frutas, verduras, legumes, temperos, os gritos e tumultos àquele ambiente com vários perfumes, fechado, cheio de gente. Sua avó não conseguia parar de sorrir, olhava cada movimento naquele auditório. Estava encantada. Sabia o que representava tudo aquilo. Tinha muito orgulho de seu neto, que, além de ser o único graduado da família, numa universidade federal, hoje seria reconhecido como mestre.

Quando a cerimonialista tomou a palavra ao microfone, ele voltou sua atenção para frente. Assim, deu-se o início toda a formalidade. Após os componentes da mesa proferirem breves palavras, iniciou-se o momento de chamar um representante de cada programa para fazer seu discurso.

Ao ouvir seu nome, ele ficou alguns segundos parado, em estado de choque. Sua esposa novamente apertou-lhe a mão, fazendo-o sentir-se mais confiante. Olhou para sua avó, que já tinha lágrimas de orgulho nos olhos, e para seu avô, que, mesmo depois de tantas vezes menosprezá-lo, julgá-lo incapaz de estudar, desvalorizar suas lutas, naquele momento

percebeu que, no interior daqueles olhos envelhecidos, havia um brilho diferente. Ficou confuso com aquele brilho, tentando entender o que seria, pois nunca o vira nos olhos de seu avô. Sorriu para ele, que respondeu com um meneio que cabeça.

Levantou.

Caminhou pelo corredor entre as cadeiras. Notou as pessoas olhando-o, fazendo-o sentir um turbilhão de emoções confusas, querer dar meia-volta e sair dali. Não precisava se expor daquele jeito. A cada passo que dava, era como se tudo ocorresse em câmera lenta. Aos poucos o medo de falar alguma besteira, ou de simplesmente não conseguir dizer nada ou nem mesmo ler o discurso que trouxera, ia tomando conta dele. Apertou mais o papel em sua mão. Sentiu o coração acelerar. O suor escorria por suas costas. A respiração foi ficando mais acelerada. Seu corpo reagia ao medo.

De repente, teve um vislumbre do momento em que tivera sensações semelhantes a esta. Sorriu. Deixou-se levar pelas recordações.

Agora, estava caminhando no corredor, tendo ao seu lado a coordenadora pedagógica da escola, dando as últimas informações a respeito da primeira turma que ele assumiria como professor. Tratava-se de um sexto ano, de uma escola particular. A cada passo que dava, apertava mais o livro, sentia-se suar por todos os poros. Estava nervoso. Muito nervoso. À medida que se aproximavam da sala, ele podia ouvir as vozes das crianças, que pareciam gritar em vez de falar. Aquilo aumentou seu nervosismo.

E se não conseguisse dominar um bando de crianças? E se elas fizessem perguntas que ele não soubesse responder? E se...? Os “e se...?” iam sobrepondo-se em sua mente. Eles pararam na frente da sala. Mais “e se...?” pululando em sua mente. Abriu-se a porta. Olhou para o chão, enquanto entrava, com os “e se...?” pesando-lhe nos ombros. Ao erguer a vista e deparar-se com quarenta pares de olhos curiosos vidrados nele, os “e se...?” sumiram junto com qualquer pensamento. Ele os olhava e sua mente esvaziou-se. Seu coração queria saltar do peito. A adrenalina, causada pelo medo, circulava intensamente por todo seu corpo. Suas costas assemelhavam-se a uma represa de tanto suor escorrendo. Seus pulmões não conseguiam administrar a entrada e saída de ar serenamente. Ficou mudo.

Foi apresentado à turma. Acenou debilmente para aquelas curiosas crianças.

Quando a porta fechou por trás da coordenadora, viu-se sozinho na sala de aula. Fez-se três segundos, que pareciam minutos de silêncio, enquanto ele buscava destravar a língua, que de medo devia ter adentrado seu esôfago.

As crianças rapidamente perceberam-no quieto, começando a avalanche de perguntas, acompanhadas da barulheira inicial de uma falando com a outra e ficando em pé. Naquele instante, ele ficou de costas para a turma, escreveu o nome no quadro.

Lembrou-se de seu avô humilhando-o na feira: “Não sabe nem passar um troco, para que mais você serve? Pra nada!” Tirando-o da escola: “Você já sabe ler, escrever e fazer contas, não precisa mais da escola para nada! Isso não vai levar você para canto algum, porque você é burro!” E tantas outras palavras depreciativas, contra as quais ele lutava incansavelmente. Eram linhas de força muito fortes para envergar, dobrar ou simplesmente desviar, crescera com isso.

Ao passar em um dos últimos lugares na universidade, ouviu de seu avô: “Aqui num diz nada disso. Só diz que ele ficou lá no final. Que não é tão bom assim como fica dizendo...” Ele sabia que não era bom. Tinha dificuldades em entender várias matérias, diferente do ensino básico. Agora, estava numa sala de aula não como estudante, mas como professor. Iria ensinar. Servia para alguma coisa! Seria útil, mesmo sem trabalhar na feira com seu avô! Não era burro! Era bom o suficiente para ensinar! Sabia fazer cálculo! Gritava dentro de si, tentando arrancar cada um dos dardos cravados em sua carne por seu avô. Dobrava as linhas de força uma a uma. Não iria desistir.

O barulho ia aumentando na sala de aula. Aquilo, acrescido à luta travada em seu interior, ia transformando gradativamente seu nervosismo em raiva. Eram apenas crianças. Ele, adulto. Elas careciam aprender aqueles conteúdos. Ele precisava ensiná-las. Naquele tumulto seria praticamente impossível alcançar seus objetivos.

Era consciente de seu quase dois metros de altura, de ter uma voz de longo alcance e de como impor sua vontade em meio a um grupo de pessoas. As linhas de depreciação de seu avô não iriam sufocar seus sonhos. Seria professor.

Quando se virou, assumiu outra postura, algumas crianças já perceberam na fisionomia dele, silenciando. Ele aumentou a voz e rapidamente fez todas as crianças arregalarem os olhos, em choque, e silenciarem. Sorriu internamente de satisfação. Apresentou-se, assim como algumas regras, estabelecendo um contrato de conduta com eles. Satisfeito com o resultado instantâneo causado por seu discurso, começou o assunto.

Abriu o livro. Copiou algumas coisas no quadro. Mandou-os fazer o mesmo no caderno. Assim, iniciou sua primeira experiência docente, que consistia em escrever exemplos no quadro, explicá-los, mandar os alunos copiarem, fazerem exercícios, em seguida corrigí-los e passar alguns para que fizessem em casa. As dúvidas eram poucas, apesar de se

atrapalhar durante a explicação de algumas. Em casa, preparava a aula seguinte, estudando alguns assuntos, que não lembrava ter visto em sua época de estudante.

Sentia-se bem com seu jeito de ensinar. Os alunos não perturbavam em sua aula. Em alguns momentos, deixava-os conversar, mas quando ficava em pé e pedia silêncio, os olhos deles se voltavam para o quadro como robôs programados para isto.

Nas disciplinas pedagógicas de seu curso de Licenciatura em Matemática, sempre que podia, pedia a palavra e revoltado dizia que aquilo tudo que estava sendo discutido era algo muito bonito na teoria, entretanto na prática não se aplicava. Trazia situações reais como argumentos contra o que estava sendo apresentado pelos professores. “Esses livros foram escritos por pessoas que não frequentaram a sala de aula. Olhar de fora e dizer que isso ou aquilo é o melhor a ser feito, de nada vale para mim. Para falar é preciso antes sentir na pele o que é estar diante dos alunos, que não querem aprender, ou aprendem lentamente, de uma coordenação obrigando-o a ver todo o conteúdo do livro, dos pais não aceitando o posicionamento do professor ao atribuir uma nota para seus filhos. Enfim, o que se discute aqui são utopias!” Assim, ele repetia esse discurso, rejeitando o que lhe estava sendo ensinado. Decorando o que era dito para repetir nas provas. Reproduzindo o que seus alunos faziam em sua disciplina.

Ao corrigir a primeira prova que aplicara, sentiu-se frustrado. Pensou que seus alunos tinham entendido o conteúdo explicado, pois ficavam olhando para o quadro “prestando atenção”, faziam os exercícios passados logo em seguida e acertavam. No entanto, ao juntar assuntos diversos numa prova, salvo dois ou três alunos os demais não conseguiram notas superiores à média. O que estava errado? Repetia os procedimentos que seus professores de Matemática usavam e que haviam funcionado consigo, contudo, ao aplicá-lo, não tivera sucesso.

A imagem de seu avô veio-lhe à mente. Ele realmente não era bom, pelo menos não bom o suficiente para fazer seus alunos aprenderem. Então, de que adiantava investir em algo que não sabia como fazer funcionar? Refletia com tristeza, permitindo ser subjetivado pelas palavras duras e depreciativas de seu avô.

Como se não bastasse isso, ao cursar a disciplina de Cálculo 3, percebeu que, além de não conseguir ensinar a seus alunos, também não conseguia aprender o conteúdo que a professora estava ensinando. Não fazia sentido as séries apresentadas na aula convergirem ou divergirem. Eram regras sem sentido. Ele não conseguia compreendê-las, muito menos aplicá-las, e quando questionava a professora, ou ela respondia sem muita vontade ou fazia um comentário irônico, deixando sua pergunta sem resposta. Cada vez mais se sentia prisioneiro

do insucesso. “Será que tu consegues terminar?” – foi o que seu pai lhe perguntou, ao dizer que cursaria Matemática no Ensino Superior. Esta pergunta começou a fazer parte de sua vida acadêmica: Será?

Para evitar maiores constrangimentos, optou por não verbalizar suas dúvidas. Isso fez com que ficasse cada vez mais difícil entender as aulas. Olhava para seus colegas, todos eles atentos, sem pestanejar. Só ele não estava entendendo! Concluía, arrasado. Era um fracassado mesmo. No dia da prova, foi porque era preciso. Apesar de ter estudado um pouco com seus colegas, lia as questões e elas pareciam se misturar sem fazer o menor sentido. Pensou em pedir ajuda para resolver as questões, porém achou melhor assumir seu fracasso. Levantou-se e entregou a prova com apenas duas questões esboçadas.

Voltando para casa, se lembrou de seus alunos. Das notas deles. Tinha que fazer algo. Não podia seguir adiante, sabendo que eles não haviam compreendido o assunto. Havia fracassado como aluno em Cálculo 3, mas não fracassaria como professor! Estava decidido. Não desistiria. Sabia o quanto era doloroso estudar e não conseguir entender, ter dúvidas e não ter coragem de admitir.

Paralelamente a todos esses conflitos, havia se inscrito em um projeto de extensão, em que os licenciandos iriam vivenciar o dia a dia da sala de aula, partindo de discussões prévias de algumas metodologias de ensino e elaboração de planos de aula para ministrar essas aulas. Seria algo simples, pois já lecionava e teria uma bolsa para reforçar seu orçamento, já que havia se casado e tinha uma filha de quase dois anos.

Escolheu conteúdos que já havia dado em aula. Assistiu às aulas de seus colegas, percebendo todo o nervosismo e a insegurança deles. Enquanto um ministrava a aula, os demais ajudavam os alunos, quando estes iam resolver as questões passadas. No seu dia, posicionou-se tranquilamente diante do quadro branco e deu aula como se tivesse em sua turma do 6º ano. A grande diferença era que no projeto os alunos iam para aprender e, apesar de algumas vezes se dispersarem, rapidamente ele aumentava a voz, fazendo-os ficarem quietos novamente.

Saiu de lá feliz. Algo havia dado certo.

Uma das últimas integrantes do projeto a dar aula surpreendeu a todos, pois apesar de utilizar quadro e piloto, trouxe um jogo, em vez de exercícios para eles. Depois do jogo, se utilizou de outras dinâmicas, para tornar o processo de aprendizagem menos “doloroso”. Por nunca ter visto uma aula dessa forma, ficou admirado. Ela seria uma excelente professora, concluiu.



Passou o final de semana pensando numa maneira de trabalhar com seus alunos do 6º ano, decidindo fazer uma lista de exercício para ajudar com a nota da prova.

Na reunião com o pessoal do projeto de extensão, a professora pediu que cada um falasse de suas impressões e depois falou sobre o desempenho deles no geral. Terminando a reunião, chamou-o e sugeriu que ele procurasse se desprender do livro didático, que tentasse algo novo. Algo novo?! Que “algo novo” seria esse? Mais uma coisa a ser feita. O que pensou ser fácil e simples, como dar aula para alunos que querem aprender, estava conduzindo-o para fora de sua zona de conforto. Desafio aceito. Foi pesquisar na internet para sua próxima aula.

Em um mês, as coisas começaram a desgovernar em sua vida. A filha adoeceu. Brigou com seu avô, que, ao ouvi-lo desabafando sobre seus fracassos com sua avó, meteu-se na conversa, fazendo-o sentir-se pior. Seus alunos do 6º ano não conseguiram fazer o trabalho. Tirou zero em Cálculo 3, como a maioria da turma, que oscilou entre 1,8 e zero, havendo apenas um nota acima da média, 7,5, além de um 6,5. Em sua aula do projeto, mesmo não levando o livro, imprimiu uma aula interessante que vira na internet e que o fizera repensar no assunto. Todavia, ao término desta, percebeu que não conseguira fugir do padrão de suas aulas.

“Precisamos conversar!” – disse a professora do projeto. Ele já sabia. Derrotado, caminhou até a sala dela. Com muita delicadeza ela corrigia tanto erros epistêmicos relacionados ao que ele havia apresentado, como falava sobre a postura dele em sala e a metodologia. Lembrou-o da outra aluna e pediu que tentasse fazer o mesmo. Decidiram que eles elaborariam uma aula que ele ministraria. “Deixa ver se eu entendi. No caso tem de fazer uma aula mais dinâmica com algum jogo e tentar fugir do quadro.” Confirmava, inseguro. “Pode usar o quadro. Mas, não se ater a ele.”

Naquela mesma semana, ele entrou em contato várias vezes com a professora por *WhatsApp*, apresentando alguns jogos, atividades, exercícios, demonstrando todo seu temor. Sabia que precisava romper seu medo de falhar, “de não dar certo ou errar e ficar inseguro.”

Às vésperas de seu dia de dar aula, voltou à biblioteca, pesquisou outros jogos e por não conseguir falar com sua colega, ficou angustiado, enviando mensagens nas redes sociais, por e-mail, por whatsapp, por SMS. Recorrendo à professora. “Como faço para a senhora ver o que pretendo fazer?” Ele precisava de uma opinião. Precisava se sentir seguro, pois no outro dia se aventuraria, ao sair de sua zona de conforto.

Em meio a conversa a professora falou, para acalmá-lo: “Tente imaginar-se como aluno e veja se você gostaria de fazer o que propõe. Confie mais em seu potencial como professor! Lembre que seu objetivo é fazer os alunos participarem e, conseqüentemente,

entenderem o assunto. Não se preocupe com nada além disso. Você tem seus colegas e a mim para ajuda-lo.” Ele parecia não assimilar o que estava sendo dito. “É um jogo novo que achei de figuras planas para contar vértices, ângulo. Têm esse e outro jogo.” Insistia. “Basta um jogo.” Era perceptível a vontade dele em querer acertar, pela luta que travara contra seu eu tradicional. “Estou me surpreendendo comigo mesmo!” Admitiu por fim, após uma longa conversa regada a momentos de desabafos e medos. “Que bom! A beleza de sermos professores é sempre podermos nos reinventar como profissionais.” Assim foi finalizada a conversa entre eles.

No dia de sua aula, ficou receoso. Entrou naquela escola, sentindo-se inseguro, pela primeira vez. Pois, desde o início do projeto, que contava com menos de dez alunos em sala e, devido a sua experiência em ministrar aula, não se sentia tão nervoso, como seus colegas. Todavia, naquela tarde, sua segurança escorria entre seus dedos. Em vez de monitores, seus colegas pareciam compor aquela classe, assim como a professora. Trocaria tranquilamente uma turma com 60 alunos do sexto ano, por aqueles poucos que lá estavam.

Nervosamente derrubou o piloto e algumas de suas folhas antes de começar. Quando deu a hora para iniciar a aula, olhou para a professora, antes de pedir silêncio aos alunos. Tinha que mudar sua postura. A professora havia dito. Suavizar a voz. Diminuir a postura de comando. Eram muitos detalhes passando por sua mente.

Usou material lúdico para apresentar a área de algumas figuras planas, colando-os no quadro, demonstrando as fórmulas. De vez em quando a fita adesiva prendia em seu dedo. Quando uma das figuras rasgou na ponta, ele ergueu a vista assustado para a professora, que sorriu, fazendo-o aliviar e ainda fazer um comentário que levou tantos os alunos como os monitores à gargalhada. Deste instante em diante, ele conseguiu relaxar e a aula fluiu. Ele tinha o plano de aula, que enviara à professora, sobre a mesa, para se guiar pelas etapas metodológicas que escrevera. Assim, foi passando cada uma das etapas descritas. Com o jogo percebeu que seus alunos haviam entendido o que lhes fora explicado, sentindo-se satisfeito por ter alcançado os objetivos descritos no plano de aula.

Quis gritar de alegria e pular, quando os alunos partiram. Era tanta alegria, que não conseguia deixar de sorrir. Percebia o mesmo nos membros do projeto, que venceram junto com ele. A professora, sem se conter, elogiou-os e, após resumir a agonia dele antes daquele momento, disse que ele era um exemplo do quanto é difícil sair da zona de conforto para explorar algo novo. Ela o desafiou a tentar inovar na sala de aula.

Louros colhidos com a vitória. Desafio lançado. Mais confiante, ele seguiu para próxima etapa, que consistia em aplicar, na sua sala de aula, o que havia aprendido no projeto.

Inovar. Pegou o próximo conteúdo e se debruçou sobre ele. Fez pesquisas na internet, leu alguns livros, conversou com seus colegas da universidade e finalmente foi aplicá-lo em sua sala de aula.

Diferente do projeto de extensão, o que fez não saiu como planejado. A sensação de fracasso tentou se apossar dele novamente, tentando-o fazer aceitar que uma aula boa como ele havia dado não se aplicava em turmas convencionais. Que nessas só da forma tradicional é que os alunos aprendiam. Mas seus alunos não estavam assimilando o que ele ensinava. Então, o que fazer? Tinha que dinamizar, mudar a metodologia, já que não estava funcionando. Como fazer isto e ainda correr com o conteúdo?

Não tinha a resposta, entretanto não iria mais se entregar ao fracasso. Continuará pesquisando. Foi o que fez. Pesquisou. Arriscou. Aplicou. Muitas vezes falhava. Todavia, quando dava certo e via que seus alunos haviam compreendido os conceitos apresentados, a ponto de resolver problemas mais complexos, valia pelas vezes que falhara.

Assim seguiu lutando por uma educação, que produzisse significado, tanto para seus alunos quanto para si mesmo. Vivia os constantes altos e baixos, como ter perdido a disciplina de Cálculo 3, como a maioria da turma naquele semestre. No semestre seguinte, com outro professor, passou a entender tão bem a disciplina, que ensinava para seus colegas.

Caminhava rumo ao púlpito em meio aos mestres, doutores e seus familiares. Ergueu a cabeça e sorriu, ao decifrar o olhar de seu avô. Era orgulho! Seu avô, pela primeira vez, demonstrara através de seu olhar que tinha orgulho do neto. Estufou o peito, subiu no púlpito confiante. Apoiou seus papéis e olhou para todos que ali estavam. “Boa noite!” – saudou-os. Conseguiu ver lá no fundo do auditório, colado à porta de entrada, seu pai. Sorriu discretamente para ele, que discretamente ergueu o polegar da mão esquerda e sorriu de volta.

Era isso. Vencera mais uma batalha. Sabia que viriam outras pela frente. Mas, a cada vitória sentia-se mais confiante. Algumas daquelas linhas de força, que tentaram subjetivá-lo por anos, aos poucos foram perdendo sua intensidade. Essa luta fazia-o mudar de estado.

Podemos categorizar os tipos subjetivação da seguinte forma:

- 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-la.

Ele sabia e lutava contra a subjetivação vinda de seu avô, que o menosprezava, o julgava incapaz, todavia nem sempre conseguia transpô-la. Era uma luta constante, uma “queda de braço” entre poder e resistência. Além disso, o sujeito é sujeito, por encontrar-se

em um emaranhado de linhas de força, advindas de diversos dispositivos, em que, superando ou livrando-se de uma dessas linhas, depara-se com outra. Quem decide se vai ser transpassado ou não por elas é o próprio sujeito, quando as identifica.

### **Desejo e superação**

Era uma noite. Apesar da ausência da lua, dava para ver o céu iluminado de estrelas. Estava ocorrendo, no sítio de seu avô, o aniversário de três anos do seu primogênito. Devido ao calor de verão, optaram por montar a festa do lado de fora, na parte de trás da casa. A decoração foi elaborada pela sua esposa, assim como alguns quitutes que estavam sendo satisfatoriamente consumidos. Enquanto as crianças corriam e brincavam animadas pela esposa dele e um grupo de amigas, os demais adultos ou assistiam às crianças, ou conversavam em pequenos grupos, ou se encontravam reunidos numa roda cantando para acompanhar os violeiros amadores. Ele era um deles.

A festinha corria com tranquilidade. Ao perceber o sinal de sua esposa, sabia que era hora de pegar os acessórios para a brincadeira “quebra-panela”, que eles fizeram questão de promover, recordando-se da brincadeira de infância de que tanto gostavam. Ele passou o violão para outro amigo e levantou-se entrando na casa.

Saindo da casa com os apetrechos para a brincadeira (lenço para vendar os olhos, uma imensa bexiga repleta de guloseimas e brinquedinhos e o cabo para estourá-la), ele parou vislumbrando aquele momento.

Estavam muito de seus amigos da universidade, que não via há algum tempo, os do trabalho, da igreja, vizinhos, seus familiares. O local, agradavelmente iluminado e decorado com delicadeza. As pessoas riam, cantavam, vibravam com as crianças, que se entretinham brincando. Suspirou satisfeito por suas conquistas e distraidamente desterritorializou-se.

Veio territorializar-se em seu antigo quarto, na casa de sua avó, adjacente à da sua mãe. Estava deitado na cama para organizar as atividades que precisavam ser feitas. Era necessário estudar mais Álgebra Linear, pois, mesmo ainda faltando um mês para a prova, sabia de sua dificuldade nesta disciplina e estava disposto a não perder mais nenhuma. Tinha que marcar uma reunião com sua equipe para decidir o trabalho de...

Ouviu o apito soando bem de longe.

Outro jogo estava para iniciar.

Olhou com tristeza para seu tênis surrado, que há muito não calçava para jogar bola, assim como o padrão do time que não mais usava. A nostalgia estava tomando conta dele,

então decidiu levantar-se e trabalhar no computador. Ligou-o e viu seu violão. Mais tarde iria assistir a outra aula no *site* do *youtube*, pois gostava do instrumento e decidira aprender a tocar.

Ao ligar o computador, como um autômato abriu a página da internet e entrou no *facebook*, para ver as mensagens, as fotos, “curtir” algumas postagens, enfim, para aproveitar um momento prazeroso de abdução da realidade. Diante de tantas pessoas felizes em festas, viagens, momentos de lazer, com crianças, uma imagem lhe causou um terrível impacto. Em vez de “curtir”, por ser uma bela imagem com um casal sorrindo, entrou na página da garota e aquilo que ele viu na imagem inicial fora confirmado. Eles estavam juntos. Seus colegas de turma agora era um casal. A garota com quem se encantara, desde o primeiro dia de aula, agora não teria mais como ser sua.

Levantou-se indignado. Não que seu colega soubesse, pois sempre fora discreto. Na verdade muito discreto. Postava poesias em sua página do *Facebook*, expressava sua dificuldade quanto a ser tímido, declarava-se abertamente na rede social, porém não direcionava. Teve raiva de sua timidez, que o privou de tantas coisas na vida. Sentia-se preso em si mesmo. Agora, os via sorridentes na tela de seu computador. Em breve os veria juntos pessoalmente, pois pagavam as mesmas disciplinas. Seria um tormento.

Caminhava de um lado para o outro do quarto. Pela segunda vez perdia a chance com uma garota pela sua timidez. Chega! Dizia para si mesmo. Não dava mais para viver assim, perdendo tudo por ter medo de se expor, por se cobrar demais, por achar que não ia conseguir, enfim por desistir antes mesmo de tentar.

Decidido, sentou em sua cadeira, fechou aquela página e entrou no seu e-mail enviando seu nome para fazer parte de um projeto de extensão, que o obrigaria a ficar diante de uma turma e dar aula. Quando enviou seus dados para a seleção, repensou no que fizera, temendo logo em seguida. Fechou a página rapidamente. Não podia desistir. Queria mudar. Precisava mudar. Tinha que lutar pelo que queria com mais garra. Iria também se dedicar mais aos seus estudos, em vez de viver em um mundo que só existia em sua cabeça.

Pensando dessa maneira, foi para a primeira reunião com o grupo do projeto de extensão. Conhecia apenas sua colega de disciplina, com quem geralmente fazia trabalhos. A professora explanava do que se tratava o projeto, todavia, à medida que explicava o que cada um tinha que fazer na aula, como deviam preparar o plano de aula, entre tantas outras atividades, foi lhe dando medo. Medo de não conseguir. Medo de falhar com o projeto, com a equipe. Medo de decepcionar.

“Não se assustem! Tudo ocorrerá lentamente. Estarei sempre lá com vocês, dando o apoio que precisarem.” – falou ela, fazendo-o sorrir. Não um sorriso de alegria, mas um sorriso de insegurança. Foram apresentados os conteúdos e os dias para que eles escolhessem, sendo estes organizados em três blocos, pois, ao término de cada bloco, eles fariam uma avaliação geral. Pelo assunto que escolhera, seria o primeiro a dar aula.

Participou de todas as etapas anteriores às aulas, como os outros, que consistiam na elaboração, aplicação e correção das provas de seleção dos alunos do nono ano.

Assistiu a duas aulas ministradas pela professora do projeto, que trabalhava diferente da maneira a que ele estava acostumado. Com dinâmica, jogos, desafios, elaborando problemas na hora com os dados escolhidos pelos alunos. Mesmo assim, preferiu ater-se ao modo como vivenciara suas aulas.

Passou duas semanas pesquisando questões com fração. Fez todas as questões, para na hora ficar mais tranquilo. Elaborou uma ficha de exercício e foi.

A professora falou um pouco do quanto aqueles licenciandos estavam se empenhando em dar o melhor de si, que era a primeira experiência deles como docentes e que estavam ali para aprender junto com eles. Finalizando o discurso, chamou-o.

Suas pernas se emaranharam na cadeira e ele quase caiu, de tão nervoso que estava. Ao passar pela professora, ela cochichou. “Relaxa! Precisando, é só chamar!” Sorriu, agradecendo a Deus por ela não poder ler a sua mente. Sua vontade era seguir caminhando até a porta da sala, abri-la e ir embora.

Pôs seu material na mesa. Sala em silêncio. Tirou a ficha contendo três páginas de exercícios e as distribuiu para todos. Os alunos arregalaram os olhos, diante de tantas questões para fazer. Ele apresentou-se, gaguejando um pouco, disfarçando o nervosismo com sorrisos. Pegou o piloto e virou-se para o quadro.

Estar de costas o fez sentir-se como uma criança que, ao fechar os olhos, acha que todos somem. De frente para o quadro, não quis mais virar para encarar a todos, que com certeza fixariam seus olhares nele. Estava com medo. Muito medo. Começou a escrever o assunto no quadro.

Que estranho! Pensou ao sentir o deslizar do piloto, era muito diferente das folhas que já riscara, assim como do quadro verde que riscava com o giz. O atrito era menor. Tudo que escrevia saía de uma maneira estranha. Apagou o nome do assunto três vezes. Escreveu a primeira questão no quadro.

Após algumas tentativas, conseguiu pôr a tampa no piloto, pois estava um pouco trêmulo. Só depois virou para encarar a todos.

Iniciou sua fala, olhando-os. Almejando que o tempo transcorresse mais rápido. Aqueles pares de olhos fitando-o deixavam-no cada vez mais desconfortável. Sentia seu rosto ficando quente, sabia que estava enrubescendo e isso o deixava mais constrangido e temeroso. Não bastava sentir todo aquele turbilhão de sensações, tinha que externá-la também?

“Vamos resolver a questão!” – avisou, virando-se para o quadro novamente. Resolveu-a de costas para eles. Estava melhor assim. Ele e o quadro. Ninguém mais. Mas, era uma sala de aula, não podia agir daquela forma. Estava ali para ensinar e não se esconder voltado para um quadro.

Aos poucos ele foi relaxando, ficando mais tempo de frente para os alunos. Quando um ergueu a mão, ele sentiu a adrenalina percorrer seu corpo eletrizando-o em poucos segundos. Seu cérebro pulsava de medo. Teve que dar permissão para o aluno falar. Era a regra de conduta, convencia-se disso. Pergunta feita, ele sentiu a carga elétrica de seu corpo dissipando-se, pois sabia a resposta. Animado foi explicar.

A cada instante percorrido, sua confiança aumentava, ao ponto de ele decidir ensinar aos alunos um bizu. Aprendera com o professor de física do seu terceiro ano do Ensino Médio, e isto facilitaria as operações aditivas envolvendo fração, pois se esquivaria do tão temível e trabalhoso Mínimo Múltiplo Comum (MMC).

Nem seus colegas licenciandos conheciam aquele método. Todos se animaram. A professora ficou apreensiva, principalmente porque ele disse que sempre poderia recorrer àquele método. Empolgados, alunos e licenciandos começaram a resolver as questões utilizando-o. Todavia, depararam-se com números imensos, que fizeram a execução dos cálculos ficar bem mais trabalhosa do que a simples utilização do MMC.

Diante dessa complexidade, por não ter testado em casa antes, ele optou em partir para as outras operações, após resolver alguns daqueles cálculos com números imensos. Quando quis apagar o quadro, não sabia que trecho tinha feito por último. Percebendo pela primeira vez a sua desorganização no quadro, ficou nervoso. Este nervosismo aumentou, quando ouviu os alunos insatisfeitos reclamando, porque ele não os deixava tentar resolver os exercícios. Com isso, deu-lhes tempo e seus colegas foram assessorá-los na resolução do restante da lista.

Ao término da aula, ele estava eufórico. Nas reuniões seguintes, não parava de falar animado, mesmo diante das observações feitas pela professora do que ele não deveria fazer na aula seguinte. Ela percebeu o brilho no olhar dele. Naquela experiência, as falhas, que foram muitas, não o reprimiram, pois a vitória por ter conseguido superar a timidez e o medo se sobrepôs a elas. Acolheu todas as críticas e na aula seguinte buscou atender as sugestões mencionadas.

Agora enxergava o projeto com outros olhos. Seus colegas, a professora, os alunos tornaram-se sua família. Esperava ansiosamente pelas sextas-feiras. Observava seus colegas dando aula, inspirava-se neles, pesquisava na internet, lia alguns livros, estudava.

Ao término de mais um dia de projeto, a professora mencionou um *Workshop* que estava elaborando e para isso precisava de monitores. Rapidamente, ele e seus colegas presentes no momento aceitaram. Na primeira reunião, eles foram avisados que a quantidade de inscritos para participarem do evento tinha quadruplicado e para isso precisava-se de mais monitores. Chamaram seus colegas, compondo um grupo de 15 pessoas. As proporções do evento iam aumentando, assim como os afazeres deles.

A professora organizou-os em equipes. Para a surpresa de todos, ele quis coordenar a equipe de comunicação, que consistia, entre outras atividades, estar à frente de todos, com microfone na mão, apresentando os palestrantes e dando avisos.

Ele procurava ocupar a mente com outras atividades do evento, para esquecer-se um pouco do microfone e de que, em vez de uma dezena de pessoas, estaria diante de mais de cem.

No dia do evento, já devidamente fardado, como os seus colegas, depois de terem preparado todo o ambiente, segurou o microfone para testá-lo. Sua mão tremia, fazendo-o segurar com mais firmeza. Digitara no papel tudo que deveria dizer, ao apresentar cada um dos palestrantes, assim como outras informações.

As professoras coordenadoras do evento falaram um pouco sobre a ideia dele, com tanta naturalidade, que o deixou mais nervoso. A vontade de desistir ia tomando conta dele aos poucos. Estava tudo no papel, bastava alguém ler. Não precisava ser ele. O auditório tinha muita gente, pareciam milhares para ele.

Quando a professora do projeto sentou-se ao lado dele para a outra falar, ele aproveitou o momento. Era sua última chance. Tinha que tentar escapulir dali. “Professora, tem certeza que eu preciso fazer isso? A senhora não prefere falar no meu lugar? Está tudo aqui!” Mostrou o papel já um pouco amassado, de tanto que o espremia.

Ela sorriu.

O medo dele era evidente. Ele estava desesperado.

O silêncio pareceu durar uma eternidade. Ela olhou para o papel. A esperança dele aumentou.

Ao erguer a vista, fitou-o profundamente e disse, confiante: “Você consegue!”

Era o fim para ele. Não tinha mais como escapar.



Olhou novamente para trás, vendo seus colegas de curso e outros que nunca vira antes, os palestrantes e alguns professores.

O medo o sufocava, sem que ninguém percebesse. Em seu interior era travada uma batalha. Arrependeu-se amargamente por ter se lançado nesta loucura. Lembrou-se da reunião. Quando a professora apresentou essa equipe, ninguém quis. O silêncio havia tomado conta do laboratório. Num fio de voz, sem muita convicção, ele assumiu. Pensou a respeito. Quis voltar atrás várias vezes, mas não queria decepcionar a professora que confiara nele para fazer aquilo. Entretanto, optara por não dar tanta importância àquilo, dedicando-se aos outros afazeres, até aquele momento.

Agora se arrependia.

O outro discurso estava sendo finalizado.

Após os aplausos, percebeu que chegara a sua hora. Já estava com outro microfone sem fio na mão.

Quando ele precisou ficar em pé, o medo despertou uma carga de adrenalina por seu corpo, que por pouco não o levou ao chão. Ao virar-se para o público, sentia seu cérebro pulsando, dando sinais de alerta, como se estivesse tendo uma crise de ansiedade. Seu rosto queimou de vergonha. Sabia que nem rosa deveria estar sua face, mas vermelho escuro. Sorriu, nervosamente.

“Boa tarde, pessoal!” Saudou-os, ouvindo com estranheza a sua voz, meio travada.

Sua tensão aumentou, quando olhou para o papel e o medo fizera com que ele não conseguisse enxergar direito o que estava escrito. Piscou os olhos algumas vezes. Que droga! Xingou. Não via ou não entendia. Seu medo estava paralisando-o.

Todos em silêncio esperavam-no dizer algo.

Conseguia ouvir seu coração batendo. Ele parecia querer se libertar de suas costelas e sair de seu corpo.

Viu que a professora descruzara a perna. Ela viria em seu socorro e ele falharia em sua missão.

Juntando todas as suas forças, em meio à gagueira repentina, conseguiu dizer: “Vou apresentar a primeira palestrante”.

O alívio da professora repercutiu nele. Ela também estava tensa por causa dele, também temia que ele não fosse conseguir, mas agora o olhou com um discreto sorriso.

Mesmo sem conseguir enxergar direito ainda, ele chamou a palestrante. À medida que ela caminhava até onde ele estava, ia se acalmando. Sua vista melhorava. Ele conseguiu ler o

perfil dela e quando lhe passou o microfone, sentiu um alívio tão grande, que agradeceu estar tão próximo à cadeira onde sentaria, pois desabou nesta.

O alívio foi tamanho que o fez sentir seus músculos, antes tensos, relaxarem. Não mais ouvia seu coração, nem o cérebro pulsando. Sabia que aquilo tinha sido apenas o começo, pois o evento duraria dois dias, contando com sete palestrantes. Mas, ao menos o primeiro passo fora dado. Nas outras vezes que seguraria o microfone, a intensidade de suas reações físicas e psíquicas, diante do medo, seria menor. Assim esperava. Nisto punha sua esperança.

Ao final do evento, pôde colher os louros. Passou a ser elogiado constantemente pela professora, sendo apontado como exemplo de superação, quando até seus sentidos faziam-no desacreditar de si mesmo.

Por ser bolsista do projeto, precisou escrever um artigo em parceria com a professora para apresentar. Ele o fez com mais segurança, tendo seus colegas para apoiá-lo.

Passou a ir a congressos, encontros, simpósios, colóquios, junto com seus colegas de curso, apresentando algum trabalho ou apenas participando. Com isso, ia conhecendo outras pessoas, ao mesmo tempo em que estreitava seus laços com os colegas mais antigos, passando a serem seus amigos.

Com a finalização das obras da quadra na universidade, seus colegas decidiram montar ali um time, marcando jogo entre os cursos.

Ele voltou a jogar o seu amado futebol, não mais no campinho de areia próximo à sua casa, mas pelo time da universidade numa quadra coberta.

Além disso, sua ânsia em querer lutar pelos direitos dos alunos fez com que ele começasse a fazer parte do D.A. da universidade. Lutou por uma sala para eles, fazia-se presente nas assembleias, organizava festas para angariar fundos para eventos.

Aos poucos a timidez sufocante, que o travava e ainda hoje tem uma forte influência nociva sobre ele, vem perdendo o seu domínio.

Sorriu, observando, em meio à festinha de seu filho, os amigos que havia conquistado desde o momento que decidira dar um basta a essa força que o sufocava, que o aprisionava.

Sentiu a mão de alguém em seu ombro. Ao virar-se, visualizou os olhos felizes de sua esposa, que tirou da mão dele a venda e o cabo, ajudando-o.

Eles seguiram rumo à criançada.

Ele sabia que sua timidez, causadora de tanta insegurança e medo, não conseguiu superar o seu desejo de ir além, fazendo-o lutar para que o mundo real se aproximasse cada vez mais do mundo construído em sua mente. Agora, ele lutava contra si mesmo, para não desistir de algo que quisesse antes de lutar.

Em sua profissão de professor é muito fácil desistir, viver de mesmice e ser infeliz por isso. Mas, ele lutava diariamente para ser feliz, para desafiar a si e a seus alunos, para não achar que daquele jeito estava bom e assim continuar, caindo num pernicioso comodismo. Visava sempre ir além. Tentava inovar, sair de sua zona de conforto educacional.

Continuava pesquisando, informando-se, estudando, atualizando-se, não por ser obrigado. Fazia por prazer. Queria ser melhor e tentava passar essa visão de mundo tanto aos seus alunos, como aos seus colegas de profissão e àqueles que o cercavam.

Para ele, devir professor era isso.

### **Devir professor**

Dirigia seu carro com tranquilidade pela cidade que aprendeu a amar desde pequeno, quando viera do sítio com sua avó, aos 14 anos, para ali residir. As janelas estavam abertas, pois gostava de sentir a brisa noturna invadir seu carro. Suspirou. Dirigiu rumo à praça, pois próximo a esta se encontrava o bar do Tião, que costumava frequentar em sua época de graduação.

Desceu do carro. Sorriu. Caminhou orgulhoso. Agora era professor. Dava aula de Matemática em alguns cursos, entre eles licenciatura, na faculdade da cidade próxima àquela. Era, além de bem remunerado, conhecido pelo seu bom trabalho e seu jeito peculiar.

Avistou seus amigos concentrados, debruçados sobre a mesa metálica do bar.

“E aí, pessoal!” Saudou-os em um tom mais alto, na intensão de assustá-los.

Eles tiraram o foco do jogo e viraram-se.

O que se seguiu foram os típicos palavrões, seguidos de apertos de mão e abraços. Pediram mais um copo de cerveja. Após uma breve conversa, voltaram à atenção ao jogo, tendo ele sempre a fazer comentários a respeito das jogadas feitas, animando o jogo ao mesmo tempo em que os desconcentrava.

“Professor!” Ouvia alguém falar. Estava acostumado a este termo que se tornara seu primeiro nome, que com muito esforço conquistara. Ouvir alguém chamá-lo assim, principalmente fora do ambiente de trabalho, era prazeroso.

Ao virar, deparou-se com seu aluno de sua única turma de Licenciatura, em que dava aula de Didática da Matemática. “Opa, rapaz!” Levantou-se cumprimentando-o. “Perdido por aqui?” Bateu nas costas dele. “Que nada, professor! Moro aqui desde sempre.” Achou engraçada a coincidência, principalmente por não se lembrar dele. “O senhor não deve

lembrar-se de mim, mas eu lembro muito bem do senhor!” Apontou-o satisfeito. “Sua avó deu aula à minha mãe. E o senhor deu aula para o meu irmão na Escola do Campo. Ele falava muito sobre o senhor.”

Tentava associar a fisionomia dele a um de seus alunos. Ao encontrar, disse o nome, sendo confirmado. Os dois riram.

“Menino, aquele tempo era uma loucura!” – foi dizendo, enquanto o afastava da mesa do dominó, pois, devido à discussão dos jogadores, não dava para ouvir nem a sua própria voz. “Se não me engano, durante a aula você disse estar trabalhando em dois turnos. Muita coisa!” O aluno, satisfeito, por ele lembrar, sorriu. “Se tiver um pouquinho de tempo, conto rapidamente como foi minha odisseia, para você tentar evitar ao máximo reproduzi-la.” Falou seguro, fazendo-o franzir o cenho, pois o que mais queria era seguir os passos de seu admirado professor.

Antes que o aluno pudesse dizer algo, ele virou-se para os jogadores de dominó, já menos eufóricos e disse em alta voz: “A próxima rodada é a minha!”

Virando-se para seu aluno, indicou-lhe uma mesa, sentando-se numa cadeira, fazendo um gesto para que o garçom lhes trouxesse algo para beber, enquanto começava sua história.

Sempre admirei a profissão da minha mãe [avó]. Quando mais novo, ela levava-me para suas aulas e eu observava, encantado, a maneira como ela conseguia atender a todos. Para mim, ela era a pessoa mais inteligente e sábia do mundo. Além disso, conseguia fazer as melhores pamonhas da região.

À medida que fui crescendo, aprendi a admirar mais os profissionais da educação, apesar de ter me deparado com alguns, que deveriam ter vergonha de ser professores. Para mim, eles sempre tinham uma resposta para tudo. Sabiam resolver conflitos e até apartar brigas. Alguns deles, quando falavam, dava vontade de não sair mais de perto, pois meu mundo mudava, passava a ver algumas situações de outra perspectiva. Sempre quis ser assim. Sábio. Dinâmico. Honesto. Simples. Ter amor à profissão. Dar aula parecia ser uma coisa fácil.

Pensando em tudo isso e, devido à facilidade com que eu aprendia a matéria, almejava desde cedo ser professor. Já cheguei a dizer para alguns que a minha ZDP [zona de desenvolvimento proximal – Vygotsky] era bem extensa, pois bastava uma pequena ajuda que eu já conseguia entender todo o assunto. Sou um pouco autodidata e gosto do desafio de tentar aprender sozinho. Enfim, diante de tudo isso, decidi dar aula.

Próximo ao sítio de meu avô, havia uma casinha de um único vão, onde minha avó dava aula e eu passei a usar para dar aula de reforço aos meus irmãos, depois aos coleguinhas

deles, aos meus colegas também. E assim foi. Ela lecionava no período da tarde, então eu os ensinava pela manhã, quando tinham alguma dúvida. Mesmo quando viemos morar na cidade, essa prática não foi abandonada, pois continuei estudando à tarde.

Lembro que, aos sábados, eu e meus colegas, após jogarmos bola, vínhamos à praça e sentávamos bem ali [apontou alguns bancos de cimento] e ficávamos jogando conversa fora. Algumas vezes, víamos o nosso professor de Matemática. Um autêntico carrasco dentro da sala de aula. Entretanto, ao sair daquele ambiente, o cara era fantástico! Sempre tinha uma anedota para contar. Os conselhos que nos dava eram certos. Bem dinâmico. Articulado. Desenrolado. Sabia um pouco ou muito de tudo. Ninguém era pareia para ele, não! [sorriu lembrando] Era, como dizíamos, “O” cara. E do banco o víamos desfilando pela praça, com um carrão e na maior pinta, pois, ainda se vestia muito bem.

Isso era ser professor! O cara era respeitado por onde andava. Ganhava bem. Tinha carro, casa e um monte de outras coisas. Trabalhava só um expediente, diferente da maioria da cidade, que trabalha no comércio. E mais, em todo lugar por onde passava, era conhecido também pela sua simpatia. Quem não queria ser como ele?

Eu queria. E muito. Desde pequeno sempre primei por ser eu, mesmo que isso fugisse do padrão imposto pela sociedade. Hum! Esta minha filosofia de vida colocou-me em cada saia justa! Mas, isso é conversa para outro dia.

Pois bem, quando juntou o meu desejo de querer ser professor, advindo da admiração pela minha avó e por esse professor e, juntando com a satisfação que eu sentia a cada aula que dava na sala da escola da minha avó, eu não tinha para onde correr. O ofício me agenciou de tal forma, que antes mesmo de ser obrigado a escolher uma profissão, por conta do vestibular, eu já tinha certeza do caminho que gostaria de trilhar.

Há várias crianças que, quando perguntam o que querem ser quando crescerem, cada vez dizem uma coisa diferente. Eu não. Desde antes de aprender a ler, já queria ser professor. Eu gosto de dizer que “é uma paixão de berço.” E com o tempo só foi amadurecendo.

Ah! E é claro, professor de Matemática! É importante lembrar! Mesmo que tenha cursado três semestres de licenciatura em física. Erros de percurso.

Durante a licenciatura, comecei a dar aula numa Escola do Campo. Eita! Foram momentos incríveis e intensos de superação. No início foi bem difícil, não só pela precariedade do local e pela minha inexperiência, mas pela realidade daqueles alunos. Eram lutadores como eu, todavia tinham dificuldades de aprender. Como para mim bastava prestar atenção na aula, que já entendia todo o assunto, nunca tinha me dado conta de que o “tempo de aprendizagem” difere de pessoa para pessoa.

Até que eu entendesse isso, sofri muito. Achei-me incapaz. Briguei com eles, dizendo que era falta de atenção. Mil coisas. Coitados! Eu estava “dando murro em ponta de faca”, pois a culpa não era deles. Eles não eram robôs, que bastava eu pôr as informações e pronto. Foi nas aulas das disciplinas pedagógicas que comecei a enxergar isso.

Aos poucos fui mudando minha maneira de dar aula. Busquei me aproximar mais dos alunos. Tirei da minha mente a ideia de ser como minha avó, ou como meu professor. Eu seria como eu. Ensinaria do meu jeito. E esse jeito teria que estar em sintonia com a turma que eu lecionava.

Cara! Isto surtiu um efeito tão bom e recompensador! Quando conversava com outros professores do Campo, nas reuniões mensais, eles me criticavam. Diziam que eu era muito novo, por isso pensava tanto em inovar. Que queria mudar o mundo, mas era uma batalha perdida. Enfim, vários conselhos depreciativos, dignos de pessoas que já estavam cansadas de lutar. Não os julgo mal por isso. A esperança foi arrancada deles aos poucos, sem que eles percebessem, tornando-os amargos e apáticos.

Eles não me desanimavam, pelo contrário, alimentavam minha vontade de ir adiante. Eu precisava provar para eles que era possível. Que eu conseguiria. Só assim, quem sabe, lhes traria a esperança de volta. Sonhador... Sempre um sonhador. Mas, com os pés bem fincados em minha realidade, viu?

Durante o curso, soube de um projeto de extensão interessante. Pois, diferente dos Estágios, das aulas de metodologia e de outros projetos, neste, nós, em vez de apenas observarmos, iríamos ministrar algumas aulas. Eu tinha pagado uma disciplina com a professora que coordenava o projeto. Foi ela que me convidou e na hora aceitei.

Nossa! Aquilo foi surreal! Como as Escolas do Campo são multisseriadas, eu não tinha experiência com turmas do regular. Menos ainda com o nono ano, apesar de ministrarmos conteúdos dos anos anteriores a este. Esse era um dos meus desafios, pois teria que revisar muitos assuntos que não lembrava, e mais, os estudaria de maneira diferente. Pois, estudar para si ou para fazer uma prova é uma coisa, estudar para dar aula é outra coisa completamente diferente.

O outro desafio consistia em ter que assistir às aulas dos meus colegas. É que sempre fui inquieto. O que prende minha atenção é o desafio. Pois, assistir às aulas de conteúdo que conheço, ministradas pelos meus colegas, tão inexperientes quanto eu, em relação àquela turma do fundamental, não seria algo fácil para mim. E a professora estava sempre presente. Não sei até hoje como ela aguentava nos ver lecionando.

Entretanto, alguns deles me surpreenderam, ao apresentarem aulas dinâmicas e bem instigantes. Aquelas três horas semanais estavam ampliando meu horizonte, fazendo-me repensar em possibilidades metodológicas de ensino. Até utilizei algumas delas nas minhas turmas do fundamental 1, da Escola do Campo.

Porém o que eu mais gostava nas aulas deles era o momento da “Ajuda dos universitários!”. Um jargão que usávamos quando era dado um problema, exercício, jogo, enfim alguma tarefa para os alunos desenvolverem, e nós, os licenciandos, ajudávamos. Então, o que era a aula de um tornava-se aula de todos.

No dia da minha aula, confesso que fiquei muito nervoso. E para meu desespero, o ônibus da prefeitura que me levava para lá, quebrou. Daqui para lá são quase 70 quilômetros. É chão! Fui atrás de uma Van, que fosse para as bandas de lá, pois até que o outro ônibus chegasse, já seriam 15 horas. Passei mensagem para a professora ir se preparando para meu atraso. E corri como louco de um lado para outro.

Neste dia, usei uma das minhas melhores camisas. Era praticamente novinha. De botões, tendo outra por dentro para não deixar o suor passar. Fiz a barba. Botei um perfume bom. Parecia que ia para uma festa. Estava um “pitêú”. Mas, após todo o desespero, as idas e vindas, eu cheguei lá todo “malamanhado”. Parecia que tinha carregado pedra o dia inteiro.

Ao abrir a porta da sala de aula, desse meu jeito delicado [ironiza], todos, assustados, voltaram-se para mim. Pedi desculpas, do meu jeito avexado, deixei meu material na mesa e fui encher minha garrafinha de água.

Só depois percebi que interrompera uma explicação que a professora estava fazendo.

Olhei para a minha camisa. Apesar de um pouco suja, não estava suada. Graças à camiseta interna, que cumpriu bem sua função, além de outra, que consistia em fazer com que eu me sentisse uma baiana de escola de samba, dançando sob um sol do meio dia. Dá para imaginar, uma pessoa neste calorzão, no sol de arrancar o couro, com duas camisas? Nem imagina. Foi um tormento. Tirei a camisa interna. E com mais calma entrei na sala.

Já na frente, pronto para iniciar minha aula, ao olhar para meus colegas, os alunos e a professora, meu sorriso travou. Grudou na minha cara de tal forma, que foi difícil desfazer. Agora era comigo. E eu travei. Deu um branco, que até hoje não sei explicar. Não conseguia lembrar o nome do assunto sobre o qual daria aula.

Consegui dizer boa tarde, de uma maneira bem “xôxa”, falando bem baixinho, era o máximo que saía por entre meus dentes, que ainda estavam à mostra. Alguns segundos depois, consegui destravar meu músculo facial para dizer: “Desculpa aí, gente! É que estou um pouco nervoso.” Falei isso como se estivesse dançando, pondo o peso ora numa perna ora

na outra, flexionando levemente os joelhos e ainda juntando as palmas da mão, de uma maneira sonora.

O que aconteceu?

Todos riram. Pensaram que fosse mais uma de minhas piadas.

Ri junto com eles. Eu, nervoso. Eles divertindo-se.

Ao menos alguém estava achando graça naquela situação constrangedora. Pena eu não ser esse “alguém”.

Aproveitando a descontração deles, que não notavam minha inibição, peguei o piloto. Escrevi o assunto no quadro, como todos meus colegas haviam feito em sua vez de lecionar. Mesmo estranhando a textura do quadro e o deslizar do piloto neste, entendi como aquele instante me era favorável. Naqueles poucos segundos, pude me recompor. Da mesma forma que a sequência daquela aula sumira da minha mente, voltara.

De frente para eles, iniciei conforme o planejado. Saí diversas vezes dos “scripts” para contar alguma história, que os fizesse prestar mais atenção à aula, além de descontrair um pouco. E algumas delas até envolviam o conteúdo. Aprender sorrindo é fantástico. Relaxa. A sala de aula às vezes é um lugar tão tenso e pesado, que parece mais com uma sala de tortura, onde os professores são os carrascos, prontos para “descer a lenha” em quem disser ou fizer algo errado. Que nada! Tem que descontrair mesmo!

Para finalizar a aula, levei um jogo bem interessante para eles, que iria revisar tudo que havíamos visto. Muito bom! Quando vi esse jogo na hora, vibrei. É isso! Fiquei mais ansioso em vê-los jogar do que com toda a aula. Sabem o que aconteceu quando lhes apresentei o jogo?

Como um coral, num uníssono perfeito, eles unanimemente rejeitaram meu jogo, recusando-se a jogar. Nossa! Aquilo doeu. Não queria forçá-los. Não queria impor minha autoridade. Até aquele momento as coisas tinham fluído muito bem.

Para você ver como o nosso ofício requer muito “jogo de cintura”. Do nada, a correnteza muda o percurso. E aí? Fazer o quê? Vestir-se de carrasco, dando a mão à palmatória, reproduzindo “o de sempre”, ou reverter esse quadro?

Diante do desânimo deles e da minha tristeza, devido a isto, tive um *insight*. Isso mesmo! Lembrei-me do Behaviorismo. Da experiência do cachorrinho de Pavlov, de Skinner, Thorndike e a turma toda. E o tal do esforço e recompensa. Eita, que isso foi um achado!

Eles não queriam jogar, eu queria que eles jogassem, mas não queria obrigá-los. Então disse que quem jogasse e ganhasse aquele jogo ganharia uma caixa de chocolate.



No mesmo segundo, os ânimos mudaram, pois o que era tristeza se transformou em alegria para eles. Enquanto jogávamos, eu pensava: “Por que justo uma caixa de chocolate?! Não poderia ter sido apenas uma barra, ou apenas um chocolate?” Qualquer um desses prêmios os levaria a participar.

Eles jogaram. Divertiram-se. Na outra aula teve jogo do Brasil e na seguinte não pude ir, mas enviei a caixa de chocolate. Vi depois que a ganhadora decidiu dividir com todos do projeto.

Com a finalização do projeto, fui convidado para lecionar em outra turma da Escola do Campo, no período da tarde, de segunda-feira a quinta-feira. Não consegui dizer não, assumindo-a. Nesse mesmo ano me candidatei a monitor de Cálculo 1, depois que o próprio professor da disciplina me sugeriu. Candidatei-me e fui selecionado. Outro professor me convidou para participar do PIBID, que ocorria nas sextas-feiras. Aceitei.

Eu queria tudo. As atividades eram todas interessantes. Eu não queria recusar nenhuma das excelentes oportunidades. Tanto profissionalmente falando, quanto financeiramente, pois quase todas eram remuneradas. Com o dinheiro eu poderia reformar a casa da minha mãe [avó], que já pedia por uma reforma há quase cinco anos. Além do mais ter um dinheirinho extra é sempre bom.

Dá para imaginar o que aconteceu?

Passou-se o primeiro mês e eu comecei a sentir os efeitos do cansaço de todas aquelas atividades.

Não conseguia acompanhar as três disciplinas que estava cursando. Meu empenho foi decaindo em todas as minhas atividades. Sempre me preocupei em dar o meu melhor, nunca me contentei em ser “mais ou menos”. Minha frase era: “Ou sou *top* ou sou nada”. E aquilo estava começando a me inquietar. Além disso, pediam a minha ajuda para fazer “n” coisas e, como eu não conseguia dizer essa importantíssima palavrinha de três letras: não, continuei me afundando. Aos poucos deixava de ser o cara gente boa, alegre, para virar um cara chato, que reclamava de tudo.

Chegara ao meu limite.

No sofrimento aprendi que, para cuidar dos outros, eu teria que cuidar de mim primeiro. Tive que repensar minhas escolhas. Não podia salvar o mundo. Foi preciso entrar em mim mesmo. E, neste momento de introspecção, acompanhado de retrospectões e prospecções, decidi o que queria. Para cuidar de mim, precisava me conhecer. Escolhas precisariam ser feitas.

Com isso, tive que voltar atrás em algumas atividades assumidas. E com muito pesar, desculpava-me com aqueles que em mim haviam confiado. Aos poucos fui dizendo não. Fui encontrando meu lugar. Decidindo o que queria para mim. Descobrimo quais eram meus desejos. O que me impulsionava. Em quais dispositivos eu queria habitar existencialmente, pois neles eu me moldaria como sujeito, aceitando ser subjetivado ou não.

E assim fui fazendo minhas escolhas. Algumas me trouxeram alegrias, outras não. Aprendi que o tal do “certo e errado” é uma questão de ponto de vista. Não existem verdades absolutas. Pois, depende da maneira que você interpreta a situação que se encontra. Depende do que você está impregnando: suas crenças, concepções, medos, conhecimentos, experiências... Qual a ordem que está por trás daquele discurso proferido? As coisas não são tão involuntárias.

Muitos preferem ser manada. Não precisa refletir, basta seguir. É estratificado. Molar. Delimitado. Enraizado. Meros decalques. Eu prefiro ser autêntico. Indivíduo. Molecular. Algo que flui. Rizomático. Intenso. Por isso, mesmo na condição de professor diplomado, não me sinto formado, pois diariamente vivo o devir professor.

Ao terminar de falar, foi aplaudido pelos seus colegas, que há algum tempo haviam deixado de jogar dominó para ouvi-lo falar. Ele riu, satisfeito com a reação deles, que depois foram cumprimentá-lo. Iniciou-se uma discussão entre eles.

Esse tem que ser vereador!

Vereador não! Deputado!

Deputado só não! Deputado Federal!

Senador!

Que nada! Melhor ministro da Educação!

Que tal presidente?

Isso! Presidente!

Aplaudiram-no, ao chegarem ao veredicto.

Diante de toda aquela brincadeira que mobilizou o bar, ele gesticulou pedindo silêncio. Estufou o peito. Imitou a pose de Napoleão Bonaparte e, de cabeça erguida, fez o seu pronunciamento.

“Após assumir todos estes cargos, que passaram pela mente de vocês, escolho o melhor de todos para mim. Que é o meu, professor. Fui conquistado pela minha profissão, desde o dia que entrei numa sala de aula. E de lá decidi nunca mais sair.”

Mais aplausos. Apertos de mão. Batidas nas costas.

Em seguida deu-se início à sessão de piadas, acompanhada de rodadas de dominós, regadas a comidas e bebidas.

**“Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter”**

Um dia me disseram  
Que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
Que os ventos às vezes erram a direção  
[...]  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter  
(Engenheiros do Hawaíi)

Ela entrou no LEMAPE, laboratório de Matemática da UFPE, com a pauta de reunião impressa, dentro de sua pasta de couro, que há muito queria usar. Estava nervosa. Fora da sua zona de conforto mais uma vez. Aquele era seu primeiro projeto de extensão. Não só que participaria dele, mas também coordenaria. Seria seu projeto. Acertos e erros recairiam sobre si.

Caminhou entre as mesas enormes do laboratório, lembrando-se das pranchetas, um pouco menores que estas, das salas de quando cursava Arquitetura. Sua vida dera uma virada impressionante. Sorriu. O nervosismo, aos poucos, dava espaço à nostalgia. Não queria reviver aqueles momentos, mas lembrava saudosamente.

Ela dava 200 horas-aula no colégio estadual, tanto no Ensino Médio regular quanto na modalidade EJA, nas turmas do Ensino Fundamental da IIIª e IVª fase, respectivamente, 6º e 7º, 8º e 9º ano, e na turma do Ensino Médio, correspondentes ao 1º e 2º ano. O estranhamento relacionado às turmas de EJA se deu em seu primeiro dia como professora efetiva do Estado.

Ao decidir ser professora de Matemática, ainda fazendo licenciatura, assumiu turmas do Ensino Médio e do 9º ano do Fundamental, ganhando como estagiária e trabalhando como professora. Com o término da licenciatura, passou a dar aulas em preparatório para concurso, assim como em cursos pré-vestibular. Foi quando, em seu terceiro ano, dedicando-se a resolver diversos tipos de questões, algumas bem complicadas, procurando a melhor maneira de fazer seus alunos aprenderem, que decidiu tentar se efetivar como professora do Estado, prestando concurso.

Passando, conseguiu ser locada na escola próxima à sua casa, em que há quase cinco anos fora estagiária-professora. A escola estava bem diferente, mais arrumada. Pintada. Nada

destruído. No pátio interno havia bebedouro. Na sala dos professores, havia lindos armários, um computador, estantes de livros, além de revistas e jornais na mesa de reunião dos professores. Havia grades e grades que fechavam toda a escola. A cada adentramento, identificava-se.

O mundo era outro. Suspirou feliz. Estava de volta. Fisicamente, exceto a grade, gostara do que vira. Deram-lhe turmas da EJA à noite. Nunca ensinara a adultos. Nem tinha muita noção do que significava essa modalidade. Só sabia que o livro deles era uma espécie de apostila, que não precisou folhear muito para não querer usá-la, pois os capítulos eram resumidos demais, os exercícios não condiziam com os exemplos, além de serem quase inexistentes. Optou por acoplar suas fichas em cada assunto, para trabalhar melhor o conteúdo, mesmo deparando-se com o esquisito que era ver dois anos em um único ano.

Esse era o seu desafio. Vivia transpassada por eles. Então, leu o diário da professora que estava substituindo, organizou a sua aula elaborando algumas questões complementares e seguiu para seu grande momento.

Diferente da tarde, à noite havia alunos pelos corredores. Eles não usavam fardas. Ao ouvir o toque, encaminhou-se para sua turma. Todos a olhavam, pois era a pessoa estranha naquele ambiente. Mesmo desconhecida para eles, sabiam que se tratava da nova professora de Matemática.

O primeiro choque se deu ao entrar na sala de aula. Havia apenas seis alunos, de um diário de classe contendo mais de quarenta. Vai ver achavam que não haveria aula, pensou ela, pondo seu material no birô, pois a outra professora saíra há mais de quinze dias. Depois que se apresentou, decidiu aplicar alguns exercícios a eles. Foi quando ouviu uma voz estridente, que entrou na sala segundos antes que a dona dela. Tratava-se de uma mulher pequena e bem franzina, trazendo consigo duas crianças pequenas, que entrou como se lá não houvesse professor.

Franziu o cenho, sem saber exatamente como proceder diante daquela total falta de respeito. Era a sua primeira aula. Já tinha lido muito sobre postura de professor, sobre relação professor-aluno, sobre Contrato Didático, além de vários outros textos, assim como não era a primeira vez que dava aula, todavia ficou momentaneamente paralisada. Não podia assumir uma postura de repreensão, como a vontade que lhe deu. Precisou tomar um gole de sua água, para que o nó formado na garganta descesse e a raiva repentina fosse diluída.

Após segundos que pareceram minutos, longos minutos, de tumulto, regado a risos, sacolejos e falas tão altas, que supôs poder ouvir do lado de fora da escola, os colegas de turma apontaram para a professora, petrificada, fazendo-a virar e ver. “Ai, nem percebi!

Desculpe, professora!” – falou gesticulando, com fisionomia de desdém. “Nem viu?! Mas, mas claro! Também, como poderia ter visto, se sua fala invadiu a sala anos-luz antes de seus olhos?” Apenas pensou, não disse. Engoliu mais água, junto com a vontade de dizer muitas outras coisas. Pelo visto, continuaria a aula com mais três pessoas, dos quais a aluna conseguia ser mais irritante do que os filhos, que corriam pela sala, brigavam entre si, jogavam papel no chão. Um caos. Naquele dia só havia uma aula ali e esta durava exatos trinta minutos, porque o toque para iniciar começava atrasado, pois os alunos chegavam tarde.

Saiu daquela sala aliviada. Teria que observar os exercícios passados e repensar em aulas bem mais dinâmicas, além de algo que a fizesse estar relaxada antes, como fazer uma posição difícil de ioga, esmurrar um saco de areia, correr alguns quilômetros ou nadar até seus músculos doerem. Sorriu, pensando nisso. Afinal de contas, não fazia ioga, não tinha saco de areia, não conseguia correr nem 500 metros e nadar numa piscina com menos de 5 metros, que tinha à disposição, não deixaria seus músculos doloridos.

Ao entrar na sala, viu muitos alunos e nenhuma criança. Respirou aliviada. Soube que aquela turma era “a menina dos olhos” da professora anterior. Ao perceberem-na, aos poucos iam sentando-se. Sorriu com simpatia para eles. Deu boa noite, e eles responderam. Um deles agradeceu a sua presença. Uma sala dos sonhos, ela pensou.

Como planejara, após conversar um pouco com eles, escrevera um exercício de revisão no quadro, para que pudesse sanar algumas dúvidas antes de partir para o assunto seguinte. Exercício no quadro. Eles copiaram. Ela aproveitou para rever o assunto novo. Turma em silêncio. Ergueu a vista. Todos a olhavam. Sorriu e disse: “Se já terminaram de copiar, podem fazer!” Eles sorriram de volta. Uns baixaram a cabeça, outros continuaram olhando-a. “Não vão tentar?” – perguntou, sentindo-se incomodada.

Ela percebeu reações distintas: alguns sorriram e se entreolharam; outros baixaram mais a vista para o caderno, quase encostando a face nele; outros afundaram na cadeira; alguém cobriu a boca; e ninguém a fitou.

Estranhando, levantou-se. A turma em silêncio, o sonho de muitos professores. Mas, aquele silêncio incômodo. “Vocês lembram como resolve?” Alguns deram voz ao seu incômodo dizendo: “Não!”. A maioria apenas sacudiu a cabeça. “Tudo bem, pessoal! Irei relembrá-los!” – sorriu, sentindo o alívio deles.

Tinha escrito no quadro quatro Sistemas de Equações. Optou por resolver o primeiro tanto por Substituição como por Adição. Turma em silêncio, atenta a todos os movimentos feitos por ela. Todavia, aquela atenção demasiada começou a incomodá-la. Eles pouco pestanejavam. Estavam vidrados. Em vez de dizer o resultado, perguntou-lhes. Para finalizar a

equação, faltava isolar o “x”, fazendo com que o coeficiente dele dividisse o valor do segundo membro da equação. Ninguém mais a olhou.

“Vocês lembram como se faz isso?” Sacudiram a cabeça negativamente. Ela disfarçou o choque. Como eles podiam não saber? Já tinham visto equação do primeiro grau, assim como sistema de equações! Aquela aula era apenas uma revisão, que julgou ser bem básica. Enfim, mostrou a eles como fazia. Quando apresentou o método da Adição, notou-os inquietos. Parecia que as coisas não estavam fazendo nenhum sentido e não era para alguns, era para a turma toda. “O que devo fazer?” Pensou sentindo-se perdida. Eles estavam muito aquém de suas perspectivas, conseqüentemente, da aula que preparara. Não podia sair dali como queria. Eram duas aulas seguidas. Uma turma tranquila, mas não condizente com o apresentado na caderneta. Teve raiva de novo naquela noite, por motivo diferente.

Eles tinham que aprender. Ela precisava ensinar-lhe como. Apagou o quadro todo e voltou uma série com eles. Improvisou uma aula de Equação do primeiro grau, com exercícios bem simples. Iria do básico ao mais complexo até chegar aos Sistemas de Equações. Tudo em uma aula. Podia fazer isso. Já dera aula para alunos com dificuldades e conseguira fazê-los entender. Cheia de confiança escreveu os novos exercícios no quadro, precedido de um exemplo. Dessa vez explicaria como fazer.

Copiaram. Ela explicou e sentou em sua cadeira, fazendo a chamada. Percebeu-os tentando fazer. Um começou a ajudar o outro. “Consegui!” Vibrou por dentro. Decidiu caminhar entre eles para ver como estavam se saindo, antes de corrigir os exercícios no quadro.

Viu erros procedimentais básicos no primeiro aluno. Explicou-lhe calmamente como deveria fazer. Outros erros foram percebidos em outros alunos, levando-a ao desespero. Deparou-se com erros que nem conseguira classificar, como a cópia da operação do exemplo, em vez de atenderem à apresentada no exercício, e o que julgou pior: copiaram os valores do exemplo, ignorando os novos valores dados.

Sorrindo, em vez de chorar, encaminhou-se para frente do quadro e, mais uma vez, apagou-o totalmente. Escreveu uma equação bem simples com três termos, do tipo “ $x + 2 = 5$ ”, e começou a explicar o que era incógnita, que ela poderia assumir valores variados, que eles pensassem em um valor que se adequasse àquela expressão. Assim seguiu a aula. Percebeu-os compreendendo. Alguns até interagiam. Ela elogiava quando acertavam e, quando erravam, não os repreendia, mas os conduzia ao acerto, explicando o porquê do erro.

Ao terminar aquela aula, sua última da noite, foi à sala dos professores pegar seu material para ir embora. Todavia, sentiu suas pernas fraquejarem. Estava não só cansada, estava exausta. Baixou a cabeça e chorou.

Um dia me disseram  
Que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
Que os ventos às vezes erram a direção

Não precisaram dizer que “as nuvens não eram de algodão”, ela viu. Pensou que pudesse fazer algo pelos alunos da educação pública, tentar igualá-los aos de escola particular. Todavia, agora a realidade era outra. Como em menos de cinco anos a escola poderia ter piorado tanto? Ela estava tão mais vistosa e organizada, entretanto o nível dos alunos tinha deteriorado tanto. Sentia-se frustrada. Incapaz de ajudar seus alunos. Como ir adiante? Não queria fingir, nem maquiagem a não aprendizagem. Seus alunos não sabiam nenhum dos assuntos tão bem escritos na caderneta organizada. Ainda havia alunos que pareciam estar na casa deles, em vez de numa sala de aula. Entravam e saíam quando quisessem, falavam alto. Seriam capazes até de bater boca com quem os impedisse de tomar essa atitude.

“Os ventos às vezes erram a direção”, refletiu. Depois de ter lutado contra aqueles que haviam condenado sua escolha profissional, de ter passado em um concurso, de estar na escola de que gostara desde a época em que era licencianda, temeu ter tomado as decisões erradas. Julgou-se incapaz de ensinar nesta situação atual.

A vice-diretora, que a conhecia desde quando estagiava, vendo-a com a cabeça sobre os braços, sentou ao seu lado. Ela ergueu a cabeça e desabafou. Foi quando a ouviu falar sobre o potencial que enxergava nela desde quando assumira pela primeira vez uma sala de aula, que a via fazendo com tanta dedicação e amor, por mais dificuldade que enfrentasse, admirando-a por isso. “É disso que nossos alunos precisam!” – finalizou o discurso. “Mas, eu não me sinto capaz!” – garantiu. “Vá para casa e pense. Se amanhã você não quiser, não precisa vir mais.” Finalizou, dando-lhe um beijo na cabeça, saindo da sala.

Sem querer eles me deram  
As chaves que abrem essa prisão.  
E tudo ficou tão claro  
O que era raro ficou comum  
Como um dia depois do outro  
Como um dia, um dia comum.

Tinha que se superar. Superar seus medos. Enfrentar as incertezas e seguranças. Ela não desistiu, pelo contrário, sentiu-se forçada a encarar aqueles problemas. Poderia desistir, sim. Tinha como. A arquiteta, com quem havia estagiado, convidou-a para voltar. Era um

trabalho menos conturbado, ganhava mais, todavia não era tão apaixonante quanto a sala de aula. “E tudo ficou tão claro”. Seu lugar era na sala de aula.

“Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão.” A sala de aula era o seu ser livre. Livre para criar. Podia também dar asas a seus alunos, ensiná-los também a criar, a voar. Acreditar que são capazes de entender a “tão temida” Matemática, conseqüentemente, capazes de feitos maiores. Não só ensinar, como melhorar a autoestima deles através do ensino-aprendizagem de Matemática, algo que muitos julgavam difícil, beirando o impossível. “O que era raro ficou comum.” Eles aprendiam e, o mais importante, eles sabiam que aprendiam, mudando sua postura, não apenas na sala de aula.

Lógico que havia dias difíceis. Entretanto, nada “como um dia depois do outro”. Os dias não eram comuns, não eram iguais, não tinham rotinas. Cada dia algo acontecia de diferente. Era mais uma história para contar aos seus amigos e amigas e durante as refeições em sua casa. Eles riam, tinham raiva, às vezes até se emocionavam com o que ouviam. Era um desafio atrás do outro. Ela inventava aulas diferentes, que nem sempre davam certo.

Certa vez, pensou em desistir de tudo. Estava cansada. Sentia-se pouco instigada, pelo nível de suas aulas, que, mesmo buscando inovar, não se sentia desafiada, como o era na época dos cursinhos. Além disso, o baixo salário começou a incomodá-la. Em sua casa, era a única que não declarava imposto de renda de tão pouco que ganhava. Não queria estar à margem para o resto da vida. Queria comprar coisas grandes, como um carro (só ela não tinha em sua casa), viajar, passear mais, enfim, fazer o mesmo que seus amigos e o pessoal da sua casa.

Decidiu voltar para o escritório. Trabalharia nos dois lugares. A arquiteta acolheu-a de braços abertos, pois final do segundo semestre era uma loucura. Muitos projetos. Sua vida se dividiu em duas. Voltou a sentir-se desafiada e a ganhar melhor. A esperança cresceu em sua casa, pois preferiam vê-la arquiteta a professora do Estado.

Entretanto, ambas as profissões exigiam tempo extra-local-de-trabalho. Voltava para casa com afazeres da escola, assim como projetos do escritório. Passou a dormir menos, para dar conta, e alimentar-se mal. Ficou doente. Precisava decidir novamente entre um e outro. Chegou dezembro. Não podia abandonar a nenhum dos dois, pois ambos estavam a todo vapor. Avisou a arquiteta, explicando sua paixão pela educação e que, ao final daqueles projetos, que lhe havia confiado, sairia.

“Somos quem podemos ser. Sonhos que podemos ter.” Seu sonho era a sala de aula. Porém, queria mais. Queria aprender mais. Sentir-se mais desafiada. Aquela realidade



começava a se tornar comum. O que antes era tão desafiador, agora não era tão mais. Foi quando, após o mestrado, decidi ir além, fazendo um doutorado fora de casa.

Mais uma vez tudo mudou...

Um turbilhão de novos e grandes desafios invadiu a sua vida...

E tudo ficou tão claro  
Um intervalo na escuridão  
Uma estrela de brilho raro  
Um disparo para um coração

Estranhamento. Dúvida. Aprendizado. Satisfação. Incerteza. Superação. Medo. Querer desistir. Sentir-se incapaz. Lágrimas. Sorrisos. Compreensões. Adentramentos. Inseguranças. Novas paixões. Frustrações. Um caleidoscópio de emoções.

Olhando aquele laboratório de Matemática, percebeu que continuava numa sala de aula, todavia sentia-se mais desafiada. Aquele era seu sonho concretizando-se mais uma vez. Agora, esperava os licenciandos para mais uma importante etapa de sua vida. Seu primeiro projeto oficial e, conseqüentemente, conheceria os primeiros sujeitos de sua tese.

## EPÍLOGO – ATRAVESSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

Numa pesquisa, mesmo em contato com diversos sujeitos, o pesquisador está solitário com suas ideias, dúvidas, incertezas, sem saber exatamente onde vai aportar. Existem possibilidades múltiplas que enriquecem não apenas a pesquisa, mas também o autor dela. Por isso, como diz a música de Engenheiros do Hawaii: “não precisamos saber para onde vamos, nós só precisamos ir”. Todavia, temos que ser agenciados, ter o desejo de querer seguir um caminho em detrimento de outro, e essas escolhas vão conduzindo-nos por territórios outros, que até então não havíamos cogitado adentrá-lo.

Nossa pesquisa até o momento apresentou como foco o aprendizado dos alunos – sujeitos desta pesquisa. Tendo na cartografia a possibilidade de observar esse aluno como sujeito aprendiz, seguimos carregando na bagagem o questionamento gerador dos demais – por que algumas pessoas não compreendem a Matemática? – fundamentando-nos, contudo, em Levy (2011)<sup>45</sup> que, “para se realizar, a obra precisa provocar sua própria ruína, pois é só na sua irrealização que ela se realiza” (p. 24). Ao alterarmos o foco da pesquisa, vamos abandonando as certezas, passando a ter um “outro olhar, pois a realidade criada na obra abre no mundo um horizonte mais vasto, ampliado.” (LEVY, 2011, p. 25). Com isso acrescentamos em relação à escrita, enfatizando a desta tese, que “só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2012, p.287).

Ignorar como termina para nós significa que o percurso, o meio, é algo mais valioso que o fim desta tese, mesmo sabendo que será um fim com continuidade, pois “o que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início.” (FOUCAULT, 2012, p. 287). Nisto podemos sentir a manifestação do desejo como algo que nos impulsiona, que nos conduz.

Neste caso, mantemo-nos rumo ao desconhecido, resistindo à inercia provocada pela zona de conforto, ocasionada pelo que supomos ser, pelo que queremos que nossa pesquisa seja. Permitindo-nos surfar, deixando-nos levar pelo movimento das ondas, não como um naufrago entregue, sem perspectiva, tendo como objetivo sair dela, o ser resgatado, temendo o desconhecido imanente, mas como um surfista que aprecia o desconhecido imanente, tenta impor seus conhecimentos, suas técnicas, sente prazer nas manobras criadas, tendo como objetivo permanecer nas ondas, pois estas o moldarão, lhe possibilitarão a criar.

---

<sup>45</sup> Ela fala da experiência do fora em obras literárias (fictícias). Mesmo não sendo esse o nosso caso, achamos interessante pensarmos nos ditos por ela, como algo que pudesse englobar o que estamos pesquisando.

O surfista é compreendido como aquele que “não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita, disciplina o seu corpo para estar preparado diante da onda de vida que ele ainda não viu. O acontecimento do impossível” (PIRES, 2006, p.176). Ou seja, o pesquisador, como um surfista, não está em busca da onda possível, pois conhecida e, sim, da onda a conhecer, a onda impossível. Tal método não vai de um ponto a outro, não busca a origem, nem quer interpretar resultados: ele vai pelo *meio*, onde as coisas acontecem. (BOVO et al, 2011, p. 10)

Tomando essa postura de surfista, mais uma vez modificamos nossa manobra, devido à mudança dos ventos, que alteraram a onda surfada.

Durante a apresentação de nossa tese, ainda em andamento, em um seminário obrigatório do programa de que faço parte, as discussões geradas nos fizeram repensar no foco de nossa pesquisa. Percebemos que ainda estávamos muito focados no aprendizado da Matemática. No aluno do ensino básico que aprende Matemática e no licenciando que aprende a ensinar Matemática, ensinando. Isto sem percebermos que algo pulsava, que nosso olho vibrátil tinha sido capturado por outro movimento. Que a onda em que surfávamos sem ao menos esperarmos, modificava-se. Aceitamos o desafio de nela surfar.

Sentindo a onda, deixando-a guiar nossos movimentos, uma nova possibilidade se abriu diante de nós. Ou seja, não olháramos para os alunos aprendendo Matemática ou aprendendo a ensinar Matemática. Em vez disso, nosso olhar vibrátil nos conduziu à formação de professores. Mesmo com algumas observações já feitas, assim como alguns Mapas Narrativos, entrevistas e questionários.

Voltamos à escola pública, nosso campo de pesquisa, presenciando os movimentos que ocorriam no projeto de extensão, que ainda não havia finalizado, com um novo olhar. Com isso, nos deixamos capturar, sendo agenciados para um novo território, o dos licenciandos em fase de transição e suas afetações, o que consiste em educar o olhar para observar o aluno na graduação em seus primeiros contatos com a docência, permitindo-nos com isso enxergar, através da postura deles, as concepções que trazem consigo relacionadas ao docente de Matemática. Passamos a observar mais especificamente como os licenciandos veem a Matemática, como a aprendem e como compreendem que esta deve ser ensinada.

Essa postura inicial de nossos sujeitos poderá ou não ir alterando, à medida que eles buscam outra maneira de ensinar, advindas de suas experiências como aluno que observa o professor em sua sala de aula, assim como das teorias lidas e de algumas práticas já vivenciadas no projeto. É o novo moldando-se, formando-se, aberto a mudanças, às experimentações, caminhando fora de sua zona de conforto, diferentemente de professores

com anos de experiência, pois, para esses licenciandos, o ato do lecionar se situa no território sala de aula de Matemática.

Nesse devir vão se moldando, ou seria melhor dizer, deixando-se guiar pelas teorias que trazem consigo como deve ser “o” professor, deparando-se com a realidade, compondo novas explicações teóricas, novas formas de pensar, formando-se docente, para em seguida reformar-se – ou seria desconstruir velhos preconceitos e dar passagem à construção de um professor outro –, seguindo este movimento continuamente.

Para esses licenciandos, a experiência com a docência, neste momento, não é apenas uma experiência como um leitor – *saber-fazer* – de livros, artigos ou outros materiais acadêmicos, nem a de um observador – *saber-fazer*. É liberar-se dessas velhas formas *para* poder avançar até o – *saber-como-fazer*. É trabalhar-se como um protagonista que experimenta/lecciona Matemática – *a prática, o fazer, o inventar-se professor de Matemática* –, assumindo-se como professor, enquanto dentro de si, travam-se as primeiras batalhas entre teorias e práticas.

A prática do professor é um revezamento entre uma teoria e outra e ao mesmo tempo um revezamento entre uma prática e outra. Nesta pesquisa a prática do professor de Matemática não é entendida apenas como as ações do professor em sala de aula, também compreende seu pensamento, suas ideias, suas opiniões, seus discursos. (BOVO, 2011, p. 4)

Mesmo ainda não tendo a prática de anos de ensino, esses licenciandos trazem consigo algumas experiências, não com o ato de lecionar, propriamente dito. A vivência de um projeto que integra Universidade e Escola Básica permite considerarmos que a experiência como docente de Matemática, possibilitada no projeto, como “o que me passa e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade [...]” (LARROSA, 2004, p. 28). Por isso, a experiência exige um parar para pensar/refletir, pois é algo que nos afeta, nos marca, nos modifica, nos transpassa sendo a continuidade uma de suas características, pois pode se originar de outras experiências – até então “adormecidas” –, assim como levar a outras experiências – ao transcender o tempo vivenciado, o contínuo presente-passado-futuro.

No momento em que esses licenciandos estão lecionando, observam que experiências outras, não ligadas diretamente ao contexto de sala de aula, vivenciadas em outros dispositivos, não ficam fora da sala de aula, mas, sim, fazem parte de um eterno retorno ao movimento de inventar-se professor de Matemática. São inseparáveis do sujeito e, à medida em que atua como professor, novas experiências são acrescidas às antigas, havendo uma cisão, fusão, fissão, ruptura, entrelaçar, enfim um movimento do devir professor de

Matemática. Os fluxos de força que percorrem uma sala de aula, as marcas dos sujeitos – alunos e professores –, o mero contato entre sujeitos já os afetam mutuamente. Fluxos de forças, marcas e afetações. Deleuze comenta como era seu relacionamento com a sala de aula:

É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitarmos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula... Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. ... Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. (DELEUZE, p. 80)<sup>46</sup>

Deriva-se que uma aula, ou melhor, em uma sala de aula “muitas coisas acontecem”, “é necessário falar de algo com entusiasmo”, “uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo”, “há um desenvolvimento interior numa sala de aula”. Podemos mudar a postura diante de cada contexto, todavia somos sujeitos da experiência e, apesar de múltiplos, é o sujeito que perpassa pelos mais variados dispositivos, sendo afetado e afetando-os.

É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição. (DELEUZE, p. 81).<sup>47</sup>

O pedagógico está atualmente sendo adquirido no curso de licenciatura, que os “ensina a ensinar”, levando-os a perceber que, durante a experiência como professor, se recriam e, paralelo a isto, eles vão aprendendo a conhecer mais da disciplina que irão lecionar. Sendo-nos interessante “transvalorar” este diálogo existente na academia sobre a formação Matemática do professor de Matemática com a “prática”. Quando escrevemos “transvalorar”, não se trata nem de negar, muito menos reproduzir, mas de carregar essa formação com experiências (LARROSA, 2002). “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.” (DELEUZE, 2009, p. 31).

Aos poucos os sujeitos de nossa pesquisa foram se deparando com alunos do Ensino Fundamental 1, que não aprendem como eles, os quais não tiveram dificuldades com a Matemática no ensino básico, mas têm agora ao assumirem a postura de professor. Isso os fez

<sup>46</sup> <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> visualizado dia 27/07/2015.

<sup>47</sup> <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> visualizado dia 27/07/2015.

repensar conceitos relacionados ao ato de ensinar, inventados a partir de suas experiências. É um novo aprendizado. Aprendizado este que não tiveram na formação acadêmica, pois é algo que se vive fora da universidade. Não faz parte da formalidade acadêmica, do molde, todavia está implicitamente atrelado a ela, pois a academia transpassa o sujeito. São aprendizados – o da academia e o que está fora dela – que ocorrem concomitantemente e que, em diversos momentos, convergem, alterando-se mutuamente.

Consideramos aprendizado o ato de aprender. Para isso, citamos Deleuze (2009). Ele frisa que “aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita” (p. 160), pois, à medida que se aprende, modifica-se, transforma-se...

O sujeito assimila, reage, constitui suas formas de consciência e tende a se transformar. É por isso que o sujeito, que está sendo inserido nesse contexto, não conta apenas com suas atividades e experiências, senão também com a de seus semelhantes (do presente e do passado) transitando assim do estado de ignorância para o de conhecimento. Dessa forma uma ação individual é realmente coletiva, pois depende desse acúmulo e sempre está em função das condições sociais em que esteja localizada. Sendo o ato de Aprender algo além de uma simples ligação entre objetos [objeto da aprendizagem] e sujeitos, é uma constante e criativa transformação pela interação entre sujeitos e objetos. (QUEIROZ e POSADA, 2014, p.7)

“Somos seres condicionados, mas não determinados.” (FREIRE, 2003, p. 17), pois, “de que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível o extravio daquele que conhece? [...] perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou refletir” (FOUCAULT, 2012, p.191). Isto implica que vamos nos transformando à medida que aprendemos, assim como modificamos nossa maneira de ver o objeto que estamos estudando. Um altera o outro. Alteram-se. Constituem-se.

Em Veiga-Neto (2002, p. 32), temos que “o que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade [...] o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la.” A realidade é a mesma, o objeto de aprendizagem é o mesmo, o que modifica é a maneira de se interpretar e/ou representar o objeto de aprendizagem. Por exemplo, quando somos alunos, observamos a Matemática de uma maneira como aquele que tem o objetivo de aprender, entretanto assumindo a postura de professor, passamos a ver o mesmo objeto (a Matemática) com um olhar distinto, pois nosso objetivo passa a ser o de ensinar, não que com isso não aprendamos.

Além disso, esse processo de formação docente está inserido em uma sociedade específica, estando os sujeitos, professores e aprendizes dessa universidade, em um contexto

próprio de transformações constantes e diversas, influenciadas por anseios e exigências sociais, políticas, econômicas, morais, que cobram desses sujeitos posicionamentos, atribuindo-lhes responsabilidades específicas do contexto em que se encontram. Os fluxos que atravessam a formação de professores têm origem na aridez “do fora”, no Poder/Saber, no *Biós*, nas memórias e nas experiências. Portanto, observar esses professores-em-invenção, isoladamente dessa realidade em que estão inseridos, restringe nosso olhar. Por isto que, ao observarmos a sala do projeto de extensão, nossa pretensão é de a vermos como

Um local onde além de possuir relação de poder-resistência (das forças), há uma correlação existencial entre essa relação com o campo do saber (pelos discursos proferidos: linhas de visibilidade e enunciação), estando saber e poder entrelaçados, sendo essa relação poder-saber-poder contínua, em que uma possibilita a outra. Além desses aspectos, que compõem o dispositivo, encontramos na subjetivação (voluntária/perceptível ou involuntária/imperceptível [...]) (QUEIROZ e POSADA-BALVIN, 2014, p.9)

Entender que a sala de aula constitui-se em um território de discursos nos permite visualizá-lo como um território de resistências ao poder. Linhas de visibilidade e de enunciação. Essas linhas permitem que entendamos a rede de poder/resistência instaurada nesta microssociedade. Isto constitui os corpos desejanter que compõem a sala de aula.

Os licenciandos trazem suas experiências para sala de aula. Assim como cegos, ao fazerem um molde, que, mesmo sendo instruídos por professores videntes, dependem inteiramente das mãos para conseguirem construir um objeto semelhante àquele moldado em sua mente, apresentado pelo professor. Mesmo não vendo como ficou, mesmo não sendo igual, é uma aproximação.

Você tem que moldar, mas não vai sair exatamente do jeito que você queria [...] Um dos aspectos mais interessantes da cerâmica é que quem trabalha com ela enfrenta, cotidianamente, pequenos problemas, obstáculos e incidentes, e precisa aprender a lidar com eles. (KASTRUP, 2008, p. 189)

Nesse aspecto é que a formação de professores se encontra. Criam-se moldes, constituídos a partir de diversos desejos, sendo estes expressamente formalizados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Todavia, são muitas variáveis e percalços com que tanto o licenciando quanto o professor das disciplinas da graduação vão se deparando. Com isso, aqueles moldes, criados a partir da estrutura filosófica do curso e misturados com crenças e concepções dos professores, mesclam-se em sua mente, com o que, para o licenciando, seria o “professor ideal”, constituído por anos de experiência como discente e/ou docente. Isso pode fazê-lo distanciar-se desse modelo mental, desse molde em que trabalhou por anos e que o agenciou para o curso de formação de professores de Matemática.

Ao vivenciar as novas experiências na academia e fora dela, o licenciando pode dar-se conta de que elas não se encaixam nos modelos que lhe foram apresentados. Percebe que não adianta imitá-los. Reproduzi-los. Com isso, ele se depara com outra maneira de se ver como professor, dissonante do molde acadêmico, aquele que tem início e fim, pois trata-se de um devir. “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.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 3).

A formação de professores não se inicia com o diploma de licenciado, nem ao cursar as disciplinas nas licenciaturas, nem quando já começa a lecionar. Ela se inicia muito antes. Com isso advêm questionamentos sobre a gênese dessa formação. Afinal de contas, quando o professor começa a se formar? Acompanhada de outro tipo, pois se é uma formação, em algum momento chega-se ao final dela. Então quando termina?

Relacionado a essas perguntas e outras similares, até o que dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 24), em que nos apoiamos: “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim.” Não há como determinar o momento que iniciou o desejo pela docência, assim como o fim é algo que se encontra no horizonte e não tem como visualizar, isso porque “O homem é, sem dúvida, um animal que se auto interpreta.” (LARROSA, 2011, p. 41). Rever a si mesmo, aos outros, às situações, aperfeiçoa-se, reedifica-se. Reinteira-se.

Chega-se ao momento em que “Futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 20) Essa grama é aquilo que brota, o entre-meio, o que cresce no entorno do que foi instituído. Seria como uma linha de fuga. Mas, fugir de quê, resistir a quê? Seria fugir de uma formação arborizada, dos discursos plantados, das verdades absolutas, dos mitos reproduzidos, enfim dessa ideia de formação produzida “em série”. Sabendo que “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 e PARNET, 1998, p. 22).

É imprescindível entender como funcionam as linhas de força, a relação de poder/saber, dos dispositivos em que habita, assim como conhecer a si mesmo. Pois, para se resistir, é preciso saber o que o atinge, quais as suas marcas, que desejos o impulsionam, em suma, é preciso conhecer-se. É preciso olhar para si mesmo, distinguindo as linhas de forças



(linhas de poder) e, a partir deste reconhecimento, optar por se deixar afetar ou não por elas, de acordo com seus desejos. Tem-se a possibilidade de vergá-las.

Com isso nos perguntamos: Quais discursos permeiam o devir professor de alguns licenciandos? Pois, são estes discursos que os instigam, que os impulsionam a irem adiante. Como o cego que está moldando o barro possui uma imagem mental e tenta reproduzir, os licenciandos também guardam em si um conceito do que seria “o professor de Matemática ideal”, o qual, durante sua formação universitária, eles tentarão manter. Diante de suas experiências, eles recriam esses modelos.

Quando foi pedido aos sujeitos de nossa pesquisa para escreverem uma carta sobre o que seria o professor ideal de Matemática, a partir das experiências deles como alunos, posição que vivenciam desde criança, e como professor, posição vivenciada recentemente, obtivemos discursos que nos fizeram compreender a postura de alguns deles na sala de aula do projeto de extensão. Ou eles reproduziam o modelo que julgavam ser ideal ou tentavam fazê-lo, expressando sua frustração em seguida por não terem conseguido.

O que é esse ideal que os impulsionam? Assim como um modelo mental, os licenciandos tentarão adaptarem-se a ele, visando reproduzi-lo concretamente, como os cegos na olaria. Esse “ideal” sofre alterações causadas pelas experiências. Todavia, ousamos observar o ideal em um momento específico da vida deles. Sintetizando o escrito dos licenciandos tivemos o seguinte:

Não basta o professor apenas *dominar o conteúdo*, ele precisa estar atento ao que ocorre à sua volta – tanto nos âmbitos global, com *as tecnologias*, quanto local, com *a comunidade em que se encontram* –, assim como ao sujeito da aprendizagem: *o aluno*. Sendo este último o foco de sua profissão, deve recorrer *a metodologias* mais apropriadas para facilitar a *aprendizagem deles*, respeitando o tempo de cada um em aprender. Devido a isto, é necessário estar sempre se *atualizando* e, por mais difícil que seja, devido às amarras que o sistema educativo lhe impõe, procurar *ministrar aulas dinâmicas e contextualizadas*, apresentando a Matemática ao aluno, adaptando-a à linguagem do aluno, em vez de o aluno à da Matemática, tendo este que existir diante desse universo de leis, regras, pressupostos e símbolos desconhecidos, com uma linguagem própria e em nada semelhante à sua. Estrias que (des)potencializam.

Alguns trechos nos capturaram, como:

*Por fim acredito que para despertar nos alunos algo prazeroso, primeiro, o próprio professor deve lembrar-se dos motivos que o fizeram escolher essa profissão, e sempre estar*

*se renovando, acreditando que podemos sim ser mais e mudar*<sup>48</sup>. Neste trecho podemos traçar um paralelo com a importância do governo de si antes de governar os outros. “Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros [...] se não se está ocupado consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 35). Sendo assim, antes de ser “professor para os outros”, é preciso ser “professor de si mesmo”.

Como ser professor de si mesmo? Seria cuidando de si, sendo necessário ter o conhecimento de si, “dobrar-se sobre si” (FOUCAULT, 2010a, p. 63), em outras palavras, “pertencer ‘a si’, ser ‘seu’ [...] somente de si mesmo é que se depende” (FOUCAULT, 2009, p. 70). Para isso é preciso ter uma experiência consigo, que, de acordo com Larrosa (2011), é

o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (pp. 42-43)

Essa “experiência de si que constitui o sujeito” (LARROSA, 2011, p. 55) conduz ao conhecimento de si, podendo a partir daí exercer a soberania sobre si, governar e dominar seus desejos, buscando ser temperante, controlando suas paixões, pois é “sabendo se conduzir bem que ele saberá conduzir, como convém, aos outros”. (FOUCAULT, 2009, p. 95).

Isso porque o “cuidar de si é um imperativo proposto àqueles que querem governar os outros” (FOUCAULT, 2009, p. 69). É um dever, pois é na “relação consigo, a modalidade e o tipo de relação consigo, a maneira como ele mesmo será efetivamente elaborado enquanto objeto de seus cuidados” (FOUCAULT, 2010a, p. 108), que ele agirá com os outros. “É preciso ‘ter cuidado consigo’; é esse o princípio do Cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. Mas é necessário [...] ocupar-se consigo mesmo...” (FOUCAULT, 2009, p. 49).

Noutro discurso proferido por outro sujeito, temos: *Ser professor de Matemática é muito mais do que ser um simples professor. Para que ele seja realmente um profissional qualificado, não deverá apenas ter uma graduação ou currículo bacana, mas sim gostar do que faz. Pois, só assim ele será um brilhante professor e também formará brilhantes alunos*<sup>49</sup>. Este ocupar-se consigo “não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social.” (FOUCAULT, 2009, p. 57). Não é obrigar os outros a fazerem da forma que se supõe ser a melhor, pelo contrário é agir de acordo com suas verdades e limitações

<sup>48</sup> No apêndice encontra-se a carta tal qual foi escrita.

<sup>49</sup> Carta na íntegra no apêndice.

(identificadas através das “práticas de si”), sem impô-las, mas respeitando as verdades e limitações dos outros.

É um professor que consegue enxergar o outro (aluno), além de ter *o domínio do conteúdo, saber explicar e fazer com que o aluno aprenda, porque não adianta ser doutor em Matemática se os alunos não aprendem nada com ele*. Aponta um dos sujeitos. Forma-se não é apenas conhecer os conceitos matemáticos, nem aprender técnicas de como melhor ensinar, mas aprender a ver o outro a partir de si. “Dentro de um curso de formação de professores devem estar presentes, além dos *téchnes* matemáticos e pedagógicos, caminhos que proporcionem o conhecimento de si mesmo, uma formação que proporcione um movimento de se conhecer, de se cuidar. Tornar-se.” (TARTARO, CAVAMURA, SOUZA, 2015, p. 6).

Em um relato entusiasmado, um sujeito afirma: *Essa profissão é a mais linda de todas, digo com clareza que escolhi ser professor, pois gosto e é o que quero para a minha vida. Mesmo reconhecendo que o professor sente-se sozinho num ambiente repleto de adversidades e sem apoio para tentar, pelo menos promover algumas mudanças que muitas vezes são simples, mas fazem uma enorme diferença*<sup>50</sup>. O Cuidado de si está presente neste tipo de atitude, que deve “abster-se e romper com a atitude geral [...] não isolar-se; o melhor é ‘sem se confundir com a multidão, fazer as mesmas coisas, porém de outra maneira’” (FOUCAULT, 2009, p. 65). Isso condiz com o se reconhecer profissional, o cuidar-se como professor, buscando por mudanças, conhecendo sua realidade. Como dito por um licenciando, refletindo sobre sua prática no projeto de extensão e como seria estar no cotidiano do professor: *Isso não é fácil, é muito bom dar uma aula dinâmica, quero ver é você dar 240 aulas dinâmicas*<sup>51</sup>.

Não é apenas fazer uso das tendências de ensino, das metodologias utilizadas, de manter o foco na didática empregada em sala de aula, é o ir além. É o transcender. Pois é preciso “ter coragem de abrir-se para o novo constantemente e não para certezas, pois estas não podem existir.” (TARTARO, CAVAMURA, SOUZA, 2015, p. 7). É o conhecer-se, cuidar-se, para poder arriscar-se a cuidar do outro. Resistir aos hábitos, às subjetivações.

Ser professor de si mesmo é acreditar nas suas potencialidades, saber quais são estas potencialidades, sem esperar que o outro lhe diga ou ordene o que fazer. Será que não é esse tipo de professor que precisamos hoje? Um professor que, antes de ser um exemplo para os outros, se constitua um exemplo para si mesmo. (TARTARO, CAVAMURA, SOUZA, 2015, pp. 6-7)

<sup>50</sup> Trecho extraído da carta que se encontra no apêndice.

<sup>51</sup> Trecho extraído da carta que se encontra no apêndice.

Em outra fala, temos: *Isso sim é gratificante! E não tem preço! Além disso, ser professor também permite estar sempre estudando, revendo e aperfeiçoando conhecimentos adquiridos.*<sup>52</sup> Esta concepção de professor ideal, aquele que está sempre estudando, aprimorando-se é o que o agencia. Sendo os agenciamentos composições de desejos.

O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado. A racionalidade, o rendimento de um agenciamento não existem sem as paixões que ele coloca em jogo, os desejos que o constituem, tanto quanto ele os constitui. (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 78)

Conversando um pouco mais sobre desejo, segundo a óptica de Deleuze, tem-se que o

desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona. Em vez de ser estrutura ou gênese, ele é, contrariamente, processo. Em vez de ser sentimento, ele é, contrariamente, afeto. Em vez de ser subjetividade, ele é, contrariamente, “heccidade” (individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida). Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é, contrariamente, acontecimento. O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos. (DELEUZE, 1994, p. 7)

O desejo não é ausência de algo, não é um sentimento, ele é afeto, distanciando-se do substantivo afeição, aproximando-se do verbo afetar. Neste caso seria como algo que afeta e é afetado ao mesmo tempo. Um movimento duplo. Como mencionado, é uma dupla-captura. Sendo um verbo, ele é um acontecimento. Está no campo/plano de imanência por estar sempre se atualizando. Diferente de um corpo em que os órgãos são aprisionados e lhe dão atribuições, atividades, definem suas utilidades. Um “corpo sem órgão” é livre, não é adestrado. Assim é o desejo.

Mesmo diante desse desejo de ser professor, de realizar-se profissionalmente, um dos nossos sujeitos menciona o sistema educativo/escolar como algo que, em vez de ajudar, dificulta o trabalho do professor ao determinar *o que o professor deve ensinar e como deve ensinar*<sup>53</sup>, prendendo-o. Bloqueando possíveis mudanças.

O espaço da escola é um espaço estriado, cheio de leis, regras, hierarquias, inspeções. Os ocupantes desse espaço têm um único caminho a seguir – o mesmo que o de uma árvore. Não há multiplicidades, desejos, aberturas. (BOVO et al, 2011, p. 34)

Com isso os professores sentem-se presos, acudados, tolhidos, pois é difícil “percorrer caminhos diferentes daqueles estabelecidos pela gestão escolar, visto que a maioria

<sup>52</sup> Trecho extraído da carta dos alunos, no apêndice.

<sup>53</sup> Trecho da carta do sujeito da pesquisa, que se encontra nos apêndices.

desenvolve seu trabalho presa a uma determinada “postura” pedagógica.” (SILVA e SOUZA, 2012, p. 3) Esta postura deixa de ser uma escolha, advinda de seu desejo, tornando-se algo arbóreo, o “tem que ser, porque assim é”.

Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento - por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares -, estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. (FOUCAULT, 2012, p. 266)

A relação de poder faz parte da vida do profissional da educação, sendo o estado de dominação algo abominável, contrário ao proposto pelo Cuidado de si (FOUCAULT, 2009). Com isso, temos que não basta “o professor saber mais Matemática e conhecer mais recursos ou métodos didáticos se o encontramos imerso e paralisado por uma rede de poder e saber que veda sua ‘liberdade pedagógica’.” (SILVA e SOUZA, 2012, pp. 3-4). Silva (2014) fez sua tese com um grupo de professores do Ensino Básico de uma escola pública, cita o Cuidado de si, mencionado anteriormente como algo incisivo no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Lembrando que...

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si - este é o lado socrático-platônico -, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade. (FOUCAULT, 2012, p. 269)

O Cuidar de si, o ter a coragem da verdade fazem parte do devir professor, quando lhes propiciam tornarem-se profissionais que “traçam linhas próprias, fazem escolhas, seguem seus desejos, compõem seu material pedagógico e exercem sua autonomia como docente.” (BOVO, 2011, p. 170). Isso os faz criarem “modos de vida outros; transformar a vida assujeitada em uma vida livre, autônoma” (BOVO, 2011, p. 166). Essa vida livre é o que Foucault (2012) chama de “prática da liberdade, a prática refletida da liberdade” (p. 267), lembrando que, “para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer.” (p. 268).

Quando se refere à Autonomia, parte fundamental do Cuidado de si, Bovo pensa nesta “como uma possibilidade de enfrentar os problemas da Educação na atualidade. Trata-se de um modo de vida: um exercício diário e constante do Cuidado de si.” (p. 175), lembrando: “A autonomia não é cedida a ele, mas é uma força que vem de dentro dele!” (p. 178) É tendo autonomia que se pode resistir, desde sua “formação” acadêmica, produzindo:

linhas de fuga, não para fugir, mas para lutar. [...] De fato, é preciso estar no curso de licenciatura, fazer parte de tal processo para resistir às subjetivações impostas pela própria licenciatura... Resistir às subjetivações... Resistir aos hábitos — o maior fluxo de forças conservadoras atuantes na licenciatura — da própria formação de professores de Matemática. (TARTARO, CAVAMURA, SOUZA, 2015, p. 7).

Essa “linha de fuga é uma *desterritorialização*.” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 30), seria como desabilitar esse território existencial de dominação, para resistir a ele, em outro território.

Acreditamos que é com esse perfil de resistência que o professor deve ir se constituindo. Com isso reafirmamos o dito por Tartaro, Cavamura e Souza (2015), no artigo deles: “o que propomos é a invenção do ser professor. Pensar a formação de professores de Matemática é ter coragem de abrir-se para o novo constantemente e não para certezas, pois estas não podem existir.” (2015, p.7)

É algo que vai além da formação profissional, das técnicas de ensino e conhecimentos Matemáticos. O que se “propõe” é uma formação transpassada pelo Cuidado de si. Uma formação que tem em vista o sujeito constituindo-se como professor, ciente de que o devir se inicia bem antes de ele adentrar o curso superior e prossegue para além de sua graduação.

Com isso, o discurso que impregna uma “formação de professores” não condiz muitas vezes com o professor, mas com um molde do que seria o professor. Partindo do princípio de que formação é uma maneira de se alcançar uma determinada forma, vem rapidamente uma inquietação do que ou o que seria essa forma. Isso significa que não havia uma forma anterior ou que a forma anterior não condiz? O ser-professor necessariamente inicia dentro de uma instituição acadêmica, cujo foco é a formação? Como identificar se o sujeito atingiu ou não aquela forma? Se não atingiu a forma esperada, foi ou não foi formado?

Existem diversas pesquisas voltadas para qual seria a melhor maneira de formar um professor, apresentando dificuldades enfrentadas para se alcançarem esses ideais. O nosso intuito é observar o que ocorre nos bastidores desse devir, que não inicia na academia, mas bem antes. A academia é consequência do desejo, que os agenciou e os conduziu até a licenciatura. Não é o início. Está em meio a... Faz parte da teia de experiências, que vai moldando o sujeito, podendo em seguida ter seu molde alterado. E assim por diante, de maneira ininterrupta.

As sementes foram lançadas. Colhem-se os frutos, para se lançarem novas sementes, ou apenas abandona-se o campo.

A onda está se formando. Sobe na prancha e surfa ou apenas observa.

O convite foi feito. Se aceita-se ou recusa-se.

Pode-se escolher para onde se quer ir.

Em relação ao melhor caminho a ser percorrido, só se vai saber caminhando.

É este o devir que nos conduz a outros devires.

No entanto, o que se vê durante o curso de licenciatura em Matemática, desde o primeiro período até o último, são conteúdos matemáticos dos mais variados assuntos (Geometria Analítica, Cálculo, Teoria dos números, Análise Real, Estruturas Algébricas,...), para o licenciando aprimorar seus conhecimentos nesta disciplina que irá lecionar. Em consonância com isso, aprendem sobre o contexto educacional como um todo, com disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, Políticas Educacionais, Gestão Educacional e Escolar...), assim como técnicas de ensinar (Metodologias de Ensino, Estágios Supervisionados, Didática da Matemática, Tendências em Educação Matemática, Avaliação da aprendizagem,...), acrescidas das disciplinas voltadas para a pesquisa (Metodologia da pesquisa e Trabalho de Conclusão do Curso).

Os licenciandos adentram em esferas variadas nos componentes técnicos, com os quais se depararão quando estiverem exercendo sua docência, sendo-lhes essenciais para aprimorarem o “devir professor”. Todavia, o que algumas vezes não é visto em sala de aula, e que é de suma importância neste processo diante de tantas disciplinas, é criação de um espaço de discussão, de reflexão, de um diálogo franco, de um momento para a autorreflexão, visando a um Cuidado de si, conseqüentemente, à constituição do Éthos do sujeito.

Vemos programas preparando os licenciandos para se depararem com as demandas exigidas no mercado de trabalho, entretanto eles não estão sendo preparados para governar a si mesmos. Alguns ou muitos se perdem em meio à multidão. Dizem frases do tipo: “se todos fazem, eu também faço.”, ou “se todos fazem é porque assim deve ser feito” e seguem com essa ideia. Em alguns cursos de licenciatura, infelizmente, não há momentos de reflexão sobre si, sobre voltar para si mesmo.

Foucault (2011), ao mencionar o Cuidado de si, remete a conhecer a si, que implicaria em passar mais tempo “ocupando-se com si”, partindo com isso do axioma cultural grego que diz: “é preciso ocupar-se consigo mesmo” (p. 30). Como cuidar implica em conhecer, logo, para conhecer, é necessário “perder tempo” com isto.

O cuidado de si é um conjunto de práticas segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, se

construindo e re-construindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir. (CAVAMURA, 2013, p. 1)

O Cuidado de si é um processo de afinar os instrumentos, como os de música. Você vai se afinando. É um eterno retorno para dentro de si. É perder-se em si mesmo, para aos poucos ir se ajeitando da forma que gostaria. É se construir, reconstruir, desconstruir, é um devir. Deleuze compara o devir com o ato de escrever, ao dizer que “escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir.” (DELEUZE, p. 30)<sup>54</sup>.

Não há nada para além-devir, pois o devir é a exata construção do momento. A soma dos devires que vamos construindo forma em nós o povir lá na frente. Devir sempre é o movimento. Não é o tornar-se, é o estar se tornando. No movimento da vida temos muitos encontros e choques com muitas ideologias, pessoas, acontecimentos. Com um choque de uma leitura, de um encontro, de uma palavra, podemos mudar completamente nosso mundo, então aquela construção podemos abandonar e começar outra.

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. 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, 1997b, pp. 15-16)

Isso implica dizer que o devir é o movimento que compõe o momento atual e não algo que se pretende alcançar, que se almeja conseguir, obter, cujo foco está no futuro, no percorrer um caminho, cartesianamente construído, com o intuito de chegar a algum lugar. Isto diferente do devir seria o porvir, em que há uma intencionalidade movendo-o, o identificar-se, o imitar algo ou alguém.

O devir tem a ver com o conhecer-se. Hoje o que se busca muitas vezes é estar nos informando, vivendo dinamicamente, fazendo exercício na academia, indo aos médicos, trabalhando, saindo com os amigos, cuidando dos outros, de tal forma que algumas vezes não temos tempo para “perder” conosco. Com isso, nos questionamos: Como posso me cuidar se não me ocupo comigo?

Se não vivo momentos de ócio comigo, tenho que escolher posicionamentos rapidamente, tomar atitudes sobre as quais não me dei o tempo para refletir, por não “ter tido tempo”. É como se vivêssemos no automático, no vaivém infundável. Vejo a notícia, opino e

<sup>54</sup> <<http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> visualizado em 10/08/2015.



que venha a próxima. Outros pensam por mim, interpretam-na por mim, eu assisto aos noticiários, reproduzo o que vi e assim vou seguindo, informando-me com as meias verdades maquiadas e passadas por alguém que “teve tempo” de pensar por mim. Ao ponto de esse alguém me dizer o que realmente é melhor para mim e eu acreditar nisto, reproduzindo um desejo de manada e não o meu desejo.

Se me ocupo comigo, sei o que estou sendo. Conheço meus limites. Sabendo que determinada situação me causaria transtorno, evito me colocar nela, logo estou cuidando de mim (só posso fazer isso, se eu me conhecer). Sei a hora de parar. O “conhece-te a ti mesmo” diz a que hora tenho de parar. É um vigiar-se. O Cuidado de si é vigiar essa regra, que é só minha. Só eu sei dela, só eu sei que com “x” me desmonto, aí tenho que me vigiar quando estou no “x-1” (chegando ao meu limite) e, mais ainda, no “x+1” (quando avanço um pouco).

Ocupar-se consigo está atrelado ao cuidar dos outros, pois não é algo isolado, os sujeitos autônomos não vivem para si, eles ajudam outros a conquistarem sua autonomia. Não é uma suma preparação momentânea, uma forma de vida, mas é buscar viver uma vida outra (FOUCAULT, 2014).

Foucault (2011) menciona que esse cuidado consiste em “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberanamente em nós.” (p. 451). Apresenta ainda alguns exercícios (práticas) que se baseiam “essencialmente em treinamento de resistência e abstinência, e aqueles que constituem treinamentos em pensamento e pelo pensamento” (idem). Ensinaamentos por ele garimpados dos gregos. Trata-se de ser objeto de estudo de si mesmo.

A ideia das “tecnologias<sup>55</sup> do eu”<sup>56</sup> (FOUCAULT, 2008) leva o sujeito a examinar a si mesmo, não de uma maneira isolada, mas no contexto social, mediante as suas múltiplas afetações, o afetar e ser afetado pelo meio/sujeito. Trata-se de técnicas específicas utilizadas

---

<sup>55</sup> A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. (Foucault, 2008, p.48)

<sup>56</sup> Tecnología de si consiste em: técnicas que permitem a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc., etc. Permítaseme que llame a ese tipo de técnicas, las técnicas o tecnologías de uno mismo [the self] (Foucault, 2008, pp. 35-36, rodapé)

para entender a si mesmo. “Cuando se pregunta cuál es el principio moral más importante en la filosofía antigua, la respuesta inmediata no es «Cuidarse de sí mismo»” (p. 50). É com base nos gregos que Foucault (1994, 2009, 2011, 2013, 2014) inicia seu discurso relacionado ao Cuidado de si, todavia menciona que “Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo.” (p. 54). Estudou na história os distintos costumes dos homens acerca de si mesmo.

Enfim, o que temos é que o Cuidado de si implica numa experiência de si, podendo ocorrer apenas ao ocupar-se consigo, tendo com isso que se conhecer, experimentar-se, sem tornar-se um eremita, pois o Cuidado com o outro está intrínseco no Cuidado de si.

É a conquista da autonomia, onde o sujeito em seu plano de imanência reconhece as linhas de força, de subjetivação, que o tem como mira, mas também conhece a vontade de potência e de poder que o formam, portanto, agarra aquelas que o move, que deseja, e afasta as que o tira da trilha dos seus desejos, atualizando suas virtualidades imanentes. O sujeito é produto e produtor de si mesmo. (CAVAMURA, 2013, p. 1)

O que se pretende com o Cuidado de si apresentado é constituir um *Éthos* nos licenciandos de Matemática, contribuindo em seu devir professor. Contudo, é inerente a esse Cuidado de si, implica em governar a si mesmo, conhecer a verdade sobre si, a *sua* verdade e, com isso, ter a coragem não apenas de falar e assumir a sua verdade, mas de praticá-la, tendo a mesma prática com o outro, através da fala franca. A isto se denominou *Parresía*, sendo quem a pratica um *parresiasta*.

Portanto, a *parrhesía* (a *libertas*, o franco-falar) é esta forma essencial [...] é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz "eu digo a verdade", compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. [...] Não pode haver ensinamento da verdade sem que aquele que diz a verdade dê o exemplo desta verdade, e é por isto também [...] (FOUCAULT, 2011, 365).

Com isso, temos que, a princípio, “eu penso essa verdade e que, pensando-a, eu a digo, é isso que é indispensável ao ato *parresiástico*.” (FOUCAULT, 2013, p. 62). Todavia, não fica apenas na enunciação, pois “o sujeito se liga ao enunciado, à enunciação e às consequências desse enunciado e dessa enunciação” (idem, p. 65). O que temos é que “a *parresía* é uma maneira de se vincular livremente a si mesmo no enunciado da verdade [...] é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade.” (idem, p. 64).

O parresiasta, ao fazer um pacto consigo, se arrisca a dizer a verdade, sendo não apenas aquele que enuncia, pois ele vive de acordo com a verdade enunciada, mas também aquele que correndo o risco de perder a vida. Teoria e prática, dizer e fazer se entrelaçam, constituindo uma mesma força. O parresiasta é aquele que “se levanta, toma a palavra, diz a verdade diante do tirano e arrisca a vida.” (idem, p. 59) Ele não teme o *dizer-a-verdade* a quem quer que seja, inclusive o tirano, mesmo sabendo que, ao pronunciar a verdade, esta pode lhe custar a existência. Eles “aceitam morrer por ter dito a verdade” (idem, p. 56).

Que verdade tão idolatrada, que pode levar à morte, seria essa? É aquela que “nós a pensamos, nós a estimamos, nós a consideramos efetivamente, nós mesmos autenticamente, como autenticamente verdadeira.” (idem, p. 62) Ela é gerada em nós mesmos e por nós assumida além do discurso. Para se chegar a essa verdade, encontramos o Cuidado de si como premissa. Poderíamos arriscar dizendo que aqui teríamos um silogismo hipotético condicional do tipo “Se eu tenho o Cuidado de si, então tenho parresía.” Um parresiasta só o é porque governa a si (cuida de si) mesmo. Aquele que é dono da parresía tem seu Éthos constituído. O sujeito autônomo é aquele que tem o Éthos instituído. Podemos apresentar a estrutura da seguinte forma:

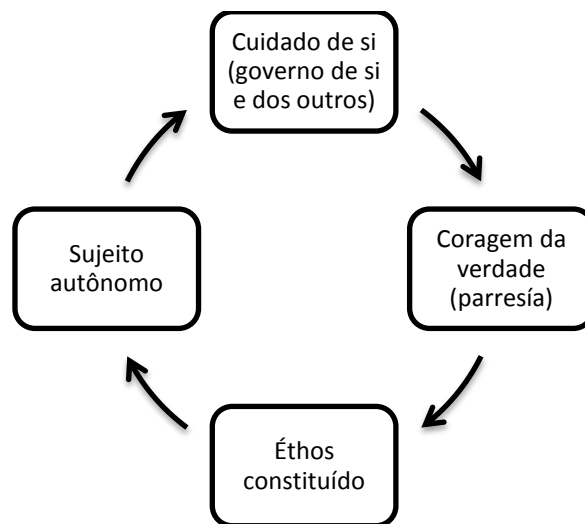


Figura 4: Fluxograma sujeito autônomo

O caminho não seria tão cartesiano como apresentado acima, já que o sujeito precisa ter o Cuidado de si, para ter a parresía. Contudo, para ter o Cuidado de si, tem que falar a verdade para si mesmo. É uma dupla afetação. Uma retroalimentação. Quanto mais ele pratica a parresía, mais cuida de si. Quanto mais cuida de si, mais pratica a parresía. É um movimento que nos leva de um ao outro.

A prática parresiasta, a coragem da verdade, a fala franca, é estabelecida unicamente com o outro, que é essencial, não existindo uma prática parresiasta para si.

A parresia é, portanto, o dizer tudo, mas não tudo o que vier à boca, mas tudo relativo à verdade. Dizer coisas verdadeiras em busca do progresso do outro, negar-se a esconder a verdade, mesmo que esta seja dura e difícil, não poupar o outro da verdade em vista de seu bem estar momentâneo, mas feri-lo se preciso for em busca de sua ascensão à autonomia e ao seu governo pessoal. É ajudar a retirar o sujeito da condição de governado pelos outros para a condição de governado por si mesmo. É retirá-lo da manada e inseri-lo no mundo dos “conscientes”, ou seja, daqueles que se percebem no mundo como agente e alvo de subjetivações, mas com força de poder e resistência suficientes para gerir sua vida conforme seus desejos e não aceitando sem perceber e realizando automaticamente e roboticamente os desejos dos outros. (CAVAMURA, 2013, pp. 3-4)

É importante nos mantermos vigilantes, para observarmos a veridicção de nossos discursos, para que as verdades ditas não fiquem dependendo do interlocutor, mas totalmente do emissor. Não podemos ficar mudando nossa verdade diante de cada pessoa e/ou situação, ela tem que ser só uma. Isso não quer dizer que, em algum momento raro, não venhamos a ser afetados por nosso interlocutor, repensando algumas de nossas verdades. São devires. Afinal de contas, é o afetar e ser afetado que nos constituem como sujeitos. Somos sujeitos múltiplos, todavia múltiplas verdades ou verdades convenientes ao interlocutor não são interessantes. O parresiasta não muda para agradar o outro, pois ele está comprometido eticamente com sua forma de veridicção, com a sua verdade.

A formação do *Éthos* é algo que não se restringe aos profissionais da educação, mas a todos. O ideal seria preparar o sujeito desde criança, nas escolas e fora delas. O que diferencia o licenciando de Matemática é que, além da parresía, do Cuidado de si, ele precisa da parresía técnica, o discurso técnico da Matemática. Esses discursos não são excludentes, apesar de terem domínios diferentes.

Em relação à disciplina Matemática, temos no Parâmetro Curricular Nacional :

A constatação da sua importância apóia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, 1997, p. 15).

Esse trecho é um discurso de justificativa, defendendo a importância de se trabalhar a disciplina de Matemática em sala de aula, pois, além de se fazer presente no cotidiano dos

alunos, ela desenvolve potencialmente a capacidade mental deles. Sendo algo tão interessante e necessário, por que temos tanta aversão a ela? Algo está desarmonioso.

Outro trecho remete-se aos “princípios decorrentes de estudos, pesquisas, práticas e debates” (BRASIL, 1997, p. 19) referentes ao ensino da Matemática, apresentados pelo PCN. Dos nove, selecionamos este: “A atividade Matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.” (idem, p. 19).

Não estamos discordando desse princípio apresentado, pois se trata de um ideal, do desejo de um grupo de pesquisadores relacionado ao ensino de Matemática. Pesquisadores que há anos estudam a relação e o desempenho dos alunos com a Matemática, além da postura dos professores diante desta disciplina. Mesmo fora da sala de aula, observam as demandas sociais, traçando, a partir desse aglomerado de informações “coletadas”, um caminho a ser percorrido. Caminho este que destoa do discurso parresíasta, pois, mesmo que seja a verdade de um grupo de pesquisadores, essa é apenas uma verdade destes pesquisadores. Eles não vivem da verdade que discursam. Eles não estão em sala de aula. Apenas a observam. Coletam informações e não as experienciam, não as vivem. São falas prescritivas, impostas e não parresíastas.

Voltando ao trecho destacado, nos questionamos: como nossos licenciandos irão fugir do “olhar para coisas prontas e definitivas” se foi assim que aprenderam?

Nós, licenciandos, não fomos formados, mas sim licenciados para falarmos em nome da Matemática. Muitos de nós não fomos educados matematicamente, pois, durante a graduação, aprendemos técnicas de ensino, ou seja, maneiras de como ensinar Matemática. Então, “como se pode saber se alguém é competente em geral na ordem da *tékhnē* e, especificamente, na ordem dessa ‘*tékhnē*’?” (FOUCAULT, 2014, p. 118)

Foucault (2014) nos aponta dois critérios: um relacionado aos mestres; outro, às obras do discípulo, “se esses mestres eram bons mestres, se eram capazes de formar bons alunos.” (p. 118). Não bastava apenas serem bons, terem o conhecimento técnico, teriam que saber formar outrem. O aluno, por meio do diálogo franco com seu professor, tem suas verdades postos à prova, sendo este último a “pedra de toque” do aluno. O aluno tem que saber quando ele não sabe, para que não permaneça na mediocridade. Fortalecer a vida na verdade, fugindo da mentira. A verdade é causadora de microrrevoluções e algumas vezes as maiores revoluções são aquelas contra as mentiras que há em nós. Muitas dessas mentiras se tornam refúgios de alguns professores por anos na docência, que preferem não as admitir. Cabe ao professor criar um ambiente em que deve imperar o Éthos da verdade. Com isso, o professor

precisa assumir suas verdades relacionadas não apenas ao Cuidado de si, mas também à técnica, à Matemática. Enfim, a enunciação só atinge o interlocutor se estiver de acordo com sua prática. Educação como prática da liberdade.

“E o segundo critério, poderíamos dizer, é o da obra [...] (podemos até admitir que, sem mestre, ele foi capaz de fazer algo válido)” (p. 119). Com isso temos que “é preciso cuidar dos jovens, ensinar os jovens a cuidar de si mesmos.” (FOUCAULT, 2014, p. 111). Diante do ensinamento, é que o jovem segue adiante. Contudo, não tem como ensinar alguém que não esteja interessado em aprender, que não tenha desejo de aprender. Além disso, o que temos hoje é um discurso da *tékhné* vazia, já que mesmo o licenciando cursando Matemática nunca viu como se faz Matemática.

Temos um curso de graduação em que os professores dão aula de currículo (matérias propostas nos mais variados planos nacionais), pois há um currículo a cumprir e recebemos título.

O aluno tem o currículo formado e pronto. A maioria dos professores de graduação hoje no Brasil não faz pesquisa. Somos licenciados em Matemática, para darmos aulas de Matemática, sem nunca termos *feito Matemática*, ou seja, não conhecemos o discurso matemático e temos que dar aula de Matemática. Não conhecemos como se produz o saber matemático e damos aula de Matemática. A opção de trabalhar com grupo de pesquisa e colocar os alunos em contato com a Matemática poderia ser uma saída. Sendo possível conhecer os conceitos que perpassam os diversos assuntos da Matemática, podendo relacioná-lo, ter-se-ia subsídio para discutir o currículo da licenciatura, com a parresía técnica e não mantendo o foco apenas no currículo.

Estudar primeiro o eixo da formação dos saberes [...] para estudar efetivamente a experiência como matriz para a formação dos saberes, não se devia procurar analisar o desenvolvimento ou o progresso dos conhecimentos, mas sim identificar quais eram as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, *grosso modo*, se vocês preferirem, as formas de veridicção. Em suma, tratava-se de deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção. Do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção. (FOUCAULT, 2013, pp. 5-6)

É necessário analisar os discursos que perpassaram a formação dos saberes, para investigar como se deu, não apenas historicamente, mas de uma maneira cartográfica, observando as linhas de força que os transpassaram e subjetivaram, os discursos da época,

assim como as linhas de fuga, os agenciamentos ocorridos, as rupturas. Para isso tem que haver interesse por parte do professor, desejo que o mova. Afinal de contas, se nem o professor que ministra a aula deseja conhecer isso, como fará seus alunos desejarem?

É preciso evocar “indivíduos que seriam pensantes por si mesmos, isto é, que teriam efetivamente escapado, a título individual, dessa preguiça e dessa covardia e que, pensando por si mesmos adquiririam sobre os outros a autoridade que estes precisamente reclamam.” (FOUCAULT, 2013, p. 33). É mais fácil, em vez disso, aderir à doutrina do ensino da Matemática, que consiste em uma explicação rápida do conteúdo, para se entender o teorema, apresentando as fórmulas com exemplos, passando em seguida listas de exercícios. Acabou o ensino. Para isto existem muitas técnicas e tendências que contribuem para este formato de ensino e que em momento algum relacionam os conteúdos. Isso impossibilita os alunos de compreenderem “o todo”, as múltiplas relações entre os mais variados conteúdos, vendo-os apenas em blocos isolados e desconectados.

Assim os licenciandos reproduzem o que aprenderam a fazer com relação à Matemática, exercitando a memorização (é importante, mas não é o suficiente), em vez da parresía técnica, pois não sabem como fazê-lo. Suas obras são condizentes com a de seus mestres. Com isso, temos: “Seja combinados, seja alternadamente, esses dois critérios são indispensáveis para que se possa levar em conta a opinião de alguém, a partir do momento em que se está na ordem da *tékhne*.” (FOUCAULT, 2014, p.119).

A verdade desse discurso, passada pelo mestre e reproduzido pelo aluno, deveria estar ligada à parresía técnica, que consiste em dizer a verdade desse “mundo técnico”. O mestre teria que ter a autonomia de falar por si, em vez de reproduzir discursos técnicos. Mas, se o próprio mestre não tem acesso a esse discurso, como pode o aluno ser um parresiasta de ordem técnica?

Vimos que mesmo parresía do Cuidado de si e parresía da técnica serem de domínios diferentes, o professor de Matemática, em seu discurso técnico, também pode de alguma forma ajudar na formação do sujeito ético. Poderia ser essa a meta da licenciatura em Matemática: Contribuir com movimentos que auxiliem o movimento do devir professor de Matemática de seus licenciandos, bem como a constituição de seu *Éthos*.

## BASTIDORES

---

Fim de projeto de extensão.

Fim de doutorado.

Fim de tese?!

Bem, isso nós não sabemos.

Pode ser o fim das folhas que fazem parte do arcabouço de palavras fixadas nas folhas deste material, mas e aquelas que apenas transpassaram o papel?

Experiências e ideias/reflexões aqui apresentadas ganham com cada leitor uma vida diferente daquela intencionada por quem as escreveu. Damos vida às palavras. Assim, um novo pensamento/ideia, vai se constituindo a partir de uma nova experiência em um movimento contínuo.

Com isso, como se pode dizer que uma tese chega ao fim?

Seria a tese um rizoma?

As ideias não iniciaram no ato de sua escrita, vieram bem antes. Também não começaram com um pré-projeto apresentado ao programa de pós-graduação. Nem quando decidi fazer licenciatura em Matemática. Quando realmente começaram? Não se sabe. Difícil apontar o início. Em relação ao fim... Bem, as ideias não finalizarão, pois transcendem o que aqui foi escrito, causando um eterno retorno para quem as escreveu, permitindo-lhe novas ideias e outras experiências com o mesmo texto que escreveu. Quem já não passou por isso, de reler o que escreveu e experienciar algo novo? Ou relendo, recordar, reviver? Com isso, nem com a escrita da tese finalizada existirá um fim. Sempre em movimento. Nunca estática. Várias entradas e saídas. Um rizoma.

Pode ser o fim de mais uma etapa.

A da escrita da tese.

O nosso último ato.

Quando uma etapa se finaliza, inicia-se outra, restando-nos recordar alguns momentos, experiências pelas quais passamos que foram tão importantes para a constituição do nosso Éthos, em nosso devir pesquisador.

Estavam todos na escola pública do Estado, a professora e os cinco licenciandos, prontos para darem início ao projeto de extensão. Arrumavam a sala de vídeo com entusiasmo. O primeiro dia. Após as reuniões pré-aulas, o teste foi aplicado nos alunos do nono ano da turma da manhã. Optaram por não os selecionar, mas deixar que participassem à



vontade. Ali se encontravam. Cada qual carregado de emoções diferentes, tendo em comum a ansiedade.

A professora tivera uma conversa, no dia anterior, sobre o projeto com outros professores que quiseram saber a respeito. Tudo se desenvolvia animadamente até surgir a pergunta: “em que horário ocorrerá o projeto?” Inocentemente, a professora respondeu que ocorreria no contraturno. Nesse momento ouviu risadas acompanhadas de cabeças sacudindo-se de um lado para o outro, com lástima, ficando sem entender o que ocasionara aquela atitude unânime em seus colegas. O incômodo só foi substituído por outro, quando lhe disseram que o projeto estava condenado ao fracasso, pois nenhum aluno iria. Como qualquer mãe defendendo a cria, estufou o peito e defendeu-o com unhas e dentes, dizendo que o diretor estava muito animado com o projeto, avisando-lhe que iria às duas salas do nono ano para lembrar os alunos, que pareciam bem animados.

Após sua defesa digna de um advogado em um tribunal, convencendo o júri da inocência do réu, da beleza do projeto de extensão, seu primeiro, notou no júri, ou melhor, em seus colegas, um novo olhar. Não era um olhar de pessoas convencidas, mas compadecidas. Estavam com um sorriso de conforto nos lábios e isso a incomodou, pois almejava um sorriso de felicidade por tudo que ela dissera.

Então, um deles tomou a frente e começou a falar desenfreadamente sobre projetos já feitos nas escolas do Estado, projetos bem interessantes, como na área de robótica, engenharia, jogos e assim foi descrevendo, incentivado por outros. A conversa era a mesma. Iniciava com um grupo de alunos, inferior ao número de vagas e finalizava, antes mesmo da data prevista, com nenhum aluno.

As experiências deles fizeram-na temer não apenas pelo projeto, mas pela sua própria tese, pois a princípio era a inter-relação entre os sujeitos daquele dispositivo que seria observada. Sabia que os licenciandos, mesmo temerosos por ser uma experiência que os tiraria da zona de conforto deles, estavam ansiosos para iniciarem as aulas do projeto, após as intensas reuniões que tiveram.

Não podia recuar. Não recuaria.

O horário do projeto era das 14h às 17h.

Ela e os licenciandos esperavam. Tinham se passado quinze minutos do horário inicialmente combinado.

O medo passou a incomodá-la. A conversa com os professores perturbava-a cada vez mais. Seu projeto naufragaria antes mesmo de afastar-se do porto. Uma decepção. Olhava para o grupo, percebendo o evidente receio deles. O silêncio estava tão denso, devido à

tensão de todos, que pensou poder cortá-lo com uma faca. Assim, como o comandante de um navio, deveria informá-los de que aquele Titanic estava afundando no cais.

Ficou em pé. Todos os olhares voltaram-se para ela. Ajeitou a calça, para ganhar tempo. Sorriu. Ninguém pestanejou. Sentiu a tristeza emanada de alguns deles, ao adivinharem o que ela diria.

Parecia a final de uma partida de futebol em que os jogadores, já cansados, sentiam seus músculos doendo pelo esforço, com a torcida desacreditada diante do placar e do pouco tempo que restava para a finalização daquele jogo. Eles corriam pela posse de bola, mesmo querendo desistir. O cansaço era evidente. Respiravam pela boca, para que não lhes faltasse ar nos pulmões. Queriam sair dali, todavia tinham que fingir acreditar que algo poderia mudar, para não desanimarem mais seus colegas.

Ela, como técnica daquele time, viu seu fim. Como capitã daquele navio, viu seu fim. Era a única que poderia dar o atestado de óbito àquele projeto tão bem-quisto, sonhado, discutido e elaborado. Não dava mais para adiar. Respirou fundo e começou seu discurso, preparando-os para o fim, como Mel Gibson, em *Coração Valente*.

“Gente, eu queria dizer a vocês que...” Foi interrompida pelas batidas à porta.

Antes que ela pudesse abrir, surgiu uma menina sorridente de farda, com um enorme cabelo negro, perguntando se era ali que estava ocorrendo o projeto.

Nossa! Sentiu um imenso alívio. Parecia que finalmente soltara a respiração que prendera desde o momento em que ficará de pé.

Entrou uma aluna, acompanhada de outra. Sentaram-se timidamente na lateral da sala. Esperavam por vinte. Não era o almejado. A população estava bem abaixo do planejado. Desistir ou continuar?

Havia mais licenciandos do que alunos para eles darem aula. Não tinha nenhum sentido ir adiante! Refletia. Em compensação, lembrou-se de quando começou a dar aulas... Quantas vezes deu aula para quatro, três, dois e até mesmo um aluno? Por que se importar tanto com quantidade? Elas estavam ali. Contrariando toda a probabilidade apresentada pelos seus colegas professores. Elas vieram pela Matemática. Não havia nenhum outro atrativo. Foram agenciadas pela disciplina. Em quantos lugares isso ocorria?! Afinal de contas, elas compunham os 10% do esperado. Pode ser um percentual insatisfatório, todavia, e se 10% dos alunos do Brasil fossem feito elas?

Elas representavam um grupo de pessoas que voltavam à escola no contraturno para aprender. Elas queriam aprender. Como toda professora que ama o que faz, não poderia deixar isso passar em branco. O amor pela educação Matemática falou mais alto. Para surpresa e

admiração de seus alunos, com um sorriso de satisfação no rosto, falou para aquelas duas alunas como se estivesse falando para um grande grupo de apaixonados pela Matemática.

A primeira aula transcorreu de maneira incomum, fugindo ao planejado, devido à quantidade reduzida de alunos. Um novo aprendizado tanto para a professora quanto para os licenciandos. Ela, por se lembrar da época em que dava aula para pequenos grupos, ou para uma única pessoa; eles, por verem que a dedicação à aula independe da quantidade de alunos.

Na semana seguinte, a segunda aula seria dela também. O intuito era apresentar aos licenciandos formas distintas de dar aula, fugindo ao rigor tradicional: livro-quadro-caderno. As duas alunas trouxeram uma amiga dessa vez.

Duas se tornaram três.

Na semana seguinte, vieram mais dois alunos.

Para surpresa de todos daquele projeto, a professora teve uma conversa bem sincera com eles a respeito de o projeto não poder ir para frente, por haver poucos alunos, e esse número minguaria, citando o dito pelos professores.

O público era mínimo, tendo passado ao todo oito alunos. Destes, quatro eram mais frequentes. Dois, em especial, se mostraram fascinados pelas aulas e pela família, que pareceu se constituir durante as dezenove aulas ministradas. Mesmo em período de Copa do mundo, em plena festa junina, eles compareciam às aulas. A última aula do projeto foi um jogo de “trilha<sup>57</sup>” envolvendo todo assunto visto. Foi essa a nossa forma de avaliar os alunos, finalizando com uma breve festinha. Os alunos ganharam certificado. Um dos licenciandos, aquele mais quieto, fez um belo discurso falando do quanto o projeto lhe fizera bem.

Apesar dos erros, que os levaram a aprender um pouco mais, tiveram momentos inesquecíveis tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Nos últimos momentos do projeto, deu-se início às entrevistas, com tópicos a serem abordados e temas para fazerem os Mapas Narrativos. Outro momento difícil...

Ainda sentia-se aprisionada à marca causada pelo trauma gerado ao cartografar Sabrina para o piloto desta tese. Tomada de receio, deu início ao movimento transversal de surfar sobre os territórios existenciais apresentados pelos sujeitos.

A primeira cartografia foi um grito de liberdade. Conseguiu! Tudo fluiu. A conversa foi melhor do que imaginara. Saiu do laboratório de Matemática da UFPE com mais de uma hora de entrevistas gravadas para serem escutadas novamente.

---

<sup>57</sup> Fizemos uma trilha no chão com papéis em que cada casa correspondia ao nome de um dos licenciandos. Caindo sobre uma delas, o aluno sorteava a questão referente ao assunto ministrado por aquele licenciando, tendo que responder. Eles avançavam ao jogarem um dado gigante. A cada erro de cálculo, eles ficavam uma rodada sem jogar.

Entretanto, ao se deparar com uma das licenciandas, notou-a agitada. Imaginou que fosse nervosismo de ser entrevistada. Pediu que ela se desenhasse e, sem muito pensar, ela fez a circunferência e os palitinhos, acrescentando os cabelos. “Pronto!” – disse satisfeita com o que fizera, não levando a sério. Rapidamente a professora lembrou-se de Sabrina, já começando a sentir uma pontada de receio, pois ela parecia não se importar com o que se estava fazendo. Em menos de dez segundos, seu desenho estava pronto, diferente de todos os outros licenciandos, que, mesmo estranhando o pedido, tentavam se esforçar.

Espantada com a atitude dela, deu início às perguntas, temendo a seriedade das respostas, devido à postura dela diante do primeiro desenho. À medida que a professora adentrava no território da garota, o mar abaixo de sua prancha começava a ficar mais agitado, além de escurecido. Algo estava estranho. Tinha tocado em algo que parecia estar escondido há muitos anos. Não foi a intensão. As ondas aumentaram de tamanho, ao ponto de assustar quem nela surfava.

A segurança dessa licencianda, disfarçada de frieza, de pouco se importar com o que estava ocorrendo, demonstrada anteriormente, dava agora vazão a algo tão forte, que ela, apesar de tentar manter-se fechada em si mesma, não conseguiu. Palavras simples da entrevista fizeram-na travar, rachando as comportas de sua alma. Sem conseguir mais se conter, ela chorou.

A professora percebeu que ela lutava contra aquela enxurrada de emoções à medida que seguia com o adentramento. Percebeu as primeiras lágrimas, estranhando. Nunca lhe ocorrera aquilo. Ficou na dúvida se seguia em frente ou não, todavia a garota pareceu ter se recomposto. Isso a fez continuar.

Em uma sabatina de palavras, “sonho” remeteu-a a “família”, após muito pensar (engoliu em seco). “Felicidade” a “necessária”. “Tristeza” fez dizer “família”. “Medo” a... silenciou, controlando suas emoções. “Futuro”... Nesse momento deu início a um pranto sofrido. Não sabia como agir diante daquele movimento. Não sabia como surfar em ondas tão grandes, escuras e espessas. O que havia estudado até então não a preparara para esse tipo de situação. Ficou imóvel, petrificada. Já que não podia sair dali, poderia se transformar em um objeto de decoração. Sabia que a garota estava mortificada de vergonha, pois a percebia sempre animada, segura de si nas aulas, falava com maturidade e agora havia desmoronado diante de uma “estranha”.

Quando viu que ela havia se recomposto do pranto compulsivo, a professora conseguiu por fim respirar, sugerindo deixar aquela entrevista para outro momento. Entretanto, para seu desespero, ela optou por continuar. Nossa! Tinha que seguir adiante com

aquilo! Mesmo sabendo que, diante da sensibilidade desvelada da garota, ao adentrar outros territórios, aquilo poderia novamente acontecer. Mas, como pediu que continuasse...

Ao ver seu bloquinho de notas, seguiu com a próxima palavra: “Dificuldade”. Após um momento breve refletindo, que pareceu longo demais à professora, que temia cada movimento dela, disse: “Convivência”. Em sua mente de cartógrafa, as respostas dela começaram a fazer sentido. Elas se encaixaram. Começou a entender o movimento das ondas. Sorriu por dentro, sentindo-se segura. Aprendera a surfar naquela onda tão singular. Sentia sua zona de conforto ampliando-se. Com segurança falou “professor”, esperando-a falar com paixão daquela profissão que escolhera. Hum! Para seu completo espanto, ficou mais uma vez atônita diante de uma nova onda de lágrimas. *Como? Por quê?* Sua mente a confundia.

“Quer que eu pare?” Apontou para o gravador. “É sério!” – disse-lhe. Estava realmente disposta a desistir. Era muita dor que não compreendia. Fazê-la chorar estava incomodando-a, pois parecia alfinetar feridas ainda abertas e não queria fazer aquilo. O sofrimento dela aos poucos se tornava seu sofrimento. Por pouco também não chorou junto. Optou por se jogar da prancha. Não queria mais surfar naquela onda. Assim o fez.

Contudo, a garota, erguendo-se diante das lágrimas, da vergonha que sentia por demonstrar tamanha fragilidade, que sempre buscara esconder, decidiu ir adiante.

A cada pergunta que formulava, receava causar mais momentos desconfortantes como aquele, todavia era impulsionada a fazê-la. Para seu total alívio, aquilo não se repetiu, mesmo deixando no ar uma pergunta que estivera presente durante toda a entrevista de maneira explícita e, ainda ao final, ela não sabia responder. Era: “Quem é você?”.

Ao término de todo o material observado através de registros de campo, Mapas Narrativos, questionários, cartas, entrevistas, conversas pelos corredores, vinha o mais novo desafio. Como compilar isso tudo? Como apresentar os movimentos de seus sujeitos? Como expor tudo que foi feito? Como não ser cartesiana? Eram muitos questionamentos, que, em reunião com o orientador, foram sanados. “Faça narrativas!” – disse ele.

Voltou para casa com a cabeça repleta de interrogações: *Nossa! Narrativas?! Como assim? Tinha que escrever tudo aquilo que lhe transpassou, através de histórias? Teria que escrever a história de cada um dos sujeitos da pesquisa, utilizando para isto o que tinha produzido em seus momentos com ele? E se não os tivesse captado corretamente? E se as narrativas não ficassem boas? Eram muitas informações para serem exploradas!* Assim seguiram suas angústias até se deparar com sua primeira narrativa.

Finalizada a primeira parte de todas as narrativas, com momentos que antecederiam o projeto de extensão, a professora decidiu ousar mais. Imprimiu-as e, antes de apresentá-las ao

seu orientador, em sua última reunião com os licenciandos do projeto, entregou a cada um a narrativa que lhe correspondia.

Sua mão suave frio. Estava nervosa. Ousou escrever deles, sobre o que haviam lhe contado criou uma história que poderia não condizer com a verdade. Um dos alunos começou a fungar. *De novo lágrimas?!* Pensou nervosa. Ele pediu para dar uma saída, na intensão de se recompor. Um deles, brincando, perguntou se a professora era médium por ter adivinhado algumas coisas. Outros riram com as situações descritas. Houve mais pranto. Quando foi pedido que comentassem a respeito, disseram que aqueles personagens descritos eram eles mesmos, admirando-se com as falas, pois diriam e agiriam daquele jeito naquelas situações descritas. Algumas situações destoaram da vivenciada por eles, apesar de se assemelharem bastante à realidade.

Entretanto, uma aluna a surpreendeu ao dizer que caíra em prantos, pois o que havia lido condizia quase que 95% com o que realmente ocorrera. Desde a música apresentada até a maneira que soubera da morte de sua mãe. Estava admirada, tanto que ela e os outros pediram que lhes enviasse as narrativas para poderem ler a dos colegas. Isso fez a professora entender o processo cartográfico mais profundamente.

Cartografar e, mais ainda, escrever as narrativas, a possibilitaram reviver, adentrar nos territórios que cada sujeito apresentara. Sentiu e escreveu aquilo que eles sentiram. Sentiu junto. O sentimento deles se tornou seu sentimento. Pensou da forma como eles deveriam pensar. Foi uma espécie de audição, que muitos atores fazem antes de viver seus personagens, para poderem agir, falar, pensar como eles.

Uma experiência fantástica e inesquecível!

O desafio seguinte: apresentar essa viagem alucinógena, apoiada e incentivada pelo seu orientador, a um grupo de doutores, profissionais especializados em cada uma das áreas apresentadas nesta tese.

Tudo havia mudado. Tema. Sujeitos. Objetivos. Foco.

Ela foi tomada pela “formação de professores”, sem nunca ter pesquisado a respeito disso. Seu foco sempre fora aqueles que aprendem e não os que ensinam. Era um território novo e estranho. Optou por começar a ler a respeito. Com a ajuda de alguns amigos, leu livros, artigos, teses, dissertações relacionados ao tema. Tinha que correr atrás do que não sabia, do que era estudado por pessoas especialistas nesta área. Seu discurso era muito diferente do deles. Não era uma questão de concordar ou não com o que estava sendo dito, mas de tentar entender do que eles falavam. Para ajudá-la, foi solicitada a compor sua banca uma doutora, que há mais de 20 anos trabalha com formação de professores.

Ela ficou tranquila, pois seria ajudada. Em compensação ficou muito receosa diante de tanta ousadia que apresentaria em forma de texto, em sua qualificação. Dormir se tornou algo difícil.

Chegara o dia de apresentar sua obra, semiacabada, a um grupo de doutores que poderiam não concordar com seu movimento.

A reunião começou.

O nervosismo tomava conta tanto de sua mente, quanto de seus gestos. Estava atrapalhada com a organização de seu equipamento, de suas ideias. *Desbaratinada. Onde sentaria? Qual o melhor local para pôr o gravador? Pegava ou não seu quase inseparável bloco de notas?* Ligou o *notebook*, já que não tinha uma versão impressa e observou que estava descarregando. Nervosamente alterou a posição das pessoas da sala, pois precisava de tomada, localizada longe de onde escolhera sentar.

*Pronto!* Todos já preparados. *Skype* ligado para um dos membros externos, que orientaria de outro lugar. Neste momento percebeu que se esquecera de trazer as pilhas do gravador. Desesperada, mantendo uma fisionomia de paisagem, enviou uma mensagem via *WhatsApp*, de seu celular, para um amigo trazer.

Ouvia as discussões sobre sua tese. Olhava para o gravador, que parecia funcionar, apesar de sinalizar no visor o fim da carga. Visualizava seu celular em busca de respostas do seu amigo. Foi quando todos na sala passaram a se olharem com uma fisionomia de estranhamento. Algo havia acontecido. Ela, sem saber, por estar conectada a tantas coisas, não percebera. Enquanto isto o discurso via *Skype* prosseguia, pois não se via o que ocorria naquela sala. Ela observou-os em busca de resposta, ignorando suas outras preocupações. Foi quando ouviu batida à porta.

*Atender ou não atender?* Era a discussão silenciosa travada. Então um lampejo a fez lembrar seu amigo, podia ser ele. Tentou levantar-se, sendo impedida, pois teria que prestar atenção ao que estava sendo dito de sua tese. *É lógico!*

Seu cérebro se concentrou intensamente em dois de seus sentidos, visão e audição. Concomitantemente via/ouvia o membro no telão e seu orientador indo abrir a porta. Ao ser aberta, mudou seu foco de visão, ouvindo agora o que estava sendo dito. Era seu amigo. Ele acenou, ela respondeu ao cumprimento, agradecendo-lhe com um sorriso. Pilhas em mãos, pausa na discussão para trocá-la.

A discussão dos doutores a sua volta aos poucos a acalmava, pois estavam favoráveis ao movimento criado pela sua escrita. Mais que isso, eles a elogiavam, fazendo-a se sentir relaxada, mesmo estranhando. Em alguns momentos, eles começaram a conversar a respeito

de conceitos trabalhados em sua tese, que fizeram sentir-se uma aluna numa sala de aula, só que em vez de um único professor, estava tendo o privilégio de ter cinco professores dando-lhe aula. Sentiu-se privilegiada, além de ousada ao se pronunciar, mesmo insegura diante daqueles pesquisadores, cujas obras ela admirava.

Chegou o momento de abordar o tema que supunha dominar menos: formação de professores. Aguardou as contribuições e, para seu total espanto, foi lhe aconselhado a retirá-la do texto. “Você não precisa falar um capítulo sobre a formação de professores, já que ela está entranhada em seu texto. Foi tecido nele.” Aquele comentário a chocou. *Como assim abordar a formação de professores, sem mencionar os grandes pesquisadores naquela área?* Questionava-se, sem aceitar.

Pelo que percebia todos pareciam concordar com aquilo. Eles conversavam a respeito de seu texto, como se ela não estivesse presente. Sentiu-se no Olimpo vendo os deuses discutindo sobre o futuro da humanidade, ou seja, sobre o seu futuro. Foi uma sensação fora do comum. Ouvia-os lutando por seu texto para torná-lo melhor, como se aquele texto já fizesse parte deles. Sorriu interiormente. À medida que a discussão seguia, ia entendendo o ponto de vista deles e concordando. Tirar aquele capítulo, a princípio, seria como amputar um de seus membros, pois começara a se identificar com o que escrevera. Contudo, percebia cada vez mais com aquela discussão que realmente não concordava com tudo o que escrevera.

Queria ainda falar sobre a formação de professores, todavia não partindo do que havia lido das pesquisas feitas na área. Queria dar uma nova roupagem, contudo sentiu-se diminuta quanto a isto, por não ter o domínio desse tipo de leitura. Foi quando alguém sugeriu: “Quem sabe você não dá uma nova roupagem à formação de professores? Passando a vê-la com os olhos dos filósofos da diferença?” *Nossa! Loucura!* Após o breve espanto, causado pela ousadia da proposta, foi rapidamente capturada por ela. *Que interessante! Gostei!* As discussões continuaram em torno disso, enquanto sua mente já se ocupava de desterritorializar-se. Não estava mais lá. *Que maravilha! Mas, como poderei fazer isso?*

Ao término das quase cinco horas de qualificação, de trocas de ideias, de sugestões, propostas e muitos elogios, saiu fisicamente daquela sala, deixando parte de si habitando aquele território. Realmente, após sair de uma aula magnífica, com cinco professores fabulosos, como poderia sair a mesma? Era outra.

Os dias se passaram, com mais leituras, ouvindo outra vez as sugestões, lendo, lendo, lendo. Todavia, sentia que faltava algo. Seu desejo de abordar a formação de professores era grande, entretanto não conseguia fazê-lo utilizando as lentes dos filósofos da diferença.



Parecia que a resposta para seus devaneios estava bem diante de si, porém não conseguia enxergar, uma névoa espessa dificultava sua visibilidade.

Escreveu, mas não se agradou do que havia feito. Não estava sendo verdadeira no que escrevera como fora no restante do texto, apenas repetia o que tinha lido. Aquilo a incomodou, assim como a seu orientador, que a percebeu desnordeada na escrita.

Faltava algo. Mas, o quê?

Como dissipar aquela névoa que a cegava?

A resposta veio em forma de disciplina, ministrada pelo seu orientador. Já tinha finalizado seus créditos, porém percebeu nesta uma possível saída para o labirinto em que se encontrava. Ao cursar essa disciplina, notou o que faltava no devir professor, na discussão relacionada à formação. O que falta é trabalhar o *Éthos*, não apenas o dela, como o dos professores e futuros professores. O discurso parresiástico era do que precisava a academia durante o processo de licenciamento dos seus alunos em Matemática. Não apenas a parresia técnica, mas também e, principalmente a parresia do Cuidado de si.

A coragem da verdade, trabalhada nos últimos cursos de Foucault, conseqüentemente em suas últimas obras, foi o que dissipou aquela neblina e a fez enxergar além. Embebida nas suas verdades, voltou para a sua tese.

Na saída de uma de suas aulas, foi interpelada por uma de suas alunas do projeto, atual orientanda de TCC, que sempre buscava técnicas, tendências e metodologias de ensino distintas para aprimorar suas aulas, para fazer os alunos não apenas entenderem a Matemática, mas também gostarem dela. Como de costume, ela lhe apresentou outra ferramenta que poderia facilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, iria alterar mais uma vez sua monografia.

“O que a move? O que deseja com sua pesquisa? Quais são as verdades que estão pululando em sua mente em relação à aprendizagem Matemática?” – perguntou a professora, deixando-a pensativa. Sabia que eram perguntas intrigantes e não estava esperando-a responder, queria apenas que ela refletisse um pouco. Em vez disso, ela lhe respondeu como se estivesse desabafando.

“A verdade, professora, é que sempre me incomodou o porquê algumas pessoas não compreenderem a Matemática, ou pior, detestarem-na. Diferente de mim, que sempre gostei, mesmo achando-a difícil como as demais. Tem alguma coisa errada aí! E é isso que quero descobrir... Vai ver tive bons professores... Só que ao pensar nisso, lembro-me de meus colegas de turma, pois tivemos o mesmo ensino, porém eles não foram seduzidos pelos desafios ocasionados pela Matemática feito eu... Li que temos inteligências distintas, maneiras

diferentes de aprender, por isso procuro investigar ‘n’ formas de ensinar. Alguma delas pode capturá-los... Ou posso investigar o erro deles, vai ver são apenas confusões relacionadas a conceitos construídos de maneira errada. A solução pode estar em um desses pontos ou noutros... Sei lá! Só sei que me sinto impulsionada a fazer algo. Só não sei ainda o quê.”

A professora, ao ouvir aquele desabafo, não conseguiu conter uma gargalhada, deixando sua aluna perplexa, afinal de contas acabara de expor suas angústias acadêmicas.

“Desculpe!” – pediu, recompondo-se, mantendo um sorriso saudoso. “É que você me fez lembrar uma pessoa. Na verdade parecia a própria pessoa falando comigo... O passado se fez presente através de seu discurso.”

“Quem?” – questionou intrigada.

“A mim.” Sorriu. “Muitos de meus questionamentos foram lapidados. Encontrei algumas respostas e com isso me surgiram novas perguntas. Garanto-lhe que esse meu desejo de encontrar as respostas é que faz de mim uma professora-pesquisadora. São as perguntas que me fazem pesquisar ou é a pesquisa que me suscita novos questionamentos... Essa dialética me faz transitar de um para o outro, neste delicioso jogo acadêmico... Bem, não tenho ‘A’ resposta para o questionamento que fez de mim uma pesquisadora, mas tenho ‘n’ respostas. Vivo de eternos retornos. Pois bem, não vejo uma vida diferente para você. Bem vinda ao mundo acadêmico!”

Após dizer aquilo, abraçou-a. Afastou-se dela satisfeita, pois naquele momento teve a certeza de que esse movimento, essas inquietações não parariam em si, assim como não pararam nos pesquisadores que a antecederam. Teriam continuidade. Novos olhares. Várias entradas, umas novas, outras nem tanto. Uma variedade de saídas.

Nunca “O” fim, apenas um final entrelaçado em um começo. Fim e começo. Onde começa o início e onde termina o fim se confundem e se mesclam. Esquecendo os pontos de partida e de chegada, nos resta o movimento. É neste que reside o nosso interesse. O percurso. O rizoma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo? Trad. Roberto J. Fuentes Rionda. In: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264, mayo-agosto de 2011.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BEHNKEN, I. Mapas Narrativos: um procedimento para reconstruir espaços de vida atuais e biográficos. In: IV Fórum de Investigação Qualitativa. *Anais...* Juiz de Fora: FEME, 2005.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOSCH, M; GASCÓN, J. 25 años de Transposición Didáctica. In: *Actas del I Congreso Internacional de la Teoría Antropológica de la Didáctica*. (27 a 30 de outubro de 2005)
- 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.
- BOVO, A. A., GASPAROTO, G. C. F., ROTONDO, M. S., SOUZA, A. C. C., Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática. In: *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro: UNESP, v.25, n. 41, p. 1-41, dez. 2011
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais - PCN – Brasília: MEC, 1997.
- BROUSSEAU, G. Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques. In: *Recherches en Didactique de Mathématiques*, Vol. 7. n. 2, pp. 33-115, 1986.
- BROUSSEAU, G. *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Tradução Dilma Fergona. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdo e método de ensino*. Tradução Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.
- BURRIDGE, S. *Narrative Mapping: a methodology for teaching and learning (dance)*. (Redesigning Pedagogy; Research, Policy, Practice, CDR Rom, 2005).
- CARVALHO, D. L. *Metodologia do ensino da Matemática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAVAMURA, N. R. B. Michel Foucault e a Coragem da Verdade: uma reflexão sobre o professor parresíasta. In: Encontro Nacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 17, 2013, Vitória. *Anais...* Vitória: SBEM, 2013. ISSN 2237-8448
- CAVASSIN, S. A. *Uso de metodologias multicritério na avaliação de municípios do Paraná com base no índice de desenvolvimento humano municipal*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. 3ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- DAVID, M.M.; MOREIRA, P.C.; TOMAZ, V.S. Matemática Escolar, Matemática Acadêmica e Matemática do Cotidiano: uma teia de relações sob investigação. *Acta Scientiae*, v. 15, n. 1, p. 42-60, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/issue/view/35>>.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: *Michel Foucault*, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbert. São Paulo: Ed.34, 2008.

- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=GtuXygYvTPUC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=Devir+n%C3%A3o+%C3%A9+atingir+uma+forma+\(identifica%C3%A7%C3%A3o,+imita%C3%A7%C3%A3o,+Mimese\),&source=bl&ots=3MVHocnolv&sig=ioo9z3-BmAje88nM5ohHmNI62ss&hl=en&sa=X&ei=C\\_2WU6DILaiksQSSjYGYDA&ved=0CCQQ6AEwAQ#v=onepage&q=Devir%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20atingir%20uma%20forma%20\(identifica%C3%A7%C3%A3o%2C%20imita%C3%A7%C3%A3o%2C%20Mimese\)%2C&f=false](http://books.google.com.br/books?id=GtuXygYvTPUC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=Devir+n%C3%A3o+%C3%A9+atingir+uma+forma+(identifica%C3%A7%C3%A3o,+imita%C3%A7%C3%A3o,+Mimese),&source=bl&ots=3MVHocnolv&sig=ioo9z3-BmAje88nM5ohHmNI62ss&hl=en&sa=X&ei=C_2WU6DILaiksQSSjYGYDA&ved=0CCQQ6AEwAQ#v=onepage&q=Devir%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20atingir%20uma%20forma%20(identifica%C3%A7%C3%A3o%2C%20imita%C3%A7%C3%A3o%2C%20Mimese)%2C&f=false)>
- DELEUZE, G. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 2011.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. São Paulo: GRAAL, 2009.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. 2 ed. São Paulo: 34, 2011.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. 1 ed. São Paulo: 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. Cadernos de Subjetividade, número especial, p. 13-25. 1994. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art06.pdf>>
- DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FARINA, C. *Arte e formação: Uma cartografia da experiência estética atual*, 2008.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. *Dits et Écrits*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Vol. IV, pp. 783-813. Paris: Gallimard, 1994, por Disponível na web: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>> Acesso: 05/11/2013
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. 3 ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 9 ed. São Paulo: Graal, 2009.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. 1a ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. 39 ed. Tradução R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7 ed. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GASPAROTTO, G. C. F. *Alfabetização Matemática: Cartografando as Narrativas de Alguns Alunos na Série Final do Ensino Fundamental*. 2010. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- 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.

- KASTRUP, V. O Lado de Dentro da Experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 186-199, 2008.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: *Psicologia & Sociedade*. Rio de Janeiro, vol. 19(1), p. 15-22, jan/abr. 2007.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *RBE* Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. n.19.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEVY, T. S. *A experiência do Fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. *Conexões* (19). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2011.
- MARTINS, A. R. P. *Desenvolvimento sustentável*: Uma análise das limitações do índice de desenvolvimento humano para refletir a sustentabilidade ambiental. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2006.
- MOREIRA, P. C., DAVID, M.M.M.S. *A formação Matemática do professor*: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.). *O roubo da fala*. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PELBART, P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, F; GARCIA, S. *Próximo ato*: Questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itáu Cultural, 2008.
- PINTO, A.V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1987.
- PNE. Sessão Extraordinária na Câmara dos deputados. . Documento 1/202. Publ: DCD - 06/12/2012. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/deputados/discursos-e-notas-taquigraficas/discursos-em-destaque/discursos-pne/arquivos-de-discursos-plano-nacional-de-educacao/pne-2012-plenario/plano-nacional-de-educacao-plenario-2012>. Último acesso: 03/03/2013
- QUEIROZ, S. M. A influência do IDH na Educação de Jovens e Adultos, 2013, Montevidéo. *Anais...* Montevidéo: SEMUR, 2013. ISSN 2301 – 0800
- QUEIROZ, S. M. Caso Sabrina: quando a cartografia atinge uma marca. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática, 8, 2014, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014a.
- QUEIROZ, S. M. Uma breve análise cartográfica de professores do ensino básico, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SBEM, 2013.
- QUEIROZ, S. M. Uma experiência com a Didática Francesa na Argentina. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática, 8, 2014, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014b.
- QUEIROZ, S. M; POSADA-BALVIN, F. A. Movimentos que perpassam uma sala de aula de Matemática do ensino básico. In: Encontro de Matemática do Agreste Pernambucano, 1, 2014, Caruaru. *Anais...* Pernambuco: EMAP, 2014.
- QUEIROZ, S. M; SOUZA, A. C. C. Educação Matemática: Territórios Outros de Pesquisa, 2013, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2013.
- ROLNIK, S. *Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil*, 1989.

- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: UFRGS, 2011.
- ROLNIK, S. Esquizoanálise e Antropofagia. In: ALLIEZ, Éric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir : uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In : *Cadernos de Subjetividade* nº 2. São Paulo: PUC,1993.
- ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.
- ROTONDO, M. A. S. *O que pode uma escola? Cartografias de uma escola do interior brasileiro*. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- RUIDIAZ, P. J. A. Bases da cartografia em termos de Foucault/Deleuze na Educação Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013, Curitiba. *Anais...* Paraná: ENEM, 2013. ISSN: 2178-034X. Disponível em: <[http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/1945\\_1751\\_ID.pdf](http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/1945_1751_ID.pdf)>
- SILVA, M. T da; SOUZA, A. C. C. As Práticas de Si no Contexto da Educação Matemática. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, 16, 2012, Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2012.
- TARTARO, T. F; CAVAMURA, N. R. B; SOUZA, A. C. C. Por que a Universidade não forma um professor de Matemática?. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Por uma revolução no campo da formação de professores, 2014, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2014.
- TORRES, H. da G; FERREIRA, M. P; DINI, N. P. *Indicadores sociais: por que construir novos indicadores como o IPRS*. vol.17, n.3-4, pp. 80-90. São Paulo: Perspec, 2003. ISSN 0102-8839.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, A. Olhares... In.: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VERGNAUD, G. A classification of Cognitive Tasks and Operations of thought Involved Addition and Subtractions Problems. In: CARPENTER, T., MOSER, J.; ROMBERG, T. *Addition and Subtraction: a cognitive perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Hillsdale, USA, 1982.
- VERGNAUD, G. La teoría de los campos conceptuales. In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10,nº 2, 3, pp. 133 -170, 1990.
- WEINMANN, A. de O. Dispositivo: Um solo para a subjetivação. In: *Psicologia & Sociedade*. vol.18. Número 3. Porto Alegre. Set./Dec. 2006. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000300003>> Última consulta: 01/03/2014
- ZOURABICHVILI, F. *O Vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Síntese das narrativas dos sujeitos da pesquisa

Síntese feita a partir de uma sabatina, em que o sujeito de acordo com o tema dado, falava o que primeiro lhe vinha à mente.

| Tema                            | Participantes                                     |                   |                               |                  |                             |  |
|---------------------------------|---|-------------------|-------------------------------|------------------|-----------------------------|--|
|                                 | Sujeito 1   | Sujeito 2         | Sujeito 3                     | Sujeito 4        | Sujeito 5                   | Sujeito 6                                    |
| <b>Sonho</b>                    | Ensinar Matemática Pura                           | Realizado         | Ser um diferencial            | Família          | Ser professor universitário | Professor daqui [UFPE/Caruaru]               |
| <b>Felicidade</b>               | Mulher e filho. Família.                          | Eterna            | Alcançar meu sonho            | Necessária       | Família                     | Minha mãe                                    |
| <b>Tristeza</b>                 | Perder um ente querido.                           | Nunca             | Descrédito dado à educação    | Família          | Morte                       | Morte  |
| <b>Medo</b>                     | Não realizar meus sonhos.                         | Morte             | Desistir                      | Sei lá           | Não tenho                   | Morrer                                       |
| <b>Futuro</b>                   | Professor   | Ser professor     | Família                       | ...              | Ser concursado              | Aqui   |
| <b>Dificuldade</b>              | Relacionamentos. Principalmente no setor público. | Financeira, seria | Medo                          | Convivência      | Aprender rápido             | Permanecer bloqueada [não perder disciplina] |
| <b>Professor</b>                | Orientador  | Lutador           | Realização                    | Minha formação   | Leveza                      | Mediador                                     |
| <b>Passado</b>                  | Moleque   | Lembrar           | De luta                       | Passado          | Sofrimento para estudar     | Feliz  |
| <b>Família</b>                  | Tudo  | Tesouro           | Porto seguro                  | Uma base         | Bem estar                   | Perfeito                                     |
| <b>Matemática</b>               | Legal   | Número            | Paixão... Um meio para um fim | Eh... Descoberta | Bom                         | Ótima  |
| <b>Esse projeto de extensão</b> | Massa!  | Falar... Futuro   | Início da realização do sonho | Inovador         | Suficiente                  | Muito bom                                    |



## Apêndice B – Mapas Narrativos: perguntas e desenhos


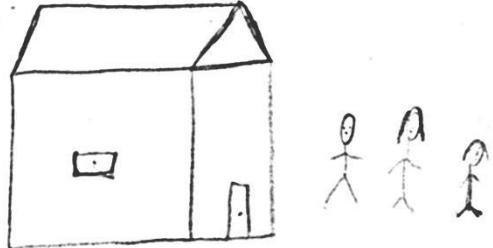
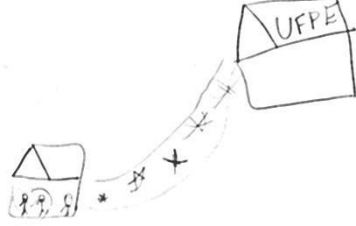
Elaboramos os questionamentos a serem feitos, assim como os desenhos em que eles narrariam explicando o que desenhassem. Com nenhum dos sujeitos esta sequência foi seguida, apesar de tentarmos atender a todas as perguntas.


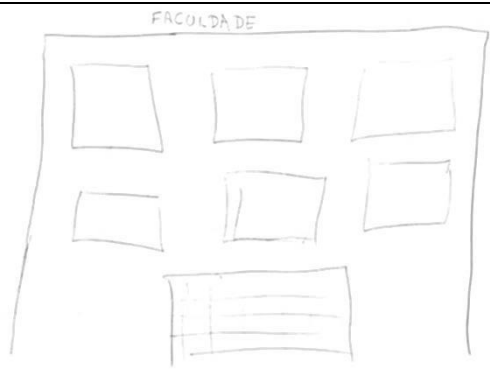
| Desenho   | Questionamentos   |   |
|---|---|---|
| <b>Você</b>   | Como você se descreveria (como pessoa)?/ Quem é você?   |   |
|   | Acha-se muito exigente consigo ou considera-se tranquilo/a?   |   |
|   | O que gosta de fazer?   |   |
|   | Responda com uma única palavra:<br>Sonho...<br>Felicidade...<br>Tristeza...<br>Medo...<br>Futuro...<br>Dificuldade...<br>Professor...<br>Passado...<br>Família...<br>Matemática...<br>Esse projeto de extensão... |   |
|   | Como você era, como aluno, no ensino básico?  |   |
|   | Que professor/a do ensino básico foi para você um exemplo? De que disciplina? Por que foi um exemplo?   |   |
|   | Qual professor/a do ensino básico foi um contraexemplo? O que aprendeu com ele?   |   |
|   | Por que decidiu fazer licenciatura em Matemática? Gosta de Matemática? Sempre gostou?   |   |
|   | O que acha do seu curso?  |   |
|   | Como se sente sendo estudante da licenciatura de Matemática da UFPE?  |   |
| <b>Matemática</b>   | O que seus pais disseram quando você passou neste curso?  |   |
|   | Seus amigos comentam algo a respeito de você estudar Matemática?  |   |
|   | <b>Casa/família</b>   | Mora longe da universidade? Como faz para vir às aulas? |
|   |   | Quem mora com você?                                     |
|   |   | Tem quantos irmãos/irmãs?                               |
| O que acha de sua casa/família?   |   |   |
| Eles apoiam a sua escolha profissional?   |   |   |
| Como você acha que seus familiares o veem? Algo mudou quando você passou a cursar licenciatura em Matemática? |   |   |
| <b>Projeto de Extensão</b>  | O que passou por sua cabeça, antes da primeira aula?  |   |
|   | No que pensou para elaborar a sua primeira aula?  |   |
|   | Algo, em você, modificou após ministrar sua primeira aula?  |   |
|   | Acha que conseguiu alcançar seus objetivos?   |   |
|   | Conseguiu se identificar com o/a professor/a que admira?  |   |
|   | E na aula seguinte, qual a sua sensação? Acha que conseguiu alcançar seus objetivos?  |   |
|   | Como se sente trabalhando nesse projeto?  |   |
| Ensinar Matemática é como você imaginou?  |   |   |
| <b>Futuro</b>   | Você tem planos para seu futuro profissional? Quais são?  |   |
|   | Comparando você antes com agora acha que mudou muita coisa? Como o quê, por exemplo?  |   |

### Apêndice C – Desenhos relacionados ao futuro

Acompanhei essa evolução, observando-os e algumas percebendo o que ocasionara essa(s) mudança(s), levando-me a refletir sobre o meus planos para o futuro, principalmente naqueles mais massificados, mais certos (comparados com os demais).

Temos a seguir projeções de um futuro, que no momento da entrevista, era o que pulsava em nossos sujeitos. O desejo de outrora, que hoje pode não ser o mesmo.

| Mapa  | Interpretação/Narrativa  |
|---|--|
|   | <p>Seu fim seria com uma boa aposentadoria, morando em um sítio. Anterior a isso iria trabalhar feliz na UFPE/CAA com os dizeres “Antes era aluno hoje prof.”, moraria numa casa no centro da cidade, onde constituiria sua família e viveriam em paz.</p> |
|  | <p>Almeja constituir uma família e ter condições de comprar uma casa para morarem.</p>   |
|  | <p>Morar numa casa com a mãe e o marido. Um caminho brilhante conduzindo à UFPE/CAA, onde gostaria de ensinar. “Lá os alunos vão para aprender.”</p>   |

|   |  |
|---|--|
|  | <p>Morar no sítio longe de tudo, já com a aposentadoria, quanto aos filhos eles morariam na cidade.</p>  |
|  | <p>Ensinar numa universidade, não necessariamente uma pública, pois acha que assim a vida seria mais tranquila, sem muitas exigências. Diz que o que quer é se divertir ensinando e ganhando bem.</p> <p>Mencionou que gostaria de ter uma “casinha” e encontrar alguém para casar e terem filhos.</p> |

## Apêndice D – Cartas escritas pelos sujeitos a respeito da profissão de professor e do que seria o professor de Matemática ideal.

Durante nosso desbravamento dos sujeitos de nossa pesquisa, pedimos que cada um deles redigisse uma carta, no cabeçalho tinha o seguinte: “Escreva uma carta, contando o que, para você, é ser professor e como seria o professor ideal de Matemática”.

Seguem as cartas, de acordo com a ordem cronológica de entrega.

### Carta nº 1

| Escreva uma carta, contando o que, para você, é ser professor e como seria o professor de matemática ideal.  |   |
|--|---|
| <p>Bom dia.</p> <p>Gostaria de explicar o que seria, para mim, um professor ideal.</p> <p>Primeiro que um professor é todo aquele que transmite o conhecimento que ele aprendeu para outras pessoas que estão interessadas em aprender novas coisas, não se no meio escolar mas na vida.</p> <p>Quando pensamos em alguém que nos ensinou algo extra classe, para mim, aquela pessoa fez o papel de um professor, e que nos remete ao fato de um bom professor ou um professor ideal ser justamente aquele caso que consegue cativar os alunos dentro da sala de aula e o respeito e admiração dos mesmos fora dela.</p> <p>Se tratando da matemática, o professor ideal tem que se mostrar inovador principalmente se tratando de um ensino didático, pois pegar um livro e passar tudo que está escrito nele sem qualquer tipo de mudança ou transposição, muitos podem fazer e é justamente o que a maioria faz.</p> <p>Um professor ideal deve estar sempre disposto a aprender com seus alunos e nunca sentir-se superior a eles. Durante um conteúdo que já estudou os conteúdos que vai ensinar, mas de que valer todo o momento ele deve</p> | <p>se preocupar em ensinar meios que facilite o entendimento dos alunos e dispute mais a prazer de aprender.</p> <p>Por um aspecto que para disputa nos valores seja professor primário, o próprio professor deve desenvolver-se dos motivos que se fizeram escolher uma profissão, e sempre estar se renovando, acreditando que podemos um ser mais e mudar.</p> |

Carta nº 2

**Escreva uma carta, contando o que, para você, é ser professor e como seria o professor de matemática ideal.**

Olá,

Na minha opinião, ser professor é estar diretamente envolvido no contexto escolar, trazendo para a sala de aula experiências de vida, além de transmitir os conteúdos para os alunos de uma forma que atenda a todos os alunos, por sabermos que muitas vezes a metodologia que o professor utiliza na sala de aula é sempre a mesma a cada ano, fazendo com que nem todos os alunos sejam atendidos por determinado método.

O professor deve ser criativo, trazendo para a sala de aula dinâmicas que irão auxiliar no aprendizado do aluno e também a aula fluirá com perfeição. Já que se trata de um bom professor, ele deve acima de tudo deixar de lado sua ignorância, porque em vez dele formar cidadãos de bem, estará também formando pessoas ignorantes como ele.

A cada ano que passa o mundo está mais globalizado, e o professor não pode se perder pelo caminho, independentemente de qual professor seja, não deve se deixar levar por inovações na profissão, deve utilizar as tecnologias a seu favor, trazendo inovações para a sala de aula.

É ser professor de matemática é muito mais do que ser um simples professor; para que ele seja realmente um profissional qualificado, não deveria apenas ter uma graduação ou currículo bonito, mas sim gostar do que faz. Assim, ele será um brilhante professor e também formará brilhantes alunos.

Em relação a ser um professor de matemática ideal, ele nunca será 100%, mas como eu disse antes, se

gostar do que faz, nada o impedirá de ser um brilhante professor.

Carta nº 3

**Escreva uma carta, contando o que, para você, é ser professor e como seria o professor de matemática ideal.**

Olá professora Simone tudo bem? Esta carta tem como objetivo mostrar o que é ser professor e como seria o professor de matemática, sob o meu ponto de vista.

Bom, ser professor, primeiro é ser um profissional que enfrenta diversas dificuldades e estas estão relacionadas a vários aspectos. Dentre elas dificuldades com o "sistema" que é, muitas vezes, perverso, uma vez que aqui determina o que é o professor deve ensinar e como deve ensinar. Já que não consigo entender o que eu quero dizer em relação ao "sistema", não digo isso pela experiência que tive ao ensinar 1º ano do Ensino Fundamental I. É claro que não devemos ser manipulados pelo sistema escolar, mas além dele tem diretor, coordenador que, na maioria das vezes, não querem promover uma mudança educacional e deixar de lado regras e parâmetros impostos pelo sistema escolar. E, neste caso, o professor viria então como um tipo flor de uma hortelã controlada pela minha avó. Ou seja, o professor sente-se sozinho num ambiente repleto de adversidades e sem apoio para lutar, pelo menos, promover algumas mudanças que muitas vezes são simples mas fazem uma enorme diferença.

Não é uma dificuldade que o professor enfrenta, existem mais coisas que são recorrentes da carreira docente. A primeira são as dificuldades em relação a falta de apoio familiar. Quando digo apoio familiar, estou querendo falar sobre um comportamento recorrente por parte da família. Pois, a meu ver a educação familiar é tão importante e necessária quanto a educação escolar para formar o cidadão. Então, imagine um professor numa turma em que mesmo em várias tentativas problematizadas, ainda os alunos não querem aprender, não respeitam

O professor e não tem a família presente para ajudar e apoiar. Deve ser muito complicadas situações deste tipo!

A segunda dificuldade é a desvalorização profissional que me faz irrupção ao meu trabalho e a minha remuneração. Não acho justo, um professor contratado receber R\$ 800,00 para ensinar de 1º ao 5º ano e um vereador, por exemplo, R\$ 2.000,00 ou mais. Já que foi um exemplo Teresa mas foi a 1ª comparação que me veio à cabeça. uau!!!

Por fim, professora, vamos falar a parte boa de ser professor, pois de tudo que estava falando parecia que não existe o lado ruim.

É fantástico quando o professor consegue alfabetizar seus alunos. Fiquei muito feliz durante 7 meses que lecionei no 1º ano do E.F. São, todos aprenderam ler e escrever, aprendem as 4 operações, integram problemas. Mas não é gratificante! É não tem preço! Além disso, ser professor também permite estar sempre estudando e aprendendo conhecimentos adquiridos, foi isso que aconteceu comigo no Projeto de Extensão.

É, para considerações finais, gostaria de dizer que o professor de Matemática ideal é aquele que tem domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas não para por aí, é aquele professor que leva metodologias diferenciadas para sala de aula, tais como: jogos, softwares (que estejam disponíveis na escola) e que saiba fazer bom uso destas metodologias também. Quem disse é aquele professor que tanto deixa os conteúdos e mais conceitos por trás para os alunos, que avalia o seu aluno não só pelo resultado final dos problemas, mas também considerando o processo mental desenvolvido, que também se preocupa com a aprendizagem dos alunos, que trabalha a criticidade em relação ao conteúdo. Pois, a meu ver o professor de Matemática não precisa ficar preso a fórmulas, conteúdos e mais conteúdos, mas sim que ele dê aos alunos a oportunidade de construir uma compreensão profunda da Matemática em situações contextualizadas. etc.

## Carta nº 4

Brago, 30/11/14

Professor é um sujeito incentivado para o desenvolvimento de novas aprendizagens do aluno, através de sempre tá buscando um maneira que a aprendizagem possa verdadeiramente acontecer.

É necessário que o Professor tenha consciência que cada aluno é único com suas especificidade, respeitando o ritmo de cada um.

Um Professor de matemática ideal tem que conseguiu mostrar ao aluno o elo existente entre a matemática e o cotidiano, fazendo com que o aluno esteja envolvido no problema assim buscando os melhores algoritmos para resolvê-los.

Na sua metodologia tem que buscar uma metodologia onde o aluno esteja interagido com a aula o que facilita sua aula e a relação professor x aluno.

É importante também que o professor mostre as diversas "matemáticas", assim o aluno observará toda sua abrangência.

## Carta nº 5

Escreva uma carta, contando o que, para você, é ser professor e como seria o professor de matemática ideal.

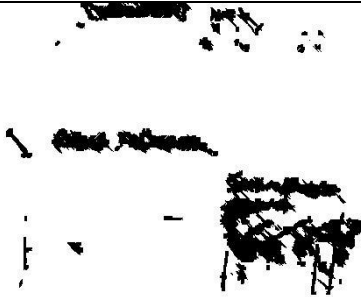
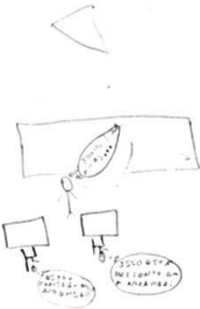
Bom, para mim ser professor tem de ter um dom acima de todos, expressar buscando sempre compreender os pontos entre aluno, escola e professor, ser professor não é tarefa fácil, por vezes temos espaços adequados, utilizamos nós nos muito pouco, em outros casos não somos valorizados. Com tudo isso posso dizer que ser professor não é uma tarefa fácil. Temos de ser pai, mãe, psicólogo etc, eu não contendo com isso, professor é uma profissão como outra qualquer e não estudar, quem tem de dar educação é o pai e a mãe, família, agora sabemos que temos de ter paciência, ser cada vez mais bonzinho, paciência para mim esta profissão é a minha vida de todos, digo com clareza que eu não ser professor pois gosto e é o que eu quero para minha vida, como professor esta profissão muito difícil, não por a vontade de ser tradicional do paulista, só ou melhorando ficando aulas mais dinâmicas, tentando sempre inovar, mas isso não é fácil, é muito bom da vida aula dinâmica, quem vai e vem das 240 aulas dinâmicas SER PROFESSOR É SER CADA VEZ MES HUMANO.

Professor de matemática ideal, aquele que tem o domínio do conteúdo e sabe explicar e fazer com que o aluno aprenda, por que não poderia ser doutor em matemática, se os alunos não aprende nada com ele, e por fim saber avaliar e cobrar o que ensina.

## Apêndice E – Desenhos relacionados ao projeto de extensão

Do projeto advieram mudanças em seus participantes. Segue alguns desenhos de como eles viam o projeto de extensão.

| Mapa  | Interpretação/Narrativa   |
|---|---|
|    | <p>É descrito cada um dos componentes do projeto e suas fisionomias condizem com o que o sujeito relata sobre seus colegas. Via como uma grande família, em que cada um com seu jeito enriquecia a aula.</p>                              |
|  | <p>Esse projeto possibilitou o primeiro contato dele como professor, em uma sala de aula.</p>   |
|  | <p>O primeiro retângulo trata-se de uma lousa, estando à mesa do professor vazia e este junto com os alunos em uma única mesa. O projeto é visto, como um diálogo, em que ocorrem ajudas mútuas e não o professor isolado dos alunos.</p> |

|   |   |
|---|---|
|  | <p>Apresenta entrada principal da escola que se trata de um gradeado de cima a baixo. Na sala do projeto desenha todos sorrindo, diferente do que geralmente vê na escola. “Curiosidades” foi o que o levou a participar do projeto.</p>                                |
|  | <p>Enfatiza a importância de se trabalhar o lúdico em sala de aula, neste caso utilizando os jogos, ou fazendo dinâmicas. Com isso surge o pensamento dos alunos, com um sorriso de felicidade: “Estou conseguindo aprender!” e “Isso está presente em minha vida!”</p> |