UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS-CIENTÍFICOS

SONHOS DE ADOLESCENTES EM DESVANTAGEM SOCIAL: VIDA, ESCOLA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Daniela Alves Soares

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Rio Claro – SP

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro

DANIELA ALVES SOARES

SONHOS DE ADOLESCENTES EM DESVANTAGEM SOCIAL: VIDA, ESCOLA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Ole Skovsmose

Rio Claro - SP
2022

S676s

Soares, Daniela Alves
Sonhos de adolescentes em desvantagem social : vida, escola e educação matemática / Daniela Alves Soares. -- , 2022
265 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro,
Orientador: Ole Skovsmose

1. Educação matemática crítica. 2. Sonhos. 3. Foreground. 4. Adolescentes. 5. História de vida. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANIELA ALVES SOARES

SONHOS DE ADOLESCENTES EM DESVANTAGEM SOCIAL: VIDA, ESCOLA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão examinadora

Prof. Dr. Ole Skovsmose (orientador)
Universidade de Aalborg- Dinamarca

Prof. Dr. Francisco Javier Camelo Bustos
Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Bogotá – Colômbia

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes
UFPB/ João Pessoa - PB

Prof. Dr. Denival Biotto Filho
IFSP/ Piracicaba - SP

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros
IGCE/ UNESP/ Rio Claro - SP

Resultado: Aprovada.

Rio Claro, 06 de julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo, à mãe Natureza, à Deus e às Deusas, e todas amigas e amigos espirituais que me inspiraram e estiveram ao meu lado durante toda essa caminhada.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais Vilma e Wilson e a minha irmã Juliana, por serem exemplo em minha vida e sempre me incentivarem a estudar, me aperfeiçoar e correr atrás dos meus sonhos. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu orientador, prof. Ole Skovsmose, que desde o mestrado é grande referência teórica para mim. Sou grata pela sua gentileza em me aceitar no doutorado, pelas suas orientações sempre assertivas e generosas, e por ser essa pessoa que nos inspira a sempre ser mais e melhor. Aproveito para agradecer também à profa. Miriam, sua esposa, que me apoiou muito na realização desse trabalho e esteve ao meu lado em diversos momentos. Honro muito a vida desse casal!

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa Épura, todas e todos eles. Destaco os que tive a oportunidade de partilhar as reuniões da Padaria, sejam presenciais ou virtuais. Carol, João, Amanda, Celinha, Débora, Denner, Manu, Jamaal e Luana, muito obrigada pela leitura atenta e generosa dos meus textos. Essa tese tem, sem dúvida, um pouquinho de cada um de vocês.

Agradeço os profs. Paula Malheiros, Edson Guedes, Francisco Camelo, Denival Biotto Filho e Amanda Moura, pelas inspiradoras e assertivas contribuições para com essa tese. Sem vocês a construção desse texto não teria sido possível.

Agradeço aos estudantes brasileiros e colombianos que fizeram parte da pesquisa. Esse trabalho não é só sobre vocês, mas também é graças a vocês!

Agradeço aos professores das turmas do IFSP e da IED que, gentilmente, permitiram que eu assistisse às suas aulas e que me apresentasse para as turmas. Vocês são inspiração para mim! Aproveito, também, para agradecer à coordenação e direção dessas escolas, que toparam abrir as suas portas para que essa pesquisa pudesse entrar.

Agradeço à professora Fanny, que gentilmente apresentou-me à escola colombiana e que revisou os termos em espanhol para o comitê de Ética; à professora Claudia e sua família, que me acolheram generosamente em sua casa durante o período que realizei a produção de dados em Bogotá; e a amiga Karen e o querido Juan, que me ajudaram em importantes momentos da transcrição das entrevistas em espanhol. Sei que estive bem amparada nessa aventura de pesquisar na Colômbia.

Agradeço ao prof. Uwe Gellert, que abriu as portas da Universidade para que eu pudesse realizar o estágio doutoral em Berlim de forma tão solícita. Aproveito para agradecer à *Freie Universität Berlin* pelo acolhimento, aos colegas do *kolloquium* pelas excelentes discussões e parcerias, e a *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) pela oportunidade da bolsa de estudos.

Agradeço ao IFSP, campus São Roque, pela oportunidade do afastamento e por oferecer-me a possibilidade de dedicação aos estudos do doutorado integralmente, durante quatro anos. Gratidão aos gestores, professores, em especial aos que me substituíram durante esse período.

Agradeço à Unesp Rio Claro, representada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, pela oportunidade de realizar esse doutorado. Aproveito para agradecer a todos os professores, alunos e funcionários, os quais tive a oportunidade de assistir aulas, conversar, ouvir ou pedir ajuda em algum momento. Vocês foram fundamentais para que essa pós-graduação desse certo!

Agradeço aos comitês de Ética da Unesp e do IFSP por terem realizado leitura atenta e cuidadosa dos procedimentos de pesquisa desse trabalho, aprovando a produção de dados.

Agradeço a cada pessoa que conheci em congressos e eventos, que contribuíram com esse trabalho por meio de comentários e sugestões. Aproveito para agradecer também ao querido Grupo 5, parceiros de estudo em educação matemática crítica e ensino de matemática para a justiça social.

E agradeço a minha própria história, que me trouxe experiências, desafios, pessoas e conhecimentos que me levaram a escolher esse tema e a desenvolver essa pesquisa da forma como foi desenvolvida.

Honro a minha vida e a vida de cada um que está aqui nesse planeta, lutando para ser feliz, para fazer o outro feliz e para ser cada dia melhor para si e para o mundo. Vivam e sonhem sempre!

RESUMO

A partir de conceitos que se inter-relacionam, como sonho, *foreground*, transcendência, ser mais, inacabamento, e alteridade, tendo por base especialmente os autores Paulo Freire, Ole Skovsmose e Emmanuel Lévinas, essa tese teve por intenção perseguir o seguinte objetivo geral: *Investigar de que forma sonham adolescentes em desvantagem social e identificar possibilidades para que as aulas de matemática possam proporcionar mais espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes.* Esse objetivo é a materialização da seguinte questão de pesquisa: *Como adolescentes em desvantagem social sonham e de que forma as aulas de matemática podem proporcionar espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes?* Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método de pesquisa particular, construído durante a trajetória dessa tese, e que possui inspiração nos métodos de estudo de caso, história oral temática e história de vida. A tese tem como formato o estilo *multipaper*. A produção de dados foi realizada junto a adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos, de duas escolas públicas: uma escola federal situada em município paulista, próximo a região metropolitana de São Paulo, e uma escola distrital, situada na periferia da cidade de Bogotá, na Colômbia. Tanto na escola brasileira como na colombiana, os procedimentos para produção de dados foram os mesmos: grupos de discussão com estudantes do 1º ano do Ensino Médio (o equivalente ao 10º da *Educación Media* colombiana), sendo oito jovens na escola brasileira e nove na colombiana, e entrevistas semiestruturadas com quatro desses estudantes, de cada escola. A produção de dados se deu entre os meses de agosto e setembro de 2019. A análise dos dados também teve método próprio, com inspirações na análise de conteúdo e história de vida. Foram construídos quatro artigos de análise com enfoques diferentes com a intenção de perseguir a questão de pesquisa. Como resultados, destaco que os estudantes revelaram a existência de poucos espaços para sonhos na escola de forma geral, e especialmente nas aulas de matemática. Isso se deve, na perspectiva dos estudantes, ao conteúdo rígido, às relações professor-aluno e à competição durante às aulas, e propuseram aulas mais colaborativas e o estreitamento das relações. Identificou-se também que os jovens, em sua maioria, têm muitos sonhos, a maior parte relacionados ao contexto profissional, mas alguns poucos estudantes expuseram ter um sonho único ou nenhum sonho. Constatou-se a forte relação entre as histórias de vida dos estudantes e seus sonhos; a grande influência da escola como promotora de novas possibilidades; e a presença de sonhos para familiares e comunidade. Com base em suas histórias, sonhos e as justificativas apresentadas, elaborou-se uma tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social, qual seja: sonhos como necessidade, como possibilidade, como alteridade e como fruição. Argumentou-se que essa tipologia também pode se constituir como motivos para aprender. Por fim, destacou-se também a influência dos sistemas capitalista e liberal assim como da colonização no que diz respeito ao estreitamento dos sonhos, e concluiu-se que a luta por mais espaço para sonhos na escola e nas aulas de matemática não pode estar dissociada da luta por justiça social.

Palavras-chave: Sonhos. Tipologia de sonhos. *Foreground*s. *Background*s. Transcendência. Alteridade. Fruição. Inédito viável. Educação Matemática Crítica. América Latina. História de vida. Adolescentes.

ABSTRACT

From concepts that are interrelated, such as dream, foreground, transcendence, being more, unfinishedness, and alterity, based especially on the thinkers Paulo Freire, Ole Skovsmose and Emmanuel Lévinas, this thesis was intended to pursue the following general aim: Investigate how adolescents in social disadvantaged condition dream and identify possibilities so that mathematics classes can provide more room for the development of these adolescents' dreams. This aim is the materialization of the following research question: How do adolescents in social disadvantaged condition dream and how can mathematics classes provide room for the development of these adolescents' dreams? This is qualitative research, with a particular research method, built during the course of this thesis, and which is inspired by case study method, thematic oral history and life history. The thesis is formatted in the multipaper style. Data production was carried out with adolescents, aged between 15 and 17 years, from two public schools: a federal school located in a municipality of São Paulo, Brazil, close to the metropolitan region of São Paulo, and a district school, located on the outskirts of the city of Bogota, Colombia. In both Brazilian and Colombian schools, the procedures for data production were the same: discussion groups with students from the 1st year of the Brazilian secondary school (the equivalent of the 10th year of *Educación Media Colombiana*), eight in the Brazilian school and nine in the Colombian one, and semi-structured interviews with four of these students from each school. Data production took place between August and September 2019. Data analysis also had its own method, inspired by content analysis and life history. Four analysis articles were constructed with different approaches with the intention of pursuing the research question. As a result, I highlight that students revealed the existence of few room for dreams at school in general, and especially in mathematics classes. This is due, from the students' perspective to rigid content, teacher-student relationships and competition during classes, and they proposed more collaborative classes and closer relationships. It was also identified that adolescents, for the most part, have many dreams, mostly related to the professional context, but a few students reported having a single dream or no dream at all. There was a strong relationship between the students' life stories and their dreams; the great influence of the school as a promoter of new possibilities; and the presence of dreams for family members and the community. Based on their stories, dreams and their justifications, a typology of dreams for young people in social disadvantage conditions was elaborated, namely: dreams as necessity, as possibility, as alterity and as fruition. It was argued that this typology can also constitute motives for learning. Finally, the influence of capitalist and liberal systems as well as colonization was also highlighted regarding the 'narrowing' of dreams, and it was concluded that the struggle for more room for dreams at school and in mathematics classes cannot be dissociated of the struggle for social justice.

Key words: Dreams. Dream typology. Foregrounds. Backgrounds. Transcendence. Alterity. Fruition. Viable novelty. Critical Mathematics Education. Latin America. Life story. Teenagers.

RESUMEN

A partir de conceptos que se interrelacionan, como sueño, *foreground*, trascendencia, ser más, incompletitud y alteridad, con base especialmente en los autores Paulo Freire, Ole Skovsmose y Emmanuel Lévinas, esta tesis se propuso perseguir el siguiente objetivo general: Investigar cómo socialmente los adolescentes desfavorecidos sueñan e identifican posibilidades para que las clases de matemáticas brinden más espacios para el desarrollo de los sueños de estos adolescentes. Este objetivo es la materialización de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo sueñan los adolescentes en desventaja social y cómo las clases de matemáticas pueden brindar espacios para el desarrollo de los sueños de estos adolescentes? Se trata de una investigación cualitativa, con un método de investigación particular, construida durante el transcurso de esta tesis, y que se inspira en los métodos de estudio de caso, historia oral temática e historia de vida. La tesis está formateada en estilo *multipaper*. La producción de datos se realizó con adolescentes, con edades entre 15 y 17 años, de dos escuelas públicas: una escuela federal ubicada en un municipio de São Paulo, cerca de la región metropolitana de São Paulo, y una escuela distrital, ubicada en la periferia de Bogotá, Colombia. Tanto en la escuela brasileña como en la colombiana, los procedimientos para la producción de datos fueron los mismos: grupos de discusión con estudiantes del 1er año de la escuela secundaria brasileña (el equivalente al 10° año de Educación Media Colombiana), ocho de ellos en la escuela brasileña y nueve en la colombiana, y entrevistas semiestructuradas con cuatro de estos estudiantes de cada escuela. La producción de datos tuvo lugar entre agosto y septiembre de 2019. El análisis de datos también tuvo su propio método, inspirado en el análisis de contenido y la historia de vida. Se construyeron cuatro artículos de análisis con diferentes enfoques con la intención de dar seguimiento a la pregunta de investigación. Como resultado, destaco que los estudiantes revelaron la existencia de pocos espacios para los sueños en la escuela en general, y especialmente en las clases de matemáticas. Esto se debe, desde la perspectiva de los estudiantes, a la rigidez de los contenidos, las relaciones profesor-alumno y la competencia durante las clases, y ellos proponen clases más colaborativas y relaciones más estrechas. También se identificó que los jóvenes, en general, tienen muchos sueños, en su mayoría relacionados con el contexto profesional, pero algunos estudiantes informaron tener un solo sueño o ningún sueño. Hubo una fuerte relación entre las historias de vida de los estudiantes y sus sueños; una gran influencia de la escuela como promotora de nuevas posibilidades; y la presencia de sueños para los miembros de la familia y la comunidad. A partir de sus relatos, sueños y justificaciones presentadas, se elaboró una tipología de sueños para jóvenes en desventaja social, a saber: sueños como necesidad, como posibilidad, como alteridad y como fruición. Se argumentó que esta tipología también puede constituir razones para aprender. Finalmente, también se destacó la influencia de los sistemas capitalista y liberal así como de la colonización en cuanto a el ‘estrechamiento’ de los sueños, y se concluyó que no se puede disociar la lucha por más espacio para los sueños en la escuela y en las clases de matemáticas de la lucha por justicia social.

Palabras Clave: Sueños. Tipología de sueños. *Foreground. Background*. Trascendencia. Alteridad. Fruición. Inédito Viable. Educación Matemática Crítica. América Latina. Historia de vida. Adolescentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O ser, as situações limite e os inéditos viáveis 38
Figura 2: Sistema Educativo Colombiano..... 49
Figura 3: *Milieus of Learning* 183
Figura 4: Tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social 222

SUMÁRIO

PARTE A – SEÇÕES INICIAIS

1. **Caminhando: introdução e justificativa** 13
   1.1. Como cheguei até aqui 13
   1.2. A construção da questão de pesquisa e objetivos 18
   1.3. Organização da tese 22
2. **Sonhando e Teorizando** 25
   2.1. Da utopia ao sonho 25
   2.2. Foreground e posição de fronteira 30
   2.3. Do inacabamento ao ser mais 33
   2.4. Sonho e inédito viável 35
   2.5. Infinito e transcendência 39
   2.6. Perspectivas para o estabelecimento de sonhos e foregrounds 42
3. **Realizando: o caminhar metodológico** 45
   3.1. Escolhendo o público-alvo 45
   3.2. Produzindo os dados 50
   3.3. A textualização após a produção dos dados 61
   3.4. Estratégias para a análise 63
4. **Contando histórias e sonhos: entrevistas e grupos de discussão** 66
   4.1. Entrevistas: Brasil 66
   4.2. Entrevistas: Colômbia 101
   4.3. Grupo de discussão: Brasil 129
   4.4. Grupo de Discussão: Colômbia 140

PARTE B – ARTIGOS

5. **Espaços para Sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades** 151

6. ***About unfinishedness, dreams and landscapes of investigation*** 175

7. **"Quais são os seus sonhos?" Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar** 187

8. **Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?** 210

PARTE C – SEÇÕES FINAIS

9. **Recomeçando: algumas considerações** 231

9.1. Sobre um doutorar 231

9.2. Tecendo histórias com a pesquisa 233

9.3. Quase dois anos depois... 237

9.4. Realizando sonhos: o sanduíche 238

9.5. *Foregrounding* 240

10. **Referências** 242

11. **Apêndices** 250

PARTE A – Seções Iniciais

Prezado leitor,

Seguem algumas informações gerais sobre a Parte A dessa tese.

Ela é composta por capítulos, os quais são chamados de "seções". O intuito é apresentar os conteúdos que direcionaram as escolhas feitas para essa investigação, assim como apresentar os dados produzidos. Na seção "Caminhando: Introdução e Justificativa", tal como o próprio nome diz, introduzo a temática da tese e justifico algumas escolhas teóricas e relevância; em "Sonhando e Teorizando", apresento discussões teóricas que fundamentam a tese; em "Realizando: O caminhar metodológico", apresento o percurso das escolhas metodológicas que foram feitas na pesquisa; e em "Contando Histórias e Sonhos: entrevistas e grupos de discussão", apresento a textualização dos dados produzidos. Os títulos das seções foram escritos na forma de gerúndio porque, como poderá ser observado no decorrer da tese, a construção dessa pesquisa vai se fazendo e se modificando no ato de pesquisar. O verbo no gerúndio dá a ideia de algo que está se fazendo, em processo, e que não tem fim.

Desejo-lhes boa leitura!

1. Caminhando: introdução e justificativa

Nas próximas linhas, revelo a trajetória pessoal e acadêmica que vivi até este momento. Parto de reflexões realizadas enquanto professora, pesquisadora, mulher e humana. Em sequência, caminho por conceitos e temáticas que chamaram a minha atenção, e que se revelaram importantes durante a pós-graduação. Nesse percurso, dúvidas e hipóteses foram se constituindo em questões de pesquisa, públicos-alvo foram delineados, e objetivos foram materializados. Assim, nesta seção, o caminho para uma tese parece despontar.

1.1. Como cheguei até aqui

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando, e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

(Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores – Geraldo Vandré)

O estudante do Ensino Médio Felipe Lima, que é um dos personagens retratados no filme “Nunca me sonharam”, do cineasta Cacau Rhoden, conta um pouco sobre a relação de sua família com os sonhos para o seu futuro. Ele diz:

> Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar (RHODEN, 2017).

Sem dúvida, o que a família sonha para as filhas e filhos, ou o que a sociedade sonha e oportuniza para essas pessoas, tem grande influência sobre o que, efetivamente, é realizado por elas. O contexto é importante e é uma das engrenagens propulsoras do desenvolvimento pessoal. No entanto, outra engrenagem importante nesse processo, penso eu, é o que os próprios jovens pensam, planejam e sonham para si.

Biotto Filho (2015), ao realizar a sua pesquisa de doutorado em uma comunidade que envolvia jovens em desvantagem social, identificou que a maioria dos meninos entrevistados tinha o sonho de ser jogador de futebol. Ele pensou que a razão pela qual eles expressavam esse desejo era o fato de eles gostarem de jogar futebol; mas investigando mais a fundo, percebeu que, na verdade, os meninos viam nesse esporte a possibilidade de ascensão social. Dessa forma, Biotto Filho concluiu que é impossível não relacionar sonhos com perspectivas sociais.

Isso também se revelou na minha experiência como professora. Desde muito nova, trabalhando na escola pública, preocupei-me com os sonhos dos estudantes e com o propósito de ajudá-los a realizá-los. Em 2005, quando lecionava numa escola estadual em São Bernardo do Campo, lembro-me de desenvolver um projeto optativo no contraturno: o objetivo era que os estudantes escolhessem áreas ou temas que lhes interessasse muito estudar e eu seria uma orientadora deles nesse processo. O tema poderia ser qualquer um – não precisava estar relacionado à matemática – e juntos íamos à biblioteca, buscávamos informações na internet, trazíamos material impresso para a discussão, entre outras coisas. Esse trabalho durou pouco tempo, mas serviu para que eu me desse conta do meu interesse em que alunos desenvolvessem estudos de forma mais autônoma, e que fossem atrás do que realmente gostavam de aprender, que buscassem os seus sonhos.

Foi esse trabalho que me inspirou, à época, a estudar escolas com perfil democrático, que se tornou o meu primeiro tema de mestrado (mas que depois se modificou). Eu me realizava em imaginar escolas que dessem liberdade aos alunos para que estudassem o que quisessem, e que entendiam o papel da equipe escolar como sendo o de orientação no processo de busca e aprendizagem. Foi nesse interim que conheci o trabalho do professor José Pacheco e da reconhecida escola da Ponte[1].

Após o mestrado, em 2009, tive a oportunidade de trabalhar em uma Escola Democrática, inspirada na pedagogia libertária[2], em São Paulo. Relato-lhes que foi bastante

---

[1] Para mais informações sobre José Pacheco e a escola da Ponte, de Portugal, recomendo a leitura de Alves, (2004) e Pacheco (2006).

[2] Para mais informações sobre a Escola Democrática e a Pedagogia Libertária, recomendo ler Apple & Beane (1997) e Gallo (2007).

desafiador lecionar nessa escola, por ter que desempenhar um papel diferente do de uma tradicional professora de matemática; eu era uma orientadora do processo de aprendizagem, e os estudantes possuíam total liberdade de escolha sobre o que e quando queriam aprender.

Depois desse episódio tive a oportunidade de desempenhar outras atividades profissionais: fui analista educacional na área de matemática de algumas diretorias de ensino de São Paulo, e depois exerci um trabalho semelhante a esse no Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), e nesse ínterim, fui professora do ensino superior. Naquele momento, trabalhar com formação de professores era a realização de um sonho; dar aulas no ensino superior, também. Anos depois, voltar a sala de aula da educação básica, ingressando no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em 2015, foi a realização de mais um.

Um outro episódio envolvendo sonhos, que penso valer a pena destacar, foi quando no IFSP, no início de 2017, tive a oportunidade de entrevistar todos os estudantes de duas turmas do Ensino Médio. Eram entrevistas informais, sem cunho acadêmico, cujo intuito era conhecer melhor a vida desses jovens, de onde vinham, seus contextos pessoais, o que pensavam sobre a matemática, áreas de interesse e sonhos. Durante essas entrevistas, deparei-me com alguns estudantes que não tinham ideia do que iam fazer profissionalmente em sua vida; outros que pensavam em profissionalizar-se no curso técnico que realizavam, e por vontade própria; outros que pensavam em fazer o mesmo influenciados pelos pais; outros apaixonados por algumas disciplinas e que, por isso, pensavam em seguir profissionalmente algo na mesma direção; e outros com sonhos bem definidos, como Rafaela (nome fictício), que me disse “eu gostaria de ser médica, mas não conta pra ninguém professora. Para os meus colegas eu falo que vou fazer biologia”. O comentário dela e dos demais produziram em mim as seguintes questões: O que impedia Rafaela de dizer aos colegas que gostaria de fazer Medicina? O que levava alguns alunos a desistirem de seus sonhos e seguirem o que os pais lhes orientava? Por que alguns alunos se sentiam encantados por algumas disciplinas e por isso queriam segui-la no futuro? Nessa época, e ainda hoje, interessa-me saber o que levam os estudantes a sonharem o que sonham, como sonham, e compreender de que forma o seu contexto social e a escola influenciam nessas escolhas. E para tanto, debruço-me a tecer algumas considerações teóricas nos parágrafos a seguir.

Para Paulo Freire, importante pensador brasileiro e um teórico-chave desse trabalho, sonhar não é um mero desejo: é um ato político, resultado da conotação histórico-social de estarmos sendo mulheres e homens nesse mundo. É uma forma de fazermos e refazermos história, como sujeitos que não só se inserem e se adaptam ao mundo, como também intencionam transformá-lo (FREIRE, 1992). Os meninos entrevistados por Biotto Filho, por

exemplo, queriam transformar a sua realidade social e, portanto, queriam transformar seu mundo. Talvez esse também seja o caso dos estudantes que embarcaram comigo no projeto em São Bernardo do Campo, em 2005, ou dos alunos do IFSP que entrevistei em 2017.

A origem de todo sonho e de toda a busca do homem, para Freire (1983), é a consciência de seu inacabamento, que lhe desperta o desejo de ser mais. O homem se sabe inacabado e por isso sonha, educa-se. Na educação matemática, sob o meu ponto de vista, um conceito relacionado ao de sonho é o de *foreground*.

Ole Skovsmose, importante educador matemático e filósofo dinamarquês, radicado no Brasil, afirma que o conceito de foreground[3] (SKOVSMOSE, 1994; 2011; 2014a; 2016) se refere às futuras perspectivas de uma pessoa, repletas de possibilidades e obstruções, esperanças e medos. Esse escopo de aspirações está relacionado ao *background* da pessoa (D'AMBROSIO, 1990), ou seja, às suas experiências de vida, ao seu meio cultural, aos seus sonhos realizados e aos frustrados. Assim, apesar do foreground (ou foregrounds) de uma pessoa (ou de um grupo) estar relacionado às experiências do passado, que deixam marcas e trazem direcionamentos para o futuro, o seu foreground é um conceito opaco, incerto, suscetível a mudanças. Entendo, por hipótese, que as aspirações presentes nos foregrounds dos estudantes que estiveram comigo em São Bernardo do Campo e no IFSP interferiram e interferem em seus sonhos, na sua relação com a escola e com a disciplina de matemática, pois interferem em suas perspectivas de vida.

Biotto Filho (2015) destaca diversos trabalhos que envolveram o estudo de foregrounds: Skovsmose estudou a favela brasileira; Alro, Skovsmose e Valero estudaram uma escola multicultural na Dinamarca; Baber estudou uma escola de imigrantes paquistaneses na Dinamarca; Alro, Skovsmose e Valero pesquisaram estudantes indígenas brasileiros; Biotto Filho e Skovsmose pesquisaram estudantes brasileiros que não estavam em desvantagem social. Biotto Filho também investigou os foregrounds de estudantes brasileiros em desvantagem social, concluiu que eles estavam fortemente relacionados aos seus contextos sociais, e apresentou possibilidades de reelaboração de características limitadoras.

Outros trabalhos acadêmicos brasileiros também abordaram o conceito de foreground na educação matemática ressaltando, entre outros aspectos e assim como Biotto Filho, a reelaboração de foregrounds. Destaco, por exemplo, os trabalhos de Princival (2010), que trata dos cenários para investigação de Skovsmose; e Tesssaro (2018), que investigou estudantes e suas perspectivas sobre as aulas de matemática. Mais recentemente, as dissertações de Oliveira

[3] A referência a esse conceito será muito frequente nesse texto. Por isso, apesar de ser um termo em inglês, será escrito sem itálico a partir desse momento. Também será, eventualmente, utilizado no plural - foregrounds, e sem itálico.

Filho (2021) e Ferreira (2019), e o artigo de Silva (2021) abordaram a reelaboração de foregrounds e a aprendizagem nas aulas de matemática. No entanto, ainda que alguns desses trabalhos apresentem os conceitos de sonho e de inacabamento, esses não são termos-chave em nenhum deles. Também em nenhum desses trabalhos existe uma associação com conceitos do filósofo franco-lituano Lévinas, sobre quem apresentarei algumas linhas a seguir.

O pensamento de Lévinas, assim como o de Freire, é entendido como um pensar que se apoia na ideia de inacabamento do ser. Para ele (LÉVINAS, 1980), há algo para além do que se é que nos influencia, que não está sob o nosso controle e que nunca se esgota: esse algo está na exterioridade. E o que vem a ser essa exterioridade? Trata-se de um movimento de transcendência do ser, um movimento metafísico que se volta para fora, para um outro modo que ser; que se volta para o outro.

Diante dos conceitos de Freire, Skovsmose e Lévinas apresentados, volto-me ao contexto latino-americano[4], refletindo sobre os sonhos de estudantes em situação de desvantagem social. Como são constituídos os foregrounds de jovens que vivem em países da América Latina? Em que medida eles têm transcendido a sua própria história, o seu background[5]? De que forma a escola tem operado para problematizar o contexto social desses jovens, promovendo transcendência? E especialmente, de que forma as aulas de matemática têm colaborado (ou não) nesse processo?

Diante dessas inquietudes, dediquei-me a realizar uma revisão literária de teses e dissertações que pudessem ajudar-me a responder tais questões. Assim como já evidenciei anteriormente, destaco que não encontrei trabalhos na educação matemática que relacionassem teoricamente os conceitos de foreground e sonho, na perspectiva freiriana, ou mesmo foreground e transcendência, na perspectiva Levinasiana. A temática do sonho pode ser encontrada em alguns trabalhos que envolvem a área de educação, como os trabalhos de Araújo (2009), Lopes (2010) e Gomes (2014), mas não são relacionados à educação matemática. Em outras palavras, não foram encontrados trabalhos que se dedicassem ao estudo dos sonhos de estudantes na educação matemática como temática central, e muito menos, que o fizessem com adolescentes em desvantagem social, de forma relacionada aos conceitos já evidenciados. Nesse

[4] Assim como Freire, interessa-me o contexto latino-americano. O autor viajou e morou em vários países da região, e sua literatura é referência em muitos desses países até hoje. Freire (1983) destacou a importância de a sociedade latino-americana valorizar a sua própria identidade, a sua história, para transformar séculos e séculos de opressão em liberdade e prosperidade. Ele declarou, também, que há ainda uma grande desigualdade social por todos os países que compõem a região. Freire e Shor (1986) destacam o papel da reflexão crítica e da tomada de consciência no processo de empoderamento social, especialmente na América Latina.

[5] A referência a esse conceito será muito frequente nesse texto. Por isso, apesar de ser um termo em inglês, será escrito sem itálico a partir desse momento.

sentido, além de julgar a temática pertinente, entendemos, meu orientador e eu, que a proposta dessa pesquisa é inédita.

Após essa breve discussão teórica, volto-me novamente à minha trajetória e, nesse sentido, é importante destacar a importância do mestrado, realizado entre os anos de 2006 e 2008. Desde lá, acompanham-me as preocupações da educação matemática crítica (SKOVSMOSE, 1994; 2011; 2014a; 2016). Tendo por base essa perspectiva, dediquei-me ao estudo da importância dos aspectos sociais, do diálogo, e da investigação e crítica nas aulas de matemática, assim como dos conceitos de ideologia da certeza e poder formatador da matemática. Esse trabalho se efetivou por meio de um estudo bibliográfico das dissertações e teses que discorreram sobre o tema até aquele momento (SOARES, 2008), sob orientação da professora Sandra Maria Pinto Magina.

Então, estabelecendo um paralelo com este trabalho de doutorado, cujos primeiros passos quanto à trajetória pessoal e teórica já pude apresentar, mantenho-me sob a perspectiva da educação matemática crítica, e concentro as principais problemáticas de estudo nos conceitos de inacabamento, sonho, foreground e transcendência, entre outros.

Por fim, penso ser importante destacar que não entendo esses conceitos como ingênuos: eles são resultado do viver e querer continuar vivendo, apesar (e por causa) da história pessoal, social e política. Acredito que eles são como rodas que movem o mundo, às vezes por cima de um solo pobre e pedregoso. Penso que é possível fazer brotar a flor, tal como Geraldo Vandré belamente nos apresentou em sua canção. Ele nos convidou a continuar "caminhando e cantando", não porque não via ou não sentia a realidade dura que vivia (da ditadura brasileira e da guerra do Vietnã que ora se apresentavam), quando escreveu que "pelos campos há fome em grandes plantações; pelas ruas marchando indecisos cordões"; mas porque, para ele, "somos todos iguais, braços dados ou não", e acreditava "nas flores vencendo o canhão" (VANDRÉ, 1979). Assim como ele, acredito que é possível e necessário marchar sob o solo pedregoso e que, de braços dados, perseguindo sonhos, podemos viver e vencer o canhão.

A seguir, apresento o percurso para a construção da questão de pesquisa e dos objetivos.

1.2. A construção da questão de pesquisa e objetivos

Nesta seção, assim como na seção subsequente sobre o Caminhar Metodológico, faço um exercício de contar uma história e, ao mesmo tempo, apresentar informações sistematizadas. Isso porque considero honesto, importante, e sobretudo real, entender uma pesquisa de

doutorado como um processo em construção. Destaco que estas ideias não são novas: inspiraram-me colegas do grupo de pesquisa, leituras realizadas durante disciplinas, e não poderia deixar de ser, Freire e Lévinas. Ambos os autores entendem e defendem o viver e a história como processo, sempre aberto e inacabado, e nós todos como seres humanos que vamos construindo esse caminhar que nos distinguem dentro da rede que é a própria vida. Ainda assim, apesar de apresentar essas informações dentro desse percurso, procurei sistematizar as principais escolhas para o leitor, de forma que a viagem que esse texto possa lhe proporcionar não lhe deixe perdido, à deriva.

Durante o mestrado, como já evidenciei anteriormente, realizei uma pesquisa de natureza bibliográfica. Ainda que tenha ficado satisfeita com o trabalho, desde então, tinha claro para mim mesma que, no doutorado, além de estudar novamente a educação matemática crítica, eu o faria por meio de uma produção de dados realizada na sala de aula, voltada para a escola. Eu sentia essa necessidade de investigar o cotidiano de minha profissão, de poder contribuir mais diretamente com a sala de aula e, atrelar a isso, o estudo de conceitos com os quais eu me identificava.

Nesse sentido, o conceito de foreground está presente desde o projeto para a seleção de doutorado. Realmente, desde que voltei a estudar sobre educação matemática crítica com o intuito de escrever o projeto, foi este conceito – o de foreground – que mais me chamou a atenção. Mas ele não foi o único: outros conceitos que me chamaram bastante atenção à época foram o de significado, utilizado por Skovsmose, e empoderamento, respaldado por Freire. Esses três conceitos, pensados na realidade da escola pública, da qual sou profissional e por vezes militante, pareciam-me fundamentais no que diz respeito ao aspecto sociopolítico. E diante disso, a ligação entre eles culminou em uma primeira versão da questão de pesquisa.

Durante um certo tempo, no início do doutorado, dediquei-me a aprofundar estudos sobre foreground e buscar relações em Freire. Nesse momento, fui ao encontro do conceito de *sonho.* E me apaixonei! Percebi que o que eu lia nos textos do autor era o que eu realmente queria pesquisar, por enxergar ressonância em minha história de vida, tal como apresentei na subseção anterior, e por seu potente aspecto transformador dentro da escola pública. Encontrei no *sonho*, então, o que seria o conceito-chave para a minha tese e que estaria relacionado ao conceito de foreground. Nesse meio tempo, apresentei alguns escritos meus sobre os conceitos de inacabamento e transcendência em Lévinas para meu orientador. Para mim, eles tinham relação com foreground e com sonhos, e poderiam ampliar possibilidades no meu texto. Tanto

meu orientador como o grupo de pesquisa consideram essa uma boa ideia, e foi nesse momento que os conceitos de Lévinas aproximaram-se da tese, ao mesmo tempo que o conceito de significado se distanciava. Para atender a esse novo projeto que se constituía, uma nova versão da questão de pesquisa foi formulada.

Foi chegado o momento de apresentar o projeto de pesquisa na atividade inaugural[6]. Na ocasião, a professora Paula Malheiros avaliou o meu trabalho, e além de tecer comentários sobre o público-alvo, destacou sua preocupação com o conceito de empoderamento. De fato, outros colegas, e meu próprio orientador, já haviam expressado essa preocupação antes. "É realmente um termo freiriano?" "Pode-se empoderar alguém?" "Seria possível observar esse tipo de acontecimento em minha produção de dados?" Em consulta ao meu orientador sobre a possibilidade da retirada ou não desse termo em minha pesquisa, obtive como resposta algo que conduziu e tem conduzido não somente essa escolha, como outras que viriam: "faça a produção de dados e vejamos o que vem". E é isso, não é? A pesquisa não é estática. É processo, é história, é vida. Ela é inacabada, como todos nós.

Parti para a produção de dados. As etapas de como isso se constituiu explicitarei em subseção seguinte, mas já posso adiantar que foi repleta de entrevistas e grupos de discussão. Nestes momentos, observei que tão importante quanto conhecer os sonhos dos estudantes era conhecer suas vidas, e entender o processo, o contexto e a história que culminavam nesses sonhos. Em outras palavras, para além de adentrar em seus foregrounds, observei a importância de reconhecer seus backgrounds. E compreender esse universo dinâmico entre passado, presente e futuro; entre história de vida e histórias que virão; e entre as suas relações com a matemática e a escola desde pequenos até a adolescência. Tudo isso parecia ser um desafio já muito instigante e promissor. E mais urgente.

Assim, com esses dados em mãos, questionei a corrente questão de pesquisa sobre dois aspectos: Que vantagens haveria em saber (somente) os sonhos dos adolescentes pesquisados, se não se levasse em conta a trajetória e contexto que os levou a esses sonhos? O sonho de ser um policial, por exemplo, é "só um sonho de ser policial", como qualquer outro. Mas quando embebido em uma história de vida permeada de violência e sentimento de justiça, leva esse sonho a outro patamar. Traz-lhe significado, sentido, orientação.

[6] Trata-se de uma primeira etapa de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp Rio Claro, na qual o projeto de pesquisa do doutorando é avaliado por professores do Programa.

Outro aspecto problematizado foi, mais uma vez, o conceito de empoderamento. E entender a vida dos estudantes e seus sonhos como processo foi um fator determinante. É difícil distinguir um ponto em que poderíamos atribuir o status de empoderamento, dizendo "aqui houve empoderamento", ou "ele precisa fazer isso para se empoderar". A própria vida parece ser um empoderar-se e desempoderar-se contínuo, tanto de si para si, como do mundo para com a gente mesmo. Evidente que o conceito de empoderamento não está relacionado somente a uma atitude, mas muito além disso: ele se revela em um contexto social e político que é coletivo, de classe. E talvez, justamente por isso, avaliei que os dados que obtive não seriam suficientes para observar todo esse coletivo associado ao conceito de empoderamento, mas transbordariam nos demais conceitos sob o aspecto mais pessoal, individual. Resolvi dedicar-me, então, àquilo que meus dados transbordavam. E uma nova versão da questão de pesquisa se apresentou.

Por fim, com os dados em mãos e as análises iniciadas, pude verificar a centralidade do tema sonho nas respostas dos adolescentes, não apenas como uma verificação de quais seriam os sonhos delas e deles, mas especialmente desvelando os processos de vida (pessoais, e que carregam características do coletivo) que os levaram a sonhar. Também se reforçou a necessidade de problematizar o papel da escola, e mais especialmente, da disciplina de matemática. Diante dessas novas reflexões, foi possível chegar à versão final da questão de pesquisa dessa tese, qual seja:

Como adolescentes em desvantagem social sonham e de que forma as aulas de matemática podem proporcionar espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes?

Apesar do esforço, não foi possível contemplar com a questão de pesquisa apenas um único direcionamento para a investigação – ou os sonhos dos estudantes ou o espaço para sonhos nas aulas – porque efetivamente toda a produção de dados se direcionou para essas duas áreas de interesse. Ainda assim, meu orientador e eu entendemos que essas duas direções estão bastante interligadas e, como poderá ser observado nos artigos de análise, a tentativa de refletir sobre uma delas traz elementos para a reflexão sobre a outra, e vice-versa. Assim, diante de tudo que foi apresentado, a questão de pesquisa, então, materializou-se no seguinte objetivo geral:

Investigar de que forma sonham adolescentes em desvantagem social e identificar possibilidades para que as aulas de matemática possam proporcionar mais espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes.

Este objetivo conduziu esse trabalho para alguns objetivos específicos, referidos a seguir:

- Compreender os conceitos de sonho, foreground, inacabamento, ser mais, transcendência e alteridade, e estabelecer relações entre eles;
- Compreender possíveis relações entre o background e o foreground dos adolescentes pesquisados, por meio de suas histórias de vida e dos sonhos delas e deles;
- Estabelecer uma tipologia de sonhos de adolescentes em desvantagem social;
- Descrever o que pensam os adolescentes sobre a escola e as aulas de matemática;
- Identificar possibilidades para haver mais espaços nas aulas de matemática para o desenvolvimento dos sonhos de adolescentes em desvantagem social.

Em resumo, essa foi a trajetória da construção da questão de pesquisa e, por consequência, dos objetivos. Mais adiante na tese, justifico porque a pesquisa se volta ao público adolescente e os caminhos que me levaram a querer pesquisar diferentes contextos. Apresento, a seguir, uma breve descrição de como a tese se organiza.

1.3. Organização da tese

Optamos, meu orientador e eu, por realizar uma tese em formato *multipaper*[7]. Dessa forma, neste trabalho, o leitor encontrará seções que estão organizadas em formato de capítulos tradicionais, e outra organizada em formato de artigos científicos. Nossa opção por esse formato se deu por dois motivos: o fato desse formato abrir possibilidade para publicações sobre os resultados da tese, mesmo antes de ela ser concluída; e à ampliação da minha familiarização com o estilo de escrita acadêmico na forma de artigo científico. Dito isso, apresento, a seguir, uma síntese de cada uma das seções da tese e destaco em que formato foram escritas.

[7] Segundo Costa (2014), a tese em formato *multipaper* possui, além de capítulos ou seções introdutórias e conclusivas que são característicos do formato "tradicional" de texto, um conjunto de artigos científicos que possuem qualidades que os tornam independentes uns dos outros, como objetivos, revisão de literatura, métodos e conclusões.

A Parte A desse trabalho intitulada “Seções Iniciais” é constituída de três seções no formato tradicional de texto. A primeira seção, da qual faz parte esse texto, é intitulada “Caminhando: introdução e justificativa”. Ela teve por objetivo apresentar, na subseção “Como cheguei até aqui” as minhas motivações pessoais para a realização dessa pesquisa, assim como uma breve introdução teórica de conceitos que foram se tornando importantes diante da motivação pessoal e para justificar a realização desse trabalho. Já a subseção “A construção da questão de pesquisa e objetivos”, como o próprio nome diz, teve por intenção apresentar ao leitor a trajetória para as principais diretrizes dessa pesquisa.

A segunda seção da Parte A é intitulada “Sonhando e Teorizando”, e é constituída pelas seguintes subseções: “Da utopia ao sonho”, “Foreground e posição de fronteira”, “Do inacabamento ao ser mais”, “Sonho e inédito viável”, “Infinito e transcendência” e “Perspectivas para o estabelecimento de sonhos e foregrounds”. A intenção dessa seção é realizar a apresentação teórica dos principais conceitos que permearão a metodologia, a produção de dados e, especialmente, a análise dessa tese.

Já a terceira seção da Parte A, chamada de “Realizando: o caminhar metodológico”, tem por objetivo apresentar ao leitor a trajetória das escolhas metodológicas e procedimentais que fizeram parte dessa pesquisa de doutorado. Isso se dá de forma detalhada nas três subseções que permeiam essa seção, a saber “Escolhendo o público-alvo”, “Produzindo os dados”, “A textualização após a produção de dados” e “Estratégias para a análise”. Todas os procedimentos de produção e análise são descritos nessas subseções, tendo como destaque as entrevistas e os grupos de discussão.

Finalmente, a última seção da Parte A é intitulada “Contando Histórias e Sonhos: entrevistas e grupos de discussão”. Nela é possível encontrar as textualizações das entrevistas que foram realizadas nas duas escolas investigadas, assim como dos grupos de discussão realizados em cada uma dessas escolas.

A Parte B dessa tese, intitulada “Artigos”, como o próprio nome diz, é a parte dedicada aos artigos científicos que dão o caráter *multipaper* a essa tese. Ela é constituída de quatro artigos, que se propõem a responder os objetivos dessa pesquisa. Eles são intitulados “Espaços para sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades”, “*About unfinishedness, dreams and landscapes of investigation*”, ““Quais são os seus sonhos?” Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar”, e “Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?”.

E por fim, a parte C desse trabalho de doutorado intitulada “Seções finais” é dedicada à apresentação de três seções em formato tradicional de texto. Na primeira, intitulada

“Recomeçando: algumas considerações”, tenho por intenção dar um panorama dos principais resultados de análise e desdobramentos finais, tanto pessoais como do doutorado, entendendo esses resultados como um novo caminhar, e por isso processo. Também revelo nessa seção um pouco da minha experiência com o estágio de doutoramento, realizado na *Freie Universität Berlin*, na Alemanha, assim como pavimento novos caminhos que poderiam ser traçados a partir desse trabalho. As outras seções são intituladas “Referências” e “Apêndices”, e como os próprios nomes declaram, são seções dedicadas a listar todas as obras que foram importantes para a construção dessa tese, assim como apresentar documentos que fizeram parte da produção e análise de dados e que, porventura, não foram destacados em seções anteriores.

Essa é a trajetória que essa tese propõe ao seu leitor. Uma viagem no gerúndio, por caminhos, sonhos, realizações, contações, transcendências e recomeços. Uma viagem que tem objetivos a alcançar, horizontes a vislumbrar, mas que entende que o processo do viver é tão importante quanto o do alcançar. Uma tese que reafirma o seu inacabamento, e que faz da consciência da história e do movimento de sonhar um meio de transcender. Uma tese-verbo.

Boa leitura!

2. Sonhando e Teorizando

Nas linhas seguintes, delineio os conceitos principais que fazem parte desta tese, quais sejam: sonho, foreground, transcendência, inacabamento, alteridade.

Nesta seção, trarei o conceito de sonho a partir de uma viagem por vários outros conceitos que estão entrelaçados a esse. Para tanto, a fim de adentrar o assunto de forma mais ampla, inicio com uma breve discussão sobre a noção de utopia, segundo Bauman e Bregman, para chegar ao conceito de sonho segundo Bachelard. Em seguida, apresento o conceito de foreground de Skovsmose. Na sequência, adentro na obra de Freire, a partir dos conceitos de sonho, inacabamento, ser mais e esperança. Por fim, tendo o inacabamento como ponto de ligação, apresento alguns conceitos de Lévinas, como infinito, transcendência e alteridade.

Na última subseção, estabeleço algumas conexões e divergências entre os conceitos desses pensadores, assim como me posiciono sobre como esse trabalho abordará o conceito de sonho. Sendo assim, dou início a essas reflexões a partir do conceito de utopia.

2.1. Da utopia ao sonho

A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade [...]
É!
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão...
É (Gonzaguinha, 1990)

Na idade medieval, em meados do século XIII, surgiu um dos mitos sobre terras maravilhosas mais famosos que se tem notícia: *Cocanha*, a terra conhecida como farta em leite e mel. Rutger Bregman, em seu livro Utopia para Realistas (BREGMAN, 2018), conta-nos que esse lugar era imaginado como a terra da abundância, onde haveria sempre fartura do que comer e beber, com “vinho correndo nos rios, gansos assados voando, panquecas brotando em árvores

e tortas e doces caindo do céu" (2018, p. 11). Em Cocanha, além da fartura e da riqueza, as pessoas nunca brigariam e estariam sempre em festa.

O imaginário sobre uma terra maravilhosa, com fartura, riqueza, paz e harmonia não se restringiu à era medieval nem aos círculos europeus. No Brasil, particularmente no estado da Paraíba, em 1947, Manoel Camilo dos Santos publicou um folheto – forma como eram divulgados os cordéis da época – que versava sobre o país encantado de *São Saruê*. Essa versão nordestina da terra maravilhosa destaca a abundância, a riqueza, paz e a alegria tal como em Cocanha, mas também apresenta referências muito particulares à realidade brasileira. Eis alguns de seus versos:

> Avistei uma cidade como nunca vi igual
> toda coberta de ouro e forrada de cristal
> ali não existe pobre é tudo rico em geral. [...]
> As pedras em São Saruê são de queijo e rapadura
> as cacimbas são café já coado e com quentura
> de tudo assim per diante existe grande fartura. [...]
> Tudo lá e bom e fácil não precisa se comprar
> não há fome nem doença o povo vive a gozar
> tem tudo e não falta nada sem precisar trabalhar.
> (SANTOS, 2006, p. 2 e 3)

O surgimento dessa terra maravilhosa por meio da literatura de cordel, em meio à realidade nordestina, não é por acaso. Esse tipo de literatura, tal como expressa Franco Junior (1998), tinha tradição particularmente oral, e os folhetos eram lidos em voz alta para atingir um público não leitor, que era em grande número, na época. Os textos dos cordéis preservavam e enalteciam valores culturais, destacando o contexto pobre e rural, e também faziam críticas à sociedade, com o intuito de dar conhecimento aos seus expectadores sobre a opressão e injustiças vividas – e o fazem até hoje. São Saruê, então, pode ser entendida como parte do imaginário de um povo, que está enraizado nas tradições, nos desejos e nas lutas que marcaram um tempo e um lugar.

Tanto Cocanha como São Saruê, ao que se sabe, são terras que não chegaram a existir. Ainda assim, Cocanha resistiu no imaginário europeu por muito tempo. Sua fábula pode ser encontrada em tradições culturais na França, Inglaterra, Holanda, e em tantos outros países, por muitos séculos. Ela compôs o imaginário popular, e tal como São Saruê, representa um grito de liberdade e gozo em compensação às dificuldades históricas sofridas por um povo. Ambos os lugares são considerados terras utópicas. Mas o que vem a ser utopia?

O filósofo e sociólogo Zygmaun Bauman discorreu sobre esse assunto. Em seu texto *Living in Utopia* (BAUMAN, 2007), ele destaca que foi Thomas More, no século XVI, o primeiro a escrever sobre o tema, atribuindo o nome de *utopia* a um cenário de boa vida, onde o mundo fosse livre da insegurança e do medo. A palavra utopia, criada por More, seria formada pela junção de duas palavras gregas: *eutopia*, que significaria *boa sociedade*, e *outopia*, que significaria *lugar nenhum*. Dessa forma, quando do surgimento da palavra utopia, ela foi associada a algo que não existe ou que é inatingível.

Mas Bauman tentou ir mais além. Ele entende que a utopia está associada a imagem de um outro universo, claramente diferente daquele que se conhece e vive. Nesse sentido, o entendimento de que utopias não existem e são inatingíveis se dá pela ideia de que se poderia simplesmente substituir um universo por outro, uma realidade pela outra, sem compreender que, por serem originados da sabedoria humana, as realidades utópicas seriam consequência de uma construção humana. Com efeito, segundo o filósofo, o sonho utópico (terminologia usada por ele) é real, possível, e faz parte da condição humana, resultado da potência de forçar o mundo a uma forma mais adequada de satisfazer às nossas necessidades. Assim como Bauman, eu também penso que o projetar-se para o futuro, a construção e realização de utopias e sonhos é não só possível como necessária à condição humana. Completando, nas palavras dele:

> Para nascer, o sonho utópico precisa de duas condições: primeiro a sensação avassaladora (mesmo que difusa ou desarticulada), de que o mundo não funciona corretamente e que precisa ser consertado. Segundo, a confiança na potência humana para elevar-se à tarefa, pela crença de que "nós, humanos, podemos fazê-lo". (BAUMAN, 2007, p. 329).[8]

Já Bregman (2018) exemplifica alguns tipos de utopias: "Desejos simples geram utopias simples. Se você tem fome, seu sonho é um farto banquete. Se tem frio, sonha com uma lareira aconchegante. Quem enfrenta diversas enfermidades sonha com a juventude eterna". As utopias que Bregman exemplifica lembram bem os desejos expressos na música "É", de Gonzaguinha, apresentada em epígrafe. "A gente quer é ter muita saúde", ou "a gente quer carinho e atenção" (GONZAGUINHA, 1990), parecem ser desejos simples que expressam necessidades reais.

Voltando aos exemplos de Bregman, é notável que a palavra utopia se confunde com as palavras desejo e sonho em seu texto. O mesmo autor apresenta em seu discurso dois tipos

---

[8] Tradução minha de "*To be born, the utopian dream needed two conditions. First, the overwhelming (even if diffuse and inarticulate) feeling that the world was not functioning properly and had to be attended to and overhauled to set it right. Second, the confidence in human potency to rise to the task, belief that 'we, humans, can do it'*".

de utopia: a de projeto/modelo e a de orientação. A primeira tem como princípio fazer uma fotografia desse futuro imaginado que, quando seguido à risca, poderiam levar a contextos bizarros ou mesmo cruéis, que caracterizariam o que alguns chamam de distopia[9]. O segundo tipo de utopia – o de orientação, não teria por meta traçar objetivamente como seria esse futuro esperado, muito pelo contrário: "Se o projeto é uma foto de alta resolução, esse outro tipo de utopia é apenas um esboço". (BREGMAN, 2018, p. 18). Diferentemente da utopia de projeto, a de orientação não ofereceria soluções, mas sim boas perguntas. No lugar de prender-nos em um futuro determinista, essa utopia nos inspiraria à mudança. O autor entende que a utopia como modelo torna-se realmente inalcançável, e inadaptável às alterações da realidade. E diante da impossibilidade de sua realização, o medo de que nada pode mudar ou, pior, de que a mudança geraria uma distopia, paralisaria os indivíduos. Segundo o autor, a crença moderna de que não há mais nada em que se possa acreditar, atrapalha a nossa visão, impedindo-nos de perceber a injustiça que ainda nos cerca todos os dias.

Até aqui, apresentei um pouco sobre ideias ligadas à utopia que, embora não seja um dos conceitos-chaves deste trabalho, está bastante relacionado ao conceito de sonho. Dedicar-me-ei, a seguir, a discorrer mais sobre o conceito de sonho para dois autores, e abordarei utopia e sonho na perspectiva freiriana em seção mais adiante.

Quando escrevo sonho, não me refiro às projeções oníricas que manifestamos quando dormimos. Também não me refiro as fantasias, que podem significar uma fuga da realidade ou ainda, na perspectiva da psicanálise freudiana, teria origem sexual e fundamentariam os sonhos de vigília (PONTALIS & LAPLANCHE, 2001). Não que eu não perceba poder haver relações entre todos esses tipos de sonhos: eventualmente, os sonhos que projetamos durante o sono podem ser representações daquilo que sonhamos enquanto estamos acordados, e as fantasias que projetamos pode influenciar os nossos planos para o futuro. Ainda assim, uma característica é fundamental e é precisamente o ponto chave que diferencia um do outro: o sonho ao qual me refiro é imaginado de forma consciente. Além disso, ele representa os anseios que temos enquanto ser humano social e histórico.

Indo mais a fundo nesse sonho consciente, que se constrói por meio da história e tem relações com o contexto social, chegamos ao filósofo e pedagogo Gastan Bachelard (1988, 1989, 1994). Bachelard nomeia esse sonho de sonho-ativo, diurno, acordado, ou ainda,

[9] "As utopias buscam a emancipação ao visualizar um mundo baseado em ideias novas, que foram negligenciadas ou rejeitadas. Sua confiança no futuro é o fundamento normativo que lhe garante eficácia ideológica. As distopias, por sua vez, buscam o assombro, ao acentuar tendências contemporâneas que ameaçam a Liberdade" (JACOBY, 2007, p. 40).

devaneio, e diz que a humanidade vive atualmente em tempos de desencanto, no que diz respeito aos sonhos. Vitor Hugo Rodrigues, estudioso de Bachelard, justifica que esses tempos de desencanto chegaram porque tem-se a crença de que sonhar não é mais necessário, e quem nos fez acreditar nisso foi a modernidade, por meio das duas últimas revoluções, industrial e tecnológica. E como a modernidade nos fez pensar isso? Para o autor, as leis de mercado nos fizeram acreditar que já atingimos o momento desejado por séculos, que se traduziria pela liberdade em se poder produzir e consumir o que se quiser e à vontade (RODRIGUES, 2008). Nesse sentido, bastaria perguntar: quanto custa o seu sonho?

Rodrigues (2008) escreve que o ser humano moderno vive a ideologia da produção contra a filosofia do sonho. Diz ele que o discurso atual da suposta igualdade de oportunidades, que na verdade é sustentado em parâmetros excludentes, tenta menosprezar ou deslegitimar o sonho, sob a justificativa de ser excesso de imaginação ou fantasia. Na verdade, esse discurso tenta manter o cidadão num eterno presente, de forma que não rememore as condições do passado que o levaram até ali, e não vislumbre novas possibilidades de futuro. Pautado nesse discurso, o cidadão ideal é aquele que é livre para produzir e consumir, sem pensar no ontem e nem no amanhã. Sem voltar-se para dentro, e nem para o coletivo.

Ainda assim, segundo os dois autores, Bachelard e Rodrigues, apesar da experiência massificada pela ideologia da produção, as mulheres e homens continuam experienciando a sua imaginação. Fazem isso quando se apaixonam, quando se dedicam a uma causa, quando procuram servir a humanidade e ao planeta, de alguma forma (RODRIGUES, 2008). Incluo também outras experiências: quando dançam, tocam ou cantam, quando buscam videntes e religiões, ou mesmo provam psicoativos. É inerente ao homem e à mulher buscarem sentido para a sua vida no mundo, e sonhar. E o que seria esse sonhar?

Para Bachelard (1988), o devanear (sonhar acordado) é buscar ser feliz. E essa busca é fruto de um abrir-se para o futuro, por meio da imaginação:

> A imaginação tenta um futuro; a princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. [...] Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado. (BACHELARD, 1988, p.8.)

Dessa forma, para o autor, sonhar significaria associar-se a esse futuro imaginário, que nos engrandece, que nos faz ultrapassar a realidade. De forma poética, ele nos escreve que a imaginação nos inspira a “cantar a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 18). Também nesse sentido, artistas como Gonzaguinha e Geraldo Vandré, cujas canções estampam algumas

epígrafes deste trabalho, manifestaram que imaginar e sonhar também podem se constituir em cantar a realidade.

Nesse processo de pesquisar sobre o sonho, inspirada nos autores acima, nos estudantes da pesquisa e na minha trajetória de vida, tenho cada vez mais me constituído como pesquisadora-sonhadora, e porque não dizer, nas palavras de Bachelard: filósofa-sonhadora. Já que para filosofar é preciso observar a realidade, espantar-se com ela e refleti-la, e isso tenho feito bastante. Em subseção seguinte, trato do conceito de sonho de uma forma mais ampla, a partir da noção de foreground. A partir dessa subseção, apresento os conceitos principais que farão parte da análise desse trabalho, que culminará no estabelecimento de algumas conexões entre eles na última subseção.

2.2. Foreground e posição de fronteira

Como descrito na introdução, o conceito de foreground, segundo Skovsmose (2011, 2014a), está relacionado ao olhar para o futuro, mas que estabelece relações com o passado, sem que isso o determine. Tratarei mais sobre isso a seguir.

O passado, entendido como background do indivíduo, deixa marcas, brechas, mágoas, anseios, obstruções e perspectivas. Situações envolvendo racismo, por exemplo, podem influenciar muito no modo de viver de uma pessoa e no entendimento dela mesma sobre seus potenciais. Dificuldades econômicas podem interferir também, influenciando os sonhos profissionais das crianças e jovens, por exemplo. O mesmo é possível dizer sobre preconceitos de gênero, ou sobre situações que envolvam deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Experiências escolares ligadas a esses fatores podem ser agentes de obstruções sobre a aprendizagem dos estudantes em qualquer área, em especial na matemática. Assim, o background depende das situações experienciadas pelo ser e da forma como ele as interpreta.

Boas experiências também podem abrir novas perspectivas. Uma educação escolar que valorize as diferenças ao invés de rotulá-las, uma família que estimule a educação dos filhos e permita que o ambiente de casa seja também um espaço de aprendizagem, um município que estabeleça políticas de inclusão e facilite o acesso e permanência de pessoas com deficiência em espaços públicos, entre outros exemplos, são marcas positivas que possivelmente gerarão impacto nos sonhos para o futuro.

Ainda assim, as situações citadas nos parágrafos anteriores podem ser consideradas condicionantes no background dos indivíduos, mas não determinantes. O background depende

das situações experienciadas pelo ser e também da forma como ele as interpreta. Da mesma maneira, essas situações interferem, mas não determinam os seus foregrounds. Em outras palavras, as experiências vivenciadas pelos seres humanos, e a forma como eles as interpretam, tem sua importância no estabelecimento de perspectivas para o futuro. Mas ainda assim, outros fatores também têm importância. Vejamos alguns exemplos disso, apontados nos textos de Skovsmose (2014).

Carlos Henrique e Jéssica são estudantes que foram entrevistados para uma pesquisa. Os dois vivem na periferia da cidade de Rio Claro, no estado de São Paulo, têm por volta de 14 anos de idade, e declararam que moram em bairros violentos, e perto de pontos de comercialização de drogas. Quando os entrevistadores perguntaram a cada um deles "o que você quer fazer no futuro?", Carlos Henrique declarou em primeiro lugar que queria começar a trabalhar quando fizesse 15 anos, e que seria como "ajudante de pedreiro", junto a seu irmão. Mais adiante, no entanto, ele disse que se passasse a morar com seu primo ele poderia tentar ser um "jogador de futebol profissional". Já Jéssica, quando questionada pela mesma pergunta, indicou como primeiras possibilidades ser "médica" ou "advogada", e mais adiante na conversa, explicitou que ser "atriz" ou "trabalhar em teatros" seria interessante, mas que não sabia se Rio Claro possuía espaços para isso.

A pergunta "o que você quer fazer no futuro?" teve a intenção de identificar foregrounds, ou seja, as perspectivas de futuro dos estudantes (SKOVSMOSE, 2014, p. 31). As respostas de Carlos Henrique e Jéssica revelaram duas situações: por um lado, que o seu background (identificado pelas condições sociais e econômicas em que eles vivem) tem influência sobre os seus foregrounds, como quando Carlos Eduardo diz que poderia trabalhar como ajudante de pedreiro junto a seu irmão; por outro lado, que esse background não o determina, como quando explicitado pelo mesmo estudante que ele também sonha em ser jogador de futebol, ou quando Jéssica expõe seus grandes sonhos de ser médica ou advogada e que vão, aparentemente, para além da sua realidade social.

O mesmo pode ser identificado em outro texto (SKOVSMOSE, 2011). O autor entrevistou jovens indígenas brasileiros a respeito de seus foregrounds. Um deles "expressou grande interesse em continuar trabalhando no campo e ficar na comunidade indígena", enquanto "outro estudante queria estudar medicina" (p. 30).

Dessa forma, foreground pode ser entendido como um conceito complexo, que embora faça parte da estrutura psicológica do indivíduo, não pode ser objetivamente identificada por ele, nem por um agente externo. Questões sociais, políticas e econômicas o influenciam, mas também imaginações e esperanças que só dizem respeito ao próprio ser. É nesse sentido que

Skovsmose entende o foreground não como algo transparente, de forma que esteja totalmente claro para o ser; ou objetivo, em que possam ser encontradas facilmente e diretamente as respostas. O autor entende, então, que o foreground se apresenta para o ser de forma múltipla e opaca.

E visto que o contexto social tem influência direta no estabelecimento de foregrounds, a posição do indivíduo em meio aos diversos contextos pode ter grande impacto. É possível que pessoas que façam parte de determinado grupo social, econômico e cultural, tenham acesso a outros grupos diferentes dos seus. Assim, por exemplo, moradores de periferias de grandes cidades, trabalhadores 'chão de fábrica' de empresas multinacionais, alunos bolsistas em escolas de elite, entre outros exemplos, pertencem a determinados grupos sociais, mas pelas circunstâncias em que estão envolvidos ou as localidades onde moram podem vislumbrar e, algumas vezes, habitar outros grupos sociais. A situações como essa, Skovsmose *et al* atribuem o nome de *posição de fronteira* (2012). A vidas das pessoas que se encontram nessas posições é repleta de contrastes, e isso pode criar ou reforçar discriminações e estigmas. Segundo os autores,

> Posições de fronteira existem para todas as pessoas. No entanto, para uma pessoa localizada em uma posição marginal em relação à cultura dominante, a posição de fronteira mostra o acentuado e claro contraste entre seu mundo e os outros mundos, particularmente em relação àqueles que pertencem à cultura dominante. Estar na posição de fronteira permite que as pessoas experimentem as diferenças social, cultural e política e o estigma que opera através das histórias que a cultura dominante constrói sobre sua vida (SKOSMOSE *et al*, 2012, p. 237).

Como exemplo, Skovsmose *et al* detalham algumas entrevistas que foram feitas com estudantes de uma escola pública, que atende à comunidade de uma favela. Argel, um dos estudantes, relata o que percebe sobre os estudantes advindos de uma escola privada no centro da cidade: "estas pessoas que são filhinhos de papai e são protegidos por seus pais. Então eles querem olhar a gente por cima dos ombros. Eles pensam que são melhores que nós" (SKOVSMOSE *et al*, 2012, p. 249). A jovem Mariana, por outro lado, relata: "eles [os estudantes das escolas do centro da cidade] não têm as necessidades que nós temos. Eles [os professores] também nos desencorajam" (SKOVSMOSE *et al*, 2012, p. 249). Dessa forma, concluem os autores que problemáticas sociais como essas, relacionadas à discriminação, podem ser determinantes para arruinar foregrounds. Estudantes em situação de fronteira, por estarem expostos a posturas e contrastes culturais como esses, podem ter as suas expectativas a respeito do futuro negativamente impactadas.

Biotto Filho (2015), por outro lado, revela que é possível, de alguma forma, transformar uma situação de fronteira em uma *ponte de fronteira*, ou em *um muro*. Para ele, a situação de fronteira pode reforçar estereótipos, mas também estabelecer novas possiblidades, a partir da experiência da diversidade. O autor apresenta como exemplo os chamados 'rolezinhos', fenômeno que envolvia encontros em massa de jovens da periferia em grandes *shoppings centers*, e que foi bastante comum nos anos de 2013 e 2014 no Brasil. Os rolezinhos permitiam que diversas realidades econômicas e culturais pudessem se encontrar e abriam caminhos para que os jovens em desvantagem social experimentassem a inclusão. No entanto, ao mesmo tempo que os encontros ganhavam mais e mais adesão pelas redes sociais, lojistas de luxuosos estabelecimentos realizavam denúncias alegando furtos e tumultos, e tentavam impedir, judicialmente, que os eventos acontecessem. Segundo Biotto Filho (2015), com a proibição dos rolezinhos nos shoppings, o que poderia ser uma oportunidade de intercâmbio social e de experiência cultural pela diversidade, tornou-se uma ação pautada na segregação. Assim, posições de fronteira podem representar muitas coisas, e foregrounds podem ser muito impactados, dependendo de como as relações entre os diferentes se estabelecerem.

A partir da concepção de foreground, e do conhecimento sobre sua não objetividade e transparência, podemos levantar algumas perguntas: Como os foregrounds se originam? O que influencia no seu desenvolvimento e construção?

Adentrarei em novos conceitos para visualizar perspectivas sobre essas perguntas, especialmente pelas ideias de outros dois filósofos. Inicio com as noções de Freire.

2.3. Do inacabamento ao ser mais

É impossível existir sem sonhos".
(Paulo Freire)

Paulo Freire é um dos mais importantes pensadores brasileiros, como já destaquei na Introdução. Ele é reconhecido em diversas partes do mundo, e viveu entre os anos de 1921 e 1997. Sua obra não se reduz a um método de alfabetização: pode ser compreendida como uma teoria do conhecimento e uma filosofia da educação, visto que escreveu sobre conceitos que procuram dar sentido a experiência humana, tais como os que abordarei nessa subseção.

Segundo o autor (FREIRE, 1983, 1996), a origem de toda busca do homem e mulher é a ciência de seu inacabamento, de sua inconclusão: "Seria uma contradição se, inconcluso e

consciente de sua inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca" (1996, p. 674). O ser se percebe como alguém que não tem conhecimento de tudo e nem tudo alcança; percebe-se como sempre em processo. É um ser enquanto verbo, não enquanto substantivo; é um *sendo*. E como o inacabamento interfere na formação desse ser?

Para Freire, porque se sabe inacabado, o ser sonha e se educa. "A educação é uma resposta da finitude da infinitude", ele escreveu (FREIRE, 1983, p. 27). A busca do humano é motivada, assim, pelo seu desejo de *ser mais*: de ser além do que se é, de ser mais do que se é. De estar além de si. O homem busca transcendência.

E esse desejo de ser mais não vem num movimento individual, pois é na relação com o outro e com o mundo que o ser se percebe inconcluso:

> O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. (FREIRE, 1983, p. 30)

Dessa forma, o desejo humano de ser mais se estabelece na relação com o outro e a respeito do outro. É uma busca em comunhão com outros seres, com outras consciências (FREIRE, 1983). É uma relação que envolve responsabilidade, solidariedade, e que caracteriza o seu pensar como um pensar ético. O contrário disso, e que representa a desumanização, é a busca pelo individualismo, que conduz ao 'ter mais' ao invés do ser mais e que, por isso, faz do humano o ser menos.

Outros dois conceitos pilares para Freire que corroboram o desejo de ser mais do ser humano, e o(a) direcionam, é a esperança e a liberdade. A esperança faz parte da natureza humana, pois está inserida no movimento de busca do ser humano inconcluso, como um farol. Ela é como um ímpeto natural, que faz da mulher e do homem não meros coadjuvantes da História e de sua história, mas protagonistas. Assim, a esperança é a forma natural do ser humano, e não a desesperança. Nas palavras de Freire, "Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado" (FREIRE, 1996, p. 29). Se a esperança é natural ao ser, a desesperança, então, é que é uma distorção disso.

Sem esperança, viver é puro determinismo. E há muitos que vivem dessa forma, imobilizados pela desesperança e sucumbindo na crença em um fatalismo histórico. E por que

isso acontece? Segundo Freire, é a relação de opressão que desumaniza as mulheres e homens, pois se tornam reduzidos a quase ‘coisas’. A opressão é resultado de uma ordem injusta da sociedade, cuja violência dos opressores faz dos oprimidos o *ser menos*, agindo com egoísmo, em busca pelo ter mais. A luta pela reconstrução da humanidade perdida pelos oprimidos se dá pelo reconhecimento de pessoas destruídas que são, e pela consciência de sua inconclusão e a religação com a natureza do ser mais (FREIRE, 1987).

A liberdade, para Freire, também é natural ao homem. Não a liberdade imatura, autoritária, inconsequente; mas uma liberdade que vem do desejo de ser mais, apoiada na ética e na responsabilidade. A liberdade de Freire é apoiada no diálogo caracterizado pela sinceridade, igualdade e justiça, solidária ao desejo de ser mais, que é compartilhado com o outro.

Em oposição a isso, o que vivemos, muitas vezes, são relações desiguais, em que o diálogo não se faz presente, e se estabelecem relações de poder, onde há opressores e oprimidos. Nesse caso, o que se tem não é liberdade, mas sim um processo de desumanização. Sobre essas reflexões, seguem as palavras de Guedes, pesquisador que desenvolveu tese com base na filosofia de Freire:

> É nessa perspectiva que devemos compreender a liberdade sob a ótica da pedagogia freiriana, em que a luta contra a opressão é possível porque há uma crença de que a liberdade é possível. A criticidade é ... um olhar que não visa apenas compreender o poder que se exerce sobre as vidas humanas, mas e, sobretudo, transformar tais realidades em favor de uma existência mais humanizada e humanizante. (GUEDES, 2007, p. 121)

E para que o homem possa reaver a sua humanidade, uma das ações mais importantes destacadas por Freire é o ato de sonhar. Como são os sonhos na perspectiva de Freire?

2.4. Sonho e inédito viável

O conceito de sonho, para Freire, tem grandes interlocuções com o conceito de utopia. Sobre esse último, o autor não chega a definir propriamente o conceito, e utiliza-o, muitas vezes, como sinônimo de sonho e de esperança. Segundo o Dicionário Paulo Freire (STRECK et al, 2015), Freire escreve sobre uma utopia concreta, crítica, sem idealismos. Ele promulga uma utopia construída pelas mãos das mulheres e homens, baseando-se no entendimento de uma realidade que se faz presente. Destaca, também, que a utopia estaria relacionada às ações de denúncia e anúncio de uma realidade:

> Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura

> desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p. 27).

Empregando frequentemente os dois conceitos – utopia e sonho – como sinônimos, Freire é considerado por alguns pensadores como um educador utópico. A partir das leituras que realizei, entendo que isso se deve ao seu empenho em insistir que é possível ser construída uma nova sociedade, pautada em mais justiça, liberdade e mais humanizada. Importante também destacar que, apesar do uso dos dois conceitos como sinônimos em muitas obras, a partir da década de 1980, o autor passa a utilizar de forma mais explícita o conceito de sonho, chegando ao ponto de haver uma obra completa sobre o tema[10]. Dessa forma, o sonho passa a ser uma força motriz para a realização de utopias, cujo combustível para ele é, sem dúvida, a esperança.

Diante dos conceitos de esperança e liberdade já apresentados, é possível notar que os sonhos que o ser, inconcluso, planeja para si não podem ser entendidos de forma alguma como ingênuos. Para Freire, os sonhos têm uma perspectiva política, coletiva, e estão atrelados às experiências históricas de liberdade que os seres vivem e viveram, aos seus olhares sobre a vida, e às perspectivas que seus opressores lhes possibilitaram gerar:

> Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. (FREIRE, 2000a, p. 54).

Nesse sentido, o ato de sonhar pode ser entendido como um primeiro ato de resistência contra a opressão, entendendo o futuro não como algo inexorável, ou determinado. Sonhar seria um dos motores do fazer história. E é por saber que sonhos podem transformar o mundo, que opressores os negam aos oprimidos, fazendo-os acreditar que o futuro já está dado. O interesse das classes dominantes está em que as dominadas estejam cada vez mais abertas a discursos pragmáticos (FREIRE, 1992).

Assim, o processo de reumanizarão passa por voltar a se sonhar, mas não um sonho ingênuo, e sim o resultado de uma transformação política, coletiva, de "ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc." (FREIRE, 1992, p. 92).

Essas amarras reais é o que Freire chama de *situação limite*. Para Vieira Pinto, filósofo que utilizava esse termo que, posteriormente, foi incorporado nos escritos de Freire, as situações

---

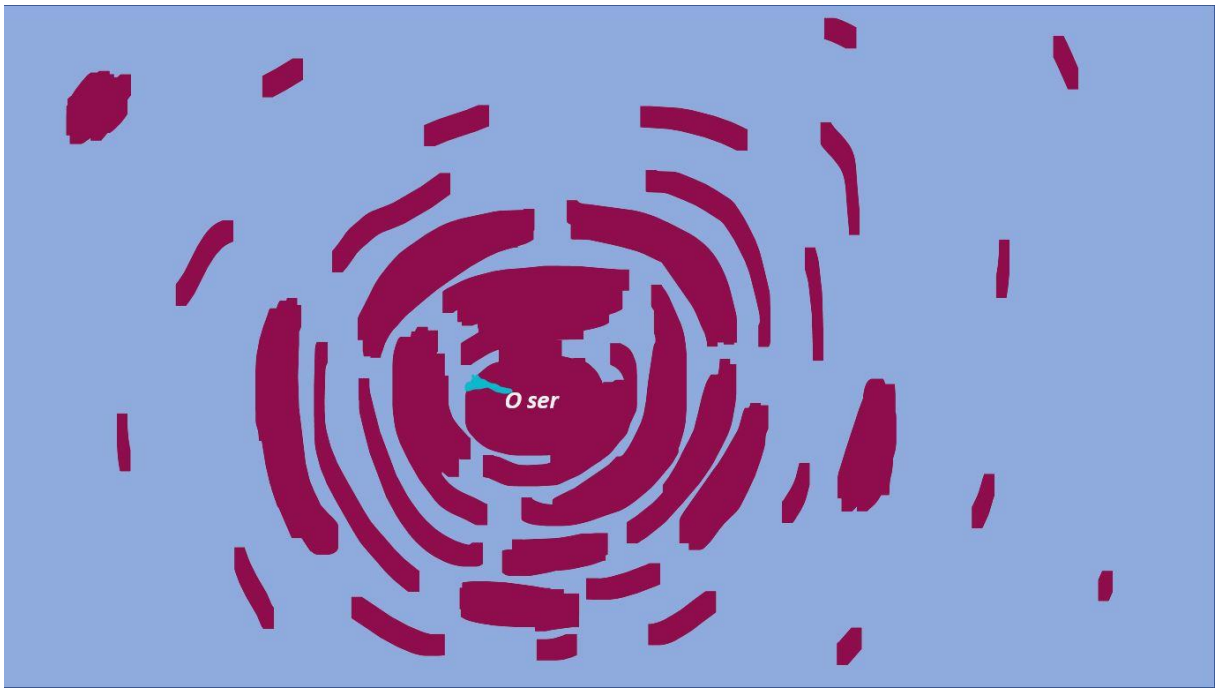
[10] Ver Pedagogia dos Sonhos Possíveis (FREIRE, 2014).

limite são como barreiras a serem ultrapassadas, que expõem as diferenças de realidade entre grupos sociais distintos.

Segundo Freire, o processo de ruptura dessas situações limites está relacionado ao que já foi destacado a pouco: a denúncia. A denúncia justamente da situação opressora, que passa a ser entendida como um limite para o tornar-se ser mais. Doravante, ela vem seguida do anúncio do novo, da utopia, das novas possibilidades que podem ser construídas pelas mãos de mulheres e homens. A esse novo, Freire dá o nome de *inédito viável* (FREIRE, 1987, 1992). Para explicar esse conceito, recorrerei a outro, o de sonho possível.

Apesar da relevância que Freire dá aos sonhos, ele destaca que nem todos os sonhos são realizáveis, pois há os que são possíveis e os impossíveis. Os possíveis estão ao nosso alcance para serem sonhados, mas os impossíveis assim o são não por uma característica do indivíduo, mas por critérios histórico-sociais (FREIRE, 1982). O sonho possível (ou viável) está relacionado a uma prática de consciência e descoberta, tanto da própria vida como do mundo. Ele se dá no perceber tanto os limites do ser como os espaços livres que se apresentam por entre esses limites, que abrem caminho para fora deles, e nos quais é possível preencher-se, alcançando novos limites, mais amplos. A esses espaços livres nos quais o sonho pode ser projetado Freire chama de inédito viável. A figura a seguir tenta dar uma ideia do que seria esse movimento. A cor vinho representa as situações limite que, inicialmente, são mais densas e dominam o interior da figura; e a cor azul representa os inéditos viáveis, que iniciam no interior da figura como pequenas brechas e caminhos, mas que com base o ser se expande, se torna a cor predominante.

Figura 1: O ser, as situações limite e os inéditos viáveis



Fonte: Autoria própria.

Assim, para que os sonhos tenham um espaço de realização, Freire escreve sobre a importância do ser humano conscientizar-se das situações limites que nos circundam, para que sejam possíveis identificar inéditos viáveis. Esses, então, seriam alcançados por meio de atos limites, ou seja, ações esperançosas que possibilitem ampliar as fronteiras sociais que circundam as pessoas. Nesse sentido, ele ainda escreve: "Nas situações limites, mais além das quais se acha o 'inédito viável', às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa. Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança [...]". (FREIRE, 1992, p. 11).

Sintetizando, apesar do conceito freiriano de sonho ser fundamental nesse trabalho, outros conceitos são tão importantes quanto e trazem essenciais subsídios para que o viés político da conscientização humana possa se sobressair. E assim como Freire e Skovsmose, outros filósofos também se debruçaram para tentar compreender o processo humano de ser nesse mundo, e um deles é Emmanuel Lévinas, a quem me referirei na próxima subseção.

2.5. Infinito e transcendência

As ideias aqui apresentadas se fundamentam principalmente a partir das leituras do próprio Lévinas (1980, 1997, 2011), assim como de Guedes (2007) e Cintra (2002), que escreveram textos sobre o pensador.

Como destacado na Introdução dessa pesquisa, Emmanuel Lévinas foi um filósofo lituano-franco-judeu, e que viveu entre os anos de 1906 e 1995. Lituano porque nasceu nesse país, franco porque se naturalizou francês quando lá viveu, e judeu porque a religião teve forte influência em sua filosofia. Durante a 1ª Guerra Mundial sua família se mudou para a Ucrânia e Alemanha, e foi preso em campos de concentração durante a 2ª Guerra Mundial. Essa experiência na Guerra influenciou fortemente a sua filosofia.

Assim como Freire, Lévinas foi inspirado pelo existencialismo, muito provavelmente influenciado por leituras como Sartre, fonte da qual Freire também bebeu e que foi um dos importantes nomes dessa vertente filosófica na época.[11] Outra influência importante de destacar é a da fenomenologia[12]. Ele foi orientando de Husserl, que é considerado o fundador dessa epistemologia, e conheceu Heidegger, outro importante filósofo da área. Os dois inspiraram bastante os seus textos, no entanto seu trabalho divergiu deles em certo momento, a partir de novas reflexões como algumas das quais serão apresentadas aqui.

Para a época, o estudo do ser estava restrito ao campo da ontologia que, em poucas palavras, é o ramo da filosofia que estuda os seres que estão no mundo, e procura compreender a sua natureza e a razão da sua existência. Esse termo vem do grego *ontos*, que significa "ser" ou "ente", e *logos*, que significa "saber". Às vezes entendida de forma materialista, outras vezes metafísica, algumas vezes em busca de uma essência objetiva e classificatória, outras vezes subjetiva, é fato que o estudo do ser estava restrito à ontologia, de forma que a compreensão do conceito parte do estudo do próprio ser, de sua natureza.

O pensamento de Lévinas é marcado por romper com a ontologia como definidora do ser. Para ele, a subjetividade não se esgota em sua ontologia (ser em si), pois existe a possibilidade de ir além de si mesmo, de abrir-se à exterioridade. Há algo para além do que se

---

[11] Para ler mais sobre o existencialismo de Sartre, ver "A Náusea" (SARTRE, 2011) e "O Existencialismo é um Humanismo" (ibid., 1996).

[12] Não é nossa intenção nos aprofundarmos nessa temática. Para ler mais sobre fenomenologia, sugerimos "Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas" (BICUDO, 2010).

é que influencia, que não está sob o controle do ser e que nunca se esgota. A esse suposto esgotamento do ser Lévinas dá o nome de *totalização*.

Nesse sentido, Lévinas afirma que a subjetividade não se esgota na totalidade. A formação da subjetividade do ser não depende só dele (interioridade), mas também é causada pela *exterioridade*. Existe "um excedente sempre exterior à totalidade, como se a totalidade objetiva não preenchesse a verdadeira medida do ser" (LÉVINAS, 1980, p. 9). E o que vem a ser essa exterioridade? Trata-se de um movimento de *transcendência*, um movimento metafísico que se volta para fora, para um outro modo que ser; que se volta para o *outro*.

Se esse *outro modo que ser* é metafísico, ele corresponde a uma outra realidade, distinta da do ser. Então a sua transcendência está em voltar-se para essa outra realidade:

> A metafisica [de Lévinas] "está voltada para o 'outro lado', para o 'doutro modo', para o 'outro'. O pensamento ocidental, em suas origens, compreendeu a metafísica nessa perspectiva, ou seja, de uma outra realidade que o ser humano deseja e que se encontra fora-de-si, um além [...] Esse desejo, chamado por Lévinas de "desejo metafisico" refere-se a algo que não se conhece e a sua realidade "está para além de tudo o que pode simplesmente completá-lo" (GUEDES, 2007, p.77).

Aqui encontramos pontos de contato entre a busca em "ser mais" de Paulo Freire e a metafísica de Lévinas: ambas consideram o ser se voltando para algo que ele não é, para algo que lhe transborde. Para Freire, isso seria parte da condição humana, e para Lévinas, seria um movimento possível e desejável ao ser. E o que motiva essa metafísica, esse voltar-se para o outro, essa transcendência? Lévinas nos responde dizendo que é o desejo do infinito.

Para o conceito de infinito, Lévinas se apoia no que se chama "esquema formal de Descartes". Nesse esquema, Descartes revela que nós somente percebemos o finito, só compreendemos o finito, por termos a ideia do infinito dentro de nós. Ele associa o infinito a ideia de perfeição: "vejo manifestamente que há mais realidade na substância infinita do que na substância finita [...] como seria possível que eu pudesse conhecer que duvido e que desejo, isto é, que me falta algo e que não sou inteiramente perfeito, se não tivesse em mim nenhuma ideia de um ser mais perfeito que o meu, em comparação ao qual eu conheceria as carências de minha natureza?" (DESCARTES, 1973, p. 33). Descartes associa o infinito necessariamente a Deus, mas Lévinas, não.[13]

Para o filósofo lituano, a ideia de infinito se relaciona à transcendência a outrem. O infinito é assim um 'estatuto', presença que excede a esfera do ser. É horizonte. E o infinito não se produz como um pensamento racional, mas é fruto do desejo. Explicarei melhor a seguir.

---

[13] Uma parte da obra de Lévinas tem caráter mais teológico. No entanto, as obras nas quais farei referência aqui são as quais a sua filosofia se distanciou da teologia, e pelas quais ele se tornou mais reconhecido.

O infinito se produz no movimento de transcendência do ser em relação a outro modo que ser, completamente diferente desse; a transcendência se dá em relação ao outrem. Por ser completamente diferente do ser, que é finito, a relação com o outrem estabelece a ideia de infinito, algo completamente além do que se é, e que, por isso, não tem limites. Esse outrem pode ser uma pessoa, um discurso, qualquer elemento a que se possa estabelecer uma relação. Assim, por exemplo, a relação pode ser com o conhecimento. Mas sobremaneira, Lévinas destaca em seus textos às experiências entre pessoas, pois sua preocupação se dá a partir das relações humanas.

A transcendência tem como ponto de partida o desejo de infinito, assim como fora para Freire, o desejo de ser mais. A subjetividade carrega esse desejo que a põe em movimento de ir além de si mesma. E, para Lévinas, o ponto de encontro da subjetividade com o infinito é o outrem. O outro é a possibilidade de encontro com o infinito, de fazer uma experiência de transcendência, que faz com que o ser humano seja mais que ele mesmo. Esse desejo não se mostra como necessidade, interessado, que vê o outro como objeto de poder; mas sim um desejo que não tem uma intenção e que não vislumbra, no outro, a possibilidade de completude. É o desejado que inspira o desejo, e que se manifesta, na verdade, como bondade. A bondade é a resposta positiva da subjetividade ao outro, um sim à transcendência. Esse desejo se dá na possibilidade da pluralidade.

Essa resposta da subjetividade ao outro, enquanto bondade constitui o centro da ética da alteridade, proposta por Lévinas. A alteridade pode ser entendida como a capacidade de acolher o outro. Apesar do ser reconhecer que o outro é diferente de si, é pela alteridade que ela ou ele não enxerga esse outro ser como um estranho ou inimigo, mas como alguém, simplesmente outro, que carrega a ideia de infinito dentro de si, como pluralidade.

Assim, já apresentamos que a subjetividade em Lévinas se dá não só pela compreensão do ser, mas também pelo que é exterior a ela, na forma de transcendência, gerada pela ideia de infinito. O desejo de infinito provoca na subjetividade uma abertura ao outro, à exterioridade. E diante da expressão do infinito no rosto do outro é possível acontecer a bondade.

A relação de alteridade com o outro gera um desejo de bondade, mas por quê? Porque o rosto expressa a condição de vulnerabilidade do outro. O rosto está sempre nu, o outro é sempre alguém à espera de acolhimento por parte da minha subjetividade, a isso, Lévinas dá o nome de bondade. É na presença desse rosto, cuja expressão não se encontra nenhuma referência no mundo (o mundo interior), que se manifesta o desejo de bondade:

> Porque a presença em face de um rosto, a minha orientação para Outrem só pode perder a avidez do olhar transmutando-se em generosidade, incapaz de

> abordar o outro de mãos vazias [...]. O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. (LÉVINAS, 1980, p. 38).

E como se dá a relação do ser com o outro? Entendendo que são dois rostos estabelecendo uma comunicação, Lévinas chama essa relação como o outro de *face a face*. Assim, é no face a face que se dá a transcendência do ser em relação ao outrem. É no face a face que os rostos se expõem, e apresentam toda a sua vulnerabilidade. E como já dito, é a vulnerabilidade do outro que inspira no ser o desejo de bondade.

Se a presença do rosto do outro nos inspira bondade, generosidade, a presença do terceiro (e por aí podemos entender todos os demais outros), na sua vulnerabilidade, nos inspira o desejo de justiça.

Diante de tais conceitos, alguns questionamentos podem se fazer presentes: é possível estabelecer algumas relações entre os conceitos de Lévinas, Skovsmose e Freire? Como esses conceitos podem ajudar a compreender melhor a noção de sonho? Esses questionamentos serão tratados na subseção a seguir.

2.6. Perspectivas para o estabelecimento de sonhos e foregrounds

Nas próximas linhas, estabeleço as primeiras relações sobre alguns dos conceitos apresentados aqui. A intenção é esclarecer, ao final de tudo, minhas perspectivas sobre sonhos que serão mais exploradas durante as seções de análise.

Como já dito antes, Freire escreve que o homem é um ser inacabado, inconcluso, e o desejo de transcender, de ser mais, é parte da condição humana. Talvez aí esteja a origem da construção de foregrounds: as visões de futuro, as possibilidades que se formam, os medos do que está por vir, as metas, os sonhos, são nada mais do que parte do que se constitui ser mulher e ser homem. Dito de outra forma, os foregrounds seriam as possibilidades de futuro que se formam para o ser, como resultado do seu inacabamento. E os sonhos, de forma geral, se constituiriam como projeções conscientes que fazem parte dos foregrounds.

O *outro modo que ser* também se volta nessa mesma direção. Lévinas escreve sobre o ser inconcluso, que se sabe finito, mas carrega dentro de si a ideia de infinito: na sua relação com o outro (e com o mundo) ele se volta para ele, em um desejo de infinito e de transcendência. Formar foregrounds, assim, poderia significar criar possiblidades com vistas a esse infinito. Significaria transcender para algo além de nós mesmos.

No entanto, é preciso ser cauteloso ao realizar essas conexões: os conceitos aos quais me refiro foram construídos sob determinados contextos e para determinados intuitos, e podem ser estabelecidas relações, mas não equivalências. Assim, por exemplo, foregrounds podem dizer respeito a muitas possibilidades de futuro, que se referem às aspirações da pessoa tanto para si como para o mundo. Já a transcendência na perspectiva levinasiana implica, necessariamente, uma relação com o outro. E o sonho freiriano foi pensado em uma perspectiva coletiva e política.

Para esse trabalho, entende-se que foregrounds dizem respeito a linhas de futuro que vão em direção a diversos lados, em um movimento individual ou coletivo. E os sonhos são entendidos da mesma forma: eles podem dizer respeito somente ao próprio ser, como pode-se sonhar para o outro, para o mundo. Quando este sonho se volta para o outro ou para o mundo, ele é resultado de um movimento de transcendência.

Ainda falando sobre a perspectiva individual do sonho, retomo alguns tópicos abordados anteriormente. Para Bachelard (1988), sonhar é buscar ser feliz, e o que se entende por felicidade é muito circunstancial. Ser feliz pode significar alcançar algo, ser algo, ou ainda ter algo. Segundo Rodrigues (2008), O ‘ter’ algo ou ‘vir a ser’ de determinado modo é bastante característico dos tempos modernos e capitalistas que vivemos hoje. Isso pode ser interpretado, de alguma forma, como um sonho não político e que, por isso, não teria relação com a perspectiva freireana sobre sonhos. Assim, por exemplo, desejar um certo carro, ser médico ou fazer uma viagem ao exterior, segundo essa perspectiva, não se constituiriam como sonhos no âmbito coletivo, político e revolucionário da palavra.

Neste trabalho, no entanto, busca-se ser bastante cauteloso em fazer esse tipo de avaliação, já que o sonho pode revelar múltiplos sentidos. Assim, poder-se-ia pensar: o que ter esse carro representaria para a vida da pessoa? E ser médico, o que isso representaria para essa pessoa e para a sua família? Quais a importância que a viagem ao exterior poderia ter para essa pessoa? Há muitos sentidos que podem ser atrelados aos sonhos e, especialmente para jovens em desvantagem social, o ato político, de luta contra a opressão, pode vir a partir de diferentes ações.

Como escrevi antes, sonhos são parte do movimento histórico da humanidade, resultado da condição do ser de vir a ser mais. Estão atrelados ao seu background, e representam a esperança em movimento, no tecer da construção de horizontes de futuro, de foregrounds. E acima de tudo, sonhos podem ter suas origens na identificação de situações limites, e representarem atos limites em busca de inéditos viáveis. Os sonhos possíveis representam o movimento paulatino e consciente em busca do inédito azul frente às barreiras das situações

limite em cor vinho (ver novamente figura anterior). Nesse sentido, embora aparentemente individuais, os sonhos do ‘ter’ ou ‘vir a ser’ podem representar muito mais do que projetos egoístas. Podem representar os anseios de representantes das classes oprimidas por reaverem a sua humanidade.

Dessa forma, nessa pesquisa, independentemente de os sonhos terem uma suposta perspectiva individual ou coletiva, ou de poder ser interpretado como ‘ter algo’ ao invés de ‘ser algo’, entende-se que, pelo público-alvo dessa pesquisa serem jovens em desvantagem social, o exercício de sonhar será sempre considerado legítimo, e poderá representar um exercício de reumanização na perspectiva freiriana. Porquanto reitero que, para os oprimidos, o ato de sonhar já representa um movimento de resistência e de inconformidade com um futuro dito determinado, e já é em si um ato revolucionário. E, por essa razão, o sonho é desejável e constitui o fluido principal do desenvolvimento desse trabalho.

3. Realizando: o caminhar metodológico

Assim como evidenciei anteriormente, os conceitos teóricos que já foram apresentados neste trabalho permeiam muito mais do que as seções teóricas ou a análise: eles fizeram parte da construção de todo este texto. Em verdade, sonho, foreground, inacabamento, transcendência, entre outros, permearam também a trajetória metodológica. Sendo assim, vamos a essa trajetória, tendo em vista essa ressalva.

3.1. Escolhendo o público-alvo

O projeto que deu origem a essa tese já nasceu apresentando inquietações em investigar a realidade brasileira e para além dela. Um dos motivos para isso é, sem dúvida, a influência do legado Freiriano. Paulo Freire viveu e viajou para vários países latino-americanos, conhecendo suas lutas no campo político, junto a comunidades escolares e não-escolares. E eu, influenciada pelas leituras de seus livros, já expressava interesse em conhecer e apresentar a realidade escolar tanto no Brasil, como de nossos vizinhos latino-americanos.

Um dos fatores que pode ter corroborado para essa abertura da pesquisa em relação a outros países é que, durante a escrita do projeto para a seleção de doutorado, eu realizei a disciplina de Filosofia da Matemática, com a professora Dra. Rosa Monteiro. Foi durante essa disciplina que tive a oportunidade de entrar em contato, pela primeira vez, com o filósofo que me abriu as portas para os conceitos de transcendência e infinito: Lévinas. E dessa forma, entendi que abrir minha pesquisa para horizontes que também contemplassem perspectivas do "além-Brasil", poderia representar um exercício de transcendência.

E somou-se a essa razão, sem dúvida, outras duas razões. A primeira seria o fato de que um estudo que identificasse aspectos de foregrounds de estudantes latino-americanos ainda nunca ter sido realizado – ao menos nenhum dos 14 trabalhos brasileiros aos quais tive acesso abordaram o tema. E a segunda seria o fato de que a comunidade da educação matemática que teve oportunidade de ler o projeto, representada por participantes de congressos na área, terem acreditado na relevância desse tipo de estudo.

Diante dessas razões decidimos, meu orientador e eu, sempre ancorados em debates dentro do grupo de pesquisa, dar continuidade ao projeto atendendo um público-alvo mais amplo. E para tanto, algumas decisões precisavam ser tomadas. Realidades escolares de que país ou países eu deveria investigar, para além das referentes ao meu próprio país? Desde o projeto de seleção para o doutorado, as possibilidades estavam abertas. No entanto, logo do meu ingresso, após algumas reuniões com o meu orientador, surgiu a ideia de a pesquisa ser realizada em alguma escola da Colômbia. Importante destacar que, até esse momento, eu não tinha nenhuma experiência com o país, nem apresentava qualquer leitura que me levasse a essa escolha. E por que a sugestão da Colômbia? Pelo fato de ser um país latino-americano e subdesenvolvido, assim como o Brasil; e que possui um grupo relativamente sólido de estudo e pesquisa sobre educação matemática crítica, que poderia abrir portas para que essa pesquisa se efetivasse de maneira satisfatória. De fato, todos esses fatores se mostraram relevantes para que a pesquisa fosse (e como, efetivamente, foi) produzida com todas as condições necessárias, em uma escola colombiana. Mas antes de detalhar essa produção, gostaria de destacar alguns outros fatores que a influenciaram.

Em abril de 2018 aconteceu, nas dependências da Unesp de Rio Claro, o II Colóquio de Pesquisa em Educação Matemática Crítica. Durante este evento, tive a oportunidade de conhecer algumas pesquisadoras colombianas, e faço destaque para uma delas: Fanny Aseneth Gutiérrez Rodríguez. Na ocasião, apresentei a ela meu interesse em realizar a pesquisa de doutorado em seu país.

Em julho do mesmo ano, participei do *6° Congreso Internacional de Etnomatemáticas*, que ocorreu na cidade de Medellín, Colômbia, e realizei a viagem de ida dias antes do congresso para passar alguns dias na cidade de Bogotá, na qual residia e lecionava a professora Fanny. Na ocasião, a professora abriu as portas da escola em que lecionava para que eu a conhecesse (e me encantasse). Tratava-se de uma escola pública, na periferia da cidade, do tipo *Institución Educativa Distrital* (*IED*), que atendia ao público que eu esperava estudar em minha pesquisa: o de estudantes em desvantagem social[14], de Ensino Médio (na Colômbia essa modalidade equivale ao antigo *Bachillerato*, hoje chamado de *Educación*

[14] O conceito de desvantagem social pode variar muito, de estado para estado, de país para país. No caso desse estudo, que envolveu as realidades de Brasil e Colômbia, entende-se que os estudantes pesquisados estão em situação de desvantagem social por estudarem em escola pública, que majoritariamente atende a populações pertencentes às classes sociais menos abastadas. Também porque suas escolas se localizam em regiões periféricas da cidade, em que o Pib per capita costuma estar abaixo da média, e certos recursos públicos básicos não estão acessíveis à população.

Media). Neste mesmo dia, tive a oportunidade de conversar com alguns alunos que cursavam o 10º ano escolar (equivalente ao 1º ano do nosso Ensino Médio). Mais uma vez me encantei. Vi como essa faixa etária estava aberta para compartilhar seus sonhos, suas experiências, suas perspectivas de vida. Parecia-me o público certo para efetivar a minha pesquisa. Outras razões também se somaram a essa para que escolhêssemos esse público, e adentrarei nessas razões nos próximos parágrafos. De toda forma, foi nesse momento que se solidificou a decisão de escolher a Colômbia como país estrangeiro da pesquisa, a periferia de Bogotá como região, e os alunos dessa escola como público-alvo.

Já o percurso para eleger a escola brasileira se deu de uma outra forma. Num primeiro momento, no projeto que foi apresentado durante a atividade inaugural da Unesp, apresentei a possiblidade de uma escola na Colômbia e duas no Brasil: uma sendo um Instituto Federal de São Paulo (IFSP) de uma cidade periférica na região metropolitana de São Paulo, e outra um Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), localizado na periferia da cidade de São Paulo. Essa última escola foi pensada por apresentar um projeto de educação de adultos que utiliza metodologia freiriana, vindo ao encontro, dessa forma, do campo teórico destacado para esse trabalho. Assim, neste momento de desenvolvimento da pesquisa, a intenção era desenvolver a produção de dados em três escolas. Por sugestão da professora Paula Malheiros que, como mencionei anteriormente, foi avaliadora desse projeto, optamos por reduzir o público-alvo para duas escolas, visto que o campo para produção de dados parecia vasto demais. Nesse momento, o Cieja, por apresentar um perfil de alunos bastante diferente dos apresentados nas outras instituições, acabou deixando de fazer parte do projeto.

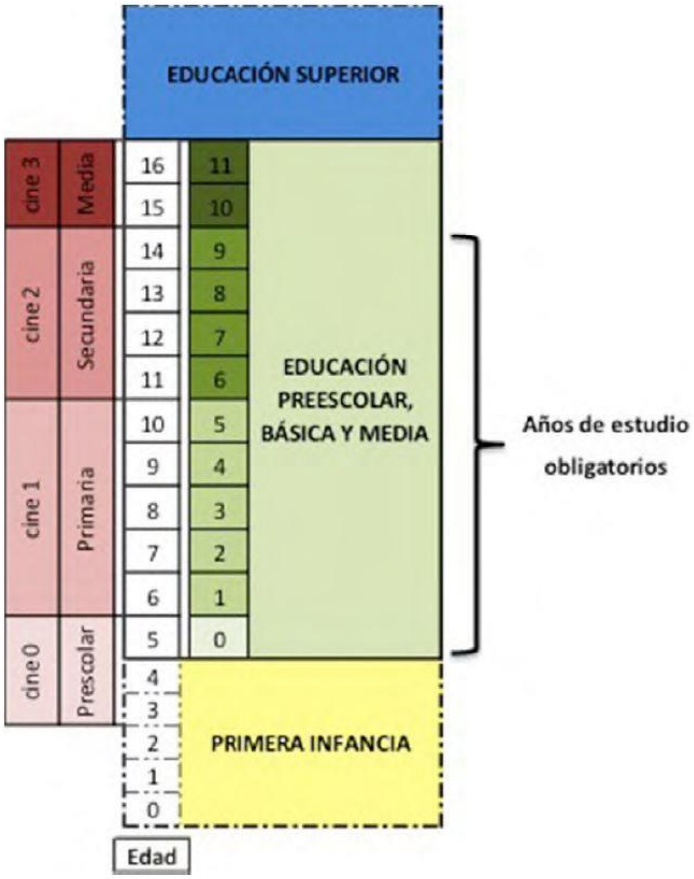
Outra razão para a escolha de alunos do Ensino Médio (*Educación Media*) como público-alvo se deve ao fato de eu ser professora desse nível de ensino. Embora, no período em que seu deu a produção dessa tese eu estar em condição de professora afastada, existia o desejo de investigar a sala de aula, e mais do que isso, investigar o público que eu costumava atender em minhas aulas. Ainda assim me faltava uma escolha: que ano do Ensino Médio? E a escolha do 1º ano (10º ano para os colombianos), se deu porque a minha experiência como professora me revelou que a partir do 2º ano os estudantes já começam a definir as profissões que vão querer cursar, e pensar de forma mais séria nos processos seletivos que querem prestar. Normalmente nas escolas do Ensino Médio brasileiro, especialmente a partir do 2º ano, os professores utilizam muitas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, além das questões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de

São Paulo (Saresp) que são bastante utilizadas nas escolas estaduais de São Paulo. Assim, apesar do conceito de sonho dessa pesquisa ser amplo, para além de metas profissionais, é sabido que esse é um dos pontos que poderia fazer parte dos relatos dos sonhos dos estudantes. E, dessa forma, a escolha feita em realizar a pesquisa com o 1º ano do Ensino Médio está atrelada à hipótese, baseada na experiência, de que nesse ano os estudantes ainda estão com foregrounds menos definidos, mais abertos, e por isso mais dispostos a problematizá-lo. Também nessa idade (por volta de 15 e 16 anos) poucos estudantes teriam adentrado ao mercado de trabalho, e é sabido que trabalhar é um fator determinante para as escolhas que se faz sobre o futuro.

Sintetizando, após algumas idas e vindas, muitas reflexões, e várias inspirações, optei por uma escola do IFSP, localizada em município periférico à grande São Paulo, Brasil, e por uma IED, localizada na periferia de Bogotá, na Colômbia. Importante esclarecer que, desde o princípio desse trabalho, o intuito não foi realizar um estudo comparativo entre as duas nações, mas sim colher elementos advindos das experiências nas duas escolas para, a partir disso, ampliar as possibilidades com vias a atender aos nossos objetivos de pesquisa. Isso porque quatro, ou mesmo nove alunos, não representam a realidade de uma escola; e uma escola não representa a realidade de um país. Ainda assim, por meio dessa pesquisa, foi possível colher informações sobre as subjetividades destes estudantes, e pensar de que forma essas subjetividades poderiam ser compreendidas de uma forma mais ampla. Também vale destacar que, por questões éticas[15], não apresentarei a localização do IFSP e nem o nome da IED colombiana, mas o contexto relevante para uma melhor compreensão da pesquisa será apresentado na subseção sobre as 'entrevistas'. Em ambas as escolas, como já mencionado, a pesquisa foi realizada com estudantes de ano escolar cuja idade é a partir de 15 anos, que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil, e 10º da *Educación Media* na Colômbia (ver Figura 2).

[15] Os termos de consentimento assinados pelos participantes apresentavam essas condições. Por opção minha, omiti também o nome da cidade brasileira, para que a escola não fosse identificada, assim como o nome das cidades vizinhas citadas. Já em Bogotá isso não foi necessário. Parecer Comitê de Ética número 3.498.320, aprovado em 09 de agosto de 2019.

Figura 2: Sistema Educativo Colombiano[16]



Fonte: www.mineducacion.gov.co/

Vale destacar que, de acordo com as leis brasileiras, o Ensino Médio é composto por três anos (1º, 2º e 3º ano). Já na legislação colombiana, a *Educación Media* é composta pelo 10º e 11º ano, ou seja, os jovens de lá concluem esse nível um ano antes que os jovens do Brasil.

Também é importante ressaltar uma característica que é comum a maior parte dos participantes da pesquisa: a realização de cursos técnicos. Os estudantes do IFSP entrevistados realizam o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. O curso é chamado Técnico em Alimentos. Já alguns estudantes da IED realizam um curso profissionalizante no contraturno,

[16] Cine é uma sigla para *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (Classificação Padrão Internacional de Educação). Da esquerda para a direita, na primeira coluna são os níveis do Cine, na segunda o que equivaleria os nossos níveis de ensino brasileiro (como Fundamental e Médio), na terceira, a idade esperada dos estudantes (de 0 a 16 anos), e na quarta, o ano de ensino (por exemplo, nesta pesquisa, trabalhamos com o 10º ano). Do "0" ao 9º são os anos obrigatórios de estudo na Colômbia.

chamado Sistemas (ligado à área de tecnologia). Esse curso, dentre outros oferecidos na escola, fazem parte de um programa para o trabalho do governo, chamado Sena (sigla para *Servicio Nacional de Aprendizaje*).[17]

3.2. Produzindo os dados

Após o entendimento sobre as escolhas que envolveram o público-alvo, é importante entender as escolhas que fizeram parte da construção dos procedimentos metodológicos. Que tipo de produção de dados foi realizada nas duas escolas? E inspirada em que literaturas? Adentro nessa temática nas próximas subseções.

O preparo para a produção de dados: influências teóricas e práticas

Este trabalho se enquadra no campo das pesquisas de tradição qualitativa (GOLDENBERG, 2014). Um dos aspectos que corrobora com essa classificação é a busca pela profunda compreensão de fenômenos sociais, em que o caráter subjetivo dos dados tem a sua relevância. Esse fator pode ser identificado neste trabalho, visto que ele tem como objetivo aprofundar conhecimento sobre reflexões de estudantes de duas escolas, que podem servir como referência para a compreensão do todo, mas não com o intuito direto de generalização.

Embora essa pesquisa não se baseie em um método de pesquisa específico, podendo ser considerada, portanto, com um método próprio, ainda assim é possível destacar algumas inspirações. Por um lado, ela tem como inspiração o método de pesquisa qualitativa chamado *estudo de caso*, envolvendo, nessa situação, duas escolas. Isso se deve ao fato de ser uma pesquisa que pretendeu realizar um recorte da realidade, a partir do estudo aprofundado de uma ou algumas unidades sociais, chamados casos, utilizando diferentes técnicas de pesquisa (GOLDENBERG, 2004). Outra forma de conceber esse método de pesquisa é que ele visa compreender os ‘porquês’ e o ‘como’ da ou das unidades estudadas, sendo essas bem definidas,

[17] São cursos profissionalizantes, direcionados aos estudantes que ainda estão fazendo o Ensino Secundário colombiano. Fazem parte de um projeto nacional de educação para o trabalho em parceria com empresas, que proporciona, ao final dos cursos (que podem ter de um a três anos de duração), uma oferta de trabalho.

com o intuito de contribuir para a compreensão geral do fenômeno que é objeto de investigação (DA PONTE, 2006). Nesse tipo de método, se compreende que os dados produzidos nessas unidades estudadas não são imediatamente generalizáveis e nem devem sê-lo; mas sim que são representantes do todo. O estudo de caso não se preocupa somente em revelar tendências: as particularidades são bem-vindas, e revelam traços importantes das unidades estudadas. Goldenberg (2004) também destaca em seu livro que, no estudo de caso, "é muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início das pesquisas e que se tornam mais relevantes do que as questões iniciais" (p. 35). Como relatado em seção anterior, este fato fez parte da construção da questão de pesquisa desse estudo.

Por outro lado, essa pesquisa também tem como inspiração dois métodos das Ciências Sociais que estão relacionados entre si: o método da *história de vida* e o método da *história oral*. No que diz respeito ao método da história de vida, isso se deve porque essa investigação concentrou-se não na escola como um caso particular, mas em alguns indivíduos em cada uma das escolas e, especialmente em suas histórias de vida e perspectivas de futuro. Os estudantes que colaboraram com a pesquisa podem ser entendidos como indivíduos singulares, que possuem compreensão própria do mundo que vivem, mas que também são reflexos de um contexto social e político. Ao mesmo tempo que representam a si mesmos, representam também anseios e trajetórias de uma sociedade (GOLDENBERG, 2004). Nesse sentido, esse método tem conexões com a perspectiva freiriana e crítica que é adotada nesse texto, quando evidencia que a sociedade e, por isso, o indivíduo, é formatado de alguma maneira, por influências históricas carregadas de aspectos políticos e, até mesmo, escolhas matemáticas; mas também é um campo repleto de possibilidades, entendendo a história como um processo não determinado e passível de transformação.

No que diz respeito ao método da história oral, ele se revela diante do principal instrumento para a produção de dados dessa pesquisa: a narração oral por meio de entrevista, como será detalhado mais adiante. Mas não somente por isso. Nesse método, expressa-se um olhar atento às peculiaridades de cada sujeito, ao mesmo tempo que se observa o contexto sócio-histórico, e se compreende que "tudo que se narra oralmente é história" e que essa "é uma forma diferente de fazer história" (SANTOS & ARAÚJO, 2007, p. 193). Dessa forma, entende-se que as entrevistas que serão relatadas mais adiante, além de dizerem respeito às histórias dos participantes da pesquisa, também se constituem como uma outra forma de criar história, por terem sido compartilhadas de forma oral. Ao evidenciar as vidas e sonhos de estudantes em desvantagem social por meio da narrativa verbal, é dada a oportunidade de

contar a história desses jovens que muito provavelmente, por outros meios, não seriam conhecidas. A inspiração desse trabalho na história oral abre a possibilidade para uma prática anticolonial de visibilização de histórias não-dominantes.

Outro aspecto a evidenciar é o tipo de história oral ao qual essa pesquisa sofre influência. Existem três modalidades possíveis: história oral de vida (não confundir com o método de história de vida explicitado anteriormente), história oral temática e tradição oral (SANTOS & ARAÚJO, 2007). Entendo que, embora esse trabalho investigue aspectos da história de vida dos participantes, essa investigação não se faz de forma livre, mas sim segue temas e assuntos pré-estabelecidos por meio de roteiro semiestruturado. Nesse sentido, a modalidade história oral temática parece ser a mais adequada.

Dessa forma, encontro nesses três métodos: estudo de caso, história de vida e história oral temática ressonância com o que procurei realizar durante a produção de dados, mas não é minha intenção categorizar essa investigação como um desses métodos, ou mesmo como uma mistura dos três. Essa investigação teve seu método próprio, resultado de influências da literatura, como as que destaquei aqui; influências também do próprio processo de construção desse trabalho, em que certos caminhos metodológicos foram se revelando mais ou menos interessantes para os objetivos da investigação; e, sem sobra de dúvida, influências minhas, a pesquisadora, que apesar de saber ser importante minimizar o efeito do *bias* sobre a pesquisa, reconhece que esse efeito realmente existe, fazendo da pesquisa algo não-neutro. Nisso está a importância de deixar o processo metodológico o mais claro e transparente possível para as leitoras e leitores de forma que, ciente dessa influência, possam interpretar esse trabalho de forma mais justa. Tal como Goldenberg escreve, referindo-se a Becker, é preferível um modelo artesanal de ciência (BECKER apud GOLDENBERG, 2004) a um modelo supostamente objetivo e que entende ser possível neutralizar o investigador. Sem dúvida, essa investigação tem ares artesanais.

Visto que a questão de pesquisa deste trabalho se direciona aos estudantes adolescentes na escola – "*Como adolescentes em desvantagem social sonham e de que forma as aulas de matemática podem proporcionar espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes?*" – os procedimentos para produção de dados precisam dar conta dessa interface. Foi nesse sentido que a nossa primeira escolha– do meu orientador e minha –foi utilizar o recurso da entrevista.

Mas como realizar entrevistas com estudantes? O que eu deveria perguntar? Como eu deveria proceder? Essas eram algumas dúvidas que se apresentaram antes da efetiva produção de dados. Tenho claro que não existe uma forma única, muito mesmo ideal, para realizar tal tipo de procedimento de pesquisa. Os entrevistados, o contexto, os objetivos e a própria experiência do entrevistador fazem diferença nessa escolha, e podem indicar diversos caminhos. Nessa jornada de buscar qual seria o meu caminho, recorri a mais leituras sobre história de vida (NOGUEIRA et al, 2017; GOLDENBERG, 2004), assim como de textos sobre entrevistas, nos quais autores como Skovsmose e Biotto Filho evidenciaram haver realizado processos de investigação semelhantes, sobre foregrounds. E nesse meio tempo, as minhas inquietações teóricas que me acompanharam durante todo o processo de produção da tese, respaldadas em Freire, Lévinas e Skovsmose, também tiveram o seu papel. Compartilho essas ideias, com mais detalhes, a seguir.

Nogueira et al (2017), descrevendo de forma sucinta o que entende pelo método da história de vida, destacando o procedimento das entrevistas, escrevem que

> Em termos gerais, o método de história de vida participa da metodologia qualitativa biográfica na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta. Nesse processo, a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo. Ao fim da escuta, todo o material é transcrito e discutido entre o sujeito participante e o pesquisador, que, a partir de então, fará um mergulho analítico para buscar identificar naquele material as pistas que o ajudarão a tentar responder suas questões de pesquisa. (p. 3)

Ainda segundo Nogueira et al (2017), o uso da história de vida como método de investigação, por meio de entrevistas, deve ser utilizada tendo em vista alguns conceitos importantes: o de *lugar*, ou seja, do contexto em que se encontram entrevistador e entrevistado, e que interfere na relação entre ambos os sujeitos e na interpretação das histórias contadas; o de *tempo*, que significa a relação que o entrevistado estabelece entre o hoje e o momento em que os fatos narrados aconteceram (ou vão acontecer) - essa relação é carregada de subjetividades e é indefinida; e de *sentido*, que é o objetivo maior de entrevistador e entrevistado quando estão em busca das informações advindas pela memória da história – e a busca por esse sentido é muito mais importante do que a busca pela verdade, que é transitória. Dessa forma, por meio do entendimento da importância do *tempo* e do *lugar*, o método da história de vida busca a descrição dos fatos e a busca de *sentido*.

E complementando essas ideias de Nogueira et al, Goldenberg (2004) evidencia outros aspectos importantes a se observar durante a realização de entrevistas:

> [...] existem algumas qualidades essenciais que o pesquisador deve possuir para ter sucesso em suas entrevistas: interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou "sair de cena" e, como lembra Paul Thompson, principalmente, disposição para ficar calado e ouvir. (p. 57).

Esses aspectos evidenciados por Goldenberg estão em perfeita ressonância com os conceitos de alteridade e face a face, do filósofo Lévinas. Tal como apresentei na seção teórica, colocar-se no lugar do outro, ver no outro a possibilidade de transbordamento de si, e ao mesmo tempo, ver nele um pouco de si mesmo, fazem parte de exercícios de empatia e alteridade. E não há lugar melhor para que essa empatia aconteça do que no face a face, quando o rosto do entrevistador, de alguma forma, se desnuda para o entrevistado, e vice-versa; e a relação é constituída com base na confiança e na vulnerabilidade mútua que, por isso mesmo, é um exercício de transcendência.

Destaquei alguns aspectos teóricos, mas pergunto-me, de forma prática: como entrevistas poderiam ser realizadas, levando em conta o lugar e o tempo de entrevistadora e entrevistado, assim como a produção de sentido? Foi com esse questionamento em mente que acessei bibliografias na área de educação matemática crítica que tenham se utilizado da entrevista como procedimento de pesquisa.

No livro *Foregrounds: Opaque Stories about Learning* (SKOVSMOSE, 2014a), o autor apresenta algumas experiências com investigações envolvendo foregrounds de estudantes. Vou apresentar duas delas. Na primeira, ele entrevista estudantes entre 15 e 16 anos de idade pertencentes a uma comunidade pobre de imigrantes em Barcelona. Acompanhado de uma colega pesquisadora espanhola, Núria Planas, que traduzia a sua fala, seu objetivo nessa entrevista foi identificar elementos dos foregrounds dos jovens por meio de um exercício de imaginação, e compará-lo com visões mais realísticas. Num primeiro momento, ele pediu para que os estudantes fechassem os olhos, e que se imaginassem no futuro: "Imagine você daqui 10 anos. Imagine que você se tornou exatamente aquilo que você sonhou se tornar", e completou: "E imagine que vocês tiveram sucesso em fazer aquilo que

sonharam" (SKOVSMOSE, 2014a, p. 12)[18]. Em seguida, os entrevistadores solicitaram que eles abrissem os olhos e imaginassem mais realisticamente como eles se viam daqui 10 anos. Por fim, os estudantes deveriam compartilhar o que imaginaram. Qual não foi a surpresa dos entrevistadores que, apesar do exercício repousar no campo do imaginário e que isso, no ponto de vista deles, ampliaria os horizontes de futuro dos estudantes, eles compartilharam sonhos ditos "modestos", tais como ser cabeleireira, ou eletricista.

Na segunda experiência, Skovsmose compartilha entrevistas que fez com Denival Biotto Filho (ver também BIOTTO FILHO & SKOVSMOSE, 2012), que seguiram a mesma estrutura de um projeto anterior, chamado *Learning from Diversity* (Aprendendo por meio da Diversidade), concluído em 2006 e que contou com a participação de Helle Alrø e Paola Valero. As questões que fizeram parte desse projeto foram mais diretas, relacionadas aos temas *estudante*, *escola*, *amigos*, *matemática* e *futuro*, tais como "onde você mora?", "o que você pensa sobre ir à escola?", "O que gosta e não gosta na escola?", "O que você quer fazer no futuro?", e "a matemática é relevante para o seu futuro?"[19]. As entrevistas realizadas por Skovsmose e Biotto Filho seguiram essas mesmas perguntas, de uma forma menos estruturada, com quatro estudantes de aproximadamente 15 anos de idade, advindos de uma escola periférica de uma cidade do interior de São Paulo. Destaco também que os entrevistadores levaram algo que comer e beber para oferecer aos estudantes. Pela natureza das respostas, foi possível perceber que os jovens estavam dispostos a responder tanto às perguntas sobre futuro ou de caráter opinativo, quanto às mais pessoais, ainda que estivessem compartilhando histórias difíceis.

Dessa forma, ambas as experiências relatadas aqui, assim como as referências da literatura citadas anteriormente, se constituíram como arcabouço importante no qual eu poderia me inspirar para a realização das minhas entrevistas, sempre tendo em vista os objetivos maiores dessa investigação. Nesse sentido, o procedimento das entrevistas individuais ou em duplas poderia ser suficiente para fornecer dados relacionados às histórias de vida dos estudantes, suas visões a respeito da escola e da matemática, e suas imaginações a respeito dos seus sonhos.

---

[18] Tradução minha para "*Imagine yourself in ten years. Imagine that you had become exactly what you dream of becoming*" e "*Imagine you succeed in doing what you are dreaming of*".

[19] Tradução minha para "*where do you live?", "what do you think about going to school?", "what do you like and what do you not like about the school?", "what do you want to do in the future?*", e "*is mathematics relevant to your future?"*.

Ainda com respeitos às entrevistas, cabe também ressaltar que, meses antes do início da produção de dados, eu tive a oportunidade de realizar duas entrevistas a distância (essas entrevistas não compõem a tese). Elas aconteceram por intermédio de uma colega do grupo de pesquisa, Célia Roncato, que possibilitou-me conhecer algumas de suas alunas de um curso superior. Utilizei-me desse momento como uma forma de piloto, fazendo uso de perguntas para identificar alguns aspectos do contexto social, história de vida e sonhos das estudantes, mesmo não sendo exatamente as mesmas perguntas que comporiam o roteiro final, ou mesmo não sendo o mesmo público-alvo. Quanto aos resultados, posso dizer que essas entrevistas piloto reforçaram o meu interesse pelo tema, ajudaram-me a refinar as perguntas para uma versão final, e reiteraram que, para o objeto de estudo desse trabalho, entrevistas presenciais se constituiriam como um canal mais adequado para estabelecer uma relação de confiança com as entrevistadas e entrevistados, de forma que informações pessoais e profundas como as que eu buscava pudessem emergir.

No entanto, algumas dúvidas ainda me inquietavam: como seriam essas visões e imaginações a respeito dos sonhos no âmbito coletivo? Tal como relatei na seção teórica, Skovsmose (2014a) escreve que foregrounds podem ser individuais e coletivos. E Freire (1983, 2000), no campo da práxis, vislumbra que mudanças sociais implicam ações coletivas; para ele, não existe empoderamento individual, pois todo processo de conscientização é um processo de conscientização de classe. Diante dessas inspirações, decidimos por incluir um novo procedimento para a produção de dados dessa pesquisa: o grupo de discussão, em que os alunos seriam divididos em grupos e teriam a oportunidade de discutir sobre algumas questões que envolvesse a temática dessa tese.

Por fim, somados a esses dois principais procedimentos de produção de dados – a entrevista e o grupo de discussão – assisti a algumas aulas de matemática e solicitei uma produção textual aos estudantes participantes. Os detalhes de como se deu a efetivação de cada um desses procedimentos nessa pesquisa estão apresentados a seguir.

A produção de dados em si

Como já relatado, a produção de dados, tanto no IFSP como na IED, se deu em duas etapas principais: entrevistas individuais com estudantes e grupos de discussão. Em conversas

com meu orientador e grupo de pesquisa, concluímos que quatro estudantes participantes de cada escola seria um bom número. Também assisti aulas de matemática das turmas por duas semanas, e fiz registros em diário de bordo. Apesar de ter em mãos esses dados e utilizar uma observação dele como elemento para compor a análise de um dos artigos que virão mais adiante, é importante salientar que, desde o princípio, foi determinado que o principal foco da investigação seriam os estudantes. Dessa forma, a observação de aulas ocorreu mais com o intuito de situar-me no ambiente da sala de aula na qual os alunos faziam parte, do que propriamente como uma ferramenta para a produção de dados para a tese. Ainda assim, é importante destacar que os professores das duas salas de aula assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice) e todas as questões éticas relativas a esse procedimento foram atendidas.

Após as entrevistas e grupos de discussão, os estudantes participantes foram convidados a realizar uma produção textual envolvendo os temas vida, sonhos e matemática. Apesar de alguns estudantes terem realizado a produção solicitada, após a finalização da produção de dados esse procedimento não se mostrou necessário para a construção do trabalho, isso porque o material advindo das entrevistas e grupos de discussão pareceu ser suficiente. Detalho, a seguir, como foi a minha abordagem para iniciar a produção de dados nas duas escolas.

Com a ciência e presença do professor de matemática da turma, divulguei a pesquisa em sala de aula, buscando estudantes voluntários para participar das etapas de entrevista e grupo de discussão. Durante essa divulgação, no IFSP, iniciei minha fala apresentando o trailer do filme “Nunca me sonharam”[20], de 2017, dirigido por Cacau Rhoden. Este vídeo problematiza a realidade de estudantes de escolas públicas pelo país, seus sonhos, e o papel da escola. Em seguida, apresentei um resumo do que seria o projeto de pesquisa, e o que esperaria dos estudantes que se voluntariassem. Também evidenciei os aspectos éticos da pesquisa, declarando que nem seus nomes nem o nome de sua escola seriam apresentados na tese. Por fim, perguntei que estudantes gostariam de participar. A divulgação na IED se deu de forma semelhante, com a diferença de que a comunicação foi em espanhol, e não apresentei o trailer do filme. Conforme já destaquei, eu buscava quatro voluntários, mas como muitos estudantes se manifestaram querendo participar, tive, ao final, mais voluntários para as próximas etapas

[20] (RHODEN, 2017). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=KB-GVV68U5s>. Acesso em: 23 abr. 2020.

do que havia me planejado: foram oito no IFSP e nove na IED. Por fim, ficamos com quatro entrevistas em cada escola, mas os 17 estudantes voluntários participaram do momento do grupo de discussão. Contarei um pouco de cada uma dessas etapas nos parágrafos seguintes.

Entrevistas

Os estudantes foram entrevistados, na sua maioria, individualmente, e houve quatro entrevistas na IED que foram realizadas em duplas, a pedido das estudantes. Todas elas aconteceram a partir de um roteiro semiestruturado, e por isso as perguntas não foram feitas necessariamente na ordem apresentada, e algumas delas foram respondidas enquanto falávamos sobre outras perguntas. Ou seja, as temáticas foram seguidas, mas a explicitação das perguntas e sua ordem era flexível. Também, por vezes, eu realizei outras perguntas para além das contidas no roteiro, com o intuito de entender melhor algum dos pontos evidenciados pelo estudante. Essas entrevistas tiveram duração de 1 hora até 2 horas, a depender do desenvolvimento das falas das entrevistadas e entrevistados. Todas elas foram gravadas em áudio com as devidas autorizações concedidas pelo comitê de ética da Unesp e pelos estudantes e seus familiares, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA) (ver Apêndices). A seguir estão as questões que fizeram parte da entrevista no IFSP, realizadas durante o mês de agosto de 2019.

VIDA:

1) Quem é a/o (nome do estudante)? (nascimento, família, onde mora, se trabalha, religião etc).
2) Como é sua família? (descrever os membros, profissão, situação econômica, a relação como eles)
3) Como foi a sua infância? (lembranças, boas ou não boas)
4) E a sua pré-adolescência, como foi? (lembranças, boas ou não boas)

ESCOLA:

1) Como eram as escolas que você estudou? (pública ou privada, relação com professores, liberdade, tamanho, local etc)
2) Como foi a sua relação com a escola, desde pequeno até a pré-adolescência? (se gostava de ir à escola, se estudava, se tem traumas)
3) Quem foram os seus professores de matemática, desde a infância? Conte um pouco sobre eles e a sua relação com eles.

4) O que você pensa sobre a disciplina de matemática? Qual o papel dela na sua vida?
5) Qual o papel da escola na sua vida? Como você acha que deveria ser uma escola?
6) Porque você escolheu este curso (Ensino Médio, Técnico em Alimentos), e o que está achando dele?
7) O que você pensa sobre as aulas de matemática do Ensino Médio?

SONHO
1) Que pessoas, ou objetos ou situações foram importantes na sua vida? Por quê?
2) Você considera que algo que lhe aconteceu na vida tenha lhe atrapalhado de alguma forma? O que? Como você lidou com isso?
3) Você acha que passou por alguma injustiça? Conte mais. Como você lidou com isso?
4) Que injustiças você identifica no seu meio, com as pessoas de forma geral, ou no mundo? Por que isso te incomoda?
5) O que te move? O que te faz seguir em frente, superar as dificuldades?
6) Quais são os seus sonhos? Por que tem esses sonhos? Você vê algum papel da matemática nesses sonhos?
7) Como você se imagina daqui 4 anos? E daqui 15 anos?
8) Se você fosse escolher uma profissão, qual seria? (Falar 1º, 2º e 3º lugar, e justificar).
9) Imagine agora que você tivesse o poder de transformar a sua vida. Como ela seria hoje? Como seria o seu futuro?
10) E no mundo, você transformaria algo? O que e por quê?

Tal como pode ser observado, o roteiro continha perguntas que intencionavam investigar o contexto familiar dos estudantes, seus backgrounds, foregrounds, seus sonhos, suas experiências na escola e nas aulas de matemática. Mais especificamente, na primeira parte intitulada ‘vida’, investigava-se o background dos estudantes, por meio de sua história de vida; na parte ‘escola’, investigava-se a sua percepção sobre experiências e relações com a escola de forma geral, com os professores e com as aulas de matemática, também buscando identificar aspectos do seu background; e na parte ‘sonho’, havia dois objetivos. O primeiro era investigar quais seriam os sonhos dos estudantes, tanto de forma mais objetiva (questão 6) quanto de forma mais imaginativa (questão 7). Como era nossa intenção não definir o conceito de sonho para os participantes, e dessa forma poder ter acesso aos mais variados entendimentos que eles poderiam ter sobre esse tema, a questão 8 foi escolhida para garantir que, se os estudantes não evidenciassem sonhos profissionais por meio das questões anteriores, esse tema pudesse surgir na resposta a essa pergunta. Já as questões 1 e 2 da parte ‘sonho’ tinham por intenção investigar ainda mais sobre o background dos estudantes, e as questões 3, 4, 5, 9 e 10, que tratavam das injustiças e transformações em si e no mundo, tinham por intenção investigar as percepções dos estudantes sobre o seu lugar no mundo e a sua condição social.

A maior parte das entrevistas no IFSP foi realizada em locais abertos. A escola conta com um amplo gramado, com muitas árvores, e por se tratar do mês de agosto, não era época de chuvas e o clima estava relativamente ameno. Na ocasião, então, eu estendia uma grande colcha no gramado próximo a sombra de alguma árvore, organizava o espaço com algo para que estudante e eu pudéssemos 'beliscar', como biscoitos salgados ou doces, e oferecia um chá. Em algumas dessas vezes, também dispus um vaso de flores para deixar o ambiente ainda mais agradável para a entrevista.

Já na IED, as entrevistas foram todas realizadas em uma sala fechada e silenciosa, situada dentro da própria escola. Isso se deu por conta das baixas temperaturas na cidade de Bogotá nesse momento: algo em torno de 5 e 12 graus celsius, o que indica que, por mais que a escola fosse grande e oferece diversos ambientes ao ar livre para a produção de dados, esses espaços não seriam confortáveis. Vale destacar, também, que a escola pesquisada se situa no alto de uma região montanhosa e que, por conta isso, ventania e chuva eram frequentes por lá. Ainda assim, considero que a escola forneceu um espaço seguro e relativamente silencioso para que as entrevistas fossem realizadas sem interrupções, o que foi muito importante. E assim como no IFSP, em todos esses momentos eu ofereci alguns biscoitos (*galletitas dulces*, no caso) e sucos para deixar o ambiente ainda mais aprazível. Por fim, destaco que todas as entrevistas foram realizadas em espanhol, durante o mês de setembro de 2019, seguindo o mesmo roteiro que as entrevistas brasileiras (ver Apêndices).

Como já salientei anteriormente, outro procedimento de pesquisa utilizado foi o grupo de discussão, que detalharei melhor na subseção a seguir.

Grupos de discussão

Assim que foram findadas as entrevistas em cada um dos campos, foi realizado um grupo de discussão em que participaram os mesmos alunos cujas entrevistas fazem parte dessa tese, assim como outros estudantes também voluntários. Tendo em mãos os objetivos dessa pesquisa, já me era possível 'ter uma ideia' do que propor para esse momento, mas uma leitura prévia do conteúdo produzido durante as entrevistas veio a reforçar essa proposta inicial: de utilizar esse momento para que os estudantes pudessem refletir sobre suas visões de futuro, sobre o papel dos principais personagens que influenciam sua vida (os amigos, a escola e a

família), e que pudessem produzir novas imaginações sobre a escola, a matemática e os sonhos. Dessa forma, os conceitos de *inacabamento, determinismo, história como possibilidade, transcendência, foreground e sonho* permearam esses momentos, ainda que muitos desses termos não tenham sido diretamente utilizados na construção do roteiro de discussão.

Foi realizado um grupo de discussão em cada escola, em salas de aula, com duração de aproximadamente 1 hora e meia cada. Foram formados dois subgrupos em cada um desses momentos, e as discussões foram gravadas em áudio e vídeo, da seguinte maneira: dois gravadores de áudio, posicionados no centro de cada um dos subgrupos; e uma câmera de vídeo, posicionada na frente da sala, que foi operada por um estudante voluntário (que não era participante da pesquisa). Esse último recurso acabou não sendo utilizado para as transcrições, por conta de a captação dos áudios por esse meio ter sido de baixa qualidade. Foram abordados vários temas durante o grupo de discussão, conforme já salientado no parágrafo anterior. No entanto, o que mais se aproximou dos objetivos dessa tese e que complementou as discussões já iniciadas durante as entrevistas é o que tratou dos espaços para sonhos. Mais detalhadamente, a seguir está o tema abordado que compõe a produção de dados. A sua versão em espanhol, aplicada na IED, pode ser encontrada nos Apêndices.

> TEMA: O espaço do sonho na escola.
> Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/fomentação dos sonhos dos adolescentes? Discorra sobre isso. E nas aulas de matemática? Como você acha que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Como pode ser observado, esse tema tratou de explorar as percepções que os estudantes tinham sobre os espaços para sonhos durante as aulas de matemática e fora dela, assim como explorar as possibilidades que os estudantes vislumbravam a respeito da criação de mais espaços para o sonhar. Por fim, de posse das gravações, os dados foram transcritos. Na próxima seção, explico como se deu a etapa seguinte, de textualização desses dados.

3.3. A textualização após a produção dos dados

Depois das entrevistas e grupos de discussão terem sido realizados, como é do conhecimento do leitor, não basta apenas transcrever esses dados ou passá-los para o papel. É necessário um processo de textualização, ou seja, de construção de narrativas pela

pesquisadora sobre as informações que foram compartilhadas durantes esses procedimentos. Essas textualizações podem contar, também, com excertos de diálogos ocorridos entre entrevistadora e entrevistados, ou entre mediadora e grupo de discussão, que podem variar de poucos excertos até o máximo possível, em que toda a conversa é apresentada. Cury destaca que a textualização é um texto "que, tanto quanto possível, tenta manter explícito o 'tom' do depoente e as interações ocorridas no diálogo entre ele e o pesquisador" (2007, p. 12).

Para a investigação no Brasil, essa textualização pode ser realizada de forma menos desafiadora. Isso se deve pelo natural fato de eu ser brasileira e paulista, assim como os jovens por mim investigados; já conhecer razoavelmente o contexto da comunidade escolar investigada; assim como, obviamente, ter domínio da língua portuguesa. Já com relação à textualização da produção de dados feita fora do Brasil, para compreender como isso se deu, penso que vale a pena, primeiramente, dar um passo atrás, e contar um pouco sobre a minha relação com o espanhol durante esse trabalho.

Antes de ingressar no doutorado, eu já tinha conhecimentos intermediários do idioma espanhol, e pude aprofundá-los no decorrer dos três primeiros semestres antes da produção de dados. A versão em espanhol dos termos de consentimento e assentimento, providenciados para o comitê de ética, assim como os roteiros de entrevista, grupo de discussão e produção textual, foram traduzidos por mim. Destaco, no entanto, que contei com importante revisão de duas pessoas colombianas: a professora Fanny, já mencionada nesse texto, e a professora Karen, colega de pós-graduação.

Evidentemente, o ambiente no qual estive envolvida para a produção de dados no Brasil e na Colômbia tem diferenças culturais fundamentais, e uma dessas diferenças é, sem dúvida, o idioma. A linguagem carrega muito da cultura de um povo; suas expressões, gramática e sotaque estão ligados a suas histórias de desenvolvimento. O leitor brasileiro dessa tese já está bem familiarizado (ou tem grandes chances de estar) com a língua portuguesa e os significados mais literais ou conotativos, superficiais ou profundos das expressões em nossa língua. Ler entrevistas e grupos de discussão, realizados no Brasil e em português, significa não ter dificuldades em compreender esses significados culturais que estão impregnados 'por trás' das palavras. No entanto, entendo que o mesmo não acontece com o leitor brasileiro que se depare com um texto produzido em um país de idioma espanhol, e traduzido para o português.

Por conta disso, em um primeiro momento, optei por manter algumas palavras no idioma original. No entanto, com o tempo, o critério para a escolha das palavras se mostrou muito subjetivo, e a presença de algumas palavras em espanhol durante as textualizações pareceu atrapalhar um pouco a fluidez da leitura. Dessa forma, optamos por deixar o texto todo no idioma português, mas tendo o cuidado de adicionar notas de rodapé toda vez que se julgasse necessário, como para explicar algumas expressões em espanhol, falar sobre lugares e pessoas, assim como evidenciar alguns aspectos culturais.

Por fim, destaco que os estudantes cujas entrevistas estão em destaque nessa tese, tanto brasileiros como colombianos, tiveram a oportunidade de ler as textualizações de suas entrevistas produzidas por mim e tecer comentários, assim como propor modificações.

3.4. Estratégias para a análise

Este é um estudo qualitativo que, conforme já explicitado nessa seção, buscou focar em pessoas, suas reflexões e histórias. Ainda assim, partindo do princípio de que o particular carrega elementos do geral, esse estudo também intencionou identificar tendências, semelhanças e diferenças que puderam ser obtidas a partir de descrições, interpretações e conclusões. Nesse sentido, um dos caminhos para a análise dos dados – tendo como farol orientador os objetivos e questão de pesquisa – se deu a partir de leitura e releitura aprofundada, organização dos dados em tabelas, classificação, estabelecimento de categorias, de temas relevantes e análise de frequência desses temas. Assim, esses procedimentos de análise têm ressonância na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995; OLIVEIRA et al, 2003), embora não sigam fielmente esse método. Esses procedimentos foram especialmente importantes na escrita dos artigos ""Quais são os seus sonhos?" Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar" e "Espaços para Sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades", e relativamente importantes no artigo "Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?". Já o artigo "*About unfinishedness, dreams and landscapes of investigation*" não se fundamenta nessas categorias, mas pode ser entendido como um estudo e exercício teórico tendo por base as referências principais dessa tese e a interpretação de alguns dados.

Outro caminho para a análise de dados foi a busca por sentidos, como já evidenciado anteriormente. E foi a busca por esses sentidos que conduziu a algumas interpretações e conclusões particulares a partir das entrevistas e grupos de discussão desse estudo, assim como orientaram a construção de algumas explicações conceituais. Esse é especialmente o caso dos artigos ““Quais são os seus sonhos?” Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar” e “Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?”. E esse caminho de busca por sentido, como afirmado anteriormente, tem ressonância com os métodos da história de vida e história oral temática.

Além disso, como pesquisadora, durante as análises tive a oportunidade de refletir, aprender e criar novos significados sobre o próprio processo estando dentro dele: assim, o momento de análise foi um momento dinâmico. Esse dinamismo durante a análise foi bem característico especialmente nos artigos “Espaços para Sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades”, e “Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?”, que nas suas últimas versões apresentaram mudanças consideráveis, inspirados em comentários realizados pela banca de qualificação, em releituras dos textos e entrevistas, e no meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Por fim, destaco que, para essa tese, tão importantes quanto as análises são os próprios relatos das entrevistas, na medida em que, como já dito anteriormente, permite dar visibilidade a histórias que normalmente não seriam contadas, como as histórias de jovens em desvantagem social latino-americanos. E dar espaço para essas vozes é permitir que ecoe a voz de um grupo muito maior que o dos sujeitos entrevistados pois, como bem disse Freitas, “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” (FREITAS, 2002, p. 29).

Este foi o caminho metodológico percorrido nesse trabalho, desde a escolha da questão de pesquisa, público-alvo, passando pela produção de dados e sua análise. Como já destacado no início dessa seção, o caminho se faz no caminhar, e isso significa que, de alguma forma, este texto caminhou, deu passos largos, mudou de direção, e até mesmo, recuou. Se viver, sonhar e transcender é processo, pesquisar também o é, por ser, justamente, uma materialização do viver, sonhar e transcender no campo da academia.

E dando mais um passo nesse caminhar, na próxima seção, apresento os dados produzidos, na forma de quatro entrevistas com estudantes no IFSP, quatro na IED, e um grupo de discussão realizado com esses mesmos estudantes em cada uma dessas instituições.

4. Contando histórias e sonhos: entrevistas e grupos de discussão

Nas próximas páginas, apresento os dados dessa pesquisa: eles são formados por histórias e discussões. As histórias constituem o cerne das entrevistas, em que os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas relações com a infância, a adolescência, a escola, a matemática, e os sonhos. As discussões fizeram parte das atividades em grupo, e revelam também, de alguma forma, a vida desses jovens, assim como suas ideias e sonhos. As histórias e discussões se deram em dois contextos: um de uma escola pública do interior paulista, e outra de uma escola pública da periferia de Bogotá. E apesar de termos optado por apresentar esses dados divididos por esses contextos, as histórias e discussões que se apresentam podem ser lidos de forma mais ampla, como um estudo que vai além de querer estabelecer comparações e generalizações, mas sim, vai ao encontro de pessoas e de suas subjetividades**.**

4.1. Entrevistas: Brasil

Nas próximas páginas, seguem as entrevistas realizadas com os estudantes brasileiros Giselle, Laís, Flávio e Brenda[21]. Elas foram textualizadas na forma de diálogo, praticamente na íntegra, preservando todas as conversas realizadas que fizessem parte dos objetivos da pesquisa.

[21] Todos os nomes de estudantes e professores apresentados nessa tese são fictícios.

Giselle

Entrevistei a Giselle numa manhã do dia seis de agosto, e era um dia nublado e ventava um pouco. Como parecia que a grama estava úmida, buscamos um lugar mais seco numa área livre da escola, mas já próxima a saída. Apesar de haver um pouco de barulho, o momento da entrevista foi bem agradável, e a estudante cooperou muito para que eu pudesse registrar claramente todas as suas respostas.

Giselle é uma jovem simpática, gentil, que parecia tranquila em realizar a entrevista, e me ajudou a arrumar a toalha, os biscoitos e o chá. O dia estava começando a esfriar e passarinhos nos acompanharam durante as primeiras conversações. Como sempre, iniciei perguntando "quem é a Giselle?", e ela me respondeu:

> **Giselle**: Posso pedir ajuda para os universitários (risos) ... bem, eu tento ser simpática e eu gosto de ajudar. O lado ruim é que eu sou meio insegura na maioria das vezes, e às vezes eu não falo muito por causa disso.

Giselle me contou que tem 15 anos, passou a infância na cidade de Poá, na grande São Paulo, e se mudou junto com a família para a cidade vizinha à da escola faziam 10 anos. Seu pai trabalhava como representante comercial, e sua mãe, mesmo sempre tendo um salão de cabeleireiros, cursou faculdade de serviço social depois dos 30 anos. Na grande São Paulo sua mãe trabalhava nessa área, mas Giselle contou-me que se mudaram na época em que sua mãe foi demitida do emprego que tinha. Desde então, ela não tem um emprego fixo, exercendo eventualmente serviços de cabeleireira. Seu pai tem 54 anos e sua mãe, 46. Seu irmão mais velho vivia com eles, mas quando a família se mudou, seu irmão ficou em Poá, morando com a namorada. Perguntei então, como era a situação econômica da sua família, e ela disse:

> **Giselle:** Ultimamente anda meio complicado, porque só o meu pai está trabalhando, e não é um salário muito alto. E aí tem aluguel, contas, o que eu gasto para vir para cá [escola], porque tem que comprar passe[22]. Ainda no século XXI tem que comprar passe de papel. Então sempre foi meio complicado. [...] Teve até uma época que minha mãe, como ela sempre teve salão, ela teve que arranjar um jeito de comprar 1 kg de salsicha e fazer na panelinha que ela esquentava cera, porque ela não tinha dinheiro nem para comprar gás.
> **Daniela**: Você considera que vocês são de que classe social?
> **Giselle**: Ah... classe baixa.

[22] Bilhete do transporte público.

Nesse meio tempo, por conta de ruídos de veículos próximos a nós, decidimos fazer uma breve pausa e aproveitamos para tomar mais um pouco de chá. Em seguida, emendei questões sobre a sua relação com a família, no ela me respondeu:

> **Giselle**: Minha mãe sempre foi muito liberal, engraçada e sempre ajudou muito outras pessoas da família; ela está sempre à disposição de todo mundo. [...] Meu pai parou de estudar com oito anos para trabalhar e ajudar a família dele; ele é muito inteligente. [...] Ele é muito bonzinho; todo mundo que o conhece, vai com a cara dele e faz amizade. Já com o meu irmão eu sempre tive uma relação complicada, talvez por ele ser seis anos mais velho que eu, e menino... a gente sempre cresceu brigando. Mas apesar disso, eu sempre o via como uma inspiração: ele passou para ciência da computação na Uninove[23] com 100% da bolsa. Ele é um orgulho, ele é muito inteligente, e sempre estudou em escola estadual.

A relação com a família continuou a ser explorada no continuar da entrevista. Resolvi, então, perguntar a ela sobre lembranças que ela possa ter vivenciado na infância, boas ou não. Eis a sua resposta:

> **Giselle**: Lembrança boa sempre envolveu a escola, na verdade. [Lembro que] na terceira série, minha professora chamou minha mãe na escola, para dizer que ia passar lição a mais para mim porque eu terminava antes de todo mundo e ficava enchendo o saco de todos (risos) ... [...] Lembrança ruim acaba sendo as brigas que meus pais tinham. Sempre foi uma coisa complicada... e acabava envolvendo meu irmão, tanto que ele tem uma relação muito complicada com meu pai. Nessa época, meu pai brigava muito com a minha mãe, e meu irmão tentava proteger ela, e eles acabaram brigando muito... meus pais às vezes brigavam por situação de dinheiro mesmo. [...] Eu sempre tive muita raiva porque eles brigavam num dia, eu e meu irmão ficávamos mal por isso, mas depois eles estavam bem e reagiam como se nada tivesse acontecido. Minha mãe brinca até hoje dizendo: "Nossa, você foi a única criança a pedir para os pais se separarem".
> **Daniela**: Mas já houve violência?
> **Giselle**: Não, meu pai chegou a quebrar a casa algumas vezes, mas ele não chegou a bater na minha mãe, não. Meu irmão que uma vez foi para cima dele para proteger minha mãe, e ele acabou empurrando meu irmão. Ele bateu o joelho.

Tomamos mais um pouco de chá. Após os relatos da infância, continuamos a conversa falando sobre a pré-adolescência. Perguntei a ela, assim como antes, sobre lembranças boas e outras não que tenham marcado essa fase.

> **Giselle**: Foi complicada pelo fato de estar descobrindo a sexualidade; tanto a lembrança boa quanto a lembrança ruim vêm disso aí. [...] Eu descobri no começo da oitava série que eu estava gostando de uma menininha. Eu falei para minha mãe que eu achava que eu gostava de menininhas, mas isso gerou um problema em casa, ela não gosta da ideia [...] Eu soube depois pela minha madrinha que ela [minha mãe] pediu muito para Deus que não fosse isso aí... Ela disse que no dia que eu contei para minha mãe, ela ligou chorando para minha madrinha dizendo que estava sem chão e que não

[23] Nome de uma universidade privada.

> sabia o que ia fazer. Depois ela não quis conversar mais sobre isso com minha madrinha, dizendo que era passageiro e que não cabia se estressar. Sabe, eu não ligaria de sofrer o que fosse na escola [como preconceito] se quando eu chegasse dentro de casa tivesse tudo bem [...] eu estava percebendo que o que meu irmão tinha com a minha cunhada não era uma coisa que eu poderia ter em algum momento, pois a coisa é complicada [lá em casa]. Eu não ia poder levar alguma namorada para passar o final do ano, ou natal, porque a família é complicada, o pessoal é muito de direita...

Giselle ficou bastante emocionada falando sobre esse tema. Depois de abordá-lo, Giselle decidiu falar sobre outros assuntos da sua pré-adolescência, destacando uma lembrança boa desse período:

> **Giselle**: Nessa época eu estava desenvolvendo muitos projetos na escola. Organizar uma palestra para apresentar essas coisas foi bem legal... Foi com uma professora. A gente estava em um projeto da Votorantim, era um concurso, e ganhamos em primeiro lugar! Aí a gente desenvolveu uma palestra sobre gravidez precoce, sobre autoestima da mulher e violência doméstica, chamamos psicólogo, fizemos *banners*. A gente fez várias apresentações que foram bem legais.

Enquanto comemos uns biscoitinhos, aprofundamos o assunto 'escola'. Giselle sempre estudou em escola pública. Ela me disse que estudou em uma escola municipal em Poá, e que essa escola era muito boa:

> **Giselle**: Eu gostava bastante [de lá]. Muita coisa eu devo a ela, tanto na formação do senso crítico como na formação como pessoa. Lá o ensino era muito bom ... a gente usava umas apostilas enormes, e os professores sempre foram muito bons também. Eu não me lembro de nenhum professor que eu não gostasse.

Apesar dessa afirmação, mais adiante ela me contou que não tinha muita afinidade nessa escola com artes e nem educação física. Eu perguntei a ela as razões disso, e ela me respondeu:

> **Giselle**: Eu nunca gostei muito de artes, eu não me dava bem. Uma vez uma professora, quando eu tinha pintado uma máscara de carnaval, falou que o sobrinho dela de três anos pintava melhor que eu ... fiquei bem brava. E educação física, eu nunca gostei muito de exercício físico por preguiça [...] quando eu era pequenininha, tinha oito anos, eu descobri que eu tinha um tumor na bacia. Aí em 2012, eu fiz uma cirurgia para tirá-lo, e três meses depois ele voltou, e está aqui inclusive (risos). Então eu tinha que ficar muito afastada de educação física nessa época, e por isso acho que eu não consegui desenvolver essa afinidade [com a disciplina], eu não conseguia brincar e correr muito. E, também por meu irmão ser meio caladão, eu virei quieta também.

Uma lembrança negativa com relação à escola veio de comentários dos seus colegas de classe. Ela me disse que sofreu *bullying*:

Giselle: Crianças são meio sinceras, e por causa do meu narizinho a galera me chamava de *Snoopy* na escola e eu fiquei meio magoada com isso, tanto que por isso não me sinto muito confortável hoje em dia.

Giselle me disse que mudou de escola duas vezes em Poá, e antes de vir para o IFSP, também estudou em outras duas escolas na cidade vizinha. E disse que isso atrapalhou o seu desejo de fazer amizades:

Giselle: Quando eu consegui fazer amizade em uma [escola] eu me mudei para outra, e aí depois disso eu não consigo fazer muita amizade. Mas quando eu tento ser simpática, eu tenho medo de ser rejeitada pelas pessoas no primeiro contato. Então, eu acabo não falando demais por que eu não vou dar chance de ser rejeitada...
Daniela: Mas por que você acha que tem medo de ser rejeitada?
Giselle: Insegurança. Eu tenho tanto medo disso que eu tenho uma mania bem feia: eu gosto de desenhar e escrever algumas coisas. Então quando eu vou mostrar alguma coisa para alguém eu aponto todos os defeitos possíveis, tudo o que tem de errado, aí a pessoa não vai conseguir me julgar, porque eu vou ter consciência do que estou fazendo de errado então ela não vai conseguir falar coisas como "nossa, ela está achando que estava fazendo uma coisa boa", porque eu já vou estar achando que não é uma coisa boa.
Daniela: Você é bem autocrítica.
Giselle: É.
Daniela: Você se considera uma pessoa com a boa autoestima?
Giselle: Não, definitivamente não.

Dando continuidade a esse assunto, perguntei a ela se existia algo em que ela teria uma boa autoestima, e ela me disse que com relação ao seu desempenho na escola ela teria sim. Conversamos então sobre a experiência dela na escolar posterior, que era estadual:

Giselle: O ensino de lá não era muito bom. Escola estadual você sabe que é meio complicado... Aí os alunos não querem prestar atenção, o professor não quer ensinar os alunos, e aí eles largam mão. Fora que o material também não era muito legal.

Mas de forma geral, Giselle me falou que sempre gostou de ir à escola. Sempre teve muita proximidade com a disciplina de história e com os professores dessa área. Ela disse que sempre se viu mais ligada às disciplinas de humanas. Um pouco mais adiante ela me explicou mais sobre isso:

Giselle: Eu sempre gostei de história, e isso teve influência de algumas pessoas. Acho que uma prima de uma amiga minha gostava muito de história, e ela foi uma pessoa que admirei bastante. A minha mãe também gostava muito de história. Acho que tudo isso acabou influenciando um pouquinho... mas houve uma época da minha vida em que eu não gostava nem de história e nem de geografia ...até o quinto ou sexto ano, por que eu não me dava bem [com essas disciplinas], eu não consegui entender... mas isso é porque era sobre uma matéria que eu não gostava.
Daniela: Me conte um pouco mais sobre como foi a sua relação com os professores de matemática e com a disciplina de forma geral.

Giselle: Por mais que eu nunca tivesse uma afinidade muito grande com a matemática eu sempre fui boa. Nunca tive dificuldade com a matéria, era só preguiça mesmo de pensar (risos). Minha relação com os professores de matemática sempre foi boa também. A última professora de Matemática que eu consigo lembrar foi lá em Poá, [...] ela era bem legal.
Daniela: O que é ser uma professora legal?
Giselle: Ela conversava com a gente, interagia. Sempre gostei muito de encher o saco dos professores. Quando eu vejo um professor dar um pouco de liberdade, eu fico enchendo o saco e conversando... então sempre tive essa relação com ela.
Daniela: Você me falou que não se dá muito bem com matemática...
Giselle: É mais por eu não me interessar. Em geral, eu consigo me dar bem, mas nunca foi uma coisa do tipo "Ah, eu amo matemática".
Daniela: E qual o papel da disciplina de matemática na sua vida?
Giselle: hum... não sei ... papel com certeza tem porque eu acho que nada que a gente aprende é só porque tanto faz, mas eu não tenho nada em mente agora.
Daniela: Por que você nunca se interessou por matemática?
Giselle: Não sei, eu sempre fui muito de humanas, sempre gostei mais de história... Eu acho que vem um pouco dessa minha coisa de ficar me criticando: "eu não sou tão boa nisso, e eu não faço bem aquilo" etc. E sempre houve pessoas que se esforçaram muito em matemática na sala, e aí elas falavam nas aulas, e eu via que aquelas pessoas estavam realmente se dedicando, indo atrás daquilo que elas realmente gostavam. E eu só fui deixando um pouquinho de lado, e não dando tanta atenção para isso, para meio que dar lugar para outras pessoas ... Bom, sempre falavam "nossa, Giselle, você não deixa ninguém falar!". Então eu acabei deixando para não fazer concorrência com eles, e eu fiquei com o resto. Eu acho que foi meio isso.

Começou a esfriar mais. Apesar disso, Giselle ainda parecia à vontade e, para esquentar, tomamos mais um pouco de chá. Giselle começou a me contar as razões que a levaram a estudar no IFSP, a sua escolha pelo curso de Técnico em Alimentos, e por fim, ela deixou claro que o fator mais importante era estudar em uma boa escola.

Daniela: E por que você quer um ensino bom?
Giselle: Deixa eu ver... meu irmão acho que me influenciou muito nisso. Minha mãe sempre valorizou muito a educação, tanto que até uma certa idade eu achava que fazer faculdade não era uma escolha; a eu achava que era natural, quando você acaba o ensino médio você vai para a faculdade, como uma continuação obrigatória. Ela sempre valorizou muito isso e era uma coisa importante. Ou seja, tinha que fazer um Ensino Médio bom para passar em uma faculdade.

Eu ainda não tinha me dado por satisfeita com as perguntas envolvendo matemática. Continuamos a conversa sobre a escola atual (o IFSP), e ela me disse que gostava do professor de matemática dessa escola. Eu quis entender mais sobre isso:

Daniela: Você falou que gosta do professor de matemática. Por quê?

Giselle: Não sei por que eu simpatizei com ele. Eu sou de ficar brincando com o professor e na manifestação que teve contra o corte de verbas[24] ele estava lá com a gente, ele me chamou para pintar a cara, aí a gente ficou brincando.

Tomamos mais um pouco de chá. Com a queda da temperatura, não era mais possível dizer que era um chá quente, nem mesmo morno. Giselle completou dizendo que tomávamos um chá 'na temperatura ambiente'. Rimos juntas disso. Dei continuidade às perguntas, indagando sobre as inspirações dela:

Daniela: Que pessoas, objetos ou situações foram importantes na sua vida?
Giselle: Definitivamente, o meu irmão. Eu sempre via ele como um exemplo, então sempre me marcou muito a relação que eu tenho com ele e as coisas que ele fez para mim, mesmo com as brigas. Ele é um exemplo para mim porque é muito inteligente, engraçado... ele é muito inteligente mesmo. E recentemente também [foi importante] a minha ex-namorada. Ela me ajudou bastante a crescer...(choro) [...] bem, a professora de história que eu tive na sétima série me ajudou bastante também, com a formação do meu senso crítico, como eu já falei. Mais dois professores de história que eu tive, que eu fui muito apegada, me ajudaram bastante nisso. A gente debatia muito, conversava muito de história também. Então me marcaram bastante os três.
Daniela: Por serem abertos a conversarem com você?
Giselle: Não de conversar em si, mas de conversar sempre que a gente debatia algum assunto.
Daniela: E o que te move, faz você seguir em frente e superar as dificuldades?
Giselle: Hum... isso de acabar acreditando que sempre dá certo, que sempre vai dar certo. Não é nem questão de destino, essas coisas... para mim é impossível sempre dar errado, então um dia depois do outro vai acabar dando certo. Eu acho que eu quero fazer muita coisa da minha vida, então não vale a pena [ficar preso na dificuldade]. Então eu não ligo... tenho muita coisa para fazer e não posso ficar parada (risos).

Achei que esse seria um bom momento para entramos na temática dos sonhos. Ela disse que queria fazer muita coisa... então pedi para que ela me relatasse todos os seus sonhos, não importando o tipo deles.

Giselle: Me formar é um bom começo (risos). Me formar aqui [no Ensino Médio] e me formar em uma faculdade. Fazer uma pós... fazer bastante coisa. Eu sempre quis fazer faculdade, mas eu não quero uma só, porque eu não vejo a faculdade como uma coisa, uma especialização para poder trabalhar. Para mim [a faculdade] é sempre um assunto que eu vou me aprofundar, uma coisa que eu vou aprender. Depois eu vou querer aprender outras coisas, então eu não consigo me ver fazendo só uma faculdade. Outro sonho é viajar bastante. Quero viajar no Brasil, alguns lugares me encantam. Ultimamente eu estou querendo muito ir para Bahia porque a cultura é bonita, e é um lugar quente (risos). Fora do país eu quero ir para a Irlanda. Tem uma escritora que eu gosto, já li seis livros dela, e que mora lá, aí os livros dela se passam lá e eu tenho bastante vontade de conhecer.

---

[24] Em 2019, houve muitas manifestações pelo país contra cortes de verbas federais para a Educação. Para saber mais, ver https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml. Acesso em 01 abr. 22.

Nesse momento, eu percebi que eu deveria incluir uma pergunta no questionário sobre os gostos e hobbies dos estudantes, porque se ela não tivesse me falado da Irlanda, eu não saberia que ela gostava de ler. Resolvi, então, explorar esse assunto:

> **Daniela**: Já vi que você gosta de ler. O que mais gosta de fazer? E quais são suas habilidades?
> **Giselle**: Gosto sim. Eu gosto de ver série também. Pode ser de investigação, suspense, romances água com açúcar, anime... Eu gosto muito da cultura asiática em geral. Eu também desenho um pouco... quando era pequenininha, eu escrevi um livrinho chamado "A flor mais Bela". Teve até uma professora minha que queria ver se conseguia fazer alguma coisa, mas não foi para frente. [...] Eu também gosto de tocar violão, mas eu não tenho ritmo. Eu até consigo fazer as notas e tudo, mas eu não tenho ritmo para bater na corda. Mas música no geral eu gosto muito.

Voltando à temática dos sonhos, minha intenção era que Giselle me desse mais informações sobre o assunto porque, afinal, contou-me que quer realizar muitas coisas em sua vida. Continuei com essas indagações:

> **Daniela**: Você falou que tem várias coisas que quer fazer ... o que é que você quer fazer?
> **Giselle**: Não sei... antes de entrar aqui [no IFSP] eu queria fazer *design*, *design* amplo mesmo, que envolve a parte gráfica e o produto. Tanto que pesquisei bastante sobre isso, faculdade, piso salarial, essas coisas. E medicina, que eu queria para poder me especializar em psiquiatria, mas aí são cinco anos de medicina mais 5 anos de especialização e me deu preguiça. Antes eu também pensei em psicologia, ou psicanálise, que não é uma faculdade em si. Já aqui dentro [da escola] eu pensei nessa parte mais de alimentos, mais da química.
> **Daniela**: As duas primeiras [opções] que você me falou, design e medicina, são coisas completamente diferentes... me conta um pouquinho porque você tinha pensado nesses cursos.
> **Giselle**: Design foi mais aleatoriamente, porque eu estava vendo vídeos, e tinha uma menina que fazia faculdade de design. Aí eu me interessei bastante pelo curso, pela grade do curso... fui pesquisando mais e acabei me interessando. Já medicina desde muito tempo eu queria fazer, porque eu convivi muito tempo com médicos, bastante tempo, por conta da cirurgia que te falei, e no braço também. Então eu tive que passar um tempo ali e acabei achando bonita a profissão. *Grey's anatomy*[25] também influenciou bastante (risos). E a psiquiatria é uma parte da medicina.
> **Daniela**: Tem a ver com experiências que você viveu.
> **Giselle**: Sim.
> **Daniela**: Tem algum outro sonho que não seja profissional?
> **Giselle**: Viajar, ter um apartamento ...
> **Daniela**: Você vê algum papel da matemática nesses sonhos, acha que a matemática influenciou de alguma forma neles?
> **Giselle**: Influenciou em eu não ter alguns sonhos (risos). Porque eu pensei em uma época em arquitetura, ou engenharia... aí eu fiquei sabendo que tinha muita

[25] Série de TV americana que se passa em ambiente hospitalar.

matemática e pensei: verdade, deixa quieto (risos). Então, acabou influenciando. mas não nas que eu quero ...

Daniela: Nossa, entendi... Bem, me diga como você se imagina daqui a quatro anos.

Giselle: Bem, imagino que estarei ao menos com o Ensino Médio completo, e, cursando alguma faculdade e já morando em um apartamento.

Daniela: Daqui 15 anos você vai estar com 30 anos... como você se imagina?

Giselle: Eu já vou estar formada e eu quero fazer mais alguma coisa. De repente, daria tempo de fazer umas duas ou três faculdades (risos)... não sei... talvez estaria no Canadá. [...] Vou te contar uma história. Uma coisa que eu sempre fiz foi, quando era pequenininha... comecei com uns nove anos a escrever cartas para eu poder ler depois de dois anos. Então, sempre foi assim [cartas de dois em dois anos]. O ano de 2018 eu via como um marco da minha vida, mas não foi .... Além da cartinha que eu escrevia a cada dois anos, e eu sempre escrevia mais uma para colocar no envelopinho de 2018: "nossa, espero que você esteja de tal jeito, ou ficando desse jeito...". Inclusive eu já tenho uma para 2021. [...] Fazendo essas cartinhas eu fui vendo que eu não posso colocar algo como "faça isso ou isso" porque aí depois eu abria essas cartas, e via que eu não podia fazer isso, e que eu estava me decepcionando.

Achei essa história muito interessante. Em seguida, voltamos aos sonhos no âmbito profissional, e perguntei a ela sobre a ordem de preferência das carreiras que ela já havia destacado. Ela completou:

Giselle: Em primeiro lugar ficaria algo envolvendo a parte da química de alimentos, por conta do curso, porque eu nem consigo mais pesquisar sobre design... medicina, como eu disse que leva muito tempo para fazer aquilo que eu quero, ou seja, para ser uma boa profissional nisso então... [saiu das prioridades]. Então, acho que fica, em primeiro lugar, essa parte mais do curso, fazer uma faculdade, me especializar nessa área de química em geral; e em segundo lugar acho que psicologia.

Daniela: Por que psicologia?

Giselle: Sempre gostei bastante... eu sempre tive um pensamento de querer ajudar os outros. Eu sempre quis reparar mesmo, sempre gostei muito de ajudar, de falar "você pode contar comigo", e as pessoas realmente podem, porque eu gosto mesmo. Estou à disposição de todo mundo. [...] É um sonho antigo até... saber como lidar para poder ajudar mais pessoas, saber lidar com as pessoas que eu tenho agora...

Daniela: Você acha que a sua família influencia de alguma forma de sua escolha profissional?

Giselle: Minha mãe quer que eu faça medicina. Quando eu falei para ela que talvez faça medicina para a psiquiatria, ela falou "nossa, faz medicina... você formada já vai entrar como clínico geral e já com um salário bom". E por ela ser assistente social, ela trabalhou com psicólogos, e falou que o salário que um psicólogo ganha é o que um assistente social ganha, então não é uma coisa muito boa. Ela também falou que design não dá dinheiro e por isso ela só ignorou quando eu falei (risos).

Daniela: E seu pai te influencia nisso?

Giselle: Em profissão acho que não, tanto que os dois [o pai e o irmão] são muito de exatas então acho complicado (risos).

Após a conversa sobre sonhos, eu me encaminhei para as questões finais. Perguntei se ela já tinha passado por alguma injustiça, e Giselle destacou uma discussão que teve com sua mãe porque ela achou que a filha estava fumando, mas segundo Giselle, era o seu irmão. Mas disse que apesar de ter ficado magoada, não considera que isso tenha sido algo que envolvesse uma grande injustiça. Perguntei então de uma forma mais ampla:

> **Daniela**: E que injustiças você identifica no seu meio, ou no mundo?
> **Giselle**: Na minha sala tem a Fabiana (nome fictício). Ela é negra, tem cabelo crespo e sempre falou muito nas aulas. Ela veio dessa outra escola comigo, e a mãe dela é essa professora de português que me ajudou no trabalho. Aí na sala ela sempre falou; ela nunca teve esse medo [que eu tenho] de poder falar. Um dia ela levantou a mão e pediu [para o professor] repetir alguma coisa, e a sala inteira ficou com ódio dela. A raiva era tão grande que a sala inteira ficava rejeitando ela, xingando, só porque ela falava nas aulas. Aí entrou a Iara[26]. Ela é um docinho, só que a Iara faz exatamente a mesma coisa [que a Fabiana], só que ela é loirinha, branca, pequenininha e delicadinha, e aí ela fala [na aula] e pede para [o professor] repetir, até mais do que a Fabiana, e a sala inteira tem um carinho tão grande com ela. Chamam ela até de '*miss* alimentos'. Sabe, para mim isso que a sala tem é racismo disfarçado; do tipo "respeito só se for de tal jeito". Então, eles não podem ver a Fabiana num lugar de destaque que aí eles ficam nervosos... Aí a Fabiana fica com medo, porque ela veio para escola como uma fuga, porque ela não tem uma relação muito boa em casa com a mãe, então na escola é onde ela podia falar, ela podia interagir... então tirar isso dela é bem complicado... tenho muita raiva da sala no geral por causa disso.
> **Daniela**: Alguma outra injustiça?
> **Giselle**: Isso, de as pessoas hoje em dia serem muito com esse papo de 'liberal' quando na verdade elas não são... isso me irrita bastante. Ou você assume que tem um preconceito e tenta melhorar isso, se você quiser melhorar, ou você só não esconde que você tem um preconceito. Outra injustiça que existe são as pessoas não poderem estudar; não poderem ter acesso... nossa, eu estou tendo, mas por um pouquinho e eu não conseguiria vir para cá [a escola], e não por causa de nota, mas por conta de dinheiro mesmo. Aqui é longe... de passagem para vir para cá são dois ônibus, então quatro num dia. Então, se meus pais realmente não quisessem que eu viesse para cá, não ia dar, porque o dinheiro que eles gastam comigo podia ser um dinheiro que faltaria em casa. E tem pessoas que estão num ambiente muito pior, porque elas não podem mesmo ter isso [acesso à escola] por conta de dinheiro. Isso é uma coisa que me incomoda. Eu tenho uma amiga que estuda em São Caetano, ela mora por lá, e estuda numa escola que é 3000 reais por mês. Aí um dia eu falei pra ela "nossa, estou com fome", e ela falou "compra alguma coisa para comer", aí eu falei "eu não tenho dinheiro para comprar alguma coisa", aí ela falou "nossa, seus pais não te dão cinco reais por dia?", aí eu falei "não" (risos) e ela ficou muito em choque... Conversando com ela eu vejo muito isso: pra ela são só cinco reais...

Dando continuidade a conversa, perguntei a Giselle se ela transformaria algo em sua vida, se pudesse. Ela disse que mudaria a relação dela com a mãe, no que diz respeito à aceitação

[26] A Iara é uma das participantes do grupo de discussão do IFSP.

da sua sexualidade, e que mudaria a situação financeira da sua família. Ela estendeu as mudanças às pessoas ao redor dela também:

> **Giselle**: É complicada a vida de adolescente, então mudaria isso, as coisas são muito difíceis na prática. Eu tenho muito medo de acontecer algo com as pessoas que eu gosto. Realmente é muito difícil lidar com a depressão, transtorno de ansiedade, essas coisas. Eu só não queria que meus amigos, as pessoas que eu considero realmente importantes, tivessem que passar por isso [...] é uma sensação muito de querer guardar e tirar todas as coisas ruins, e fazer elas [essas pessoas] não sofrerem, não passarem por certas coisas.
> **Daniela**: E você mudaria alguma coisa no mundo?
> **Giselle**: Isso das injustiças que eu falei, preconceitos em geral. É meio clichê falar sobre isso, mas o que tem para mudar é isso, além da consciência com o meio ambiente, que envolve o problema do aquecimento global, do desmatamento, enfim, além da corrupção. Eu acho que são coisas que acabam interferindo muito, tanto no meio ambiente quanto na desigualdade social. Se eu pudesse só jogar educação em todo o mundo; escolas, universidades, cursos técnicos, porque eu acho que é com a educação que vai haver consciência. Acho que educação é o que seria a base para mudar todo o resto. Então o que eu poderia mudar é só jogar escola e conhecimento, e aí tudo vai dar certo.

Encerramos a entrevista. O dia já estava frio, e Giselle me ajudou a retirar os objetos do chão, entre eles um resto de chá (gelado). Era por volta de 10h da manhã. Ela seguiu com as suas atividades na escola, e eu fui me organizar para a próxima entrevista. Nós duas, com certeza, íamos buscar um lugar mais quentinho para passar o resto da manhã.

Laís

Entrevistei a Laís no dia 13 de agosto de 2019, e era um dia bem ensolarado. Por isso saímos do roteiro ‘sentar na grama’ para irmos atrás de um dos prédios da escola, a fim de conseguirmos a sonhada sombra. Eram 8 horas da manhã. Laís é uma menina de 16 anos, sempre muito alegre e espontânea, e de respostas mais diretas. Comecei, como sempre, perguntando “Quem é a Laís?”, no que ela me respondeu”

> **Laís:** Pergunta difícil agora [risos]. Neste ano, principalmente, eu me faço muito essa pergunta, porque esse ano eu estou meio perdida... Porque eu tenho uma noção de algumas coisas que eu quero, mas não é certeza... então é meio difícil saber exatamente quem eu sou.
> **Daniela:** E por que você acha que esse ano está confusa, em relação a isso?
> **Laís:** Bem, eu entrei nessa escola, e eu achei que eu não fosse entrar. Daí eu fiquei muito feliz, e aqui me mostrou várias possibilidades do que alguém pode ter...
> **Daniela:** Possibilidades em relação a quê?
> **Laís:** Em relação à vida profissional, sobre o que você vai querer quando você sair daqui etc. Porque o meu objetivo era fazer uma faculdade de veterinária, porque eu quero muito isso. Só que eu entrei aqui, e faço curso de alimentos, então eu comecei a ver várias outras opções que eu tenho. Por exemplo, nutrição, medicina... tem muitas coisas legais. Então, eu fico um pouco perdida... Mas, geralmente, eu me faço essa pergunta também, Sobre “quem eu sou”.

Eu disse a ela que, no decorrer da entrevista, poderíamos voltar a essa questão, e assim ela teria um pouco mais de tempo para pensar. Em seguida a esse diálogo, pedi que ela me contasse um pouco mais sobre si e seu contexto familiar.

> **Laís:** Eu nasci aqui na cidade, mas a minha mãe foi embora comigo para [a cidade de] São Paulo quando eu tinha uns 3 meses de idade, mais ou menos. Depois de um tempo, ela teve a minha irmã, e então moramos uns 10 anos em São Paulo. Depois ela teve mais uma filha, e depois mais uma, e depois voltamos aqui para a cidade, porque a família inteira da minha mãe mora aqui. Como ela trabalhava muito, a gente não podia sair muito de casa, a gente era “muito presa”. Então, minha mãe queria um lugar mais calmo para a gente [viver], e por isso voltamos para cá, junto com o meu padrasto. Em seguida, ela teve mais uma filha... Então, de todas as cinco irmãs, eu sou a mais velha. Aqui na cidade já mudamos de casa várias vezes, inclusive mudamos de novo faz pouco tempo. Minha mãe tinha parado de trabalhar e meu padrasto ia para São Paulo todos os dias, mas com o tempo minha mãe arrumou um emprego e as coisas foram melhorando. Com relação a mim, eu queria já começar a trabalhar, mas minha mãe fala para eu ir com calma, porque eu ainda estou me adaptando à escola.
> **Daniela:** Aqui na cidade ela trabalha com o quê?

Laís: Agora, ela está trabalhando num restaurante. Ela 'solta'[27] comanda, se não me engano. Meu padrasto é chefe de cozinha no mesmo restaurante, então ele não trabalha mais em São Paulo.

Em seguida, perguntei mais informações sobre o lugar que ela morava. Laís me respondeu que era num bairro afastado, que teria que tomar um ônibus até o centro da cidade e mais outro para chegar até a escola. Eu quis saber mais como é a casa da Laís e com quem ela morava, no que ela me respondeu:

Laís: Moramos eu e minhas quatro irmãs, minha mãe e meu padrasto. A gente tem dois cachorros e um coelho (risos). Eu e três irmãs ficamos em um quarto e a outra pequena dorme com minha mãe no quarto dela. Essa casa é bonitinha, eu estou me sentindo bem nela.
Daniela: Como você acha que é a situação econômica da sua família?
Laís: Agora é muito melhor. Quando a gente morava em São Paulo, minha mãe não ganhava tanto, e a gente não tinha tudo o que precisava, porque gastava muito com aluguel e com babá. Quando nos mudamos para cá melhorou muito. Se eu fosse escolher uma classe, acho que seria classe média.
Daniela: E como é sua relação com sua família?
Laís: A gente briga um pouco, que é coisa de irmão, mas a gente conversa bastante, sobre vários assuntos, e todo mundo se diverte junto. Gostamos bastante de sair junto, ou ficar em casa juntos também. Eles [a mãe e o padrasto] preferem muito mais que a gente saia todo mundo em família do que cada um para um 'canto'. E eu gosto disso.

Em seguida Laís me contou que sua família é católica, mas que não tem frequentado nenhuma igreja, e me contou também que sua relação com a mãe e o padrasto é boa, dizendo "a gente conversa bastante". Perguntei-lhe, então, sobre o seu pai. Ela me respondeu:

Laís: Meu pai era daqui também. Minha mãe, quando foi embora daqui da cidade, estava grávida da segunda filha do meu pai. As minhas outras três irmãs são filhas do meu padrasto. Sei também que ele (o pai de Laís) foi embora para a Espanha, e não sei por que a gente não tem mais contato com ele. Quando nós éramos pequenas, minha mãe era um pouco 'revoltada' com isso, e eu não tenho muita vontade de ter contato com ele. Na verdade, acho que o meu padrasto é como nosso pai, pois foi ele que criou a gente. Há muito tempo ele faz papel de pai, então para mim isso está tranquilo. Eu nem lembro direito como ele (o pai de Laís) era.
Daniela: Me conte um pouco sobre a sua infância, ressaltando lembranças boas e outras nem tanto.
Laís: Eu acho que boas eu não vou ter muito, porque a minha infância foi em São Paulo, e a gente ficava muito com a babá, e isso era muito difícil. Mas o que eu gostava era que, nas férias, eu vinha para cá e brincava com minha prima. Ah, eu também gostava quando minha irmã me acordava bem cedo para brincarmos juntas. Lembrança ruim, era que minha mãe trabalhava muito, e eu tinha muita responsabilidade, mesmo muito pequena. Porque eu era a mais velha, então eu sempre tive que ficar com a minha irmã mais nova, ajudar e tal. Eu acho que ter

[27] Significa a pessoa que libera a entrada dos clientes no restaurante, entregando uma comanda onde serão anotados os pratos consumidos.

responsabilidade é bom, mas, no meu caso, eu acho que peguei muito cedo, então eu não gostava muito disso. Mas eu acho que quando eu cresci isso ficou mais tranquilo.

Daniela: Certo. E me conta da sua pré-adolescência, destacando lembranças boas e não boas.

Laís: Eu lembro que eu era muito 'criançona', eu não tinha a maturidade que eu tenho hoje. Eu só brincava, e não levava a escola muito à sério. Mas quanto a isso, minha mãe fazia muita questão, porque ela nunca repetiu, então ela levava a escola muito à sério. Dessa forma eu fui crescendo e passando para adolescência, e amadurecendo mais um pouquinho. Eu não queria muita responsabilidade, mesmo tendo.

Daniela: Entendi. E seus pais, estudaram?

Laís: Minha mãe estudou até o terceiro ano do Colegial (antigo Ensino Médio), meu padrasto, acho que até o segundo ano do Ensino Fundamental. De uns dois anos para cá ele voltou a estudar, minha mãe também e, agora, ela está fazendo duas faculdades: uma de Gestão Comercial, aqui numa instituição pública da cidade, e outra à distância, se não me engano é o curso de Administração. Acho que isso, com o objetivo de dar o melhor para a gente, pois ela quer arrumar um serviço melhor do que o que ela já está. Ela pensou até em fazer Pedagogia... ela gosta de estudar. O meu padrasto terminou até o sexto ano, agora.

Daniela: Certo. E você tem lembranças ligadas à escola?

Laís: Eu estudava na escola do meu bairro. Eu sempre fiz amizade muito fácil, eu falo muito (risos). Eu nunca fui revoltada, eu tinha bastante amigo. Estudei nessa escola do segundo ano até o nono [do Ensino Fundamental]. Sempre com a mesma turma, então a gente era muito unido. Já da escola de São Paulo eu não me lembro muito... Lembro que, antes, eu estudava na creche; e minha irmã entrou lá com 3 meses de idade. Eu lembro que era legal lá, a gente brincava bastante, desenhava, eu passava o dia inteiro lá, e depois ia para a casa da babá. Também tinha um hospital que eu passava sempre, porque sempre tive muita alergia e bronquite, e eu fazia muito curso nas férias lá. Mas essa lembrança do hospital é uma lembrança tranquila.

Pelo que entendi, Laís ia a esse hospital frequentemente durante o ano todo, e durante as férias, ela fazia cursos pelo hospital, também. Mas não consegui obter mais informações além dessas que ela me contou. Na sequência, fizemos uma pausa para tomar um pouco de chá e comer biscoito. Resolvi, em seguida, voltar ao tema escola.

Daniela: Você lembra como era a sua relação com a escola, e com os professores e demais pessoas que trabalhavam na escola?

Laís: Sempre foi boa, porque eu sempre gostei bastante de ir para escola. Quando eu era mais nova, eu sempre ia para ver os amigos. Mas eu gosto bastante de estudar também, e sempre tive uma boa relação com os professores. Eu me sentia bem nas escolas que estudei.

Daniela: Quais são as suas matérias preferidas?

Laís: Biologia, química de alimentos, microbiologia, português, filosofia. Eu me dou bem com as outras também, mas eu não sou muito de exatas (risos). Matemática e estatística eu não sou muito fã.

Daniela: E na escola que você estudava antes?

Laís: Gostava mais de português, artes, educação física e ciências.

Daniela: Você me falou que gosta de estudar e que se considera uma boa aluna...

Laís: Sim, até eu entrar aqui sim (risos). Eu tinha notas muito boas, especialmente em português, mas aqui... eu acho que é questão de adaptação. Eu estou aprendendo, então minhas notas não são tão boas assim, mas eu me considero uma aluna boa.
Daniela: Me conta um pouquinho sobre a sua relação com as exatas.
Laís: Eu sou péssima em exatas. Acho que vai do professor também, porque o daqui é bom, mas eu não consigo entender bem; já o professor que eu tinha no passado eu conseguia entender. Mas, em exatas, em geral, eu nunca fui boa.
Daniela: Você gosta de matemática?
Laís: Depende muito. Depende do conteúdo: tem coisas que você acaba entendendo e outras não. Física eu também não ia tão bem desde a outra escola, mas eu até consigo entender um pouco.
Daniela: Tem a ver, então, com o fato de não ir tão bem, de não entender?
Laís: Sim.
Daniela: Mas tem a ver com o fato de não gostar, também?
Laís: Acho que sim, porque se você gosta da matéria, você acaba prestando mais atenção nela, se interessando mais. Mas se você não gosta, você vai achar chato, entediante, e não vai prestar atenção.
Daniela: Me fala um pouquinho dos professores de matemática das escolas anteriores.
Laís: O professor do sexto ano passava muito rápido [a matéria], e falava 'faz página tal', e como o livro tinha resposta, a gente pegava de lá. O do sétimo explicava muito bem, mas eu não me interessava muito. Ainda assim, conseguia pegar a matéria, porque ele passava na lousa e não dava livro. O do oitavo e do nono ano quase nunca passava livro, e era sempre exemplo na lousa. Mas ele sempre passava lição de casa, e se você não fizesse a lição, ele fazia você escrever no caderno "não é pra esquecer a lição de casa" em 2 ou 3 folhas. Tinha gente que tinha medo dele, outros alunos tinham respeito por ele. Eu preferia mais esse professor do oitavo e do nono ano, porque era muito mais fácil para mim; a forma como ele explicava era mais fácil, e eu sempre lembrava de tudo.
Daniela: E o fato dele não usar muito livro, isso não te incomodava?
Laís: Não, porque às vezes o livro era muito diferente do que ele estava passando. O livro era mais difícil, e o que ele inventava na lousa era bem mais fácil.
Daniela: Qual o papel da escola na sua vida e como você acha que tem que ser uma escola?
Laís: Eu acho que a escola te prepara para a vida, né? Te ensina a trabalhar em grupo, como você deve tratar as pessoas etc. Eu acho que eu não mudaria nada na escola, somente alguns professores.
Daniela: O que você está achando do Ensino Médio?
Laís: Eu estou achando legal. Acho que o jeito de ensinar, e de se conviver com as pessoas aqui é muito diferente; o jeito como você trata as pessoas, sabe. Por que, nas outras escolas, quando você vai para lá, você se preocupa muito com o que você vai vestir, o que as pessoas vão achar, e aqui não: você vem do jeito que você quiser. Eu estou achando aqui muito bom, uma escola muito diferente, e que ensina muito bem, inclusive.
Daniela: O que você pensa das aulas de matemática e estatística[28] do Ensino Médio?

[28] Nesta escola, há aulas de estatística separadas das aulas de matemática, e no 1º ano do Ensino Médio eles têm as duas disciplinas.

Laís: É difícil (risos). Estatística até é um pouco mais legal, mas matemática não sei... porque eu não me dou bem. Acho que é por conta de eu não gostar muito. Estatística eu acho mais interessante, não sei se é porque o professor é mais agitado, ou se é o que ele ensina... ele passa bastante número e eu gosto bastante de número. O de matemática está envolvendo mais letra e está uma bagunça (risos).

Encerradas as perguntas sobre escola, voltei às que me levariam a entender melhor o contexto da Laís, o que ela pensa, para depois chegar aos sonhos. Comecei perguntando sobre situações ou pessoas que tenham sido importantes na vida dela. Ela demorou bastante tempo para começar a responder, e por fim, iniciou:

Laís: Olha, eu não sei se é relevante, mas eu vou falar: para mim, a minha amiga Luana, da sala, foi muito importante. Porque depois que eu entrei nessa escola, eu comecei a ter crises de ansiedade. Na verdade, eu sempre fui muito ansiosa, só que começou a ser mais forte, agora. E a Luana está sempre comigo, me ajuda, ela me conhece. Até quando eu estou precisando de ajuda em alguma matéria, ela me ajuda.
Daniela: Certo. E que te move? O que te faz seguir em frente, e superar as dificuldades?
Laís: Eu acho que a minha família. Porque independente do que eu quero de profissão, escola, eles estão sempre comigo... sempre, sempre. Por exemplo, o fato de eu querer ser veterinária. Minha família sempre me apoiou, inclusive ela falava "olha, se não der certo é bom ter mais uma opção" etc.
Daniela: Bem agora me fale sobre todos os seus sonhos, e porque você os tem.
Laís: Meu sonho, como eu já disse, é ser veterinária. Porque eu amo muito os animais, de paixão, e eu vejo como as pessoas os maltratam. Eu tinha dois cachorros, e eles são uns amores. Para a gente eles são sempre da família, tanto que minha mãe fala "não são cachorros, são meus filhos". E é por isso que eu quero ser veterinária, é uma coisa muito pura, muito verdadeira e, além disso, eu sempre fui muito curiosa. Se eu não conseguir ser veterinária, eu faria biologia, ou medicina, na parte de cirurgia... eu gosto de assistir programas de cirurgia, eu me interesso muito por anatomia, essas coisas, tanto de medicina humana como veterinária. Eu também tenho sonho de viajar para vários lugares... não quero só conhecer um lugar, mas todos os lugares possíveis que eu conseguir. Eu gostaria de conhecer Paris, as praias da Austrália, fazer intercâmbio no Canadá, ir para a Suíça, ir para o Japão, Itália... todos os lugares (risos).
Daniela: E o que você acha que pode atrapalhar os seus sonhos?
Laís: Por enquanto, eu acho que nada. Eu tenho muito apoio, e acho que nada pode me atrapalhar. Não sei no futuro, claro, de repente pode acontecer um imprevisto. Mas acho que nada pode me atrapalhar.
Daniela: Você vê a matemática tendo algum papel nos seus sonhos?
Laís: Não (risos).

Resolvi não aprofundar nessa pergunta, porque a Laís já havia me explicado sobre a sua relação com a matemática. Resolvi, então, investigar mais sobre o seu *foreground*, perguntando como ela se via daqui quatro anos, e daqui 15 anos. Ela me respondeu:

Laís: Daqui a quatro anos, eu vou ainda estar fazendo a minha faculdade de veterinária, pois ela dura cinco anos. Eu pensei em fazer faculdade em Minas Gerais, porque dizem que lá é a melhor faculdade de veterinária. Eu já me vejo trabalhando

também, e já com dinheiro. Porque um dos meus sonhos é juntar dinheiro para ter a minha própria clínica, e depois disso viajar, ou mesmo, durante isso. Bem, eu tenho 16 anos, daqui 15 anos... também me imagino viajando, formada, com a clínica, só 'curtindo'...

Daniela: E com relação a relacionamentos, formar família. Você tem intenções nesse sentido?

Laís: Não.... Acho que é uma coisa boa mas também vejo que isso pode atrapalhar. Porque se você tiver filho, marido, você tem que 'abrir mão' de algumas coisas. Eu vejo pela minha mãe: como ela ficou grávida de mim muito cedo, ela 'abriu mão' de muita coisa que ela queria na vida. Então eu vejo que por um longo tempo eu não quero isso para mim. Eu quero curtir, me divertir, conquistar o que eu quero, e não com família.

Depois de falar sobre os sonhos, resolvi entrar na temática das injustiças, e tomei a liberdade de perguntar sobre racismo[29] para ela. Eis o nosso diálogo:

Daniela: Você acha que já passou por alguma injustiça na sua vida?

Laís: Eu acho que não.

Daniela: E você identifica injustiças no seu meio, ou no mundo?

Laís: Sim. Por exemplo, parece existir tanto dinheiro, mas tem muito animal abandonado na rua, muita gente sem emprego morando na rua. Poxa, se você tem bastante dinheiro para ajudar as pessoas e animais, por que não ajuda? Sabe, alguns têm muito mais do que outros, e esses outros não tem nada.

Daniela: Você acha que já sofreu racismo?

Laís: Olha, se eu sofri eu não sei. Com quem eu convivi, eu nunca sofri...só se falavam 'pelas minhas costas', né? E nunca diretamente.

Daniela: Sua mãe é negra?

Laís: Não, o meu pai que é [negro].

Daniela: Bem, Laís, se você tivesse poder agora de transformar a sua vida, como ela seria hoje?

Laís: Eu acho que moraria num lugar bem melhor... daria uma casa própria para minha mãe, porque ela sempre quis ter. Queria ter um pouco mais de dinheiro mesmo, não só por conta da minha família, mas para ajudar quem mais precisasse.

Daniela: E no mundo, você transformaria algo?

Laís: Sim. Esse negócio de algumas pessoas terem mais dinheiro que outras. Têm pessoas muito ricas e pessoas muito pobres, que moram na rua, que não tem o que comer. Eu ajudaria essas pessoas.

Resolvi, então, voltar para a primeira pergunta, já que combinamos que ela poderia complementar a sua resposta num segundo momento. Então, perguntei novamente: "Quem é a Laís?", no que ela me respondeu:

Laís: Eu acho que é alguém que corre atrás do que quer. Porque eu sou muito teimosa, segundo minha mãe, porque se eu quero alguma coisa, eu quero e "pronto, acabou". Igual esse sonho de ser veterinária. Eu falei para minha mãe "eu quero e eu vou ser", é isso (risos).

---

[29] Laís é negra.

Após essa última pergunta, encerramos a entrevista. Laís ajudou-me a arrumar o espaço, nos despedimos, e voltamos para o interior do prédio da escola para continuarmos nossas atividades. A jovem voltaria para as tarefas da escola, e eu me organizaria para realizar a segunda entrevista desse dia.

Flávio

Realizei essa entrevista no dia 07 de agosto de 2019, às 10 horas da manhã. Era uma manhã fria, e procuramos, Flávio e eu, um lugar mais abrigado e confortável. Por fim, escolhemos uma área livre e coberta, que ficava situada atrás da cozinha dos professores. Este acabou se tornando um ótimo espaço, pois conseguimos permanecer por lá durante todo o tempo sem que não fôssemos interrompidos por ninguém.

Flávio é um garoto alto, tímido e muito gentil. Como de praxe, ofereci a ele chá e alguns biscoitos, os quais ele mal tocou, alegando que não tinha fome. A princípio, talvez por conta da timidez, respondia de forma bastante sintética às perguntas que eu fazia, mas com o tempo foi se soltando e aprofundando mais nas temáticas que eu propunha.

Iniciei a entrevista agradecendo a oportunidade de poder entrevistá-lo. Comecei, então, com o primeiro questionamento.

> **Daniela:** Quem é o Flávio?
> **Flávio:** Ele uma pessoa que... gosta de ter uma forma mais difícil [de viver], acha que a vida não tem muita graça se tudo for fácil. Ele gosta bastante das pessoas que estão próximas a ele, e sonha muita coisa.
> **Daniela:** Me conta um pouquinho da onde você é, com quem você mora...
> **Flávio:** Eu sou aqui da cidade vizinha. Eu moro com os meus avós maternos, minha mãe, uns primos e minha tia, que é irmã da minha mãe. Somos em 11 pessoas na casa. É em uma parte mais urbana da cidade, perto do centro.
> **Daniela:** Você e sua família seguem uma religião?
> **Flávio:** Eu sou batizado católico, mas não sigo. Minha família, em geral, é católica.
> **Daniela:** Conta para mim um pouquinho sobre as pessoas da sua família, e como é a sua relação com eles.
> **Flávio:** A minha mãe ela... tem depressão. Então, ela é um pouco sentimental, e eu sou muito apegado a ela. Às vezes eu deixo de ir à casa do meu pai para ficar com ela e com a minha vó, a quem também sou muito apegado. Elas duas são pessoas fundamentais na minha vida, e sem elas eu não estaria aqui, hoje. Eu também sou bem próximo do meu avô, tanto que eu moro com ele. Meu avô também é uma pessoa fundamental para mim. Então, para mim, eu preciso ser uma pessoa melhor para agradar a eles três. Quando eu me formar, começar uma faculdade e trabalhar, eu quero ajudar totalmente eles três, assim como eles me ajudaram a estar aqui, hoje. Eu também tenho uma boa relação com minha tia e meus primos, mas claro, às vezes tem alguns problemas em casa, só que é tudo passageiro a gente se resolve bem com isso.

Curiosa, resolvi investigar mais sobre essa relação do Flávio com sua mãe e avó, e por isso perguntei sobre a diferença que eles fizeram na vida dele. O jovem me respondeu:

Flávio: Toda [diferença], porque quando eu nasci meus pais se separaram. Então, minha mãe e minha vó cuidaram de mim em tudo, até para eu ter o que comer e tal. Então, para mim eles são fundamentais, onde eu moro é por causa deles. Por isso o meu objetivo principal [de vida] é ajudá-los.
Daniela: Como foi a separação dos seus pais para você? Como é sua relação com o seu pai hoje?
Flávio: Eu sempre o visitei, só atualmente que não, apesar de morarmos na mesma cidade. Mas minha relação com ele é boa.
Daniela: Me conta um pouquinho sobre a profissão das pessoas da sua família.
Flávio: A minha mãe é servidora pública, e os meus avós são aposentados. Na verdade, minha vó trabalhou com limpeza de hospital e meu avô sempre foi pedreiro. Meu pai é caminhoneiro. É, também, por isso que às vezes a gente não se vê: quando eu posso ele não pode, aí fica difícil.
Daniela: Certo. E como você considera que é a situação econômica da sua família?
Flávio: Eu acho que ela é um pouco ruim, pelo número de pessoas que moram em casa. Porque minha tia está desempregada, e ela tem mais três filhos... então, minha avó tem que se preocupar com coisas que não era para ela se preocupar porque, às vezes, faltam as coisas para ela, sabe? Isso é meio chato.
Daniela: Você acha que falta alguma coisa na casa de vocês? Como vocês fazem nessas horas?
Flávio: Às vezes, aperta um pouco, mas a gente sempre consegue dar um jeito. Quando vem uma conta mais cara, por exemplo. Tudo é dividido em casa, mas aí, nessa situação, um ajuda mais do que o outro, para podermos suprir tudo.
Daniela: E como você ajuda?
Flávio: Eu ajudo só estudando mesmo para, no futuro, poder ajudar de verdade.
Daniela: E irmãos? Você tem?
Flávio: Eu tenho sete irmãos – (eu fiquei surpresa nessa hora, e ainda exclamei: sete irmãos!?)
Flávio: É um por parte de mãe, e o restante por parte de pai.
Daniela: O por parte de mãe mora com vocês, é isso? Fala mais sobre ele.
Flávio: Isso. Ele é mais velho que eu, tem 23 anos. A minha relação com ele já não foi boa, mas hoje em dia é, sim. Isso desde que minha mãe ficou doente e a gente se juntou.
Daniela: E os seus outros irmãos, por parte de pai; fala mais um pouquinho sobre eles, sua relação com eles.
Flávio: São três mais velhos, de uma relação antes da minha mãe, e três mais novos, de agora. Minha relação com eles, às vezes, é mais fácil do que com meu irmão por parte de mãe. É que eles que me ajudam em tudo, sabe? Em muitas coisas eles já me ajudaram.
Daniela: Entendi. E qual o tamanho da sua casa?
Flávio: Ela é bem grande. Porque é um terreno com três casas, na verdade. Uma onde mora a minha vó com os meus primos, a casa onde mora meu irmão com as coisas dele, e onde mora minha mãe comigo.

Confesso que, até transcrever essa entrevista, não tinha me dado conta que o número de 11 pessoas que Flávio me contou - pessoas que moram na sua casa – não batia com as informações que eu havia colhido pelas perguntas. Por isso, segui a entrevista, encerrando, por um momento, as perguntas sobre o contexto familiar atual dele, e adentrando na temática sobre

as memórias da infância e pré-adolescência. Perguntei, inicialmente, sobre as lembranças boas e não boas que ele teria da infância. Eis a resposta do Flávio:

> **Flávio:** A minha infância foi ótima, porque eu não me preocupava do jeito que me preocupa hoje com as coisas. Isso, para mim, já faz uma diferença enorme. A parte ruim, com certeza, foi quando minha mãe adoeceu. Eu tinha uns sete anos de idade.
> **Daniela:** Como que foi isso?
> **Flávio:** Em um primeiro momento, eu não entendia direito. Depois de muito tempo é que eu fui começar a ver que ela estava doente, e que minha vó falou que ela começou a ir muito ao médico, e começou a se medicar. Muitas vezes, minha vó não podia controlar os remédios que minha mãe tinha que tomar, porque ela estava ocupada fazendo qualquer outra coisa em casa. Então eu tinha que ver isso, olhar os remédios. Houve momentos em que minha mãe tentou se matar, e eu tive que fazer alguma coisa porque a minha avó não estava por perto. Essa foi a pior parte [da minha infância] ... o resto, foi tudo ótimo.

Ouvir esse depoimento me impressionou, mas precisei dar espaço para ele aprofundar esse assunto se quisesse e na hora que quisesse. Segui a entrevista, então, perguntando se haveria outras coisas que ele destacaria nesse período.

> **Flávio:** Quando eu era criança, o que eu achava incrível era que eu ia bem na escola. Essa relação feliz com a escola marcou bastante minha vida.
> **Daniela:** Me conta um pouco da sua pré-adolescência, e as lembranças que vierem a sua mente.
> **Flávio:** Ela foi um pouco mais chata do que a infância. Porque, então, eu comecei a amadurecer mais, me preocupar com mais coisas, com as pessoas que estavam ao meu redor, tanto na escola quanto em casa. Nos dois lugares, as coisas estavam diferentes e, então, foi complicado. O mais difícil foi me relacionar com novas pessoas na pré-adolescência, sem ser as que já estavam sempre comigo. Bem, esse foi o único aspecto negativo, porque minha mãe já estava bem melhor, então, eu já estava mais aliviado. Além disso, continuei indo bem na escola e me sentia feliz, mesmo não conseguindo me relacionar direito [com as pessoas].
> **Daniela:** E o que você acha dessa dificuldade de se relacionar com as pessoas?
> **Flávio:** Quem não me conhece muito, não parece; mas eu tenho muita dificuldade para falar com outras pessoas, porque eu tenho vergonha do que elas vão achar de mim. Eu penso muito no que as pessoas vão pensar de mim. Eu já tentei melhorar [nesse assunto], mas eu não consigo.

Flávio me pareceu bastante sincero e aberto durante a entrevista, expondo-me suas vulnerabilidades e histórias difíceis. Talvez por isso, resolvi mudar um pouco de assunto, para trazer um pouco de leveza à conversa.

> **Daniela:** E me conta o você gosta de fazer. Quais são seus *hobbies* e habilidades?
> **Flávio:** Eu gosto bastante de estudar. E a coisa que eu mais gosto de fazer quando estou em casa, quando não tenho nada para fazer, é cozinhar.
> **Daniela:** Então você está no curso certo (risos).
> **Flávio:** Sim (risos).
> **Daniela:** E o que é mais?

Flávio: Eu gosto de escrever. Às vezes, eu prefiro escrever a ler... Eu acho que eu tenho essa capacidade de escrever, sabe?
Daniela: Sei. E sobre o que você escreve?
Flávio: Eu gosto de criar histórias... todo tipo de história, é muito aleatório, não tem um tema certo. Agora, no Ensino Médio, como a gente aprende mais a criticar as coisas, eu também gosto de fazer isso nas redes sociais. Quando estou vendo alguma coisa que eu não gosto, que eu não acho certo, eu gosto de conversar e dar minha opinião, sabe, ver os outros pensarem. Isso, especialmente, sobre política.

Encerrando as perguntas familiares, iniciei a nova etapa, conversando com o Flávio sobre escola. Perguntei a ele em que escolas ele já estudou, e como era a relação dele com as pessoas dessas escolas. Ele me respondeu:

Flávio: Eu sempre estudei em escola pública. A primeira escola que eu estudei foi na minha cidade mesmo, do 1º ao 5º ano. A minha relação com ela era boa, pois na infância eu conversava bem. Então a relação era boa tanto com os professores, como com os funcionários e colegas. Eu, às vezes, preferia estar na escola a estar em casa, porque eu sentia que eu era mais útil na escola. De longe, foi uma das melhores escolas [que estudei], porque eu me sentia muito bem e gostava dos professores.
Daniela: Você conversava com os professores?
Flávio: Tem dia que eu conversava mais com os professores do que com os alunos. Eu sempre tive isso, em todas as escolas que eu estudei: ser mais amigo dos professores do que da sala.
Daniela: E a segunda escola?
Flávio: Lá eu fiz do sexto ao nono ano. Essa fase aqui para mim foi diferente, pois foi na minha pré-adolescência que eu comecei a ver que eu tinha dificuldade em conviver com outras pessoas sem ser aquelas próximas a mim. Mas, claro, tinham sempre pessoas com quem eu conseguia me relacionar melhor, por que me conheciam, sabiam da minha dificuldade. E professores também. E por essa dificuldade, às vezes, eu ficava mais perto de professores, funcionários do que dos próprios alunos. Isso melhorou só no nono ano, porque antes era muito difícil eu conversar com qualquer outra pessoa. Eu tinha vergonha de apresentar trabalho, de conversar, de perguntar alguma coisa para os outros, por medo de não saber o que os outros vão pensar de mim.
Daniela: E o que você acha que mudou a partir do nono ano?
Flávio: Acho que eu comecei a ver que eu não era do jeito que eu imaginava. Eu comecei a ser melhor comigo mesmo. Então, a partir do momento que eu comecei a pensar mais em mim, eu comecei a me relacionar melhor com os outros.
Daniela: Você começou a se aceitar mais...
Flávio: Sim.
Daniela: Me conta dos professores, e da sua relação com eles nesta segunda escola.
Flávio: Era tão boa como na outra [escola]. Eles me ajudavam bastante. Eu tinha professores da minha própria cidade, né? Então, eles conheciam minha família, sabiam da minha mãe. Eles falavam comigo sobre isso, para ver se eu estava bem. Eles me ajudaram bastante na vida pessoal, familiar.
Daniela: Há algum professor que tenha marcado mais?
Flávio: Houve três professoras que me ajudaram bastante, porque elas me conheciam mais. Então conversar com elas sempre fazia eu me sentir melhor. Elas me ajudaram bastante a entender tudo o que estava acontecendo com a minha mãe, como

eu podia ajudá-la e me ajudar, e ajudar as pessoas da minha casa a se sentirem melhor naquele ambiente, que era pesado por tudo o que acontecia.

Daniela: E que matérias você gostava mais?

Flávio: Matemática.

Daniela: Que bom (risos).

Flávio: Matemática, depois as de linguagens, tanto língua portuguesa quanto língua inglesa. Eram essas que eu mais gostava.

Nesse momento, um vento forte derrubou alguns papéis meus no chão. Parei a entrevista um minuto para organizar-me novamente, e aproveitei para comentar com o Flávio que eu não deveria ter falado "que bom" sobre as aulas de matemática, já que era importante ser uma entrevistadora mais neutra. Ele riu. Continuei então com a próxima pergunta:

Daniela: E por que você gostava mais dessas matérias?

Flávio: Porque foram as [matérias] que eu consegui absorver mais. Eu também achava que, por isso, elas eram as mais importantes para minha vida. Como eu já pensava em tudo o que eu queria fazer quando eu tivesse maior, eu acho que elas deveriam ser as primeiras que eu teria que entender, para aí entender as outras coisas.

Daniela: Certo. E nessa época, o que você pensava em fazer [quando crescesse]?

Flávio: Tanta coisa... Primeiro, eu pensei em ser professor. Depois, como eu comecei a me envolver com cozinha, eu queria fazer gastronomia. Aí, no final do ano [passado] comecei a pesquisar bastante, e pensei em fazer pediatria. Só que nenhuma das três carreiras me interessa tanto, hoje.

Daniela: Bem, me conta um pouquinho sobre as professoras de matemática. Como era sua relação com elas?

Flávio: Era ótima. Inclusive, uma professora que eu tive no oitavo ano, foi uma dessas que me ajudava em casa. Eu passava bastante tempo com os professores, e eu me sentia melhor com eles, do que com as pessoas da minha sala.

Daniela: E sobre a disciplina de matemática: qual o papel dela na sua vida?

Flávio: Ela é a principal para tudo. Agora, por exemplo, no primeiro ano. Se a gente não entender a matemática a gente não entende outras matérias, e isso é forte no meu curso de alimentos. Então é fundamental para tudo o que eu penso fazer, e no que eu já faço.

Daniela: E qual o papel da escola na sua vida?

Flávio: Para mim ela é tudo. Além da minha família, sem escola eu não pensaria da forma que eu penso, também eu não seria como eu sou. Porque foi na escola que aprendi tanto em relação às matérias, como aprendi sobre a necessidade de conviver com outras pessoas. Sem escola eu não teria superado essa dificuldade, e poderia estar até agora assim [com dificuldade de convivência].

Daniela: Você mudaria alguma coisa na escola?

Flávio: Eu acho que há escolas em que, às vezes, os alunos não se sentem à vontade, e isso dificulta o aprendizado deles. Não que seja uma obrigação da escola conhecer cada aluno, mas existem escolas enormes, né... e a relação de professor com o aluno, dos funcionários com o aluno facilita muito, inclusive no interesse. Isso faz com que o aluno queira estudar e aprender.

Já satisfeita com as respostas sobre as escolas anteriores, resolvi investigar mais as impressões do Flávio sobre a escola atual. Seguiu-se o diálogo:

Daniela: Vamos, então, falar desta escola. Porque você escolheu vir para cá, para esse curso? E o que está achando de tudo isso?
Flávio: Bem, desde o sexto ano eu fiquei sabendo dessa escola. No começo, eu nem pensei em me inscrever, não tinha interesse, porque achava que eu ia me desprender muito da minha vida pessoal. Mas minha mãe falou que era bom que eu viesse para cá, porque ia me ajudar bastante... Bem, é que tem muita coisa que eu não sabia, são coisas novas [que eu estou aprendendo aqui]. Por exemplo, antes, eu achava que se eu quisesse fazer faculdade eu ia ter que trabalhar, para guardar dinheiro e poder pagar uma faculdade. Eu não tinha ideia de vestibular de faculdade pública; para mim era tudo privado. E com relação ao curso, o de alimentos parecia ser o que mais combinava comigo. Então, para mim está sendo ótimo, não me arrependo de nada não, eu estou gostando. Eu também gosto dos professores daqui; a relação com eles e com os funcionários é ótima. O espaço daqui é incrível, pois há lugares tanto para pessoas que preferem mato, quanto para os que preferem qualquer outro lugar.
Daniela: E sobre as aulas de matemática daqui: o que você está achando?
Flávio: Para mim, as aulas de matemática são incríveis. É uma matéria que, logo pela manhã, te desperta. Eu acho que eu tenho uma facilidade maior em matemática do que em outras matérias; de forma geral, mais em matérias da área de exatas e biológicas do que de outras áreas, que eu acho que são mais complicadas.

Encerradas as discussões sobre escola, voltei às questões mais pessoais, com o intuito de chegar à temática dos sonhos. Então, perguntei ao Flávio o que o movia, o fazia superar as dificuldades e seguir em frente. Ele me respondeu:

Flávio: Além da minha família e da escola, eu mesmo; a minha força de vontade. Porque eu penso em fazer muitas coisas e, para mim, é fundamental que quando eu cresça, eu faça a diferença na vida de alguém. Então, eu penso que, em qualquer coisa que eu for fazer, que seja uma coisa que ajude alguém, que não seja algo inútil ou pejorativo...
Daniela: O que você tem vontade de fazer?
Flávio: A única coisa que eu penso agora é alguma coisa relacionada à química ou biologia, que ajude as pessoas ou possa melhorar a vida de alguém.
Daniela: E por que você tem vontade de fazer isso?
Flávio: Porque são assuntos pelos quais eu me interesso. Química, biologia e matemática, mas física não.
Daniela: Além disso que você já me contou, quais são seus outros sonhos e por que você tem esses sonhos?
Flávio: Para mim, ajudar as pessoas, para mudar a vida de alguém. Mudar a forma com que as pessoas enxergam as outras. Eu não pensei em nada que eu vá fazer de formação mesmo; eu não penso e eu não sei ainda o que eu posso fazer. Mas o meu foco principal é mudar a vida das pessoas, aquelas que não conseguem estar confortáveis no ambiente delas.
Daniela: Me explica melhor esse seu sonho.
Flávio: Porque eu já vi muito pessoas caçoando das outras, brigando, tirando sarro, e eu acho isso muito chato. Às vezes, a pessoa que sofre com isso e se esconde; isso é muito ruim. Acho que já aconteceu com todo mundo, de alguém falar alguma coisa e você fingir que achou legal, engraçado, para não fazer com que essa pessoa se sinta mal. Mas você [fazendo isso], não tá pensando em você, porque quando você

chegar na sua casa, você vai se sentir mal. Você vai ficar pensando no que essa pessoa falou, e você vai mudar sua vida, o que você faz, por uma pessoa que falou alguma coisa que não é legal, uma pessoa que não pensou em você. E você nunca está pensando nela sem pensar em você.

Daniela: Você acha que você já sofreu *bullying*?

Flávio: Acho que *bullying*, não. Já falaram alguma coisa para mim, mas *bullying* é uma coisa muito além do que você xingar uma pessoa, ou falar que ela é isso ou aquilo...

Daniela: Certo. Voltando o olhar para o futuro: como você se imagina daqui quatro anos?

Flávio: Eu me imagino estudando, fazendo algum vestibular, ou até mesmo, trabalhando. O que eu queira fazer mesmo é me formar em uma faculdade pública, mas eu penso que além disso, eu vou ter que ter condições para poder morar em algum lugar, porque por aqui pode não ter faculdade. E aí eu vou ter que ficar longe da minha família, da minha cidade, e eu vou precisar dessa ajuda [financeira]. E isso não vai vir de outra pessoa; eu mesmo vou ter que correr atrás para conseguir seguir com os meus sonhos...

Daniela: E, se você for trabalhar, vai trabalhar no quê?

Flávio: Numa fábrica, ou algo da área alimentícia, para quando eu sair daqui formado como técnico.

Daniela: Entendi. E daqui 15 anos... você vai estar com 30. Como você imagina que vai estar a sua vida?

Flávio: Eu penso em fazer muita coisa. Não penso em me formar só em uma coisa: eu posso estar, ainda, estudando. Como parte da minha família talvez não vá existir mais... eu estaria junto com eles, vivendo às minhas custas, e ajudando no que eu posso. Tentando começar a fazer essa diferença.

Daniela: Se você fosse escolher uma profissão, e pudesse elencar a primeira, segunda e terceira opção, me fala qual seria, e por quê?

Flávio: Em primeiro lugar, engenharia química. Segundo, eu tinha pensando algo de alimentos; e o terceiro, alguma coisa relacionada a biologia e animais, por que eu gosto bastante também. Eu penso em seguir uma área que faça alguma coisa não só pelas pessoas, mas também pelos animais. No mundo que a gente vive hoje, além das pessoas sofrerem, a gente vê que a diversidade está sendo cada vez menor.

Daniela: Hum... você tem causas que defende?

Flávio: Não tanto... Em relação à comunidade LGBT, eu acho que essa é a que eu mais atuo, que eu mais me preocupo. Eu também já pensei muito no feminismo; eu não faço muito parte, mas eu apoio. O mundo como está, em vez de progredir está regredindo, especialmente nesse momento que a gente está passando, com esse novo governo[30].

Com esses últimos comentários, Flávio já me adiantou as suas preocupações com as injustiças do mundo. Resolvi, então, partir para as perguntas mais pessoais a respeito desse assunto:

Daniela: Você já passou por alguma injustiça?

Flávio: Acho que não. Essa palavra... tem um significado muito forte. Então, eu acho que eu nunca sofri isso.

---

[30] Na época dessa entrevista, o presidente do Brasil era Jair Bolsonaro.

Daniela: Você considera que alguma coisa que aconteceu na sua vida tenha atrapalhado você, tenha desviado um pouco a sua vida?
Flávio: Eu acho que a doença da minha mãe fez com que eu perdesse um pouco da atenção que eu estava tendo em mim mesmo, para passar a me preocupar com ela. Não que isso tenha sido em vão; isso me ajudou a amadurecer, a pensar nas pessoas como eu penso hoje.
Daniela: Imagine que você tivesse o poder agora de transformar a sua vida. Como ela seria hoje?
Flávio: Como eu disse no início, eu acho que eu não teria muita coisa [para mudar], porque eu gosto de viver... eu não acho legal você viver de uma forma fácil, sem passar por nada. Porque sem as dificuldades que a gente passa diariamente, muita coisa não iria mudar. A gente iria continuar sendo o mesmo com outras pessoas e com a gente mesmo. Então, para mim, acho que eu não mudaria nada, não.
Daniela: E no mundo, você transformaria algo?
Flávio: As injustiças, os males que existem por aí. Tem muita coisa errada, muita gente sendo punida. Há pessoas sofrendo com coisas que não deveriam, pessoas sendo presas por coisas que não deveriam ser. É desumano ver pessoas no topo enquanto outras que são bem melhores do que elas estão lá... Claro que não existe essa coisa de uma pessoa ser melhor do que outra, o que existe são pessoas melhores do que outras em um aspecto mais espiritual, de uma pessoa ser boa com as outras, de pensar nos outros. Enquanto isso, outras pessoas estão lá em cima, e conseguem tudo mais fácil, e vivem de uma forma melhor. Eu quero dizer que, às vezes, umas pessoas são consideradas melhores, mas por essa facilidade de bens materiais, situação financeira e tal, enquanto outras pessoas são muito melhores de coração, e que sofrem com todas essas coisas que acontecem hoje. As pessoas que estão lá em cima tiveram tudo muito mais fácil.

Por fim, resolvi retomar o tema dos sonhos, e perguntar ao Flávio se havia mais algum outro sonho que ele não tenha me contado. Ele me respondeu:

Flávio: Quando eu era criança, eu queria ser veterinário. Mas aí eu comecei a ler mais e conhecer coisas novas e mudei de ideia. Esse tema ainda me interessa muito, mas não mais da mesma forma.
Daniela: Você acha que pode ser o que você quiser, ou você acha que tem coisas que não são para você?
Flávio: Eu acho que tem coisas que não dão certo para mim, mas não por uma condição específica, mas por mim mesmo, por quem eu sou. Contanto que você corra atrás, acho que você pode fazer o que quiser.

Com essa última pergunta, encerrei a entrevista com o Flávio. Já era a hora do almoço, e ele precisava comer algo antes de ingressar nas aulas, no período da tarde. Eu também precisava me organizar para acompanhar algumas aulas de matemática no outro período. Despedimo-nos, eu agradeci muito a ele pela oportunidade de ouvir uma entrevista tão bonita e sincera, e seguimos cada um para as atividades que nos esperavam.

Brenda

Brenda, a minha entrevistada desse dia, é uma garota muito gentil, bem-humorada e espontânea. Mesmo antes desse dia, durante o período de observação da turma, ela já havia se tornado uma companhia minha enquanto eu assistia às aulas de matemática.

Durante a entrevista, em meio a assuntos por vezes difíceis, ela sempre fazia algum comentário engraçado, ou me mostrava ou contava algo que lhe agradava. Iniciamos a entrevista por volta de 10 horas da manhã, A jovem me ajudou-me a arrumar a toalha na grama, os biscoitos e o chá. Como sempre, iniciei a entrevista com a clássica pergunta:

> **Daniela:** Quem é a Brenda?
> **Brenda:** Nossa... Agora você me pegou com uma pergunta que fica mudando de resposta toda hora. Eu acho que quem eu sou depende muito da hora e do momento que eu preciso ser eu mesma. Porque quando eu estou com certas pessoas, eu sou de um jeito; quando eu estou com outras pessoas eu sou de outro jeito. Então, "quem eu sou" muda muito com as circunstâncias.
> **Daniela:** Mas você acha que tem alguma coisa que fica, que daria para caracterizar um pouco você?
> **Brenda:** Bem, eu faço muita piada com as coisas, embora nem sempre isso agrade todo mundo (risos). Eu gosto bastante de ler, e isso apesar de tudo, foi algo que nunca mudou em mim. Eu sempre gostei de ler porque quando estava tudo ruim, eu podia sempre procurar um livro. Com um livro eu podia ser sempre outra pessoa por dentro [...] Eu respondi a sua pergunta?
> **Daniela:** Claro, não tem uma resposta certa.
> **Brenda:** Nossa, quando perguntam quem eu sou, eu acabo fugindo muito do assunto, porque a resposta está sempre mudando. Porque, para mim, depende; eu não acho que a gente pode simplesmente dizer quem a gente é agora, porque daqui a cinco minutos a gente pode mudar alguma coisa.

Enquanto conversávamos sobre esse primeiro tema, Brenda preparava seu chá. Depois de dar-se conta que ele já estava no ponto de ser tomado, continuei com o próximo tema, o da família:

> **Daniela:** Agora eu quero que você me conte um pouquinho sobre você, quando você nasceu, como é a sua família...
> **Brenda:** Eu nasci aqui na cidade, mas eu morei em outra cidade durante um tempo. Moramos uns anos na casa da minha avó e depois voltamos a morar nessa outra cidade. E eu moro com a minha mãe, meu pai, e três irmãos. Eles são mais novos.
> **Daniela:** Qual a idade deles?
> **Brenda:** Agora você me pegou (risos), pois eu nunca tenho certeza disso. Para mim o tempo passa, e eu simplesmente não percebo. A minha irmã é pré-adolescente, meu irmão mais velho tem entre 13 e 14 anos, e outro vai para o primeiro ano [do Ensino Fundamental] no ano que vem. É criança. Eu tenho também três gatos. Eu amo gatos, acho que eles são muito inteligentes e independentes.

Daniela: Você ou a sua família têm alguma religião?
Brenda: Eu acredito que Deus existe, mas eu não gosto de ir para a igreja, porque a gente vai para a igreja e espera que as pessoas aceitem a gente como a gente é, mas... Muitas pessoas da igreja olham para gente de cara feia só porque a gente foi de calça. Eu fico indignada. Eu discordo muito dessa história, de só porque a pessoa está com uma roupa colada ela é uma pessoa indecente... eu não vou dizer que eu sou feminista, ou que eu apoie o machismo, porque eu não apoio, mas eu acho que as pessoas são iguais, não importando a roupa das pessoas. A pessoa pode até estar andando pelada, embora eu tenha preferência por não ver essa cena (risos), mas não importa, é uma pessoa. [...] Minha mãe às vezes vai à igreja, meu pai não vai porque não gosta.
Daniela: Me conta um pouquinho sobre o que os seus pais fazem, e como é a sua relação com eles e sobre a família em geral.
Brenda: A minha mãe trabalha em um supermercado. Ela trabalha na padaria do mercado, na verdade. O meu pai trabalhou a vida toda dele em mercado também, e desde pequena eu costumava cuidar de uma mercearia para ele. Eu até achava bem legal ficar na mercearia porque eu podia ir lá quando eu quisesse, mas tinha um problema de que eu não gostava de lidar com algumas pessoas, que eram grosseiras e mal-educadas. Sobre a relação com meus irmãos, depende da hora. O meu irmão mais velho, que ainda assim é mais novo que eu, a gente geralmente se dá bem, até se apoia um pouco. Com a minha irmã a minha relação é outra... ela é grudada em mim. Todo o lugar aonde eu vou ela quer ir, e ela já falou que se eu sair de casa ela vai comigo. Com meu irmãozinho caçula... ele é uma criança, então eu acho que às vezes me dou bem com ele, só que outras vezes ele me irrita muito. Com relação aos meus pais, eu me dou bem com a minha mãe, mas com meu pai é meio complicado. Tem hora que eu estou neutra, mas tem hora que eu não quero olhar para cara dele. Meu pai passou a maior parte do tempo longe. Ele estava em casa e ao mesmo tempo não estava, ou ele passava a maior parte do tempo no trabalho. Um certo dia, minha mãe sofreu um acidente e ele não parecia estar fazendo nada a respeito, e eu fiquei com raiva disso.
Daniela: Sua mãe ficou em casa, estava debilitada por conta do acidente, é isso?
Brenda: Isso. E a única [pessoa] que estava ajudando ela era eu! Aí um dia meu pai foi parar no hospital, e minha mãe foi imediatamente lá. Isso é o que mais atiçou minha raiva. E nesse meio tempo aconteceram várias coisas, e minha mãe descobriu que estavam acontecendo algumas coisas em relação ao meu pai.
Daniela: Ele estava com problemas?
Brenda: Não, ele estava causando um problema, na verdade, fazendo uma coisa que não devia fazer. Isso gerou uma grande confusão lá em casa e por causa disso minha mãe exigiu que ele saísse do emprego e ficasse em casa, se ele quisesse continuar com a família. Minha mãe não quer nem saber dele colocando os pés lá de novo. Depois disso, a relação entre eles estava terrível. Então, eu e minha irmã viemos passar um tempinho em São Paulo, durante essas últimas férias, e nesse meio tempo a relação entre eles melhorou bastante. Eles não estão mais discutindo tanto quanto estavam antes. Só que eu ainda não consigo ficar [bem com isso], porque aquilo me marcou. Eu não consigo simplesmente aceitar que ele quer chegar perto de mim agora, sendo que ele teve 15 anos para fazer isso. Ele esperou eu fazer 16 anos para querer se aproximar, e eu posso até perdoar, mas eu não vou simplesmente esquecer que ele ficou 15 anos longe de mim.

Depois desse assunto difícil, rimos um pouco sobre algum outro assunto que a Brenda trouxe para a conversa. Em seguida, voltamos a falar sobre a família:

Daniela: Como você considera a situação econômica da sua família?
Brenda: Eu acho que a gente não está exatamente numa situação ruim, mas a forma como meus pais falam, faz parecer ruim, como se a gente estivesse vivendo um inferno. Por exemplo, não tem dinheiro para comprar sabonete, mas tem para comprar cachorro-quente. Isso para mim não faz muito sentido. Eu não acho que a situação está ótima nem péssima; eu só acho que se a gente tivesse um maior controle (financeiro) não ia ficar tendo esse monte de confusão [...] A gente não mora de aluguel, então acho que temos dinheiro suficiente para sobreviver, se souber planejar direitinho.

Após essa conversa sobre família, eu trouxe para discussão o tema da infância. Perguntei à Brenda sobre suas boas e não tão boas memórias desse período. Ela me contou que amava jogar videogame com a mãe, e que uns anos depois jogou muito com o irmão – dois anos mais novo que ela – e adorava também. Ela também destacou lembranças desagradáveis:

Brenda: Uma lembrança ruim também está ligada à minha mãe. Era quando ela ficava brava comigo, dizendo que eu tinha feito algo errado, e na minha cabeça eu tinha feito tudo perfeito. Então eu ia para o meu quarto e ficava chorando, pensando que ela não me amava. Outras lembranças que marcaram... Quando era pequena meu pai brigava muito comigo. Minha mãe falava que quando eu era menorzinha, meu pai costumava cuidar de mim, era apegado a mim, aí eu fico pensando: "como ele pode ter ficado desse jeito?" Bem, outra lembrança é sobre computadores. Meu irmão e eu éramos fanáticos por jogar no computador. Outra coisa que me marcou foi a morte da minha gata. Esse foi um dos principais motivos para eu ter me afastado do meu pai. Eu ficava chorando muito, eu amava minha gata, ela praticamente cresceu comigo. Aí um dia alguém resolveu matá-la envenenada. Eu chorei muito, principalmente porque ela morreu do meu lado. Aí, meu pai simplesmente falou para eu parar de chorar, brigou comigo por isso… e eu o odiei por aquilo.
Daniela: Agora vou andar um pouco no tempo… pré-adolescência. Compartilha comigo memórias dessa época, sendo boas lembranças e lembranças não tão boas.
Brenda: Meus professores reclamavam de mim porque, ao invés de prestar atenção na aula, eu estava lendo um livro (risos). Eu gosto muito de ler.
Daniela: E por que você acha que estava lendo o livro e não prestando atenção na aula? Por que tomava essa decisão?
Brenda: Por que eu pensava assim: eu já entendi essa matéria, e o professor está repetindo a mesma 'porcaria' faz 10 minutos. Tem um livro que eu peguei na biblioteca hoje, que quero ler. Então eu abria o livro e, quando percebia, já tinha passado a aula inteira. Eu me concentro muito quando leio. Quando mais nova, podia "estourar uma bomba" do meu lado e eu não ia ouvir.

Confesso que eu ri muito dessa declaração da Brenda, até porque ela conta com muito senso de humor. Imaginei-me no lugar dela, e no lugar do professor. Servimo-nos de biscoito e chá, para em seguida falarmos um pouco mais sobre a pré-adolescência.

Daniela: Conte-me mais lembranças que marcaram essa fase da sua vida.
Brenda: Basicamente eu só lembro que eu tirava notas boas na escola, e que minha matéria preferida era matemática.
Daniela: Conte-me um pouco, então, sobre essa escola que você estudou na outra cidade, suas lembranças lá.

Brenda: Bom, ela é pública, estadual e dizem que ultimamente é a pior escola (da cidade). Eu estudei lá até o 2º ano.
Daniela: Você quer dizer o segundo ano do ensino fundamental?
Brenda: não, do colegial[31] (risos). É que eu fiz dois 2º colegiais.
Daniela: Hum... e depois você voltou aqui [nessa escola] para primeiro ano.
Brenda: Isso. É que eu estou tentando entrar aqui desde o nono ano (do Ensino Fundamental). Tentava primeiro entrar no curso de Administração, fiz isso por dois anos seguidos. Mas minha tia me aconselhou tentar um curso menos concorrido, e foi então que eu vim para o de Alimentos. Eu já faço 17 anos esse ano, daqui há um mês.
Daniela: E por que você queria entrar nessa escola?
Brenda: Por causa do Ensino Médio. Eu não me conformava com a qualidade do ensino [que eu recebia]. Eu achava que o ensino podia muito bem ser melhor, e por isso eu queria vir para cá, já que eu pensava em fazer o Enem.
Daniela: Então a decisão de mudar de escola foi toda sua?
Brenda: Sim. No ano passado, no meio daquele desastre que estava acontecendo (com a família), eu pensei assim: "Se eu não consegui entrar (na nova escola) esse ano, eu vou trabalhar". Aí, eu consegui entrar, e fiquei até surpresa.
Daniela: E você está achando que valeu a sua luta?
Brenda: Sim, aqui eu estou socializando mais. Se você me visse no ano passado, eu só falava com uma garota e, no ano retrasado, eu não falava com ninguém [...]

Nesse momento, ela aproveitou para me contar um pouquinho sobre o seu melhor amigo. Ela me disse que ele tem passado por maus momentos... que quando não está bem, ele às vezes pensa em suicídio. Ela me contou que leva isso muito a sério e tenta sempre animá-lo. Depois desse desabafo sobre o amigo, achei por bem voltarmos ao assunto escola. Resolvi, então, retomar o tema:

Daniela: Me conta um pouquinho mais de você nessa escola anterior, como eram os professores e qual era a sua relação com eles.
Brenda: Eu gostava muito dos professores, mas, claro, com algumas exceções. [...] Eu era aquele tipo de aluna que só tira nota azul[32], e a única vez que tirei nota vermelha foi quando a minha mãe foi levar meu irmão no hospital e minha professora de educação física me deu nota quatro. Não me considero estudiosa nem esforçada, eu só me acostumei a entender a matéria a partir da explicação dos professores. Mas as matérias do ensino técnico são difíceis para mim.

Neste momento, Brenda explicou que gostava dessa antiga escola, mas que não gostou quando trocaram o professor de matemática, já que com ele ela aprendia muito bem, pois podia fazer vários exercícios nas aulas. Resolvi continuar esse assunto:

Daniela: como é um jeito legal de explicar?
Brenda: Não é aquele jeito que a pessoa olha para você desanimada, falando primeiro "você faz isso, isso e isso". Não, ele resolvia junto com a gente, e passava um

[31] Colegial era o nome que se dava anteriormente ao Ensino Médio brasileiro.
[32] Nota azul diz respeito a nota escolar que está na média ou acima dela; e nota vermelha, abaixo da média.

monte de exercícios na lousa. E eu gostava de fazer, tanto que quando eu terminava, pedia mais exercícios para ele.

Daniela: Entendi. Agora me conte como foi sua primeira escola, a da sua infância.

Brenda: Ela era pública, municipal, acho que tive amigos, mas infelizmente eu não lembro de nada.

Daniela: Curioso isso de você esquecer... você já chegou a pensar por que você esquece?

Brenda: Não, mas eu não reclamo muito porque se eu lembrasse tudo o que aconteceu comigo, se eu lembrasse de todas as desgraças eu não ia ficar feliz.

Daniela: E você não lembra nada dessa escola mesmo?

Brenda: Eu lembro que quando uma professora minha foi fazer uma chamada oral, ela falou para a gente: "ponham as mãos nas costas, porque eu não quero ver vocês contando (com os dedos). E eu, inteligentemente, fiquei contando com os dedos nas costas, porque eu posso não estar enxergando a minha mão, mas eu consigo sentir meus dedos.

Rimos as duas com essa situação. Depois Brenda me contou sobre relacionamentos, e sobre brincadeiras de colegas de escola que às vezes a desagradam. Em seguida, falamos sobre hobbies, ela me disse que ainda gosta de jogar pelo computador, que gosta de escrever, e que já escreveu sobre vampiros e uma história de cordel. Nesse meio tempo, ela tentou buscar um texto no computador dela para me mostrar. Enquanto buscava, continuamos o papo:

Daniela: Você me falou que a matemática era a disciplina que você mais gostava. Conta mais para mim essa sua relação com a matemática.

Brenda: Eu amo fazer cálculo. Fazer conta é uma coisa que eu sempre gostei de fazer.

Daniela: Por quê?

Brenda: Não sei... talvez o fato de eu ficar em mercearia influenciou bastante. Eu gostava de fazer as contas de cabeça, e as pessoas olharem para mim e pensar: "nossa, desse tamanho você já sabe fazer conta de cabeça!".

Daniela: Então, me conta como é a sua relação com as aulas de matemática aqui na escola. Na verdade, aulas de matemática e estatística.

Brenda: Eu ainda amo fazer contas, mas prefiro fazer a conta direto, e que tenha um raciocínio lógico nelas. Agora quando precisa "primeiro fazer isso, depois aquilo e aquilo outro", nem sempre gosto. E quando eu chego na resposta, mas alguém me fala "você tem que fazer de outro jeito", eu não gosto. Ah, e eu gosto de fazer contas, mas odeio desenhar. Então tudo que envolve gráfico, régua eu não gosto. É difícil porque tenho que inclinar o caderno, porque sou canhota. Eu também acho o jeito do professor de estatística explicar legal, eu nunca tive problema com isso, especialmente porque eu sei a maior parte da matéria.

Daniela: Eu já ia te perguntar sobre isso. O que você acha de estar nessa posição de estudar algo que você já aprendeu (na outra escola)?

Brenda: É bom para mim, porque minha memória é terrível, então eu posso relembrar.

Daniela: Entendi. E o fato de você ser talvez dois anos mais velha que seus colegas, isso não te incomoda?

Brenda: Só quando um deles faz algum tipo de piada que todo mundo ri menos eu, porque eu não entendo.

Como sempre, Brenda riu e fez graça das respostas que me deu. Também rimos juntas porque o chá acabou, e ainda faltavam várias perguntas. Saindo um pouco do tema escola, resolvi adentrar, então, na próxima etapa da entrevista:

Daniela: Que pessoas, situações ou objetos foram mais importantes na sua vida?
Brenda: Minha mãe, minha irmã e meu celular (risos). Minha mãe porque sempre esteve lá, me corrigindo, me apoiando, me ajudando a tomar certas decisões que eu não conseguia tomar sozinha. Minha irmã porque ela é super apegada a mim, e durante toda essa confusão lá em casa a gente acabou fazendo um acordo de que, quando eu for embora, ela vai junto comigo. Meu celular porque, como eu não tinha muitos amigos verdadeiros na escola, eu acabei fazendo um monte de amigos pelo *WhatsApp*[33], ou jogando RPG[34].
Daniela: E o que te move, o que te faz seguir em frente, superando as dificuldades?
Brenda: Eu mesma. Porque quando tudo está vindo 'para cima de mim', eu tenho duas alternativas: ou eu vou para cima também, ou eu recuo e vou para outro lugar. Na maior parte das vezes eu faço a segunda, porque eu não quero estar metida em confusão. E o que me faz seguir em frente são aquelas pessoas que acreditaram em mim. Lembra aquela professora de educação física que eu falei antes, que me deixou com nota quatro? Então, ela não quis aplicar uma nova prova para mim, e então quando eu a encontrei no ano passado, ela me falou que sempre soube que eu ia conseguir. Saber que tem alguém que está acreditando em mim, mesmo à distância, me faz conseguir levantar a cabeça e seguir em frente, ainda que nas piores situações.
Daniela: Certo. Agora me conte quais são os seus sonhos, e porque você os tem. Pode me falar tudo o que vier na sua cabeça.
Brenda: Eu acho que eu nunca tive sonhos. Eu sempre tive objetivos.
Daniela: E qual seria a diferença?
Brenda: Sonho é aquilo que você pretende fazer a longo prazo. Por exemplo, "nossa, quando eu crescer eu quero ser isso", ou "conseguir aquilo". Mas objetivos são aquilo que você consegue, que você sabe que estão ao seu alcance. Por exemplo, estudar no Instituto Federal não era um sonho para mim, mas chegava perto disso. Era mais um objetivo. Bem, mas eu também não tenho muitos objetivos. Meu maior objetivo é conseguir seguir em frente, ter uma vida estável, consegui fazer aquilo que eu preciso. Eu não vou falar que queria ser isso eu aquilo, porque eu sei que acima de tudo, eu preciso ser eu mesma. Se for para eu ser eu mesma, talvez eu consiga ser feliz e, então, talvez estabelecer um sonho. E meus objetivos mudam conforme as circunstâncias acontecem, então eu não posso simplesmente falar "eu tenho um sonho", porque para mim um sonho é objetivo fixo.
Daniela: Certo. E quais são os seus objetivos?
Brenda: Agora você me pegou. O único objetivo, no momento, é terminar de ler a coleção de livros que eu peguei para ler (risos). Bem, se eu fosse falar um objetivo que eu tenho, agora, seria conseguir me estabilizar aqui [na escola], conseguir um emprego, e ano que vem sair de casa com a minha irmã. Eu não vou dizer que não gosto de morar lá, mas é que aquele lugar não é o ideal para mim, porque eu não me sinto em casa naquele lugar. O único lugar que eu gosto de estar lá é na minha cama. Que sentido

[33] Trata-se de um aplicativo para celular que possibilita o envio e recebimento de diversas mensagens e arquivos entre usuários.
[34] Trata-se de uma sigla que significa *role playing game*, e consiste em jogos onde os participantes interpretam personagens fictícios e criam narrativas para esses personagens.

faz se você só gosta de estar na sua cama na sua própria casa? Então esse é o meu único objetivo agora: encontrar um lugar que pudesse chamar de lar. Um lugar que eu pagasse, que eu fizesse isso ou aquilo, um lugar em que eu pudesse me sentir à vontade, em que eu possa dar a minha opinião e saber que as pessoas que estão ao meu redor apoiariam a minha opinião. E se não apoiarem, eu sempre posso morar sozinha.

Daniela: Algum outro objetivo? Pode ser algum antigo, que você mudou.

Brenda: Antes, eu pensava: "acho que eu preciso mudar completamente porque as pessoas não estão me aceitando desse jeito". Só que, conforme começaram a acontecer problemas com meu melhor amigo, eu comecei a falar para ele "não mude, essas pessoas não te merecem". Aí, eu comecei a pensar "como eu posso falar para ele não mudar sendo que eu quero me mudar para encaixar?" Então, eu simplesmente pensei "não vou mudar, eu vou continuar sendo eu mesma, e se essas pessoas continuarem querendo se relacionar comigo, bem; se não, amém".

Daniela: E como você se imagina daqui quatro anos? Você vai estar com 20 para 21 anos...

Brenda: Eu me imagino com um emprego, com a minha irmã e meu melhor amigo morando comigo. Eu também me imagino podendo usar roupas que eu realmente me sinta à vontade porque, lá em casa, desde que meu pai largou o emprego, eu não consigo usar as roupas que eu usaria normalmente. Bem, eu não sei o que se passa na cabeça dele, porque ele acha que a qualquer minuto eu posso ser atacada.

Daniela: E profissão?

Brenda: Eu não penso muito na minha profissão. Eu tentaria evitar um pouco [trabalhar em] mercado. Eu até gostava de trabalhar na mercearia, mas não é meu sonho. Esses dias eu estava até considerando trabalhar em indústria alimentícia, já que eu estou fazendo esse curso, que vou poder usar para alguma coisa também.

Daniela: E daqui 15 anos, como você se vê?

Brenda: Olha, não tenho a mínima ideia. Eu acho que, provavelmente, eu já estaria morando com um marido ou namorado. Ou ainda morando com o meu amigo. Eu não acho que vai mudar muita coisa entre os meus 20 e os meus 30 anos não, a não ser que eu resolva trocar de profissão, ter um desvio de carreira.

Apesar das últimas respostas da Brenda não terem me revelado muito sobre os seus sonhos profissionais, eu ainda insisti mais um pouco, em busca de tentar compreender um pouco mais sobre suas possíveis escolhas. Resolvi perguntar, então, sobre qual seria a sua primeira, segunda e terceira opção caso fosse escolher uma profissão. Brenda me respondeu:

Brenda: Primeiro, escritora. Segundo, *designer* de *games*. Eu gostaria de trabalhar com *games* não necessariamente como carreira mas, por exemplo, eu gostaria de escrever a história dos *games*. Então, se eu fosse realmente escolher uma profissão, eu escolheria uma que tivesse que trabalhar com história. E a terceira opção seria psicóloga.

Daniela: Por quê?

Brenda: Bem, meu amigo tem uns problemas. Eu já conversei com outras pessoas que tem problemas, e a maior parte dessas pessoas têm questões com psicólogos. Meu melhor amigo, por exemplo, vai à psicóloga, mas só fica sentado e não fala nada para a ela. Já eu, gostaria de me aproximar dele, primeiro, como uma amiga e, depois, como psicóloga. Porque aí, pelo menos, eu saberia como lidar melhor com a situação dele.

Daniela: Então, você seria psicóloga para ajudar o seu amigo?

Brenda: Primeiro para ajudar ele, depois, outras pessoas.

Depois disso, Brenda me contou mais detalhes de como conheceu seu amigo, e fez algumas brincadeiras com respeito a isso. Em seguida, voltei ao tema da entrevista, realizando perguntas sobre injustiças. Contou-me sobre ter se sentido injustiçada quando foi acusada (e castigada) pela mãe de ter sumido com um bombom da mercearia em que trabalhava. Resolvi estender o assunto:

> **Daniela:** Você identifica injustiças no seu meio? E por que isso te incomoda?
> **Brenda:** O que mais me incomoda é o fato de que um homem pode sair sem camisa por aí e a mulher não. Se ele fizer isso, tudo bem, se ela fizer, é "prostituta". A segunda coisa que me incomoda é todo um grupo ser punido, por uma coisa, quando ninguém consegue descobrir quem fez essa coisa. Eu também já peguei vários livros que as pessoas são acusadas injustamente, porque a justiça não consegue encontrar um culpado. Aí, eu fico pensando: como uma pessoa inocente pode ser acusada se ela não fez nada? Ela sofre, sendo punida e presa, e daqui 15 anos a polícia diz que ela está livre. E tudo que essa pessoa sofreu? Não vamos fazer nada para compensar isso?
> **Daniela:** Verdade. Agora, imagine que você tivesse o poder de transformar algo na sua vida, o que faria?
> **Brenda:** Eu acho que o que eu tentaria mudar seria o que meu pai fez. Não que eu me importe como o fato de ele continuar distante de mim, mas sim porque eu fiquei muito indignada com o que ele fez com a minha mãe.
> **Daniela:** E no mundo, você transformaria algo?
> **Brenda:** A ideia das pessoas. Porque eu já vi um monte de gente falando "ah, nosso planeta está sendo poluído", mas são essas mesmas pessoas que vem jogando o papelzinho de bala na rua etc. Outras pessoas falam "ah, ninguém tem consideração pelo meu trabalho", aí eu fico me perguntando "nossa, e que consideração você tem pelas pessoas?" Então, eu só fico imaginando como essas pessoas querem mudar o mundo, se eles não conseguem nem fazer isso por si mesmas.
> **Daniela:** Certo. Brenda, tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar, que tenha sido importante na sua vida, que tenha feito diferença em você ser quem você é hoje?
> **Brenda:** Eu acho que o que mais mudou a minha personalidade foram os livros. Porque, por eu ter acesso à muitas histórias diferentes [por meio deles], há vários tipos de vidas diferentes. Por conta disso, eu sempre via o sofrimento das pessoas, e eu sempre soube o que estava acontecendo. E isso me ajuda a entender o que eu gostaria que não fizessem comigo, e nem o que eu não gostaria de fazer com os outros. Por exemplo, no começo deste ano, eu olhei para uma pessoa e já fiquei com raiva de mim mesma, porque eu pensei "pronto, aquela pessoa é isso, é aquilo, olha o corte de cabelo daquela pessoa". Depois eu fiquei pensando comigo mesma, "Brenda, o que você está pensando? Desde quando você é racista?". Então, no outro dia, eu cheguei naquela pessoa e falei um "oi, tudo bem? Qual o seu nome? Meu nome é Brenda". Porque eu pensei assim: se for para ficar olhando de cara feia (para essa pessoa), pelo menos eu quero ter um motivo. Aí eu conversei com ela e não encontrei motivo nenhum.

Depois dessa última pergunta, retomei a pergunta sobre os sonhos, e Brenda resolveu me contar os sonhos que havia tido durante as últimas noites. De forma muito bem-humorada, como sempre.

Encerramos a entrevista já na hora do almoço. Descobri que Brenda não tinha trazido nada para comer, e ficamos felizes em ver que ainda havia sobrado algumas guloseimas que comemos durante o bate-papo. Insisti para que ela as levasse, e ela aceitou. Despedimo-nos, para nos encontrarmos algumas horas depois, durante minha visita às aulas de matemática no período da tarde.

4.2. Entrevistas: Colômbia

Nas próximas páginas, seguem as entrevistas realizadas com os estudantes colombianos Andrea, Tania, Jhonatan e Martha.

Andrea

Era dia 05 de setembro de 2019, uma quinta-feira. Fui à escola esse dia somente para realizar essa entrevista, e estava com um pouco de dor de cabeça. Fui recebida pela Andrea Sofía (ela se apresentou a mim como Andrea, mas vários amigos a chamam de Sofía), que foi super pontual. Ofereci a ela uns biscoitos, e a jovem me disse "não, senhora", que não queria. Perguntei para ela se não estava com fome, e ela me disse que não tinha o costume...

Andrea é uma adolescente de 15 anos, de sorriso largo no rosto, mas tímida e fala pouco. Para cada pergunta que eu fazia, havia uma resposta curta, sem muitos rodeios, mas repleta de graça... ela sorria envergonhada para cada uma delas.

Primeiro, me contou um pouco sobre como se vê, quando perguntei a ela "quem é você?":

> **Andrea**: Uma menina estudiosa, uma amiga amorosa, tanto na escola como na vida pessoal.
> **Daniela**: Me conta um pouco sobre onde você mora, e com quem.
> **Andrea**: Eu moro bem próximo à escola, junto com minha mãe, meu pai [padrasto], minha vó e dois irmãos mais velhos, um de 22 e outro de 23 anos de idade.
> **Daniela**: Certo. Me conta um pouco sobre sua família, com o que eles trabalham.
> **Andrea**: Bem, eu cuido da minha avó que tem 80 e tantos anos. Minha mãe é dona de casa, meu pai trabalha com construção.
> **Daniela**: E como está a situação econômica da sua família?
> **Andrea**: Agora bem, porque meu pai está construindo uma casa bem grande. Mas quando ela estiver pronta, nós vamos estar mal de novo. Então, [a situação econômica] depende se há alguma obra acontecendo ou não.

Em seguida, perguntei para ela sobre as relações familiares, e ela me disse que é boa. A respeito dos irmãos, ela disse que a relação é um pouco mais distante, pois são mais velhos. Já com a avó a relação é muito próxima porque é a Andrea quem cuida dela, como já havia dito antes. Depois disso, acabei lhe perguntando sobre seu pai biológico, o que ela me respondeu:

> **Andrea**: Eu vivo com meu pai [padrasto] desde um ano de idade. Meu pai biológico vive em outra parte da cidade, e já tem outra família. Ele não responde mais por mim, e sim meu padrasto. Faz anos que não nos falamos nem vejo o meu pai biológico.
> **Daniela**: E como eles se conheceram?
> **Andrea**: Antes, minha mãe vivia no campo, e precisava cozinhar para os trabalhadores, que plantavam batata e tal. Ela também já trabalhou plantando batatas. Eles e conheceram lá. Mas aí, quando eu tinha um ano ela veio para a cidade com o meu pai [padrasto], porque ela não estava mais com o meu pai biológico porque ele a tratava mal.

Perguntei-lhe então sobre lembranças da infância e da adolescência. Quanto à infância, ela me disse que foi tranquila: ela não saía às ruas para brincar, pois preferia ficar em casa com a mãe ajudando-a nas tarefas de casa, brincando com bonecas e assistindo a filmes de princesas. A esse propósito, o seu padrasto a acompanhava nesses momentos. Ela adorava. Outra lembrança boa era quando saía para brincar com a sua tia, na cidade de Chocó[35], no campo. A jovem disse que a família são as pessoas mais importantes na sua vida, e ela adora encontrar a todos em Chocó. Afinal, disse Andrea, é lá que ela tem possibilidade de comer o que quiser... e brincar de pipa, que ela adora. Já uma lembrança difícil foi a morte da avó por parte de pai. Andrea relatou que "foi muito triste".

Em seguida, perguntei a ela sobre como foi ou está sendo a pré-adolescência, no que ela me respondeu:

> **Andrea**: É uma experiência bonita. Bem, agora tenho namorado, que me apoia muito. Faz dois anos que estamos juntos. Ah, e como eu te disse, eu continuo sendo estudiosa.
> **Daniela**: Seu namorado é aqui da escola?
> **Andrea**: Não, ele começou aqui, mas saiu. Ele repetiu um ano, e quis sair porque já tinha 18 anos e queria começar a trabalhar.

Quando falamos sobre os passatempos que tem hoje, ela destacou dançar em casa, ouvir música urbana como *reggaeton* e ler. O último livro que ela leu se chama "*Sobreviviendo a Pablo Escobar*", e ela me disse que este tema lhe interessa e a impressiona muito porque é parte da história do seu país.

A partir desse momento começamos a falar sobre colégios. Ela sempre estudou nesta mesma escola, desde pequena, e me disse que gosta de estudar lá, pois já se acostumou com isso. Quando recorda os professores do passado, disse que sempre teve uma boa relação com eles, que brincavam, e em especial se recordava de uma professora chamada Flor, que era "tão bonita, tratava a todos muito bem, e era muito carinhosa". Com relação a amigos, ela diz ter poucos, e que na escola são somente Alex e Tania[36]. Disse que são seus amigos porque sempre lhe apoiam, dão conselhos, e não a deixam desistir. Em seguida, o papo continuou a respeito da escola e do futuro:

> **Daniela**: E das aulas que você tem agora. Qual você gosta mais?
> **Andrea**: Inglês, porque eu gosto muito. Eu estudo inglês também fora da escola, porque quero adiantar [o conteúdo], e aprofundar. E no ano que vem eu e meu namorado queremos estudar inglês juntos.
> **Daniela**: E por que querem estudar inglês?

---

[35] Departamento da Colômbia, perto do Panamá. Há muita pobreza, e houve muito deslocamento de pessoas (*desplazamiento*) por conta da forte exploração de minério na região.
[36] Os dois jovens foram também entrevistados por mim, sendo que a entrevista com a Tania está na tese.

> **Andrea**: Eu gosto... é que eu penso no futuro. Bem, quando eu tiver a minha profissão, eu quero viajar e, o inglês é o idioma universal. Estudar inglês pode me abrir portas. Eu quero ser advogada, e com o inglês eu posso ser advogada em outro país...

Nesse momento perguntei a ela sobre matemática. Ela disse que já teve alguns professores bons no passado, e outros não. O do 5º ano, por exemplo, "não explicava nada". Já o professor de agora ela disse que explica bem. Quando questionada a respeito de se gosta ou não de matemática, ela disse que gosta quando entende: quando isso acontece, isso lhe fascina; mas quando não... Ainda assim, ela vê a matemática como com papel fundamental em sua vida, e que por isso precisa desenvolver esse conhecimento, tanto no cotidiano como no futuro, em situações que envolvam troco e pagamento. Quando a indaguei se havia alguma importância da matemática na sua futura área profissional, ela me disse que não... que "somente se for para cobrar e pagar". E complementou, dizendo que não quer estudar matemática.

Já pensando sobre o futuro, Andrea me disse que começou um curso técnico no colégio, o *Sena*, em Sistemas. Ela me contou um pouco mais a respeito disso, quando lhe perguntei:

> **Daniela**: Você gosta de fazer esse curso?
> **Andrea**: Bem, antes era o que tinha, então... (risos). Mas depois eu comecei a estudar e a gostar. E se eu começar a gostar muito mesmo, quando eu terminar o tecnólogo eu vou fazer Engenharia de Sistemas.
> **Daniela**: Mas você quer ser engenheira de sistemas ou advogada?
> **Andrea**: Um dos dois. Nesse momento estou estudando isso... então se eu gostar muito essa é uma possibilidade. Mas, como preciso de dinheiro para cursar a universidade como advogada, eu penso em cursar o tecnólogo [em Sistemas], começar a trabalhar com isso, para guardar dinheiro para os semestres da faculdade de Direito.
> **Daniela**: E por que tem vontade de fazer Direito?
> **Andrea**: Porque eu gostaria de defender o direito das mulheres, das crianças, das pessoas vulneráveis. Eu quero ser advogada da família. Porque tudo que minha mãe me falou sobre o que meu pai fazia... porque ele a tratava muito mal, e aos meus irmãos também. Então, desde pequenininha eu quis ser advogada para defender, para ajudar...

Andrea destacou também que outra opção profissional seria ser psicóloga, também com a intenção de ajudar as pessoas. Além da profissão, Andrea destacou que seu maior sonho é ajudar a mãe a conhecer o México[37]. Já ela gostaria de conhecer também Paris, porque "é a cidade do amor", especialmente a torre Eiffel. Gostaria também de conhecer o Brasil, por causa dos carnavais. Na Colômbia, ela já viajou para lugares próximos, mas tem o sonho de conhecer Medellín – pelas histórias de Pablo Escobar, e San Andrés – pelo mar. Ela me disse que não conhece o mar.

[37] Há muita influência da cultura mexicana por toda Colômbia, seja na música, na televisão, e no comércio.

A fim de identificar outras visões de Andrea sobre o seu futuro, em seguida, perguntei a ela como se imaginaria daqui a quatro anos, no que ela me respondeu:

> **Andrea**: Daqui a quatro anos, eu estarei me profissionalizando, fazendo o tecnólogo. Se eu gostar do curso, vou trabalhar com isso e, se não, ele vai ao menos me ajudar a pagar a faculdade.
> **Daniela**: E daqui a 15 anos, como você vai estar?
> **Andrea**: Já com a minha faculdade, com minha casa, com meus pais [mãe e padrasto], uma moto, um parceiro, já terei viajado para o México, e talvez já estarei com um filho..., mas se não, não tem problema.

Perguntei-lhe então que injustiças ela já havia sofrido. Ela pensou um pouco... e depois me diz que já aconteceu, mas que não se lembrava agora. Mas quando lhe perguntei sobre as injustiças no mundo, ela as enumera rapidamente: culpar pessoas inocentes, por simples suspeita ou porque em algum momento essas pessoas "saíram da linha". Falou também que injustiça é a que fazem os políticos que, apesar de cometerem crimes, não ficam presos porque pagam por sua liberdade. Para esses casos, os advogados de defesa, segundo ela, não são vistos como boas pessoas.

Chegando às últimas perguntas, quis saber o que a move, o que a faz seguir em frente. E sem hesitar, a jovem me disse:

> **Andrea**: Minha mãe, é minha grande inspiração. Hoje estou no 10º ano, sou uma boa estudante, e tudo isso graças a ela. Porque eu quero que ela tenha orgulho de mim. Eu sei que essas qualidades não determinam uma pessoa, mas eu gosto muito que ela esteja orgulhosa de mim.

Perguntada se mudaria algo em sua vida, disse que nada, mas no mundo, muitas coisas... como a desigualdade de dinheiro, com uns tendo muito e outros, nada, dando como exemplo o caso do povo africano. Ela disse que também acabaria com o desperdício de comida, e com todo o tipo de maltrato, tanto do homem contra a mulher, como da mulher contra o homem, e contra às crianças. Para ela, elas sofrem muito. E encerramos a entrevista, eu lhe perguntando se havia algo mais que fosse importante, que ela gostaria de me dizer, e ela me respondendo, com sua delicadeza e prontidão, "não... te contei tudo!". Encerrei agradecendo a ela muito por esse momento, me dando conta de que nem lembrava mais de minha dor de cabeça.

Tania

Era dia 09 de setembro de 2019, uma manhã fria em Bogotá. E no bairro onde fica a escola, no extremo sul da cidade, no alto da montanha... ainda mais frio. Eram 6h30 da manhã quando encontrei a Sofia Tania (ou simplesmente Tania, como ela gosta de ser chamada), minha próxima entrevistada.

Levei-a para a sala de orientação, onde eu fazia todas as entrevistas. Ela me pareceu muito nervosa... até errava as palavras durante a leitura do termo de consentimento. Resolvi perguntar a ela:

> **Daniela:** Você está bem, Tania? Quer mesmo fazer a entrevista?
> **Tania:** Quero sim, professora.
> **Daniela:** Com a entrevista, você vai perder a hora do lanche na escola. Você já tomou café hoje?
> **Tania:** Não senhora[38], não tenho o costume de comer essa hora. E não me importo de ficar sem o lanche.

Ofereci uns biscoitos e um suco para ela: ela não aceitou. E eu acabei por comer alguns. Assim, enquanto Tania não aceitava comer, eu já estava na minha segunda refeição do dia. Iniciei a entrevista com a pergunta comum a todas elas:

> **Daniela:** Quem é você, Tania?
> **Tania:** Sou uma mulher que vai realizar seu sonho... não importa o que aconteça. E..., bem. Só tenho um sonho.

Tania, que tem 18 anos, me disse que quer ser policial[39], e com isso ajudar a sua comunidade, ajudar às crianças. Quer ser policial para que outras crianças não passem por 'situações ruins' de família como ela passou, ou como o seu irmão passou, sem o pai. A sua resposta me impressionou bastante, e isso me levou a perguntar mais coisas sobre o contexto de sua família.

---

[38] A relação entre professor/aluno na Colômbia, aos meus olhos, é bem mais formal que no Brasil. Estudantes sempre se referem aos professores como senhores/senhoras, e ambos, muitas vezes, se chamam pelo sobrenome.

[39] Em conversa com pessoas colombianas, eu soube que muitos jovens pobres relatam o desejo de serem policiais por terem a possibilidade de construir uma carreira, e ter garantia de, ao menos, obter uma renda mínima mensal. No entanto, esse tem se mostrado um espaço não muito seguro para as mulheres, por conta do machismo e abuso sexual. Para saber mais, ver https://www.efeminista.com/colombia-violencia-sexual-ejercito/ e https://pares.com.co/2020/06/25/abusos-sexuales-en-el-ejercito-una-historia-que-se-repite/. Acesso em 24.08.2021.

Ela me disse que há quatro anos vive no bairro, a duas quadras do colégio, mas que na verdade sua família é de *Soacha*[40]. Contou que ela, sua mãe e o padrasto vieram juntos de lá, e que quando ela tinha dois anos de idade sua mãe foi viver com o padrasto e que, desde então, quase não esteve mais na presença de seu pai biológico. Relatou também que aos sete anos de idade, por fim, seu pai lhe deu dinheiro e disse que não queria mais ter contato com ela. Esse fato marcou bastante a sua vida. Segundo a jovem, desde que sua mãe e seu padrasto passaram a viver juntos, Tania não foi morar com eles. Ela morou um tempo com seu irmão mais velho, depois com umas vizinhas, depois com uma tia, e depois com a avó e um tio. Só há quatro anos ela passou a morar com a mãe e o padrasto, assim como na companhia de um irmão mais velho.

Conversamos, então, sobre trabalho, e Tania me disse que não trabalha. Em seguida lhe perguntei:

Daniela: E sua família, com que trabalham?
Tania: Então, trabalham minha mãe, meu padrasto e meu irmão.

Tania se referiu a um irmão por parte de um dos pais, que me disse ter 38 anos. No entanto, ela não me detalhou se seria por parte de mãe ou pai. Eu quis saber mais informações sobre ele.

Daniela: Ele trabalha com o quê?
Tania: Ele trabalha com o governo. Ele é malabarista, então faz apresentações para as pessoas que estão, assim, pelo parque, para as crianças que têm câncer... ele vai para fazer as pessoas rirem. [...]. Ele começou com isso em semáforos pelas ruas, mas pouco a pouco foi se envolvendo mais, e depois se formou nisso.[41]

Eu disse a ela que me encantei com a profissão do seu irmão, e na forma como que, desde as ruas, ele foi se aperfeiçoando, estudando, e hoje é funcionário do governo.

Daniela: E seu padrasto e sua mãe, trabalham com quê?
Tania: Minha mãe trabalha com limpeza, em um conjunto [habitacional] em Bosa[42]. E meu padrasto trabalha com construção. Ele reforma, pinta... tudo isso.

---

[40] Soacha é um município do departamento de Cundinamarca, pertencente à região metropolitana de Bogotá. Nessa região, se organizaram muitas pessoas que foram deslocadas de áreas de conflito de terras, assim como também foram reinseridos ex-guerrilheiros.

[41] Em conversas com pessoas na Colômbia, eu soube que há muitos projetos sociais na Colômbia para dar oportunidades a jovens em vulnerabilidade social e esse, talvez, tenha sido um deles. Nesses projetos, os jovens são contratados por instituições terceirizadas (podendo ser organizações não governamentais, por exemplo), para ganhar cerca de um salário-mínimo.

[42] Distrito da capital colombiana, situado na região sudoeste de Bogotá, e que faz fronteira com outros municípios do departamento. É bastante povoado e seus residentes são majoritariamente de classe social baixa (estratos 1, 2 e 3).

Continuamos a conversa falando sobre a sua família e a sua situação econômica. Ela disse que agora a situação não está tão difícil, porque todos que moram com ela se ajudam. Ela então resolveu me contar a história de um de seus irmãos que ainda vivia em Soacha, e que faleceu no ano anterior. Tania me disse que ele, desde pequeno, se envolveu com jogos de bilhar[43] com os amigos, e a mãe não conseguia fazer nada para impedi-lo. Disse que ele tinha um bebê e que, mais recentemente, estava trabalhando com reciclagem. Disse também que ele tinha compartilhado com a família que ia começar a mudar seus hábitos: ser um novo homem. A jovem contou que, no entanto, numa certa manhã, seu irmão ia a caminho de visitar o seu bebê e foi surpreendido por uns garotos fumando na rua. Ele – o irmão de Tania - então resolveu repreendê-los, e por revanchismo eles lhe jogaram uma garrafa, amarraram-no, e depois deram-lhe um tiro na cabeça.

Ela expressou que tudo isso foi muito duro para ela e para toda a sua família; inclusive Tania disse que passou mal quando soube da notícia e foi levada ao hospital. Ao me contar essa história ela não chorou; ela me pareceu ser uma pessoa muito forte. Neste momento, lhe agradeci pela confiança em compartilhar essa história.

Começamos a falar sobre infância e adolescência. Ela me disse que não tem boas recordações de quando era uma criança, porque a sua infância não foi boa, já que passou a maior parte do tempo sem morar na companhia de seus pais. Hoje em dia sim, está mais feliz, porque se sente mimada por eles, tratam-na como a um bebê, fazem coisas juntos. Seu padrasto tem uma casa de campo e eles sempre vão para lá, tomam banho de piscina. Ano passado mesmo ela foi batizada e fizeram uma bonita festa. Sobre hobbies que ela tenha atualmente, disse-me que gosta de ajudar nas tarefas de casa, ajudar a mãe a fazer a comida, mas também se interessa por usar o computador. Adora jogar futebol e, também, gosta muito de sair com o namorado: ela disse que eles estão juntos desde 2016.

Iniciamos a conversa sobre colégios. Ela me disse que não tinha muitas recordações... mas que estudou em três escolas públicas em Soacha, e uma em Bogotá – o colégio atual. Perguntei-lhe como era no primeiro colégio:

> **Tania:** Foi legal porque era um colégio pequeno [...] Meu irmão Fernando, que estudava lá também, ele me buscava, cuidava de mim [...] Os professores já me conheciam, e tinham muito carinho por mim, igual ao que tinham pelo meu irmão.
> Perguntei-lhe então sobre o segundo colégio.

[43] Segundo me compartilharam pessoas da Colômbia, alguns ambientes que envolvem o jogo de bilhar são conhecidos pelo consumo de bebida, cigarro e drogas. Muitos são da opinião de que as pessoas que frequentam esses lugares são consideradas ‘delinquentes’, por poderem estar envolvidas com abusos e delitos.

> **Tania:** Neste colégio... não tive muitos amigos. Todos me viam separada dos outros, porque todos estavam com a sua mãe, e eu nunca tive a minha mãe desde pequenininha. [...]. Então eu era sozinha.
> **Daniela:** E a relação com os professores?
> **Tania:** Os professores sim... Tinha uma professora que eu gostava muito, porque ela sabia de toda a minha situação: ela me dava apoio. A minha irmã se formou nessa escola, e eles gostavam muito dela, e sabiam que eu era irmã dela. Mas assim, só alguns professores que me davam apoio.

Depois desse colégio, Tania me contou que passou a estudar em um terceiro lugar, junto com a filha do seu tio. Eis o relato que ela fez sobre a experiência nessa escola:

> **Tania:** Como ela [a filha do tio] estudava lá era diferente. E eu já contava minha história às pessoas e elas me davam apoio, dizendo "siga em frente, não importa!". E nas reuniões também era melhor, porque já iam meu tio, a mulher dele, meu primo... então era diferente.

De qualquer forma, Tania me disse que repetiu dois anos escolares por problemas familiares que influenciaram seu desempenho nos colégios. E desde 2016 ela estuda neste mesmo colégio que está atualmente, tendo ingressado no 7º ano.

Tania, por fim, aceitou comer alguns biscoitos e suco que eu lhe havia oferecido, quando começamos a conversar sobre a matemática:

> **Daniela:** Qual a sua opinião sobre a matemática?
> **Tania:** Antes eu não gostava. Eu não entendia e, quando eu era pequena, ninguém me explicou o que era somar, multiplicar, subtrair, então eu ia muito mal na matemática. Mas quando eu cheguei aqui (em Bogotá), comecei a me esforçar mais nisso, em minha casa eu estudava mais. Desde então e, por exemplo, nas aulas do professor Miguel, eu gosto muito das aulas, porque ele explica, até de forma individual, e então eu entendo. Então antes eu não gostava, mas agora sim.

Aproveitei para lhe perguntar qual era o papel da escola na sua vida. Ela me disse que nenhum. E justificou dizendo que este colégio de agora é grande, os professores ensinam bem. Mas que antes tinha medo de perguntar, mas agora ela tem coragem e tem aprendido muito mais. Também disse que nunca teve muitos amigos na escola, mas que agora tem ao Alex e à Andrea, que lhes dão muito apoio e a entendem.

Em seguida a esse diálogo, perguntei a ela a respeito do papel da matemática na sua vida. Ela me respondeu que certamente é para o trabalho, mas também para ensinar aos primos e sobrinhos. Ela disse que adora ensinar.

Começamos então a falar de sonhos. Ela me disse que cursa o técnico em sistemas na própria escola, e acredita que esse curso a ajudará na carreira de policial. Perguntei a ela então como pensa em cumprir esse sonho. Ela disse que o padrasto a apresentou a uma senhora que

disse que a ajudaria, pois já foi policial e tem uma filha que também é. Essa senhora lhe recomendou que termine os estudos, e que depois disso ela lhe daria os uniformes e tudo mais. Mas antes de cumprir esse sonho, Tania disse que quer trabalhar aos fins de semana para ajudar a mãe com as despesas da casa, e juntar dinheiro para outros custos da profissão de policial. Ela me pareceu bastante determinada. A propósito, lhe perguntei:

> **Daniela:** O que te move, Tania, o que te faz seguir em frente?
> **Tania:** Minha mãe. Apesar de que antes eu não tenha estado com ela como filha, quero que ela sinta que agora sim, "agora a estou ajudando a realizar seus sonhos", por isso ela é minha motivação. Eu quero que ela se sinta orgulhosa, que pense "apesar dos outros filhos não terem realizado seus sonhos, ela vai conseguir fazer isso". E também [me motiva] o meu sobrinho, o filho do meu irmão que faleceu. Ele também é minha maior motivação. Como eu sou muito parecida com o meu irmão, eu quero que ele pense "ah, queria que meu pai fosse assim".

Quando lhe perguntei sobre como estaria daqui a quatro anos, disse que estaria em uma patente baixa na polícia, talvez sendo uma patrulheira. Ela disse que os policiais não ganham muito, mas ainda assim quer ajudar a mãe a construir uma casa em Soacha, e também gostaria de dar um negócio à mãe, como um restaurante. Ela disse, também, querer dar apoio ao padrasto e ao sobrinho. Já daqui a 15 anos, ela quer que sua mãe tenha conseguido a sua própria casa, gostaria de estar trabalhando como uma policial de trânsito, e quer abrir uma fundação para as crianças que ou perderam os seus pais, ou que tenham poucos recursos.

Por fim, Tania e eu conversamos sobre as injustiças que, porventura, existam no mundo. Ela falou que existem injustiças em tudo que se passa no mundo: mais uma vez destacou o sofrimento que alguns bebês passam, e também falou sobre pessoas que fazem 'coisas erradas' e não pagam por isso, enquanto outras não fazem quase nada mas tem que pagar, obrigatoriamente. Isso, para ela, é algo muito injusto. Em seguida a esse assunto, começamos a falar sobre imaginações. E ela completou dizendo se mudaria algo na sua vida, se pudesse:

> **Tania:** Não... seria muito legal se meu irmão voltasse, os meus avós também, que tudo fosse diferente, que minha família pensasse diferente, que meus irmãos tivessem um estudo, uma profissão, algo que eles gostassem. E gostaria de ter morado com a minha mãe desde que nasci...
> **Daniela:** E no mundo, mudaria algo?
> **Tania:** Que tudo fosse diferente... as pessoas que fazem coisas erradas, que isso não acontecesse. Que muitos fossem ajudar. Mas tem pessoas que não podem ser ajudadas, e só pensam em matar e matar e matar, e ficam parados nessa situação. Mas há outras pessoas que progridem [...]. Veja esses garotos que ficam pelas ruas: todos são saudáveis, não tem doenças. Queria que eles pudessem se envolver em outras

> coisas: algo mais recreativo, ou voltar a encontrar com suas famílias. Porque os casos mais difíceis[44] é porque perderam a sua família, e poderiam voltar a se encontrar.[45]

Encerramos a entrevista. Eu disse a ela que via nela uma pessoa muito bonita. Já eram oito e pouco da manhã, o frio ainda seguia forte na escola. Tania precisava ir para a sua próxima aula, e eu, precisava preparar-me para assistir a aula do professor de matemática. Nos despedimos, e insisti para que ela levasse na mochila o suco e todos os biscoitos que haviam sobrado. Afinal... essa tinha sido a única refeição dela até o momento.

---

[44] No original, *feos*. Significa os casos em que as pessoas estão mais envolvidas com o lado sombrio de se viver na rua, como com o consumo de drogas e praticando delitos.

[45] O fenômeno do deslocamento de pessoas na Colômbia (*deplazamiento*) por conta de conflitos de território trouxe muitos órfãos às grandes cidades. Muitos jovens chegaram à Bogotá depois de terem pais, irmãos, avós assassinados na Guerra. Há programas sociais, mas eles não são suficientes para atender a todos que precisariam deles.

Jhonatan

O próximo entrevistado foi um jovem de 15 anos de idade, já próximo de completar 16 anos. Ele aparentava tranquilidade, segurança, e carregava muitos cordões coloridos nos pulsos, comprados em encontros de motociclistas. Antes desse momento, foi necessário remarcar a entrevista algumas vezes, pois ele é um rapaz bem ocupado, como poderá ser percebido durante a conversa que travamos.

Jhonatan estava quase sempre acompanhado de seu melhor amigo que, inclusive, nos ajudou durante o grupo de discussão que aconteceu uns dias depois. Ainda assim, nesse dia, ficamos só Jhonatan e eu na salinha reservada para esse momento, acompanhados, como não poderia deixar de ser, de alguns biscoitos e suco. Após agradecer a sua presença e confiança, e explicar como se daria esse momento, iniciei com a primeira pergunta:

Daniela: Quem é você?

Curiosamente, Jhonatan respondeu-me dizendo o seu nome completo e sua data de nascimento. Depois de me ajudar a fazer os cálculos de quantos anos tinha, ele completou dizendo um pouco mais sobre si:

Jhonatan: Que mais... eu amo esportes. Já pratiquei de tudo, só futebol que não, porque eu não gosto, não é interessante. Gosto mais de futebol americano. E nesse momento estou competindo no *taekwondo*[46].

Ainda falaríamos mais de esportes durante a entrevista, pois essa era uma área de muito interesse para ele. Continuamos a conversa, falando sobre família:

Daniela: Me conta um pouco sobre sua família, com quem você mora, a sua relação com eles.
Jhonatan: Eu moro em *Tihuaque*[47], com meu padrasto, minha mãe e minha irmã. Ela é mais nova que eu, tem 11 anos. Não moro com meu pai, porque ele mora em outra cidade, que se chama *Neiva*[48]. É mais ou menos seis horas daqui.
Daniela: Você já morou lá antes?
Jhonatan: Não, nunca morei com ele. Sobre a relação com eles... bem, é complicada. Com minha mãe é boa, com meu padrasto não muito, e com minha irmã também não.
Daniela: Por quê?
Jhonatan: Porque quando eu chego em casa, eles não estão. Tipo, meu padrasto está trabalhando, minha irmã está na escola. Então, só quem está em casa é a minha mãe, já que ela trabalha de casa. Então, quando eu chego, dou um "oi" para ela, almoço, faço

[46] Arte marcial coreana.
[47] Tihuaque pertence ao distrito de Usme, em Bogotá. Trata-se de uma das regiões mais afastadas da região sudeste do município, próximo às montanhas, e tem histórico rural e pobre.
[48]Neiva é a capital do departamento de Huila, na Colômbia, localizada na região centro-oeste do país.

minhas lições e vou dormir. Então, eu não falo muito com eles. E eu também faço *Sena*, estudo inglês...

Daniela: E com a sua irmã?

Jhonatan: Nada, a gente pensa muito diferente. Ela me enche o saco quando eu vou me deitar. Então, minha casa tem dois andares. No primeiro estão as máquinas da minha mãe – já que ela é costureira – o banheiro e o meu quarto. Então eu praticamente moro sozinho nesse andar. No outro está todo o resto da casa. Então eu só subo para comer.

Daniela: E sempre foi assim?

Jhonatan: Não, mudou esse ano. Antes eu dividia o quarto com a minha irmã. Ela fazia muita bagunça, e eu sou uma pessoa muito organizada. Eu só deixo que a cama esteja desorganizada, porque o resto tem que estar impecável. E eu não gostava das bonecas dela espalhadas por todo lado. Aí quando o andar de cima ficou pronto, ela subiu e eu fiquei. Mas assim, está tudo bem, porque converso com minha família na hora das refeições, quando chego do inglês aos domingos. Mesmo que eles ainda estejam trabalhando.

Daniela: Certo. E me conta como você vê a situação econômica da sua família.

Jhonatan: Bom, pelo meu pai, acho que boa. Claro que eu só vejo ele uma vez por ano, nas férias, quando eu vou para lá. Mas acho que ele tem uma boa estabilidade econômica e tal. Ele não tem casa própria, mas mora em um apartamento bonito. Já a casa da minha mãe é própria, e a gente continua reformando, agora mais por fora, que não está pintada e tal.

Daniela: Com o que trabalha o seu padrasto?

Jhonatan: Com construção[49]. Então, eu morei com meu pai até os dois anos de idade. Mas aí ele traiu a minha mãe e eles se separaram, e hoje ele tem uma outra família. A minha relação com essa família também não é tão boa, não.

Jhonatan riu depois de dizer isso. Continuamos a conversa, agora introduzindo a temática da infância. Pedi que compartilhasse algumas lembranças relevantes desse período, não importando se eram boas ou ruins. Ele me respondeu:

Jhonatan: Quando eu era criança, eu me assustava muito, muito mesmo. Não sei por que... bem, talvez porque eu era fanático por filmes de terror. Era só sair um filme novo e eu já corria para ver. Então assim, quando eu era pequeno, minha irmã tinha uma boneca que era muito feia (risos). Bom, e nesse tempo a gente morava em um apartamento em outro bairro, a gente dividia o quarto, e minha irmã punha todas as bonecas dela na parede. Durante a noite, eu meio que sentia que essas bonecas me olhavam. Em uma dessas noites, eu acordei, e vi na porta o que parecia ser a sombra de um homem bem alto. Então, eu resolvi tirar uma foto, e nada apareceu... não era nada. Bem, depois desse dia eu pus na minha cabeça que queria ter meu próprio quarto. Uma outra lembrança da infância foi um acidente que eu tive com meu pé esquerdo. Nesse dia, eu fui visitar meu avô onde ele trabalhava, ajudar em algumas coisas – ele também é da área de construção. E eles tinham tirado uma escada do lugar, mas não me falaram nada. Então eu acabei pisando numa polidora, que é um equipamento que tem um disco próprio para cortar metal. Essa polidora ligou e veio em direção ao meu pé, cortou primeiro a minha calça, depois a minha pele, e chegou a fazer uma fissura

[49] Seria o trabalho de reforma e construção de casas, majoritariamente realizado por pessoas sem muita escolaridade. Uma grande parte dos entrevistados na Colômbia revelaram que país ou parentes próximos trabalham nessa área.

no meu osso. Bem, na época fizeram uma cirurgia e tal, e hoje em dia já está normal, não tem nenhum problema. Mas o médico me disse que, se não fosse a minha calça, o acidente poderia ter sido muito mais grave. Eu tinha oito anos nessa época.

Jhonatan contou essas histórias com bastante ênfase. Realmente, elas pareceram ter um impacto importante na sua vida. Em seguida, ele deu continuidade a conversa, falando de outras lembranças:

Jhonatan: Eu sou uma pessoa bipolar. Não que eu me confunda muito (risos), mas é que as coisas me atingem muito fácil. E é por isso que estou treinando, para aprender a me controlar. Quando eu era mais novo, meu padrasto, que é uma pessoa brava, um dia chegou bêbado em casa. Eu já estava deitado, mas minha mãe ainda estava acordada e reclamou com ele, perguntando "porque você chegou bêbado?", e dizendo coisas como "a bebida é mais importante para você que a gente". E então ele bateu nela. Eu não pude fazer nada, me senti impotente, afinal, eu tinha só sete anos de idade. Mas três anos depois disso ele bateu nela de novo, e aí eu me meti. Eu pratico artes marciais desde os 11 anos, e já pratiquei de tudo: capoeira, *kickboxing*[50], karatê, boxe, entre outras.[51] Então, eu fui ficando mais forte, e disse a ele que se ele passasse da linha de novo e batesse nela, teria que se entender comigo. Depois disso, ele nunca mais pôs a mão na minha mãe.

Não ficou muito claro para mim se essa conversa com o padrasto foi quando ele tinha 10 anos de idade ou depois. Continuei a conversa, tentando estabelecer algumas conexões:

Daniela: Você acha que começou a lutar para aprender a se defender do seu padrasto, por exemplo?
Jhonatan: Não sei... (risos). Meu padrasto é de *Villavicencio*[52], ou seja, é do campo. Então ele contava que já viu muita guerra, guerrilha. E o pai dele também tem uma personalidade muito forte. Então, vem daí tudo isso... Nós vivemos um certo tempo em *Villavicencio* com ele, mas viemos para Bogotá depois, e ele ficou lá. Nessa época, ele teve problemas com armas, essas coisas. E aí minha mãe falou para ele vir para cá, que saísse de lá. Ele veio, e agora está mais calmo.

Jhonatan não se estendeu mais nesse assunto. Por isso, mudamos o tópico da conversa para outro período da sua vida, a pré-adolescência. Perguntei a ele sobre os momentos marcantes dessa época.

Jhonatan: Quando eu tinha mais ou menos uns 13 anos, a gente já vivia em *Tihuaque*, mas de aluguel, pois a casa ainda não estava construída. Na casa que a gente morava, os quartos ficavam no sótão (um andar mais abaixo do nível da rua). Uma janela do meu quarto ficava exatamente no nível da rua, e eu estava lá, sozinho. Eu vi pela janela que uns caras desconhecidos começaram a brigar na rua e, não sei o que

---

[50] É uma arte marcial, que se constitui como uma mistura de boxe e karatê.
[51] Nas escolas públicas colombianas, é bastante comum oferecer-se Atividades esportivas diversas nos contraturnos das escolas, a partir de convênios como entidades externas. Muitos desses projetos fazem parte de programas de prevenção às drogas.
[52] É uma cidade do departamento de Meta, a cerca de 80 km de Bogotá. Situada em região rural, próxima aos Andes, é conhecida pela música, e marcada pela presença da guerra até hoje, com conflitos por territórios.

aconteceu, mas um deles sacou um revólver e atirou no outro cara. Ele não o matou, mas para mim foi muito forte ver essa cena [...] Uma outra lembrança importante foi quando comecei a viajar sozinho. Já desde os oito anos eu viajo, porque eu moro aqui, mas também em *Lisboa*[53], na casa dos meus avós, por parte de pai. Mas eu sempre viajei acompanhado de amigos da minha mãe ou algo assim. Sozinho mesmo, comecei aos 13 anos. Os meus avós são mais responsáveis por mim do que meu pai, eu sou muito próximo a eles. Então eu sempre vou lá para visitá-los, só mais recentemente que não tenho muito tempo por conta do curso de inglês e outras coisas que venho fazendo.
Daniela: E o que você acha de viajar sozinho?
Jhonatan: No começo eu tinha medo, de não entender alguma coisa, por exemplo. Mas agora não. São três horas de distância. Hoje em dia também visito meu pai sozinho, e já faço isso desde os 14 anos.

Depois desse último assunto, fiz uma pausa para abrir o pacote de biscoitos e os sucos, e acabei por introduzir um novo tema à conversa:

Daniela: Quais são os seus hobbies? Ah, e você gosta de fazer inglês?
Jhonatan: Sim, sim. É que minha madrinha é uma pessoa que tem bastante dinheiro. Ela foi embora para os Estados Unidos, e parece que para ter algum visto ela precisa ficar lá por três anos. No próximo [ano] ela completa esses três anos lá. Ela me chamou para morar com ela, falou com minha mãe, minha família e eles disseram que sim. E para isso, eu teria que estudar inglês; ela disse que assim eu teria mais oportunidades no futuro. Eu comecei a fazer inglês esse ano. Então, desde que eu cheguei nessa escola, no 8º ano, eu fui bem nas aulas de inglês. Inclusive, a professora do 9º ano contou aos meus pais sobre essa minha facilidade, sugerindo que eu aproveitasse de alguma forma esse conhecimento de inglês, essas boas notas. Tanto eu como meu amigo vamos bem em inglês. Ah, ele se chama Daniel, é praticamente um irmão para mim. Eu gosto muito dele.

Nesse momento, conversamos um pouco sobre o seu amigo e, em seguida, voltamos a falar sobre o inglês. Continuei a entrevista, querendo saber sobre outros hobbies. Ele me respondeu:

Jhonatan: Eu amo água, e tudo que tenha a ver com água, como nadar, ir ao rio, brincar na água, adoro. Eu tomo banho umas três vezes por dia. E fico uns 30 minutos, porque eu gosto de brincar, de cantar etc. É, eu gosto de cantar também. Ah, e eu gosto de coisas extremas, aventuras.
Daniela: Por exemplo?
Jhonatan: Escalada, montanhas... eu procuro as mais difíceis que quase ninguém tenha feito. Por exemplo, eu fiz *bungee jumping*, que é meio que se jogar de uma ponte. Eu levanto pesos também.
Daniela: E o *taekwondo*?
Jhonatan: Também. Desde que cheguei nessa escola, me deram a oportunidade de participar. Logo no começo eu já comecei a treinar pesado, e um pouco depois já estava participando de torneios. Eu pratico na escola à tarde, quando temos jornada estendida. Mas também faço *Sena* à tarde.
Daniela: Que tipo de *Sena*?

[53] Bairro situado na zona periférica de Bogotá.

Jhonatan: Logística.

Aproveitei que entramos no tema escola, para perguntar onde ele tinha estudado antes da atual escola. Ele me respondeu:

Jhonatan: Estudei numa escola pública do bairro em que eu vivia antes, e ela era mais pertinho de casa. Estudei lá do 3º ao 7º ano.
Daniela: Você gostou de estudar lá?
Jhonatan: Eu tive alguns problemas, eu sofria *bullying*, essas coisas. Nesse tempo eu era gordinho, baixinho, tinha dentes grandes, e me apelidavam de "castor". Então era difícil... por isso, eu queria mudar de escola. Mas quando cheguei aqui, fizeram *bullying* comigo também.
Daniela: Também?
Jhonatan: Sim, assim que cheguei. Mas aí já foi por causa das minhas calças.
Daniela: Como assim?
Jhonatan: Porque eu sou uma pessoa que não consegue usar calças folgadas, eu não gosto. Aí eu uso calças mais justas. Então, quando eu cheguei, já foram dizendo que eu era *gay*. E eu pensava "o que tem a ver?". Mas com o tempo foram me conhecendo mais, e isso passou.
Daniela: Entendi. E você gosta de estudar aqui?
Jhonatan: Sim. Aqui tem mais diversidade, tem mais espaço que as minhas escolas anteriores.
Daniela: E quanto criança, você estudou em mais alguma escola?
Jhonatan: Sim, eu estudei dois anos em um colégio particular. Foi legal.

Jhonatan não detalhou suas experiências nesse primeiro colégio. Resolvi, então, investigar sobre a sua relação com os professores que passaram pela sua vida, desde o passado até hoje. Ele me respondeu:

Jhonatan: Eu sempre tive uma boa relação com eles, porque sou um estudante aplicado, e quando quero aprender algo, eu me esforço e consigo. Na escola anterior, o professor com quem eu melhor me dava era o de educação física. Porque ele me colocou para levantar pesos etc., eu falava com ele, contava dos meus problemas. Então, sempre tivemos uma boa relação. Já nessa escola de agora, tenho boas relações com vários professores, como o de sociais, o de tecnologia, o de matemática, às vezes, e o de inglês, muito (risos).
Daniela: Certo. Então, já que você citou 'matemática', vamos falar sobre isso agora. Você gosta ou gostava de matemática? Pode falar de antes e do presente.
Jhonatan: No passado, eu não era muito bom em matemática, porque não me atraía. Mas nessa escola, quando entrou na escola a professora Natalia, tudo mudou. Ela teve uma influência muito grande para que eu gostasse de matemática de uma hora para outra. Eu ia bem com ela, fazia todos os trabalhos. Mas hoje em dia, não sei... ultimamente não. A forma de aprendizagem do professor de agora não me atrai muito. Porque eu sou mais de lápis e papel, calculadora; e ele é mais de computador. Tudo é no computador, e isso não me agrada muito.
Daniela: E você gosta de matemática hoje em dia?
Jhonatan: Sim. Tem coisas que eu não entendo, que é difícil, mas outras que são mais fáceis. Então depende da matéria.

Daniela: E você pensa que a matemática tem algum papel na sua vida, alguma importância?
Jhonatan: Sim porque, pensando no futuro, tenho várias coisas que eu queria realizar. Eu penso em ser ou comissário de bordo, ou professor, e se nada disso der certo, a última opção é guarda-costas. E a matemática vai influenciar muito, é praticamente obrigatório que se saiba matemática. Quando eu fui à universidade[54], para dar uma olhada nessas coisas, vi que é preciso saber quanto tenho que pagar e tal, é sempre necessário fazer alguns cálculos e, bem, um dos requisitos era aprender bem matemática. E depois era inglês.

Aproveitei que ele começou a falar de sonhos para já introduzir a temática. Curiosa, perguntei as razões para ele ter escolhido comissário de bordo como a primeira opção profissional. E Jhonatan me respondeu:

Jhonatan: Não sei... acho que por uma questão econômica. Bem, eu quero muito tirar minha mãe de onde moramos, e colocá-la em um bairro mais central. Porque aqui, para sair em família é sempre complicado, porque é muito longe dos centros comerciais e tal. Então queria colocá-la, por exemplo, mais próxima de um terminal de transporte. E outra razão é porque eu já voei... Foram voos curtos, mas ainda assim, senti uma atração por voar... e ajudar pessoas.
Daniela: E quando você voou de avião?
Jhonatan: Eu voei duas vezes, uma para Neiva e outra para Medellín. Foram voos curtos, mas aproveitei ao máximo.
Daniela: Interessante, Jhonatan. E me explique um pouquinho das razões dos outros sonhos que você tem.
Jhonatan: Bem, professor, eu seria de taekwondo, ou inglês. Eu gosto da forma como se transmite conhecimento, desde para crianças até para os jovens. Eu acho muito legal.
Daniela: Certo. E o sonho de guarda-costas, por quê?
Jhonatan: Bem, essa é uma das coisas que... eu sei que faria bem. Pois eu sou uma pessoa que não tem muito controle da própria força. Então, se eu fico muito nervoso... então, lembra que eu falei que eu era gordinho quando criança? Pois é, essa 'gordura' me ajudou a ser mais 'grande', mais forte. Então eu acho que eu poderia guardar bem as outras pessoas... é, eu seria bom nisso. Mas essa é a minha última opção.

Neste instante, recordamos de um momento anterior, na escola, em que eu estava passando próximo a ele e a seu amigo, e ambos estavam jogando bola. Lembrei-me que eu quase levei uma bolada, sem querer, e rimos juntos disso. Resolvi continuar a investigação sobre sonhos, perguntando-lhe se havia mais algum, no que ele completou:

Jhonatan: Quero tirar minha mãe daqui. Este é o meu sonho principal, na verdade. Então, tudo que faço, tudo que te contei, tudo... é para minha mãe. Quero que ela fique bem, que nada aconteça com ela... e minha mãe já está velhinha, então quero protegê-la.
Daniela: Você não gosta de onde mora?

---

[54] A Secretaria de Educação colombiana, eventualmente, oferece visitas guiadas a Universidades para os estudantes do Ensino Secundário.

Jhonatan: Não, e não é só pela distância, até porque eu gosto da natureza que tem na região. Mas também pela delinquência. Aqui é perigoso... em alguns lugares você não pode andar porque, se não, vão te roubar. Então eu não gosto por causa disso, também porque odeio aos *ñeros*[55].
Daniela: Quem são os *ñeros*?
Jhonatan: São pessoas que escutam..., que fumam, andam armados, e se vestem com roupas bem largas. E sua forma de falar é ofensivo com as mulheres, sabe, porque eles são muito machistas. Eu não tolero esses caras, e meu amigo também não, acho que até por isso somos amigos. Quando nós dois vemos uma menina super linda com um *ñero*... aff! E a maioria das meninas aqui tem namorados *ñeros*. Então, assim, não é só pela forma deles se vestirem, porque cada um tem sua forma de pensar e tal, mas é porque eles falam muita besteira para as pessoas.

Depois de responder a essa minha curiosidade, eu continuaria com as perguntas sobre sonhos mas, antes, lembrei-me de ainda não ter lhe perguntado sobre um tema importante:

Daniela: O que te move, te faz seguir em frente, e superar as dificuldades?
Jhonatan: É pela minha mãe, em primeiro lugar. Em segundo, meu pai. Ainda que ele não esteja muito presente na minha vida, é uma pessoa que me apoia em outros problemas que eu tenho, que minha mãe não pode ajudar. Em terceiro, meus cachorros. Tenho cachorros em todas as casas, cuido deles.
Daniela: Certo. Como você se imagina daqui a quatro anos?
Jhonatan: Bem, eu vou me formar aos 17, porque tenho que terminar até o 11º ano para encontrar minha madrinha. Assim que eu terminar, viajo para os Estados Unidos. Aos 19/20 anos volto para a Colômbia de novo, para buscar a minha mãe.
Daniela: E o que você pretende fazer nos Estados Unidos?
Jhonatan: Bom, eu sei que é muito difícil conseguir trabalho lá, especialmente do que eu quero, mas... eu vou praticar inglês, trabalhar nem que seja em um *McDonald's*[56], algo assim, que é onde trabalham a maioria dos adolescentes nessa situação. Quero também conhecer a cultura, passear, coisas assim.
Daniela: E daqui a 15 anos? Como imagina que estará a sua vida?
Jhonatan: Eu sou uma pessoa que gosta de aproveitar a vida. Meu plano é ter filhos, até mais ou menos os 30 ou 32 anos. Nesta idade, estarei numa situação financeira melhor. Já terei tirado minha mãe daqui, já estarei numa relação com alguém que pense parecido comigo, e vamos aproveitar muito.
Daniela: E trabalhando com o quê?
Jhonatan: Chefe auxiliar da Avianca[57], pois é uma empresa grande, em que é possível crescer profissionalmente.
Daniela: Entendi. E você acha que já passou por alguma injustiça na sua vida?

---

[55] Pode ser considerado uma expressão cultural colombiana, uma forma de vida, ou ainda uma subcultura. Os jovens que são intitulados de *ñeros* são, muitas vezes, associados pela população ao consumo de drogas e ao roubo, e por possuírem uma forma particular de vestimenta. Na verdade, são jovens que fazem parte de bairros populares e podem ser considerados discriminados pela sociedade.
[56] Grande rede de restaurantes tipo *fast-food*.
[57] Companhia aérea colombiana.

Jhonatan me perguntou o que eu queria dizer por injustiça. Depois de explicar, ele disse que não. Ainda pensou mais um pouco e reafirmou que não. Segui com as últimas perguntas da entrevista:

Daniela: E você acha que existem injustiças com pessoas próximas a você ou com o mundo?

Jhonatan: Sim. Por exemplo, que falem mal da gente por conta da aparência (nesse momento, ele se deu conta que estava falando de si, e riu). Mas assim, que julguem a pessoa sem conhecê-la de verdade. Eu por exemplo: pensam que eu sou uma pessoa muito brava e tal, mas não é bem assim. Também me julgam pela aparência, porque me visto muito diferente. Minhas calças são sempre mais justas, minhas camisas são diferentes. E pensam, "ah, esse menino deve ser isso e aquilo".

Daniela: Certo. E você acha que existe alguma injustiça em geral, com outras pessoas?

Jhonatan: Sim, pelo tipo de música. Eu odeio o *rap* aqui da Colômbia. Não gosto das letras, que falam muito de morte, sobre fumar etc. Também os *reggaetons*[58] que denigrem muito as mulheres, eu não gosto. Escuto *reggaeton* de outros tipos, também *rap* dos Estados Unidos, rock etc.

Daniela: Agora imagine que você pudesse mudar algo em sua vida. O que faria?

Jhonatan: Ah, eu estou feliz do jeito que estou. Mas se fosse para mudar algo do passado, seria que meu pai não tivesse ido embora. Então, eu o teria perto de mim ainda.

Daniela: Entendi. E para terminar, imagine que você pudesse mudar algo no mundo. O que mudaria?

Jhonatan: A poluição. Que as pessoas tivessem mais conscientes de que não está sendo legal o que estão fazendo, com o lixo, sem reciclar nada etc. Quando aconteceu aquilo com o rio Magdalena[59], que pegou fogo na floresta, foi bem ruim, porque todos os animais se queimaram. Lá tinham serpentes... tinha de tudo. Também o aquecimento de alguns lugares. Aqui, como estamos em um lugar alto, não nos afeta tanto, porque temos muitas árvores e vegetação. Mas em lugares centrais está quase impossível respirar. Eu também mudaria as guerras. Porque, praticamente desde que Donald Trump[60] chegou à presidência existe um caos total. Eles querem guerra com todo mundo, porque querem ser uma potência mundial. Lá é um país bom, como o México também, mas com esse muro[61] aí.... muitas famílias serão separadas. E eu mudaria também tudo que aconteceu com a Venezuela.

Daniela: Certo. Mais alguma coisa?

Jhonatan: Eu mudaria o machismo. Não sou uma pessoa muito machista; por exemplo, não sou capaz de levantar a mão para uma mulher. Mas tem pessoas que são. Eu também mudaria coisas em Bogotá. Aqui tem muita corrupção. Tivemos a oportunidade de ter um bom presidente, que iria derrubar os senadores e congressistas,

---

[58] Estilo musical muito ouvido na Colômbia, originário em Porto Rico, que possui influências de outros estilos como o *hip hop* e música caribenha.

[59] Entre 2018 e começo de 2019, quase mil incêndios florestais foram registrados em florestas colombianas, dentre elas, na região da Amazônia. O rio Magdalena está situado nessa região, e é um dos rios mais importantes do país, mas já está bastante poluído. Na ocasião, a sobrevivência de centenas de espécies animais foi colocada em risco (fonte: www.semana.com, acesso em 15 nov 21).

[60] Presidente dos Estados Unidos de 2017 a 2021.

[61] Durante o governo de Donald Trump, um dos projetos era a construção de um muro que separasse o país do seu vizinho México. Essa construção foi iniciada, mas ficou longe de ser concluída. Uma das razões foi a falta de recursos. (fonte: bbc.com, acesso em 15 nov 21).

> que ia ajudar a gente dos estratos mais baixos e... a população acabou elegendo o outro candidato, o Duque.[62] E com ele está aumentando tudo, violência etc.

Para finalizar, ainda perguntei ao Jhonatan se ele queria acrescentar mais algum assunto, ou se recordava de algo importante da sua vida que não havia me contado. Como ele respondeu que não, demos por encerrada a entrevista. Assim que terminamos, Jhonatan encontrou o amigo e seguiram rumo a outras atividades; eu continuei mais um tempo na escola, fazendo anotações de tudo que havia ouvido e vivido naquele dia.

[62] Iván Duque, candidato de direita e apoiado pelo ex-presidente Álvaro Uribe, venceu a eleição para presidência da Colômbia em 2018 com 54% dos votos, contra o candidato de esquerda Gustavo Petro.

Martha

Entrevistei Martha no período da manhã, já próximo ao horário do almoço. Ela estava em companhia de sua colega de classe, Claudia, que conhecera alguns meses antes. Ambas estavam alegres, vestiam o uniforme da escola, e Martha estava com presilhas no cabelo, como já costumava usar.

As duas me pediram para serem entrevistadas juntas, justificando para isso a sua forte amizade, e que também poderiam se apoiar. Eu aceitei, recomendando que tentassem não falar ao mesmo tempo, porque isso poderia atrapalhar a gravação, e pedi que respeitassem as próprias opiniões, independente da resposta da colega. Apesar dessas recomendações, em alguns momentos as amigas se complementaram, apoiaram uma à outra e externaram emoções juntas, tanto rindo, como chorando.

Para esse momento, como era de praxe, levei um suco e um pacote de *cookies* para ser compartilhado. Iniciei o momento agradecendo as duas por aceitarem dar a entrevista. Eis o diálogo que ocorreu entre mim e Martha, que, eventualmente, foi entrecortado pela participação de Claudia. Comecei perguntando "quem é você?", no que ela me respondeu:

> **Martha:** Eu? Eu sou Martha (risos). Bem, eu tenho 15 anos, quase 16, e me considero uma pessoa extrovertida, feliz e capaz de fazer o que me proponho.
> **Daniela:** Ok. Fale um pouco sobre sua família. Então, por exemplo, com quem você mora? Qual a profissão deles? E me conte um pouquinho da sua relação com eles.
> **Martha:** Olha, eu acho que vou chorar… (risos). Bem, eu moro com meu pai e...

Martha começou a se emocionar. Eu disse a ela que não havia nenhum problema com isso, e que podíamos esperar um pouco, também. Aproveitei para lhe oferecer um pouco de suco e os *cookies*. Ambas, Martha e Claudia, ficaram muito alegres quando descobriram que o sabor dos biscoitos era chocolate. Depois de uns minutos, Martha sentiu-se mais segura e resolveu continuar a contar sua história.

> **Martha:** Bem, eu moro com meu pai, sozinho em casa. E meu pai se separou da minha mãe... oito meses atrás. Bem, eu morava com meu irmão mais novo e meu pai. Mas meu irmão... foi levado a uns quinze dias atrás pelo meu irmão mais velho. Ele estava indo mal na escola, e então ele resolveu levá-lo embora.
> **Daniela:** Não entendi bem. Ah... Sua mãe levou seu irmão?
> **Martha:** Então, esse irmão tem 10 anos. E agora meu pai só tem a mim. (soluços). É por isso que agora moro com meu pai. Meu pai tinha uma doença que lhe causou câncer de pele.
> **Daniela:** Me fala um pouco mais sobre isso.
> **Martha:** Então, por causa da doença, ele não consegue um emprego em nada. Eu me dou muito bem com meu pai, porque ele é a única pessoa que me apoia.

Daniela: Então você escolheu morar com seu pai, é isso? Para apoiá-lo? Ou para ele te apoiar?

Nesse momento, vendo a emoção de Martha, Claudia resolveu ajudar a amiga na resposta. Ela disse que Martha sente que seu pai é seu único apoio, e também ela o ajuda a progredir. Curiosa para entender melhor essa história, continuei:

Daniela: E desde quando você mora com seu pai?
Martha: Hum… Moro com ele há cinco meses. Em dezembro eu estava morando com minha mãe, mas meu relacionamento com ela não é muito bom. Bem, ela também me apoia e tal, mas às vezes eu sinto como se eu não pudesse chegar em casa e dizer a ela "mãe, isso aconteceu comigo" e tal...
Daniela: Então você não tem vontade de contar coisas para sua mãe...
Martha: Isso, não me sinto bem contando minhas coisas para ela. Já hoje em dia, eu chego em casa e conto o que aconteceu comigo naquele dia para o meu pai, e ele me escuta. Por outro lado, quando eu faço isso com minha mãe, ela me põe para trabalhar e me diz "não tenho tempo, depois conversamos". Eu me sentia sozinha. Então, em um certo dia, minha mãe foi embora. Acabou o trabalho dela aqui e ela foi morar com meu irmão mais velho em Caquetá[63]. Fica perto da Amazônia.
Daniela: Nossa, entendi. E o que faz seu irmão lá?
Martha: Ele tem umas terras. Ele administra uma fazenda. Então, ele pediu para ela ir embora para lá, se ela não tivesse mais um emprego aqui. E ela pediu para ele que a gente fosse junto. Mas, para nos ajudar, ele disse que era melhor não. Porque, enfim, o que eu iria fazer lá? Eu não ia conseguir estudar nem nada e, eu queria estudar e seguir minha vida. Bem, minha mãe tem oito filhos, contando comigo. Então, meu irmão mais novo e eu somos os mais jovens. Eu disse a ela que queria seguir em frente, para mostrar para ela que, se os meus irmãos não conseguiram fazer uma carreira e seguir em frente com vida, pelo menos eu poderia. Então a minha mãe se mudou para lá ... e acabou arrumando um marido.

Martha continuo a história, dizendo que não gosta muito do padrasto, que tem medo de ele não ser uma boa companhia para a mãe, mas que não fala isso para ela por não querer chateá-la. Martha contou também a respeito de um problema de saúde sério que ela teve a alguns meses atrás. Segundo a jovem, foi seu pai que, mesmo com a saúde debilitada, cuidou dela, junto com uma meia-irmã (irmã somente por parte de pai). Ela relatou que a mãe, a princípio, não estava se importando e que, quando veio a Bogotá visitar a filha, não lhe deu muita atenção. Ainda assim, a jovem complementou:

Martha: Eu gosto muito dela, porque ela é minha mãe e, bem, basicamente ela também tem sido um apoio para mim. Mas hoje em dia, depois de tudo que aconteceu comigo... eu me decepcionei. E eu não gosto do fato de ela não ter uma fonte de renda.
Daniela: Ela não está trabalhando?

---

[63] Caquetá é um departamento colombiano, localizado mais ao sul do país, majoritariamente em território amazônico. Também é conhecida como uma região onde se planta, processa e distribui a coca, e há intervenção do exército nessa área.

Martha: Não. Quem trabalha é meu padrasto. Bom, ela me perguntou se eu não queria ir morar com ela. Eu respondi dizendo que não.
Daniela: Deixe-me te perguntar uma coisa. Se o seu pai não pode trabalhar, como ele tem pagado as contas da casa?
Martha: É que ... nós não pagamos aluguel. E o meu pai já trabalhou com o dono da casa que a gente mora. É uma casa bem grande. Quer dizer, agora meu pai está trabalhando para ele de alguma forma, com marcenaria. E lá a gente só paga a luz e o gás, porque a água não é paga.

A conversa estava bem tensa, Martha estava muito emocionada. Aproveitei para fazer uma pequena pausa, oferecendo mais uns biscoitos para a entrevistada, com a intenção de acalmá-la. Após essa conversa inicial, prossegui com as perguntas da entrevista, já tendo em mente bastante do contexto familiar de Martha. Perguntei-lhe sobre sua infância e pré-adolescência, pedindo para que me relatasse memórias importantes, podendo ser boas ou não. Seguem as suas respostas:

Martha: Bem, minha infância foi linda, mas... tem um lado que foi horrível. Porque, bem, um cara tentou abusar de mim.
Daniela: Quem?
Martha: Um parente da minha mãe. Por esse motivo que eu não estou próxima da família da minha mãe. Não quero estar perto desse homem. Quando eu tinha sete anos, meu pai trabalhava e minha mãe também. E então eles deixaram que esse homem começasse a me buscar na escola. Bem, antes disso acontecer, eu gostava muito dele, porque era ele quem mais estava comigo. E bem, nunca tinha acontecido algo assim antes...

As declarações de Martha estavam um pouco confusas, e confirmei se tinha entendido bem algumas informações antes de continuar. Depois de tudo acertado, ela continuou a contar sua história:

Martha: Então, esse homem era basicamente outro pai para mim. Mas até que um dia... Minha mãe me ligou, pedindo para levar algumas coisas para a casa dele. Então, eu fui, entrei na casa dele e... ele estava de toalha e... Então, minha sorte foi que um pouco depois, chegou um outro parente da família e me salvou[64]. Se não tivesse sido por ele, esse homem teria abusado de mim. Então, eu comecei a chorar quando cheguei em casa. Eu disse, "às vezes as aparências enganam". Então, quando minha mãe chegou em casa, eu contei a ela, mas minha mãe nunca acreditou em mim! Bem, isso foi até recentemente, cerca de um ano atrás... quando esse homem se separou. A ex-esposa dele entrou com uma ação, dizendo que era abusada por ele também. E outra mulher da família acabou dizendo que aconteceu o mesmo com ela. Aí, neste momento em que minha mãe soube de tudo isso, eu aproveitei para dizer a ela que eu não era uma mentirosa. Porque eu nunca conto mentiras. No julgamento, ela me pediu perdão e as

[64] Ocultei algumas informações sobre pessoas e detalhes da situação enfrentada por Martha para dirimir constrangimentos e reforçar a confidencialidade.

coisas permaneceram assim. Isso tudo aconteceu quando morávamos em Bosa[65]. Meu pai e minha mãe ainda estavam juntos, mas ele nunca soube dessa história.

Daniela: Ah, não? E por quê?

Martha: Porque, bem, eu conheço meu pai, porque sou filha única e sei como ele vai reagir. Bem, quando mudamos aqui para esse bairro, as coisas mudaram e tentei esquecer isso. Mas não era mais a mesma coisa porque, por exemplo, eu ia sair com meus amigos e então eles me abraçavam e eu meio que... estava traumatizada. Mas uma prima minha, que estava estudando para fazer psicologia, foi quem me ajudou a superar isso. Bem, depois eu tive um namorado, uns três anos atrás, e na época eu ainda estava assustada quando ele vinha me abraçar. Mas agora...

Daniela: como estão as coisas agora?

Martha: Eu já estou melhor. Está tudo normal.

Obviamente, fiquei bastante impactada com a história contada pela Martha. No entanto, depois de contá-la, ela seguiu com a entrevista normalmente, relatando outras histórias da sua vida.

Marta: Bem, e falando agora, então, de pré-adolescência, foi uma fase linda. Mesmo com meus pais separados, quando eu fiz 15 anos, fizemos uma festa, e foi muito legal ver os dois bem, mesmo não sendo um casal mais. E foi legal também, porque vi todos os meus irmãos juntos. Só faltou um na verdade, ele tem 21 anos, e é justo aquele por quem eu mais tenho carinho. Mas ele falou comigo depois e me pediu desculpas... estava trabalhando em Caquetá. Esse irmão morava conosco também, até um ano atras. Então, esse foi o primeiro aniversário que não passamos juntos.

Daniela: Com o que ele trabalha?

Martha: Ele trabalha em uma fazenda, dá comida para os animais, para as vacas e outras coisas. Colhe milho e café também.

Neste momento, Martha lembrou-se do seu irmão mais novo, que não mora mais com ela, e se emocionou novamente. Claudia, sua amiga, me explicou que ele ainda mora em Bogotá, só que na casa de um irmão mais velho. Relatou que ela sente muita falta dele, mas que apesar disso, eles se veem todos os dias, porque ele estuda na mesma escola que Martha. Depois disso, Martha voltou a explicar sobre a relação com o irmão de 21 anos:

Martha: Quando ele saiu de casa, ele me disse que não ia embora porque ele queria, mas sim porque precisava trabalhar. Ele disse que sabia que eu ia ser uma grande pessoa, e disse que queria me dar um futuro, já que ele não ia ter mais. Então, eu falei para ele que ele teria futuro sim, porque era muito novo, inteligente... mas ele falou que não daria certo. Então eu disse para ele, “se você não tentar, você não pode dizer que não deu certo”. E tudo isso que conversamos entrou nele por um ouvido e saiu pelo outro. Mas aí ele me disse, “eu sei que você, sim, você vai conseguir”, e “eu vou te ajudar e você vai calar a boca dos outros”.

Daniela: Por que ele te disse isso?

---

[65] Distrito da capital colombiana, situado na região sudoeste de Bogotá, e que faz fronteira com outros municípios do departamento. É bastante povoado e seus residentes são majoritariamente de classe social baixa (estratos 1, 2 e 3).

Martha: Ele me disse que todo mundo falava que eu não fazia nada. Que eu tinha acabado de fazer 15 anos, tinha namorado e que já ia engravidar. Porque minhas irmãs, na minha idade, já tinham um filho cada uma. Então, por causa disso é que eu quero crescer na vida e ajudá-los, porque sei que posso fazer isso. E eu vou fazer isso.

Após essa conversa sobre família, introduzi um assunto mais leve, e decidimos conversar sobre hobbies. Claudia, que é venezuelana, respondeu que gosta de moda, de cozinhar, e Martha aproveitou para dizer que a amiga cozinha muito bem, e que a culinária venezuelana é bem gostosa. Esse tema será importante mais para adiante na entrevista. Chegou, então, a vez de Martha responder à pergunta sobre hobbies e, em seguida, sobre escola.

Martha: Bem, eu gosto muito de cabeleireiro. Eu sei fazer basicamente todas as coisas de cabeleireiro. Ah, e eu também gosto muito de futebol. Há dois anos tive uma lesão no joelho, então eu não consigo mais jogar muito. Mas antes, eu jogava dia e noite. Quando eu me sentia triste, entediada, a primeira coisa que eu fazia era pegar uma bola e sair jogando. Isso meio que me ajuda a esquecer os problemas e me faz sentir eu mesma.
Daniela: Hum... Interessante! Bem, vamos falar sobre escola agora. Eu quero que você me fale sobre as escolas que você estudou no passado. Que escolas eram? Onde? Você gostava de ir para a escola? E os professores, como eram?
Martha: Bem, eu estudei em três escolas [antes dessa]. A primeira foi da pré-escola até o quarto ano. Ela ficava em Bosa. Eu gostava de estudar lá, porque ela era muito grande, maior que essa escola aqui. Então, eu gostei porque havia muitas coisas que podiam me interessar, e todos os dias eu acordava e queria ir estudar, porque sabia que aprenderia algo novo e que ia gostar. Mesmo que eu estivesse doente ou estivesse chovendo, eu queria ir. Eu sou uma pessoa que, mesmo que eu não goste de uma coisa, eu vou lá, estudo e aprendo. Eu penso que isso vai me ajudar pelo menos de alguma forma, sabe. Eu também gostei muito dos professores de lá. E como dizem, a escola é a segunda casa da gente, né. Ficamos muitas horas... Eu me sentia muito bem lá, participava de campeonatos, mesmo os colegas me dizendo para eu não jogar porque eu era muito ruim (risos). Aí, do 4º ao 9º ano eu estudei nesse outro colégio que tem aqui no bairro. Lá é uma escola pequena, mas isso dava uma sensação boa. Os professores estavam sempre dispostos a explicar mais para quem não tinha entendido. Se fosse preciso, explicavam por mais meia hora. Aí me sentia bem, porque via que alguns alunos falavam "ah não, agora é a aula de matemática ... ah, aquele professor". E eu dizia, “calma, se você nunca vê o lado bom das coisas, você sempre irá para o lado ruim”. Bom aí, no começo desse ano eu estava morando com a minha mãe e fui estudar em outra escola, que também é supergrande. E bem, foi muito legal. O pouco que fiquei lá, tipo ... 5 meses ... foi muito legal. Porque os professores também eram superbons e, na forma de explicar; a gente entendia mais fácil. E aí nessa escola aqui, eu só estou há três meses. E posso dizer que sim, gostei.
Daniela: E como é a sua relação com os professores daqui?
Martha: Boa, muito boa.

Após essas respostas, as amigas começaram a me contar problemas que tiveram com outras amizades no colégio. Aproveitei para consultar se o celular continuava gravando nossa

conversa. Minutos depois, demos prosseguimento a entrevista, entrando mais especificamente no tema ‘matemática’.

> **Daniela:** Me fale o que você pensa sobre as aulas de matemática.
> **Martha:** Bem, sobre aprendizagem, acho que tudo bem, apesar que acho que algumas coisas podiam ser mais dinâmicas. A gente não aprende só escutando e escrevendo, mas também fazendo coisas mais dinâmicas. Dessa forma, a gente pode se concentrar mais. E esse professor não passa problemas assim para a gente, sabe? E a gente acaba se entediando de ficar só escrevendo.
> **Daniela:** Você já teve aulas mais dinâmicas no passado?
> **Martha:** Sim, na outra escola. Por exemplo, em uma aula, a gente tinha que escrever sobre o tema, mas na aula seguinte, acontecia algo como um jogo. E aí eu penso que a gente aprende mais, porque é mais legal. E depois, fazíamos as avaliações e ninguém ia mal nas provas de matemática. Então, não era só sobre escrever funções lineares e coisas assim, mas também tinha um jogo, e parece que a gente conseguia guardar mais a matéria assim.

Martha complementou, dizendo que o professor pede para todos escreverem, porque assim é uma forma de punição para os que estão fazendo desordem na aula. No entanto, ela concluiu dizendo que acha essa estratégia injusta, porque todos pagam por algo que somente alguns alunos fizeram. Resolvi ampliar o foco da discussão para o conteúdo de matemática:

> **Daniela:** Quero que você pense agora não nas aulas, mas na matemática em si. Qual o papel dela na sua vida?
> **Martha:** É algo fundamental, como se fosse o oxigênio. Se você não sabe somar, subtrair, multiplicar e dividir, você não vai conseguir lidar com dinheiro, por exemplo; não vai saber calcular sua passagem [de ônibus]. Então você precisa dela para tudo, pois a matemática nos ajuda no dia a dia.

Aproveitei esse momento para perguntar se Martha cursava algum *Sena* na escola. Ela me disse que não, pois entrou no meio do ano e não houve tempo de se matricular. Mas disse também que os cursos dessa escola não lhe chamaram a atenção e que, no entanto, havia começado o *Sena* na escola anterior. Eis os detalhes da sua resposta:

> **Martha:** Onde eu estudei, havia o curso de recreação comunitária. Se você não sabe do que se trata, parece sem graça, mas quando eu entrei no curso, eu achei muito legal porque, realmente, é tudo que envolve recreação. A gente via muitas atividades, saíamos para as escolas com as crianças, fazíamos festas, brincadeiras, nos fantasiávamos de criança, de palhaço, coisas assim. Ou seja, era muita coisa com crianças, e isso é muito melhor do que ficar sentado na frente do computador, porque você se sente livre.
> **Daniela:** Entendi, Martha. Eu quero começar o assunto de sonhos, mas antes quero que diga: o que te move, te faz seguir em frente, e superar as dificuldades?
> **Martha:** Primeiro, Deus. Segundo, meu pai. Por ele eu faço tudo, por ele eu quero lutar e ser capaz de tudo. Quero que, no futuro, ele esteja bem. Por exemplo, esse negócio de trabalhar doente, eu não gosto nada disso, porque tenho medo da doença ficar pior. E isso aconteceu a dois anos atrás, quando ele fez uma operação, e foi tudo

muito difícil. Eu quase repeti de ano por ficar direto no hospital. Mas assim, outra coisa que me faz seguir em frente, são as outras pessoas. Mesmo que elas não confiem em mim, que digam que eu não posso, que algo não é para mim e tal elas, na verdade, me estimulam o contrário. Quer dizer, elas me empurram para que eu faça o que eu quiser, que eu ponha na cabeça que vou conseguir sim. E se essas pessoas me fazem cair, eu mesma me levanto.

A amiga Claudia disse que pensava da mesma forma, e as duas começaram a rir muito depois desse diálogo, talvez por um certo constrangimento com a situação. Chegou o momento de conversar sobre sonhos. Antes de apresentar o diálogo que ocorreu na entrevista, é importante dizer que as duas, Martha e Claudia já haviam me dito, em outra oportunidade, que pretendiam abrir uma empresa junto com uma terceira amiga da sala, a Isabel. Pelo que eu havia entendido, a empresa seria ou de moda, ou algo como um restaurante, que teria inspiração na culinária colombiana e venezuelana. Dito isso, eis o diálogo que Martha e eu tivemos a respeito dessa temática.

Daniela: Me conte quais são os teus sonhos, todos eles.
Martha: Meu sonho é ser uma grande pessoa, e muito reconhecida pela nossa empresa. Que mais para frente, falem que essa empresa foi criada pela gente, pelo nosso esforço. Outro sonho é dar tudo que meu pai precisar, que ele se sinta bem, que tenha orgulho de mim, apesar que sei que ele já sente, né. E ser uma grande empresária. Acho que em 2025 já teremos a nossa empresa. Também um outro sonho é estudar enfermaria, mas de pediatria, para trabalhar com crianças. Porque, quando eu estive no hospital, eu amei estar com as crianças, e interagir com elas. Isso me fez sentir muito bem. Quero ajudá-los, mesmo sabendo que as pessoas olhem para elas sem saber como tirar deles todos os problemas, sabe. Eu também quero que todos que me disseram que eu não era capaz, que eu não conseguiria, que eles se arrependam. Quero que pensem assim, "ela é uma garota que, tudo a que se propôs, cumpriu".
Daniela: Certo. Pelo que entendi, você me falou de duas profissões: uma seria ligada a abrir uma empresa de moda ou um restaurante, e outra seria ser enfermeira. Em que ordem você colocaria esses sonhos?
Martha: Bem, o restaurante seria por nossa própria conta, então teríamos que ter, primeiro, um trabalho. E aí eu pensei em fazer enfermaria, e enquanto trabalho nisso, vou guardando dinheiro para a empresa. Tem uma outra coisa que eu queria ser também... você já viu essas moças que prestam serviço militar?[66] Eu queria isso também, isso me atrai, essa coisa do comando. Eu gosto muito do exército, isso de ficar trotando e correndo, fazendo exercício, eu acho muito legal. E ano passado eu fiz 15 anos, né, e eu disse para minha mãe que gostaria de fazer isso. E não é porque o uniforme é bem bonito, não... mas é porque eu gosto da ideia de me manter ocupada, fazendo alguma coisa. Então eu disse a ela que queria ir, e ela me falou que só quando eu fizesse 16 anos e terminasse a escola eu poderia ir, antes disso, não. Também é legal

[66] A título de observação, considero relevante relatar que, infelizmente, têm sido relatados muitos casos de machismo e abuso sexual no serviço militar colombiano, o que indica que esse não ser um lugar muito seguro para as meninas e mulheres do país. Fontes: https://www.efeminista.com/colombia-violencia-sexual-ejercito/ e https://pares.com.co/2020/06/25/abusos-sexuales-en-el-ejercito-una-historia-que-se-repite/. Acesso em 24.08.2021.

porque é possível começar uma carreira, e isso também pode ajudar a manter a nossa empresa. Então, primeiro seria enfermaria ou serviço militar, e depois a empresa, com certeza.

Daniela: Certo. Agora um exercício de imaginação. Se imagine daqui a 15 anos. Como você vai estar?

Martha: Daqui a 15 anos, me imaginaria como enfermeira, e não auxiliar de enfermaria. Já teríamos nossa própria empresa, que seria espetacular. Meu pai já estaria velhinho... mas continuaria lindo (risos). Eu já teria minhas próprias coisas, e estaria vivendo com meu pai e meu irmão mais novo. Eu estaria ajudando a ele, e a minha mãe, afinal, se ela quiser ficar comigo, eu não vou dizer não, né. Mas a ajuda seria para ela e para todos os meus irmãos que necessitarem, e não para esse homem que está com minha mãe. Bem, a gente nunca sabe, mas pode ser que eu esteja casada, com filhos, na minha própria casa. É, e quero ser muito reconhecida; um exemplo a seguir, mesmo.

Depois desses relatos, chegou a hora de encaminhar as últimas reflexões. Perguntei a Martha o que ela mudaria em sua vida, e em seguida, no mundo. Foi curioso porque as duas amigas se sentiram bastante surpresas com a pergunta, como se fosse algo impossível de se pensar. Mas chegaram a algumas respostas. Eis os comentários de Martha:

Martha: Eu gostaria de visitar o Brasil (risos). Bom, no pessoal, em relação a mim, eu gostaria de não guardar rancor... eu queria conseguir dar uma segunda chance para as pessoas. Embora eu ache que em alguns momentos eu dou uma segunda chance sim, mas só para as pessoas que realmente merecem. E ao meu redor... acho que eu gostaria de voltar no tempo, para que meu pai não tivesse pegado aquela doença. Também, com relação aos meus pais... que eles tivessem ficado juntos, que não tivessem se separado.

Daniela: Entendi. E no mundo, você mudaria algo?

Martha: Ah, há pessoas que são muito... hipócritas. Em um momento você está conversando com uma pessoa e contando coisas pessoais; no outro ela já está contando para outra pessoa, e até falando mal de mim. Então eu mudaria isso. E eu mudaria a mentalidade de todos para que pensassem mais nos outros. Ou seja, as pessoas são muito "eu em primeiro lugar, em segundo, e em terceiro", mas não é para ser assim. É preciso pensar nos outros e o último pensamento é em si mesmo. Embora, muitas vezes, não se possa pensar nos outros sem causar danos a si mesmo. Se esse não for o caso, você deve pensar em fazer o bem aos outros e a si mesmo.

Daniela: Entendi, Martha. Algo mais?

Martha: Não.

E após esses últimos diálogo, encerrei a entrevistas. Como era mais de meio dia, estávamos todas com muita fome e as estudantes já tinham perdido o lanche que é normalmente servido no refeitório da escola. Resolvi, então, convidar as duas para almoçarem comigo no pequeno restaurante em frente à escola. Elas aceitaram alegremente. Minutos depois, estávamos nós três comendo um delicioso frango assado com batatas e salada e, embora disfrutassem desse momento, as duas permaneciam quietinhas, envergonhadas pela situação um pouco incomum.

4.3. Grupo de discussão: Brasil

O grupo de discussão no IFSP começou por volta das 9h da manhã de um dia ensolarado, apesar das temperaturas baixas que normalmente caracterizam o mês de agosto. Reservei uma sala de aula localizada em área tranquila da escola, no andar de baixo, de forma a diminuir as chances de sermos interrompidos durante os trabalhos. Assim que desci as escadas para iniciar a organização da sala, junto com o estudante Pedro – que me ajudou enormemente durante as gravações – também desceu a estudante Brenda, que colaborou comigo na organização da sala e do lanche.

Para esse momento, ofereci-lhes pão de queijo, amendoim, balas, suco e café. Diferentemente do grupo de discussão realizado na Colômbia, de imediato, os estudantes não tiveram fome, e serviram-se do lanche durante o discorrer das discussões em grupo.

Assim que sete dos oito integrantes convidados se apresentaram, iniciamos os trabalhos. As carteiras estavam dispostas em dois grupos, e pedi que os estudantes se dispusessem da maneira que lhes conviesse. Formou-se então o grupo 1: Iara, Giselle e Isabela, e o grupo 2: Brenda, Laís, Flávio e Ícaro. Após agradecimentos e orientações iniciais, iniciamos a abordagem dos temas. Como já salientado anteriormente, durante esse momento, foram abordados alguns temas que não farão parte da tese. Na sequência, introduzimos o tema que fundamenta as discussões vinculadas ao objetivo geral da tese, e que se constitui pelas perguntas a seguir:

> **Daniela:** Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? Falem sobre isso. E nas aulas de matemática? Como vocês acham que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Após explicar melhor o que eu queria dizer com o termo “espaço”, exemplificando como disciplinas, conteúdos, momentos, atividades ou mesmo localidades na escola, os estudantes foram convidados a realizar, primeiramente, as discussões dentro dos grupos. Essas discussões foram gravadas. Seguem seus comentários.

Grupo 1

> **Iara:** Essa é difícil (risos).
> **Giselle:** Sobre a primeira parte, se a escola tem esse espaço, eu acho que as escolas, em geral, acabam não pensando muito nessa questão do sonho. Eu acho que o IFSP é um lugar mais aberto para isso, mas ainda assim muito fechado em relação a

esse assunto. Acho que ninguém (na escola), realmente, pensa nisso de “vamos dar apoio psicológico aos adolescentes” e...

Iara: Então, a escola é o lugar onde eles estão mais pensando em passar informação para gente, e essa informação não necessariamente vamos usar. Vai ser mais informação técnica, cientifica, exata.

Giselle: Eles têm que preparar a gente para um vestibular, para o futuro, sendo que... eles não dão apoio para ajudar a gente a decidir que futuro vai ser esse.

Iara: É um ciclo vicioso...

Isabela: É a sociedade que a gente vive, na verdade. Ela é toda assim. [...] nela, o sonho está completamente fora, mas completamente dentro dessa coisa de sociedade ao mesmo tempo...

Giselle: Isso. As pessoas falam para gente seguir nossos sonhos, mas ninguém realmente...

Iara: E nas aulas de matemática?

Giselle: Eu acho que a aula de matemática, geralmente, é [um ambiente] muito hostil, por conta de... quando alguém entende uma matéria, fica aquela competição do tipo “eu sei isso, então vou ser o primeiro a falar as respostas” e...

Isabela: Eu acho que isso tem uma coisa que é da matemática mesmo: essa coisa de “eu sei, então, eu vou falar a resposta certa”. Eu acho isso muito ruim, porque... e se você errar? Você pode errar a qualquer momento, você é um ser humano, então, você erra. Você pode acertar aquele exercício como você pode errar, e muitas pessoas podem ter acertado e... essa coisa de competição mesmo, é bem complicada, e eu acho que na matemática isso influi bastante.

Giselle: Eu acho que a matemática é a matéria que dá menos espaço para isso [o sonho]. Eu mesma desisti de muita coisa: arquitetura, que eu queria fazer, depois que minha mãe falou “tem muita matemática”, eu falei, “ok, esquece”. Porque é um ambiente muito desagradável, e você acaba associando o ambiente das pessoas com a matéria.

Iara: Esses espaços para falar de sonhos, eu acho que a gente tem que criar para gente mesmo. Se nós mesmos não damos espaço para nós mesmos falarmos sobre isso abertamente [...] por exemplo, na classe, se o professor pergunta alguma coisa, a gente não vai responder...

Giselle: É a competição mesmo, de acabar com o sonho, de professores estarem preparados para lidar com essa competição na sala.

Iara: A matemática não dá espaço para gente falar sobre sonho.

Giselle: Por causa da nossa preocupação sobre o que os outros vão pensar, por causa da nossa relação com os outros.

Giselle: É aquela história de pôr um peixe e um macaco para subir numa árvore, e ver quem leva a melhor (risos).

Iara: E como você acha que é possível criar mais espaço para isso? Hum... Acabar com os números? (risos). Brincadeira.

Giselle: Tirar a matemática (risos), e fazer uma aula de “como lidar com a sua cabeça?” (risos).

Iara: Educação psicológica (risos).

Giselle: Educação emocional (risos).

Isabela: É isso, gente! Tirar essa coisa de matemática e português e...

Giselle: É tudo uma invenção do capitalismo.

E todos riram depois da última afirmação da Giselle. Depois que fizeram uma breve pausa para comer amendoim, Giselle continuou:

Giselle: É preciso amenizar essa competição, mas não sei como...
Iara: A gente chegou à conclusão de que o buraco é mais embaixo, bem mais (risos).
Giselle: É uma construção capitalista (risos).
Iara: A sociedade tem muito a ver com competitividade... e não dá para acabar com a competitividade sem deixar o capitalismo impune.

E, mais uma vez, todas riram muito depois da última afirmação da Iara. Giselle emendou, trazendo novos argumentos:

Giselle: Não dá para gente criar um ambiente sobre "o que vamos querer?" (pensando no futuro), quando a gente está o tempo todo naquela pressão da nossa relação com os números e a matemática... e se importando sobre o que as pessoas vão pensar. Então, é um ambiente muito competitivo, e as aulas de matemática especialmente. A escola no geral é assim, mas nas aulas de matemática eu sinto que tem muito mais isso, de um tentar ser melhor que o outro e falar primeiro e...
Isabela: Acho que física, também.

Eu pude ouvir essas últimas afirmações do grupo, por estar circulando próximo às suas carteiras. Resolvi, então, compreender melhor o que elas estavam dizendo e ampliar um pouco os horizontes das suas discussões:

Daniela: Vocês acham que, de alguma forma, isso atrapalha esse espaço para pensar sobre os sonhos nas aulas de matemática?
Iara: A gente não tem espaço nenhum... porque a gente está o tempo todo ocupado com a relação dos números, então, a gente não tem esse espaço para se relacionar com os sonhos.
Daniela: E nas outras disciplinas?
Iara: Eu acho que em humanas é mais aberto, porque a gente entende com as histórias passadas... No caso da história, entendemos como isso influencia o nosso mundo hoje, o jeito que a gente pensa hoje. Nas artes, ela [a professora] dá bastante espaço para gente se expressar, para gente pôr em prática o que a gente está aprendendo; ali, a gente tem muito mais liberdade para escolher o que a gente quer fazer. E anexar isso com alguma coisa que a gente está pensando em fazer mais para frente.
Daniela: Entendi. Então, pensem em propostas que vocês criariam para haver mais desses espaços na escola, e se seria possível fazer isso nas aulas de matemática, de alguma forma.

Afastei-me do grupo. Elas voltaram a falar do capitalismo e da sociedade, brincando entre elas.

Isabela: Marx estava certo! (risos).
Giselle: Então eu acho que a solução seria preparar os professores para lidar com essa competitividade, de um jeito que pudesse amenizar isso nas aulas.

Giselle: Criar um ambiente mais saudável para os alunos, mas eu não sei como fazer isso...
Isabela: Eu acho que quem gosta da matemática gosta da competição...
Giselle: Mas eu acho que tem gente que gosta de competição, mas não se dá bem com matemática; e tem gente que gosta de matemática, mas não gosta de competição...
Iara: Então eu acho que seria isso, os professores estarem preparados psicologicamente para tratar dessa competição, de uma forma saudável, de uma forma que interfira na parte emocional.
Giselle: Eu acho que envolve o modelo meio... positivista que acontece nas aulas. Porque se as aulas de matemática, especialmente, acontecessem com as pessoas conversando...
Isabela: Acho que se fosse uma aula mais dinâmica, em grupo... ao invés de você tentar fazer sozinho. Você tentar ajudar, tentar ensinar o que você sabe, tudo isso te ajuda bastante (a aprender matemática).
Giselle: Faz mais sentido na sua cabeça quando você explica, né.
Isabela: Exatamente, não só na matemática, nas humanas também, porque depois que você fala para uma pessoa...
Giselle: Acho que em humanas, a gente consegue se dar melhor porque a gente fala mais.
Isabela: A gente explica paras outras pessoas.
Giselle: A gente reflete mais também, a gente fica pensando naquilo. Hum... acho que a gente descobriu a solução!
Iara: Gente, nós somos muito boas (risos) [...] vocês estão vendo, tudo se resolve no diálogo (risos).
Giselle: Outra coisa, o fato de a gente estar com uma mesa atrás da outra, todos nós sentados, sozinhos. Acho que acaba interferindo no nosso psicológico também, e contribui para a competição. O professor está lá na frente e... sabe?
Isabela: Essa coisa de você...
Giselle: Essa coisa coletiva, de todo mundo errar junto, um acertar e ajudar, e fazer de um jeito que todo mundo possa entender porque, nesse momento, está todo mundo com a mesma cabeça ali.
Isabela: Isso, tentar chegar num resultado junto, e... se todo mundo fizesse junto, era mais fácil. Sei lá, as vezes um sabe dividir, o outro multiplicar, e outro somar e...
Iara: Acho que é isso, a gente resolver no diálogo, e tentar preparar os professores para essa competição de uma forma mais saudável.
Giselle: Para eles não falarem isso, sem querer, durante as aulas**:** "quem sabe a resposta?" [...] Descobrimos o caminho que vai levar a paz mundial. Eu me sinto em paz.
Iara: Acabamos com o capitalismo, é isso?

Todas estavam satisfeitas com a solução que encontraram, e riam juntas. Enquanto aguardavam o momento da discussão geral, serviram-se de mais um pouco de amendoim.

As discussões no grupo 2 a respeito dos espaços para sonhos seguiram por um outro caminho.

Grupo 2

Brenda: Na biblioteca! Para mim, sempre vai ser a biblioteca.
Ícaro: Eu não vejo como um espaço para produzir sonho, mas pode potencializar o processo de você pensar sobre o seu sonho. Porque... grande parte do tempo você passa na escola, então acho que tem essa mudança de pensamento, de... acordo com os livros, você conhece várias coisas, e...
Flávio: Eu acho que tem espaços. Por exemplo, se você fica com duvida de uma coisa que você quer fazer no seu futuro, no âmbito escolar mesmo, por exemplo, de você fazer uma faculdade, você se formar. Você pode, durante as aulas de matemática... se eu gosto de matemática, eu vou... Quero dizer que a aula já é um espaço para eu entender melhor e saber se eu quero mesmo seguir essa área, se eu continuo me interessando por essa área. Pode ser na aula de história etc. Porque, às vezes, eu podia achar que era uma coisa e na verdade ela (a disciplina) se tornou outra coisa, que não me agrada, e isso muda completamente meus planos para o futuro, de me formar nisso.
Brenda: Eu acho que o principal espaço para gente mudar ou decidir um sonho é a biblioteca. Na biblioteca daqui da escola não tem só livros de ficção, ou de português e matemática. Eles também incluíram alguns livros de algumas faculdades. Por exemplo, lá tem livro de Direito... então, eles não estão só tentando dar aulas para gente, eles também estão dando possibilidade de a gente descobrir um pouco mais sobre a carreira, mesmo que a gente não tenha aula sobre isso.
Flávio: E o que vocês acham da aula de matemática? Para mim, é o que eu falei...é relativo, se a pessoa se interessa por matemática, é através das aulas de matemática que ela vai saber se vai continuar nesse objetivo. Então, para mim, essa é a única forma da aula de matemática influenciar nosso futuro, na nossa escolha profissional.
Brenda: Eu acho que a matemática influencia em muita coisa, porque geralmente a gente está, por exemplo, contando quantas blusas a gente vai vestir num dia, quantas contas a gente vai fazer hoje etc. Então a matemática não é só uma aula, a gente meio que usa a matemática o tempo inteiro.
Flávio: Sobre essa última parte da pergunta eu não sei... como seria possível criar mais espaços para as perspectivas de futuro nas aulas de matemática? Não sei, porque não tem como (risos).
Brenda: Acho que a gente poderia perguntar um pouco para o professor de matemática sobre algumas carreiras que envolvem diretamente a matemática, como administração, estatística, engenharia, coisas que envolvem a matemática.
Laís: Arquitetura...
Flávio: Então, seria possível criar mais espaço através da interação do aluno com o professor... Não diretamente na matéria, mas sim com o professor, como pessoa, para além de matemática.
Ícaro: Do conteúdo, né?
Flávio: Sim.
Brenda: Fora que, às vezes, a gente se sente mais atraído por um conteúdo de matemática do que por outro, e a gente usa mais um conteúdo numa carreira do que em outras...
Laís: Eu não sei o que falar de matemática. Primeiro, porque eu não gosto de matemática, não sou de exatas e... Bem, em parte, [a matemática] pode influenciar na minha profissão, mas...

Ícaro: Na vida né? Mas não quer dizer que vai interferir nos seus estudos, vamos dizer assim.
Laís: Influencia em física (risos).
Ícaro: O professor que ensina matemática para você pode interferir nos seus sonhos, no sentido de fazer desenvolver os seus sonhos. Mas acho que, com relação ao conteúdo em si, da matemática, aí é meio difícil. Porque é uma matéria em si, um conteúdo fechado, então não é como, por exemplo, a pessoa viveu aquilo e pode falar sobre, do ponto de vista dela.

No momento em que Ícaro falava, eu passava perto da carteira dele. A partir do comentário que ele fez, resolvi estender o assunto, com a intenção de ampliar as discussões desse grupo:

Daniela: Então, a natureza do conteúdo matemático é diferente de outras matérias? E sobre os espaços para sonho, o que vocês pensaram?
Flávio: Especificamente na aula de matemática foi difícil, mas a gente pensou que, em vez de você pensar nas aulas de matemática em si, pensar mais na relação de aluno com professor. E levando em conta que o professor é uma pessoa mais vivida que o aluno, ele pode passar experiências, conselhos para o aluno seguir uma profissão, tanto com matemática como não.
Daniela: Ótimo. Continuem essa conversa, e eu gostaria até que vocês pensassem nas outras disciplinas, para conseguir fazer essa comparação: o espaço que a matemática tem e o espaço que as outras têm (para sonhos).
Flávio: Eu acho que nas de humanas têm espaço, porque as matérias de humanas abrem mais a nossa mente para pensar na sociedade, e a matemática só pensa no número...
Brenda: Verdade, né?
Flávio: É. Quando você está mal, tem a disciplina de filosofia, ou de história. [...] A de história, por exemplo, falando da revolução industrial, me fez ficar pensando em outras coisas...
Ícaro: As matérias de humanas, realmente, facilitam na produção [do sonho]. Elas falam do nosso convívio social, do nosso cotidiano. Acho que tem essa reflexão, bem melhor do que a matemática...
Flávio: E a gente não vive num mundo cheio de números, né? Na realidade, tem pessoas etc.
Brenda: Mas a gente encontra os números em todos os lugares, até mesmo em contagem de pessoas.
Flávio: Mas, se a gente for parar para pensar, os números são o que menos fazem diferença na nossa vida!
Brenda: Ah, claro!

Nesse momento, pelo contexto, entendi que Brenda foi irônica, pois não concordava com a afirmação de Flávio. Para ela, os números estão em toda a parte e são muito importantes. Laís continuou:

Laís: Nem tudo os números explicam, né? (risos)
Brenda: Não! (risos). Agora vocês estão querendo arrumar briga comigo.

Flávio: Não (risos). Por exemplo, imagina que você brigou com a sua mãe. Você vai conversar com ela ou você vai pensar em tentar resolver uma equação...?
Brenda: Eu vou listar todos os motivos para ela estar com raiva de mim, contando do 1 até o 10, e vou listar todos os motivos para eu estar com raiva dela, do 1 até o 10, para decidir qual é o mais válido (risos).
Laís: Ela vai calcular as possibilidades (risos).
Flávio: É verdade. Não que não seja importante, mas o número não existe em todo lugar. Mas pessoas... estas sim estão em todos os lugares.
Laís: O número não vai significar tudo que você precisa saber, não vai resolver nada para você, do que precisa ser resolvido.
Ícaro: Mas pode potencializar, sim...
Flávio: Sim, ele ajuda. Não tem como viver sem número.
Ícaro: Os números são essenciais...
Flávio: Mas, às vezes, faz mais diferença você entender as pessoas, mesmo.
Ícaro: A compreensão humana, né?
Flávio: Isso.
Ícaro: Não só números na sua cabeça, embora eles sejam essenciais, mas...
Laís: Não faz tanta diferença (risos).
Brenda: Cara, eu amo matemática...
Flávio: Eu também gosto de matemática, mas é difícil falar de matemática quando você está numa relação com pessoas.

Depois desse diálogo, o grupo fez uma pausa para comer amendoins. Ícaro aproveitou para explicar ao grupo por que se atrasou – disse que ficou terminando um trabalho de história durante a madrugada e por isso não conseguiu acordar cedo.

Como ambos os grupos haviam terminado as discussões internas, resolvi abrir, então, para a discussão geral. Repeti as perguntas e foi a vez do grupo 2 começar, apresentando seus argumentos.

Daniela: Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? Falem sobre isso. E nas aulas de matemática? Como vocês acham que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Grupo 2

Brenda: Eu acho que um dos principais espaços que a gente pode pensar sobre a carreira é a biblioteca. Porque, na biblioteca, a gente acaba encontrando vários livros, alguns de ficção, alguns que falam sobre temas que a gente pode acabar escolhendo como faculdade. Por exemplo, lá na biblioteca tem livro de Direito, e tem livro de Sociologia. Também tem um livro Psicologia. Claro que a gente pega livros de ficção, mas também consegue encontrar outras carreiras, que os personagens dos livros seguem, dentro da história. Além disso, aqui na escola também tem um auditório, e algumas pessoas podem até querer fazer teatro lá...
Flávio: Agora, falando das aulas... quando o adolescente pretende seguir como profissional alguma área, por exemplo, matemática – ou qualquer matéria: durantes as

aulas, a pessoa consegue entender mais sobre o que ela quer. Por exemplo, no ensino fundamental, a matemática era de um jeito, no ensino médio de outro, então, isso pode mudar totalmente a perspectiva que essa pessoa tinha em relação sonho dela. Ou seja, (assistir às aulas) pode fazer com que a pessoa tenha mais vontade de seguir aquela carreira ou, então, perceba que essa não é a área dela.

Daniela: Então, conviver com aquela matéria, Flavio... quer dizer que a pessoa pode conhecer mais a matéria, ela pode escolher se ela quer continuar seguindo com esse raciocínio, ou se ela pretende mudar para outra coisa com que ela se familiarize mais. É isso?

Flávio: Isso.

Ícaro: Eu acho que a escola é um grande espaço para gente pensar nos nossos sonhos, por conta da diversidade de pessoas. Eu acho que as pessoas são muito importantes pela vivência delas. Elas podem ter uma vivência numa carreira que te ajudaria a compreender como ela funciona. A ferramenta que nós temos são as pessoas.

Daniela: Então, você está falando na relação das pessoas dentro da escola?

Ícaro: Isso.

Após a fala do Ícaro, o grupo 1 resolveu complementar com outros pontos de vista sobre as aulas de matemática.

Grupo 1

Iara: A gente pensou que a escola não dá espaço para gente para falar sobre o futuro, porque ela tem que passar para gente algumas informações pré-estabelecidas, que são as matérias. Eu acho que não âmbito da matemática, essa coisa de passar a teoria é muito mais favorecido do que a gente conversar sobre os nossos sonhos. Uma das coisas que a gente achou que pode melhorar isso, seria diminuir a competição na aula de matemática. Queira ou não, ela tem uma competição.

Giselle: Estávamos conversando que a matemática acaba sendo meio competitiva. As pessoas que se dão melhor com a matemática vão sempre querer falar [na aula], e você vai se sentir meio acuado com aquilo. Como a Isabela comentou aqui no grupo: tem exercício que você sabe fazer, e tem exercício que você não consegue, e você se sente mal por você não ter conseguido quando todo resto conseguiu. Aí todo mundo levanta mão para ver quem fala a resposta, e o professor fica perguntando quem terminou, quem conseguiu etc., e acaba fazendo uma pressão. Então, isso não é muito saudável psicologicamente para alunos.

Daniela: Certo. E por que vocês acham que isso interfere nos sonhos?

Giselle: Porque, como eu te disse na entrevista, e comentei com o grupo, eu pensei em fazer uma certa faculdade no futuro. Aí, minha mãe me falou que ela tem muita matemática, e eu falei “então, esquece”. Porque a gente acaba criando essa associação entre o ambiente e a matéria, o que, às vezes, não tem nada a ver. Eu te disse que eu me dava bem com matemática, que eu conseguia fazer as coisas; mas eu não me sentia bem na matéria. E, eu descobri que é exatamente por causa disso, por causa do ambiente que as pessoas formam, essa competição para ver quem é melhor, quem consegue falar etc. E as soluções que a gente pensou é, por exemplo, criar grupinhos, assim como a gente está aqui. Como eu tinha comentado aqui no tema anterior, as coisas interferem muito no nosso psicológico. (E nas aulas de matemática), esse modelo

fechado de uma pessoa atrás da outra, eu acho que acaba reforçando a sensação de um estar concorrendo com outro, e o individualismo. Então, pensando na didática, seria legal conseguir debater um problema, conversar com uma pessoa que não conseguiu resolver aquele problema, mas conseguiu fazer um outro, e compartilhar ideias, sabe. Foi a Isabella que comentou isso.

Iara: Isso, a Isabela comentou de melhorar a dinâmica da aula.

As colegas de grupo insistiram para que a própria Isabela comentasse sobre as suas sugestões, mas nesse momento, ela não quis falar. Giselle, então, tomou novamente a palavra para, em seguida, Isabela complementar.

Giselle: Ela falou sobre você estar em um grupo, e você conseguir entender muito melhor a matéria quando você está explicando para outras pessoas, pois quando isso acontece, você precisa pensar de outra forma, para que a outra pessoa consiga entender.

Isabela: Isso. Também o fato de discutir sobre um problema com uma pessoa que fez isso, e outra pessoa que fez aquilo... juntar essas ideias e conseguir fazer uma coisa a mais... também isso é muito bom.

Daniela: Então vocês acham que o trabalho coletivo, de alguma forma, cria mais espaço para os sonhos?

Giselle: Isso. Criaria um ambiente menos hostil, e faria com que as pessoas tivessem uma afinidade maior com a matemática.

Apesar dos argumentos já apresentados pelo grupo, eu queria que elas explicassem melhor qual seria o problema da competitividade no que se refere aos espaços para sonhos. Por isso, emendei a pergunta:

Daniela: Expliquem para mim por que vocês acham que a competição atrapalha os sonhos. Para realizar sonhos a gente não acaba competindo com as outras pessoas?

Giselle: Sim, no ambiente escolar, uma certa competição é até saudável. Mas só que chega num ponto que as pessoas, às vezes, se sentem meio constrangidas de falar, por medo de serem julgadas, medo do que as outras pessoas vão pensar na relação que elas têm com a matemática. De serem julgadas por não saberem, por exemplo, a tabuada do oito, do nove... elas têm medo de como as pessoas vão lidar com aquilo. Isso vai acabar afetando o psicológico da pessoa, com essa sensação de “eu não sou capaz”, ou “as outras pessoas estão conseguindo e eu não”.

Iara: Tem essa pressão, porque você tem que responder o que é certo, e se todo mundo já sabe, então eu já devia saber...

Aproveitei o momento para ampliar a discussão, buscando argumentos do outro grupo. Flávio tomou a palavra:

Flávio: Eu acho que é importante melhorar a relação entre os alunos e a relação com o professor. Em vez de você pensar só na matemática, tentar pensar um pouco junto com professor, pois ele é uma pessoa que conhece mais o mundo, é mais vivido, ele pode ajudar a gente nas nossas escolhas.

Daniela: Então, você está falando da relação professor-aluno?

Flávio: Isso.

Daniela: Certo. Mais alguma coisa, pessoal?

Giselle: Achei interessante o que o Ícaro falou, sobre a relação que você tem com pessoas que já estão seguindo uma profissão, fazendo uma faculdade. Porque eu acho que o IFSP ajuda bastante nisso, por ser um Ensino Médio que tem uma faculdade, já que, interagindo com essas pessoas, elas vão poder conhecer mais sobre o curso antes de fazerem o vestibular.

Daniela: Para eu entender... então, de alguma forma, o ambiente escolar pode favorecer a possibilidade de vocês conversarem com pessoas que já estão seguindo certas profissões, é isso?

Iara: Por exemplo, se você associa a aula de matemática com alguma coisa negativa, você pode inverter isso, conhecendo pessoas da faculdade, conversando com elas... você pode criar uma visão positiva sobre aquilo. Por exemplo, pensando que, se essa pessoa faz engenharia e é uma pessoa legal, então pode ser que engenharia não seja um coisa ruim ou muito difícil...

Giselle: Tanto que tem aquela piada sobre professores de matemática, que se fala que são diabólicos (risos). Então, tudo isso é por causa dessa visão, de não se conseguir lidar com as aulas, porque causa da pressão das pessoas. E aí, você associar o professor com aquilo, às vezes o fato de você não entender a matéria, também toda aquela pressão em cima de você... bem, tudo isso vira uma bola de neve.

Daniela: Entendi. Você acaba vendo a figura do professor como você vê a própria matéria: com uma coisa competitiva e fria. Então sugerem, talvez, humanizar isso...

Todos concordaram com essa afirmação. Ícaro, então, complementou:

Ícaro: Fortificar ao máximo porque, quando você vê uma pessoa que tem um laço amoroso com o conteúdo, e você tem um sonho de realizar algo... você vai falar "nossa, talvez seja realmente isso que eu quero". Claro que também tem formas negativas das pessoas pensarem, só que se você tem um sonho, provavelmente, você vai saber filtrar algumas coisas.

Daniela: Certo. E o que mais?

Brenda: Eu acho que, sobre essa história de sonho, quando uma pessoa resolve seguir uma profissão que ela quer... Por exemplo, a gente acaba percebendo quando uma pessoa não queria estar dando aula. Eu já tive professores que eles iam para escola, passavam texto na lousa, falavam "copia". E, então, a gente ia tirar dúvidas com ele e às vezes ele nem sabia o que tinha passado na lousa. Isso é meio complicado, porque acaba influenciando também a nossa vontade de aprender.

Daniela: E você acha que isso interfere nos sonhos?

Brenda: Sim, porque quando você vê uma pessoa exercer uma profissão sem demonstrar o menor interesse naquilo, a primeira coisa que passa na sua cabeça é "essa profissão deve ser um lixo, muito chata, porque olha a cara dessa pessoa..."

Daniela: E nas outras matérias? Vocês veem mais ou menos espaços para sonhos?

Giselle: Nas aulas de humanas, a gente consegue se dar melhor, porque a gente consegue refletir mais, pensar mais. Sobre juntar e formar grupos, nas áreas de humanas, por exemplo, história e filosofia, é comum escrever um texto e pensar em como funcionava a cabeça das pessoas naquela época, ou fazer uma crítica sobre algum assunto... Você tem que refletir muito sobre aquilo, você tem que refletir em grupo, você tem que debater sobre aquilo. Então, é uma coisa que acaba dando mais espaço, e não fica aquele ambiente pesado. Claro, como a Brenda falou, tem professores que não querem dar aula, e você se sente meio mal. Eu já tive um professor de história que era assim.

Flávio: Isso. É basicamente aquilo que a gente já falou. As matérias de humanas movem mais o nosso pensamento com outras pessoas, e facilita na nossa vida pessoal [...] na construção dos sonhos.

Ainda interessada em investigar exemplos de espaços para a construção de sonhos, solicitei que eles pensassem nas experiências que já tiveram:

> **Daniela:** Agora tentem recordar se já houve algum momento, em alguma aula, e não precisa ser de matemática, em que vocês viram algum espaço para pensar sobre os sonhos de vocês...
> **Ícaro:** Acho que mais nas aulas de artes, porque você trabalha o seu lado artístico e profissional. O seu lado artístico, porque você acaba marcando um compromisso com a arte, e a partir desse compromisso você acaba se tornando um profissional. Bem, eu sou muito ligado à música e a aula de artes me disponibilizou isso. Uma apresentação aqui, outra ali... então, trabalha esse lado profissional, que a maioria das pessoas tem, mas algumas vezes deixa de lado. E alguns podem ter um sonho disso, e acabam jogando pelos ares.
> **Brenda:** Bem, eu já quis ser professora de matemática (risos). Isso até o final do oitavo ano, porque eu ainda entendia a matéria, eu admirava muito a matéria, eu gostava muito do jeito como professor explicava, que era fácil de entender.
> **Iara:** Em filosofia, sociologia e artes a gente tem muito disso. Bem, sociologia porque a gente entende como viver em sociedade, e como a sociedade interfere na gente, e como uma instituição educacional, por exemplo, pode interferir no nosso interior. Em filosofia, a gente aprende a criticar o mundo, a ser mais criterioso... a gente aprende a discutir sobre os assuntos sem ter que atacar as pessoas. Acho que são nesses espaços que a gente aprende a socializar, a conversar, a entender o lado do outro e a ter empatia. A gente pode adquirir sonhos que a gente nem sabia, assim como perder sonhos. Por exemplo, a gente vir que teria uma dificuldade que a gente não conseguiria superar. É isso.

Depois da fala da Iara, perguntei aos grupos se gostariam de acrescentar mais alguma coisa, se teriam outras ideias. Como ambos disseram que não, encerramos a atividade.

Ao final, reservei um momento para agradecer-lhes, mais uma vez, pela participação e disposição em vir à escola em um horário diferente do horário de aula regular. Também distribuí entre eles as balas que ainda restavam em cima do balcão, e abracei a cada um. Por fim, arrumei a sala, e despedi-me do aluno Pedro, sem o qual os registros das gravações ficariam, sem dúvida, comprometidos. Os alunos voltaram aos seus afazeres escolares e, eu, permaneci um tempo ainda dentro da sala, pensando em quanta coisa interessante esses estudantes compartilharam comigo durante pouco mais de uma hora de conversa.

4.4. Grupo de Discussão: Colômbia

Era dia 19 de setembro de 2019, por volta das 10 horas da manhã quando começamos o grupo de discussão, com 8 alunos participantes. Consegui reservar para esse momento uma sala grande, normalmente utilizada para projeções em vídeo. No piso superior, se localizavam algumas salas de aula, que, eventualmente, produziam algum ruído. Mas conseguimos contornar satisfatoriamente essa situação. Formamos dois grupos, sendo o primeiro composto pelos estudantes Andrea, Tania, Alex e Martha (grupo 1), e o segundo por Jhonatan, Jennifer, Claudia e Jeimy (grupo 2). A intenção era que, para cada uma das perguntas, os estudantes pudessem discutir, primeiramente, dentro dos grupos menores e, num segundo momento, abríssemos para uma discussão geral.

Era uma manhã fria em Bogotá, e os alunos estavam bem agasalhados. Servi-lhes algo para beber e para comer, com a ajuda voluntária das estudantes Martha e Claudia. No cardápio estavam uns biscoitos doces típicos em mercados de lá e os *buñelos*, salgados típicos colombianos. Eles comeram tudo rapidamente, talvez por ser próximo ao horário do intervalo.

Daniel, amigo de Jhonatan, ajudou-me com as gravações. Também coloquei um gravador de áudio próximo a cada um dos grupos, assim como fiz na escola brasileira. Depois que os alunos terminaram de comer, pedi que se sentassem no lugar devido. Os estudantes pareciam alegres e dispostos para participar da atividade.

Iniciei agradecendo a presença de todos, distribuí em papel as questões para cada grupo, que seriam mais bem detalhadas durante a minha fala posterior. Primeiramente apresento os comentários de cada grupo, e em seguida os comentários advindos da discussão geral. Após a discussão sobre as primeiras questões, apresento ao grupo as problematizações a seguir, referentes ao tema da tese.

> **Daniela:** Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? Fale sobre isso. E nas aulas de matemática? Como você acha que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Após tirar algumas dúvidas sobre o que eu queria dizer com o termo “espaço”, os estudantes foram convidados a realizar as discussões dentro dos grupos. Seguem alguns dos comentários.

Grupo 1

Andrea: Isso acontece quando os professores falam com a gente sobre isso... mas eu acho que são muito poucos [professores].
Alex: O Fernando, é o único.
Tania: Fernando.
Alex: É o único que diz “vem cá, pense no que você faz”.
Tania: Quase não falamos sobre o nosso futuro com eles, então não sabemos...
Alex: Eles quase não se interessam em saber.
Andrea: E nas aulas de matemática?
Martha: Ah... esse [professor] não fala do futuro. Mas assim, a pessoa tem que aprender, porque a matemática para a pessoa é como o oxigênio, porque se uma pessoa não sabe somar está perdida. Porque para tudo você precisa dos números...
Andrea: E como criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?
Alex: Que ao invés de tanto computador, nos coloque mais para fazer... sei lá, que nos ensine algo.
Andrea: Algo que nos sirva para o dia a dia.

O grupo continuou nesse tema, destacando que prefeririam aprender a fazer sozinhos as figuras e funções, do que por meio do computador. Martha continuou:

Martha: Imagina quando uma pessoa não tem computador ... ou quando a energia acaba em casa. [Não se consegue resolver o exercício]. Porque no computador, tudo vai ser fácil.
Alex: Existe o caminho fácil e o difícil. E o difícil é melhor.
Andrea: Vamos voltar à primeira pergunta. Existem espaços na escola para os sonhos?
Tania: É que quase não existe espaço para falar sobre isso. Falamos sobre isso assim, por exemplo, quando estamos conversando só nós duas e chegamos nesse assunto. Então você começa a me contar coisas diversas até que chegamos ao tema: "o que você quer ser? ou “o que eu quero ser?". Assim, ninguém aparece do nada e diz "vem cá, me fala o que você quer fazer da vida".

Depois de alguns outros comentários fora do tema em questão, Andrea chama a atenção do grupo para a última parte da pergunta:

Andrea: Falta a gente responder a última, “como você acha que é possível criar mais espaços para os sonhos? Bem, por exemplo, atividades lúdicas...
Alex: Espaços recreativos.
Andrea: Sim. Enquanto vai aprendendo, vai se divertindo.
Martha: Sim, porque existem muitos jogos de matemática. Ou seja, não dar a aula tradicional, sair do contexto de sempre.

Foi em torno desses assuntos que girou a discussão dentro do grupo 1. Enquanto isso, o grupo 2 buscava encontrar os espaços para sonhos nas disciplinas da escola:

Grupo 2

Claudia: Eu acho que tem espaços em várias disciplinas, mas em empresarial[67] com certeza, porque a professora nos fez criar nossa própria empresa...
Jhonatan: Eu acho que o professor Fernando, porque ele é uma pessoa muito preocupada com a gente. Você chegou nova este ano (se referindo à Claudia), mas estamos com o Fernando desde o 8º ano. E o professor, assim que começa a aula, nos pergunta "como estamos?". Não tem um dia que o professor não nos diga "vem cá, como foi?" ou que nos dê conselhos.
Jeimy: Outro momento que eu penso é quando estamos socializando com alguém, e às vezes a pessoa pergunta "o que você quer ser?" ou "o que quer estudar?". E aí, nesses momentos, um começa a falar, o outro vai dizendo as coisas, um fala dos seus sonhos. Em outras matérias também... em praticamente todas as matérias, na verdade. Porque em cada uma nós vamos aprendendo algo, e nesses pequenos espaços nos perguntam algo sobre o futuro. E nesses momentos vamos falando... expressando nossos sonhos.
Claudia: Sim, em todos os lugares como você disse. Com os amigos... às vezes falando com professores. Agora sobre a segunda pergunta, que é sobre a matemática, eu acho que não. O nosso professor nunca...
Jennifer: Em matemática, não.
Jhonatan: O que acontece é que eu já tive algumas conversas com o professor de matemática. Quando eu fiquei muito deprimido, o professor percebeu, esperou todos saírem [da sala] e me disse "o que aconteceu?". E, eu comecei a contar para ele, que meu pai não gostava de mim, e ele começou a me dar conselhos do tipo, "que eu possa fazer isso", para "que eu realize meus sonhos", e para isso devia me dedicar mais às aulas de matemática etc. E propôs que a gente conversasse uma vez mês, para falarmos de sonhos e para darmos conselhos um para o outro.

Depois da fala do Jhonatan, os estudantes desse grupo apresentaram sugestões para as aulas de matemática:

Jennifer: Que ele faça aulas mais dinâmicas!
Jeimy: Não... nas aulas dinâmicas, como você vai aprender?
Claudia: Mas jogando você pode aprender!

Os estudantes não entraram em acordo sobre esse ponto. E voltaram a discutir sobre os espaços para sonhos nas aulas de matemática:

Jeimy: Eu acho que sim, que há momentos na aula de matemática que você pode discutir sobre seus sonhos. Por exemplo, quando ele ensina algo, por exemplo "números", e ele se refere a alguém na sala, dizendo que tal pessoa quer ser piloto no futuro e que o conteúdo da aula pode ajudar.... então eu acho que sim, é possível. E sobre as sugestões de espaços...
Jhonatan: Que o professor nos dê espaços na aula para falarmos sobre os nossos sonhos ou refletir sobre...

[67] Uma das disciplinas regulares do 10º ano da *Educación Média* na Colômbia se chama empresarial.

Claudia: Eu também quero igual a você (se dirigindo ao Jhonatan): falar sobre isso nas aulas uma vez por mês!

Esgotou-se o tempo para as discussões nos grupos e abri a fala para a discussão geral. Desta vez, a conversa se iniciou com o grupo 1. Eu repeti o tema em questão:

Daniela: Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? Falem sobre isso. E nas aulas de matemática? Como vocês acham que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Combinamos que os grupos começariam respondendo à primeira parte da questão.

Grupo 1

Alex: Nesta escola quase não existem esses espaços, e os professores, são muito poucos os que estão interessados em ver a gente bem. Aqui [nesta escola] deve ter uns dois ou três, ou algo assim, que perguntam para a gente "como vai a vida?", ou "pense no futuro", "mude algumas coisas", "seja uma pessoa melhor", coisas assim. Bem, mas temos alguns espaços, mas não na escola em si, mas sim entre amigos. Bem, claro que pode ser aqui na escola, mas é entre amigos que chegamos nesse assunto, e não porque o professor nos pergunta ou algo assim, mas sim porque nós mesmos chegamos a esse assunto e queremos compartilhar isso.
Daniela: Então, existem uns dois ou três professores que às vezes se preocupam com isso. O que eles fazem?
Alex: Eles falam para se escolher um bom caminho; que se pense o que quer fazer da vida; que se planeje, desde hoje, o que se quer para fazer da vida. E nos dão conselhos, para que sejamos pessoas melhores.
Daniela: Isso num momento fora da aula, ou dentro da aula?
Andrea: Não, eles também conversam com a gente no geral (para todos da sala), sobre o que eles passaram em suas vidas. Eles falam com base nisso, por exemplo, "Eu passei por isso, vocês não repitam os mesmos erros". E eles, também, têm mais experiência e maturidade para nos dar orientações, ou algo assim.
Alex: É como um espelho: o que eles já passaram, eles não querem que a gente passe.
Tania: Os professores... são eles que planejam e dão as aulas e tal. Eles só explicam a matéria e nunca perguntam se alguém não está bem. [...] Eles deveriam dizer para a gente "vem cá, o que está acontecendo com você", mas dificilmente fazem isso.
Andrea: Mas também têm professores que ficam mais próximos, que já são como amigos, e que a gente já começa a ter confiança e vai até eles para contar o que está acontecendo, as coisas boas, a ruins...
Alex: Mas, como já falamos, entre 10 e 20 professores, só dois ou três são assim.
Daniela: Então a maioria são como a Tania disse: só vai para a sala, passa a matéria, e pronto?

Todos do grupo confirmaram. A discussão sobre essa pergunta seguiu, agora com o grupo 2:

Grupo 2

Jeimy: O que a gente pensou... bem, na verdade, é mais pessoal: é que há muitos momentos durante as aulas, mas também podem ocorrer nos intervalos ou outros momentos. Mas durante a aula pode aparecer o tema do sonho. Muitas vezes os professores fazem uma pergunta, dando como exemplo alguma pessoa da sala: "e você, o que quer fazer no futuro?". E são nesses momentos que a gente vai pensando em nossos sonhos... ou como o outro grupo falou, isso também acontece com os amigos, durante uma conversa, em que um vai falar "eu quero fazer isso"...
Claudia: Por exemplo, a professora de empresarial. Ela nos ajuda; fizemos um trabalho em que praticamente criamos a nossa própria empresa, e podíamos ir atrás da empresa que a gente quisesse...

Nesse momento, Tania, do grupo 1, interrompeu a fala da Claudia para apresentar outro ponto de vista:

Tania: Mas isso não é sobre o nosso sonho, certo? Isso é o que a gente tem feito em aula, porque sonhos, sonhos mesmo, penso que não. Porque nessa aula, o que as pessoas estão fazendo é inventando, certo? Não fazemos os sonhos que queremos, já que a gente pode querer outra coisa, e somente estamos fazendo isso na aula porque a professora pediu. Então, para mim, isso não é sonho.
Alex: E eu acho que acontece o mesmo com as aulas de *Sena*. Lá também temos que fazer o mesmo, de ter uma empresa, e pode ser até a empresa que o aluno quiser. Mas, por exemplo, eu não queria estar lá... mas era o que tinha. Então, eu acho que não nos ajuda tanto, mas sim, nos ajuda um pouco.
Daniela: Então se uma pessoa quer ter uma empresa, o Sena está ajudando. Mas se não quer, não está... é isso?

Todos do grupo 1 confirmaram que sim. Claudia, do grupo 2, quis retomar a sua fala, e enquanto isso Andrea e Tania do outro grupo pediam a palavra para poder explicar melhor o tema que o grupo dela tinha apresentado. Dei, então, a palavra a Claudia, para que em seguida ela pudesse voltar ao grupo 1.

Claudia: Por exemplo, o professor de Educação Física, que nas últimas aulas falou para a gente fazer o nosso projeto de vida. Ele quase sempre nos perguntava qual era o nosso sonho, o que a gente queria daqui 20 anos, 15 anos... É pouco, mas às vezes temos este espaço com os professores. De 20 são mais ou menos três... são poucos.
Andrea: Mas eu acho que no *Sena* também estão nos dando esses espaços, porque eles estão nos dando uma oportunidade. Eles já se preocupam com o nosso futuro, já tendo um [curso] técnico ao sair da escola, do *Bachillerato*. Então penso que também se preocupam com a gente, porque sair da escola sem ao menos um técnico você não tem nem para onde ir. E, do contrário, com o técnico eu tenho mais conhecimento, já

sei mais ou menos para que lado ir, posso começar a trabalhar em algo, por já ter ferramentas para começar a formar o meu futuro.

Tania: Mas o que estamos falando é que, se você quer fazer algo, por exemplo, Sistemas. Não nos escolheram para [o curso de] Sistemas, mas sim para o lado oposto do que a gente queria, então praticamente não vai servir para nada. Porque se você não quer estudar isso e te colocam naquilo, então não te serve de nada.

Depois disso eles me explicaram um pouco melhor como funciona o *Sena*. Disseram que, no começo do ano, eles escrevem que curso gostariam de fazer, entre dois ou três que a escola oferece. Mas a seleção depende de haver vagas nesses cursos. E se não houver no curso que eles escolheram, disseram-me que são alocados na 2ª opção que escolheram, ou simplesmente no que ainda houver vagas. Depois dessas falas, direcionei a discussão para a 2ª parte da pergunta, ou seja, para as aulas de matemática:

Daniela: Há espaços para os sonhos nas aulas de matemática?

Martha: Não, porque o professor nos coloca para copiar coisas de um livro ou o professor fica grudado em um computador fazendo uns trabalhos ou outra coisa. Ou seja, ele não diz como que é isso ou para o que serve, mas ele escreve a função e o computador faz tudo e dá o resultado. Então com isso a gente não vê a graça, porque... como você fará se não tiver um computador ou se não tiver luz... Então se você sabe a função escrita será mais fácil. E, também, o professor nunca disse algo como "vem cá, o que é isso?" ou "[quais são os] seus sonhos?". Ao professor só importa deixar a classe fazendo algo, ou copiando umas três páginas de um livro.

Os estudantes se estenderam mais um pouco explicando como veem as aulas de matemática do professor. Após isso, resolvi voltar a atenção deles novamente para os sonhos:

Daniela: E vocês acham que isso tem a ver com sonhos?

Alex: Sim, porque tudo isso no computador... você aprende mais fazendo você mesmo. Existe um caminho fácil e outro difícil, porque o melhor é o difícil, porque você se esforça, mas tem sua recompensa. Aprende a percorrer todo o caminho, todos os passos. Já no caminho fácil...

Andrea: Mas, obviamente, tem que entender que existe um caminho difícil e outro fácil, mas também pode-se entender que se pode utilizar os dois [caminhos]. Porque hoje em dia, tudo é com tecnologia, e por isso é preciso aprender a utilizá-la. Eu sei que as pessoas não aprendem, mas eu sei que se precisa entender de tecnologia para ter mais ferramentas. Quer dizer, existem as duas coisas.

Os colegas de grupo de Andrea começaram a rir nesse momento, talvez por discordar dela. Resolvi, então, abordar novamente o assunto dos sonhos direcionando-me ao grupo 2:

Daniela: E vocês, o que acham dos espaços para sonhos nas aulas de matemática?

Jhonatan: O que esperamos de uma aula de matemática é que nos ensine para a vida em si. O que já vimos é que a matemática está em tudo; em tudo que você vê ela está. O que acontece é que, ao invés de aprendermos matemática estamos olhando para o computador. O professor está se deixando levar muito pela tecnologia, acreditando que ela vai facilitar tudo. Mas quando tenhamos os nossos sonhos, querendo ser

arquiteto, querendo ser isso ou aquilo, você tem que saber fazer as coisas à mão, matemática é à mão, e não no computador.

Percebi que os estudantes estavam, durante as discussões, muito concentrados em fornecer argumentos pautados nas aulas do professor de matemática atual, e não pensando nas aulas de matemática de forma geral. Resolvi, então, puxar a discussão para esse lado:

Daniela: Não se esqueçam de pensar nas aulas de matemática que já tiveram por toda a sua vida. Lembrem-se de outros professores, outras aulas .... vocês veem algum espaço para sonhos?
Jhonatan: E já passei por várias escolas e já tive vários professores de matemática, e cheguei à conclusão que a maneira do professor atual ensinar é diferente. Muitos professores de matemática que me ensinaram e me marcaram muito são os professores que davam exercícios relacionados com a vida ... com os sonhos, com o futuro. Exercícios que têm relações [com a vida], que não são apenas para copiar mas, também, para relacionar [com a vida]. É por essa experiência nessas escolas que falo "sim, há espaços para os sonhos das pessoas".

Em seguida, Jeimy complementou falando de um professor anterior que eles tiveram na escola, que perguntava sobre os projetos de vida dos alunos. Ela seguiu dizendo que ele deixava de dar aula em muitos momentos, no que Jennifer completou:

Jennifer: Para falar dos sonhos da gente.

Muitas ideias foram lançadas durante essa parte da discussão e, por isso, resolvi sintetizar algumas das falas dos estudantes e tentar esclarecer outras, a partir do seguinte comentário:

Daniela: Então, existem dois tipos possíveis de espaço [para sonhos]: um é quando o professor fala sobre isso e pergunta aos alunos sobre o futuro, sobre os sonhos; E outra é quando ele apresenta exercícios relacionados à vida. É isso? E um outro seria, por exemplo, quando você faz os exercícios por si mesmo... mas não está claro para mim como isso está relacionado com os sonhos.
Martha: É que quando uma pessoa faz pelo computador é mais fácil, então é como ela vai ver a vida, tudo sendo fácil, tudo parecendo fácil. Então essa pessoa acostuma que tudo tem que ser fácil e que tudo se ganha assim.
Alex: É como os meninos do norte[68], que são "filhinhos de papai"[69], que dão para eles tudo, tudo. Mas quando eles não tiverem mais os pais, o que vão fazer?
Daniela: Entendi agora.
Martha: E, também, o que disse a Jeimy é verdade. Tem professores que não se importam em perder tempo em suas aulas para saber o que está acontecendo com alguém, saber da gente, falar dos nossos sonhos, ou seja, isso é bom. Porque, para alguns professores, só o que importa é dar a aula e que paguem seu salário e pronto.

---

[68] A parte norte de Bogotá é considerada mais rica que a sul. É na parte sul que está localizada esta escola.
[69] *Hijos de papi y mami*, no original.

Resolvi perguntar a eles, então, sobre a 3ª parte desse tema, a relativa às suas propostas sobre espaços para sonhos:

> **Daniela:** A 3ª parte desta pergunta é um exercício de imaginação. O que pode ser feito para criar esses espaços para os sonhos, e como vocês acham que isso é possível?

Nesse momento, começou a chover muito. Tanto eu como os estudantes ficamos um pouco assustados, e precisamos falar mais alto para nos fazer entender. Apesar disso, a discussão continuou normalmente.

> **Jennifer:** Que os professores de matemática, uma vez por mês, nos deixem com os nossos colegas de sala para que a gente converse sobre os nossos sonhos, ou com ele mesmo.
> **Martha:** Que o professor fale sobre a gente, e não só sobre somar, subtrair, frações etc. Isso é útil para a gente, porque se você não sabe sobre os números vai fica sempre na mesma... Mas também é como "ter a mãe mas ela está morta"[70]. Ele pode fazer coisas mais dinâmicas, porque só escrever também não vai fazer com que se memorize tão fácil. Em matemática existem muitos jogos dinâmicos, em que se pode aprender muito mais fácil as matérias [...].
> **Daniela:** Outras sugestões?
> **Claudia:** Que tenha, por exemplo, uma ou duas vezes no ano, um dia que a gente não venha para a escola estudar, mas para falar sobre os nossos sonhos. Que cada professor ou líder do grupo fique em uma sala para falar sobre os sonhos uns dos outros, compartilhar com os professores e os amigos.
> **Daniela:** Vocês acham que durante aula, quando o professor está ensinando a matéria, isso é possível? Alguns espaços para isso?

Todos concordaram que sim. Eu perguntei-lhes como fazer isso, no que Alex e Claudia comentaram:

> **Alex:** Porque o professor pode puxar esse assunto... e, também, há algumas matérias que a gente consegue se expressar, e ele pode nos perguntar como estamos ou nos sentimos.
> **Claudia:** Que os professores falem mais com a gente e que dividam mais com a gente a nossa vida, porque, como se diz por aí, algumas vezes o professor é como a segunda mãe ou o segundo pai da pessoa, e quando não se tem...

Cláudia não completou sua última frase. Perguntei a todos se havia mais algum comentário, mas nenhum outro aluno quis se pronunciar. Encerramos, então, o grupo de discussão, e eu tomei a palavra, agradecendo-lhes muito pela disposição e sinceridade com que participaram desse momento.

Antes de se dirigirem para as suas casas, houve uma grata surpresa para todos: começou a chover granizo, e os estudantes ficaram maravilhados. Eles comentaram que é bem raro esse

---

[70] Do original, *tener la madre pero ella está muerta*. É um ditado popular, que no contexto significa que "não adianta saber somar e tal se não vai conseguir usar esse conhecimento".

fenômeno acontecer em Bogotá, e alguns estudantes aproveitaram até para sair à rua e sentir a chuva de granizo cair-lhes sobre o corpo. Por fim, desliguei os dispositivos de gravação, agradeci à ajuda do Daniel, comecei a arrumar a sala, e as alunas Claudia e Martha, gentilmente e mais uma vez, se ofereceram para ajudar.

PARTE B – Artigos

Prezado leitor,

Seguem algumas informações gerais sobre a Parte B dessa tese.

Diferentemente da parte A, esta é composta por artigos. Cada um deles, portanto, é um texto único, que se propõe a ter objetivos próprios, discussão teórica, apresentação de dados e análise. Sem dúvida, esses objetivos estão alinhados ao objetivo geral e objetivos específicos da tese, e os dados, advindos da mesma investigação. É importante deixar claro que o leitor poderá encontrar repetições entre um artigo e outro, oriundas, especialmente, da discussão teórica. Saliento que não há como fugir disso, visto que os teóricos e conceitos utilizados são, na maior parte das vezes, os mesmos entre todos os artigos, assim como com relação à seção anterior "Sonhando e Teorizando". Ainda assim, por partirem de objetivos diferentes, cada um dos artigos segue uma trajetória e chega a resultados diferentes, e a junção de todos eles tem por intenção contemplar a realização do objetivo geral desta tese.

Espero que apreciem as próximas leituras!

5. Espaços para sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades

Daniela Alves Soares

Resumo:
Este artigo é parte das análises de uma tese de doutorado, e teve por intenção perseguir o seguinte objetivo: identificar que espaços para sonhos são possíveis nas aulas de matemática e que problemáticas podem ser encontradas no que diz respeito a esses espaços. Isso se deu a partir das respostas produzidas por estudantes brasileiros e colombianos em desvantagem social no ano de 2019, que estudavam em escola pública no 1º ano do Ensino Médio e no 10º ano da *Educación Media*, respectivamente. As respostas foram dadas quando a seguinte temática foi problematizada durante a produção de dados: "Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? E nas aulas de matemática? Como vocês acham que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?"
Como resultados, foi possível identificar que tanto a escola como as aulas de matemática possibilitam pouquíssimos espaços para manifestação e desenvolvimento dos sonhos dos jovens, segundo os participantes da pesquisa. Ainda assim, elas e eles identificaram possibilidades para que professoras e professores pudessem fornecer mais espaços para isso, sendo a partir: do investimento na relação professor-aluno; de conteúdos que estejam mais próximos da vida dos estudantes, e da priorização de atividades coletivas e colaborativas em detrimento de relações competitivas. Neste texto também se reflete sobre a importância de que as aulas de matemática produzam significado na vida dos estudantes, a partir de seus *backgrounds* e *foregrounds*; que sejam incorporadas perspectivas críticas para interpretar o conhecimento matemático, de forma a fazer interlocuções com a cultura e a sociedade. Por fim, também se questiona o papel do sistema econômico capitalista e do sistema liberal no apagamento dos sonhos dos jovens.

Palavras-chave: Sonhos. *Foreground*. Espaço para sonhos. Aulas de matemática. Alteridade.

Abstract:
This article is part of the analysis of a doctoral thesis, and it was intended to pursue the following aim: to identify which spaces for dreams are possible in mathematics classes and which problems may be encountered regarding these spaces. This was based on the responses produced by socially disadvantaged Brazilian and Colombian students in 2019, who studied in public schools in the 1st year of *Ensino Médio* and in the 10th year of *Educación Media*, respectively. The answers were given when the following theme was problematized during the production of data: "Do you see room at school (spaces, moments) for the discussion/production of adolescents' dreams? And in math classes? How do you think it would be possible to create more spaces for this, especially in math classes?"
As a result, it was possible to identify that both the school and the math classes provide very few room for the manifestation and development of young people's dreams. Even so, students identified possibilities for teachers to provide more spaces for this, based on: investment in the teacher-student relationship; content that is closer to the students' lives, and the prioritization of collective and collaborative activities to the detriment of competitive relationships. This text also reflects on the importance that mathematics classes produce meaning in students' lives, based on their backgrounds and foregrounds; that critical perspectives be incorporated to

interpret mathematical knowledge, in order to make dialogues with culture and society. Finally, it is questioned the role of the capitalist economic system and the liberal system in erasing young people's dreams.

Keywords: dreams; foreground; room for dreams; mathematic classes; alterity.

Introdução

No documentário “Nunca me sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden, estudantes, pais, professores, diretores e profissionais interessados na área de educação foram entrevistados. Falando no vídeo sobre a realidade de estudantes de escolas públicas, o psicanalista Christian Dunker descreveu como enxerga a infância, a adolescência e o futuro desses jovens:

> Para a juventude mais vulnerável, menos favorecida, a infância se encurta: então, você brinca menos, você está assediado pela iminência de trabalhar mais cedo, você tem uma relação com a aprendizagem e com a educação que é fortemente instrumental, ou seja, um ‘aprender para’, uma atividade ou um ofício para a profissão, aprender a versão mais simples das coisas, aprender sem ambicionar muito. Essa compressão da adolescência e da infância produz o que me parece ser a principal sequela psicológica, que é o encurtamento dos sonhos. Isso é pior do que oferecer oportunidades reais não equitativas. Isso é matar o futuro. (RHODEN, 2017)

Em outras palavras, diante da realidade castradora dos jovens mais vulneráveis socialmente, Dunker destaca existir uma visão instrumentalista da escola e o encurtamento dos sonhos. E isso representaria acabar com o futuro. Eu estou de acordo com as palavras de Dunker, e entendo que, especialmente para essa população, a escola tem um papel fundamental no alargamento do futuro e dos sonhos. E acreditando que os sonhos seriam o combustível capaz de fazer revoluções na vida desses jovens, desenvolvi uma pesquisa de doutorado que gira em torno desse tema. Descrevo mais detalhes desse estudo nos próximos parágrafos.

A pesquisa foi construída a partir de dados produzidos no ano de 2019 durante o meu doutoramento, realizado em duas escolas públicas e que atendem alunos em desvantagem social, uma em cidade do Estado de São Paulo, e outra na cidade de Bogotá, Colômbia. Na ocasião, entrevistei estudantes e realizei grupos de discussão com esses mesmos jovens em cada uma das escolas. No Brasil, o grupo de discussão foi constituído por sete pessoas, divididas em dois grupos que dialogaram entre si, e que responderam a algumas temáticas disparadoras. Nenhum outro material foi apresentado a eles, além das temáticas disparadoras, e não houve nenhuma discussão prévia sobre os temas, para além das que já tinham sido realizadas durante as entrevistas. Em alguns momentos os estudantes debateram dentro do próprio grupo e, em outros momentos, o debate foi geral, com a minha intervenção. O mesmo aconteceu na

Colômbia, com a participação de oito estudantes divididos em dois grupos. Esse artigo usa como base os dados produzidos a partir da seguinte temática disparadora, qual seja:

> **Temática – questões disparadoras:** Vocês veem espaços na escola (lugares, momentos) para a discussão/produção dos sonhos dos adolescentes? E nas aulas de matemática? Como vocês acham que seria possível criar mais espaços para isso, especialmente nas aulas de matemática?

Naturalmente, na escola colombiana, a pergunta foi realizada em espanhol. Após os diálogos terem sidos transcritos, a análise constituiu-se em organizar os dados atendendo às seguintes categorias: que respondessem à pergunta sobre a existência de espaços (sim ou não), que justificassem a falta ou presença desses espaços, e as sugestões. Os conteúdos mais comuns são os que estão em maior destaque no artigo. Para a organização dos dados, utilizei como fonte de inspiração o método da análise de conteúdo[71].

A produção de dados brasileira foi realizada junto a estudantes do 1º ano do Ensino Médio[72], de um Instituto Federal de São Paulo - IFSP, que atua com ensino Médio Técnico Integrado e Ensino Superior, e está situada em um município do interior do estado às margens da região metropolitana de São Paulo. A escola é reconhecida regionalmente pela qualidade de ensino e se localiza em bairro periférico da cidade. A grande maioria dos estudantes matriculados no colégio são originários da escola pública.

Já a produção de dados colombiana foi realizada com estudantes do 10º ano da *Educación Media*, que se aproximaria do que entendemos por 1º ano do Ensino Médio, no Brasil. Trata-se de uma *Institución Educativa Distrital - IED*, que atua com a Educação *Preescolar*, *Básica* e *Media* colombiana, do 1º ao 11º escolar[73], assim como oferece formação técnica opcional no contraturno. A escola está localizada no extremo sul da cidade de Bogotá, em bairro avaliado como estrato 1, na região das montanhas.[74] Todos os estudantes que foram entrevistados por mim são oriundos da região à qual o colégio atende, advindos de escola pública.

---

[71] Para saber mais sobre análise de conteúdo, ver Bardin (1995) e Oliveira et al (2003).

[72] O nome das escolas foi omitido por questões relativas ao Comitê de Ética, e os nomes dos estudantes aos quais faço referência são fictícios, pelas mesmas razões.

[73] Fonte: www.mineducacion.gov.co/

[74] Na Colômbia, os bairros das cidades são divididos em estratos, que vão do um ao seis, em ordem crescente de condições materiais. A ideia da estratificação colombiana é diferenciar o custeio aos serviços públicos, sendo que os estratos mais baixos pagam menos por esses serviços, e os mais altos, pagam mais. Um bairro pobre e periférico é classificado como estrato um, por exemplo. Esse era o caso do bairro onde se situa a escola pesquisada em Bogotá. Moradores de rua são classificados como pertencentes ao estrato zero. Para mais informações, ver https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica.

Nesse artigo, proponho-me a atender ao seguinte objetivo: *identificar que espaços para sonhos são possíveis nas aulas de matemática e que problemáticas podem ser encontradas no que diz respeito a esses espaços.* Para tanto, em um primeiro momento, apresento alguns conceitos importantes que servirão de base para compreender as perspectivas dos estudantes que serão exploradas mais adiante. No segundo, terceiro e quarto momentos, descrevo como os jovens investigados viam o atual espaço para sonhos nas aulas de matemática, evidencio a crítica desses jovens sobre esses espaços, e, apresento as propostas deles para a fomentação de sonhos durante as aulas de matemática. Nesses dois momentos, estabeleço conexões com a teoria prévia apresentada e amplio para novas conexões, tendo por base o que foi dito pelos estudantes e, por vezes, o que estava implícito em seus depoimentos. E no último momento, inspirada pelos apontamentos e sugestões levantadas pelos estudantes, apresento um panorama de como poderiam se dar esses espaços para sonhos desde o nível escolar até o nível global, evidenciando problemáticas e possíveis caminhos.

Do inacabamento ao sonho

Freire (1983) escreve sobre o conceito de inacabamento. Segundo ele, o homem é um ser inacabado, inconcluso, e o desejo de transcender, de ser mais, é próprio da condição humana. Esse desejo de ser mais gera angústias e cria possibilidades, e isso é nitidamente parte de ser gente. É a raiz da esperança e da liberdade. Acrescento às ideias de Freire que o inacabamento é gerador de *foregrounds*.

Foreground[75] (SKOVSMOSE, 2011; 2014) é um conceito relacionado ao olhar para o porvir, e nos remete às possibilidades de futuro vislumbradas pelo ser humano. Essas possibilidades podem ter relações com o passado, sem que isso as determine. Esse passado, entendido como background do indivíduo, deixa marcas, brechas, mágoas, anseios, obstruções e perspectivas. Dificuldades econômicas, por exemplo, podem influenciar muito no modo de viver de uma pessoa e no entendimento dela mesma sobre seus potenciais. O mesmo é possível dizer sobre preconceitos de gênero, raça ou sobre deficiência. Experiências escolares também podem obstruir aprendizagens, assim como boas experiências também podem abrir novas perspectivas, e isso pode se dar em qualquer campo. Por exemplo, uma educação escolar que valorize as diferenças, um município que estabeleça políticas de inclusão e redistribuição de

[75] Apesar de foreground e background serem termos em inglês, e por isso seriam utilizados aqui em itálico, optei por não fazê-lo devido a frequência e a importância dos termos para esse trabalho.

renda, uma família que apoie as decisões de seus filhos etc.: todas essas são possíveis marcas positivas que poderão gerar impacto nos horizontes de futuro. O contexto das escolas e dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa também são exemplos de backgrounds que podem influenciar foregrounds. No entanto, de forma alguma, backgrounds determinam foregrounds.

Foregrounds estão relacionados com possibilidades para o futuro, tanto da forma como elas se apresentam, como da maneira pela qual os indivíduos ou comunidades as interpretam. Diante disso, foregrounds podem ser entendidos como múltiplos, não fixos ou determinados, e podem dizer respeito ao individual e ao coletivo. Dessa forma, o peso do background, do contexto, pode ter um maior ou menor impacto para o ser humano de acordo com as experiências vivenciadas e de acordo com a forma com que esse ser significou essas experiências. Foregrounds podem ser amplos, repletos de possibilidades, como podem ser obstruídos (SKOVSMOSE, 2011, 2014).

Nesse sentido, se o foreground encontra-se obstruído, concluo que o desejo de ser mais parece não se manifestar. Isso acontece porque o significado que as pessoas atribuíram às relações de opressão vivenciadas por elas, lhe desumanizaram (FREIRE, 1983). O ser humano desiste de ser mais por acreditar que não há mais nada o que mudar, e isso é reforçado pelo discurso moderno de que o progresso já chegou e a liberdade também (RODRIGUES, 2008). Esse discurso moderno (e capitalista) faz-lhe acreditar que liberdade é poder competir, e felicidade é ter a chance de produzir e consumir o que se quiser, e não se conscientizar das relações históricas de opressão, lutar por seus sonhos: humanizar-se. A luta contra a opressão passa a ser substituída por um entendimento de totalização, em que a mulher e o homem deixam de voltar os olhos para o ontem e para o amanhã, assim como não precisam voltar-se para dentro nem para fora, para o outro.

Em outras palavras, a opção pela totalização, conceito apresentado por Lévinas (1980) tem raiz em fundamentos ocidentais de vieses totalitários, que acreditam que a unidade e a coerência são valores mais importantes que os princípios humanos da diversidade e da singularidade. E para que aqueles valores sejam mais relevantes que estes princípios, o ser humano precisa desconsiderar a história, e acreditar que o futuro já está dado e é determinado. Mas isso não é verdade.

Quando o ser se dá conta de sua historicidade, das relações de opressão às quais se é submetido, e se entende como agente que, não só observa a história, como também tem poder de transformá-la, o ser não só não se identifica mais com a totalização como também busca transcender. Ele desobstrui os seus foregrounds e sonha.

Quando escrevo sonho, não me refiro às projeções oníricas que são manifestadas no momento do sono. Refiro-me ao sonho imaginado de forma consciente, ao sonho acordado, inspirado no viés freiriano sobre a conscientização do ser, no que se refere às relações de opressão que sofre e no seu movimento de transcendência.

Para Freire (1992, 2000), os sonhos ou utopias[76] têm uma perspectiva política, coletiva[77] e estão atrelados às experiências históricas de liberdade que a mulher e o homem vivem e viveram, ao seu olhar sobre a vida. Os sonhos são projetos pelos quais se luta, e sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos; implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Na verdade, a transformação a que o sonho aspira é um ato político, e sonhar seria um dos motores do se fazer história. Nesse sentido, o processo de humanizarão ao qual Freire se refere está atrelado à importância de se sonhar, mas não um sonho ingênuo, e sim o resultado de uma transformação política, de "ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc." (FREIRE, 1992, p. 92).

Sonhar, então, é parte constitutiva do foreground humano, faz parte do lançar-se para o futuro, e é uma das características do movimento de ser mais; em outras palavras, sonhar é parte do movimento de transcendência do ser que se entende inacabado. E mais uma vez, na mesma direção de Freire, declaro que entendo o sonho como um ato revolucionário e transformador de realidades, especialmente para pessoas em desvantagem social. Sonhar é necessário e a escola pode colaborar para que jovens sonhem mais livremente. E as aulas de matemática também.

Por fim, outro movimento pelo qual o ser humano pode se colocar, durante exercício do ser mais, é o de alteridade. Este conceito, na perspectiva de Lévinas (1980), pode ser entendido como a capacidade de se colocar no lugar do outro e em se responsabilizar por ele. Apesar do ser reconhecer que o outro não é ele próprio, é pela alteridade que ele enxerga o outro não como um estranho ou inimigo, mas como um ser tão inacabado quanto ele, repleto de múltiplas possibilidades. A alteridade, então, se daria pelo desejo da relação com o outro; a possibilidade da pluralidade. Fazendo uma analogia com Freire, o movimento de Lévinas em direção ao outro se dá pela alteridade; nos termos de Freire, pelo diálogo (GUEDES, 2007).

Todos esses conceitos apresentados aqui serão importantes na seção em que apresentarei os dados da pesquisa. Dedico-me agora a apresentar as observações dos estudantes dos espaços para sonhos na escola e nas aulas de matemática.

---

[76] Na literatura freiriana, os dois conceitos são comumente tratados como sinônimos.

[77] Nesse trabalho, o sonho é abordado tanto em uma perspectiva coletiva, tal como Freire a descreve, como em uma perspectiva mais individual, do ser.

Que os espaços para sonhos os estudantes identificam nas aulas de matemática?

De maneira geral, todos os estudantes que fizeram parte da pesquisa consideraram que as aulas das diversas disciplinas na escola, e as de matemática especialmente, apresentam nenhum ou muito pouco espaço para os sonhos. Vejamos, por exemplo, a fala da Giselle, que evidenciou não encontrar muitos espaços para isso no ambiente escolar, embora considerasse o IFSP um lugar mais propício para o tema:

> **Giselle:** [...] eu acho que as escolas, em geral, acabam não pensando muito nessa questão do sonho. Eu acho que o IFSP é um lugar mais aberto para isso, mas ainda assim muito fechado em relação a esse assunto [...] eu acho que a matemática é a matéria que dá menos espaço para isso.

Na fala dela, Giselle demonstra entender que espaços para sonho implicam uma maior abertura da escola. O que poderíamos entender por uma escola aberta? No meu entendimento, penso que seria uma escola que receba bem o novo, o diferente. Uma escola que não esteja fechada em si mesma, com valores e conceitos rígidos. Uma escola disposta a aprender mais. Nesse ponto, permito-me fazer uma relação com os conceitos de inacabamento de Freire. Tal como o ser inacabado, uma escola que se entende inacabada é uma escola aberta, que preza pela liberdade e que, por isso, reconhece a importância de se considerar as experiências e necessidades dos estudantes para o movimento de ser mais. Em uma escola assim, considera-se importante observar as expectativas e esperanças dos jovens sobre o futuro, e ela está preocupada em agregar novos elementos para os seus foregrounds. Giselle destacou que essa poderia ser uma característica de uma escola que dê mais espaço para os sonhos, e estou de acordo com ela. Ainda assim, ela destacou que a sua escola ainda não é aberta o suficiente para isso, e reforçou que isso acontece com ainda mais intensidade nas aulas de matemática.

Na IED, emergiu um diálogo sobre esse assunto em um dos grupos, e o estudante Jhon sintetizou as ideias com a seguinte fala:

> **Jhon:** Nesta escola quase não existem esses espaços, e os professores, são muito poucos os que estão interessados em ver a gente bem. Aqui [nesta escola] deve ter uns dois ou três, ou algo assim, que perguntam para a gente “como vai a vida?”, ou diz “pense no futuro”, “mude algumas coisas”, “seja uma pessoa melhor”, coisas assim. Bem, mas temos alguns espaços, mas não na escola em si, mas sim entre amigos.

É importante observar, que para além de dizer que a escola não dá espaços para os sonhos, isso acontece também porque os professores “não se interessam em saber”, segundo o John e seu grupo. Evidencia-se então que os espaços para sonhos seriam momentos de diálogo e que, na sala de aula, isso se daria quando o professor mostrasse interesse pela vida do estudante, pelas suas perspectivas de futuro. Segundo Lévinas, colocar-se no lugar do outro, enxergando nele infinitas possibilidades por meio de um desejo de bondade e com responsabilidade, caracteriza a alteridade. Entendo que a relação entre professor-aluno que Jhon

e seu grupo manifestaram almejar vai na mesma direção desse conceito levinasiano. Quando ele expôs que poucos professores direcionam comentários do tipo “como vai a vida?”, ou “pense no futuro”, ou aconselham “mude algumas coisas”, e “seja uma pessoa melhor”, ele entendeu que isso criaria possibilidades para o diálogo sobre os sonhos; e eu entendo que ele pode estar em busca da relação de alteridade, por meio desse espaço de diálogo com o professor. Reforçando a mesma ideia, Jeimy, do outro grupo, disse que quando o professor faz perguntas sobre como o estudante está, ou sobre o que esse estudante pensa do futuro, isso é importante pois “são nesses momentos que a gente vai pensando em nossos sonhos”.

Destaco que o educador Edson Carvalho Guedes estudou as relações entre alteridade e educação, com base em Lévinas, e deu a esse processo o nome de “outramente que ser educacional” (GUEDES, 2007, p. 153). Para ele, a escola tem papel na formação para a alteridade, a partir de estratégias que propiciem relações pautadas no diálogo, no cuidado, e na confiança em si e no outro. Eu compactuo com essas ideias, visto que pontos semelhantes foram possíveis de serem observados a partir das falas dos participantes dessa pesquisa.

Os dois grupos de estudantes bogotanos, que trouxeram à tona esse tema, acreditaram que, geralmente, esse espaço de diálogo acontece entre amigos, e não com os professores. Muito menos aconteceria com o professor de matemática. Destaco que somente Jhonatan evidenciou já ter tido esse tipo de diálogo com o professor de matemática, dizendo que “Quando eu fiquei muito deprimido, o professor percebeu... [...]”.

Sintetizando, em ambas as escolas a maior parte dos estudantes manifestaram encontrar poucos espaços para sonhos na escola, e menos ainda durante as aulas de matemática. Ainda assim, quando esses espaços existiram, eles se deram por meio de diálogos professor-aluno, em momentos nos quais os professores apresentaram preocupações sobre a vida e futuro dos estudantes. Em outras palavras, os estudantes manifestaram que um possível espaço para que os sonhos sejam discutidos e fomentados durante as aulas de matemática se daria por meio do estreitamento das relações pessoais entre professor e alunos. Ou, seja, por relações de alteridade.

Saliento ainda um último argumento a esse respeito: alguns estudantes identificaram que a matemática ajuda-lhes, sim, a realizar seus sonhos sob o ponto de vista técnico. Por exemplo, Martha, estudante da IED, pontuou que, apesar de não enxergar espaços para sonhos na aula de matemática, ela vê que as aulas ajudam os jovens a realizar seus sonhos sob outro aspecto:

> **Martha:** Ah... esse [professor] não fala do futuro. Mas assim, a pessoa tem que aprender, porque a matemática para a pessoa é como o oxigênio, porque se uma pessoa não sabe somar está perdida. Porque para tudo você precisa dos números...

Ou seja, a estudante destacou que o conhecimento técnico proporcionado pelas aulas de matemática é essencial para a vida, afinal “para a pessoa é como o oxigênio”. Brenda, aluna da escola paulista, quando falava sobre sonhos, também reforçou a importância do conhecimento matemático para a vida:

> **Brenda:** Eu acho que a matemática influencia em muita coisa, porque geralmente a gente está, por exemplo, contando quantas blusas a gente vai vestir num dia, quantas contas a gente vai fazer hoje etc. Então a matemática não é só uma aula, a gente meio que usa a matemática o tempo inteiro.

Em outras palavras, apesar de muitos estudantes não verem espaços para se falar sobre o futuro durante as aulas de matemática, para refletir de forma explícita sobre os seus sonhos, alguns deles acreditam que ela contribui para esse futuro de forma indireta, por meio do conhecimento que é proporcionado em sala de aula. Por um lado, podemos entender que esses jovens estão associando o conhecimento matemático aprendido na escola aos seus foregrounds. Assim, diante da visão de futuro que eles têm sobre si mesmos, eles perceberam que o conhecimento matemático obtido na escola pode ajudá-los no trilhar desse futuro, em projetar sonhos e conseguir realizá-los. No entanto, uma outra interpretação também é possível: que esses jovens, devido a sua condição oprimida, de desvantagem social perante a sociedade, têm seus sonhos estreitados, por meio de foregrounds obstruídos, e por isso só enxerguem o conhecimento aprendido em matemática de uma forma utilitarista, tal como Dunker se referiu no vídeo (RHODEN, 2017).

Uma crítica às aulas de matemática e à escola

Além de não identificarem muitos espaços para os sonhos durante as aulas de matemática, os estudantes manifestaram as razões pelas quais julgam que isso acontece. Vejamos alguns desses argumentos. Estudantes de ambas as escolas estudadas destacaram que, justamente pelo viés técnico que a escola possui (especialmente as aulas de matemática), esse espaço para sonhos é minimizado. Isso pode ser observado na fala da Iara, do IFSP:

> **Iara:** Então, a escola é o lugar onde eles estão mais pensando em passar informação para gente, e essa informação não necessariamente vamos usar. Vai ser mais informação técnica, cientifica, exata.

Então, o entendimento de que o conhecimento (técnico) oportunizado pelas aulas de matemática ajuda na realização de sonhos, tal como destacou Brenda e Martha, não é uma opinião unânime. Iara e suas colegas de grupo caminharam em direção contrária a essa. O seu grupo aprofundou esse assunto sob o ponto de vista social. As alunas Giselle, Iara e Isabela destacaram os seguintes argumentos, pensando na escola como um todo:

> **Giselle:** Eles têm que preparar a gente para um vestibular, para o futuro, sendo que... eles não dão apoio para ajudar a gente a decidir que futuro vai ser esse.
> **Iara:** É um ciclo vicioso...

Isabela: É a sociedade que a gente vive, na verdade. Ela é toda assim. [...] nela, o sonho está completamente fora, mas completamente dentro dessa coisa de sociedade ao mesmo tempo...
Giselle: Isso. As pessoas falam para gente seguir nossos sonhos, mas ninguém realmente [ajuda]...

Ou seja, o grupo manifestou que a escola nada mais é que um reflexo da sociedade e que, por isso, é cheia de contradições. A sociedade espera que os jovens realizem seus sonhos, no entanto, segundo elas, não oferece o apoio necessário para isso; e a escola iria nesse mesmo caminho.

Freire já falava sobre isso em sua obra. No livro Pedagogia da Indignação, escrito no final dos anos 90, ele escreveu a respeito da realidade à época, criticando a visão tecnicista da educação e relacionando isso a falta de espaço para os sonhos. Disse ele:

> Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reaccionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo [...] a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. [...] Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje. (FREIRE, 2000, pp. 94-95).

Mais adiante no grupo de discussão, as mesmas estudantes aprofundam a discussão sobre as relações entre sonhos, sociedade e matemática e, por um momento, não enxergaram possibilidades para uma mudança:

Iara: E como você acha que é possível criar mais espaço para isso? Hum... Acabar com os números? (risos). Brincadeira.
Giselle: Tirar a matemática (risos), e fazer uma aula de "como lidar com a sua cabeça?" (risos).
Iara: Educação psicológica (risos).
Giselle: Educação emocional (risos).
Isabela: É isso, gente! Tirar essa coisa de matemática e português e...
Giselle: É tudo uma invenção do capitalismo. [...]
Iara: A sociedade tem muito a ver com competitividade... e não dá para acabar com a competitividade sem deixar o capitalismo impune.

Vemos que as estudantes atribuíram ao capitalismo o fato de que as aulas de matemática não possuem espaços para sonhos. Na verdade, elas acreditam que a própria disciplina de matemática impossibilitaria esse espaço, visto que ela seria uma 'invenção do capitalismo'. É possível entender que, para essas jovens, sonhar está para além de consumir, visto que identificaram o capitalismo como o grande inibidor dos sonhos. Segundo Rodrigues (2008), vivemos em "uma sociedade que desvaloriza e que tenta menosprezar e não legitimar o direito ao sonho e à imaginação criadora" (RODRIGUES, 2008, p. 68). Essa sociedade transforma utopia em sonho ingênuo, liberdade em consumo. Ou seja, da forma como as jovens e eu mesma entendemos o sonho, a sociedade – e a escola, por meio de disciplinas como a matemática – "alimenta um sonho que é a própria negação de si mesmo" (RODRIGUES, 2008,

p. 68). Assim, para as estudantes, a única saída seria renunciar à matemática e às outras disciplinas, é usar o espaço para outras áreas.

Os grupos do IFSP aprofundaram essa discussão da relação da matemática com a sociedade e o quanto isso interfere no espaço para sonhos. Ícaro, por exemplo, ao justificar o porquê do conteúdo matemático ser supostamente muito difícil de se relacionar com sonhos, falou:

> **Ícaro:** [...] porque é uma matéria em si, um conteúdo fechado, então não é como, por exemplo, a pessoa viveu aquilo e pode falar sobre, do ponto de vista dela.

Ícaro destaca dois pontos em sua fala. O primeiro, de que a matemática seria um conhecimento fechado, e o segundo, de que ela não apresentaria subjetividade. Na fala deste estudante, é possível enxergar uma matemática determinada, única, a-histórica, e autossuficiente. No meu entendimento, essas características vão ao encontro do que Lévinas chama de totalização. Fazendo uma analogia com a totalização humana, a matemática se vista como totalizadora, com seu caráter fechado, não abriria espaço para o novo, para a liberdade, para a transcendência, e por isso, não possibilitaria espaços para a construção de sonhos. Outro aspecto que reforçaria a visão totalizadora da matemática é o fato dela não ser comumente apresentada como inacabada, inconclusa, mas sim como uma área de conhecimento que está para além de influências humanas e subjetivas.

Skovsmose nomeia como paradigma do exercício a tradição de aulas de matemática como essas características. Segundo o autor (SKOVSMOSE, 2008), este paradigma caracterizaria as aulas da disciplina como composta por listas infindáveis de exercícios técnicos e muitas vezes desconexos da realidade, formulados geralmente por uma autoridade externa à sala de aula (na maioria das vezes são retirados do livro didático) e cujo objetivo seria, indubitavelmente, encontrar a resposta certa. O paradigma do exercício, como sendo ainda a forma hegemônica de se praticar e entender a aprendizagem de matemática, parece sustentar a visão de que a matemática é uma disciplina perfeita, pautada na razão, e incontestável. Esse paradigma, então, sustenta uma visão absolutista da matemática, ao invés de falibilista. [78]

Em outro momento das discussões, pedi que os estudantes me justificassem a falta de espaço para sonhos em matemática, quando comparassem com outras disciplinas. O primeiro diálogo em destaque foi travado no grupo de Ícaro, e o segundo, no grupo geral:

> **Flávio:** Eu acho que nas de humanas têm espaço, porque as matérias de humanas abrem mais a nossa mente para pensar na sociedade, e a matemática só pensa no número...
> **Brenda:** Verdade, né?
> **Flávio:** É. Quando você está mal, tem a disciplina de filosofia, ou de história. [...] A de história, por exemplo, falando da revolução industrial, me fez ficar pensando em outras coisas...
> **Ícaro:** As matérias de humanas, realmente, facilitam na produção [do sonho]. Elas falam do nosso convívio social, do nosso cotidiano. Acho que tem essa reflexão, bem melhor do que a matemática...

[78] Para mais informações sobre as visões absolutistas e falibilistas da Matemática, sugiro ler Ernest (1991).

> **Flávio:** E a gente não vive em um mundo cheio de números, né? Na realidade, tem pessoas [...].
>
> ---
>
> **Giselle:** Nas aulas de humanas, a gente consegue se dar melhor, porque a gente consegue refletir mais, pensar mais. Sobre juntar e formar grupos, nas áreas de humanas, por exemplo, história e filosofia, é comum escrever um texto e pensar em como funcionava a cabeça das pessoas naquela época, ou fazer uma crítica sobre algum assunto... Você tem que refletir muito sobre aquilo, você tem que refletir em grupo, você tem que debater sobre aquilo. Então, é uma coisa que acaba dando mais espaço [...].
> **Flávio:** [...] as matérias de humanas movem mais o nosso pensamento com outras pessoas, e facilitam na nossa vida pessoal [...] na construção dos sonhos.

A discussão, portanto, girou em torno da comparação entre a disciplina de matemática e as demais disciplinas, da área de humanidades. O fato de a matemática ser um conhecimento estritamente técnico, ou fechado em si, como descreveu Ícaro anteriormente, interferiria nos espaços para sonhos, porque não possibilitaria um diálogo sobre a sociedade dentro das aulas.

Nesses excertos foi possível observar que a falta de diálogo com a sociedade, na visão dos jovens, bloquearia a possibilidade do diálogo com os próprios jovens, com a realidade social deles. Já nas disciplinas de humanas esse diálogo seria estimulado, e é possível observar isso quando Flávio disse "quando você está mal, tem a disciplina de filosofia, ou de história", ou quando Ícaro relatou que as disciplinas de humanas "falam do convívio social, do nosso cotidiano", ou ainda quando Giselle argumentou que nas aulas de humanas você pode "pensar em como funcionava a cabeça das pessoas naquela época, ou fazer uma crítica sobre algum assunto". Por fim, Flávio sintetizou bem, dizendo que "a gente não vive num mundo cheio de números", mas de pessoas. As disciplinas de humanas parecem estar mais ligadas às pessoas, e a matemática, não. Além disso, elas parecem fazer mais interlocuções com o background coletivo, da sociedade e, por isso, abrir caminhos para a construção de foregrounds.

Destaco, também, a última fala de Flávio: "As matérias de humanas movem mais o nosso pensamento com outras pessoas, e facilitam na nossa vida pessoal [...] na construção dos sonhos". Quando ele se refere a mover o "pensamento com outras pessoas", o conceito de alteridade levinasiano parece evidenciar-se. Ou seja, é possível inferir, pelas palavras de Flávio, que as disciplinas de humanas se voltam mais para o outro, para o além do ser, para a transcendência. Elas abrem mais espaço para o ser mais coletivo, que se realiza na relação com o outro, por meio da alteridade. Dessa forma, quando ele destaca que isso acontece mais nas disciplinas de humanas, subentende-se que em matemática isso não se dá da mesma forma, em outras palavras, a alteridade não costuma fazer parte das aulas de matemática.

Para além do conteúdo matemático, alguns estudantes evidenciaram outro fator que interferiria no espaço para sonhos durante as aulas de matemática: o ambiente. Já destaquei anteriormente que as alunas de um dos grupos consideraram que as aulas de matemática proporcionariam um ambiente muito competitivo por conta da influência do capitalismo. Essas mesmas alunas discorreram mais sobre o assunto, trazendo novos elementos:

> **Isabela:** Eu acho que isso tem uma coisa que é da matemática mesmo: essa coisa de "eu sei, então, eu vou falar a resposta certa". Eu acho isso muito ruim, porque... e se você errar? Você pode errar a qualquer momento, você é um ser humano, então, você erra. Você pode acertar aquele exercício como você pode errar, e muitas pessoas podem ter acertado e... essa coisa de competição mesmo, é bem complicada, e eu acho que na matemática isso influi bastante.
> **Giselle:** [...] Eu mesma desisti de muita coisa: arquitetura, que eu queria fazer, depois que minha mãe falou "tem muita matemática", eu falei, "ok, esquece". Porque é um ambiente muito desagradável, e você acaba associando o ambiente das pessoas com a matéria.

Vemos que a suposta competitividade dentro da aula de matemática fez com que as estudantes, especialmente a Giselle, não só desgostasse desse tipo ambiente, como também isso interferiu nos sonhos dessa aluna. Ela deixou de pensar em carreiras que apresentam matemática no currículo por receio de conviver com esse ambiente. Resolvi questionar as estudantes o porquê elas consideravam que a competição refletia negativamente no ambiente das aulas. Elas me responderam:

> **Giselle:** Sim, no ambiente escolar, uma certa competição é até saudável. Mas só que chega num ponto que as pessoas, às vezes, se sentem meio constrangidas de falar, por medo de serem julgadas, medo do que as outras pessoas vão pensar na relação que elas têm com a matemática. De serem julgadas por não saberem, por exemplo, a tabuada do oito, do nove... elas têm medo de como as pessoas vão lidar com aquilo. Isso vai acabar afetando o psicológico da pessoa, com essa sensação de "eu não sou capaz", ou "as outras pessoas estão conseguindo e eu não".
> **Iara:** Tem essa pressão, porque você tem que responder o que é certo, e se todo mundo já sabe, então eu já devia saber...

Entendo que as estudantes queriam dizer que a competição proporcionada pelas aulas de matemática interfere na relação entre as pessoas, e especialmente, na relação entre os estudantes da sala. Fazendo referência aos conceitos apresentados, entendo que a competição substitui a alteridade pelo individualismo, já que cada ser fica fechado em si, buscando encontrar as respostas certas e, por isso, totalizar-se. O trabalho no paradigma do exercício também opera nesse ambiente: visto que o objetivo da aula nesse paradigma é seguir modelos e resolver exercícios, muitas vezes desconectados da realidade, na busca por encontrar uma resposta certa e única. A competição para acertar o modelo e ser o primeiro a encontrar a resposta certa é estimulada. O paradigma do exercício, portanto, reforça a competição, e tem por base uma perspectiva totalizadora de vida. E essa perspectiva totalizadora e individualista está atrelada aos valores do liberalismo, que anda junto com o capitalismo. Como bem pontuado pelo grupo de estudantes, existe competição nas aulas de matemática e, não por acaso, é possível

fazer uma associação com os sistemas econômicos e sociais da modernidade. Segundo Pinheiro, a comunidade escolar "faz uso da competividade como uma estratégia para conseguir que as escolas realizem o que se espera delas, ou seja, produzir sujeitos que possam aprender a conduzir-se segundo os princípios do mercado" (PINHEIRO, 2014). E dando destaque às aulas de matemática, e, especificamente, às olimpíadas que acontecem na área, a autora reforça a ideia de que há uma cultura escolar baseada na meritocracia e que se inspira nos pilares do empreendedorismo de si[79], do individualismo e da competição.

Outro aspecto evidenciado pelas estudantes a respeito da competição nas aulas de matemática, é que ela também pode corroborar negativamente para o autoconceito dos alunos. Entende-se autoconceito como o conjunto de crenças que uma pessoa tem sobre si mesma, que é influenciado pelas suas relações consigo mesma, com as pessoas ao seu redor e com o mundo.[80] Os sentimentos apresentados por Giselle de "eu não sou capaz" ou "as outras pessoas estão conseguindo e eu não" refletem bem o impacto negativo que o ambiente competitivo pode trazer. É como se a competição restringisse as possibilidades que estão disponíveis aos seres humanos, transformando um mundo processual, naturalmente contextualizado e histórico, em determinado. Frases como a evidenciada por Isabela – "e se você errar? Você pode errar a qualquer momento, você é um ser humano, então, você erra" - demonstram que acima da competição, está a necessidade do ser de humanização. A meu ver, o desgaste promovido pela competição, no que se refere a autoconceito dessas estudantes com relação à matemática, podem ser entendidas como barreiras para sonhos que, nas palavras de Freire, "vem proibindo à maioria a realização da humanização e do desejo de ser mais" (FREIRE, 1992, p. 107). Indo ao encontro das ideias de Skovsmose, também entendo que essas barreiras proporcionadas pela competição poderiam obstruir foregrounds.

O último tópico, apresentado pelos alunos da IED, foi relacionado às estratégias de ensino do professor. Vejamos alguns excertos, decorrentes da minha pergunta prévia a respeito de se haveria espaços para sonhos durante as aulas:

> **Martha:** Não, porque o professor nos coloca para copiar coisas de um livro ou o professor fica grudado em um computador fazendo uns trabalhos ou outra coisa. Ou seja, ele não diz como que é isso ou para o que serve, mas ele escreve a função e o computador faz tudo e dá o resultado. Então com isso a gente não vê a graça, porque... como você fará se não tiver um computador ou se não tiver luz... Então se você sabe a função escrita será mais fácil [...]
> **Daniela:** E vocês acham que isso tem a ver com sonhos?
> **Jhon:** Sim, porque tudo isso no computador... você aprende mais fazendo você mesmo. Existe um caminho fácil e outro difícil, porque o melhor é o difícil, porque você se esforça, mas tem sua recompensa. Aprende a percorrer todo o caminho, todos os passos. Já no caminho fácil...
> **Andrea:** Mas, obviamente, tem que entender que existe um caminho difícil e outro fácil, mas também pode-se entender que se pode utilizar os dois [caminhos]. Porque hoje em dia, tudo é com tecnologia, e por isso é preciso aprender a utilizá-la. Eu sei que as pessoas não aprendem, mas eu sei que se precisa entender de tecnologia para ter mais ferramentas. Quer dizer, existem as duas coisas.

---

[79] É o mesmo que o aluno ser totalmente responsabilizado pelo seu próprio sucesso.
[80] Para mais informações sobre autoconceito, ver Serra (1988) e Schiavoni & Martinelli (2012).

Parafraseando a conversa, os alunos desse grupo apresentaram dois argumentos que, segundo eles, obstruiriam o espaço para sonhos nas aulas de matemática: o ato de se copiar coisas do livro durante as aulas, e o uso do computador pelo professor na sala. No decorrer das discussões, eles reforçaram o segundo argumento, dizendo que, dessa forma, aprender-se-ia pouco, ou a aprendizagem seria mais fácil. Identifico, nesse item, uma contradição na justificativa dos estudantes já que, por um lado, falam que se aprende mais fazendo matemática "você mesmo", ou seja, escrevendo-a com lápis e papel; e por outro, relatam que aprender com o uso do computador é um "caminho fácil", e que, na vida, o que vale mais a pena é o caminho difícil. Também é importante ressaltar que a estudante Andrea, apesar de concordar com os argumentos dos colegas, vê importância no uso do computador nas aulas porque, segundo ela, "hoje em dia, tudo é com tecnologia".

Sobre essa temática apresentada pelos estudantes da escola bogotana, faço duas reflexões: a primeira, de que entendo que eles pensaram no espaço para sonhos nas aulas de matemática sob o aspecto técnico: quanto mais se aprender matemática na aula, mais isso vai ajudar no desenvolvimento dos sonhos. E, nesse sentido, eles apresentaram um aspecto metodológico da aula que, ao seu ver, comprometeria essa aprendizagem da matemática. E a segunda reflexão que faço diz respeito a foregrounds: de alguma forma, negar a importância de se utilizar tecnologia na sala de aula, poderia revelar que o computador não tem muita importância no presente nem tampouco nas perspectivas de futuro desses estudantes; o uso do computador não faria parte dos sonhos desses estudantes. Nesse sentido, entendo que o uso de computadores pode não fazer parte de seus foregrounds pelo fato desses jovens possuírem foregrounds obstruídos.

Diante desse contexto, a próxima etapa da pesquisa foi investigar quais sugestões esses estudantes teriam para que mais espaços pudessem ser desenvolvidos. A seguir, destaco as propostas evidenciadas por eles.

Que espaços para sonhos podem ser pensados nas aulas de matemática, segundo os estudantes?

Uma primeira sugestão dos estudantes da escola bogotana, advinda do grupo composto pelos estudantes Jhon, Andrea e Martha, e que está relacionada à última justificativa apresentada, são aulas com menos uso do computador, e com conteúdo mais prático:

> **Jhon:** Que ao invés de tanto computador, nos coloque mais para fazer... sei lá, que nos ensine algo.
> **Andrea:** Algo que nos sirva para o dia a dia.
> **Andrea:** [...] E como você acha que é possível criar mais espaços para os sonhos? Bem, por exemplo, atividades lúdicas...
> **Jhon:** Espaços recreativos.
> **Andrea:** Sim. Enquanto vai aprendendo, vai se divertindo.

Martha: Sim, porque existem muitos jogos de matemática. Ou seja, não dar a aula tradicional, sair do contexto de sempre.

Já os alunos que faziam parte do outro grupo, composto por Jhonatan, Jeimy, Claudia e Jennifer acrescentaram outras ideias, mas ainda relacionadas às anteriores:

Jennifer: Que ele faça aulas mais dinâmicas!
Jeimy: Não... nas aulas dinâmicas, como você vai aprender?
Claudia: Mas jogando você pode aprender! [...]
Jhonatan: [...] Muitos professores de matemática que me ensinaram e me marcaram são os professores que davam exercícios relacionados com a vida ... com os sonhos, com o futuro. Exercícios que têm relações [com a vida], que não são apenas para copiar mas, também, para relacionar. É por essa experiência nessas escolas que falo "sim", há espaços para os sonhos das pessoas.
Jhonatan: [...] O que esperamos de uma aula de matemática é que nos ensine para a vida em si. O que já vimos é que a matemática está em tudo; em tudo que você vê ela está. O que acontece é que, ao invés de aprendermos matemática estamos olhando para o computador. O professor está se deixando levar muito pela tecnologia, acreditando que ela vai facilitar tudo. Mas quando tenhamos os nossos sonhos, querendo ser arquiteto, querendo ser isso ou aquilo, você tem que saber fazer as coisas à mão, matemática é à mão, e não no computador.

É possível observar que as sugestões apresentadas por esses alunos giram em torno de tornar as aulas de matemática mais interessantes e próximas do cotidiano, da vida dos estudantes. Entendo que eles fizeram essas sugestões pensando que elas trariam mais significado[81] para a aprendizagem de matemática. No entanto, nem todos os estudantes estavam de acordo com essas sugestões: a estudante Jeimy, por exemplo, discordou da possibilidade de aulas dinâmicas, expondo pensar que, dessa forma, não se aprenderia. Entendo que isso revele que a forma como os significados são produzidos durante as aulas de matemática não seja um tema unânime: diferentes estudantes carregam diferentes backgrounds e foregrounds e, por isso, produzam significado de formas diferentes.

O desconhecimento sobre as carreiras[82] pode interferir nos sonhos. Em outros momentos dos grupos de discussão, tanto na escola paulista quanto na bogotana, estudantes destacaram que um possível espaço que poderia ser criado, tanto nas aulas de matemática como em aulas de outras disciplinas, envolveria atividades para se conhecer melhor as profissões. Quando perguntei a um dos grupos do IFSP onde eles viam, por exemplo, mais espaço para sonhos na escola, a resposta imediata da aluna Brenda foi "biblioteca". Ela e Ícaro continuaram o diálogo sobre essa ideia, revelando sugestões para as aulas de matemática:

[81] Para saber mais sobre este conceito, ver Skovsmose (2014a, 2016)
[82] De maneira geral, os estudantes associaram sonhos a objetivos profissionais. Eu apresento uma discussão sobre esse tema em outro artigo da tese.

> **Brenda:** [...] [Na biblioteca] a gente descobre um pouco mais sobre a carreira, mesmo que a gente não tenha aula sobre isso. [...]
> **Ícaro:** [...] De acordo com os livros, você conhece várias coisas, e...
> **Brenda:** Acho que a gente poderia perguntar um pouco para o professor de matemática sobre algumas carreiras que envolvem diretamente a matemática, como administração, estatística, engenharia.

A sugestão desse grupo está associada àquilo que um dos grupos da IED já havia manifestado: é importante falar sobre as profissões na escola, e durante as aulas de matemática. Sob o ponto de vista didático, em que falar sobre algumas profissões poderia fazer parte de alguma atividade dada em sala de aula, houve sugestões também de alguns alunos da IED. Eis os momentos em que estas sugestões apareceram:

> **Jennifer:** Que o professor de matemática, uma vez por mês, nos deixe com os nossos colegas de sala para que a gente converse sobre os nossos sonhos, ou com ele mesmo.
> **Claudia:** Que tenha, por exemplo, uma ou duas vezes no ano, um dia que a gente não venha para a escola estudar, mas para falar sobre os nossos sonhos. Que cada professor ou líder do grupo fique em uma sala para falar sobre os sonhos uns dos outros, compartilhar com os professores e os amigos.

Ou seja, falar sobre os sonhos, ou construir atividades em que esses sonhos sejam problematizados, segundos as estudantes, pode ser uma estratégia didática utilizada pela professora ou professor durante as aulas de matemática. Isso poderia refletir em novas possibilidades para a construção/reelaboração dos foreground dos estudantes. Também nessas atividades novos sonhos poderiam ser fomentados.

O outro aspecto que está relacionado a essas sugestões se dá no âmbito das relações. Conforme já destaquei anteriormente, muitos alunos da escola bogotana evidenciaram que não viam muitos espaços para sonhos na escola, e especialmente, nas aulas de matemática, porque os professores, segundo eles, geralmente não se interessavam por saber de suas vidas. E nesse sentido, em ambas as escolas, os estudantes destacaram que a relação professor-aluno é fator importante para produzir esses espaços. Com a intenção de propor o mesmo para as aulas de matemáticas, alguns alunos da IED expuseram boas relações com professores, em que eles vislumbrariam espaços para sonhos:

> **Jhonatan:** [...] O professor Fernando, porque ele é uma pessoa muito preocupada com a gente [...] assim que começa a aula, ele nos pergunta “como estão?”. Não tem um dia que o professor não nos diga "vem cá, como você tá?” ou que nos dê conselhos.
> **Jeimy:** Outro momento que eu penso é quando estamos socializando com alguém, e às vezes a pessoa pergunta "o que você quer ser?” ou “o que quer estudar?". E aí, nesses momentos, um começa a falar, o outro vai dizendo as coisas, um fala dos seus sonhos. Em outras matérias também... em praticamente todas as matérias, na verdade. Porque em cada uma nós vamos aprendendo algo, e nesses pequenos espaços nos perguntam algo sobre o futuro. E nesses momentos vamos falando... expressando nossos sonhos.

Jhon: [...] Porque o professor pode puxar esse assunto... e, também, há algumas matérias que a gente consegue se expressar, e ele pode nos perguntar como estamos ou nos sentimos.

A partir desses excertos, é possível observar que a relação professor-aluno na qual os alunos identificam espaços para os sonhos tem por base a atenção, o cuidado. Quando o professor pergunta "como você está?" ou "o que você quer ser", ou ainda quando compartilha experiências pessoais, o ser – professor, direciona-se ao outro – estudante, em uma relação de transcendência. Esta relação é marcada pelo diálogo, pela preocupação com o outro, pelo colocar-se no lugar do outro. A relação professor-aluno que cria espaços para sonhos é uma relação de alteridade.

Por fim, a última contribuição que os estudantes deram durante os grupos de discussão, e que apresento aqui, diz respeito ao tema levantado na seção anterior: a competição durante as aulas de matemática. Num primeiro momento, as estudantes do grupo do IFSP não vislumbraram possibilidades para mudar essa situação atribuindo, como foi explicitado anteriormente, a uma condição inerente ao capitalismo. No entanto, mais adiante, elas continuaram a discussão sobre o assunto, e novos caminhos começaram a surgir. Descrevo esses caminhos a seguir:

Giselle: Então eu acho que a solução seria preparar os professores para lidar com essa competitividade, de um jeito que pudesse amenizar isso nas aulas.

Giselle: Criar um ambiente mais saudável para os alunos, mas eu não sei como fazer isso...

Isabela: Eu acho que quem gosta da matemática gosta da competição...

Giselle: Mas eu acho que tem gente que gosta de competição, mas não se dá bem com matemática; e tem gente que gosta de matemática, mas não gosta de competição...

Iara: Então eu acho que seria isso, os professores estarem preparados psicologicamente para tratar dessa competição, de uma forma saudável, de uma forma que interfira na parte emocional.

Giselle: Eu acho que envolve o modelo meio... positivista que acontece nas aulas. Porque se as aulas de matemática, especialmente, acontecessem com as pessoas conversando...

Isabela: Acho que se fosse uma aula mais dinâmica, em grupo... ao invés de você tentar fazer sozinho. Você tentar ajudar, tentar ensinar o que você sabe, tudo isso te ajuda bastante (a aprender matemática).

Giselle: Faz mais sentido na sua cabeça quando você explica, né? [...] A gente reflete mais também, a gente fica pensando naquilo. Hum... acho que a gente descobriu a solução!

Iara: Gente, nós somos muito boas (risos) [...] vocês estão vendo, tudo se resolve no diálogo (risos) [...]

Giselle: [...] essa coisa coletiva, de todo mundo errar junto, um acertar e ajudar, e fazer de um jeito que todo mundo possa entender porque, nesse momento, está todo mundo com a mesma cabeça ali.

Isabela: Isso, tentar chegar num resultado junto e... se todo mundo fizesse junto, era mais fácil. Sei lá, as vezes um sabe dividir, o outro multiplicar, e outro somar e...

Iara: Acho que é isso, a gente resolver no diálogo, e tentar preparar os professores para essa competição de uma forma mais saudável.

Giselle: Para eles não falarem isso, sem querer, durante as aulas**:** "quem sabe a resposta?" [...] Descobrimos o caminho que vai levar a paz mundial. Eu me sinto em paz.

Iara: Acabamos com o capitalismo, é isso?

A princípio, a sugestão das estudantes foi no sentido de preparar os professores, em nível e formação, para lidarem melhor com a competição em sala de aula. No entanto, conforme seguiu a conversa, elas observaram que haveria ações específicas, ligadas à postura da professora e do professor em sala de aula, que poderiam reduzir a competição, e concluíram que isso se daria por meio do trabalho coletivo. Esse tipo de trabalho permitiria a troca de ideias, o diálogo, a comunicação com o outro, a construção de soluções em grupo. A proposta pensada pelas estudantes parece ir ao encontro de uma forma de trabalho mais investigativa e menos expositiva, mais aberta a possibilidades e múltiplas respostas e menos a soluções únicas e inquestionáveis. Dessa forma, o trabalho coletivo proposto pelas alunas vai de encontro ao paradigma do exercício. Além disso, por se tratar de um trabalho que envolveria diálogo entre pessoas que, juntas, compartilhariam conhecimentos e buscariam um denominador comum, caracteriza-se por ser um trabalho que valorizaria o background das estudantes, e envolveria transcendência e movimento em relação ao outro; uma relação de alteridade.

A constituição de espaços para sonhos nas aulas de matemática: desdobramentos

Como foi possível observar nas seções anteriores, os espaços para sonhos durante as aulas de matemática englobam múltiplos aspectos e amplitudes. E eles vão do micro ao macro, se retroalimentam e por isso, dificilmente podem ser desassociados. Partindo dos argumentos apresentados pelos estudantes e com o intuito de extrapolá-los, trarei alguns desdobramentos desses aspectos, começando pelos de nível micro.

Se pensarmos nas aulas de matemática como um microcosmos, ao menos três aspectos podem ser considerados e todos eles têm papel relevante no desenvolvimento de sonhos dos estudantes. O primeiro deles seria o método de ensino-aprendizagem que a professora ou o professor se utiliza. De acordo com os estudantes que se dedicaram a explorar esse tema, é peça fundamental que os jovens possam entender os conteúdos, possam ser capazes de resolvê-los de forma autônoma e, de preferência, com atividades mais dinâmicas e temáticas ligadas à vida real. Em outras palavras, eu percebo que os estudantes quiseram dizer que a produção de significado por meio das aulas de matemática é fator fundamental para a construção de sonhos. E neste caso, o significado viria das escolhas metodológicas que a professora ou professor realiza durante as suas aulas: pelo tipo de atividade que propõe, pela dinâmica da atividade, e pelo contexto que é apresentado. Não é minha intenção pontuar um ou mais métodos específicos que dariam conta dessa produção de significado para os estudantes: acredito que isso dependeria do background do professor, dos alunos, do contexto escolar e dos anseios de todos esses personagens, de seus foregrounds. A produção de significado pelos estudantes pode vir de

inúmeras possibilidades: por meio de objetivos claros, como passar no Enem[83] ou em algum vestibular; pode vir da conexão com a vida cotidiana, ou ainda de entender o seu lugar no mundo, na sociedade. Também muitas possibilidades metodológicas poderiam ser exploradas para essa busca de significado, e o mais importante é que elas atendam à história e às perspectivas de futuro dos atores da sala de aula: estudantes e professores.

Um segundo aspecto dentro do microcosmos das aulas de matemática seriam as relações professor-alunos, alunos-alunos e as suas dinâmicas de interação. Como bem descreveram os estudantes, o movimento de interessar-se pelo outro por meio do diálogo é fundamental para estabelecer relações de confiança mútua, que abririam espaço para a construção de sonhos. A forma como essas relações acontecem revelam muito sobre a hierarquia que se estabelece dentro das aulas e sobre o papel de cada um dos atores. Se, por exemplo, a professora ou professor somente responde aos estudantes perguntas ligadas ao conteúdo, ou se somente se dirige a eles para falar sobre esse tema, dificilmente surgirá uma abertura para que assuntos considerados pessoais, como os sonhos, possam fazer parte do ambiente da aula. Da mesma forma, se a professora ou professor tem o hábito de perguntar para a classe como um todo qual a resposta certa dos exercícios, ou faz somente avaliações individuais, ou ainda trabalha exclusivamente com atividades de resposta única, esse profissional está incentivando a meritocracia que, na sala de aula, reverbera em individualismo, competição e empreendedorismo de si. Se ao invés disso, como bem sugeriram as estudantes, a professora ou professor incentivar a colaboração em sala de aula, de forma que o sucesso na resolução de uma atividade represente o sucesso de todo o grupo, e erros e acertos sejam discutidos coletivamente e tratados também como possibilidades, o ambiente da aula de matemática será mais humanizado e estudantes terão a possibilidade de ser mais e de compartilhar e expandir seus foregrounds. E sem dúvida, se todos se enxergarem como inacabados que são, a relação professor-aluno pode expandir as fronteiras dos conteúdos para um interesse mútuo e genuíno pelo outro, e passar a ser uma relação de alteridade.

Ainda no nível micro das aulas de matemática, mas que se relaciona à níveis mais macro, um terceiro aspecto está no conteúdo matemático em si, na sua epistemologia. O que pode se entender do fato de estudantes terem pontuado que a matemática possui conteúdos ‘mais fechados’, com menos abertura para a sociedade? Isso está relacionado tanto com a história do conhecimento matemático como com a forma em que ele se materializa na escola. Tal como escrevi anteriormente, o absolutismo matemático é a concepção que vigora em sua

[83] Enem: Exame Nacional do Ensino Médio.

epstemologia: uma matemática que fundamenta as bases da razão, que inspira verdade e correção, e que é superior aos demais conhecimentos. Quando se debruça sobre o estudo das filosofias da matemática que foram construídas ao longo da história, o princípio absolutista é majoritário; ele se traduz em inúmeras tentativas de justificar a matemática por ela mesma e de criar uma linguagem única, lógica, que a represente.[84] Ou seja, sob essa epistemologia, a matemática é realmente um conteúdo fechado em si. E isso reverbera na sala de aula, nas práticas da professora ou professor, e que ainda tem forte influência de concepções de ensino estruturalistas como o Movimento da Matemática Moderna.[85] Por outro lado, a epistemologia do conhecimento matemático tem sido colocada em xeque. Gutiérrez (2017), por exemplo, por meio do conceito de *Matematx*, reconhece a predominância eurocêntrica e branca no desenvolvimento do conhecimento matemático e propõe outras formas de epistemologia para a área, como por exemplo, pautadas no pensamento indígena. Ernest e Skovsmose, em suas recentes publicações, têm manifestado preocupações com as filosofias da matemática e propõe uma outra, com uma nova dimensão, a ética.[86] Na escola, por sua vez, outras dimensões têm sido mais exploradas nas últimas décadas, ao menos no Brasil. Há muitas propostas de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que incluem a matemática. D'Ambrósio já escrevia que tal iniciativa era muito importante, pois possibilitava à matemática a saída da 'torre de marfim' (D'AMBRÓSIO, 2010). Assim como é possível identificar propostas de ensino que possibilitem interlocuções entre matemática e realidade, tais como os cenários para investigação, a modelagem matemática e o trabalho com a história da matemática. Essas propostas questionam a perspectiva de uma matemática fechada em si mesma, totalizada, e propõem trazer para as aulas a característica bijetora entre essa área de conhecimento e a sociedade, de forma que os estudantes tenham a oportunidade de enxergar as influências que a sociedade, nos seus aspectos culturais, políticos e econômicos, representam para o desenvolvimento da matemática, e vice-versa. Assim, vislumbrar as grandes conexões entre sociedade e matemática aproximá-la-ia do mundo real, das pessoas, de seus anseios. Humanizaria a matemática e, por isso, abriria caminho para que houvesse mais identificação entre a área e seus estudantes, e mais diálogos poderiam ser estabelecidos.

Por fim, em nível macro, é preciso enxergar a matemática e o ensino de matemática em um âmbito mais amplo, nas suas relações com o mundo. A história nos conta que as origens da matemática estão ligadas à necessidade humana de contar e medir, e seu caminhar está

[84] Para mais informações sobre as filosofias da matemática, ver Soares (2019) e Skovsmose (no prelo).
[85] Para mais informações sobre o movimento da matemática moderna ver, por exemplo, Bermejo et al (2011).
[86] Ernest (2018) e Skovsmose (2020).

estreitamente atrelado ao desenvolvimento dos meios de produção. Desde o desenvolvimento da agricultura e manejo do rebanho, passando pela invenção da moeda, as grandes navegações e a revolução industrial, até a chegada da era moderna, o pensamento matemático foi propulsor das tecnologias e do capital. A relação que as estudantes fazem entre matemática e capitalismo é certeira. Sabemos que esse sistema econômico, aliado ao liberalismo, pode ser entendido como produtor de riquezas, mas também de desigualdades sociais e injustiças. As classes sociais são um fato, e como bem disse Freire, materializam as relações de opressão que se estabelecem na sociedade (FREIRE, 1983). Isso reverbera na vida dos estudantes, na escola, nas suas aprendizagens, em suas perspectivas de futuro. A estreita ligação entre a matemática e os sistemas sociais e econômicos hegemônicos é uma problemática que precisa ser encarada de frente: tal como se dá, estimula a meritocracia, enriquece e privilegia poucos, oprimindo e estreitando sonhos de muitos.

Assim, a busca por mais espaço para sonhos nas aulas de matemática é uma temática complexa e multifacetada. É possível fazer avanços nesses espaços no âmbito da escola, ajustando métodos de ensino-aprendizagem, de forma que produzam significado, por estarem mais em sintonia com os backgrounds e foregrounds de professores e alunos. Uma escola mais aberta, que abra espaço para o novo e o diverso, pode compor junto com a comunidade escolar inéditas formas de ser mais e ampliar os limites burocráticos e conteudistas de seus muros. Inclusive há iniciativas de escolas e sistemas de ensino que incluíram disciplinas ou temas transversais que exploram a temática dos projetos de vida, tanto no Brasil como na Colômbia. [87]

Também espaços podem ser criados estreitando as relações entre professores e estudantes, de forma que essas possam ser pautadas em alteridade. O conteúdo matemático pode ser abordado na escola de forma a apresentar conexões entre matemática, história e sociedade, dando a oportunidade ao estudante de entrar em contato com uma matemática mais humanizada e que possa ser instrumento de leitura de mundo e de crítica. Ainda assim, há limites nessas ações, pois a formação de foregrounds pelos estudantes também está estreitamente relacionada ao seu lugar no mundo, enquanto ser histórico e social. E dessa forma, é preciso reconhecer que a luta por mais espaço para sonhos nas aulas de matemática não pode estar dissociada da luta por uma sociedade mais justa, porque se for dissociada, como disse

[87] No Brasil, por exemplo, é possível destacar escolas de tempo integral que exploram o tema na forma de vivências – ver Fodra (2016). Na Colômbia, existem projetos transdisciplinares que abordam também essa temática – ver Cardona (2015).

Dunker, os sonhos dos jovens continuaram sendo encurtados, e ao invés de desobstruir e ampliar seus foregrounds, o que teremos será o apagamento do seu futuro.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2a Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERMEJO, A. P, B; MORAES, M. S. F; GRAÇA, V. V. Educação Matemática: algumas concepções e influências do Movimento da Matemática Moderna. *In*: **IICNEM e IX EREM**. Ijuí, RS, 2011.

CARDONA, A. M; VALENCIA, E; DUQUE, J. H; LONDONO-VASQUEZ, D. A. Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). **Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**, vol. 7, no 2, p. 90-113, 2015.

D'AMBROSIO, U. Matemática na transição das disciplinas para a transdisciplinaridade. *In*: **VII Encontro de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul**, Canela, 2010.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). **Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios**. Colombia, 2015. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>. Acesso: em 05 jul. 2020.

ERNEST, P. The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *In*: ERNEST, Paul. (ed.). **Mathematics teaching: the state of the art.** 2. ed. London: Falmer, 1991a. p.249-254.

ERNEST, Paul. The ethics of mathematics: is mathematics harmful?. **The philosophy of mathematics education today**. Springer, Cham, 2018. p. 187-216.

FODRA, S. M. O projeto de vida: escolas do Programa Ensino Integral. **Association for Moral Education Conference Proceedings**, vol. 41, no. 1. 2016.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Unesp, 2000.

GUEDES, E. C. **Alteridade e Diálogo**: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. 2007. 181f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

GUTIÉRREZ, R. Living Mathematx: Towards a Vision for the Future. *In*: **North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Galindo, E., & Newton, J., (Eds.), 2017.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Massangana, 2010.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução: José Pinto Barreiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOCKE, J. **Some thoughts concerning education**: including of the conduct of the understanding. Mineola: Dover Publications, 2007.

MINEDUCACION. **Ministerio de Educación**. Bogotá. Disponível em:< www.mineducacion.gov.co>. Acesso: em 05 jul. 2020.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T; ANDRADE, D. B. S. F; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *In*: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

RHODEN, C. **Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Maria Farinha Filmes. 2017. Disponível em: < https://archive.org/details/NuncaMeSonharam>. Acesso em: 19 out 2021.

PINHEIRO, J. D. **Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)**:" novos talentos" da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). 2014. 231f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RODRIGUES, V. H. G. Filosofia Onírica de Gaston Bachelard em Mundos Desencantados e Tempos Sombrios. **Ambiente & Educação** – Revista de Educação Ambiental, Furg. Vol 13, n1. Rio Grande, 2008.

SCHIAVONI, A.; MARTINELLI, S. de C. O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, 2012.

SERRA, Adriano Supardo Vaz. O auto-conceito. **Análise psicológica**, v. 6, p. 101-110, 1988.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **An Invitation to Critical Mathematics Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

SKOVSMOSE, O. **Foregrounds**: Opaque stories about learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

SKOVSMOSE, O. Meaning in Mathematics Education: a Political Issue. **Ed. Filosofia da Educação Matemática**, REVEMAT. Florianópolis (SC), v.11, p. 36-46, 2016.

SKOVSMOSE, Ole. Mathematics and ethics. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 2020, vol. 8, no 18, p. 478-502.

SKOVSMOSE, O. **A Performative Interpretation of Mathematics** (no prelo).

SOARES, D. A. Matemática de “mãos limpas”? Uma reflexão filosófica sobre verdade e progresso. **Scientia Vitae**, v.7, n.24, p. 39-48, abr./jun. 2019.

6. About unfinishedness, dreams and landscapes of investigation[88]

Daniela Alves Soares

Abstract*:*
This text aims to propose that landscapes of investigation are possible learning environments for the establishment of unfinished young students' dreams. Thus, through the lens of certain authors, I present some philosophical ideas of the human being, such as those of unfinishedness and dreaming, as well as foreground and totalisation. Next, I briefly explore aspects of the school tradition evidenced by philosophers who have influenced education as it is today, such as students as "blank sheets", school as the space to develop reason, and mathematics as the "true reason". Then, I address technical rationality and critical rationality, presenting some differences and identifying paradigms in which we can recognize mathematics education. Finally, I present landscapes of investigation as a possibility in the face of such studies. Therefore, despite this chapter being characterised as a theoretical essay, I present excerpts from observations, interviews and discussion groups that were part of the data production during my doctorate.
Keywords*:* Unfinishedness, dream, foreground, landscape of investigation.

This text is based on my doctoral study, which addresses imaginations and dreams, unfinishedness and infinite ideas. All these concepts materialise in a proposal for mathematics education through new paradigms. I begin this journey with the presentation of ideas from certain authors, based on important concepts related to human nature. In a second step, I reflect on the school tradition evidenced by some philosophers who influenced education as it is today. I also propose a reflection on paradigms in which we can locate mathematics education. At the end, I address possibilities in light of these studies. This chapter is set out as a theoretical essay in which I also use excerpts from the data that were part of my doctoral work, such as interviews, discussion groups and observations. I call the excerpts "scenes". Here I use pseudonyms for the students' and teachers' names.

[88] This text is based on the data production for the thesis, but it was initially written to compose the book 'Landscapes of Investigation', by Skovsmose (in press). For that reason, it maintains the formatting required by the publisher. In this regard, I thank Open Book Publishers for allowing the publication of this text.

SCENE 1: About the Human Being, Its Dreams and Unfinishedness

> ‘Who is Laís?’, I asked her. She laughed, and then she replied: ‘Difficult question ... [...] This year, I mainly ask myself this question. Because this year, I'm a little lost. I don't know exactly who I am ... I have some ideas about what I want, but I'm not sure ... So, it's a little difficult, like, to say exactly who I am’ (Soares, in progress).

Laís was 16 when I conducted the interviews for my doctoral study. On that occasion, during the second semester of 2019, I interviewed eight students from a Brazilian public school. I conducted a discussion group with these same students and attended some mathematics lessons in the class. Lais’ answer to my question, which can be understood as reticent, insecure, and open to imagination, represents one of the main human conditions well: unfinishedness. This condition is usually most evident in adolescence. What does unfinishedness represent? What is its origin? On these questions, I will present some ideas inspired by my previously published text (Soares, 2019).

For Paulo Freire (1983) – a Brazilian educator and philosopher – unfinishedness is the human origin of every search. Being perceives itself as someone who does not know everything and does not achieve everything; it perceives itself as always in process. It is a Being[89] as a verb, not as a noun.

Because the human being knows itself unfinished, it has hopes and dreams. It has hope because this is part of human nature, and the state of unfinishedness, incompleteness, puts it in a search movement. Hope can be understood as a flashlight that guides one within this movement. It is like a natural will, which compels one to think, feel and act and, therefore, makes human beings not merely bystanders in history, but protagonists. Due to its intrinsic condition of existence, Freire indicates that hope is the natural form of the human being, and not hopelessness. In the author’s words: “I am not, for example, first of all a Being without hope who may or may not later be converted to hope. On the contrary, I am first a Being of hope who, for any number of reasons, may thereafter lose hope” (Freire, 2000, p. 50). If hope is intrinsic to Being, hopelessness, then, is a distortion of that. And with hopelessness, living would be a pure succession of events without any interference from Being; it would be pure determinism.

And the Being dreams. When I write dream, I do not mean the dream projections that we manifest when we are sleeping, although these can be representations of what we dream

[89] When I refer to the noun, I will present this term with the first letter capitalised – ‘Being’, to avoid confusion with the continuous tense of the verb to be – ‘being’.

while we are awake. Still, one characteristic is fundamental, and it is precisely the key point that differentiates one from the other: the dream to which I refer is consciously imagined. Furthermore, it represents the yearnings we have as a social and historical human being, originating from our condition of unfinishedness and the desire to be more.

According to Freire (1983), women and men dream because they want to have experiences of freedom, of humanisation. For the author, dreams have a political perspective and are linked to the historical experiences that Beings live through, to their views of life. Hopes and dreams are answers regarding infinity. The human search is motivated, thus, by the human beings' desire to be more.

In this way, the unfinishedness of the human being generates hopes and dreams, puts the human being in a movement of search, in a great kaleidoscope of landscapes. Human unfinishedness generates foregrounds.

The Danish mathematics educator Ole Skovsmose (2014a) uses the term foreground to refer to people's visions of the future, which includes their desires, dreams, hopes, fears, obstacles, and frustrations. The experiences from the past, which form one's background, and the way the Being understands and interprets these experiences influence one's landscapes of the future, but do not determine these landscapes. New possibilities can be formed; new dreams can emerge. The unfinishedness of the human being makes it an undetermined Being, with multiple possibilities for the formation of foregrounds.

The ideas of the Franco-Lithuanian philosopher Emmanuel Levinas are also based on the concept of unfinished Being. In fact, for Levinas, it is not possible to understand the Being based only on itself; the formation of what one is (subjectivity) depends not only on the Being, but also on its exterior. There is something beyond us that has influence, that is not under our control and that never ends. In this way, the Being turns to something that it is not, something that overflows, and that is part of the human condition. What motivates this metaphysics, this turning to the other, this transcendence? Levinas answers by saying that it is the idea of the infinite (Levinas, 2007). This idea represents the seed of transcendence that exists within all of us, and that constitutes our incompleteness.

Even so, the socially inserted Being often does not recognise the human condition of eternal incompleteness and goes in search of supposed solid definitions that would contain, for example, what knowledge is, what education is, what God is, how a family should be. This supposed exhaustion of Being, Levinas calls a totalisation.

Levinas states that it is not possible for woman and man to be totalised individuals. Because of this condition, the formation of the Being's subjectivity depends not only on the

interior, but also on the exterior, the relationship with the world and with others. There is "a surplus always exterior to the totality, as though the objective totality did not fill out the true measure of Being" (Levinas, 2007, p. 22). So, the movement to exteriority, which is transcendence, is a movement of hope, which turns towards what the Being is not and, therefore, turns towards dreams.

Because it is aware of being unfinished, the Being in process is educated. Education would then be part of the human search movement: searching because it has hope, and because it dreams. And what is the school that receives this Being in process like?

SCENE 2: The School That Receives That Being: its tradition

> While explaining how to solve the system $\begin{cases} x - y = 3 \\ 2x + 3y = 4 \end{cases}$, teacher Yael addressed the students using expressions like 'any questions, guys?', 'did everyone understand?', 'right?', and one student or another made a gesture with his head confirming or denying. At the end of the explanation of this exercise, some students emitted the 'ahhh' sound, symbolising that they now understood it. For me, this dialogue expresses that the teacher is concerned with the students' learning, but it also reveals that the purpose of the class is that the students understand a truth that is set, and not that they dialogue about it and with it. Thus, the mathematics teacher seems to me to be the one who confirms the knowledge already established (Soares, in progress).

This excerpt, taken from my field notes during my observation of classes by teacher Yael, demonstrates what is normally expected from a traditional school environment: that it is a space created to transmit the knowledge accumulated historically by humanity from the most diverse sciences as historical facts, mathematical algorithms, and the laws of nature, as well as a space for reaching the truth.

Some philosophers studied the role of knowledge and school in their time, and much of what they wrote has an influence on us today: this is the case with John Locke and Johann Herbart, representatives of empiricism, and René Descartes, representative of rationalism.

Locke, who lived between the years 1632 and 1704, believed that everything that is learned comes through experience, and that school would be one of the environments where students would be exposed to this learning (Locke, 2007; also Aranha, 1996). The experience would happen, in some way, through knowledge accumulation, because he believed that the student arrives at the school as a "blank sheet", ready to be written upon.

Johann Friedrich Herbart, a German philosopher who lived between the years 1776 and 1841, believed that learning takes place through the development of reason and also through

experience. He wrote about educational activity and highlighted instruction as one of the essential functions of school. Regarding instruction, Herbart does not separate intellectual from moral activity, and the teaching process is for him, in some way, guided by interest (Hilgenheger, 2010). He divides the teaching process into five parts: preparation, presentation, assimilation, generalisation and application (Larroyo, 1974).

Both philosophers, Locke and Herbart, even while considering school as a space for students' experiences (Herbart still associated these experiences with the students' interests), highlight the development of reason, through instruction, as one of the most important roles of this institution. School would be the space where knowledge is grounded, and students would develop their reason as much as they were encouraged in that space. In this perspective, the social context is not considered. It is also important to note that such philosophers were always referring to a school for the elite, and not a common one.

On the other hand, Descartes considered that knowledge must develop reason. This philosopher, born in 1596, believed that knowledge is innate to Being, and therefore all knowledge comes from interiority, and not from external factors (Descartes, 1955). Thus, he believed that the origin of knowledge is good thinking, and sought throughout his life to find the design of human thought. During this search, he was disappointed with the literature and humanities knowledge areas, as he found in them more doubts than certainty. While pursuing certainty, he was seduced by mathematics, which with its demonstrations and solidity seemed to him to be the most auspicious environment for safe and true reason. He started to follow a path from doubts to certainties, from the statement "I doubt, therefore I think" to the famous one "I think, therefore I am". Descartes also proposed to distribute complex knowledge in parts, starting from the simplest, using the rational method to reach at the truth (Aranha, 1996).

Much of what is understood nowadays by mathematics and by teaching mathematics is, of course, due to Plato (2004), who conceived mathematical objects as perfect and belonging to the world of ideas. We must also give Descartes his dues – he interpreted mathematics as the most suitable scientific process for the search for truth, through reason.

Indeed, not only these philosophers and educators, but so many others, influenced what we traditionally understand by the terms school and teacher: namely the space for the transmission of accumulated knowledge, and the holder of truths, respectively. In addition, during my doctoral data production, I noticed that having a traditional perspective of mathematical knowledge is far from being an isolated case. Following these reflections, some questions associated with mathematical knowledge at school can be raised: what mathematics teaching has been practised in the face of this type of school? How does this school relate to

students who, as mentioned earlier, are unfinished and driven by hope? Does this school create conditions for the development of students' dreams and foregrounds? And can mathematics classes create these conditions?

SCENE 3: Technical Rationality, the Exercise Paradigm and Mathematics Education

> School is the place where people are most thinking about passing on information to us, and this information is not necessarily going to be used ... it will be more technical, scientific and accurate information ... [Iara]
>
> And they insist on preparing us for college entrance exams in the future, but they do not provide support to help us decide how the future is going to be. [Giselle]
>
> Well, I gave you two lists of exercises, one of them was the one with six problems, we already did some of them together, and you were supposed to have done all the other exercises. Any questions, bring them to the monitoring. [...] So we are going to start working on another list now, about linear functions. As I said, I will not do all the exercises here during the class, but I will do at least one of each type, so that you can do the others. [Professor Ariel] (Soares, in progress).

The first two excerpts refer to moments shared in a discussion group. At that time, I asked the students what spaces they saw where it would be possible to talk about dreams, both in school in generally and in mathematics classes. It is possible to observe, from the dialogue between Iara and Giselle, how the philosophy of education effectively materialises in class. The students did not find spaces for hopes and dreams, because they saw school as a place of closed content, that is often technical and scientific. It is school that is the transmitter of accumulated knowledge, of reason, and that is the place where the argument of truth is put into practice.

Thus, the way students learn mathematics at school reflects a philosophical and ideological perspective, based on historically constructed paradigms. The paradigm that I will highlight now is that of technical rationality.[90]

Rationality is a quality of what is based on reason and therefore, in this bias, objectivity is prioritised over subjectivities, through logical and often mechanical actions. In addition, the scholar Henry Giroux points out that objective actions, within a certain rationality, are based on a set of interests that define and limit personal perspectives (Giroux, 1983).

This type of rationality is embedded in the educational process and, with its principles of control and certainty, proposes a model that involves the passive reproduction of knowledge.

[90] This topic, as well as the one that follows, was inspired by a text previously published by Soares and Civiero (2017).

Thereby, the classroom is established as a conformed environment, in which the teacher has the power of knowledge to be transmitted, and the students are responsible for understanding this knowledge and sometimes for memorising pre-established formulas and techniques.

In the field of mathematics, the exercise paradigm – a term used by Skovsmose (2008) – refers to the endless lists of technical exercises often disconnected from reality. These exercises are usually formulated by an authority outside the classroom and most of the time the students have the objective of finding the only right answer. In this paradigm, the learning of the theory occurs through the exhaustion of technical repetition and, in this sense, it is opposed to an investigation activity. Professor Yael's speech, presented in this section, is an example of work in mathematics within this paradigm.

Related to the dimension of technical rationality and, in some way, to the exercise paradigm, is the concept of knowledge transmission. This concept is based on the idea that teachers and students are expected to be passive consumers or knowledge transmitters, instead of negotiators in the world in which they work and act (Giroux, 1983).

Finally, transmissive teaching is, by definition, totalising teaching. After all, teaching based on these assumptions does not open spaces for doubts, aspirations, for the understanding of Being as a process, much less for transcendence and the infinite.

And how are the students who know they are incomplete and hopeful, when faced with a school based on technical and transmissive rationality? The endless lists of exercises proposed by teachers, most of them decontextualised, can bring the safety of learning the technique, but they do not open possibilities for the risks of being more, of real and sensitive living.

After all, how are the students in transformation, who are Beings as a verb, in a school that proposes itself as a transmitter of truths through exercises, mostly with a single answer? They become Beings who give up their infinity and believe in totalising truths. If mathematics education based on this paradigm does not constitute the most suitable environment for these Beings in process, unfinished, what other paradigm and environments can be thought of?

SCENE 4: Landscapes of Investigation as a New Paradigm: possibility of education for the unfinished being that dreams

> I asked the students: ‘How do you think we could create more spaces for dreams in math classes?’ The student Iara said that, among the subjects, mathematics is the one that usually is taught as a pre-established knowledge. And so, her group suggested reducing the competition. Because, for them, competition in class creates a kind of pressure ... and ‘it is very individualistic’, the student Giselle said. Therefore, they

> proposed the group work, thinking that it would help both in the didactic and in the psychological sense, as it is possible to debate a problem and talk about it. Giselle added that sometimes someone cannot solve one problem, but can solve another, and that is why it is possible to 'share ideas'. This group argued that when one person explains to another it is much easier to understand the problem because it becomes more personal. Isabela added: 'This thing of discussing a problem together, joining ideas', with that, a less hostile environment would be created, and people would have more affinity with mathematics, Giselle concluded (Soares, in progress).

In the second topic, I highlighted some philosophers who have influenced what we now understand as the role of the school. One of them was Locke, who despite valuing the school as a space for experience, perceived students as blank slates for knowledge. Another was Herbart, who valued control and discipline as moral practices within the school and instruction, with a greater objective of reason development. Even though he highlighted the importance of developing students' interest, Herbart's method was not based on the value of subjectivities and social and cultural practices. Descartes, on the other hand, was a philosopher who accredited great importance to reason, arguing that it is possible to submit all kinds of knowledge to the order of reason, and make mathematics one's greatest exponent, as the most exemplary representative of the search for truth.

In the third topic, I highlighted how these philosophies of education can be related to the model of technical rationality, which is also connected, in mathematics classes, to the exercise paradigm. As I highlighted, in this paradigm mathematical knowledge is acquired by students in a generally mechanical and repetitive way. This means that in this paradigm, one avoids privileging personal interpretations, and most exercises are not based on reality, much less on foregrounds. Thus, this model reveals a feature of totalisation of knowledge, from the perspective of control, which does not open space for unfinishedness, critical thinking, hopes or dreams.

In contrast, Skovsmose (2001) proposes a paradigm that is based on the so-called critical rationality, which places less importance on technique and more on reflection, especially socio-political reflection.

He presents learning environments that represent this new model of rationality, and that value the process of collective exploration and investigative search. In these learning environments, collaboration among students is prioritised, and it is expected that all communication take place through dialogue. In these environments, called landscapes of investigation (Skovsmose, 2001), since students accept a challenge to be investigated, they become co-responsible for the learning process. My conversations with Iara, Giselle and Isabela

revealed that, in the students' opinions, working in groups to solve problems would be interesting for mathematics classes. In the investigative environment, learning is a process, and therefore not static. The teacher creates the scenario and proposes the challenge, and from that moment on they become an adjunct in the situation to be investigated. Thus, students are considered protagonists of the process, their personal knowledge and experiences are valued, their background is valued; they are not blank slates! Faced with such a student role, the teacher has no control over the process; the teacher does not know what will happen. Therefore, this process involves risk but also numerous possibilities. In Skovsmose's words:

A landscape of investigation invites students to formulate questions and to look for explanations. The invitation is symbolized by the teacher's 'What if...?' The students' acceptance of the invitation is symbolized by their 'Yes, what if...?' In this way the students become involved in a process of exploration. The teacher's 'Why is it that...?' provides a challenge, and the students' 'Yes, why is it that...?' illustrates that they are facing the challenge and that they are searching for explanations. (Skovsmose, 2014b, p. 7).

The figure 1[91] reveals two important movements: one horizontal, and the other vertical. The horizontal is the passage from the odd environments (1, 3 and 5) to the even ones (2, 4 and 6). This passage highlights the priority change, from technique to criticism (landscapes of investigation). This means a passage from control to openness, from single answer to multiple possibilities, from "solve this" to "how would it be". It is, therefore, a movement of transcendence, also comparable to the idea of infinity, already presented in this text.

Figura 3: *Milieus of Learning*

	Tradition of exercises	**Landscapes of investigation**
References to pure mathematics	(1)	(2)
References to a semireality	(3)	(4)
Real-life references	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose, 2014b

The vertical movement, on the other hand, reveals an openness in relation to the topics covered in class, starting from pure mathematics (environments 1 and 2: totally abstract and

[91] This figure represents the different *milieus* of learning proposed by Skovsmose (2014b), in order to explain the transition from the tradition of exercise to the landscapes of Investigation. It was not part of the original text, but has been included here to better clarify the presented ideas.

closer to the “ideal” world), passing through semi-reality (environments 3 and 4: intermediaries) and reaching reality (environments 5 and 6: more concrete and within the real world). This opening reveals possibilities for a less platonic mathematics, less associated with the great Cartesian truths, which is free to follow paths based on context, culture and subjectivities. These are learning environments that provide more space for students' lives, for their desires, for their problems, as well as for their interests, horizons and dreams. Environments 5 and 6, therefore, assume an opening for the observation and construction of foregrounds.

In landscapes of investigation, mathematics is not a closed subject, but it is open to the possibilities of the world and of history. I think this is what the students wanted to highlight in the conversations with me: to make mathematics more human, and accordingly, less competitive. After all, students can find multiple answers, and therefore different truths, that are not definitive. In this sense, with just one more question “what if ...?”, or “why?”, or “is it fair?”, new possibilities can arise. Beyond that, the challenge proposed by the teacher is also unfinished and incomplete during a landscape of investigation. And that is why frustrations and hopes, imaginations and dreams can happen.

To summarise, when investigating the conditions that put the human being in the search process, I focused on concepts such as unfinishedness, foregrounds, dreams and transcendence. This study made me question what the school that receives the searching Being is like. In that sense, the traditional school has some problematic aspects: the school tradition seems to go in the opposite direction to that of a school open to dreams. It shows itself as a totaliser and transmitter of knowledge and, in terms of mathematics classes, it appears to be a technicist, closed to the exteriority. In an extremely unequal society, as is still the case in Brazil and in many developing countries, hopes and dreams represent very important features for personal and political development. And the school has a fundamental role in this, especially with the adolescent public. In this sense, I understand that it is necessary to have schools, and especially mathematics classes, committed to political and social aspects. After all, reducing mathematics learning to technique means restricting students' foregrounds and dreams.

Thereby, I conclude that landscapes of investigation represent possible learning environments that are more coherent with what is most human among all of us. In other words, I highlighted in this chapter the concepts of incompleteness, and the desire to be more, from Freire; the idea of the infinite and the transcendence, from Levinas, and the development of future horizons, as foregrounds, from Skovsmose. After all, Laís, Iara, Giselle and Isabela, and so many students may like mathematics exercises, but they do not dream about them.

Acknowledgements

I would like to thank all my graduate colleagues from Épura, who have always helped me with important considerations about my studies; also, to the teacher, the students and the school who so kindly welcomed my data production; and finally, to DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) for the scholarship.

References

Aranha, A. M. L. de (1996). *Filosofia da educação*. Moderna.

Descartes, R. (1955). *The principles of philosophy*. Dover Publications.

Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civil courage*. Rowman and Littlefield Publishers.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin and Garvey Publishers.

Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart*. Massangana.

Larroyo, F. (1974). *História geral da pedagogia*. Mestre Jou.

Levinas, E. (2007). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University.

Locke, J. (2007). *Some thoughts concerning education: Including of the conduct of the understanding*. Dover Publications.

Plato. (2004). *Republic*. Hackett Publishing Company.

Skovsmose, O. (2001). Landscapes of investigation. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(4), 123–132.

Skovsmose, O. (2014a). *Foregrounds: Opaque stories about learning*. Sense Publishers.

Skovsmose, O. (2014b). *Critique as uncertainty*. Information Age Publishing.

Skovsmose, O. (in press). *Landscapes of Investigation*. Open Book Publishers.

Soares, D. A. (2019). Sobre sonhos e empoderamento de jovens: possibilidades para as aulas de matemática. *XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (XXIII Ebrapem)*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul.

Soares, D. A. (in progress) *Sonhos de adolescentes em desvantagem social: vida, escola e educação matemática*. Doctoral dissertation. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, Brazil.

Soares, D. A. & Civiero, P. A. G. (2017). Problematizando a racionalidade técnica por meio dos ambientes de aprendizagem da educação matemática crítica. *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (VIII Cibem)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

7. “Quais são os seus sonhos?” Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar

Daniela Alves Soares

Resumo:
Este texto tem por intuito relacionar a história de vida de estudantes em desvantagem social com os seus sonhos, a partir de dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com jovens paulistas e bogotanos. Como campo metodológico pós produção de dados, esse trabalho tem percurso próprio, com inspirações na análise de conteúdo. Em um primeiro momento do texto, apresento os conceitos de foreground e de sonho. Em seguida, destaco que o movimento de ser mais dos estudantes pode se dar no movimento de ser mais para si e para o outro. Adiante, identifico que alguns jovens apresentaram vários sonhos, enquanto outros revelam ter um sonho único ou mesmo nenhum sonho. Nesse momento, escrevi sobre foregrounds arruinados e sobre o perigo do sonho único. Em um momento seguinte, concluo que os sonhos dos jovens podem estar relacionados a oportunidades, à fruição, e ao desejo de se fazer justiça social, apoiado em relações de alteridade. Por fim, discorri sobre a importância da escola em apoiar os estudantes no desenvolvimento de sonhos possíveis, assim como ressaltei que o contexto social, cultural e político tem enorme influência nesse tema.

Palavras-chave: Sonhos. Foreground. Justiça social. Alteridade. Fruição.

Abstract:
This text aims to relate the life history of socially disadvantaged students with their dreams, based on data produced through interviews with young people from São Paulo and Bogotá. As a methodological field used after data production, this work has its own path, inspired by content analysis. At first, I present the concepts of foreground and dreams. Next, I emphasize that the students' movement of being more can take place in the movement of being more for themselves and for the other. Further on, I identify that some young people presented several dreams, while others reveal having a single dream or even no dream at all. At that time, I wrote about ruined foregrounds and the danger of the single dream. In a second moment, I conclude that the dreams of young people can be related to opportunities, to fruition, and to the desire to do social justice, supported by relationships of alterity. Finally, I discussed the importance of the school in supporting students in the development of possible dreams, as well as highlighting that the social, cultural and political context has a huge influence on this theme.

Keywords: Dreams. Foreground. Social justice. Alterity. Fruition.

Eu vim de infinitos caminhos,
e os meus sonhos choveram lúcido pranto
pelo chão.
Quando é que frutifica, nos caminhos infinitos,
essa vida, que era tão viva, tão fecunda,
por que vinha de um coração?
E os que vierem depois, pelos caminhos infinitos,
do pranto que caiu dos meus olhos passados,
que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?
(Cecília Meirelles)

As primeiras linhas

A vida tem infinitos caminhos. Infinitas linhas podem ter nos trazido até o momento presente, e infinitamente poderão nos levar a tantos futuros. Vidas são pessoas, e vidas são as histórias das pessoas emaranhadas e cruzadas no novelo que é o mundo. Como essas linhas são traçadas? Como andamos sobre essas linhas? E ainda, que tecido é construído a partir dessas linhas?

Neste artigo, apresento uma pesquisa sobre pessoas que são jovens adolescentes, e as linhas que são traçadas são as suas próprias vidas. As motivações para o tecido que será construído com essas linhas são os seus sonhos. Nos próximos parágrafos, escrevo sobre o ambiente em que esse tecido foi e está sendo construído, ou seja, o contexto da pesquisa, para em seguida apresentar meus objetivos com a contemplação e reflexão sobre esse tecido.

Esse texto tem por base os dados produzidos no ano de 2019 durante o meu doutoramento, realizado em duas escolas públicas e que atendem alunos em desvantagem social, uma localizada no Brasil, e outra na Colômbia.

A produção de dados brasileira foi realizada junto a estudantes de uma escola federal paulista (IFSP), que estudavam no 1º ano do Ensino Médio de forma integrada ao Ensino Técnico. O curso em questão é o Técnico em Alimentos, que apresenta uma grande carga horária de disciplinas teóricas e práticas ligadas às áreas de química e biologia. A escola está situada em um município do interior do estado às margens da região metropolitana de São Paulo, e se localiza em bairro periférico da cidade.

Já a produção de dados na Colômbia foi realizada com estudantes que cursavam o 10º ano da *Educación Media*, que seria o equivalente ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil. Trata-se de uma *Institución Educativa Distrital* (IED), que oferece formação técnica opcional no contraturno. Alguns dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa cursavam a formação

técnica em Sistemas (semelhante ao curso de tecnologia da informação, no Brasil). A escola está localizada no extremo sul da cidade de Bogotá, em região de montanhas, e está na divisa com outros municípios do distrito. O estrato em que se encontrava a comunidade atendida por essa escola é o estrato 1, o mais baixo do país.[92]

Para a produção de dados, utilizei-me de vários procedimentos de pesquisa, e o primeiro deles foram entrevistas semiestruturadas, individuais ou em dupla. Para este artigo, destaco informações relativas às oito entrevistas que compuseram a tese, sendo quatro de cada uma das escolas. Na escola brasileira, farei referência aos estudantes Giselle, Laís, Flávio e Brenda; e na escola colombiana, aos estudantes Tania, Andrea, Jhonatan e Martha. Esses nomes são fictícios, com o intuito de preservar a confidencialidade dos dados. Os nomes das escolas foram omitidos pelas mesmas razões[93].

Neste artigo, proponho-me a responder ao seguinte objetivo: identificar os sonhos dos estudantes e estabelecer relações com suas histórias de vida, com a sociedade e com os referenciais teóricos que abordo. Os dados que compõem a análise desse texto correspondem às respostas dos estudantes relativas predominantemente às perguntas a seguir[94]:

- O que te move? O que te faz seguir em frente, superar as dificuldades?
- Quais são os seus sonhos? Por que tem esses sonhos?
- Como você se imagina daqui a quatro anos? E daqui a 15 anos?
- Se você fosse escolher uma profissão, qual seria? (Falar da primeira, segunda e terceira opção, e justificar).

Destaco que, quando realizei essas perguntas, durante as entrevistas, os estudantes já haviam me contado sobre memórias e impressões de suas histórias de vida e sobre a escola, por meio de perguntas realizadas anteriormente. Essas informações também farão parte dos dados analisados e foram organizadas junto com as respostas sobre as perguntas destacadas anteriormente. Para essa organização, inspirei-me na análise de conteúdo[95]. A construção da argumentação neste texto se dá da seguinte forma: em um primeiro momento, apresento

[92] Na Colômbia, os bairros das cidades são divididos em estratos, que vão do um ao seis, em ordem crescente de condições materiais. A ideia da estratificação colombiana é diferenciar o custeio aos serviços públicos, sendo que os estratos mais baixos pagam menos por esses serviços e, os mais altos, pagam mais. Um bairro pobre e periférico é classificado como estrato um, por exemplo. Esse era o caso do bairro onde se situa a escola pesquisada em Bogotá. Moradores de rua são classificados como pertencentes ao estrato zero. Para mais informações, ver Dane (2015).

[93] Os termos de consentimento assinados pelos participantes apresentavam essas condições. Por opção minha, omiti também o nome da cidade brasileira, para que a escola não fosse identificada. Parecer do Comitê de Ética número 3.498.320, aprovado em 09 de agosto de 2019.

[94] Naturalmente, na escola colombiana, as perguntam foram realizadas em espanhol.

[95] Para saber mais sobre análise de conteúdo, ver Bardin (1995) e Oliveira et al (2003).

brevemente o que entendo por sonho e foreground[96], conceitos-chave desse texto. Em um segundo momento, apresento os sonhos dos estudantes, assim como as justificativas para esses sonhos advindas das histórias de vida dos estudantes e de suas experiências na escola. Nesse ínterim, estabeleço conexões com os conceitos supracitados assim como algumas novas possibilidades para eles, tendo como base excertos dos dados produzidos durante a pesquisa. Também outros conceitos serão importantes nesse caminhar, tais como inédito-viável, ser mais, transcendência e alteridade, e serão abordados durante esse momento. E no último momento, realizo uma síntese das considerações que foram levantadas nas seções anteriores.

Eu vejo a vida melhor no futuro[97]

Foreground (ou foregrounds) (SKOVSMOSE, 2011, 2014) é um conceito que se refere ao olhar para o futuro, e que estabelece relações com o passado, sem que essas relações o determine. O passado, entendido como background do indivíduo, deixa marcas, brechas, mágoas, anseios, obstruções e perspectivas. Boas experiências também podem abrir novas perspectivas. No entanto, nenhum dos acontecimentos do background, ou interpretações geradas sobre esses acontecimentos pelo indivíduo, podem ser considerados determinantes no estabelecimento do foreground. Dessa forma, ele pode ser entendido como um conceito complexo, que embora faça parte da estrutura psicológica do indivíduo, não pode ser objetivamente identificada por ele, nem por um agente externo. Questões sociais, políticas e econômicas influenciam o foreground, mas também imaginações e esperanças que só dizem respeito ao próprio ser. É nesse sentido que Skovsmose entende esse conceito não como algo transparente e objetivo, mas sim como múltiplo e opaco, e que pode representar um difícil panorama. Nas palavras de Skovsmose:

> Foregrounds podem ser assustadores e perturbadores, assim como podem conter incertezas, pesadelos, perigos e ameaças. Foregrounds podem incluir sonhos que, inicialmente podem ser reconhecidos como estarem longe de serem alcançados. Foregrounds são uma perplexa constelação de aspirações e frustrações[98] (SKOVSMOSE, 2014, p. 5).

E sonhos fazem parte de foregrounds. Para Freire, os sonhos têm um viés político e estão atrelados às experiências históricas de liberdade que o ser vive e viveu, ao olhar desse ser

[96] Apesar de estrangeiras, as palavras foreground e background não serão colocadas em itálico nesse texto devido à importância e frequência de uso desses conceitos.
[97] Frase da canção Tempos Modernos, de Lulu Santos.
[98] Tradução nossa.

sobre a vida, e às perspectivas que, apesar dar relações de opressão que possam ter sido vivenciadas, foram possíveis de serem geradas. Nas palavras do autor:

> Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. (FREIRE, 2000, p. 54).

Nesse sentido, o ato de sonhar pode ser entendido como um ato de resistência contra a opressão, compreendendo o futuro não como algo inexorável, ou determinado. Sonhar seria um dos motores do fazer história (FREIRE, 1992).

Dessa forma, entendo que **sonhar é parte constitutiva do *foreground* humano, pois faz parte do lançar-se para o futuro**.[99] Nessa perspectiva, o lançar-se por meio dos sonhos pode se dar dos mais diversos modos, não estando, portanto, necessariamente atrelado a perspectivas conscientemente políticas ou de classe, como Freire sugere. Nessa pesquisa, embora tenha por inspiração a perspectiva freiriana, o uso do conceito de sonho se dá de forma mais ampla, e não será a intenção desse texto fazer distinção ou ajuizamento sobre o que se pode entender como um sonho de verdade, ou político, ou mesmo bom ou ruim. Há sonhos de caráter mais individual, outros mais coletivos; há sonhos em que se sobressaem preocupações financeiras, outros a fruição, em outras palavras, o prazer. E há sonhos completamente enraizados nas histórias de vida dos estudantes, e outros sem uma relação aparente. Também saliento que, como será possível observar por meio dos dados apresentados, quando nos referimos ao público adolescente, o sonhar diz respeito a muitas coisas, mas especialmente à busca profissional.

De toda forma, destaco meu posicionamento de que todo sonho apresentado por esses adolescentes é legítimo e, em meu ponto de vista, **o sonho pode constituir-se como ato de resistência contra a opressão**. Por isso, são extremamente importantes, especialmente para pessoas em desvantagem social como é o caso do público-alvo dessa pesquisa. Como será possível observar nos dados que serão apresentados mais adiante, boa parte dos estudantes apresentam marcas de sofrimento e desumanização em seu background, e pare eles, o ato de sonhar é, em si, um exercício de liberdade e de reumanização. E como disse Freire, esse processo de reumanizar-se por meio do sonho está carregado de “ruptura das amarras reais,

[99] Algumas frases estarão em negrito para demarcar reflexões importantes no texto, e para facilitar a leitura.

concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc" (FREIRE, 1992, p. 92), e é preciso que seja enfrentado e vivido.

Mais adiante, apresentarei informações sobre os sonhos dos jovens entrevistados para a pesquisa, e outras reflexões teóricas sobre o tema. Mas antes disso, destaco o que caracterizaria o impulso desses estudantes pelo desejo de sonhar.

O que te move, jovem?

Quando perguntei aos estudantes "O que te move? O que te faz seguir em frente, superar as dificuldades?", eu estava interessada em compreender as razões das buscas dos estudantes por algo além do seu presente; o que os levaria à transcendência, ao desejo de ser mais. O que seria esse desejo?

Freire (1983) destaca que a origem de toda busca e de toda a educação do homem e da mulher, é a ciência de seu inacabamento, de sua inconclusão. O ser se percebe como alguém que não tem conhecimento de tudo e nem tudo alcança, percebe-se como sempre em processo. É um ser enquanto verbo, não enquanto substantivo; é um sendo.

E porque se sabe inacabado, esse ser sonha, se educa. A busca do humano é motivada, assim, pelo seu desejo de ser mais: de ser além do que se é, de ser mais do que se é; além do passado e do presente. O homem busca transcendência, ou seja, extrapolar os limites de si mesmo. E como identificar as razões para o ser mais entre os jovens?

Ao examinar as respostas dos estudantes para as perguntas destacadas, elas nos levam a **dois caminhos possíveis para o *ser mais*: um relacionado a uma razão em *si mesmo*, e outro a uma razão no *outro***. Examinemos isso nos excertos de algumas entrevistas. Brenda, por exemplo, deixou bem claro que uma das razões que a mantém em movimento é ser "eu mesma". Também podemos encontrar essa mesma razão nas respostas da Giselle e do Flávio:

> **Giselle**: Isso de [eu[acabar acreditando que sempre dá certo, que sempre vai dar certo. Não é nem questão de destino, essas coisas... para mim é impossível sempre dar errado, então um dia depois do outro vai acabar dando certo. Eu acho que eu quero fazer muita coisa da minha vida, então não vale a pena [ficar preso na dificuldade]. Então eu não ligo... tenho muita coisa para fazer e não posso ficar parada.
> **Flávio**: Além da minha família e da escola, eu mesmo; a minha força de vontade. Porque eu penso em fazer muitas coisas [...].

Destaco que na resposta do Flávio é possível observar outros fatores para o ser mais além de razões em si, relacionados à Deus, à escola e à família. Esse último fator se torna predominante nas respostas da Laís, Tania e Martha:

> **Laís**: Eu acho que a minha família. Porque independente do que eu quero de profissão, escola, eles estão sempre comigo... sempre.
> **Tania**: Minha mãe. Apesar de que antes eu não tenha estado com ela como filha, quero que ela sinta que agora sim, "agora estou a ajudando a realizar seus sonhos", por isso ela é minha motivação. Eu quero que ela se sinta orgulhosa.
> **Martha**: Primeiro, Deus. Segundo, meu pai. Por ele eu faço tudo, por ele eu quero lutar e ser capaz de tudo. Quero que, no futuro, ele esteja bem.

Da mesma forma, Andrea destacou durante a entrevista, sem hesitar, que sua mãe seria a sua grande inspiração. Ela disse querer que a mãe tenha muito orgulho dela. E assim como Andrea, Tania, Laís e Martha, Jhonatan também colocou os pais como razões para seguir em frente.

Já Brenda e Martha também explicitaram razões que as fazem seguir em frente, para além de si mesmas e da família: destacaram a importância do outro. No entanto, é possível observar que as perspectivas são bem diferentes:

> **Brenda**: São aquelas pessoas que acreditaram em mim. Saber que tem alguém que está acreditando em mim, mesmo à distância, me faz conseguir levantar a cabeça e seguir em frente, ainda que nas piores situações.
> **Martha**: Outra coisa que me faz seguir em frente são as outras pessoas. Mesmo que elas não confiem em mim, que digam que eu não posso, que algo não é para mim e tal [..] elas me empurram para que eu faça o que eu quiser [...]. E se essas pessoas me fazem cair, eu mesma me levanto.

Com relação às respostas ligadas a uma razão em si mesmo, elas nos levam a pensar sobre dois aspectos. Um deles diz respeito ao autoconceito[100] do estudante em relação a si mesmo: da forma como se deram as respostas, os jovens aparentaram ter segurança sobre o seu potencial e sobre suas perspectivas de futuro no mundo. E outro relacionado à esperança, o que ficou bem claro na fala da Giselle: "Isso de (eu) acabar acreditando que sempre dá certo, que sempre vai dar certo".

O conceito de esperança de Freire (1992), revela que isso faz parte da natureza humana, pois está inserida no movimento de busca do ser humano inconcluso, como um farol. Ela é como um ímpeto natural, que faz da mulher e do homem não meros coadjuvantes da História e de sua história, mas protagonistas. Fazendo uma analogia, o combustível para a realização de sonhos, segundo Freire é, sem dúvida, a esperança.

Apesar de motivações pessoais, o desejo de ser mais não vem em um movimento individual, pois é na relação com o outro e com o mundo que o ser se percebe inconcluso:

---

[100] Entende-se autoconceito como o conjunto de crenças que uma pessoa tem sobre si mesma, que é influenciado pelas suas relações consigo mesmo, com as pessoas ao seu redor e com o mundo. Para mais informações, ver Serra (1988), Schiavoni & Martinelli (2012). e Roncato (2021).

> O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1983, p. 30)

Dessa forma, o desejo humano de ser mais se estabelece na relação com o outro e a respeito do outro. Esse é um caminho possível para compreender por que grande parte dos estudantes pesquisados destacaram a importância da família e de outras pessoas como razão para seguir em frente. Tanto no sentido da necessidade de apoio deles, quanto no sentido de provar algo para eles: a relação com essas pessoas constitui-se como fator determinante para o desejo de continuar a caminhada da vida e transcender o presente.

Mais adiante, continuo a explorar o papel do outro nos sonhos dos estudantes, adicionando outros elementos a essa discussão. E a seguir, proponho o examinar dos sonhos que os estudantes manifestaram durante as entrevistas.

Sonhos.... eu tenho vários!

Sonhos estão relacionados a foregrounds, foregrounds são múltiplos, e podem oferecer muitas possibilidades. Os sonhos dos estudantes revelam o quanto os seus foregrounds apresentam (ou não) essas muitas possibilidades, e alguns possíveis caminhos para compreender aberturas e obstruções.

Vejamos algumas respostas dos estudantes quando indagados sobre seus sonhos, ou ainda como se viam no futuro, daqui a quatro ou quinze anos. A primeira que destaco é a resposta de Jhonatan. Ele revelou que, como primeira opção, queria ser comissário de bordo. Se não fosse possível, pensava na profissão de segurança. Ou ainda, outra possibilidade que ele destacou foi a de professor, talvez de *Taekwondo*[101] ou de inglês. Apesar de não ter declarado isso durante a entrevista, em um outro momento da pesquisa Jhonatan me esclareceu o motivo de pensar em várias profissões: isso se deve porque se, por um acaso, uma delas não desse certo, ele teria a outra opção, e assim sucessivamente. Para ele, quanto mais possibilidades de profissão tivesse, melhor.

Em uma direção parecida, Flávio e Giselle revelaram que pensavam em fazer várias faculdades, e não somente uma:

[101] Os alunos dessa escola tiveram aulas desse esporte durante as aulas de Educação Física.

> **Flávio**: A única coisa que eu penso agora é alguma coisa relacionada à química ou biologia [...] Eu penso em fazer muita coisa. Não penso em me formar só em uma coisa: eu posso estar [daqui a 15 anos] ainda estudando.
> **Giselle**: [...] Me formar em uma faculdade. Fazer uma pós... fazer bastante coisa. Eu sempre quis fazer faculdade, mas eu não quero uma só, porque eu não vejo a faculdade como uma [...] especialização para poder trabalhar. Para mim [a faculdade] é sempre um assunto que eu vou me aprofundar, uma coisa que eu vou aprender.

Flávio destacou as áreas que lhe interessam, mas ainda não as carreiras. Giselle revelou, em um outro momento, que pensava em fazer Design, Química de Alimentos, Medicina, ou ainda Psicologia: ela demonstrou não ter isso bem definido, além de destacar a possibilidade de trilhar vários desses caminhos profissionais, e não somente um deles. Já Martha, revelou ter muitos sonhos, e já pensou em alguns caminhos que poderia trilhar. Em um momento anterior à entrevista, ela me revelou que pretendia abrir um restaurante com uma amiga. E durante a entrevista, acrescentou:

> **Martha**: Bem, o restaurante seria por nossa própria conta, então teríamos que ter, primeiro, um trabalho. E aí, eu pensei em fazer enfermaria, e enquanto trabalho nisso, vou guardando dinheiro para a empresa. [...] Meu sonho é ser uma grande pessoa, e muito reconhecida pela nossa empresa. [...] Também um outro sonho é estudar enfermaria, mas de pediatria, para trabalhar com crianças. [...] Outro sonho é dar tudo que meu pai precisar, que ele se sinta bem, que tenha orgulho de mim. [...] Tem uma outra coisa que eu queria ser também... [prestar] serviço militar.

Quanto às carreiras, ela quis dizer que seguiria primeiro um desses caminhos, o da enfermaria ou do serviço militar para, depois disso, ter condições financeiras de montar a própria empresa, o restaurante. Já Laís, antes mesmo de que eu a indagasse sobre qual seria seu sonho, já havia me revelado que queria ser médica veterinária. Mais adiante ela me contou mais detalhes sobre isso:

> **Laís**: O meu objetivo era fazer uma faculdade de veterinária, porque eu quero muito isso. Só que eu entrei aqui, e faço curso de alimentos, então eu comecei a ver várias outras opções que eu tenho. Por exemplo, nutrição, medicina... tem muitas coisas legais. Então, eu fico um pouco perdida... [...] igual esse sonho de ser veterinária. Eu falei para minha mãe “eu quero e eu vou ser”, é isso.

Laís revelou que, apesar de ter um sonho bastante determinado, novas possibilidades foram se abrindo com a entrada no Ensino Médio e do curso técnico. Andrea também revelou ter um sonho definido, o de ser advogada. Ainda assim, destacou que, o fato de ter começado a realizar a formação técnica em Sistemas em seu próprio colégio e de gostar do curso tem feito ela pensar que fazer uma faculdade na área pode ser uma possibilidade.

Tania também revelou ter um sonho bem definido, e logo na primeira pergunta da entrevista que direcionei a ela, em que eu perguntei “Quem é a Tania?”, ela já me respondeu,

dizendo: “Sou uma mulher que vai realizar seu sonho... não importa o que aconteça. E..., bem. Só tenho um sonho”. Em seguida ela me revelou que queria ser uma policial. Durante toda a entrevista ela fez questão de deixar claro que não tem nenhum outro sonho, que este é único e que vai ser realizado, seja como for. E o que pode se pensar sobre estudantes que possuem um único sonho? Penso ser importante aprofundar alguns pontos sobre foregrounds para conseguir responder a essa pergunta.

Como foregrounds estão relacionados a possibilidades para o futuro de homens e mulheres, eles estão suscetíveis às experiências desses seres e, também, à forma como eles as interpretam. Diante disso, foregrounds podem trilhar caminhos múltiplos, não fixos ou determinados, mas também podem se apresentar para o próprio ser como difusos, restritivos ou mesmo, únicos. Nesse sentido, foregrounds podem ser entendidos como obstruídos ou arruinados (SKOVSMOSE, 2011, 2014).

Biotto Filho também destaca que foregrounds restritivos, que levam a um único possível sonho – o que ele chamou de foregrounds únicos – são perigosos. Referindo-se a exemplos de estudantes que tinham como único sonho o de serem jogadores de futebol, o autor revelou que a frustração dos jovens por não conseguir atingir esse objetivo poderia ser muito grande. A situação de fracasso, gerada pelo não cumprimento do sonho, poderia arruinar um foreground (BIOTTO FILHO, 2015).

Nesse sentido, parece-nos um pouco preocupante a informação relatada pela estudante Tania, que não possui outro sonho para além de ser policial. Não no sentido de não acreditar que ela tenha competência para realizar esse sonho, mas sim entendendo que outras condições, para além da competência, podem estar em jogo e que não permitam que ela realize o seu único sonho.

Também é importante destacar que **sonhos únicos são particularmente perigosos para estudantes em desvantagem social**, especialmente no que diz respeito aos sonhos profissionais. Porque um dos grandes mediadores para a realização de sonhos (mas obviamente, não o único), é o recurso financeiro. O dinheiro é um grande viabilizador da realização universitária, seja no pagamento das mensalidades, seja no pagamento de moradia, ou do material didático, ou ainda do transporte até a instituição. O dinheiro é viabilizador da infraestrutura para as carreiras que isso exigem: o aluguel de um escritório, a paramentação de um consultório. É também responsável pela pós-graduação e pelos cursos complementares que grande parte das carreiras necessitam: cursos de inglês, atualizações em novas mídias, mestrados, pós-graduações... Ou seja, pessoas em desvantagem social terão menos acesso a esses recursos e, dependendo das escolhas profissionais que fizerem, a realização do sonho

pode se tornar realmente difícil. Nesse sentido, **a ampliação dos *foregrounds*, com novos horizontes de futuro, que levem ao traçar de novos sonhos, parece ser um caminho necessário**.

Nesse sentido, não é por acaso que a estudante Martha pretende, primeiramente, angariar fundos com profissões que possam lhe garantir alguma renda para poder abrir o restaurante. Em um outro momento, ela disse: "Também é legal porque é possível começar uma carreira, e isso também pode ajudar a manter a nossa empresa". E tanto ela, quanto Tania, vêm no serviço militar uma forma garantida de ter uma renda que as sustente. Preocupações como essas fazem parte da realidade de jovens em desvantagem social e, sem dúvida, interferem nos seus planos de futuro.

Adicionando novos argumentos a esse tema, Freire nos fala de sonhos possíveis (FREIRE, 2004; 2014). Como já foi destacado anteriormente, para Freire, o sonho é um dos motores das mudanças na sociedade; é peça fundamental na luta contra a opressão. Apesar disso, Freire diz que nem todo sonho está disponível para todos: existe uma dimensão histórico-social que atinge a nós todos, de forma diferente, e é necessário avaliar e se reavaliar sempre sobre suas potencialidades e limites. Segundo ele, "Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã" (FREIRE, 2004, p. 293). A esse tipo de sonho, pautado na identificação dos limites – ou situações-limites, como nomeia Freire – e na conjectura histórica e esperançosa sobre o amanhã, Freire chama de sonho possível (FREIRE, 1992). Em outros termos, os sonhos possíveis podem ser entendidos como inéditos-viáveis, que seriam projetos realizáveis a partir de criteriosa identificação de situações-limites que, com o combustível da esperança, são rompidas por meio de ações – atos-limites, segundo Freire – que viabilizariam o novo futuro.

Por fim, voltando a discussão sobre sonhos únicos e múltiplos, adicionando a argumentação apresentada por Freire, entendo que ter sonhos múltiplos é mais condizente com a ideia de sonho que se sabe suscetível a condições que, muitas vezes, fogem ao alcance e controle das pessoas, especialmente daquelas e daqueles que estão em desvantagem social. Também sonhos múltiplos, ao invés de sonhos únicos, relacionam-se às possibilidades que nós, seres humanos, temos de construir e reconstruir as nossas histórias. As situações enfrentadas podem ser desafiadoras, mas ainda assim, muito maiores do que a escolha por um único caminho poderia proporcionar.

Por fim, destaco a fala de Brenda, que quando interpelada sobre quais seriam seus sonhos, respondeu-me:

> **Brenda**: Eu acho que eu nunca tive sonhos. Eu sempre tive objetivos. Sonho é aquilo que você pretende fazer a longo prazo [...] Mas objetivos são aquilo que você consegue, que você sabe que estão ao seu alcance.

Uma possível interpretação para a fala de Brenda é bastante triste: ela não possui sonhos, e isso pode levar a conclusão de que seu foreground encontra-se arruinado. Essa interpretação tem seu sentido pois, ainda que interpelada sobre quais seriam os seus objetivos (e não sonhos), a resposta também foi, em um primeiro momento, pouco informativa. Quando, no entanto, insisti um pouco na pergunta durante a entrevista, ela me respondeu, dizendo: "se eu fosse falar um objetivo que eu tenho, agora, seria conseguir me estabilizar aqui [na escola], conseguir um emprego, e ano que vem sair de casa com a minha irmã." Assim, Brenda fez uma distinção entre sonhos e objetivos e, diante disso, fui levada a uma segunda interpretação de sua fala: ela não possui o foreground arruinado; o fato é que ela é bastante cuidadosa para estabelecer sonhos e prefere trabalhar com o conceito de objetivo. Dessa forma, vejo uma relação sobre seu entendimento de objetivo e o conceito de inédito-viável de Freire. O seu receio em não estabelecer sonhos *a priori* pode revelar um cuidado em estudar atentamente as situações-limite que a rodeiam para que ela possa estabelecer inéditos que realmente sejam viáveis. Talvez Brenda tenha bastante consciência de seu contexto histórico-social e isso a faça tomar decisões com muita cautela.

Para que Brenda pudesse me revelar sonhos profissionais, eu tive que ser insistente durante a entrevista e trabalhar no campo das possibilidades, perguntando "Se você fosse escolher uma profissão, qual estaria em primeiro lugar, em segundo e em terceiro?", no que ela me respondeu "Primeiro, escritora; segundo, designer de games", e "a terceira opção seria psicóloga". Assim, foi preciso incluir a imaginação para que os sonhos pudessem emergir. Tal como escreve Skovsmose, **para jovens em desvantagem social, algumas vezes os "sonhos estão em gaiolas"** (SKOVSMOSE, 2014, p. 11), o que significa que estão presos e impedidos de se manifestar pelas condições contextuais e subjetivas.

As reflexões sobre os sonhos dos estudantes não acabam aqui. Na próxima seção, apresento as razões que levaram esses jovens a escolher os seus sonhos e, a partir disso, tentar refletir sobre algumas tendências.

Este é meu sonho. Isso é importante para mim

Conforme escrevi anteriormente, foregrounds são influenciados pelo background. Essa influência pode se dar de maneira positiva ou negativa, tanto para reforçar alguma situação,

quanto para apagá-la. Experiências desafiadoras podem levar a caminhos obstruídos no que se refere ao contexto dessas experiências, como podem ser ressignificadas. Por isso, foregrounds podem ser reelaborados (BIOTO FILHO, 2015; SKOVSMOSE 2011; 2014). Nesse sentido, vejamos o exemplo da Giselle, que tem na Medicina uma de suas opções profissionais:

> **Giselle**: Já Medicina desde muito tempo eu queria fazer, porque eu convivi muito tempo com médicos, por conta da cirurgia que te falei, e no braço também. Então eu tive que passar um tempo ali e acabei achando bonita a profissão.

Giselle me contou que, durante a infância, teve alguns problemas de saúde e isso a levava ao médico com frequência. De alguma maneira, pelo relato dela, essa experiência desafiadora que ela enfrentou no seu background foi ressignificada, de forma que lhe despertasse uma admiração pela profissão e um desejo de segui-la.

Já Tania me contou sobre experiências bem difíceis que passou na sua infância, ligadas à rejeição que teve de sua família. Também me contou que, entre um e dois anos antes da entrevista que me concedeu, seu irmão mais velho, que era pai de um filho pequeno, foi assassinado de forma bastante brutal. Todos esses fatores influenciaram, segundo ela, o seu desejo em ser policial. Porque, para Tania, seguindo essa profissão, ela poderia ajudar a comunidade, ajudar as crianças.

Andrea também relatou situações difíceis com relação à infância. Sem entrar em muitos detalhes, ela disse que vivia presentemente com a mãe e o padrasto, e que não via nem falava com o pai biológico há muitos anos. Disse que, no passado, ele tratava mal a sua mãe. E relatou que ficou muito zangada com o que o pai biológico dela fez com a sua mãe no passado. Como já relatei antes, Andrea sonha em ser advogada, e ela justificou essa escolha, dizendo que quer defender as mulheres, as crianças e as famílias que necessitam.

Já Martha, que revelou que trabalhar em enfermaria com crianças seria um de seus sonhos, justificou explicitamente uma das razões: ela havia ficado internada em um hospital para uma cirurgia meses antes da entrevista, e essa experiência despertou-lhe o desejo de trabalhar como enfermeira. E um acontecimento traumático que impactou seu background, e que pode ter relação com esse sonho, é o fato de ela ter sofrido uma (tentativa de) abuso sexual na sua infância. Durante a entrevista ela contou-me esse incidente da sua vida em detalhes e com muita tristeza e, ao mesmo tempo, revelou o carinho que tem por crianças em diversos momentos da conversa.

É possível compreender, agora pelas falas de Tania e Andrea, que **sonhos podem estar ligados a desejos de se fazer justiça social**, pensando no conceito de justiça social abordados por Rawls (2003) e Silva (2016). E, nesse sentido, as experiências presentes no background das

jovens direcionaram seus sonhos para irem ao encontro desses desejos. Indo um pouco mais além, **sonhos podem revelar desejos de transformação social e política**. Quando Tania diz pensar em fazer a diferença com crianças e a comunidade por meio da profissão de policial, ela demonstra entender que o trabalho policial poderia ser melhorado, ou ainda, que ela gostaria de fazer parte desse trabalho. E Tania, pela experiência que tem e visão de futuro, acha possível que essas condições possam ser transformadas.

Andrea segue num caminho parecido: a experiência que viveu com o pai biológico, que provavelmente está ligada a alguma violência no âmbito legal (podendo estar ligada a outros âmbitos também, como físico e/ou moral) foi um dos fatores que a fez pensar no Direito como carreira. Ela revelou não querer que situações como as vividas pela sua família ocorressem com outras famílias, mulheres ou crianças. Assim, ela deseja fazer justiça social e ser agente de transformação. Voltarei à temática da justiça social na próxima seção.

Assim como experiências do passado influenciam sonhos, as experiências do presente também. Diversos estudantes apresentaram relatos nesse sentido, e a experiência mais impactante relacionada a essa influência é, sem dúvida, a realização de um curso profissionalizante. Vejamos isso por meio de alguns relatos:

> **Laís**: O meu objetivo era fazer uma faculdade de veterinária, porque eu quero muito isso. Só que eu entrei aqui [na escola], e faço curso de [técnico em] Alimentos, então eu comecei a ver várias outras opções que eu tenho. Por exemplo, Nutrição, Medicina... tem muitas coisas legais. Então, eu fico um pouco perdida...
> **Giselle**: Antes de entrar aqui [na escola] eu queria fazer design [...] já aqui dentro [da escola] eu pensei nessa parte mais de Alimentos, mais da Química [...] em primeiro lugar, ficaria algo envolvendo a parte da Química de Alimentos, por conta do curso, porque eu nem consigo mais pesquisar sobre design...

No relato das duas estudantes, é possível observar que o contato com o novo curso não obstruiu os sonhos que elas já tinham. Na verdade, a realização do curso técnico tem lhes proporcionado novas possibilidades de futuro; tem ampliado os seus foregrounds. E **quando o foreground se torna mais amplo, novos sonhos poder ser construídos, e assim são estabelecidos novos sonhos possíveis**, inéditos-viáveis. E a escola teve papel fundamental na produção desses sonhos. É possível pensar sobre essa hipótese observando os comentários da Andrea e do Flávio, como escrevo a seguir.

Andrea disse que pensa na possibilidade de começar a trabalhar com Sistemas para juntar dinheiro (também se referiu à área de Psicologia) e fazer a faculdade de Direito depois. Nesse caso, o curso técnico (Sistemas) não necessariamente gerou novos sonhos, mas pode significar novas oportunidades para que ela tenha condições de atingir os seus sonhos (ser

advogada). Assim, é importante também destacar que, possivelmente, é o contexto da desvantagem social que a leva a pensar em soluções para juntar dinheiro com o intuito de pagar a faculdade; pois entende que, de outra forma, não teria o recurso necessário para a realização do seu sonho. Mais uma vez, o contexto social parece refletir na construção de foregrounds, pois se Andrea viesse de uma família com mais recursos, dificilmente ela teria que pensar em estratégias como essa; ela não precisaria adiar a realização do seu sonho pela falta de recursos financeiros.

Flávio também destaca a possibilidade de trabalhar com vias a juntar recursos, e pensa em utilizar os seus conhecimentos do curso técnico para tal. Quando lhe perguntei onde trabalharia, ele me respondeu: "Numa fábrica, ou algo da área alimentícia, para quando eu sair daqui formado como técnico".

Durante a entrevista, Flávio confessou que, antes de entrar na escola atual, não tinha conhecimento de que havia universidades públicas e gratuitas no Brasil. E que quando se deparou com essa informação, isso se materializou em um sonho. Ainda assim, ele apresentou ter consciência de que o caminho para tanto não seria simples:

> **Flávio**: O que eu queria fazer mesmo é me formar em uma faculdade pública, mas eu penso que além disso, eu vou ter que ter condições para poder morar em algum lugar, porque por aqui pode não ter faculdade. E aí eu vou ter que ficar longe da minha família, da minha cidade, e eu vou precisar dessa ajuda [financeira]. E isso não vai vir de outra pessoa; eu mesmo vou ter que correr atrás para conseguir seguir com os meus sonhos...

Também Tania revelou que enfrentará desafios para a realização do sonho de ser policial, e relatou-me que, antes de cumprir o seu sonho, pensa em trabalhar aos fins de semana para ajudar a mãe com as despesas da casa, assim como para juntar dinheiro para pagar alguns custos advindos da profissão de policial. Na mesma direção, Brenda revelou querer começar a trabalhar o quanto antes, para ter condições financeiras de sair da casa dos pais, e como já apresentado anteriormente, Martha revelou que, para conseguir abrir o sonhado restaurante, precisará antes angariar dinheiro por meio de outra ocupação profissional.

Por fim, Jhonatan também contou que, apesar de estudar inglês a bastante tempo, com o intuito de morar nos Estados Unidos, ele sabe que realizar esse sonho não será algo fácil. Por isso, ele disse que tentará conseguir um trabalho pelo país, e tem consciência de que seria algo simples, como trabalhar em alguma lanchonete, por exemplo.

Dessa forma, assim como Andrea, Flávio e Tania, Jhonatan demonstra reconhecer a situação de desvantagem social em que se encontram e, por isso, pensa em caminhos que possam ajudá-lo a superar essa condição. Diante disso, reflito novamente que **a falta de**

recursos financeiros interfere diretamente no foreground e sonhos dos estudantes, e para um jovem que tivesse os recursos financeiros proporcionados pela família, essa não seria uma preocupação. Neste caso, os *foregrounds* estariam mais repletos de possibilidades e, muito provavelmente, novos sonhos poderiam ser gerados e realizados com mais facilidade.

Saliento que, de forma alguma, a responsabilidade sobre a realização dos sonhos pode recair somente no jovem e em sua família. Não depende somente desses atores a realização de seus sonhos, a partir de seu esforço ou de seu planejamento. Por mais que foregrounds possam ser ressignificados, ampliados, e inéditos-viáveis podem ser buscados a partir da identificação de situações-limite, as próprias situações-limites só existem porque vivemos em uma sociedade desigual. **A depender do contexto social, cultural e político desse jovem e de sua comunidade, as limitações podem constituir-se em grandes muros** que se apresentam como intransponíveis. Assim, sem o papel efetivo da escola, da sociedade e das políticas públicas, jovens de diferentes backgrounds socioculturais continuarão partindo de lugares diferentes no caminho pela realização de seus sonhos, e os estudantes em desvantagem social que lograrem realizá-los permanecerão conquistando-os por meio de muita luta, e ainda em número reduzido.

Por fim, para além das experiências do background que influenciam nos sonhos, destaco experiências no presente, que podem influenciar na construção de foregrounds e, portanto, de sonhos. Elas estão basicamente relacionadas a momentos que, na minha interpretação, permitem aos jovens a fruição em se aventurar, sonhar, ou de forma real, ou imaginária. Seguem alguns relatos.

> **Giselle**: Fora do país eu quero ir para a Irlanda. Tem uma escritora que eu gosto, já li seis livros dela, e que mora lá, aí os livros dela se passam lá eu tenho bastante vontade de conhecer.
> **Giselle**: Design foi mais aleatoriamente, porque eu estava vendo vídeos, e tinha uma menina que fazia faculdade de design. Aí eu me interessei bastante pelo curso, pela grade do curso... fui pesquisando mais e acabei me interessando.
> **Brenda**: Eu gostaria de [...] escrever a história dos games. Então, se eu fosse realmente escolher uma profissão, eu escolheria uma que tivesse que trabalhar com história [...] Eu acho que o que mais mudou a minha personalidade foram os livros. Porque, por eu ter acesso à muitas histórias diferentes [por meio deles], há vários tipos de vidas diferentes.
> **Laís**: Se eu não conseguir ser veterinária, eu faria Biologia, ou Medicina, na parte de cirurgia... eu gosto de assistir programas de cirurgia, eu me interesso muito por anatomia, essas coisas, tanto de medicina humana como veterinária.

Podemos observar que as séries e livros que a Giselle, Brenda e Laís relataram teve papel importante na fomentação de seus sonhos. Jhonatan também relatou experiências que o fizeram decidir pela profissão de comissário de bordo. Além de ser um trabalho que, na opinião dele, remunera bem, ele destacou que já teve a oportunidade de voar de avião e que gostou

muito. Dessa forma, é possível observar que o prazer ou sensação de contentamento que se tem quando se experencia algo, dito em outras palavras, **a fruição, também tem papel relevante na fomentação de sonhos**.

E, claramente, **sonhos podem também estar relacionados a habilidades**. Jhonatan relatou que a sua segunda opção em relação às escolhas profissionais seria trabalhar como segurança. Ele se justificou, dizendo que se considera um jovem forte e que possui habilidades que o favoreceriam na profissão. Nesse mesmo sentido, talvez o sonho de ser professor de *Taekwondo* que foi revelado por ele anteriormente, esteja também relacionado às suas habilidades físicas. E o sonho de ser professor de inglês, também revelado anteriormente por Jhonatan, pode ser também em decorrência das suas habilidades em falar inglês.

Também Flávio relatou ter sonhos relacionados às suas habilidades: ele disse ter sempre apresentado bom desempenho nas disciplinas ligadas à área de exatas, e que pretende realizar algum curso ligado à Química, à Biologia ou à Matemática. Assim, entendo que essa escolha estaria, de alguma forma, ligada às habilidades que ele evidenciou.

Importante destacar, por fim, que a escola pode desempenhar um papel importante no ampliamento e ressignificação de foregrounds dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e na oportunidade de fruição. Assim como Jhonatan e Flávio projetaram sonhos com base em conhecimentos adquiridos na escola, Brenda, em um momento posterior à entrevista, revelou que o espaço mais importante da escola para ela, no que diz respeito à construção de sonhos, é a biblioteca. Lá ela teria a oportunidade de aprender sobre conhecimentos de diversas áreas por meio da leitura e atividades com os livros. Nesse sentido, a escola pode ser entendida como um importante espaço de aprendizagem e de desenvolvimento do autoconhecimento e, dessa forma, novas possibilidades podem ser criadas ou reforçadas nos foregrounds dos estudantes. Assim, a escola tem papel importante na derrubada de muros construídos pela sociedade desigual.

O sonho da minha mãe é...

Assim como Freire, o filósofo lituano-franco-judeu Lévinas (1980) acredita que existe um movimento de transcendência do ser para fora de si. Ele também vê o ser humano como um ser inconcluso, e entende que, em cada um de nós, habita uma ideia de infinito, que nos volta para fora de nós mesmos, e nos coloca em movimento de busca e fruição. Os dois autores

também acreditam que a relação com o outro é fundamental no movimento de transcendência. Nos termos de Lévinas, essa relação com o outro se dá por meio da alteridade, mediada por um desejo de responsabilidade e justiça.[102]

Conforme exemplos explicitados na seção anterior, Tania e Andrea apresentam sonhos envolvendo desejos de fazer justiça social. Elas apresentaram sonhos que envolveram ajudar crianças, mulheres e comunidades, e que estão relacionados a situações de injustiça que elas mesmas vivenciaram, ou algum membro de suas famílias vivenciou. Essas experiências pessoais, que marcaram seu background, foram ressignificadas e estabeleceram novas possibilidades dentro do seu foreground. Ao olhar para si mesmas elas identificaram marcas; olhando para fora de si mesmas, elas viram o outro, reconheceram um desejo de mudança e refletiram sobre possibilidades de ação. Assim, **a transcendência para o outro, aqui chamada de alteridade, se deu por meio de um desejo de responsabilidade e justiça**.

Além das respostas da Tania já apresentadas aqui nesse artigo, vale destacar também outros sonhos da estudante, que estão relacionados ao conceito de alteridade. Um deles é o seu desejo de ajudar a mãe, construindo para ela uma casa em Soacha[103]; outro é o desejo dela de proporcionar também à mãe a oportunidade de ter um negócio, como um restaurante. A estudante também destacou que gostaria de dar apoio (entendo que financeiro) ao padrasto e ao sobrinho. E disse que, em um futuro mais distante, quando já estiver com a carreira de policial mais consolidada, gostaria de abrir uma fundação para as crianças que perderam os pais, ou que tenham poucos recursos.

Além de querer, por meio da realização da carreira de advogada, defender mulheres e crianças em situação difícil, Andrea também revelou um grande sonho que possui para a sua mãe: ela disse que quer ajudá-la a conhecer o México, pois este é o maior sonho da sua genitora. Assim, analisando os sonhos apresentados por Andrea e Tania, parece-me que os objetivos que os jovens em desvantagem almejam não são necessariamente os sonhos que eles têm para si mesmos. Inclui-se, também, o desejo deles de realizar sonhos de outras pessoas, seja porque lhes são queridas, seja porque essas pessoas não têm condições de realizá-los por elas mesmas.

---

[102] Lévinas fala sobre o desejo de bondade e justiça. Como o conceito de bondade carrega muitas concepções morais e religiosas (e atrevo-me a dizer que para Lévinas também), considero importante problematizar brevemente este conceito. Em outros momentos de seus textos, Lévinas expressa o que seria esse desejo de bondade: um movimento ético e desinteressado de responsabilidade com o outro. Em outras palavras, o resultado do encontro com o outro, de forma vulnerável e transcendente. Dessa forma, tendo em vista todo esse contexto exposto a respeito de o que seria a responsabilidade para Lévinas, preferirei utilizar esse conceito, aliado ao de justiça, como elemento da alteridade.

[103] Cidade próxima a Bogotá.

É possível identificar, portanto, aspectos relacionados ao desejo de responsabilidade e justiça nos sonhos de Andrea e Tania.

Não somente essas duas estudantes expressaram em seus sonhos esses desejos: também vários outros estudantes. Jhonatan, por exemplo, expressou sonhos relacionados à mãe, tal como as duas jovens citadas anteriormente. Ele destacou que quer ser comissário de bordo porque se paga bem e, com isso, ele poderia tirar a mãe do lugar de onde ela vive, que ele considera perigoso. No que diz respeito a ajudar a mãe, ele também me relatou que, se conseguir ser bem-sucedido em sua viagem para os Estados Unidos, ele voltaria para buscar a mãe e a levaria com ele para morar lá.

Outra estudante que apresentou desejos relacionados à responsabilidade foi Giselle. Ela não os relacionou a nenhuma problemática familiar, mas demonstrou, por meio deles, a preocupação com o outro. Quando lhe perguntei por que um dos seus sonhos seria estudar Psicologia, ela me respondeu:

> **Giselle**: Sempre gostei bastante... eu sempre tive um pensamento de querer ajudar os outros. Eu sempre quis reparar mesmo, sempre gostei muito de ajudar, de falar "você pode contar comigo", e as pessoas realmente podem, porque eu gosto mesmo. Estou à disposição de todo mundo. [...] É um sonho antigo até... saber como lidar para poder ajudar mais pessoas, saber lidar com as pessoas que eu tenho agora...

Flávio também destacou algo como uma responsabilidade para com o outro por meio de seus sonhos em vários momentos da entrevista. Eis alguns deles, quando lhe perguntei quais seriam os seus sonhos:

> **Flávio**: Para mim, ajudar as pessoas, para mudar a vida de alguém. Mudar a forma com que as pessoas enxergam as outras. Eu não pensei em nada que eu vá fazer de formação mesmo; eu não penso e eu não sei ainda o que eu posso fazer. Mas o meu foco principal é mudar a vida das pessoas, aquelas que não conseguem estar confortáveis no ambiente delas.
> **Flávio**: Como parte da minha família [no futuro] talvez não vá existir mais... eu estaria junto com eles, vivendo às minhas custas, e ajudando no que eu posso. Tentando começar a fazer essa diferença.

A ideia de responsabilidade e de justiça para com o outro, expresso nas falas dos estudantes entrevistados, se dá por meio de desejo desinteressado, e do reconhecimento de que o inacabamento e, portanto, também a ideia de infinito, se dá tanto em nós mesmos como no outro, tal como escreve Lévinas (1980). E isso acontece de diferentes formas: as pessoas não precisam ser iguais e nem as relações entre elas, pois se a base da relação é realmente a alteridade, o que importa não é a identificação do mesmo no outro, mas sim o entendimento de

que o outro está completamente fora do ser e é, por isso, totalmente diferente do ser. A existência do outro é singular. Apesar disso, o que nos une é a identificação da nossa vulnerabilidade e da ideia de infinito dentro de todos nós. Nesse sentido, entendo que a relação que os estudantes estabelecem com a família e com os demais outros que têm por intenção ajudar, aproxima-se do conceito levinasiano de alteridade.

Entendo também que a relação com o outro cria novas possibilidades dentro do foreground dos estudantes. Assim, para **além de sonhos relacionados a si mesmos, o desejo de responsabilidade e justiça para com o outro torna possível a criação de sonhos para a coletividade.** Dessa forma, é possível identificar, por exemplo, por meio dos depoimentos das estudantes colombianas (Martha, Andrea e Tania), que a preocupação com a vulnerabilidade de crianças é algo que diz respeito a todas as entrevistadas. Todas elas manifestaram o sonho de trabalhar com crianças, ou no âmbito profissional ou por meio de projetos sociais. E por que todas elas expressaram esse sonho? Entendo que a preocupação com a vulnerabilidade infantil é comum a toda a comunidade ao qual as jovens pertencem, e por isso um sonho comum. Nesse sentido, incluo a perspectiva de que foregrounds podem ser coletivos.

Por fim, reitero que as relações de alteridade, que se expressam por meio dos desejos de responsabilidade e justiça, só acontecem porque os seres presentes nessas relações se encontram expostos em toda a sua vulnerabilidade. É a vulnerabilidade do outro que inspira no ser o desejo de responsabilidade; é a vulnerabilidade dos pares, dos coletivos humanos, da comunidade, que inspiram no ser o desejo de justiça. Em outras palavras, **a vulnerabilidade dos jovens entrevistados nesse trabalho lhes inspira o desejo de justiça para com o outro**. E sem dúvida, o fato desses jovens pertencerem a grupos em desvantagem social, faz com que eles muito tenham experenciado, desde pequenos e sem que pudessem fugir dessa condição, as suas próprias vulnerabilidades em relação ao mundo. A condição de estar em desvantagem social os coloca diretamente em posição de vulnerabilidade, sem que precisem decidir se colocar nessa posição ou não para experenciar o mundo. Muito pelo contrário, o mundo os colocou nessa condição, e só lhes restaram viver nessa condição e, com ela, construir sonhos. Diante disso, mais uma vez reitero a importância do sonho para o ser em desvantagem social, visto que a sua vulnerabilidade social é advinda das amarras da opressão, e sonhar representaria um desejo de relacionar-se com o mundo apesar disso, tomando para si a ideia de infinito que lhe habita.

Eu sonho porque o instante existe[104]

Por meio das linhas escritas e percorridas em reflexões teóricas, aprofundadas pela observação de falas concretas e reais de estudantes que fizeram parte da minha pesquisa de doutorado, foi possível identificar muito sobre os sonhos e o sonhar.

Foi possível observar que os problemas que enfrentam estudantes em desvantagem social, advindos de escola pública e periférica, tanto no Brasil, como na Colômbia, são diversos. A partir das entrevistas, tive a oportunidade de escutar sobre os problemas advindos da falta de apoio, da restrição financeira, da violência física social e doméstica, do abuso sexual, entre tantos outros.

Apesar disso, em seus depoimentos, não pude identificar a consciência de que essas situações não dizem respeito só as suas próprias decisões e de suas famílias. Ou seja, não identifiquei os jovens atribuindo a responsabilidade por esses problemas também ao estado e à sociedade, ou mesmo à escola. Dessa forma, concluo que os estudantes ainda não fizeram a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. [105]

As dificuldades advindas de experiências difíceis vividas no passado e que, muitas vezes, ainda resvalam no presente, deixam marcas e feridas. Algumas se tornam grandes obstáculos, enquanto outras são ressignificadas e se tornam importante combustível para a vida no presente e para os projetos de futuro.

Nesse processo de viver, sentir e projetar-se, os estudantes expuseram que tanto razões sociais - no outro, quanto pessoais – em si, tendo por base a esperança, possuem papéis fundamentais. Ou seja, as razões pautadas em um processo de superação pessoal e as pautadas na alteridade constituem parte importante para entender por que e como esses jovens se movem no mundo. Eu pude identificar também, para além das razões expostas pelos estudantes, o desejo de fruição, de experenciar a vida e gozar dela, como um dos fatores que influenciam o seu mover nesse mundo.

E horizontes de futuro – foregrounds – são projetados. Dentro de "infinitos caminhos"[106], sonhos são traçados. Às vezes são sonhos múltiplos, outras vezes únicos, presos em gaiolas, dependendo de como o ser ressignificou (ou não) as experiências que viveu; ou como percebeu seu papel e força dentro do momento histórico e social que vive; ou ainda como reconheceu os seus limites e potencialidades dentro do jogo da vida. Mas o sonhar não depende

---

[104] Inspiração no poema Motivo, de Cecília Meirelles.
[105] Para mais informações sobre esse tema, ver Freire (1969).
[106] Os excertos dessa subseção foram retirados do poema em epígrafe no início desse artigo, de Cecília Meirelles.

exclusivamente do próprio ser, muito pelo contrário. Os limites e potencialidades para os sonhos dos jovens estão intimamente ligados ao papel que sua comunidade, escola e sociedade como um todo têm realizado; às forças que o exterior tem exercido sobre a vida desses jovens, podendo ser de frustração ou de incentivo. E quando se tratam de jovens em desvantagem social, temo que as forças de frustração são as que se sobressaem.

O fato é que se o ser vive, ele sonha ou sonhou. Mesmo que os "sonhos choveram lúcido pranto pelo chão". Ele sonha com base no que viveu; sonha inspirado em marcas duras vividas do passado, ou ainda nas aventuras e caminhos novos que a vida presente tem proporcionado. Ele sonha para si, ou sonha com o outro; ele sonha em mudar o seu mundo, ou em mudar o mundo em que vive.

Ele sonha porque a consciência do seu inacabamento é tão forte, e se vê tão vulnerável... ao mesmo tempo que percebe um mundo vasto, infinito, repleto de possibilidades, "de infinitos caminhos" ...

Ele sonha porque, mais do que nunca, precisa sonhar, para criar as linhas que vão desenhar o tecido da sua vida. Sonha para viver, porque a vida é dura e limitante, mas também é tão viva e fecunda, vinda "de um coração". E sonha para poder sonhar de novo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIOTTO FILHO, D. **Quem Não Sonhou em Ser um Jogador de Futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar *foregrounds*. Tese (doutorado em Educação Matemática). Rio Claro: UNESP, 2015.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). **Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios**. Colombia, 2015. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>. Acesso: em 05 jul. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2014.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Barreiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T; ANDRADE, D. B. S. F; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Martins Fontes, 2003.

RONCATO, C.R. **Significado em educação matemática e estudantes com deficiência**: possibilidades de encontros de conceitos. 2021. Tese (doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

SILVA, G. H. G. da. Equidade e educação matemática. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v.18, n.1, p. 397-420, 2016.

SKOVSMOSE, O. **An Invitation to Critical Mathematics Education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

SKOVSMOSE, O. **Foregrounds:** Opaque stories about learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

8. Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?

Eu não vou sucumbir
Eu não vou sucumbir
Avisa na hora que tremer o chão
Amiga é agora
Segura a minha mão
(Elza Soares e BaianaSystem)

Resumo:
Neste artigo, construído a partir de produção de dados com estudantes adolescentes brasileiros e colombianos, proponho uma tipologia de sonhos. A construção dessa tipologia tem por base a análise de confluências entre os sonhos apresentados pelos estudantes durante entrevistas, seus contextos e discussão teórica, e é inspirada em referenciais teóricos do campo da educação crítica e da filosofia, mas se expande também para outros patamares. Ela se fundamenta, também, em características em comum presentes nas histórias de vida dos estudantes, assim como nas características dos seus sonhos. Para tanto, eles são divididos em "sonho como necessidade", "sonho como oportunidade", "sonho como alteridade" e "sonho como fruição". Desenvolvo, no texto, o argumento de que esses tipos de sonhos são um dos fundamentos do que se entende por motivos para aprender, e que essa pode ser uma importante reflexão para entender como os sonhos se manifestam no ambiente escolar e nas aulas de matemática. Também realizo discussões a respeito do jovem em desvantagem social no contexto latino-americano e seu papel relegado a "não ser", na filosofia tradicionalmente branco-eurocêntrica.
Palavras-chave: Sonhos. Tipologia de sonhos. Foreground. Motivos para aprender.

Abstract:
In this paper, based on a data production with Brazilian and Colombian adolescent students, I propose a typology of dreams. The construction of this typology is based on the analysis of confluences between the dreams presented by the students during interviews, their contexts and a theoretical discussion, and it is inspired by theoretical references in the field of critical education and philosophy, but it also expands to other levels. It is also based on common characteristics present in the students' life stories, as well as in the characteristics of their dreams. Therefore, dreams are divided into "dreams as necessity", "dreams as opportunities", "dreams as alterity" and "dreams as fruition". I develop, in the text, the argument that these types of dreams are one of the foundations of what is understood by motives for learning, and that this can be an important reflection to understand how dreams are manifested in the school environment and in mathematics classes. I also carry out discussions about the underprivileged youth in the Latin American context and their role relegated to "not being", in the traditionally white-Eurocentric philosophy.
Keywords: Dreams. Dream typology. Foreground. Motives for learning.

Lixiana é uma estudante de 17 anos advinda de uma comunidade pobre e rural da Nicarágua. Ao fornecer respostas para uma entrevista a uma organização internacional, revelou

como entende os seus sonhos nos tempos atuais, em meio a uma pandemia de Covid-19[107]: "Meus sonhos não mudaram, o que mudou é o tempo que eu tenho para realizá-los [...] são coisas que vou ter que postergar, mas sempre tenho em mente que eu vou fazê-las"[108] (PLAN, 2020).

Tomando como ponto de partida esse texto, é possível identificar que jovens, ainda tenham origens humildes, sonham. Mergulhando mais a fundo, especialmente na realidade de Lixiana e de outros jovens em desvantagem social, entendo que esses jovens precisam sonhar, pois eles encontram nos sonhos combustível para prosseguir com a vida. A sociedade não oferece a esses jovens muitas possibilidades de viver com dignidade, alegria e bem-estar e a escola (ou universidade), que tem um papel em suas vidas que vai além de oferecer conhecimento técnico, pode ser entendida como um importante espaço para os sonhos desses jovens.

Nesse sentido, com vias a entender o papel do sonho em suas vidas e refletir sobre possibilidades na escola, algumas questões podem ser realizadas: Como é a vida dos jovens em desvantagem social? Que tipo de sonhos eles possuem e que reflexões emergem sobre o papel da escola no que diz respeito ao tema dos sonhos? Que reflexões podem ser estabelecidas para as aulas de matemática a partir do entendimento dos sonhos desses jovens? Visando refletir sobre essas e outras perguntas, realizei uma pesquisa de doutorado com 17 estudantes de duas escolas diferentes. A produção de dados se deu em 2019 com jovens entre 15 e 17 anos de idade, advindos de uma escola da região periférica no Estado de São Paulo e de uma escola da cidade de Bogotá, Colômbia. Na ocasião, realizei grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas com alguns desses estudantes (quatro deles, de cada uma das escolas). Durante as entrevistas, tomei contato com as suas respostas dos jovens a respeito de perguntas relacionadas às suas histórias de vida, às suas experiências na escola, sonhos e aspirações para o futuro e suas ideias a respeito de injustiças. As respostas dos participantes foram organizadas e foi realizado o movimento de encontrar similaridades e pontos de divergência, com inspiração nos métodos da análise de conteúdo, história de vida e história oral temática, assim como outras inspirações advindas da revisão de literatura e experiências pessoais. Dessa forma, para esse artigo, faço uso da organização dessas respostas dos estudantes relativas às entrevistas.

No que se refere às bases teóricas, esse trabalho se fundamentou em autores da Educação e educadores matemáticos do campo da crítica, em que destaco Paulo Freire e Ole

---

[107] A pandemia mundial de que a estudante fala se refere a doença Covid-19, causada pelo coronavírus, que iniciou em 2019 (e na data de publicação dessa tese, ainda permanecia).
[108] Tradução nossa.

Skovsmose; assim como fundamentos do filósofo existencialista Emmanuel Lévinas. Ainda assim, outros tantos pensadores serviram de inspiração para esse trabalho e foram consultados à medida que os estudos foram se desdobrando em novas possibilidades.

A seguir, debruço-me em contar um pouco sobre a história de vida e sonhos de uma estudante participante da entrevista: Andrea[109]. Em seguida, tendo essa estudante como referência, apresento algumas características da história de vida e sonhos dos demais jovens desse estudo. Nas demais seções, reflito sobre esses dados e construo caminhos teóricos que me levaram a pensar em uma tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social, assim como as implicações disso para a escola e para as aulas de matemática, em especial.

Um exemplo: a jovem Andrea[110]

Andrea é uma jovem colombiana de 15 anos de idade. Mora na periferia da cidade de Bogotá, junto com sua mãe, padrasto, avós maternos e dois irmãos mais velhos. Sua mãe é dona de casa e seu padrasto trabalha na construção civil. Segundo Andrea, a situação financeira da família não é boa, além de ser bastante inconstante, a depender de haver trabalho para os serviços prestados pelo seu padrasto.

A jovem não fala com o pai biológico desde muito pequena e, segundo ela, ele vive atualmente com outra família e mora longe dela. Seus pais se conheceram quando trabalhavam no campo, em Chocó[111] e Andrea disse que, nessa época, “ele tratava muito mal a sua mãe”.

Suas boas recordações da infância estão relacionadas ao tempo que passava com sua mãe e familiares e aos filmes que assistia com o padrasto; todos esses eram momentos bastante agradáveis. Já uma recordação ruim dessa época está relacionada à morte da avó paterna, pois Andrea disse ter sofrido muito com esse acontecimento.

Quanto à adolescência, a jovem disse estar vivendo uma boa experiência, namorando seriamente um rapaz há dois anos, que porventura teve de largar os estudos na *Educación Media*[112] para começar a trabalhar. Como hobbies, Andrea destacou gostar de ouvir música e ler.

---

[109] Não há nenhuma razão em especial para essa escolha; outra ou outro participante da pesquisa poderia ter esse mesmo destaque.
[110] Todos os nomes de participantes apresentados aqui foram alterados, para preservar a confidencialidade dos dados.
[111] Departamento da Colômbia, distante de Bogotá.
[112] Antigo *Bachillerato*, equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

No que diz respeito às experiencias escolares, a jovem disse se considerar estudiosa e ter uma boa relação com os professores. Andrea também disse que conta com poucos amigos na escola, mas que os considera bons amigos por sempre a apoiarem e darem a ela bons conselhos. Ela realiza um curso técnico em Sistemas[113] na própria escola, no contraturno e, além disso, estuda inglês fora da escola.

No que diz respeito aos sonhos, Andrea tem como primeira opção ser advogada. Ela se justificou, dizendo que quer defender as mulheres, crianças e as famílias em necessidade. Destacou também que, na sua opinião, o que seu pai fez com sua mãe a "deixou muito zangada" e esse fato também colaborou para que ela queira seguir o Direito como carreira profissional. Apesar dessa escolha, ela pensa que pode começar a trabalhar com Sistemas primeiro, para poder guardar dinheiro e ter a oportunidade de fazer a faculdade de Direito depois. Além de ser advogada, Andrea destacou que seu maior sonho é ajudar a mãe a conhecer o México. Ainda sobre o tema viagens, ela tem o sonho de conhecer a cidade de Paris e também o Brasil, assim como viajar para algumas cidades colombianas. Dentre elas, Andrea destacou a cidade de Medellín, que ela sonha em conhecer por conta das histórias sobre Pablo Escobar que ela costuma ler, e a cidade de San Andrés, por conta da beleza do mar. Andrea disse não conhecer o mar.

Em um futuro um pouco mais distante, a jovem afirmou que se imagina fazendo faculdade, possuindo uma moto, ainda morando com a mãe e o padrasto e formando uma família, tendo um companheiro e filhos.

Por fim, quando lhe perguntei sobre injustiças no mundo, ela destacou que considera muito injusto a culpabilização de pessoas inocentes, a impunidade para os políticos corruptos, a desigualdade econômica e o racismo.

História de vida e sonhos de estudantes em desvantagem social

Após a explanação sobre Andrea, dedico esta seção para sintetizar as respostas dos demais participantes da pesquisa. Assim como a jovem, os demais participantes nasceram em famílias simples, com parcos recursos financeiros, sendo que para muitos deles faltou durante a infância alimento ou o afeto de algum integrante da família. Eles possuem, de maneira geral, ao menos dois irmãos e é digno de nota como o apoio da família é destacado como peça fundamental na vida desses jovens, assim como as amizades.

[113] Curso técnico que aborda conhecimentos da área de tecnologia e informação.

A maioria dos pais desses jovens vem de profissões que não exigem muita escolaridade e que possuem pouco prestígio social, e dou destaque às profissões relacionadas à construção civil, limpeza, atendimento em estabelecimento comercial e trabalho no campo.

Embora não tenha ficado totalmente claro nas respostas de Andrea, durante a sua infância, ela ou algum membro da sua família parece ter enfrentado algum episódio de violência em relação ao pai. E da mesma forma que Andrea, quase todos os participantes dessa pesquisa retrataram ter sofrido ou presenciado no ceio da família algum tipo de violência, seja abandono, preconceito de gênero, abuso emocional ou sexual, agressão física ou ainda, *bullying*[114]. Outros enfrentaram a perda violenta de entes queridos e alguns tiveram que assumir responsabilidades da vida adulta muito cedo, como cuidar da casa, dos irmãos ou trabalhar. Também evidencio uma problemática relação com o pai que tanto Andrea como muitos outros jovens participantes da pesquisa destacaram.

Também muitos estudantes revelaram terem vivido em diferentes casas e cidades durante a vida, seja por motivo econômico, seja pela separação dos pais e novos rearranjos familiares, ou ainda, seja por motivo de *desplazamiento*[115], relacionado a contextos políticos e de segurança. A constante mudança de moradia, para esses estudantes, significou estudar em várias escolas e gerou dificuldade para alguns deles na aprendizagem e em estabelecer laços de amizade.

Da mesma forma que Andrea, ao serem questionados sobre lembranças boas da infância e adolescência, em primeiro lugar os estudantes se referem a momentos agradáveis com a família e, em segundo lugar, às boas experiências com a escola. Já quando questionados sobre momentos ruins nesse período, eles estão majoritariamente ligados a discussões na família, e também a problemas de saúde.

No que se refere ao questionamento sobre os sonhos, foi comum entre os estudantes associar a resposta a essa pergunta a uma profissão. E apesar de Andrea ser a única a dizer que queria ser advogada, ela está longe de estar sozinha em escolher essa profissão com a intenção de ajudar outras pessoas. Os que escolheram ser médicos, ou psicólogos, ou policiais, ou ainda enfermeiros, também apresentaram essa mesma razão. E mesmo que outros não tenham expressado essa mesma razão para suas escolhas profissionais, geralmente manifestaram ter o

---

[114] É um termo de origem inglesa, e já popularmente utilizado ao redor do mundo, que diz respeito à atos de violência física ou psicológica de forma repetitiva e que envolvem, geralmente, crianças e jovens, normalmente em ambiente escolar.

[115] É um fenômeno de deslocamento forçado de famílias e populações inteiras do campo, com a intenção de salvar-se do conflito armado que perdura há muitas décadas na Colômbia. Ver mais em Pardo (2018).

sonho de ajudar pessoas de alguma forma, podendo ser pertencentes a sua família, mas também à comunidade ou fora dela.

No entanto, assim como Andrea, outros sonhos também estavam relacionados a possibilidades que os estudos recentes poderiam oportunizar. No caso da estudante, cursar o técnico em Sistemas oferecido pela escola lhe oportunizaria isso. No caso de outros estudantes, isso pode ser percebido por meio de outros cursos técnicos oferecidos pela escola, como o técnico em Alimentos e o curso em Recreação Comunitária. Também outros cursos foram destacados, como o de idiomas, e o treino em esportes: todas essas atividades proporcionadas pelas escolas poderiam ajudá-los a realizar sonhos.

Outros sonhos que foram apresentados pelos estudantes pareciam ser, de alguma forma, um pré-requisito para a realização de outros, já que forneceriam condições financeiras para que novos sonhos pudessem ser realizados. Entre eles, podemos citar: conseguir ser aprovado em uma universidade pública; estabilizar-se na escola que cursavam correntemente, concluir os estudos no Ensino Médio/ *Educación Media*, ou ainda, conseguir um emprego o quanto antes fosse possível.

Por fim, é digno de nota que o sonho de viajar também esteve presente nas respostas de muitos jovens, assim como nas de Andrea. Entendendo esses sonhos como expressões de liberdade, prazer, imaginação e inspiração, incluo outros sonhos apresentados pelos participantes que vão nessa mesma direção, tais como “aprender sempre mais”, ser escritor e realizar-se em alguma profissão que admira muito. E por fim, apresento os sonhos que se relacionam com o aspecto identitário e de sobrevivência, como “poder vestir o que quiser”, “seguir em frente com a vida” e, ainda, “conseguir ser eu mesma”.

Nas subseções a seguir, tomando como ponto de partida os sonhos dos jovens, suas origens e contextos, realizo uma construção teórica que me levou a identificar algumas categorias para os tipos de sonhos de jovens em desvantagem social.

Considerações teóricas a respeito dessas histórias e sonhos

O primeiro ponto que gostaria de destacar é a respeito do impacto da trajetória desses jovens em seu futuro. É evidente que as experiências que elas e eles tiveram em suas vidas foram significativas e, sem dúvida, deixaram marcas em sua história. No entanto, ainda que parte delas tenham sido difíceis na infância ou adolescência, tanto financeiramente como psicologicamente, isso não significou que suas vidas pararam por ali; esses jovens não sucumbiram. O desejo de seguir em frente esteve presente, experiências foram ressignificadas

e há muitos projetos para o futuro. Em outras palavras, está claro que backgrounds influenciam, mas não são fatores determinantes para o presente e o porvir. E a razão para isso pode ser a capacidade desses jovens de ressignificar as suas histórias e seus foregrounds[116].

Mas o que são foregrounds? Segundo Skovsmose (2014), foregrounds são os horizontes de futuro que os jovens criam para si, que podem ser cheios de esperanças, sonhos e anseios, assim como podem ser obstruídos por medos, frustrações e expectativas. Nenhum foreground é completamente claro e transparente; isso vai depender da relação que as pessoas estabelecem consigo mesmas, a sua consciência da história que escreveu e escreve no mundo, assim como do entendimento sobre o seu papel transformador ou limitador no fluxo da vida. Dessa forma, de maneira geral, foregrounds se apresentam como opacos, indefinidos, refletindo também, a inconstância na forma como se enxerga o futuro.

Pela história de Andrea, é possível perceber que ela não sabe como será o seu futuro; mas nem por isso deixa de ter expectativas e estabelecer planos. A experiência de possível violência e abandono que viveu na infância parece ter sido relevante para a escolha por ser advogada. Dessa forma, é plausível dizer que essa experiência fez solo na formação de sua subjetividade, foi ressignificada e se tornou fator importante em seu foreground. Outros estudantes trilham um caminho parecido: viveram experiências marcantes em sua história e projetaram sonhos que se constituem como possibilidades advindas da ressignificação dessas experiências. E sem sombra de dúvidas, a experiencia de violência e/ou rejeição na infância, para consigo mesmo ou com algum familiar, é fator comum a todos os jovens que fizeram parte desse trabalho os quais externaram o sonho de ajudar pessoas. Assim, para além de ser uma marca da individualidade desses jovens, presente na formação de sua subjetividade, esses sonhos fazem parte do foregrounds de todos os participantes da pesquisa. Está aqui o segundo ponto que gostaria de destacar: foregrounds podem ser coletivos **(**BIOTTO FILHO; SKOVSMOSE, 2012). E outros exemplos disso poderiam ser evidenciados, como o que virá a seguir.

Todos os jovens brasileiros entrevistados, que estudavam na mesma escola e faziam o mesmo curso técnico – técnico em Alimentos, manifestaram a possibilidade de, profissionalmente, trabalhar em uma das áreas que o curso enfatizava. Assim, evidencia-se que a oportunidade de realizar esse curso gerou novas possibilidades para o futuro de todos esses estudantes; e dessa forma, o sonho de ser um profissional da área de Alimentos faz parte de seus foregrounds coletivos.

---

[116] Apesar de serem palavras de origem estrangeira, os termos foreground(s) e background(s) não serão utilizados em itálico devido a sua recorrência e importância dentro do texto.

Também, é válido ressaltar que sonhos como oportunidades fazem parte daquilo que Freire chama de sonhos possíveis e inéditos viáveis (FREIRE, 1987; 1992). Quando a pessoa tem consciência do seu lugar no mundo e de sua história, ela enxerga os fatores que a limitam, assim como pode encontrar as brechas que possibilitem a formação de novidades, de inéditos. Assim, a realização de sonhos é possível, por meio dos caminhos que levam a inéditos que possam ser viáveis. Dessa forma, **sonhos são como oportunidades** na medida que o jovem é capaz de identificar os espaços vazios por entre as situações-limites de sua vida, de forma a expandir-se por esses espaços e alcançar inéditos-viáveis.

Nesse sentido, não é por acaso que os estudantes entrevistados associaram sonhos a escolhas profissionais. Para jovens em desvantagem social, o mundo parece ser visto como dado, determinado, e isso tem uma razão: no contexto histórico em que vivem muitos dos seus direitos são retirados, eles são privados de desfrutar a vida na sua plenitude e são estreitadas as suas possibilidades de ser. Por isso, segundo Cassab (2015), a atividade profissional configura-se como uma forma de apropriar-se do mundo que lhes é negado. É pela atividade profissional que os jovens pobres esperam ter a oportunidade de socializar no mundo e com o mundo, ao mesmo tempo que criam caminhos para construir a sua subjetividade. É, portanto, por meio do trabalho, que o jovem identifica uma oportunidade de criar e transformar a sociedade, assim como a si mesmo.

Voltando à temática da subjetividade, aproveito para incluir um novo conceito: o de alteridade. Segundo Lévinas (1980), a alteridade é a relação de transcendência que se estabelece entre o ser e o outro. Essa relação de transcendência se dá pelos desejos de bondade e justiça. E para Lévinas, o desejo de bondade pode ser entendido como um movimento de responsabilidade para com o outro, de forma que seja desinteressado e ético.

Entendo que os sonhos que envolvem ajudar crianças, familiares e pessoas em geral são um exercício de alteridade, visto que o jovem, a partir da consulta a sua própria história, observa o outro. E nesse observar-se e relacionar-se com esse outro, percebe alguém que é completamente diferente de si (naturalmente), mas que carrega a mesma vulnerabilidade que ela ou ele também carrega. E dessa forma, esse jovem se enche de desejo de responsabilidade e justiça, sonhando em ajudá-lo. Assim, o terceiro ponto que destaco é que entre os diversos sonhos possíveis de serem sonhados, proponho a existência de **sonhos como alteridade**.

Outros tipos de sonhos também são possíveis de serem observados. Tratarei desse assunto na subseção a seguir, tendo como pano de fundo um contexto que é comum a todas e todos os jovens participantes da pesquisa: o fato de serem latino-americanos.

Opressão e Liberdade: sonhos latino-americanos

A violência pela qual Andrea e outros jovens desse estudo sofreram não se resume ao abandono, agressões ou abusos ocorridos no ceio da família: ela é muito mais estruturante e se dá no aspecto cultural, social e econômico. Como bem diz Freire (1987, 1992), vivemos em um mundo que pode ser divido em classes sociais onde, para alguns, tudo lhes é possível – os opressores – e para outros, falta a mínima dignidade de vida – os oprimidos.

Isso se dá de uma forma bastante cruel quando pensamos no contexto latino-americano. O histórico de colonização, marcado pela exploração, subjugação e morte, deu-se de maneira a negar aos que aqui viviam o seu lugar no mundo. Comunidades foram dizimadas e culturas foram apagadas, por meio da imposição da língua, da religião, dos valores e costumes europeus. Mesmo que, séculos depois e ainda precariamente, as nações que constituem a América Latina tenham se estabelecido como nações de direitos, a violência estrutural que essas populações carregam advindas da herança colonial é latente. E continua muito presente.

É nesse sentido que Dussel (2000) e Zimmermann (1987), ainda que partam dos conceitos de ser, subjetividade e alteridade inspirados em Lévinas – pensador europeu – entendem que para nós, latino-americanos, é dado o papel de "não ser". Os processos que fazem parte da construção do continente americano, ainda que não homogêneos, têm em comum o apagamento de nossa liberdade e história pelos colonizadores europeus. Para eles, nem direito a "ser" nós tínhamos, então só nos restou o lugar do "não ser", no sentido de que colocaram os latino-americanos no papel da barbárie e da marginalidade. Além da falta de liberdade, não tínhamos validados os nossos saberes, cultura e pensamentos, e esse anulamento é uma prova de que a relação que vivemos foi de opressão. E ainda carregamos fortes resquícios dessa opressão.

E um dos resquícios é, sem dúvida, a pobreza. A realidade socioeconômica dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa corresponde à realidade de parte significativa da população latino-americana: vivem nas periferias das cidades, em ambientes de insegurança, advindos de famílias modestas financeiramente, com poucos e incertos recursos, cujos pais possuem baixa escolaridade. E diante dessa condição, não é à toa que sonhos como "conseguir terminar o Ensino Médio", "estabilizar na escola", "seguir em frente", ou "ter um emprego", ou ainda "ajudar minha mãe com tudo que ela precisa" façam parte dos sonhos desses jovens. Para eles, ademais de entender que o sonho é adquirir novos objetos ou bens, ou mesmo melhorar a sua condição social, seus objetivos são, primeiramente, permanecerem vivos e estudando, e dar conta de sustentar a sua condição financeira atual da melhor maneira possível.

Dessa forma, proponho que esses sonhos possam ser entendidos na medida em que são **sonhos como necessidade**.

Como diz Bregman, “é impossível fugir temporariamente da pobreza” (BREGMAN, 2018). O que para alguns jovens é natural, como ter as três refeições no dia, concluir o Ensino Médio, ou ainda ter tempo livre para se divertir, para outros jovens essa é uma realidade a ser almejada. Ter uma vida de escassez como background redimensiona foregrounds e faz com que as pessoas precisem estabelecer prioridades entre os seus sonhos. E aqueles que, de alguma forma, sustentam a continuidade da vida e servem de pré-requisito para a realização de outros porvires são os sonhos como necessidade.

Ainda que carregue fortes resquícios da colonização histórica e sofra com o desigual impacto dos sistemas capitalista e liberal na contemporaneidade, o povo latino-americano se reconstrói. Assim como a história de Andrea influencia o seu presente e suas perspectivas de futuro, mas não os determina, o mesmo acontece com o presente e o futuro das populações de nosso continente. Apesar da tentativa de apagamento, sua cultura e valores ainda vingam e se reinventam todos os dias.

Há dois fios que podem ser identificados como condutores desse movimento de reinvenção: o fio da esperança e o fio da fruição. O fio da esperança é o que permite aos seres humanos identificarem-se como inacabados, inconclusos e colocarem-se em movimento contínuo de querer ser mais. Segundo Freire (1983), educar-se e sonhar são resultados do movimento de ser mais das mulheres e homens que, identificando-se como inconclusas e inconclusos, querem transcender-se e reumanizar-se. Assim, é o fio da esperança, aliado à consciência de sua história, que serve como combustível para a libertação dos oprimidos para a construção de um mundo melhor.

Já o fio da fruição está embebido nos sentidos. Segundo Lévinas (1980), é por meio da fruição que o ser estabelece as primeiras relações entre a exterioridade e a sua subjetividade. O conceito de fruição, que também pode ser entendido como contentamento, gozo, ou ainda realização e epifania, está intimamente ligado ao sentir. O ser humano primeiro sente, depois entende; a fruição antecede o entendimento e o fruir estaria relacionado ao alimentar-se do mundo, independentemente de sua compreensão (MIRANDA, 2011, p. 172). Apesar de basear-me nessa perspectiva, eu penso ser também importante acrescentar uma perspectiva inversa a essa, que não rivalize o fruir e o entender o mundo. Dessa forma, a plena compreensão de algo pode despertar a epifania do sentir e, por essa razão, ser uma experiência de fruição. Dessa forma, o fio do fruir estaria ligado ao desfrutar, independentemente do entendimento ou não

sobre algo; estaria conectado à satisfação em viver a vida de forma imersa em sensibilidade e com imaginação.

Nesse sentido, entendo que alguns sonhos apresentados pelos jovens que fizeram parte da pesquisa são resultado de experiências de fruição com o mundo ou representam o desejo de que essa fruição aconteça. Assim, por exemplo, viajar e conhecer lugares novos estariam dentro dessa categoria, assim como seguir carreiras em áreas que dão prazer a elas e eles, ou que oportunizem o desfrutar da vida. Comprar uma moto, ter um apartamento, também poderiam se encaixar nesse tipo de sonho, que denomino de **sonho como fruição**. Estes sonhos não estão conectados diretamente à satisfação de uma necessidade social, mas sim ao prazer e à alegria.

Por fim, penso ser importante apresentar um último argumento relativo aos sonhos como fruição: eles podem sim estar relacionados à desejos impostos pela sociedade capitalista e liberal. É fato que o capitalismo pode ser entendido como um grande inibidor dos sonhos. Tal qual Rodrigues (2008), entendo que vivemos em "uma sociedade que desvaloriza e que tenta menosprezar e não legitimar o direito ao sonho e à imaginação criadora" (RODRIGUES, 2008, p. 68), ainda mais para os pobres e latino-americanos. Assim, sonhos de transformação social, coletivos, são entendidos como impossíveis e substituídos por sonhos cada vez mais consumistas e individuais.

No entanto, apesar de compreender essa perspectiva, entendo que não é dado aos jovens em desvantagem social o mesmo direito ao sonho como fruição que é dado aos jovens privilegiados. Todos eles vivem em uma mesma sociedade capitalista, mas ao rico é entendido como natural e é até incentivado, que compre e consuma tudo que for do seu desejo. Já aos pobres é privado esse desejo, pois se espera que essas pessoas usem seus recursos financeiros somente para atender às suas necessidades básicas. Assim, para além de toda opressão social a que estão submetidos, aos jovens em desvantagem social é, muitas vezes, negado o direito de fruir a vida.

Tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social

As reflexões estabelecidas nas seções anteriores, que partiram do estudo da história de vida de jovens brasileiros e colombianos que fizeram parte da pesquisa, levaram-me a identificar padrões entre seus sonhos. A partir das conexões entre suas histórias, contextos e aspirações, cheguei a seguinte tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social:

- **Sonhos como necessidade**: dizem respeito aos sonhos que se fundam no contexto social e econômico problemático ao qual esses jovens pertencem, com a intenção de manter a dignidade da vida e a possibilidade de estabelecer novos sonhos;

- **Sonhos como oportunidade**: dizem respeito aos sonhos advindos da consciência histórica do seu lugar no mundo, a partir da identificação de situações-limite e da possibilidade de inéditos viáveis. São os sonhos possíveis que, para os jovens na faixa etária entrevistada, estão bastante relacionados à busca profissional.

- **Sonhos como alteridade**: dizem respeito aos sonhos para o outro, que pode ser representado pela família, a comunidade, as crianças, ou quaisquer outros grupos de pessoas. Trata-se de um tipo de sonho que tem suas raízes na identificação e relação entre a própria história desses jovens com as histórias de outras pessoas, que por mais que sejam entendidos como o outro, também compartilham vulnerabilidades semelhantes.

- **Sonhos como fruição**: dizem respeito aos sonhos que se fundam no desejo do contentamento, gozo e satisfação com a vida. São sonhos que acionam os sentidos e a imaginação, que podem ou não estar relacionados a aprendizagens e ao conhecimento, mas estão, sobretudo, associados ao prazer.

A figura a seguir é uma alegoria representativa dessa tipologia de sonhos. Por meio dela, busco descrever a conexão que existe entre esses tipos e as suas funções para o ser: os sonhos como oportunidade e como alteridade são retratados em tons semelhantes da mesma cor, o que indica a tênue relação entre eles, ao mesmo tempo que representa a dual relação eu-outro; os sonhos como necessidade são representados pela imagem do coração, já que dizem respeito ao cerne para que todos os demais sonhos possam existir; e os como fruição são desenhados na forma de caminhos (ou veias) que se abrem entre os diversos sonhos, e que permitem a expansão deles.

Figura 4: Tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social

Fonte: Autoria própria.

Entendo que esses sonhos divididos em tipos nos ajudam a entender melhor como eles se formam, suas origens e motivações. No entanto, as linhas que os separam são tênues, e é bem possível em um momento entender um sonho como necessidade, por exemplo, mas em outro, ele ser entendido como uma oportunidade. Ou mesmo um sonho como oportunidade pode, também, ter um caráter lúdico e ser reconhecido como fruição. Dessa forma, essa tipologia não se presta a fornecer uma classificação rígida nem mesmo definitiva, mas sim, um caminho para compreender mais a fundo o que os sonhos dos jovens podem nos revelar sobre eles mesmos e sobre suas vidas.

A seguir, apresento novas interrelações entre essa tipologia de sonhos e os conceitos principais que fazem parte desse trabalho, com o objetivo de estabelecer razões para uma possível importância dessa tipologia na escola e nas aulas de matemática.

Sonhos como motivos para aprender

Segundo Freire, “sonhos são projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2000, p. 54), e esses projetos são coletivos. Assim, todo sonho, segundo o autor, possui uma perspectiva política e é consequência do inacabamento dos ser, e resultado de sua busca por ser mais. Nesse trabalho, que possui forte inspiração freireana, as origens dos sonhos também são entendidas como advindas do inacabamento humano e resultado do movimento de transcendência, ao qual Freire chama de ser mais. No entanto, apesar de considerar que sonhar em si é um exercício político, especialmente para os jovens em desvantagem social, dadas as relações de opressão às quais esses jovens estão submetidos, as razões pelas quais elas e eles expressam esses sonhos não precisam estar amparadas necessariamente nesse exercer político. Elas podem estar amparadas na formação de suas próprias subjetividades e nas suas relações com o outro.

Os resultados que apresento nesse trabalho, fruto das respostas das entrevistas de jovens, revelam isso: de que seus sonhos estão atrelados a aspectos sociais, políticos e econômicos, mas também às suas relações consigo mesmos e com o outro. **Sonhos como necessidade**, **como oportunidade**, **como alteridade** e **como fruição** dizem respeito à essa complexidade de aspectos, e que podem ser observados em seus foregrounds.

Sonhos são projeções particulares que a pessoa realiza dentro do seu foreground. Foregrounds são opacos horizontes de futuro que, como relatei anteriormente, são influenciados pelo background pessoal, mas também pelo lugar no mundo, o contexto histórico e social da pessoa, e a sua subjetividade. Sonhos constituem-se como parte desses foregrounds, podendo ser entendidos como os alvos para onde se direcionam as intenções de futuro.

Segundo Skovsmose (2014), foregrounds também podem ser entendidos como o espaço dentro e para além do mundo-vida[117] onde se direcionam as intencionalidades das pessoas. E as intencionalidades são fenômenos mentais, onde se constituem as razões, propósitos e objetivos; as intencionalidades dão forma às ações humanas. Assim, são as intencionalidades que direcionam as ações, tendo por base os foregrounds.

Aprofundando esse tema, Skovsmose escreve que, na escola, os motivos que levam jovens a aprender são as suas intencionalidades. E dessa forma, os motivos que levam jovens a aprender, para além de estarem relacionados aos seus backgrounds, estão relacionados ao seus foregrounds. Assim, foregrounds fornecem razões para que jovens queiram, desejem, tentem, objetivem aprender. Roncato (2021) está de acordo com Skovsmose e acrescenta:

[117] Para saber sobre mundo-vida, ver Skovsmose (2014).

> Um aluno poderia responder positivamente aos estudos porque os considera importantes para as conquistas de seus desejos, aspirações de futuro, porque o assunto tratado lhe interessa, o ambiente é propício a essa realização. Essas elucidações representam possíveis direções e o foreground de uma pessoa pode ser um espaço direcionado às intencionalidades (RONCATO, 2021, p. 47).

Assim como Skovsmose e Roncato, também considero importante a relação entre foreground e os motivos para aprender. Mais que isso, tal como descrevo nesse texto, entendo que sonhos são parte do foreground humano e, por consequência, **sonhos podem fornecer motivos para que os jovens queiram aprender**. Assim, sonhos como necessidade, oportunidade, alteridade e fruição podem ser entendidos como razões para que os estudantes voltem sua intencionalidade para a aprendizagem escolar. Dessa forma, por exemplo, o sonho de dar orgulho aos pais, de ser uma advogada, de concluir o Ensino Médio, de ser policial ou, ainda, de viajar o mundo, podem fornecer motivos para que jovens queiram aprender na escola (ou mesmo fornecer motivos para que eles não queriam aprender).

E o que isso poderia significar, tendo em vista o trabalho de professores e da escola? Acredito que aqui estão dadas importantes pistas para entender o papel desses agentes diante dos jovens e seus sonhos. Tratarei mais sobre isso na próxima subseção.

Os sonhos dos jovens e a escola

Após essa compreensão sobre os tipos de sonho, cabe-nos pensar sobre o papel da escola no que diz respeito a esse assunto. Quando se coloca em jogo a vida e sonhos de jovens em desvantagem social, é preciso entender que o espaço escolar representa muito mais do que simplesmente um local onde se põe em prática um currículo. Além da demanda por conteúdos, os backgrounds e foregrounds desses estudantes revelam muitas outras demandas. Indo ao encontro da tipologia apresentada, uma escola que se preocupe com os sonhos de estudantes em desvantagem social deveria estar atenta aos motivos que levam os estudantes a quererem aprender.

Assim, quando se pensa em sonhos como necessidade, isso revela que jovens podem buscar a escola e exercitar a aprendizagem para satisfazer necessidades básicas de sua vida. Da mesma forma, jovens podem não querer aprender por entenderem que a escola não fornece espaços para que suas necessidades sejam satisfeitas. Nesse sentido, é importante que a escola ofereça, por exemplo, um ambiente acolhedor e seguro, de forma que elas e eles possam ter sua dignidade garantida ali, seja por meio da escuta, do diálogo, da oferta do conhecimento, do afeto, ou mesmo do alimento.

Por outro lado, quando se pensa em sonhos como oportunidade, isso significa que jovens podem estar na escola para compreender suas situações-limite e buscar inéditos viáveis, novas possiblidades, realizar sonhos possíveis. E para adolescentes em desvantagem social, esses sonhos estariam bastante relacionados a profissões. Assim, é fundamental que a escola seja um espaço de oportunidades, de diversas formas: seja para desenvolver habilidades já existentes, seja para aprender novas habilidades. No sentido contrário, se o jovem não vir a escola como um espaço que lhe forneça oportunidades, isso também pode lhe fornecer motivos para não querer aprender.

Já quando se entende os sonhos dos jovens como alteridade, isso revela que os motivos que levam jovens a aprender não precisam estar diretamente ligados a satisfazer a si mesmos, mas também, podem estar relacionados a realização de sonhos do outro. Dessa forma, jovens podem querer aprender para dar contentamento a familiares, a professora ou professor, ou a pessoas próximas e queridas. Assim como jovens podem intencionar aprender para realizar sonhos de sua comunidade.

Por fim, quando se pensa em sonhos como fruição, especialmente para jovens em desvantagem social, isso significa que a escola tem potencial para fornecer leveza e inspiração para a vida desses jovens. Nesse sentido, entre os motivos que levam jovens a querer aprender estão razões que vão além do satisfazer necessidades econômicas e sociais, pois estão baseadas também no exercício da imaginação e do sentir, que se faz, também, no transgredir e no festejar. E se o jovem não encontra no espaço escolar espaços para o fruir, ele pode não ver motivos para querer aprender nesse lugar.

Dessa forma, entender os sonhos dos jovens pode ser uma importante ferramenta da escola e dos professores para acessar meios de engajar na aprendizagem os estudantes em desvantagem social. Além disso, ter conhecimento sobre esses sonhos oferece importante oportunidade para que a comunidade escolar possa se envolver diretamente na realização deles.

Algumas considerações

Jovens em desvantagem social sonham, e como afirmei no início desse texto, eles precisam sonhar. Acredito que diante de toda a discussão realizada até aqui, por meio das trajetórias reais de jovens brasileiros e colombianos e diálogos com autores inspiradores, contestar essa afirmação está fora de questão. Também acredito que o estudo realizado em detalhes sobre os tipos de sonhos desses jovens contribui para que, além de advogar pelo direito

e defesa de seus sonhos, possamos compreender as suas origens e pensar em possibilidades de contribuir para a realização deles, como algumas das quais abordei nas subseções anteriores.

Iniciei as reflexões teóricas a partir do conceito de foreground que, como foi descrito, trata-se de um aspecto humano múltiplo e opaco, visto que os horizontes de futuro incluem diversas possibilidades, mas, ao mesmo tempo, elas não se mostram de maneira transparente. Acredito que a partir do momento que relaciono foregrounds com sonhos e, por meio da produção de dados com jovens, procuro desvendar a natureza e origens de seus sonhos, algumas nuvens que obscurecem os foregrounds puderam se afastar e se estabeleceu a possibilidade de enxergar os horizontes de futuro desses jovens com alguma transparência. É fato que não é possível saber de antemão quais serão os sonhos de jovens em desvantagem social; mas é possível estabelecer previsões sobre o tipo de sonhos eles terão, e por isso, esse trabalho se dedicou a identificar uma tipologia para esses sonhos.

Evidentemente, a tipologia aqui apresentada não é um conhecimento fechado e inquestionável. Muito pelo contrário, por ter sido construída com base no diálogo com a vida real de jovens, ela está suscetível às mudanças que a vida real pode proporcionar. Além do mais, por também aliançar-se no diálogo com autores e com minha própria experiência, essa tipologia reflete, de alguma forma, as crenças, anseios e sonhos desses autores e de mim mesma. Ainda assim, acredito que, tratando-se de movimento inédito ou ainda pouco explorado por autores na área de educação, é um exercício relevante e necessário.

A partir da tipologia, que reconhece que os sonhos dos jovens estão relacionados a necessidades, oportunidades, alteridade e fruição, relacionei os seus sonhos com motivos para aprender, e apresentei algumas reflexões que possibilitam evidenciar como esses motivos entram em ação na escola. Saliento que esse texto se propôs a abrir a discussão sobre os tipos de sonhos dos estudantes e os motivos para aprender na escola, mas não se propôs a apresentar propostas específicas para a efetivação disso. Na verdade, entendo que não existe resposta certa: as respostas vão se construindo nas relações entre as pessoas, por meio dos encontros entre seus backgrounds e foregrounds. Essas respostas se mostram por meio do diálogo entre professor-aluno, por meio das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras e professores, por meio dos espaços que a escola proporciona para isso, e por meio do viver e do sonhar de todos os agentes que estão nesse ambiente. Essas respostas também podem ser construídas dentro das aulas de matemática. Todos os aspectos evidenciados na subseção anterior podem ser pensados, também, para as aulas dedicadas a essa disciplina.

Ainda assim, é sabido que as aulas de matemática apresentam certas particularidades. O primeiro ponto diz respeito à dureza com que, algumas vezes, esse componente curricular é

tratado na escola. É sabido que a matemática é uma das disciplinas mais responsáveis por reprovação, e não faltam depoimentos de adultos (ao menos, brasileiros) que apontam ter, entre outras razões, abandonado a escola por causa da disciplina. E essa característica pode afastar os jovens da realização de seus sonhos.

Outro ponto diz respeito à própria natureza do conhecimento matemático. A tal dureza com que é comumente tratada na escola não diz respeito somente aos métodos de ensino, mas também às intrínsecas características dessa ciência. Anda impera hoje uma visão absolutista da matemática, que a mantém fechada em si mesma, e carregando o fardo de supostamente representar o ápice da razão e da verdade.[118] Essas características corroboram para que a disciplina de matemática seja colocada em um pedestal, ao mesmo tempo que a afasta das pessoas, dos estudantes: dessa forma, afastando-a dos seus sonhos.

Mas não precisa ser assim. As aulas de matemática podem ser espaços mais acessíveis às vidas dos jovens, levando em consideração os seus backgrounds e foregrounds. Além disso, as aulas de matemática podem ser, também, um espaço de crítica à sociedade. É sabido que a estrutura social e econômica é soberana, opressora e cruel. Nesse sentido, é salutar que os jovens possam encontrar na escola e, particularmente nas aulas de matemática, um espaço de conscientização de seu lugar no mundo, e possam pensar em possibilidades de agir nesse mundo. Para tanto, os estudos relacionados à educação matemática crítica, de Ole Skovsmose, e sobre o ensino de matemática para a justiça social, de Eric Gutstein, podem ser importantes fontes de inspiração.[119]

Ainda assim, reitero que não existem respostas definitivas para pensar nos sonhos e suas relações com a escola e as aulas de matemática. E em se tratando de jovens em desvantagem social, pertencentes à América Latina, essas respostas muito provavelmente não serão às mesmas que seriam dadas para os jovens mais privilegiados, ou advindos de regiões historicamente colonizadoras. E isso não significa que essas respostas serão piores ou melhores: significa simplesmente que esses jovens partem de um lugar diferente, terão um caminhar diferente e, por isso, chegarão a um lugar distinto. Os que foram relegados à categoria do não-ser, como escreve Dussel, não podem ou devem ambicionar o ser. Aos não-seres do mundo estão abertas todas as possibilidades, que vão para-além-do-ser ou, quem sabe, para outro-ser.

Porque acima de tudo, esse estudo parte do princípio de que a vida é história, é processo e, como dizia Freire, não está dada. A vida de Lixiana não está dada; a de Andrea também não;

---

[118] Para mais informações sobre essas concepções e a visão absolutista da matemática, sugiro ler Ernest (1991).
[119] Para saber mais, ver Skovsmose (1994, 2001) e Gutstein (2012).

a vida dos demais jovens participantes da pesquisa, também não está. Suas vidas são fortemente influenciadas pelos seus contextos econômicos, sociais e culturais, mas ainda assim, são únicas e potentes. Ainda que, relegados à categoria de não-ser – por forças colonizadoras no passado e por sistemas econômicos dominantes no presente – como diz a canção que prefaciou esse texto, elas e eles não vão sucumbir. Os sonhos desses jovens revelam que o tecido da sua vida é costurado pelos fios da esperança, emaranhado no tear da luta e realçado pelo fio da fruição. Seus foregrounds e sonhos estão em pleno desenvolvimento. Cabe-nos estarmos ao lado deles no tecer da vida, abrindo caminhos por entre os seus foregrounds e colaborando para que sempre tenham muitos motivos para aprender.

Referências

BIOTTO FILHO, D.; SKOVSMOSE, O. Researching Foregrounds: About Motives and Conditions for Learning. In: 12th International Congress on Mathematical Education, n.12, 2012. **ICME-12 Proceedings**. Seul: 2012. p. 5668-5676.

BREGMAN, R. **Utopia para realistas**. Tradução de Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

CASSAB, C. As tiranias do presente: jovens e a construção de seus projetos de vida em tempo de incerteza. **Libertas**, v. 15, n. 1, 2015.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ERNEST, P. The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In: ERNEST, Paul. (ed.). **Mathematics teaching: the state of the art.** 2. ed. London: Falmer, 1991. p.249-254.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

GUTSTEIN, E. Reflections on teaching and learning mathematics for social justice in urban schools. *In*: STINSON, D.; WAGER, A. **Teaching mathematics for social justice**: Conversations with educators. Reston: NCTM, 2012. p. 63-78.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MIRANDA, J. V. A. Sensibilidade ética em Emmanuel Lévinas. **Kínesis**, Vol. III, n° 06, p. 170-183, dez. 2011.

PARDO, C. R. As Redes Migratórias Político-Comunitárias tecidas pelas Mulheres Vítimas do Desplazamiento na Colômbia. **O Social em Questão**, vol. 21, núm. 41, 2018, p. 265-282.

PLAN. Los sueños deben continuar, a pesar de pandemia. **Plan internacional Nicaragua**, 2020. Disponível em: https://plan-international.org/nicaragua/estudios-de-casos/los-suenos-deben-continuar-a-pesar-de-pandemia/. Acesso em: 12 abr. 2022.

RODRIGUES, V. H. G. Filosofia Onírica de Gaston Bachelard em Mundos Desencantados e Tempos Sombrios. **Ambiente & Educação** – Revista de Educação Ambiental Furg. Vol 13, n1. Rio Grande, 2008.

RONCATO, C.R. **Significado em educação matemática e estudantes com deficiência**: possibilidades de encontros de conceitos. 2021. Tese (doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

SKOVSMOSE, O. Landscapes of investigation. **Zentralblatt für didaktik der mathematik**, v. 33, n. 4, p. 123-132, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Foregrounds**: Opaque stories about learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

ZIMMERMANN, R. **América Latina – o não-ser:** uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Vozes: Petrópolis, 1987.

PARTE C – Seções Finais

Prezado leitor,

Chegamos à parte final dessa tese. Nesta parte C, volta-se à mesma estrutura da Parte A, em que os capítulos são chamados de “seções”. Na primeira, intitulada “Recomeçando: algumas considerações”, realizo uma análise geral dos resultados obtidos a partir dos artigos, e destaco as dificuldades do processo, os avanços, e as novas possibilidades que se apresentam. E na sequência, estão as seções “Referências”, em que todas a bibliografia consultada na escrita da tese é apresentada, inclusive a dos artigos; e “Apêndices”, onde podem ser encontrados os documentos oficiais e os instrumentos de pesquisa, em espanhol, que foram importantes para a produção de dados.

9. Recomeçando: algumas considerações

E esse riso solto
Ninguém pode tirar
Reforça o canto a cada gole de ar
E a cada volta que eu dou no Sol
São duas voltas que eu quero a mais
É o vício de viver e de se arriscar

É tanto que eu quero viver, amor
Não cabe no peito
É tanto que eu tenho pra aprender, amor
Vou pra cima!
(Francisco, *El Hombre* e Sidney Magal)

9.1. Sobre um doutorar

Este doutorado começou a partir de escolhas e renúncias. Renúncia ao abrir mão do conforto de casa, em São Paulo, e da segurança das aulas ministradas no IFSP, já que me afastei das atividades como professora para dedicar-me à pós-graduação. Escolha por decidir viajar e 'pegar estrada' todas as segundas-feiras, dirigindo por duas horas e meia, para chegar a Rio Claro e participar das reuniões do 'grupo da padaria' (apelido carinhoso do grupo de pesquisa ao qual faço parte) às nove horas da manhã. Voltar alguns dias depois dirigindo pelo mesmo tempo, às vezes mais, a depender do trânsito.

Este trabalho não teria se construído da forma que foi se não fosse, também, a existência de alguns privilégios. Privilégio por poder dedicar-me integralmente aos estudos por quatro anos; pela possibilidade de ter condições financeiras para bancar as viagens semanais, assim como também o período de pesquisa na Colômbia. E privilégio, também, por ter tido a possibilidade de realizar um doutorado sanduíche na Alemanha por meio de bolsa de estudos. Além dos evidentes privilégios de ser branca, de classe média, e de corpo padrão.

Esse doutorado também começou e continuou a partir de sonhos. Sonho de ter minha principal referência teórica como orientador. Sonho de poder dedicar-me integralmente à essa pós-graduação, sem precisar trabalhar concomitantemente, como foi necessário durante o mestrado. Sonho de realizar um projeto pelo qual eu tivesse grande entusiasmo e paixão em realizar. Sonho de fazer pesquisa na escola pública, tendo os estudantes como público-alvo. Sonho de investigar fora do país, e de conseguir continuar investigando ainda que estivéssemos

em uma pandemia[120]. Sonho de continuar estudando Paulo Freire, mesmo depois da vigência de um governo federal fascista, que se colocou contra a educação pública e perseguiu professores e pesquisadores que ousassem falar de Freire em seus trabalhos, ou de política em sala de aula.

E enquanto escrevo esse texto, me dou conta de algo que nunca havia realizado: na verdade, esse doutorado começou a muito tempo. Desde que, em meados da década de 70, meus pais, ainda muito jovens, mudaram-se da região Nordeste do Brasil para a cidade de São Paulo buscando uma vida melhor, e na oportunidade, (re)encontraram-se e se casaram. Desde que minha mãe teve que assumir todas as responsabilidades da família com 15 anos e idade, visto que meu avô falecera abruptamente e minha avó ficara gravemente doente. Também desde que meu pai, que possui origens muito humildes, foi em busca de seus sonhos ao sair do estado do Piauí e chegar à cidade de São Paulo por meio de caronas com motoristas de caminhão. Na ocasião, ele dormiu noites ao relento e se alimentou somente de bananas, por ter vergonha de contar aos motoristas o fato de que ele não carregava dinheiro consigo. Esse doutorado começou quando, eu ainda um bebê, meus pais foram juntos vender cafezinho em estádios de futebol, porque enfrentavam um momento financeiro bastante problemático.

Esse doutorado também começou quando eu larguei o sonho de ser jornalista para estudar licenciatura em matemática, porque gostava de ensinar às minhas amigas no Ensino Médio. Também quando eu, criança, tinha vergonha de aparecer em frente à escola saindo do fusca dos meus pais, por medo de que algum colega me visse – a escola era particular. Esse doutorado começou quando eu, ao realizar prova para ingressar nessa escola, com 10 anos de idade, tirei nota dois em matemática e chorei. Mas também quando um professor dessa mesma escola, quando percebia o meu isolamento na sala de aula, fazia questão de me chamar pelo meu nome em alto e bom som e abrir um sorriso largo. Esse doutorado começou quando, durante o mestrado, vi-me envolvida ativamente na luta contra a demissão injusta de vários professores da universidade. Também quando durante a realização de trabalho com formação de professores no Timor-Leste, percebi que muito mais que dificuldades com o idioma ou supostamente com a matemática, a maior dificuldade na educação do país era o fato das escolas não terem luz, nem vidros nas janelas, nem banheiros.

Na verdade, esse doutorar acontece a muito tempo na minha história, dentro e fora de mim, e continuará a acontecer no meu foreground.

---

[120] Desde o ano de 2020 até a finalização dessa tese, uma pandemia de corona vírus, causada pelo vírus covid-19, assolou o mundo.

9.2. Tecendo histórias com a pesquisa

Comecei essa pesquisa buscando sonhos em pessoas, e acabei por encontrar pessoas em sonhos. Assim, acima de tudo, vejo essa pesquisa como um trabalho sobre gente. Arrisco-me a dizer que a parte mais importante desse trabalho não são as suas conclusões, mas as histórias de vida retratadas durante as entrevistas. Que jovens, meus senhores! Quanta verdade, força e boniteza em cada um deles. Definitivamente, a vida urge e ela é maior do que qualquer explicação, razão ou entendimento; a vida simplesmente é. E esses jovens são, e muito.

Como pesquisadora, minha missão foi desafiadora: para além de me enebriar com as suas histórias, eu precisava distanciar-me e encontrar os caminhos para a reflexão. Eu precisava escrever aqui uma história a partir das suas histórias. Eu precisava atender ao objetivo de *investigar de que forma sonham os adolescentes em desvantagem social e identificar possibilidades para que as aulas de matemática possam proporcionar mais espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes*. Recordo para o leitor que esse objetivo também foi escrito a partir da seguinte questão de pesquisa: *Como adolescentes em desvantagem social sonham e de que forma as aulas de matemática podem proporcionar espaços para o desenvolvimento dos sonhos desses adolescentes?* E para tanto, costurei e teci histórias.

Realizei esse trabalho de tecer por meio dos artigos "Espaços para Sonhos nas aulas de matemática: problematizações e possibilidades", ""Quais são os seus sonhos?" Os caminhos que levam jovens em desvantagem social a sonhar", "*About unfinishedness, dreams and landscapes of investigation*" e "Como nascem os sonhos de jovens em desvantagem social?". Penso ser importante destacar que não busquei respostas ou estratégias definitivas para contemplar o objetivo da pesquisa. Em verdade, busquei problematizá-lo, por meio das questões das entrevistas e dos grupos de discussão, e fui costurando narrativas a partir dos diálogos que foram construídos. Essa costura teve seu método próprio, com algumas inspirações como as já citadas durante todo o trabalho, e que serviram de linha para a produção dos artigos. Esses artigos funcionam, então, como narrativas que perpassaram o objetivo e as questões de pesquisa, cada um a seu modo, com o seu próprio propósito. Nos próximos parágrafos, apresento uma síntese geral das conclusões levantadas nesses artigos.

Jovens estudantes em desvantagem social, com idade entre 15 e 17 anos tem muitos sonhos e os associam, em boa parte das vezes, à profissão. No que se refere aos sonhos profissionais, muitos jovens apresentam sonhos amplos, mas alguns apresentam um sonho

único, ou ainda, nenhum sonho. Isso pode ser um sinal de foregrounds arruinados que, por conta de trajetória de vida problemática, levam esses jovens a prenderem seus sonhos em gaiolas. Ainda assim, as experiências em educação com atividades extracurriculares e cursos técnicos, entre outras, levam esses jovens a desvendar inéditos viáveis e planejar sonhos possíveis.

Para além de sonhos profissionais, os jovens revelam ter sonhos para si com o intuito de manter a dignidade da vida; assim como sonhos para si pautados em imaginações e desejo de contentamento; também revelam sonhos para o outro, pautados no desejo de se fazer justiça social. Dessa forma, os sonhos dos jovens foram categorizados em sonhos como necessidade, oportunidade, alteridade e fruição. Também construí uma figura que representa uma alegoria de como esses tipos de sonho se interrelacionam (figura 4).

No que se refere a escola, foi possível identificar que ela oferece pouquíssimos espaços para manifestação e desenvolvimento dos sonhos dos jovens, especialmente pelo fato de ocupar-se prioritariamente em oferecer conhecimentos rígidos na forma de currículo. E isso acontece especialmente nas aulas de matemática, em que os conteúdos são mais fechados, técnicos e com pouquíssima interlocução com a sociedade. Ainda prevalece uma visão absolutista da matemática, que a destaca perante outras áreas e a define como um conhecimento neutro. Além disso, durante as aulas dessa disciplina prioriza-se o trabalho individual e a competição, o que despotencializa as relações humanas que são importantes para a construção dos sonhos.

Já em uma perspectiva macro, os empecilhos para os sonhos dos alunos vão muito além da escola. Para além de suas histórias pessoais e familiares, o contexto social e econômico sob o qual jovens em desvantagem social vivem está constantemente estreitando seus sonhos. A opressão advinda dos sistemas econômicos e de governo vigentes geram desigualdade, preconceito, exclusão, e incentivam a meritocracia e o empreendedorismo de si. Além disso, esses sistemas transformam os sonhos em meros sonhos de consumo. Por fim, destacou-se que a experiência histórica da colonização é também responsável pelo estreitamento dos sonhos dos jovens, especialmente na América Latina, e que ao jovem em desvantagem social dessa região foi relegado o papel de ‘não ser’.

Para além do levantamento de problemáticas, esse trabalho buscou refletir sobre propostas para que haja mais espaço para os sonhos dos jovens na escola e durante as aulas de matemática. No que diz respeito à matemática, o trabalho com estratégias de ensino que possibilitem estabelecer relações entre a matemática, a história e a sociedade foi evidenciado. Nesse mesmo sentido, a inclusão de perspectivas críticas no ensino de matemática fazendo uso, por exemplo, de cenários para investigação, desmistificaria a suposta neutralidade do

conhecimento matemático e abriria espaço para uma matemática mais inconclusa e aberta ao background e foreground dos jovens. Também se destacou a necessidade do trabalho coletivo e colaborativo durante as aulas da disciplina.

Já no âmbito escolar mais geral, para que haja mais espaços para os sonhos dos jovens em desvantagem social evidenciou-se a importância do fortalecimento das relações professor-aluno. Também se relatou a possibilidade de a escola oferecer mais momentos em que o futuro e as profissões estejam em pauta, e de forma a ajudar os estudantes a vencer situações-limite e traçar sonhos possíveis. E por fim, a partir do entendimento de que os tipos de sonhos dos jovens – como necessidade, oportunidade, alteridade e fruição – interferem em seus motivos para aprender, identificou-se ser possível à escola estabelecer novas formas de se relacionar com os jovens e estabelecer novas formas de lidar com o conhecimento na escola, priorizando o sonhar dos estudantes.

E finalmente, esta tese destacou que, paralelamente ao trabalho na escola, para que os sonhos dos jovens em desvantagem social tenham o espaço que merecem, é preciso lutar por mais justiça social, e questionar os sistemas capitalista e liberal que nos regem enquanto sociedade.

Também destaco que essa tese, para além de trazer reflexões por meio de artigos, buscou produzir alguns avanços no campo teórico. Como já explicitado anteriormente, foi elaborada uma tipologia de sonhos para jovens em desvantagem social, e foi feita uma relação dos tipos de sonhos com os motivos para aprender. Ademais, essa pesquisa também apresentou certa ampliação e interrelação entre alguns conceitos durante o seu capítulo dedicado a revisão bibliográfica, intitulado “sonhando e teorizando”. Eis uma síntese do que seriam essas ampliações e inter-relações.

Primeiramente, buscou-se ampliar a compreensão sobre os conceitos de sonho possível, situação-limite e inédito viável. Descrevi que a formulação do sonho possível é resultado de um processo de descoberta e consciência do ser e seu lugar no mundo, que se daria no movimento de identificação dos limites assim como dos espaços livres entre eles, onde se poderiam produzir os inéditos viáveis. Os inéditos viáveis foram entendidos como os sonhos possíveis, que se tornariam cada vez mais amplos como resultado do movimento de busca do ser. Também foi produzida uma figura autoral (figura 1), com vias a facilitar a compreensão desses conceitos.

No que diz respeito ao conceito de foreground, estabeleci relações entre foreground e inacabamento, e abri caminhos para compreender o que seriam os sonhos dentro desse processo. Propus que a origem da constituição de foregrounds está no inacabamento do ser, e que os sonhos são parte constituinte do foreground humano, resultado das projeções dos anseios do ser.

Também estabeleci interlocuções entre o ser mais freiriano e a transcendência levinasiana, além de repensar o conceito de alteridade. Em verdade, ambos os autores identificam um ser que é originalmente inconcluso, e se utilizam do conceito de transcendência. No entanto, Freire opta por chamar de ser mais o movimento da pessoa que parte de si, de seu inacabamento, e vai em direção ao outro e ao mundo. Já Lévinas justifica esse mesmo movimento de transcendência pela ideia de infinito que estaria dentro de cada pessoa. Assim, a relação que estabeleci foi entre a ideia de infinito presente na transcendência levinasiana e o ser mais freiriano. Também problematizei a alteridade levinasiana, entendendo-a também para um outro não tão distante do ser, e sim, bastante relacionado a ele em suas vulnerabilidades, como a família.

Por fim, ainda que me inspirasse no conceito de sonho em Freire, outras inspirações teóricas para esse conceito foram também agregadas, como a revisão teórica da noção de utopia, assim como novos entendimentos advindos da produção de dados. Dessa forma, o conceito de sonho se apresentou de forma multifacetada, para além da luta coletiva de classes como bem relaciona Freire. Percebi nas falas dos estudantes preocupações com justiça social que influenciavam seus sonhos, mas também preocupações com o bem-estar da família e de pessoas queridas. E para além dessas preocupações, marcou a presença de sonhos relacionados ao próprio bem-estar dos estudantes, às suas próprias metas, e às suas imaginações e prazeres. Concluí, então, que todos esses sonhos são legítimos, importantes, e que tem papel fundamental no movimento de reumanização dos jovens em desvantagem social.

A partir dessas reflexões, tanto por meio dos artigos como das considerações teóricas, penso ter sido possível dar passos em direção a responder à questão de pesquisa. Mais detalhadamente, penso que foi possível caminhar em direção a atender os objetivos específicos da tese, a saber:

- Compreender os conceitos de sonho, foreground, inacabamento, ser mais, transcendência e alteridade, e estabelecer relações entre eles;

- Compreender possíveis relações entre o background e o foreground dos adolescentes pesquisados, por meio de suas histórias de vida e dos sonhos delas e deles;
- Estabelecer uma tipologia de sonhos de adolescentes em desvantagem social;
- Descrever o que pensam os adolescentes sobre a escola e as aulas de matemática;
- Identificar possibilidades para haver mais espaços nas aulas de matemática para o desenvolvimento dos sonhos de adolescentes em desvantagem social.

Claramente, não penso que a discussão sobre esses objetivos tenha se esgotado. Outras relações entre background e foreground poderiam ser possíveis; outras reflexões sobre os tipos de sonhos poderiam emergir; outras ideias dos adolescentes sobre as aulas de matemática e sobre os espaços para sonhos durante as aulas, porventura, poderiam ter vindo a tona. É evidente que os referenciais teóricos escolhidos têm grande impacto nas reflexões promovidas por essa tese, assim como a origem dos estudantes, seus contextos, e as minhas próprias experiências.

Assim como escrevi durante a seção metodológica, quando se trabalha com história de vida os conceitos de lugar e tempo fazem toda a diferença. Ao invés de perseguir verdades, por meio das entrevistas e grupos de discussão realizados com os estudantes estive em busca de encontrar sentidos. Espero, também, que as reflexões a que chegamos nesse trabalho faça sentido para você também, leitor.

9.3. Quase dois anos depois...

Por volta de um ano e meio depois, entre os meses de fevereiro e novembro de 2021, tive a oportunidade de entrar em contato com os estudantes que compuseram as entrevistas apresentadas nesse trabalho. O intuito foi apresentar para eles a textualização das entrevistas, assim como havia sido prometido a eles, com o objetivo de que eles pudessem apontar equívocos nos textos, ou solicitar a exclusão de alguma problemática que, porventura, não gostariam que fizesse parte da versão final do trabalho. Confesso que estava um pouco insegura com a ideia desse contato, porque temia que eles se arrependessem de ter me relatado tanto sobre si, e exposto as suas verdades, intimidades e vulnerabilidades. Ainda assim, o contato aconteceu e foi bastante satisfatório. Pouquíssimos erros foram apontados e, para minha surpresa, nenhum jovem manifestou o desejo de que eu excluísse algo, por mais que eu tenha dado ampla liberdade para que eles expusessem isso. Disseram que o texto condizia com o que eles realmente haviam falado e, apesar de algumas ideias terem mudado no presente, eles se reconheceram no texto, dizendo o que foi relatado ali correspondia a uma verdade para aquele

momento. Houve jovem que me disse, inclusive, ter gostado muito da entrevista e ter se emocionado lendo a sua própria história. Realmente, esses jovens foram bastante generosos e sinceros em seus relatos à época.

Também por meio desse contato, consegui saber sobre a corrente realidade de alguns dos participantes, quase dois anos depois. Tania, por exemplo, estava justamente realizando provas para tentar a carreira na polícia, como era seu sonho. Giselle e Flávio ainda estavam estudando o Ensino Médio, e revelaram-se bastante afetados com o contexto da pandemia de covid que assolou a todos a partir de 2020. Ainda assim, os dois disseram que seus sonhos continuavam parecidos aos que tinha na época, e que suas famílias estava bem. Laís disse estar bem, parecia feliz, e ainda que tenha repetido um dos anos do Ensino Médio, contou-me que os seus sonhos continuavam os mesmos. Já Jhonatan destacou que muitas das ideias que ele compartilhou na entrevista mudaram no presente. Também contou que terminou a *Educación Media* e estava em busca de uma universidade de esportes, que era um dos sonhos que ele havia relatado. Beatriz, assim como Laís, repetiu de ano e estava em dúvida se continuava ou não os estudos do Ensino Médio. Ela contou ter vivido momentos difíceis durante a pandemia, mas revelou estar feliz produzindo vídeos sobre games no *youtube*, e por ter começado a trabalhar em um supermercado e a ganhar o próprio dinheiro. Já Andrea me disse estar bem, contou-me que concluiu a *Educación Media* e que está cursando um técnico em recursos humanos. Disse-me tão logo termine esse curso iria começar a trabalhar, e planeja ingressar na universidade de psicologia um pouco mais adiante. Por fim, apesar das dificuldades em conseguir falar com Martha, realizei o contato, e ela contou-me que teve muitos problemas no ano que se passou, mas que estava contente por estar próxima de graduar-se na *Educación Media*.

Assim como os estudantes, um tempo depois da produção de dados eu também enfrentei novos desafios, tanto pessoais quanto com a pesquisa. Em outubro de 2020, tive a oportunidade de iniciar um estágio doutoral (doutorado sanduíche) na Alemanha. Vou contar um pouco mais sobre isso na subseção a seguir.

9.4. Realizando sonhos: o sanduíche

A minha ida para o estágio doutoral se deu após a produção de dados e qualificação. Nesse sentido, já de antemão era sabido que os estudos, trabalho e experiências advindas desse período teriam impacto reduzido no que se refere aos rumos dessa tese. Destaco que o

conhecimento sobre esse fato, de alguma forma, trouxe uma certa liberdade acadêmica para a experiência que vim a ter no país de destino.

Durante o sanduíche na *Freie Universität Berlin*, na Alemanha, sob a supervisão do professor Uwe Gellert, tive a oportunidade de ministrar um seminário para estudantes da licenciatura intitulado "*Mathematikunterricht i.d . Forschung - a Socio critical Perspective in Mathematics Education: doing Interviews*" ("Aulas de Matemática na Pesquisa – uma perspectiva socio crítica em Educação Matemática: fazendo entrevistas", em português). Nesse seminário, além de ter a oportunidade de partilhar conhecimento sobre a pedagogia freireana, a educação matemática crítica e o ensino de matemática para a justiça social, também partilhamos estudos no campo da metodologia, e fizemos do instrumento *entrevista* um objeto de estudo. Posso dizer que, com essa experiência, o campo teórico que investigo ficou ainda mais claro, agregando visões de mundo de estudantes da Alemanha. Na ocasião, tive a oportunidade compreender processos de opressão, preconceito e exclusão aos quais podem estar submetidos jovens que vivem nesse país, e que são bastante diferentes dos que acometem os jovens que participaram dessa tese. Assim, de alguma forma, estar imersa em outra cultura possibilitou que eu enxergasse as perspectivas críticas com outros olhares. Destaco também que o trabalho aprofundado com o instrumento entrevista revelou a mim a importância de que ele seja elaborado pelo entrevistador, e reforçou como as perguntas precisam estar fundamentadas no contexto do entrevistado.

Destaco, também, que durante esse período realizei entrevistas com três jovens alemães, com idade semelhante aos dos participantes da tese, mas que não estão em situação de desvantagem social. Também os estudantes que participaram do seminário comigo na *Freie Universität Berlin* tiveram como uma de suas tarefas entrevistar um jovem seguindo um roteiro semelhante utilizado nas entrevistas desse trabalho. Um dos aprendizados que pude extrair com essas entrevistas na Alemanha é o de que os jovens brasileiros e colombianos tem muitos sonhos, talvez mais do que os jovens alemães. Isso pode se dever tanto ao fato de que os jovens alemães não compartilhavam das mesmas necessidades econômicas que os latino-americanos, mas também poderia ser devido às diferenças culturais. Ainda nesse sentido, pude observar como o contexto sociocultural influencia fortemente na vida e escolhas dos jovens. E destaco que a experiência com essas novas entrevistas fortaleceu ainda mais a tipologia de sonhos que propus nessa tese, pois evidenciou a forte relação entre os sonhos dos jovens em desvantagem social latino-americanos e suas necessidades e visões de oportunidades, assim como reforçou o aspecto solidário dos sonhos como alteridade, bastante característicos dos jovens latino-americanos e pouco comuns entre os sonhos dos jovens alemães entrevistados.

Por fim, evidencio que a própria experiência de morar na Alemanha por um ano e quatro meses tornou-me mais ciente dos aspectos da cultura brasileira presentes nos estudantes participantes da pesquisa e em mim mesma. Também fez mais ruído em mim as evidentes diferenças entre viver e estudar em solo latino-americano e em solo europeu, alemão. A necessidade de buscar um filósofo latino-americano como Dussel, e estudar a sua filosofia do não-ser, por exemplo, só aconteceu por causa dessa experiência. Dessa forma, percebi que quanto mais distanciei-me da realidade que compunha a minha pesquisa, mais clara ela ficava para mim, por mais estranho que isso possa parecer.

9.5. Foregrounding

Em alemão, sonho se escreve *traum*, e pesadelo, *albtraum*. Tomei conhecimento dessa semelhança em conversa com o professor Uwe Gellert, na Freie Universität Berlin. Conversávamos sobre isso quando, após eu compartilhar alguns resultados das entrevistas que fiz por lá, percebemos que talvez o entendimento sobre o conceito de sonho seja um pouco diferente entre os estudantes latino-americanos e alemães.

Esse seria um dos temas que me encantaria aprofundar após o doutorado e, para tanto, eu precisaria fazer uso das entrevistas que realizei por lá. As diferenças entre as escolas alemãs e as daqui também me chamaram bastante a atenção, e renderiam um bom trabalho, no que se refere aos espaços para sonhos na escola e nas aulas de matemática.

Outro tema que me chamou muito a atenção, e que não tive tempo de me aprofundar, são os estudos de Dussel sobre o não-ser e a busca por uma filosofia latino-americana. Afinal de contas, se por consequência das marcas da opressão e o processo de desumanização, um ser ainda não consciente de seu lugar no mundo sonha em ser o opressor, e este pode ser representado, de alguma forma, pelo próprio ideário branco-europeu-colonizador, que outra forma de ser resta ao jovem latino-americano? Que sonhos poderiam ser formados a partir dessa construção de um outro-ser? Qual seria a influência desses estudos na análise das entrevistas dos estudantes brasileiros e colombianos?

O entendimento sobre os sonhos supostamente individuais e os coletivos também poderiam ser aprofundados em trabalhos posteriores. Nesse sentido, compreender melhor os foregrounds que fazem parte de uma coletividade poderiam ajudar e, de alguma forma, fornecer mais elementos para entender como se dá o processo do sonho como alteridade.

Também outros grupos latino-americanos poderiam ser estudados. Ou, talvez, de outras faixas etárias, ou ainda advindos de diferentes grupos sociais. Esse trabalho também poderia se estender a grupos de jovens que não frequentem a escola, o que levaria, possivelmente, a resultados diferentes. Também poderiam ser utilizados outros referenciais teóricos, outros procedimentos de pesquisa. Enfim, o foreground é imenso, e muitos outros sonhos poderiam ser sonhados.

E é por isso que vejo esse trabalho como processo. Ele está sempre abrindo novas portas, nos permitindo identificar outras conexões, inéditos viáveis, traçar novos sonhos possíveis. Eu espero que, ao leitor, esse trabalho tenha inspirado a observar pessoas, a ouvir suas histórias, a contemplar os seus sonhos. Que tenha o feito refletir sobre a importância da escola para jovens em desvantagem social. E que tenha o instigado a seguir seu caminho, real, histórico, mas também esperançoso, dando voltas no Sol como diz a canção em epígrafe, pois para cada uma delas, “são duas voltas que eu quero a mais, é o vício de viver e de se arriscar”.

10. Referências

ALVES, R. **A Escola que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**. São Paulo: Papirus, 2004.

APPLE, M; BEANE, J. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2a Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, M. S. de. **Sonhos no devir das redes do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática**. 2009. 171 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

BACHELARD, G. **A Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Tradução: J. Américo Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. Living in Utopia. *In*: Moore, H; Held, D. **Cultural Politics in a Global Age**: Uncertainty, Solidary and Innovation. London: One World Oxford, 2007.

BERMEJO, A. P, B; MORAES, M. S. F; GRAÇA, V. V. **Educação Matemática**: algumas concepções e influências do Movimento da Matemática Moderna. *In*: IICNEM e IX EREM. Ijuí, RS, 2011.

BICUDO, M. A. V. (org). **Filosofia da Educação Matemática**: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Unesp, 2010.

BIOTTO FILHO, D. **Quem Não Sonhou em Ser um Jogador de Futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar *foregrounds*. Tese (doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BIOTTO FILHO, D.; SKOVSMOSE, O. Researching Foregrounds: About Motives and Conditions for Learning. *In*: 12th International Congress on Mathematical Education, n.12, 2012. **ICME-12 Proceedings**. Seul: 2012. p. 5668-5676.

BRASIL, Atlas. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013**. V. 22. Disponível em:< http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BREGMAN, R. **Utopia para realistas**. Tradução de Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

CARDONA, A. M; VALENCIA, E; DUQUE, J. H; LONDONO-VASQUEZ, D. A. Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la

vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). Aletheia. **Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**, vol. 7, no 2, p. 90-113, 2015.

CASSAB, C. As tiranias do presente: jovens e a construção de seus projetos de vida em tempo de incerteza. **Libertas**, v. 15, n. 1, 2015.

CINTRA, B. E. L. Emanuel Lévinas e a ideia de infinito. **Margem**, São Paulo, n. 16, dez. 2002, p. 107-117. Disponível em: http://www.pucsp.br/margem/pdf/m16bc.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

COSTA, W. N. G.. Dissertações e teses *Multipaper*: uma breve revisão bibliográfica. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2014.

CURY, F. G. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DA PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 19, n. 25, p. 1-23, 2006. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/704. Acesso em: 01 mai. 2020.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. Matemática na transição das disciplinas para a transdisciplinaridade. *In*: **VII Encontro de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul**, Canela, 2010.

D'AMBROSIO, U; ROSA, M. Ethnomathematics and its Pedagogical Action. *In:* **13th International Congress on Mathematical Education**. Hamburg, 2016.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). **Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios**. Colômbia, 2015. Disponível em: https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica. Acesso em: 05 jul. 2020.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Disponível em: http://lelivros.love/book/baixar-livro-meditacoes-metafisicas-rene-descartes-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/. Acesso em: 18 abr. 2022.

DESCARTES, R. **The principles of philosophy**. New York: Dover Publications, 1955.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ERNEST, P. The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *In*: ERNEST, Paul. (ed.). **Mathematics teaching: the state of the art.** 2. ed. London: Falmer, 1991. p.249-254.

ERNEST, P. The ethics of mathematics: is mathematics harmful? *In*: **The philosophy of mathematics education today**. Springer, Cham, 2018. p. 187-216.

FERREIRA, L. P. B. **Uma reflexão sobre background e foreground de alunos do terceiro ano do ensino médio de escola estadual de Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro, para a produção de duas aulas**. 2019. 70 f. Dissertação (mestrado profissional em Rede Nacional e Matemática). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FODRA, S. M. O projeto de vida: escolas do Programa Ensino Integral. *In*: **Association for Moral Education Conference Proceedings**, vol. 41, no. 1. 2016.

FRANCO JUNIOR, H. **Cocanha: a história de um país imaginário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. at al. **O Educador:** vida e morte. Edições Graal, Rio de janeiro: 1982.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom**: ethics, democracy, and civil courage. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000b.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GADOTTI, M. **A prática à altura do sonho**. Série Educação faz história, 2012. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1016/FPF_PTPF_01_0196.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Editora Imaginária, 2007.

GIROUX, H. A. **Theory and resistance in education**: A pedagogy for the opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1983.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, I. D. **A gente vive de sonho**: sentidos de futuro para adolescentes privados de liberdade. 2014. 120f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GONZAGUINHA. **É**. Capitol Records, 1990.

GUEDES, E. C. **Alteridade e Diálogo**: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. 2007. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

GUTIÉRREZ, R. Living Mathematx: Towards a Vision for the Future. *In*: **North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Galindo, E., & Newton, J., (Eds.), 2017.

GUTSTEIN, E. Reflections on teaching and learning mathematics for social justice in urban schools. *In*: STINSON, D.; WAGER, A. **Teaching mathematics for social justice**: Conversations with educators. Reston: NCTM, 2012. p. 63-78.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Massangana, 2010.

JACOBY, Russell. **Imagem imperfeita**: pensamento utópico para uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÉVINAS, E. **Totality and infinity**: An essay on exteriority. Pittsburgh: Duquesne University, 2007.

LÉVINAS, E. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LOCKE, J. **Some thoughts concerning education**: including of the conduct of the understanding. Mineola: Dover Publications, 2007.

LOPES, E. S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 18 abr. 2022.

MINEDUCACION. **Ministerio de Educación**. Bogotá. Disponível em: www.mineducacion.gov.co. Acesso em: 05 jul. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Sistema Educativo Colombiano**. Disponível em: www.mineducacion.gov.co/. Acesso em: 23 abr. 2020.

MIRANDA, J. V. A. Sensibilidade ética em Emmanuel Lévinas. **Kínesis**, Vol. III, n° 06, p. 170-183, dez. 2011.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T; ANDRADE, D. B. S. F; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA FILHO, E. **Escolas de ensino integral e a sala de aula de matemática**: operando foregrounds de estudantes. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

NUNCA me sonharam (trailer). Direção: Cacau Rhoden. **Maria Farinha Filmes**. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KB-GVV68U5s. Acesso em: 23 abr. 2020.

PACHECO, J. **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos**. São Paulo: Papirus, 2006.

PARDO, C. R. As Redes Migratórias Político-Comunitárias tecidas pelas Mulheres Vítimas do Desplazamiento na Colômbia. **O Social em Questão**, vol. 21, núm. 41, 2018, p. 265-282.

PINHEIRO, J. D. **Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)**:" novos talentos" da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). 2014. 231f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PLAN. Los sueños deben continuar, a pesar de pandemia. **Plan internacional Nicaragua**, 2020. Disponível em: https://plan-international.org/nicaragua/estudios-de-casos/los-suenos-deben-continuar-a-pesar-de-pandemia/. Acesso em: 12 de abr. 2022.

PLATO. **Republic**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2004.

PNUP. **Informe Nacional del Desarrollo Humano 2011**.Bogotá. Disponível em: https://www.co.undp.org/. Acesso: em 05 jul. 2020.

PONTALIS J.B.; LAPLANCHE J. **Vocabulário da psicanálise**. Santos: Martins. 2001.

PRINCIVAL, C. J. **Atividades matemáticas em cenários para investigação**: contribuição para reelaboração de foregrounds. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RHODEN, C. **Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Maria Farinha Filmes. 2017. Disponível em: https://archive.org/details/NuncaMeSonharam. Acesso em: 19 out. 2021.

RODRIGUES, V. H. G. Filosofia Onírica de Gaston Bachelard em Mundos Desencantados e Tempos Sombrios. **Ambiente & Educação** – Revista de Educação Ambiental – Furg, Rio Grande (RS), v. 13, n. 1, 2008.

RONCATO, C.R. **Significado em educação matemática e estudantes com deficiência**: possibilidades de encontros de conceitos. 2021. Tese (doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

SANTOS, M. C. dos. Viagem ao País de São Saruê. **E-topia**: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia, n. 4, 2006. Disponível em: http://www.letras.up.pt/upi/utopiasportuguesas/revista/index.htm. Acesso em: 08 mai. 2022.

SANTOS, S. M. dos; ARAÚJO, O. R. de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007.

SARTRE, J.P. **La náusea**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

SARTRE, J.P. **Existentialism is a Humanism**. New Haven: Yale University, 1996.

SCHIAVONI, A.; MARTINELLI, S. de C. O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, 2012.

SERRA, A. S. V. O auto-conceito. **Análise psicológica**, v. 6, p. 101-110, 1988.

SILVA, G. H. G. da. Equidade e educação matemática. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v.18, n.1, p. 397-420, 2016.

SILVA, P. C. Foregrounds e Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 2, e202116, p. 1-20, 2021.

SKOVSMOSE, O. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SKOVSMOSE, O. Landscapes of investigation. **Zentralblatt für didaktik der mathematik**, v. 33, n. 4, p. 123-132, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **An Invitation to Critical Mathematics Education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

SKOVSMOSE, O. **Foregrounds**: Opaque stories about learning. Rotterdam: Sense Publishers, 2014a.

SKOVSMOSE, O. **Critique as uncertainty**. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing, 2014b.

SKOVSMOSE, O. Meaning in Mathematics Education: a Political Issue. **Revemat**. Florianópolis (SC), v.11, Ed. Filosofia da Educação Matemática, p. 36-46, 2016.

SKOVSMOSE, O. Students' foregrounds: Hope, despair, uncertainty. **Pythagoras** – Journal of the Association for Mathematics Education of South Africa, v. 33, n.2, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.162. Acesso em: 25 jun. 2017.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, Encontros e Cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019.

SKOVSMOSE, Ole. Mathematics and ethics. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 2020, vol. 8, no 18, p. 478-502.

SKOVSMOSE, O. **A Performative Interpretation of Mathematics** (no prelo).

SKOVSMOSE, O. **Landscapes of Investigation**. Cambridge: Open Book Publishers (no prelo).

SKOVSMOSE, O; SCANDIUZZI, PP; VALERO, P; ALRØ, H. A Aprendizagem Matemática em uma Posição de Fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012.

SOARES, D. A. **Educação Matemática Crítica**: contribuições para o debate teórico e seus reflexos nos trabalhos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, D. A. Sobre sonhos e empoderamento de jovens: possibilidades para as aulas de matemática. *In*: **XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática** (XXIII Ebrapem). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil, 2019a.

SOARES, D. A. Matemática de "mãos limpas"? Uma reflexão filosófica sobre verdade e progresso. **Scientia Vitae**, v.7, n.24, p. 39-48, abr./jun. 2019b.

SOARES, D. A; CIVIERO, P. A.G. Problematizando a racionalidade técnica por meio dos ambientes de aprendizagem da educação matemática crítica. **VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (VIII Cibem)**. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espain, 2017.

STOTT, R. **Qual o papel do desenho à mão na arquitetura de hoje?** What Is The Role Of Hand Drawing In Today's Architecture, v. 23, 2015. Disponível em: https://www.caupa.gov.br/qual-o-papel-do-desenho-a-mao-na-arquitetura-de-hoje/. Acesso em: 03 jul. 2020.

STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.

TESSARO, M. **Jovens olhares sobre a escola**: vivências dos processos educativos a partir do background e do foreground. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

UNDP. **Human Development Report 2019**. New York. Disponível em: https://www.undp.org/. Acesso: em 05 jul. 2020.

VANDRÉ, G. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE – Fermata, 1979. (original: 1968).

ZIMMERMANN, R. **América Latina – o não-ser:** uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Vozes: Petrópolis, 1987.

11. Apêndices

Roteiro de entrevistas – Colômbia:

VIDA:
1) ¿Quién eres tú? (Nacimiento, familia, donde vives, si trabajas, religión etc).
2) ¿Cómo es tu familia? (Profesión, situación económica, estrato[121], relación con ellos)
3) ¿Cómo fue tu infancia y preadolescencia? (Recuerdos, buenos o no)
4) ¿Y tú adolescencia?

COLEGIO:
1) ¿Cómo eran los colegios en los que estudiaste? (público o privado, los profesores, local etc)
2) ¿Cómo fue tu relación con estos colegios? (si te gustabas ir, si estudiabas)
3) ¿Quiénes fueron tus maestros de matemáticas, desde la infancia, y cómo fue tu relación con ellos?
4) ¿Qué piensas sobre la a disciplina de matemáticas? ¿Cuál el papel de ellas en tu vida?
5) ¿Cuál es el roll del colegio en tu vida? ¿Cómo piensas que debería ser un colegio?
6) ¿Por qué estudias en este colegio y qué piensas de él?
7) ¿Qué piensas sobre las clases de matemáticas en la educación media?
8) ¿Haces un curso profesional? ¿Qué piensas acerca de él?

SUEÑO
1) ¿Qué personas o situaciones fueron importantes en tu vida? ¿Por qué?
2) ¿Pasaste por alguna injusticia en tu vida?
3) ¿Qué injusticias notas en tu medio, con las personas, o en el mundo?
4) ¿Lo que te mueve/motiva? ¿Te haces seguir en frente, superar las dificultades?
5) ¿Cuáles son tus sueños? ¿Porque los tienes? ¿Ves algún papel de las matemáticas en ellos?
6) ¿Cómo te imaginas de aquí a 4 años? ¿Y 15 años?
7) Si tu pudieras elegir una profesión, ¿cuál sería? (Hablar de 1º, 2º y 3º lugar).
8) Imagínate que tu puedas transformar a tu vida. ¿Como ella sería?
9) Y en el mundo, ¿tu transformarías/cambiarías algo?

[121] Explico sobre essa terminologia na seção “Contando Histórias e Sonhos: Entrevistas e grupos de discussão”.

Roteiro do grupo de discussão – Colômbia

TEMA: El espacio de los sueños en el colegio.

¿Ves espacios en el colegio (lugares, momentos) para la reflexión o discusión de los sueños de los adolescentes? Hablen sobre esto. ¿Y en la clase de matemáticas? ¿Cómo crees que sería posible crear más espacio para esto, especialmente en las clases de matemáticas?

Documentos – Comitê de Ética

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Prezado(a) responsável, o sr(a) está sendo convidado(a) a conhecer sobre a pesquisa de Doutorado intitulada "Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática", que será desenvolvida por mim, Daniela Alves Soares, RG 32.017.817-1, aluna do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Ole Skovsmose. O objetivo da referida pesquisa é investigar os sonhos de estudantes em desvantagem social, expressos por meio de seus foregrounds, em aulas de matemática, e estabelecer possibilidades de empoderamento. Os benefícios da pesquisa são: contribuir para o entendimento do perfil do estudante do ensino médio, de escola pública, no que diz respeito à sua trajetória de vida e perspectivas de futuro; contribuir para o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto do Ensino Médio, com vistas à promoção de perspectivas sociais e críticas; contribuir com a realização de pesquisas futuras que envolvam as temáticas trabalhadas.

A pesquisa será realizada no próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Roque – IFSP, e se dará por meio do acompanhamento das aulas de matemática de seu filho(a) durante três semanas, entrevista e participação em grupo de discussão. A pesquisa será realizada entre os meses de julho e setembro de 2019, e cada entrevista terá duração de aproximadamente 2 horas e o grupo de discussão, 3 horas. Durante as aulas observadas, não farei nenhum tipo de intervenção e não será necessário realizar nenhuma tarefa para a pesquisa. Poderei utilizar recursos audiovisuais como gravadores e filmadora, assim como poderei realizar anotações em um diário de campo.

A participação efetiva do seu filho(a) se dará por meio de entrevista semiestruturada e do grupo de discussão, que poderão ser gravados em áudio e vídeo, e na escrita de uma produção textual. Para a entrevista, a intenção é realizar uma conversa, a partir de algumas questões disparadoras, com o propósito de registrar suas percepções a respeito das suas experiências de vida, suas perspectivas de futuro, e como a matemática pode (ou não) estar relacionada a isso. Para o grupo de discussão, a intenção é que os alunos entrevistados possam, de forma coletiva, refletir sobre algumas questões selecionadas pela pesquisadora que dirão respeito a perspectivas de futuro e possibilidades para a aula de matemática. Para a produção textual, a intenção é que o participante possa se expressar de forma criativa por um meio mais livre, sem o eventual constrangimento da presença do pesquisador, sobre as mesmas temáticas abordadas nas entrevistas e grupo de discussão.

Ressalto que a realização das entrevistas, do grupo de discussão e da produção textual pode gerar riscos, tais como: um possível estranhamento dos alunos pela presença da pesquisadora em sala de aula; sensação de desconforto, constrangimento ou emoção ao responder alguma questão da entrevista ou do grupo de discussão, ou mesmo na produção do texto; interferência na rotina habitual de seu filho(a). Para minimizar esses riscos, seu filho(a) poderá omitir-se de responder alguma pergunta que se sinta desconfortável e, caso seja preciso, o pesquisador pode modificá-la; assim como não será obrigado a responder nenhuma pergunta ou a produzir o texto. Garanto que de forma alguma haverá a divulgação de dados pessoais, nem mesmo da instituição a qual você está vinculado(a). Essas entrevistas serão realizadas em momentos que forem viáveis para seu filho(a). Procurarei tomar cuidado para que elas não sejam prolongadas. Se for preciso, poderemos interromper a entrevista ou retomá-la em outro momento. Caso seu filho(a) sinta desconforto com as gravações em áudio e/ou vídeo, eu poderei desligá-los, e registrar as informações no meu diário de campo.

A pesquisa não envolve o uso de qualquer material que traga prejuízo à saúde. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. A participação é voluntária e sua recusa em participar não provocará nenhum dano ou punição. Seu filho(a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, e preencher seus dados e de seu filho(a). Ele foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

São Roque, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do representante legal

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática
Pesquisador Responsável: Daniela Alves Soares
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (11) 98402-8682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Dados sobre o participante da pesquisa – filho(a):

Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

Dados do Representante Legal:

Nome:_____
Vínculo com o participante:_____Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, cep: 17033-360
Telefone: (14) 31039400
Número do parecer: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé –01.109-010– SP/SP
Telefone: (11) 3775-4665
Número do parecer: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Colômbia

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Brasil, Resolução 466/12)

Estimado (a) responsable, usted está siendo invitado a conocer sobre la investigación de Doctorado titulada "Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas", que será desarrollada por mí, Daniela Alves Soares, RG 32.017 .817-1, estudiante del curso del Programa de Postgrado en Educación Matemática de la *Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciencias Exatas - Cámpus de Rio Claro*, bajo la dirección del Profesor Dr. Ole Skovsmose. El objetivo de la investigación es pesquisar los sueños de los estudiantes en desventaja social, expresados a través de sus *foregrounds*, en las clases de matemáticas, y establecer posibilidades de empoderamiento. Los beneficios de la investigación son: contribuir al entendimiento del perfil del estudiante de enseñanza secundaria, de la escuela pública, en lo que se refiere a su trayectoria de vida y perspectivas de futuro; contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el contexto de la enseñanza secundaria, con miras a la promoción de perspectivas sociales y críticas; contribuir con la realización de investigaciones futuras que involucren las temáticas trabajadas.

La investigación se realizará en la escuela IED San Cayetano, en Bogotá, y se dará por medio del acompañamiento de las clases de matemáticas de su hijo(a) durante tres semanas, entrevistas y participación en grupo de discusión. La investigación se realizará em el més de septiembre de 2019, y cada entrevista tendrá una duración de aproximadamente 2 horas y el grupo de discusión, 3 horas.
Durante las clases observadas, no haré ningún tipo de intervención y no será necesario realizar ninguna tarea para la investigación. Podré utilizar recursos audiovisuales como grabadores y filmadora, así como podré realizar anotaciones en un diario de campo.
La participación efectiva de su hijo(a) se dará por medio de entrevista y del grupo de discusión, que podrán ser grabados en audio y video, y en la escritura de una producción textual. Para la entrevista, la intención es realizar una conversación, a partir de algunas cuestiones disparadoras, con el propósito de registrar sus percepciones acerca de sus experiencias de vida, sus perspectivas de futuro, y cómo las matemáticas pueden (o no) estar relacionadas con ella. Para el grupo de discusión, la intención es que los estudiantes entrevistados puedan reflexionar de forma colectiva sobre algunas cuestiones seleccionadas por mí que hagan referencia a las perspectivas de futuro y posibilidades para la clase de matemáticas. Para la producción textual, la intención es que ellos puedan expresarse de forma creativa por un medio más libre, sin la eventual limitación de la presencia de un investigador, sobre las mismas temáticas abordadas en las entrevistas y grupo de discusión.

Resalto que la realización de las entrevistas, del grupo de discusión y de la producción textual puede generar riesgos, tales como: un posible extrañamiento por la presencia de la investigadora en el aula; sensación de incomodidad, constreñimiento o emoción al responder alguna cuestión de la entrevista o del grupo de discusión, o incluso en la producción del texto; interferencia en su rutina habitual. Para minimizar estos riesgos, su hijo(a) puede omitirse de contestar alguna pregunta que se sienta incómoda y, si es preciso, yo puedo modificarla; así como él(ella) no será obligado a contestar ninguna pregunta o a producir el texto si no desea. Asegurando que de ninguna manera habrá la divulgación de datos personales, ni siquiera del nombre de la escuela. Estas entrevistas se realizarán en momentos que sean viables para su hijo(a). Trataré de tener cuidado de que no se prolonguen. Si es necesario, podremos interrumpir la entrevista o retomarla en otro momento. Si él(ella) sentir incomodidad con las grabaciones en audio y / o vídeo, puedo apagarlos, y registrar la información en mi diario de campo.
La investigación no implica el uso de cualquier material que traiga perjuicio a su salud. En cualquier momento, antes, durante o después de su participación, me pongo a disposición para aclaraciones sobre eventuales dudas que puedan surgir. La participación es voluntaria y su rechazo a participar no provocará ningún daño o castigo. Su hijo(a) podrá negarse a participar, o retirar su consentimiento, en

cualquier fase de la investigación, sin penalización alguna. Se garantizará el secreto y la privacidad de la participación. Los datos recopilados son confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Para participar no habrá ningún gasto, así como, no habrá ningún tipo de remuneración. Si usted se siente esclarecido sobre la investigación, sus objetivos, eventuales riesgos y beneficios, le invito a firmar este Término, y llenar sus datos. Él fue elaborado en dos vías, siendo que una quedará con usted y la otra con el investigador.

Bogotá, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Firma del investigador responsable	Firma del representante legal

Datos sobre la investigación:

Título del Proyeto: Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas
Investigador Responsable: Daniela Alves Soares
Instituición: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Rio Claro
Dirección: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro – São Paulo - Brasil
Datos de Contacto: telefono: 55 11 984028682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Datos sobre el participante de la investigación – hijo(a):

Nombre: _____

Documento de identificación: _____

Sexo: _____ Fecha de nascimiento: _____/_____/_____

Dirección: _____

Teléfono: _____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, Brasil, cep: 17033-360
Teléfono: 55 14 31039400
Número del dictamen: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé – cep: 01.109-010– São Paulo/SP - Brasil
Teléfono: 55 11 37754665
Número del dictamen: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professor – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Prezado(a) professor, o sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Doutorado intitulada "Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática", que será desenvolvida por mim, Daniela Alves Soares, RG 32.017.817-1, aluna do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Ole Skovsmose.
O objetivo da referida pesquisa é investigar os sonhos de estudantes em desvantagem social, expressos por meio de seus foregrounds, em aulas de matemática, e estabelecer possibilidades de empoderamento. Os benefícios da pesquisa são: contribuir para o entendimento do perfil do estudante do ensino médio, de escola pública, no que diz respeito à sua trajetória de vida e perspectivas de futuro; contribuir para o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto do Ensino Médio, com vistas à promoção de perspectivas sociais e críticas; contribuir com a realização de pesquisas futuras que envolvam as temáticas trabalhadas.
A pesquisa será realizada no próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Roque – IFSP, e se dará por meio do acompanhamento das suas aulas de matemática, de uma turma do 1° ano do Ensino Médio, durante três semanas, assim como entrevistas com alunos dessa turma e grupo de discussão com esses alunos. A pesquisa será realizada entre os meses de julho e setembro de 2019.
Durante as aulas observadas, não farei nenhum tipo de intervenção e não será necessário realizar nenhuma tarefa para a pesquisa, assim como não interferirei no seu calendário. Poderei utilizar recursos audiovisuais como gravadores e filmadora, assim como poderei realizar anotações em um diário de campo. Meu objetivo será observar os alunos e a relação professor-aluno, refletindo sobre possibilidades para a aula de matemática para a identificação de suas histórias de vida e perspectivas de futuro, assim como possibilidades de empoderamento. Caso aceite este convite, sua participação será a de conversar com a pesquisadora, durante o período de aplicação da pesquisa, sobre dúvidas a respeito de algo que possa ter ocorrido durante às aulas, ou sobre suas perspectivas sobre os alunos. Você não será submetido a nenhuma entrevista com roteiro de perguntas, e não será preciso que você destine um tempo extra para essas conversas, pois elas acontecerão no momento em que estiver na escola, podendo ser durante as aulas ou intervalo.
Ressalto que a observação das aulas pode gerar riscos, tais como: um possível estranhamento seu e dos alunos pela presença da pesquisadora em sala de aula; uma possível sensação de desconforto ou constrangimento para fazer alguma declaração aos alunos ou ao ouvir alguma declaração por parte deles. Como forma de minimizar tais riscos é importante que saiba que não precisará dialogar e responder sobre todos os assuntos sugeridos pela pesquisadora durante as conversas, assim como pode solicitar a minha saída da classe, a qualquer momento, se julgar que minha presença está gerando desconforto. Caso sinta constrangimento em algum momento com as gravações em áudio e/ou vídeo, eu poderei desligá-los, e registrar as informações no meu diário de campo.
A pesquisa não envolve o uso de qualquer material que traga prejuízo à saúde. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. A participação é voluntária e sua recusa em participar não provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.
Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo e preencher seus dados. Ele foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

São Roque, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do Professor

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática
Pesquisador Responsável: Daniela Alves Soares
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (11) 98402-8682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, cep: 17033-360
Telefone: (14) 31039400
Número do parecer: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé –01.109-010– SP/SP
Telefone: (11) 3775-4665
Número do parecer: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professor – Colômbia

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO - (TCLE)
(*Conselho Nacional de Saúde, Brasil, Resolução 466/12*)

Estimado (a) profesor, usted está siendo invitado a conocer sobre la investigación de Doctorado titulada "Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas", que será desarrollada por mí, Daniela Alves Soares, RG 32.017 .817-1, estudiante del curso del Programa de Postgrado en Educación Matemática de la *Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciencias Exatas - Cámpus de Rio Claro*, bajo la dirección del Profesor Dr. Ole Skovsmose. El objetivo de la investigación es pesquisar los sueños de los estudiantes en desventaja social, expresados a través de sus *foregrounds*, en las clases de matemáticas, y establecer posibilidades de empoderamiento. Los beneficios de la investigación son: contribuir al entendimiento del perfil del estudiante de enseñanza secundaria, de la escuela pública, en lo que se refiere a su trayectoria de vida y perspectivas de futuro; contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el contexto de la enseñanza secundaria, con miras a la promoción de perspectivas sociales y críticas; contribuir con la realización de investigaciones futuras que involucren las temáticas trabajadas.

La investigación se realizará en la escuela IED San Cayetano, en Bogotá, y se dará por medio del acompañamiento de sus clases de matemáticas, de una clase del 10º año de la Enseñanza Secundaria, durante tres semanas, así como entrevistas con algunos estudiantes y grupo de discusión con esos alumnos. La investigación se realizará em el més de septiembre de 2019.
Durante las clases observadas, no haré ningún tipo de intervención y no será necesario realizar ninguna tarea para la investigación, así como no voy a interferir en su planificación. Podré utilizar recursos audiovisuales como grabadores y filmadora, así como podré realizar anotaciones en un diario de campo.

Mi objetivo será observar a los estudiantes y la relación profesor-estudiante, reflexionando sobre posibilidades para la clase de matemáticas para la identificación de sus historias de vida y perspectivas de futuro, así como posibilidades de empoderamiento. Si acepta esta invitación, su participación será la de conversar con la investigadora, durante el período de aplicación de la investigación, sobre dudas acerca de algo que pueda haber ocurrido durante las clases, o sobre sus perspectivas sobre los estudiantes. Usted no será sometido a ninguna entrevista con el guión de preguntas, y no será necesario que usted destine un tiempo extra para esas conversaciones, pues ellas ocurrirán en el momento en que esté en la escuela, pudiendo ser durante las clases o intervalo.
Resalto que la observación de las clases puede generar riesgos, tales como: un posible extrañamiento suyo y de los alumnos por la presencia de la investigadora en el aula; una posible sensación de incomodidad o constreñimiento para hacer alguna declaración a los alumnos o al oír alguna declaración por parte de ellos. Como forma de minimizar tales riesgos es importante que sepa que no necesitará dialogar y responder sobre todos los temas sugeridos por la investigadora durante las conversaciones, así como puede solicitar mi salida de la clase, en cualquier momento, si juzga que mi presencia está generando incomodidad. En caso de que tenga constreñimiento en algún momento con las grabaciones en audio y / o vídeo, puedo apagarlos, y registrar la información en mi diario de campo.

La investigación no implica el uso de cualquier material que traiga perjuicio a la salud. En cualquier momento, antes, durante o después de su participación, me pongo a disposición para aclaraciones sobre eventuales dudas que puedan surgir. La participación es voluntaria y su rechazo a participar no provocará ningún daño o castigo. Usted podrá negarse a participar, o retirar su consentimiento, en cualquier fase de la investigación, sin penalización alguna. Se garantizará el secreto y la privacidad de la participación. Los datos recopilados son confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Para participar no habrá ningún gasto, así como, no habrá ningún tipo de remuneración.

Si usted se siente esclarecido sobre la investigación, sus objetivos, eventuales riesgos y beneficios, le invito a firmar este Término y llenar sus datos. Él fue elaborado en dos vías, siendo que una quedará con usted y la otra con la investigadora.

Bogotá, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Firma del Investigador Responsable Firma del Profesor

Datos sobre la investigación:

Título del Proyeto: Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas
Investigador Responsable: Daniela Alves Soares
Instituición: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Rio Claro
Dirección: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro – São Paulo - Brasil
Datos de Contacto: teléfono: 55 11 984028682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Datos sobre el participante de la investigación:

Nombre: _____

Documento de identificación: _____

Sexo: _____ Fecha de nascimiento: _____/_____/_____

Dirección: _____

Teléfono: _____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, Brasil, cep: 17033-360
Teléfono: 55 14 31039400
Número del dictamen: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé – cep: 01.109-010– São Paulo/SP - Brasil
Teléfono: 55 11 37754665
Número del dictamen: _____

Termo de Assentimento Aluno – Brasil

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Prezado(a) estudante, você está sendo convidado(a) a conhecer sobre a minha pesquisa de Doutorado intitulada "Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática", que será desenvolvida por mim, Daniela Alves Soares, RG 32.017.817-1, aluna do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Ole Skovsmose.
O objetivo da pesquisa é investigar os sonhos de estudantes em desvantagem social, expressos por meio de seus foregrounds, em aulas de matemática, e estabelecer possibilidades de empoderamento.
Os benefícios da pesquisa são: contribuir para o entendimento do perfil do estudante do ensino médio, de escola pública, no que diz respeito à sua trajetória de vida e perspectivas de futuro; contribuir para o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto do Ensino Médio, com vistas à promoção de perspectivas sociais e críticas; contribuir com a realização de pesquisas futuras que envolvam as temáticas trabalhadas.
A pesquisa será realizada na sua própria escola, o próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Roque – IFSP, e se dará por meio do acompanhamento das suas aulas de matemática durante três semanas, entrevista e participação em grupo de discussão. A pesquisa será realizada entre os meses de julho e setembro de 2019, e cada entrevista terá duração de aproximadamente 2 horas e o grupo de discussão, 3 horas.
Durante as aulas observadas, não farei nenhum tipo de intervenção e não será necessário realizar nenhuma tarefa para a pesquisa. Poderei utilizar recursos audiovisuais como gravadores e filmadora, assim como poderei realizar anotações em um diário de campo.
A sua participação efetiva se dará por meio de entrevista e do grupo de discussão, que poderão ser gravados em áudio e vídeo, e na escrita de uma produção textual. Para a entrevista, a intenção é realizar uma conversa, a partir de algumas questões disparadoras, com o propósito de registrar suas percepções a respeito das suas experiências de vida, suas perspectivas de futuro, e como a matemática pode (ou não) estar relacionada a isso. Para o grupo de discussão, a intenção é que você e seus colegas possam, de forma coletiva, refletir sobre algumas questões selecionadas por mim que dirão respeito a perspectivas de futuro e possibilidades para a aula de matemática. Para a produção textual, a intenção é que você possa se expressar de forma criativa por um meio mais livre, sem o eventual constrangimento da presença de um pesquisador, sobre as mesmas temáticas abordadas nas entrevistas e grupo de discussão.
Ressalto que a realização das entrevistas, do grupo de discussão e da produção textual pode gerar riscos, tais como: um possível estranhamento pela presença da pesquisadora em sala de aula; sensação de desconforto, constrangimento ou emoção ao responder alguma questão da entrevista ou do grupo de discussão, ou mesmo na produção do texto; interferência na sua rotina habitual. Para minimizar esses riscos, você poderá omitir-se de responder alguma pergunta que se sinta desconfortável e, caso seja preciso, eu poderei modificá-la; assim como você não será obrigado a responder nenhuma pergunta ou a produzir o texto se não quiser. Garanto que de forma alguma haverá a divulgação de dados pessoais, nem mesmo do nome da sua escola. Essas entrevistas serão realizadas em momentos que forem viáveis para você. Procurarei tomar cuidado para que elas não sejam prolongadas. Se for preciso, poderemos interromper a entrevista ou retomá-la em outro momento. Caso você sinta desconforto com as gravações em áudio e/ou vídeo, eu poderei desligá-los, e registrar as informações no meu diário de campo.
A pesquisa não envolve o uso de qualquer material que traga prejuízo à sua saúde. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. A participação é voluntária e sua recusa em participar não provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento,

em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.
Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, e preencher seus dados. Ele foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra comigo.

São Roque, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do estudante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Sobre Sonhos e Empoderamento: reflexões e possibilidades para as aulas de matemática
Pesquisador Responsável: Daniela Alves Soares
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (11) 98402-8682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Dados sobre o participante da pesquisa – estudante:

Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, cep: 17033-360
Telefone: (14) 31039400
Número do parecer: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé –01.109-010– SP/SP
Telefone: (11) 3775-4665
Número do parecer: _____

Termo de Assentimento Aluno – Colômbia

TÉRMINO DE ASENTIMIENTO
(*Conselho Nacional de Saúde - Brasil, Resolução* 466/12)

Estimado (a) estudiante, usted está siendo invitado a conocer sobre mi investigación de Doctorado titulada "Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas", que será desarrollada por mí, Daniela Alves Soares, RG 32.017 .817-1, estudiante del curso del Programa de Postgrado en Educación Matemática de la *Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciencias Exatas - Cámpus de Rio Claro*, bajo la dirección del Profesor Dr. Ole Skovsmose. El objetivo de la investigación es pesquisar los sueños de los estudiantes en desventaja social, expresados a través de sus *foregrounds*, en las clases de matemáticas, y establecer posibilidades de empoderamiento. Los beneficios de la investigación son: contribuir al entendimiento del perfil del estudiante de enseñanza secundaria, de la escuela pública, en lo que se refiere a su trayectoria de vida y perspectivas de futuro; contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el contexto de la enseñanza secundaria, con miras a la promoción de perspectivas sociales y críticas; contribuir con la realización de investigaciones futuras que involucren las temáticas trabajadas.

La investigación se realizará en su propia escuela, el IED San Cayetano, en Bogotá, y se dará por medio del acompañamiento de sus clases de matemáticas durante tres semanas, entrevistas y participación en grupo de discusión. La investigación se realizará em el més de septiembre de 2019, y cada entrevista tendrá una duración de aproximadamente 2 horas y el grupo de discusión, 3 horas.
Durante las clases observadas, no haré ningún tipo de intervención y no será necesario realizar ninguna tarea para la investigación. Podré utilizar recursos audiovisuales como grabadores y filmadora, así como podré realizar anotaciones en un diario de campo.
Su participación efectiva se dará por medio de entrevista y del grupo de discusión, que podrán ser grabados en audio y video, y en la escritura de una producción textual. Para la entrevista, la intención es realizar una conversación, a partir de algunas cuestiones disparadoras, con el propósito de registrar sus percepciones acerca de sus experiencias de vida, sus perspectivas de futuro, y cómo las matemáticas pueden (o no) estar relacionadas con ella. Para el grupo de discusión, la intención es que usted y sus colegas puedan reflexionar de forma colectiva sobre algunas cuestiones seleccionadas por mí que hagan referencia a las perspectivas de futuro y posibilidades para la clase de matemáticas. Para la producción textual, la intención es que usted pueda expresarse de forma creativa por un medio más libre, sin la eventual limitación de la presencia de un investigador, sobre las mismas temáticas abordadas en las entrevistas y grupo de discusión.

Resalto que la realización de las entrevistas, del grupo de discusión y de la producción textual puede generar riesgos, tales como: un posible extrañamiento por la presencia de la investigadora en el aula; sensación de incomodidad, constreñimiento o emoción al responder alguna cuestión de la entrevista o del grupo de discusión, o incluso en la producción del texto; interferencia en su rutina habitual. Para minimizar estos riesgos, usted puede omitirse de contestar alguna pregunta que se sienta incómoda y, si es preciso, yo puedo modificarla; así como usted no será obligado a contestar ninguna pregunta o a producir el texto si no desea. Asegurando que de ninguna manera habrá la divulgación de datos personales, ni siquiera del nombre de su escuela. Estas entrevistas se realizarán en momentos que sean viables para usted. Trataré de tener cuidado de que no se prolonguen. Si es necesario, podremos interrumpir la entrevista o retomarla en otro momento. Si usted sentir incomodidad con las grabaciones en audio y / o vídeo, puedo apagarlos, y registrar la información en mi diario de campo.
La investigación no implica el uso de cualquier material que traiga perjuicio a su salud. En cualquier momento, antes, durante o después de su participación, me pongo a disposición para aclaraciones sobre eventuales dudas que puedan surgir. La participación es voluntaria y su rechazo a participar no provocará ningún daño o castigo. Usted podrá negarse a participar, o retirar su consentimiento, en

cualquier fase de la investigación, sin penalización alguna. Se garantizará el secreto y la privacidad de la participación. Los datos recopilados son confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Para participar no habrá ningún gasto, así como, no habrá ningún tipo de remuneración. Si usted se siente esclarecido sobre la investigación, sus objetivos, eventuales riesgos y beneficios, le invito a firmar este Término, y llenar sus datos. Él fue elaborado en dos vías, siendo que una quedará con usted y la otra conmigo.

Bogotá, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Firma del investigador responsable	Firma del estudiante

Datos sobre la investigación:

Título del Proyeto: Sobre Sueños y Empoderamiento: reflexiones y posibilidades para las clases de matemáticas
Investigador Responsable: Daniela Alves Soares
Instituición: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Rio Claro
Dirección: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro – São Paulo - Brasil
Datos de Contacto: telefono: 55 11 984028682 / e-mail: bemdani@gmail.com

Datos sobre el participante de la investigación – estudiante:

Nombre:	_____
Documento de identificación:	_____
Sexo: _____	Fecha de nascimiento: _____/_____/_____
Dirección:	_____
Teléfono:	_____

CEP-IC/UNESP-BAURU
Av. Luís Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro
Bauru - SP, Brasil, cep: 17033-360
Teléfono: 55 14 31039400
Número del dictamen: _____

CEP-IFSP
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé – cep: 01.109-010– São Paulo/SP - Brasil
Teléfono: 55 11 37754665
Número del dictamen: _____