

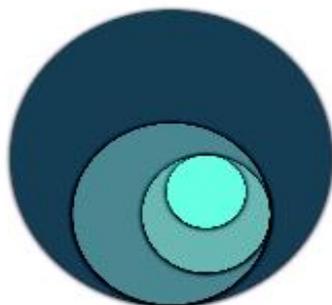
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA



Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação

- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA:
Construções Identitárias**

Zenilton Gondim Silva

2014

ZENILTON GONDIM SILVA

**DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA:
Construções Identitárias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

Jequié-BA

2014

S584 Silva, Zenilton Gondim.

Docência de matemática: construções identitárias /Zenilton Gondim Silva.-
Jequié, 2013.

116p.: il.

Dissertação (mestrado) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora: Prof^a. Dr^a Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão.

1.Docência de matemática 2.Identitária 3.Subjetivação 4.Matemática – Estudo e ensino I.Título

CDD – 372.7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Docência de Matemática: construções identitárias

Autor: ZENILTON GONDIM SILVA

Orientadora: PROF^a. DR^a. TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO

Esse exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por ZENILTON GONDIM SILVA e
aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 06/01/2014

Assinatura

Tânia Cristina R.S. Gusmão

PROF^a. DR^a. TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO

COMISSÃO JULGADORA

Tânia

Prof.^o Dr.^o Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

Isabel C. J. Brandão

Prof.^o Dr.^o Isabel Cristina de Jesus Brandão

Marcos Lopes de Souza

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza

2014

Ao Cristiano,
Amor da minha vida

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, por ter me aceitado a dele integralmente participar e pesquisar.

Aos órgãos de financiamento UESB/PPG e FAPESB, que, não cumulativamente, aprovando meu projeto de pesquisa, custearam minhas despesas oriundas do Mestrado com bolsa de estudos.

Aos professores, pelo incentivo e pelas discussões, tanto em sala de aula, quanto fora dela, contribuindo para minha formação.

Aos membros da Banca, profs. Drs. Isabel Cristina de Jesus Brandão, Marcos Lopes de Souza e Jorge Nascimento da Costa Pepeu, que, com grandiosas contribuições e disposições, leram com paciência o meu trabalho, sugeriram modificações e abriram possibilidades para tornar a pesquisa mais consistente e madura. Ao Antônio Carlos Carrera que, tanto contribuiu na Banca de Qualificação, trazendo uma nova arquitetura a esta dissertação, muito se dispôs a participar no desenrolar deste processo.

À minha orientadora, Tânia Gusmão, pós-doutora, para mim, a legítima mestra na originária acepção do termo. Mestra, que, como os antigos, ensina os seus a conhecerem a si mesmos. Ela que me ensinou a traçar minha própria trajetória, produziu o desejo de participar do Mestrado, confiou em mim e me deu liberdade da escolha do tema ao modo de escrita. E como mestra não apenas me ensina conhecimentos, mas cria e estabelece possibilidades de vida, de amizade, companheirismo e cumplicidade.

Aos que participaram da pesquisa: a Reje, o Wilson, a Fernandes, a Sonhadora, a Pipa e o Pelezinho.

A todos os meus colegas, que, pelo companheirismo e atenção, me fortaleciam na caminhada, escutando minhas vitórias e dissabores. Em especial, à

Lilian Moreira, pelos dias e noites sobre Foucault e intensa amizade, que carregamos e carregaremos pela vida; e, à equipe da Educação Matemática, Adriana Santos, Angelita de Souza e Willian Costa, pelos debates na área.

À minha família, mãe, pai, irmãos, tios, primos, que incentivaram e me apoiaram nessa trajetória.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Michel Foucault)

RESUMO

Nesta dissertação, analisa-se a construção identitária da docência de Matemática com base nos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), período 2012.2, que se encontravam em exercício de docência e em estágio curricular. Particularmente, busca-se: identificar e analisar os discursos que fazem com que os sujeitos assumam determinadas posições identitárias da docência de Matemática; compreender o processo de identificação em que os sujeitos se assumem e se identificam com determinadas formas de ser professor; e compreender o processo de subjetivação pelo qual os sujeitos vão se tornando professor de Matemática. Imersa em um campo discursivo e, sobretudo, sob as lentes da Análise de Discurso inspirada no pensamento de Foucault. A identidade da docência de Matemática é estabelecida por meio de três dispositivos identitários: 1 - dispositivos identitários discursivos, onde se encontra, entre outras coisas, a criação do aluno não apenas como sujeito da escola, mas, também, como objeto do conhecimento pedagógico contemporâneo; 2 - dispositivos práticos do professor de Matemática, onde aparecem, por exemplo, o que instiga o aluno a aprender, que “dá” o conteúdo, que gerencia diversos modos de ensinar; 3 - dispositivos de subjetivação em que aparece, por exemplo, a docência como vocação, próximo do sentido religioso do termo, bem como diferentes modos do tornar-se professor de Matemática: a docência como a realização de um desejo interno idealizado desde as reminiscências, como um jogo de sedução, uma conquista que invade o sujeito durante seu processo formativo. Conclui-se que a identidade da docência de Matemática não é uma metáfora, não é uma categoria tampouco uma substância. Não é algo que se pode pegar ou possuir. Mas, é algo que se manifesta por meio de dispositivos que são os efeitos concretos pelos quais atua. Neste sentido é que a identidade docente de Matemática é uma construção, pois, *stricto sensu*, ela não existe.

Palavras-Chave: Identidade. Dispositivos. Discurso. Subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the identity construction of mathematics teaching based on graduating students of the Bachelor course of Mathematics from the State University of Southwest Bahia (UESB), period 2012.2, who were in teaching and curricular training. Particularly, it was sought to: identify and analyze the discourses that make the subjects assume certain identity positions in mathematics teaching; understand the process of identification in which individuals see and identify themselves with certain ways of being a teacher; and understand the subjectification process by which subjects are becoming teachers of Mathematics. Immersed in a discursive field, and especially through the lens of Discourse Analysis inspired by the thoughts of Foucault. The identity of Mathematics teaching is established by means of three identity devices: 1 - identity discursive devices, where, among other things, the creation of the student is found, not only as a school subject, but also as an object of contemporary pedagogical knowledge, 2 - practical devices of the Mathematics teacher, in which appear, for example, what encourages the student to learn, what "gives" content, what manages various teaching modes; 3 - subjectification devices in which teaching appears, for example, as a vocation, close to the religious sense of the term, as well as different ways of becoming Math teacher: teaching as the fulfillment of an internal desire idealized from the reminiscences, like a game of seduction, an achievement that invades the subject during his training process. It is concluded that the identity of the teaching of mathematics is not a metaphor; it is neither a substance nor a category. It is not something that can be taken or possessed. But it is something that manifests itself by means of devices that are the actual effects through which one operates. It is in this sense that the mathematics teacher identity is a construction, since, strictly speaking, it does not exist.

Keywords: Identity. Devices. Discourse. Subjectification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
DISPOSITIVOS DISCURSIVOS E DISPOSITIVOS PRÁTICOS.....	43
DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXO	115

INTRODUÇÃO

Durante o período da Graduação em Pedagogia, passei por duas vertentes de pensamento contemporâneo. Nos primeiros semestres, com os estudos de Sociologia comecei a me inclinar para marxismo e procurava enxergar a luta de classes como categoria mestra para todas as formas possíveis de análise social. Inclinado a Marx, passei a tomar como pressuposto a sua clássica fórmula de que “a história de toda a sociedade até agora existente é a história de lutas de classes” (MARX e ENGELS, 1988, p. 40).

Contudo, para a elaboração do trabalho monográfico de Graduação, me interessei por estudar algo que me inquietava um pouco mais. Via-me como um sujeito sexuado que sentia vontade de compreender melhor o que se passava em mim. Decidi estudar sexualidade. Foi o meu primeiro contato com Foucault. Se a intenção era estudar algo que fosse próximo a mim e que ainda via como individualizado, não foi a Freud que recorri. A leitura de Foucault me fez mudar de rumos (quanto mais eu mergulhava em Foucault mais começava a encarar Freud com certa desconfiança), e, como nenhum outro (nem Freud nem Marx) conseguia me convencer, alterei a forma de pensar, distanciando-me das explicações unívocas, totalizantes ou óbvias.

Ainda estudando sexualidade, na ocasião da monografia, outra temática que aparecia com frequência nos meus estudos era a identidade. Na trajetória da minha formação, me encontrei no dilema entre seguir a carreira do Magistério ou iniciar outra. Ao fim da Graduação, a carreira do Magistério se encontrava distante. Licenciado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não me interessava a atuação na área, ainda mais depois de o estágio ter sido uma experiência frustrante, e a remuneração, nesse campo, não condizer com minha expectativa financeira. Após dois anos e meio, um convite da minha antiga professora da Graduação e atual orientadora para me inscrever e tentar a seleção para o Mestrado produziu o desejo de continuar os estudos na área. Ainda indeciso me inscrevi também para o Curso de Direito ao mesmo tempo em que me submetia à

seleção para o Mestrado. Ao passar em ambos tive que fazer minha escolha. As minhas identidades estavam em jogo. Advocacia ou Magistério? Nova Graduação ou Mestrado?

Movido pelas minhas crises identitárias, as identidades docentes começavam, cada vez mais, a fazer sentido para mim. Firmei-me na questão identitária. Encontrei nos referenciais para me apoiar um campo nada seguro, nada estável, com Stuart Hall, Michel Foucault e Nietzsche. Enfim, me sentia em casa, acostumado a lidar com a instabilidade do campo discursivo de outrora.

A decisão por identidades docentes surgiu não como uma pergunta inicial, e, sim, com base nos meus referenciais. Quero dizer com isso que inverti o enunciado de que o referencial se torna adequado à pergunta que temos a analisar. De acordo com Veiga-Neto (2007), os nossos referenciais é que elaboram as perguntas. Só passamos a enxergar objetos problematizáveis por meio de um campo discursivo em que determinados objetos surgem como objetos de análise. Nossos referenciais tornam-se lentes pelas quais passamos a enxergar o mundo. Imerso em um campo discursivo é que passamos a fazer perguntas. Elas não existem por si só. Como sugere Veiga-Neto (2007):

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc., – pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (p. 30).

Ainda,

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falar sobre as coisas nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (ibidem, p. 31).

Nesse sentido, inverti a forma do pensamento moderno em que se acredita no essencialismo das coisas fazendo com que o discurso assumira apenas a condição de intercâmbio (e de preferência o mais curto possível) entre pensamento e objetos.

Porém, ao considerar que as palavras fazem mais do que descrever as coisas, muitos críticos se equivocam anunciando que nada existe fora do discurso.

Segundo Veiga-Neto (2007),

As perguntas do tipo: então, não existe uma realidade exterior a nós? Ou o mundo só se constitui quando eu falo/penso sobre ele?, pode-se responder que essas são questões mal formuladas. Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la. É assim, então, que assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real (ibidem, p. 31 - grifo do autor).

Nesse tipo de análise, não parto do pressuposto de que a realidade existe e que buscamos os meios, inclusive linguísticos, para tentar descrevê-la. Esta é uma tarefa dos essencialistas da metafísica ocidental. Com a virada linguística, com autores, como Nietzsche, Foucault e Deleuze, o que busco é uma análise no nível do discurso como produtor dos objetos dos quais se fala. Inversão do método de análise, mas não uma simples afirmação de que nada existe fora da linguagem.

I

A pesquisa teve por **objetivo geral** analisar a construção identitária sobre a docência de Matemática pelos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática, período 2012.2, que se encontravam em exercício de docência, além do estágio curricular. E como **objetivos específicos**: identificar e analisar os discursos que fazem com que os sujeitos assumam determinadas posições identitárias sobre a docência de Matemática; compreender o processo de identificação em que os sujeitos se assumem e se identificam com determinadas formas de ser professor(a); e compreender o processo de subjetivação pelo qual os sujeitos vão se tornando professores(as) de Matemática.

Como analisou Hall (2004), as identidades passaram a ser analisáveis quando elas entrarem em crise na pós-Modernidade. Se pudermos falar de identidades

justamente por elas estarem em crise, não há que se falar em identidade docente antes mesmo do advento da Modernidade.

Primeiro, que, embora fosse o medievo quem inventou as universidades (LE GOFF, 2008; 2005) e, também como analisa Cambi (1999, p. 146), “a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média”, a docência era um ofício que, embora tivesse um *ethos* próprio, era rigidamente estabelecido, inclusive para quem de direito poderia e deveria exercê-la. Na Alta Idade Média, exercida pelos monges, frades e freiras e, a partir do século XII, podendo ser exercida por leigos, por meio da *licentia docendi* concedida pelo papa (ROSSATO, 2005), a docência não passaria pelas crises identitárias pós-modernas, próprias do desencadeamento do capitalismo, como sustenta Bauman (2005).

A Antiguidade romana, sobretudo a grega, não conhecia a docência. Ainda mais impróprio seria falar de identidade docente. Não existia um sistema de ensino tampouco um ofício de professor. Embora existissem filósofos, sofistas e *paidagogos* (a que derivou o termo pedagogo), que, entre outras coisas, ensinavam, não poderiam ser confundidos ou compreendidos similarmente ao que se institucionalizou denominar de professor em sistema de ensino próprio (GIORDANI, 1998). Sendo assim, identidade docente é tanto um objeto, quanto uma problemática, tipicamente, atual. Mais recente ainda é a discussão da identidade docente de Matemática, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), aparece no campo da Educação Matemática apenas a partir da década de 1990.

Identidade docente de Matemática, embora seja uma temática muito recente e aberta para novas pesquisas, como a nossa, em razão de sua escassez, a questão tipicamente identitária é esgotada na literatura e hoje se encontra sob rasura, para utilizar a expressão de Hall (2009), procurando se desvincular do seu antigo quadro de referência. Hall (2004) analisa três concepções de identidade:

A Identidade do Iluminismo,

Estava baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que

energia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo (ibidem, p. 10-11).

No Iluminismo, a identidade era essencialmente individualista, já nascia fixa e, no máximo, era modificada ao longo do tempo, mas permanecendo sempre idêntica a si mesma.

A Identidade do Iluminismo era herdeira do próprio pensamento iluminista, que a concebia centrada, unificada, autossuficiente, altamente racional e consciente em busca do eterno e imutável. Era a concepção de uma única identidade, fixa e estável, que a pessoa carregava por toda a vida e por todos os momentos, sempre inalterável e coerente, previsível, estável e racional. A identidade iluminista era o protótipo ideal da razão kantiana, o sujeito como razão pura, a *priori* (KANT, 2010). Kant, com suas ideias do período das luzes, com seu criticismo racionalista, coroou a identidade do iluminismo (SILVA e GUSMÃO, 2009).

Na concepção sociológica,

G.H. Mead, C.H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção ‘interativa’ da identidade do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2004, p. 11).

Na Identidade Sociológica reconhece-se a formação da identidade não apenas do indivíduo, mas na sua “interação” com a sociedade. Reconhece-se, pois, a multiplicidade da identidade nas relações sociais. Mais ainda, compreende-se o sujeito como possuidor de um “eu” centrado, mesmo modificado nas relações sociais, em que a classe geralmente é a categoria mestra de todas as outras identidades.

Nessa concepção de identidade, preenche-se o vazio estabelecido entre o “interior” e o “exterior”, o “público” e o “privado”. Uma grande ampliação do conceito de identidade em relação à concepção iluminista. Percebe-se a “influência” cultural e social em nossas identidades. As nossas identidades não são apenas nossas. Elas fazem parte de um grande e intenso investimento social e cultural.

Por último, temos a concepção da Identidade do Sujeito Pós-moderno,

Esse processo [de mudanças sociais] produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2004, p. 13).

Esta concepção compreende a identidade como uma "celebração móvel". Isto significa que as identidades são roupas distintas, que vestimos para ocuparmos lugares diversos. Para cada ambiente, uma roupa, para cada situação, uma ou várias identidades. Continuando com a definição de Hall (2004):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 13).

O sujeito pós-moderno é compreendido como aquele que possui não uma identidade fixa, mas múltiplas identidades. Não no sentido sociológico de que essas múltiplas identidades giram em torno de um "eu" centrado, mas no sentido de um sujeito cujas identidades não possuem seu centro nem são, em si, necessariamente coerentes. As múltiplas identidades, neste sentido, sequer podem nos fazer entender como sujeitos coerentes em que determinadas identidades nossas teriam de ter coerência com outras identidades. O sujeito pós-moderno é entendido como aquele que pode ter identidades contraditórias, que duelam entre si. Como afirma Hall (2004),

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu' (HALL, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (p. 13).

Hall (2004) assegura que, embora defina uma identidade do sujeito pós-moderno como "celebração móvel" de várias identidades cambiantes, não significa

que o sujeito necessite se ver nessas multiplicidades de identidades algumas vezes coerentes, outras, contraditórias.

Estas mudanças na concepção de identidade provocaram um deslocamento no interior delas. Woodward (2009) as denomina de identidades essencialistas e não essencialistas. As identidades essencialistas seriam aquelas que fixam o sujeito, que os categorizam e os aprisionam em busca de um “verdadeiro eu”, como aquilo que faz parte da “natureza” do indivíduo, transcendendo a história, aquilo que já é e que pertence intrinsecamente ao sujeito. As não essencialistas são identidades sob rasura, não mais compreendidas no domínio da categorização, do aprisionamento, da busca de um “verdadeiro eu”; elas são mais fluidas, transitórias, fazem parte do processo de formação, do tornar-se nietzschiano e não classificatórias, informando o que o sujeito é, ou prescritivas, informando o que ele/ela deve ou deveria ser.

Esta última concepção de identidade recebeu forte influência de autores como Nietzsche, Deleuze e, sobretudo, Foucault, que se dedicou muito a expurgar as visões essencialistas sobre o sujeito e a história.

Tendo influenciado fortemente inúmeros estudos não essencialistas, Foucault, contudo, pouco estudou a questão das identidades. Segundo Hall (2009), Foucault não analisou propriamente a questão identitária e chegou a estabelecer uma visão pessimista da identidade por toda a carga essencialista que lhe é atribuída. Hall (2009) transpõe a questão identitária para visões não essencialistas de identidade e, com isso, tenta se aproximar dos estudos foucaultianos, conforme justifica:

Foucault, obviamente, não faria realmente uma coisa tão vulgar como a de invocar o termo ‘identidade’, mas com a ‘relação com o eu’ e a constituição e o reconhecimento de ‘si mesmo’ *qua* sujeito, estamos nos aproximando, penso eu, daquele território que, nos termos anteriormente estabelecidos, pertence, legitimamente, à problemática da identidade (p. 124).

O texto mais expressivo de Foucault (1984a) sobre identidade é a entrevista *Sexo, poder e a política da identidade*, em que aborda a política da identidade sexual do movimento homossexual:

- [Entrevistadores] Você sugere em seus livros que a liberação sexual não está tanto em colocar em jogo as verdades secretas sobre si mesmo ou sobre seu desejo do que

em um elemento do processo de definição e construção do desejo. Quais são as implicações práticas desta distinção?

- [Foucault] O que eu gostaria de dizer é que, em minha opinião, o movimento homossexual tem mais necessidade hoje de uma arte de viver do que de uma ciência ou um conhecimento científico (ou pseudocientífico) do que é a sexualidade. A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A sexualidade é algo que nós mesmos criamos - ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa.

- [Entrevistadores] *É, no fundo, a conclusão à qual você chega quando diz que devemos tentar tornar-nos gays e não nos contentar em reafirmar nossa identidade de gays.*

- [Foucault] Sim, é isto. Nós não devemos descobrir que somos homossexuais.

- [Entrevistadores] *Nem descobrir o que isto queira dizer?*

- [Foucault] Exatamente, nós devemos, antes, criar um modo de vida gay. Um tornar-se gay.

- [Entrevistadores] *E é algo sem limites?*

- [Foucault] Sim, claramente. Quando examinamos as diferentes maneiras pelas quais as pessoas têm vivenciado sua liberdade sexual - a maneira que elas têm criado suas obras de arte -, forçosamente constatamos que a sexualidade tal qual a conhecemos hoje torna-se uma das fontes mais produtivas de nossa sociedade e de nosso ser. Eu penso que deveríamos compreender a sexualidade em um outro sentido: o mundo considera que a sexualidade constitui o segredo da vida cultural criadora; ela é mais um processo que se inscreve, para nós hoje, na necessidade de criar uma nova vida cultural (p. 26)

Em outro momento da entrevista:

-[Entrevistadores] *É significativo que certas identidades se constituam em torno de novas práticas sexuais tais quais o S/M [sodomismo]? Essas identidades favorecem a exploração dessas práticas; elas contribuem também para o direito do indivíduo de entregar-se. Mas elas também não restringem as possibilidades do indivíduo?*

- [Foucault] Veja bem, se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para arvorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem 'desvendar' sua 'identidade própria' e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: 'Isso está de acordo com minha identidade?', então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco

mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés desta identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal.

- [Entrevistadores] *Mas até agora a identidade sexual tem sido muito útil politicamente.*

- [Foucault] Sim, ela tem sido muito útil, mas é uma identidade que nos limita e, penso eu que temos (e podemos ter) o direito de ser livres (FOUCAULT, 1984a, p. 27).

Foucault (1984a), numa visão essencialista, compreende as identidades como um aprisionamento do sujeito em sua reafirmação de si, por meio da descoberta do desejo, em contraposição ao processo de “tornar-se gay”, de “criar um modo de vida gay”, “na necessidade de criar uma nova vida cultural”, “relações de diferenciação, de criação, de inovação” (p.27).

Esta contraposição que Foucault (1984a) apresenta para a abertura de uma nova criação cultural, do tornar-se gay e, acrescentamos nós, tantos outros sujeitos, em nosso caso, professores/as de Matemática, se inscreve no campo teórico das identidades não essencialistas, como tem sugerido Hall (2009). Não se trata de identidade *versus* processo de tornar-se, mas da luta teórica entre identidades essencialistas e não essencialistas. O tornar-se se encontra nas identidades não essencialistas.

Hall (2009), em *Quem precisa de Identidade?*, conceitua identidade:

Utilizo o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (p. 111-112.)

Neste sentido, Hall (2009) entende identidade como ponto de encontro, ponto de sutura entre discursos e práticas que tentam nos interpelar e os processos que produzem subjetividades e que nos constroem como sujeitos. Esta é uma das apropriações das influências foucaultianas nos estudos culturais identitários, tão marcados pelas obras sobre discursos e subjetividades/subjetivação, aproximando-os dos estudos pós-modernos.

Hall (1997) é um teórico de fronteiras. Às vezes se encontra no pós-estruturalismo, às vezes no pós-marxismo, navegando em campos diversos. Mas, sem dúvida, um dos grandes componentes dos estudos identitários.

Este estudo se inclina mais a Foucault do que a Hall. Com Hall, que, também, tenta se aproximar de alguns conceitos foucaultianos, adentramos no campo sistematizado da identidade. Contudo, é ao próprio Foucault que recorremos para compreender as identidades docentes entre discursos, práticas e subjetivação.

Por outro lado, Hall ainda apresenta uma problemática sobre a qual tivemos de repensar: ao abordar a questão das identidades, ele o faz a partir do sujeito, sujeito muito mais social do que individual, mas ainda sujeito. Embora Foucault (2010d), em sua entrevista, tenha dito que o foco de suas pesquisas não era o problema do poder, mas do sujeito, sendo este o centro de sua obra, para Deleuze (1992) Foucault não trata propriamente do sujeito, pois este não é um constituinte, mas um derivado dos modos de subjetivação¹.

A nossa pesquisa, identidade docente de Matemática, não foi sobre identidade do sujeito professor/professora de Matemática, mas identidade sobre a docência de Matemática, estabelecida por meio de dispositivos identitários, compreendidos como dispositivos discursivos, dispositivos práticos e dispositivos de subjetivação, em que a docência de Matemática se encontra em questão.

Foucault (1996, p. 244) explica o sentido de dispositivo:

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

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos

¹ Para compreender melhor esta discussão, cf. *Dispositivos de Subjetivação*.

ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Dispositivo é a rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo de elementos, discursivos e não discursivos, demarcando o jogo existente entre eles, funcionando como resposta a uma urgência. Enfim,

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1996, p. 246).

Deleuze (1996), em *O que é um dispositivo?*, tece as seguintes considerações:

É costume a filosofia de Foucault apresentar-se como uma análise de ‘dispositivos’ concretos. Mas o que é um dispositivo? É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc. mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam, ora se afastam uma das outras. [...] Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos uma vez por todas: são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras (p. 30).

Deleuze (1996) analisa as primeiras duas dimensões de um dispositivo, as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação: “É que os dispositivos são [...] máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis” (p. 30). A este dispositivo que estabelece curvas de visibilidade e de enunciação, formando linhas de visibilidade, estando ao mesmo tempo não visível e não oculto², é o que chamamos de dispositivo discursivo, por encontrarmos no discurso, tal como analisa Foucault (2010a) em *A Arqueologia do Saber*, as condições pelos quais algo pode e deve ser dito em um determinado campo discursivo, compondo linhas de visibilidades.

Por fim,

² Cf. item II ao detalhar a Análise de Discurso.

Finalmente Foucault descobre as linhas de subjectivação. Esta nova dimensão suscitou tantos mal-entendidos que é até aborrecido está a precisar as suas condições. Mais que qualquer outra, a sua descoberta nasce de uma crise no pensamento de Foucault, como se fosse necessário alterar o mapa dos dispositivos, encontrar-lhes uma nova orientação possível, para não os deixar encerrar simplesmente nas linhas de força intransponíveis que impõem contornos definitivos. [...] Este superar da linha de força, em vez de entrar em relação linear com uma outra força, se volta para a mesma, actua sobre si mesma e afecta-se a si mesma. Esta dimensão do 'Si Próprio' (Soi) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjectivação é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes. O 'Si Próprio' (Soi) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia (DELEUZE, 1996, p. 32).

A este dispositivo que apresenta uma nova dimensão, que é a da dobra, quando as relações de força atuam sobre e afetam a si mesmas, produzindo um "Si Próprio", a este dispositivo composto por linhas de subjectivação é o que denominamos dispositivo de subjetivação.

Com Hall (2009), tentando se aproximar de Foucault, olhamos os elementos de discursos, práticas e subjetivação, ao abordarmos as identidades e, especificamente, as identidades docentes. Por outro lado, compreendemos que esses elementos não fazem parte de uma articulação no sujeito. Primeiro, que nosso trabalho não trata, necessariamente, da identidade do/da docente, mas da identidade da docência de Matemática. Segundo, não compreendemos os discursos, práticas e subjetivação como articulações, eles não formam uma homogeneidade a que podemos denominar de identidade. Ao olharmos um pouco mais com Foucault, o que temos são dispositivos. Dispositivos que denominamos discursivos, práticos e de subjetivação. Enfim, dispositivos identitários, por serem dispositivos em que a docência de Matemática se encontra em questão. Estes dispositivos podem, sim, estar articulados uns com os outros, mas, por vezes, também podem não estar. Os dispositivos identitários são redes em que seus elementos discursivos, práticos e de subjetivação ora se aproximam, se articulam, mas também se ignoram e se excluem, estabelecendo um feixe complexo de relações de poder.

Assim, não temos a docência de Matemática como uma articulação que chamaríamos de identidade, como se houvesse uma unidade. Temos construções identitárias um pouco mais capilares, mais microfísicas, mais concretas; o que temos são dispositivos identitários da docência de Matemática.

II

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, seguiremos os “passos/caminho” de uma análise de discurso inspirada no pensamento de Foucault (2010b; 2010a), apresentado, sobretudo em *A Ordem do Discurso* e *A Arqueologia do Saber*, bem como as análises que Deleuze (2005) faz sobre a metodologia de Foucault.

Deleuze (2005) nos apresenta o novo arquivista:

Um novo arquivista é nomeado na cidade. Mas, em rigor, será ele nomeado? Não agirá de acordo com as suas próprias instruções? Alguns odiosos dizem que é o novo representante de uma tecnologia, de uma tecnocracia estrutural. Outros, que tomam a sua estupidez por um dito espiritual, afirmam que é um sucedâneo de Hitler; ou que pelo menos ofende os direitos do homem (não lhe perdoam o fato de ter anunciado a ‘morte do homem’). Outros dizem tratar-se de um impostor, que se não apoia em qualquer texto sagrado e não cita nenhum dos grandes filósofos. Outros, ainda, pelo contrário, pensam que algo de novo, profundamente novo, nasceu na filosofia, e que esta obra tem a beleza daquilo que recusa: uma manhã de festa (DELEUZE, 2005, p. 11).

Esse arquivista de tantas controversas que Deleuze (2005) apresenta é o Foucault. Mas, que novidade é essa que causa tantos rumores? O que ele traz de novo? A que ele se opõe? Como ele se relaciona com seus antecessores?

Foucault (2010a), em *A Arqueologia do Saber*, descreve o quadro em que se encontram as pesquisas históricas. Inicia sua obra anunciando:

Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases móveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos (p. 3).

Dessa forma, os historiadores, há não muito tempo, mudaram sua forma de análise, estabelecendo as histórias de longa duração, não mais as histórias curtas que se modificam e avançam a cada passo.

Ora, mais ou menos na mesma época [há algumas dezenas de anos], nessas disciplinas chamadas história das idéias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura (a especificidade de cada uma pode ser negligenciada por um instante), nessas disciplinas que, apesar de seu título, escapam, em grande parte, ao trabalho do historiador e a seus métodos, a atenção se deslocou, ao contrário, das vastas unidades descritas como 'época' ou 'séculos' para fenômenos de ruptura. Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o dever obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas (FOUCAULT, 2010a, p. 4).

Para Foucault (2010a) as disciplinas que não fazem parte do trabalho propriamente do historiador, como história das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura, deslocaram os métodos, procurando analisar não mais a escala de continuidades que ligam as origens aos nossos dias, mas detectar o jogo das interrupções:

E, assim, o grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; [...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos [...]. Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (ibidem, p. 6).

Desta forma, as disciplinas que fogem à história propriamente dita conseguiram alterar os métodos de pesquisa e procuram muito mais as multiplicações das rupturas e as perturbações das continuidades.

Esta alteração se deslocou por meio daquilo que Foucault (2010a) denominou de crítica do documento:

Nada de mal-entendidos: é claro que, desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamos-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles querem dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram

sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. Mas, cada uma dessas questões e toda essa grande inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui agora, bem distante deles; o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável. Ora [...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo. Ela o organiza, recorta, distribui, ordena, reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é o passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (p. 7).

Com a crítica ao documento, este não é mais concebido como um rastro no qual ficaria impressa uma possibilidade de remontar o passado. Não se vai ao texto para interpretar, analisar e reconstituir o que se encontra fora dele. É no seu interior que precisamos trabalhar. Agora se trata de transformar os documentos em monumentos.

Na história tradicional, os monumentos eram transformados em documentos procurando fazê-los falar, encontrar rastros inertes a ser restabelecidos pelo discurso histórico. Mas,

De agora em diante, o problema é constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’ (ibidem, p. 8).

Aqui, Foucault (2010a) descreve o quadro em que se encontra a novidade da história nova, deslocando métodos da história tradicional, não mais transformando monumentos em documentos, procurando naquele o que quis dizer, mas transformando documentos em monumentos, procurando entender sua condição de possibilidade, sua materialidade. Mas, ainda não detalhou as suas próprias instruções. Como analisa Deleuze (2005), “O novo arquivista anuncia que só levará em conta enunciados” (p. 12).

A partir de então, Foucault (2010a, 2010b) elabora a análise de discurso (AD) propriamente em *A Arqueologia do Saber* e, posteriormente, em *A Ordem do Discurso*. Mas, esta maneira de trabalhar perpassa várias de suas obras.

Segundo Mazière (2007), existem duas grandes escolas de AD, a francesa e a americana. Entre os brasileiros, prosperou-se a escola francesa, sobretudo pelos intérpretes de Pêcheux, Foucault e Bakhtin. A que nos interessa, a francesa, embora anterior à americana, também é relativamente recente, adquiriu consistência em uma série de produções entre 1969 e 1971, quando: “impõe objetos de análise, estabelece métodos, os expõe a crise, se difunde amplamente por meio de revistas, se divide, se organiza ampliando os campos das disciplinas, das interrogações teóricas e dos lugares de produção” (MAZIÈRE, 2007. p. 29).

Para Orlandi (2005), o campo de AD se constitui nos anos da década de 1960 a partir da relação entre três domínios disciplinares: Linguística, Marxismo e Psicanálise.

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem [...]. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí conjugando a língua com a história na produção de sentidos [...].

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 2005, p. 19).

A AD recebe influência, portanto, destes três domínios: Linguagem, Marxismo e Psicanálise. É um campo relativamente flexível. Temos, por exemplo, os trabalhos de Pêcheux (1990), que utilizam, lado a lado, conceitos foucaultianos de discurso com proposições neomarxistas, como as althusserianas, estabelecendo relações advindas de campos diversos, como discurso e ideologia.

A AD, como tem sido abordada na escola francesa, permitiu-nos utilizar desta flexibilidade de domínios disciplinares. Contudo, estaremos atentos aos conceitos e métodos formulados por Foucault (2010b, 2010a), sobretudo em *A Ordem do Discurso* e *A Arqueologia do Saber*.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2010b) declara que:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (p. 37).

Tal situação se estabelece porque o discurso não é um elemento solto, que encontramos sem restrições, à disposição de qualquer sujeito; mas pertence a um campo próprio, o campo discursivo. E, nesse campo, existem regras próprias, não podendo a qualquer um falar em qualquer situação, sem, antes, estabelecer o que pode e o que deve ser dito.

Esboçando uma história do discurso, Foucault (2010b) faz uma separação entre Hesíodo e Platão:

[...] ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou que ele *fazia*, mas residida no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma seu objeto, sua relação a sua referência. Entre Hesíodo e Platão uma certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso (p. 14-15).

Nos gregos do período de Hesíodo, o discurso verdadeiro era o discurso pronunciado conforme o ritual requerido. Existia, então, uma classe da qual se podia considerar um discurso como verdadeiro, como era o caso dos rapsodos (poetas) e dos(as) sacerdotes(isas). O discurso se prendia a quem o enunciava. Com Platão, certa separação se estabeleceu. O discurso era verdadeiro não por quem o estabelecia,

mas pelo que ele dizia. O discurso desloca-se do sujeito da enunciação para o próprio enunciado: “Tudo se passa como se, a partir da grande divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história” (ibidem, p. 17).

Esta divisão não cessou de se deslocar: “[...] por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra, sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis” (ibidem, p. 16). Aparece, então, uma rede discursiva que se apoia sobre um suporte institucional: “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (ibidem, p. 17).

Atualmente, temos uma relação com o discurso que não é a mesma que propõe a AD de Foucault (2010b):

O pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra; parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido (p. 46).

Enquanto o pensamento ocidental compreende o discurso como este lugar que se queira mínimo entre o pensar e o falar; dito de outra forma, que o pensamento se transforme, instantaneamente, em signos linguísticos a serem propagados pelo discurso, ou que o discurso diga por exatidão e tão somente o que se pensa, Foucault (2010b; 2010a) compreende que o discurso faz mais do que o demonstrado aqui.

Desta forma, o discurso não é uma simples manifestação do pensamento. Foucault (2010a) o analisa em seu domínio próprio. Então, o que poderíamos chamar de discurso? O que não podemos compreender como sendo discurso? Para Foucault:

Os discursos, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; [...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as

palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. ‘As palavras e as coisas’ é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p. 55).

Desta forma, os discursos devem ser compreendidos como práticas que formam os objetos de que falam. Desloca-se a análise do significante para a de um campo discursivo. Destarte,

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua continuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (ibidem, p. 61).

Tendo o cuidado de anunciar o que não é um discurso, Foucault (2010a) o conceitua como “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (p. 122).

Para compreender o que faz uma AD, Foucault (2010a) diferencia a sua análise das análises formalistas ou interpretativas. Não é formalista porque não está preocupada em estabelecer uma análise nem gramatical, no nível da frase, nem lógica, no nível das proposições. A gramatical compreende como menor unidade de análise a frase, e a lógica compreende como menor unidade de análise as proposições, podendo ser classificadas em verdadeiras ou falsas (CASTRO, 2009).

Sobre a relação entre enunciado e proposição, Foucault (2010a) afirma:

Não acredito que a condição necessária e suficiente para que haja enunciado seja a presença de uma estrutura proposicional definida, e que se possa falar de enunciado todas as vezes em que houver proposição e apenas neste caso. Pode-se, na verdade, ter dois enunciados perfeitamente distintos que se referem a grupamentos discursivos bem diferentes, onde não se encontra mais que uma proposição, suscetível de um único e mesmo valor, obedecendo a um único e mesmo conjunto de leis de construção e admitindo as mesmas possibilidades de utilização. ‘Ninguém ouviu’ e ‘é verdade que ninguém ouviu’ são indiscerníveis do ponto de vista lógico e não podem ser consideradas como duas proposições diferentes. Ora, enquanto enunciados,

estas duas formulações não são equivalentes nem intercambiáveis. Não se podem encontrar em um mesmo lugar no plano do discurso, nem pertencer exatamente ao mesmo grupo de enunciados. Se encontramos a fórmula 'Ninguém ouviu' na primeira linha de um romance, sabe-se, até segunda ordem, que se trata de uma constatação feita seja pelo autor, seja por um personagem (em voz alta ou sob a forma de um monólogo interior); se encontramos a segunda formulação 'É verdade que ninguém ouviu', só podemos estar em um jogo de enunciados que constitui um monólogo interior, uma discussão muda, uma contestação consigo mesmo, ou um fragmento de diálogo, um conjunto de questões e de respostas. Nos dois casos, trata-se da mesma estrutura proposicional, mas de caracteres enunciativos bastantes distintos (p. 91).

Neste sentido, a AD não se preocupa em fazer uma análise proposicional, não lhe interessa estabelecer proposições, e sim enunciados. Mesmo que haja proposições equivalentes, pode haver enunciados distintos, pertencendo a campos discursivos diferentes. O inverso também é válido:

Pode haver, ao contrário, formas proposicionais complexas e redobradas, ou, ao contrário, proposições fragmentárias e inacabadas, aí onde evidentemente se trata de um enunciado simples, completo e autônomo (mesmo se fizer parte de todo um conjunto de outros enunciados): conhecemos o exemplo 'O atual rei da França é careca' (que só pode ser analisado do ponto de vista lógico se se reconhecer, sob as formas de um enunciado único, duas proposições distintas, cada uma suscetível de ser verdadeira ou falsa em si mesma), ou, ainda, o exemplo de uma proposição como 'Minto' que só pode ser verdadeira em sua relação com uma asserção de nível inferior. Os critérios que permitem definir a identidade de uma proposição, distinguir várias delas sob a unidade de uma formulação, caracterizar sua autonomia ou sua propriedade de ser completa, não servem para descrever a unidade singular de um enunciado (FOUCAULT, 2010a, p. 91-92).

Embora o pesquisador na AD exerça uma atividade extensa de interpretação ao analisar os dados, este método não é classificado como interpretativo por não procurar causas exteriores ao texto – como a interioridade da consciência – além da materialidade do discurso.

Para uma Análise de Discurso em Foucault, o que importa não é perguntar ao sujeito o que ele quis dizer. Não é uma análise interpretativa procurando buscar a intenção do autor no que foi dito. Para Foucault (2010a), o discurso é analisado não fora de si mesmo, mas naquilo que efetivamente foi dito. O discurso é analisado imerso em seu próprio campo discursivo.

Este método de análise não busca, necessariamente, a consciência, a intenção ou os mecanismos inconscientes do autor da fala, como a psicanálise e a

hermenêutica o fazem. Não procura no discurso um sujeito fundante. Ao contrário, procura analisar os discursos no modo como eles são efetivados, como eles aparecem enquanto acontecimento no campo discursivo, através das relações de seus enunciados com as formações discursivas. Este deslocamento é o que Schippling (2011) denomina de virada linguística, isto é, a passagem de uma filosofia da consciência (consciência/intenção do sujeito) para uma filosofia da linguagem.

Se a proposição não é o elemento discursivo em que se apoia a AD, poderia tomar o enunciado pela frase? Para Foucault (2010a):

E a frase? Não seria preciso admitir uma equivalência entre frase e enunciado? Sempre que existe uma frase gramaticalmente isolável, pode-se reconhecer a existência de um enunciado independente; mas, em compensação, não se pode mais falar de enunciado quando, sob a própria frase, chega-se ao nível de seus constituintes. De nada adiantaria alegar, contra essa equivalência, que alguns enunciados podem ser compostos – fora da forma canônica sujeito-ligação-predicado – por um simples sintagma nominal ('Este homem!') ou por um advérbio ('Perfeitamente'), ou por um pronome pessoal ('Você') [...] Com uma definição tão vasta – e, em um sentido, tão laxista – da frase, não se vê como reconhecer frases que não sejam enunciados, ou enunciados que não sejam frases (p. 92).

Porém, Foucault (2010a) adverte que, embora a relação do enunciado com a frase seja mais próxima do que com a proposição, aquela não pode ser tão estreita estabelecendo-a como idêntica: “[...] a equivalência está longe de ser total, e é relativamente fácil citar enunciados que não correspondem à estrutura linguística das frases” (p. 92). E o autor cita alguns exemplos de enunciados que não são frases: “Quando encontramos em uma gramática latina uma série de palavras dispostas em coluna – amo, amas, amat [...]; um quadro classificatório de espécies botânicas [...]; uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial [...]” (ibidem, p. 92-93).

Foucault considera um enunciado “como um átomo do discurso” (ibidem, p. 90); porém, considerando-o como um átomo, não poderia entendê-lo como uma estrutura:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que

regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que não é em si mesma uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (ibidem, p. 98).

Sendo assim, o enunciado não pode ser considerado uma unidade estrutural, como o é a frase; o enunciado é, ao contrário, uma função:

O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência e uma existência específica. [...] A descrição dos enunciados se dirige, segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes. Daí um paradoxo: ela não tenta contornar as performances verbais para descobrir, atrás dela, ou sob sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparece sem dizê-lo; e, entretanto, o enunciado não é imediatamente visível; não se apresenta de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo se esta não estiver inteiramente clara, mesmo se for muito difícil de elucidar). O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto (ibidem, p. 123).

Exercendo antes um papel de função do que de estrutura, o enunciado é não visível e não oculto. Não visível porque ele não se manifesta tão aparente quanto uma frase que podemos perceber, sem ou com grandes esforços, suas estruturas: seus sujeitos, predicados, objetos etc. Não é no nível da frase que encontramos enunciados – nem mesmo no da lógica. Porém, ele não é oculto no sentido de que não é no nível do sujeito fundante que devemos, na AD, indagar sobre os enunciados. Neste sentido:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados [...] descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. [...] às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (ibidem, p. 124).

Na AD não se busca a intenção do sujeito que diz. É sobre o dito que se indaga. Não se busca o que o autor queria dizer, a AD procura, antes, analisar aquilo que está expressamente dito. Ao invés de perguntar qual a intenção do autor, teríamos que indagar: por que o texto diz o que diz, e não outro discurso ou enunciado em seu lugar?

Não buscar o elemento oculto (como a intenção do autor) não significa que tudo se encontra visível no próprio texto, pois os enunciados não se encontram soltos buscando alguém que os identifique; eles fazem parte de um feixe complexo de relações que se ligam a outros enunciados, estabelecendo-se numa formação discursiva.

Foucault (2010a) assim define uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (p. 43).

Não sendo unidade, não sendo estrutura, o enunciado não se encontra solto e fácil de ser percebido no discurso, liga-se a outros enunciados e à formação discursiva, de tal forma que “Não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (ibidem, p. 112). O enunciado precisa ser compreendido e analisado de acordo com seu campo de existência – sua formação discursiva. O enunciado não pode ser confundido com uma frase. Uma mesma frase ou afirmação pode ser considerada como enunciados diferentes e o que os diferenciaria seria seu campo de existência, sua formação discursiva, e não os seus signos. Como demonstra Foucault (2010a):

A afirmação de que a terra é redonda ou de que as espécies evoluem não constitui o mesmo enunciado antes e depois de Copérnico, antes e depois de Darwin; não é que, para formulações tão simples, o sentido das palavras tenha mudado; o que se modificou foi a relação dessas afirmações com outras proposições, suas condições de utilização e de revestimento, o campo da experiência, de verificações possíveis, de problemas a ser resolvidos, ao qual podemos remetê-las. A frase ‘os sonhos realizam os desejos’ pode ser

repetida através dos séculos; não é o mesmo enunciado em Platão e em Freud (p. 116-117).

Indo um pouco além nessa relação,

[...] podemos considerar que uma afirmação como 'As espécies evoluem' forma o mesmo enunciado em Darwin e em Simpson; em um nível mais elaborado e considerando campos de utilização mais limitados (o 'neodarwinismo' em oposição ao sistema darwiniano propriamente dito), tratamos de dois enunciados diferentes. A constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas, tudo isso é função do campo de utilização no qual ele se encontra inserido (ibidem, p. 118).

O que fazemos, metodologicamente, então com os enunciados?

[...] se isolamos, em relação à língua e ao pensamento, a instância do acontecimento enunciativo, não é para disseminar a poeira de fatos e sim para estarmos seguros de não relacioná-la com operadores de síntese que sejam puramente psicológicos (a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação) e podermos apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações. Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupo de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política). Fazer aparecer [...] o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (ibidem, p. 32).

Neste mesmo sentido, Foucault (2010a) declara:

[...] tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais. Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. (p. 66).

Pelo que até aqui exposto, a Análise de Discurso, com suas concepções teórico-metodológicas, atua no nível do enunciado. Procura estabelecer relações entre os enunciados, entre os grupos de enunciados e entre os enunciados e os grupos de

enunciados em uma ordem diferente (técnica, econômica, social, política). Nessas relações, busca a condição pela qual o enunciado foi proferido, procurando o que foi dito e sua condição em dizer o que foi dito e não outro em seu lugar, mesmo que, para isto, tenha que relacionar os enunciados e os grupos de enunciados à condição econômica, social, política.

Contudo, a AD não pode analisar seus enunciados ao bel prazer. Precisa, antes, seguir seus princípios. Foucault (2010b) estabelece quatro princípios para fazer uma Análise de Discurso: inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade.

Princípio de inversão:

Lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso (ibidem, p. 51-52).

A partir do princípio da inversão, temos que inverter a ordem de análise do discurso. Não mais reconhecer a origem dos discursos e de suas extensões, mas justamente seus jogos de rarefação, de como eles vão se rarefazendo aos discursos anteriores.

Princípio da descontinuidade:

O fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (ibidem, p. 52-53).

Pelo princípio da descontinuidade dos discursos, pelo fato de eles irem se rarefazendo, não quer dizer que eles sejam contínuos. Ao contrário, deve-se analisá-los como descontinuidades, em que os discursos se cruzam, se misturam, mas também se ignoram e se excluem.

Princípio da especificidade:

Não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (ibidem, p. 53).

Compreender o discurso como especificidade é reconhecer que não existe um campo discursivo *a priori* como se a própria estruturação do discurso fosse pré-discursivo. Compreendê-lo como especificidade não quer dizer necessariamente que tenha que compreendê-lo apenas em sua localidade, mas fazendo parte de um campo específico discursivo, construído em suas relações sócio-históricas. Entender o discurso como especificidade é não entendê-lo como *a priori* transcendental, mas, com sua formação enunciativa bem datada e delimitada. Isso não significa não mantermos relações de continuidade/descontinuidade com outras formações enunciativas.

Princípio da exterioridade:

Não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (ibidem, p. 53).

Com o princípio da exterioridade, passamos a buscar não o núcleo interior de um pensamento (a intenção ou consciência do autor), mas a possibilidade de os discursos aparecerem, se manifestarem, se exteriorizarem. É compreender as condições da materialização do discurso, sua produção histórica de apresentação.

Esses quatro princípios (inversão, descontinuidade, especificação e exterioridade) servem de oposição aos princípios que se tem tradicionalmente buscado ao analisar um discurso: significação, originalidade, unidade e criação. Isto porque “se procurava o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas” (ibidem, p. 54).

Neste sentido, ao estabelecermos relações entre os enunciados, entre grupos de enunciados e sua materialidade (condições econômicas, sociais, políticas), não

devemos buscar a origem dos enunciados, mas seu ponto de dispersão, a forma como eles se distanciam e estabelecem relação de descontinuidade. Devemos analisar o discurso pelo que foi dito, e não pelo seu elemento oculto. Isto significa não que tudo esteja visível no texto, mas ao invés de perguntar ao sujeito fundante o que ele quis dizer, devemos preferir indagar ao próprio discurso sua condição de existência: o que foi efetivamente dito? Quais relações podem ser estabelecidas entre os enunciados? Quais relações podem ser estabelecidas entre os discursos e sua historicidade? Não buscar o elemento oculto significa não buscar na filosofia da consciência sua resposta, mas, preferir, antes, buscar a materialidade do discurso, sua condição de existência como possibilidade de dizer o que foi dito.

III

Exposto o método de Análise de Discurso, utilizamos como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Utilizamos a produção de dados ao invés da clássica coleta de dados por compreender que os dados não se encontram “por aí” para serem coletados. Eles sequer existem antes de sua realização.

A entrevista não é o *locus* onde a verdade é captada. É, antes, uma fábrica, onde ela é produzida. A entrevista mantém certa relação com o confessor e o divã. Foucault (2009) a inclui entre os “focos locais” de poder-saber. Por ela somos incitados a falar e a fazer falar as verdades sobre nós mesmos e nossas práticas. E se vemos a entrevista nesta relação de similaridade com o confessor e o divã é porque estamos colocando-a imersa nas engrenagens modernas daquilo que Foucault (1998) denominou de microfísica do poder.

A entrevista emerge de uma relação de poder. Não, necessariamente, porque se acredita que exista alguém que pergunte já sabendo a resposta e que pergunta no exercício de seu poder pedagógico de conhecer mais que o entrevistado, procurando descobrir até que ponto este sabe. As relações de poder que descrevo são mais capilares, mais sutis e menos observáveis. São mais microfísicas. A entrevista é um novo regime de verdade da sociedade da informação. Nela, e por ela, somos

incitados a criar regimes do eu, a estabelecer certa forma de narrar, de apresentar e de entrar no jogo discursivo entre o dito e o não-dito.

O regime do eu, para Rose (2001),

Emerge não como o resultado de um processo gradual de esclarecimento, no qual os humanos, ajudados pelos esforços da ciência, acabam, finalmente, por reconhecer sua verdadeira natureza, mas a partir de uma série de práticas e processos contingentes e definitivamente menos refinados e menos dignos [...] significa buscar selecionar as formas pelas quais o eu que funciona como um ideal regulatório em tantos aspectos de nossas formas contemporâneas de vida - não simplesmente nas relações apaixonadas que temos uns com os outros, mas em nossos projetos de vida, em nossas maneiras de administrar as organizações, em nossos sistemas de consumo, em nossos gêneros literários e estéticos - constitui uma espécie de 'plano irreal de projeção', montado, de uma forma um tanto contingente e randômica, no ponto de intersecção de uma gama de diferentes histórias, de diferentes formas de pensamento, de diferentes técnicas de regulação, de diferentes problemas de organização (p. 35).

O regime do eu é uma maneira de estabelecer aquilo que Foucault (1985) denominou de nossa relação com nós mesmos. Assim, temos no regime do eu uma invenção histórica e social, e não um desdobramento ou desabrochar de um eu interior em que a psique se inscreveria na história.

Se na AD, Foucault (2010b) teve de ler o documento como monumento, procurando entender não o que aquele quis dizer, mas, tal como no monumento, procurando as condições de sua materialidade, nós, na nossa pesquisa, tivemos não apenas de usar documentos para lermos como monumentos, tivemos de fazer com que as entrevistas também entrassem no jogo documento/monumento. Por outro ângulo, os sujeitos da entrevista estão resguardados, não são propriamente eles que se encontram para análise em questão, mas enunciados que pertencem a campos discursivos, práticas docentes e modos de subjetivação.

IV

Os sujeitos da pesquisa são estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), período 2012.2, que se encontravam em exercício de docência, além do estágio curricular.

Fizemos uma consulta via Colegiado de Curso para saber quem são esses alunos a fim de entrevistá-los. No ano de 2013 foram candidatos a colar grau para obtenção do título de Licenciado em Matemática 12 alunos, dos quais 08 tiveram exercício de docência além do estágio curricular.

Ao submetermo-nos à Banca de Qualificação, tínhamos realizado 06 entrevistas e analisado 03 destas, com intenção de realizar as outras 02 restantes para compor o grupo dos 08 sujeitos referidos. Os outros 02 tivemos dificuldade em encontrá-los: um por ter concluído os créditos disciplinares e retornado para seu município de origem, outro por não termos conseguido localizá-lo.

Contudo, a Banca de Qualificação considerou suficiente utilizar apenas as 06 entrevistas, não havendo necessidade de nenhuma outra para compor o grupo dos 08. Dessa forma, participaram da pesquisa 6 (seis) alunos do Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista - BA, que se encontravam em exercício de docência além do estágio curricular e que gentilmente se prontificaram a colaborar com a pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo está anexo. Neste documento, nós, pesquisadores, nos prontificamos a ficar à disposição para prestar quaisquer informações sobre a pesquisa. Os alunos declararam ter conhecimento dos objetivos da pesquisa e participar por livre consentimento, além de outras informações básicas para a efetivação da pesquisa.

A fim de preservarmos a identificação dos nomes sociais dos nossos sujeitos participantes e para não estabelecermos identificações impessoais, tais como números ou letras sequenciais ou aleatórias, além, de, sobretudo, haver a possibilidade de os sujeitos se reconhecerem em seus enunciados, preferimos que os sujeitos se autointitulassem para que eles próprios se identificassem com nomes escolhidos, e não fossem identificados por terceiros, em que, ao mesmo tempo, pudessem se identificando, e não sendo identificados. Foram eles/elas: o Wilson, a Sonhadora, a Fernandes, a Pipa, a Reje e o Pelezinho.

V

Fiorentini e Lorenzato (2009), ao analisarem os percursos teóricos e metodológicos da área de Educação Matemática, sugerem algumas tendências e trajetórias desse campo de pesquisa. Primeiro, começam a diferenciar o campo de pesquisa do matemático com o do educador matemático. Enquanto o matemático concebe a matemática como um fim em si mesma, o educador matemático “tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio” (ibidem, p. 4). Desta forma, o educador matemático tende a entender a Matemática na sua relação com a Educação e a serviço dela.

Segundo os autores, o campo de pesquisa em Educação Matemática teve seus precursores na década de 1920 com o movimento “escolanovismo”, em que aparecem os primeiros manuais de orientação didático-pedagógica de Matemática. Contudo, só a partir da década de 1970 é que “surgem os primeiros sinais da existência de um novo campo profissional” (ibidem, p. 21). Este campo se inicia com a problemática do regime militar em investir na Educação para formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, a área de Educação Matemática passou a ganhar novas dimensões de pesquisa, estabelecendo conotações de base histórico-filosófica, epistemológica, antropológica e teleológico-axiológica. Amplia-se a pergunta “como ensinar?” para “por que, para que e para quem ensinar?”.

Na década de 1990, com o retorno ao país de vários educadores matemáticos que concluíram doutoramento no exterior, a área de Educação Matemática passou a receber influência desses educadores com pesquisas sobre “didática da matemática; história, filosofia, epistemologia e psicologia da EM [Educação Matemática]; currículo escolar; resolução de problemas; formação de professores; ensino de

geometria; álgebra e pensamento algébrico; etnomatemática; informática educativa etc.” (ibidem, p. 35).

Enquanto na década de 1970 o enfoque da área de Educação Matemática era a aprendizagem, a partir da segunda metade da década de 1980 “os pesquisadores passaram a interessar-se, por um lado, sobre como os professores manifestam seus conhecimentos e suas crenças no processo de ensino e, por outro, sobre como os alunos aprendem e compreendem aspectos específicos da matemática” (ibidem, p. 46-47). Iniciam-se também nesse período os estudos sobre obstáculos epistemológicos com a utilização dos conceitos desenvolvidos por Brousseau, à luz das ideias iniciais de Bachelard.

Contudo, os estudos sobre identidade docente só começaram a ser objeto da área a partir da década de 1990. Como asseguram Fiorentini e Lorenzato (2009),

Só a partir dos anos de 1990 é que surgem estudos que procuram descrever ou investigar a identidade e o desenvolvimento profissional de professores de matemática por meio de entrevistas, história de vida, história oral (p. 49).

Podemos perceber, portanto, que os aspectos identitários da docência de Matemática surgiram como preocupação mais tardiamente do que os aspectos sobre “como ensinar” determinado conteúdo matemático, cuja concepção técnica de ensino perpassou a área na década de 1970. Na década de 1980, com a ampliação da pergunta “como ensinar?” para “por que, para que, e para quem ensinar?”, começou-se a perceber a importância de se pensar o trabalho educativo; posteriormente, na década de 1990, começou-se a pensar sobre a identidade e a profissão docente.

Dessa forma, esta Dissertação justifica-se pela recente discussão em identidade docente na área da Educação Matemática, cuja discussão só se iniciou a partir da década de 1990. Ainda mais escassos são os trabalhos que enfocam identidade docente numa perspectiva centrada no aparato dos estudos foucaultianos.

Este estudo torna-se pertinente, também, para o programa Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela importância que esse programa concede à questão da formação de professores, tanto de Ciências, quanto de Matemática. Explicitamente,

esse programa anuncia, em sua linha de pesquisa formação de professores (à qual se vincula esta Dissertação), que se interessa em estudar as dimensões históricas e afetivas que influenciam a formação docente e os aspectos identitários, conforme se lê em seu site:

As pesquisas focalizam também as dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e afetivas que influenciam a profissão docente, incluindo as políticas públicas, a história de vida dos professores, os saberes docentes, *os aspectos identitários*, as condições de trabalho entre outras (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2011 - grifos meus).

VI

Esta Dissertação, acatando a sugestão da Banca de Qualificação, está organizada por dispositivos.

Para Foucault (1996), dispositivo, como abordamos anteriormente, é a rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo de elementos discursivos e não discursivos. Deleuze (2005) compreende tanto os dispositivos que estabelecem linhas de visibilidades, quanto os dispositivos de subjetivação. A primeira parte da nossa pesquisa relaciona-se àqueles, e a segunda, a estes.

Na primeira parte, analisamos os dispositivos identitários discursivos e práticos. Agrupamos ambos por compreender que eles se encontram próximos, mas que podem estar articulados, ou não.

Na segunda parte, analisamos os dispositivos identitários de subjetivação. Nela abordamos a subjetivação, tanto no sentido amplo, quanto no restrito, comentado por Castro (2009), embora tenhamos focado a análise de Deleuze (2005), compreendendo o dispositivo como uma dobra do fora, uma curva nas relações de força que afetam a si mesmo, que corresponderiam à subjetivação no sentido restrito para Castro (2009).

Sem mais delongas, aos dispositivos identitários da docência em Matemática.

DISPOSITIVOS DISCURSIVOS E DISPOSITIVOS PRÁTICOS

Discurso é um dos temas centrais do trabalho de Foucault. Conforme vimos, a Análise de Discurso (AD) atua no nível dos enunciados, procurando estabelecer relações entre eles, entre os enunciados e as formações discursivas e entre os enunciados e uma ordem técnica, econômica, política etc.

Foucault estuda o discurso desde suas obras iniciais, como em *História da Loucura* (1991), ao procurar entender o surgimento do louco na Psiquiatria, com a criação de um discurso sobre a loucura como desrazão em oposição binária à própria razão; em *As Palavras e as Coisas* (2000), e, sobretudo, em *A Arqueologia do Saber* (2010a), o discurso é analisado imerso em uma episteme.

Machado (2009), em *Foucault: A Ciência e o Saber*, compreende uma episteme como “uma ordem específica do saber; a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época, e que lhe confere uma positividade como saber” (p. 133). A episteme passa a ser, então, um campo de existência do saber, uma condição para que se estabeleça o que pode e o que deve ser dito em termos de discursos, em uma determinada época, dentro de uma mesma episteme. Nesse sentido, Foucault (2000), em *As Palavras e as Coisas*, analisa o surgimento das Ciências Humanas como mudança da episteme clássica com o surgimento de três novos domínios do saber: Biologia, Economia Política e Linguagem.

Para Foucault (2000),

Querem fazer história da biologia no século XVIII; mas não se dão conta de que a não existia, e que o recorte do saber que nos é familiar há mais de cento e cinquenta anos não pode ter validade para um período anterior. E que, se a biologia era desconhecida, havia uma razão bem simples para isso; é que a própria vida não existia. Existiam somente seres vivos, que apareciam através de uma rede do saber constituída pela história natural (p. 139).

Com o surgir da Biologia, que se distingue da História Natural, houve uma mudança na episteme clássica, pela alteração no modo de olhar, na condição de

visibilidade. Considerava-se como História Natural o que estivesse, entre os seres vivos, disponível à vista, ou ao tato. Na Biologia, é a própria vida que se encontra em questão.

Paralelo a isto, surgiu também a Economia Política como domínio do saber que se interessa pelo Trabalho. Entre Adam Smith e Ricardo e, posteriormente, Karl Marx, há uma distância enorme que separa a Análise das Riquezas da Economia Política. A Análise das Riquezas não é antecessora da Economia Política, a episteme que a norteia se interessa pela acumulação de riquezas no Estado, enquanto a Economia Política se interessa pela categoria Trabalho. Para Machado (2009), “A economia se funda no conceito de trabalho na medida em que este, como atividade de produção, é a fonte de todo valor. O valor tira sua origem no trabalho, e a teoria da produção é mais fundamental do que a da circulação e da distribuição das riquezas” (p. 120).

A linguagem, no Renascimento, não remetia às coisas, era ela, de certa forma, uma coisa a decifrar, ainda carregava a marca de, como todas as outras coisas do universo, ter sido criada por Deus. Somente na Idade Clássica, em meados do século XVII e XVIII, com os gramáticos de Port-Royal (Antoine Arnauld e Claude Lancelot), em *A Gramática Geral*, a palavra perderia seu estatuto material de coisa e passaria a servir tão somente à representação das coisas, num papel de subserviência. Separar-se-ia, então, por uma cisão ontológica, as palavras das coisas. Contudo, as palavras adquiriram um novo poder, pois caberia apenas a elas representar o pensamento. Como diria Foucault (2000, p. 89, grifos do autor): “A partir da idade clássica, o signo é a *representatividade* da representação enquanto ela é *representável*”.

Na Modernidade, o sistema de signo exigiu uma figura exterior, além de sua estrutura binária, o que, com Kant, ao incluir a razão nos limites da representação, provocou uma grande transformação na *epistemé* ocidental. Assim, todo signo para ser signo deve ser submetido a um ato de conhecimento, pondo fim à ideia da representação da Idade Clássica. Assim, é o homem quem dá ao signo, por um ato de conhecimento, o estatuto de signo. O signo desvaneceria seu valor intrínseco.

Desta forma, como analisa Machado (2009),

A tese de Foucault é que, ao ser tematizado pelas ciências empíricas, o homem torna-se objeto do saber. Estudar a vida, o trabalho e a linguagem é estudar o homem. Eles o requerem, na medida em que é meio de produção, se situa entre os animais e possui a linguagem. Eles o determinam na medida em que a única maneira de conhecê-lo empiricamente é através desses conteúdos do saber (p. 120).

Se Foucault (2000) anunciou o nascimento do homem na episteme moderna com o surgimento das Ciências Humanas, por meio da Biologia, Economia Política e Filologia, em *As Palavras e as Coisas*, previu também a polêmica morte do homem:

O homem vai desaparecer [...]. Durante todo o século XIX, o fim da filosofia e a promessa de uma cultura próxima constituíam, sem dúvida, uma única e mesma coisa, juntamente com o pensamento da finitude e o aparecimento do homem no saber; hoje, o fato de que a filosofia esteja sempre e ainda em via de acabar e o fato de que nela talvez, porém mais ainda fora dela e contra ela, na literatura como na reflexão formal, a questão da linguagem se coloque, provam sem dúvida que o homem está em via de desaparecer (p. 534).

Se o homem surge, na episteme moderna, por meio de uma linguagem em fragmentos, e cada vez mais quando passa a se interessar pelo ser da linguagem, buscando-lhe uma unidade, e não mais uma linguagem em fragmentos, o homem se desvaneceria surgindo em seu lugar o ser-linguagem. Seria, então, o fim do homem nas Ciências Humanas.

Foucault conseguiu elaborar essa complexa teorização do surgimento das Ciências Humanas, ao utilizar-se da AD para a compreensão das epistemes clássicas e modernas. E como avalia Machado (2009), “analisar um discurso é determinar as regras que tornam possível a existência de enunciações diversas” (p. 147). Enunciações essas sobre a vida, o trabalho e a linguagem que se tornaram corolários do nascimento das Ciências Humanas.

Em *O Nascimento da Clínica*, Foucault (2011) estabelece o discurso fora da relação significado-significante e preocupado com o seu aparecimento histórico:

Falar sobre o pensamento dos outros, procurar dizer o que eles disseram é, tradicionalmente, fazer uma análise do significado. Mas é necessário que as coisas ditas, por outros e em outros lugares, sejam exclusivamente tratadas segundo o jogo do significante e do significado? Não seria possível fazer uma análise dos discursos que escapasse à fatalidade do comentário, sem supor resto algum ou excesso no que foi dito, mas apenas o fato de seu

aparecimento histórico? Seria preciso, então, tratar os fatos de discursos não como núcleos autônomos de significações múltiplas, mas como acontecimentos e segmentos funcionais formando, pouco a pouco, um sistema. O sentido de um enunciado não seria definido pelo tesouro de intenções que contivesse, mas pela diferença que o articula com os outros enunciados reais e possíveis, que lhe são contemporâneos ou aos quais se opõe na série linear do tempo. Apareceria, então, a história sistemática dos discursos (p. XVI).

Se Foucault (2000, 2010a), em *As Palavras e as Coisas e Arqueologia do Saber*, analisa discursos restritamente direcionados a uma empiricidade do saber, concordamos com Castro (2009), para quem Foucault, inicialmente, relacionou o termo discurso às epistemes, mas, posteriormente, ampliou seu campo de atuação, relacionando-o a outras possibilidades, inclusive utilizando-se da AD para analisar práticas não discursivas. Nas próprias palavras de Castro: “À medida que Foucault substitui a noção de episteme pela de dispositivo [...] a análise de discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo (práticas em geral).” (CASTRO, 2009, p. 117).

Neste trabalho utilizamos os “dispositivos identitários discursivos” não necessária e restritamente relacionando-os a uma episteme, ou campo do saber da Pedagogia como Ciência da Educação. Dispositivos discursivos são, aqui, compreendidos, como discursos que se encontram na ordem do discurso escolar, como estabelece Sommer (2007), formando os objetos dos quais se pode falar:

há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não-discursivas (p. 58).

A ordem do discurso escolar é constituída por discursos pedagógicos que disseminam enunciados que compõem práticas discursivas, as quais estão implicadas na produção das identidades docentes.

Neste sentido, Sommer (2007) compreende as identidades docentes como sendo formadas pela ordem do discurso escolar, por meio de práticas discursivas e não discursivas. Em nosso caso, tais práticas fabricam identidades docentes, mas as identidades não são produzidas apenas por tais práticas, pois há que se considerar o

processo de subjetivação tão profundamente analisado por Foucault nos seus últimos trabalhos, como veremos posteriormente. Sommer (2007) compreendeu bem as práticas discursivas e não discursivas na fabricação das identidades, mas faltou-lhe abordar os modos de subjetivação.

Seguindo a metodologia e o entendimento de Foucault (2010b, 2010a), analisaremos os dispositivos identitários compondo linhas de visibilidade, estabelecidas por meio de formações discursivas compostas pelo funcionamento dos enunciados³. A linguagem faz mais do que representar as coisas. Em certo sentido, as constitui. O texto passa a ser lido fugindo da interioridade do sujeito e procurando estabelecer as regras pelas quais os enunciados podem e devem ser ditos. Seguindo os princípios da AD, é ao próprio texto que devemos indagar.

Ao texto:

Sempre me dei bem desde as séries iniciais porque tive bons professores de Matemática, inclusive uma tia minha que fez faculdade de Matemática. Eu tenho um avô, inclusive, que é muito bom em Matemática e eu sempre gostei da Matemática (WILSON).

Sempre se dava bem por ter bons professores de Matemática, inclusive uma tia que cursou Matemática. Aparece nos enunciados uma relação entre bons professores e fazer faculdade. Mas isso ainda é insatisfatório. Pois aparece em seguida um avô, que é muito “bom” em Matemática, embora não tenha dito se fez, ou não, faculdade e, ainda, inclui o gostar de Matemática. Não se estabelece nesses enunciados que ser bom professor está restrito a fazer um Curso de Licenciatura.

Questionado sobre o que é ser bom professor de Matemática, Wilson diz:

Eu acho que um bom professor é aquele que não dá tudo pronto para o aluno, porque hoje os alunos não querem mais nada. Querem encontrar as atividades prontas, tudo resolvido. E os bons professores, não. Apesar das atividades que, até mesmo os professores tinham dificuldade, eu tentava, quebrava a cabeça com aquela questão, tentava resolver e depois levava para o professor. Então aquilo ali, para mim, era meu incentivo. Apesar das dificuldades do professor, eu via aquilo como incentivo. Então eu considerava ele como um bom professor porque aquilo fazia com que eu instigasse a resolver as questões, principalmente quando se relacionavam a geometria, né? Então os professores tinham muitas dificuldades. Então aquilo me fazia correr atrás e tentar solucionar as questões (WILSON).

³ Cf. Introdução, item II.

Nesses enunciados, bom professor “é aquele que não dá tudo pronto para o aluno”. O entrevistado teve bons professores porque, “[apesar das atividades difíceis, ele fazia com que] eu tentava, quebrava a cabeça com aquela questão, tentava resolver e depois levava para o professor. Então, aquilo ali, para mim, era meu incentivo” (WILSON).

Não “dar tudo pronto” ao aluno fez com que ele “quebrasse a cabeça” com a questão, tentasse resolvê-la e entregasse ao professor. Isto “era meu incentivo”. Continuando: “Apesar das dificuldades do professor eu via aquilo como incentivo. Então eu considerava ele como um bom professor porque aquilo fazia com que eu instigasse a resolver as questões...” (WILSON). Neste momento, a identidade docente é marcada pelo incentivo à aprendizagem do aluno.

Segundo Carlos Marcelo García (1999), “As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor”. Entre as imagens do professor, Carlos Marcelo García (1999), cita: “pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.”.

Neste momento, a imagem do professor é a de um sujeito que incentiva a aprendizagem do aluno. A que mais se aproximaria das imagens citadas seria a de facilitador da aprendizagem. Mas, a imagem de um bom professor, neste momento, é mais do que facilitador, não pertence, necessariamente, a este campo discursivo, o professor é um incentivador. Mais do que tornar a aprendizagem mais fácil, ele instiga, ou deveria instigar. E os procedimentos para tal? Fazer o aluno tentar resolver as questões, principalmente as atividades difíceis, inclusive para o professor. Fazer o aluno “quebrar a cabeça”. Enfim, os enunciados estabelecem uma relação entre bom professor de Matemática e fazer o aluno “quebrar a cabeça”, como forma de incentivo.

Em Sonhadora, não temos a expressão bom professor. A entrevistada menciona professores que desempenham um bom trabalho, mas o bom trabalho em Sonhadora se diferencia de bom professor de Wilson. Em Sonhadora,

Para mim, um bom trabalho não é só você chegar na sala e despencar o conteúdo, né? Você tem que criar uma maneira de fazer com que seu aluno goste da disciplina. Principalmente Matemática, que todo mundo já olha com... já tem aquele receio quando você fala que é professor de Matemática. Todo mundo fala: 'Ah! Eu não acredito'. Então, eu senti muito isso, quando chegava na sala e me apresentava como professora de Matemática, os alunos já não gostavam de mim, sem nem antes me conhecer porque eles não gostam de Matemática. Então, pra mim, trabalho bom é aquele que você ensina o aluno, e o aluno goste de estar aprendendo isso. E, talvez isso foi o que mais me influenciou a querer ser professora, é justamente querer mudar a realidade que a gente tem porque, nas minhas observações no estágio mesmo, e até comigo mesmo, foi assim os professores eram aquela aula tradicional, aquela coisa de quadro e giz, quadro e pincel e eu pretendo fazer uma coisa diferente como eu venho tentando desde que iniciei essa carreira docente, de chegar e fazer coisas novas. Eu lembro na minha última experiência mesmo que eu fiz uma atividade na sala. A primeira vez que eu levei um jogo, os meninos assim [inusitados]... parecia que era uma coisa nova. Para eles, era novo, eles nunca tinham jogado na sala. Nunca tinham participado de uma aula de Matemática com jogo e com atividades, materiais manipuláveis. Para eles, tudo isso era novo. E eu acredito que essa seria uma aula ideal, aquela que usa, usa claro... claro que não pode faltar aquela parte tradicional de realmente ir para o quadro explicar, mas tem que criar, levar estratégias que facilitem o aluno a aprender tudo (SONHADORA).

Um bom trabalho. Expressão ambígua, a que pertencem várias formações discursivas na ordem do discurso escolar, mas, aqui, recebe conotação bem específica: “um bom trabalho não é só você chegar na sala e despencar o conteúdo, né? Você tem que criar uma maneira de fazer com que seu aluno goste da disciplina” (SONHADORA). Bom trabalho é criar maneiras para o aluno gostar da disciplina, em oposição a outro discurso identitário do professor que “despenca o conteúdo”. Naquele campo discursivo, o conteúdo é deslocado, mas não subtraído. Não é o início de uma aula, mas sua realização. E os procedimentos empregados? – “chegar e fazer coisas novas”, levar jogos, fazer os alunos participarem “de uma aula de Matemática com jogo e com atividades, materiais manipuláveis [...]”. E eu acredito que essa seria uma aula ideal” (SONHADORA).

Temos então identidades que se contrapõem e se excluem: os professores com “aquela aula tradicional, aquela coisa de quadro e giz, quadro e pincel” (SONHADORA), e Sonhadora pretendendo fazer uma aula diferente, que consiste

em “fazer coisas novas”, como utilizar jogos, atividades e materiais manipuláveis em aulas de Matemática para fazer os alunos gostarem da disciplina.

O gosto aqui aparece novamente como uma condição para os alunos não gostarem dos professores de Matemática ou da Matemática, quadro que Sonhadora tenta reverter. Esta se tornou a via por onde passa a identidade docente para Sonhadora: criar mecanismos para que os alunos gostem de Matemática e, assim, aprendê-la.

Enquanto em Wilson bom professor é aquele que incentiva os alunos a aprenderem por meio de atividades que os façam “quebrar a cabeça”, em Sonhadora a questão principal não é o incentivo à aprendizagem, é o gosto pela disciplina. Gosto esse, que, nesses enunciados, se faz juntamente com o gostar da professora.

Em Pipa, o enunciado bom professor aparece com outro aspecto:

Muitos professores de práticas e de estágios pregaram isso que a gente tem que abolir o tradicionalismo, mas eu vejo que tem como conciliar. Você pode dar uma aula tradicional, e os alunos aprenderem com muito gosto, até porque tanta gente aprendeu dentro deste processo. Eu não condeno a aula tradicional. Só que você tem que saber mesclar todos os outros modelos de aula. Então você vai vendo uma aula com todo o suporte, ou tradicional, ou com diálogo. É saber fazer uma mistura, não é só ficar pautado em um tipo de aula para melhorar sua atuação. Vai chegar o momento em que é bom o professor estar fazendo exposição, agora vai chegar o momento que tem que ter a contribuição dos alunos, vai ter que ter uma parte de modelagem matemática, tem que ter uma aula investigativa para motivar, porque geralmente aulas investigativas despertam muito a curiosidade do aluno. Eu acho que o bom professor tem que saber mesclar isso tudo. Tem que saber trabalhar com todos esses tipos de táticas (PIPA).

Um bom professor para Pipa é aquele que sabe mesclar as aulas, que trabalha com práticas tradicionais, enunciadas como exposição sem diálogo, e as não tradicionais, como aulas com diálogo, com modelagem matemática e aulas investigativas.

Práticas tradicionais são estabelecidas como exposição sem diálogo, pelo caráter de oposição no discurso da entrevistada: “Vai chegar o momento em que é bom o professor estar fazendo exposição, agora vai chegar o momento que tem que ter a contribuição dos alunos” (PIPA). São dois procedimentos antagônicos de aulas no discurso: o que tem exposição e o que tem a contribuição dos alunos. Nesta

mesma relação antagônica, temos a questão do diálogo: “você vai vendo uma aula com todo o suporte, ou tradicional, ou com diálogo” (PIPA). O tradicional se opõe ao diálogo, o tradicional é estabelecido, por meio da função enunciativa, como sem diálogo.

Sonhadora elabora um pouco mais seu raciocínio sobre o diálogo: “o professor não pode chegar e dar a matéria, ele tem que chegar, ele tem que criar uma situação, conversar com os alunos. O diálogo serve mais como interação, tanto do aluno com professor, quanto do aluno com aluno” (SONHADORA). Diálogo é, então, uma ferramenta didática de interação em sala de aula, sinônimo de conversação por meio de uma situação criada pelo professor.

Retomando a questão anterior, Pelezinho aparece com um enunciado novo no discurso de bom professor:

Um bom professor é aquele que domina muito o assunto, o conteúdo. E além de dominar o conteúdo, consegue fazer os alunos a pensar sobre essas áreas. Não, simplesmente, chegar e passar o conteúdo. É fazer com que o aluno pense e instigue a ele mesmo chegar a uma resposta. Eu acredito que isso seja um bom professor, o professor que faz o aluno pensar, instigar ele a buscar e estar fazendo perguntas. O aluno que chega fazendo pergunta ao professor antes do professor explicar o que é, ele vai chegando próximo do ideal. E quando o professor vê que o aluno não consegue mais avançar, aí, sim, ele pode entrar com um processo de intervenção para o aluno compreender o conteúdo e alcançar o objetivo do professor ou até mesmo o objetivo do aluno com a pergunta que ele queria que esclarecesse algo. Isso que eu acho que é ser um bom professor. Não precisa dominar tanto o conteúdo, mas também tem que dominar e saber explicar bem o conteúdo e instigar o aluno. Isso que para mim é ser um bom professor (PELEZINHO).

Um bom professor, para Pelezinho, aparece nesses enunciados com vários atributos: ter domínio do conteúdo; fazer o aluno pensar a Matemática; instigar o aluno a buscar uma resposta; intervir no processo de aprendizagem; e saber explicar o conteúdo.

Domínio do conteúdo é estabelecido aqui não como a obtenção do conhecimento aprofundado de todo o conteúdo Matemático Acadêmico: “Não precisa dominar tanto o conteúdo, mas também tem que dominar e saber explicar bem o conteúdo” (PELEZINHO). O domínio do conteúdo não é toda a Matemática, é todo o assunto que precisa ser ensinado em sala. Dominar o conteúdo para saber explicá-lo bem. O enunciado do domínio do conteúdo se estabelece como função

enunciativa de todo o assunto disciplinar cobrado em sala. Aparece, então, como obrigação do professor saber toda a matéria que será explicada nas aulas. Domínio do conteúdo não em sentido *lato*, referindo-se ao campo da Matemática Acadêmica, refere-se, antes, de forma um pouco mais restritiva, ao domínio da Matemática Escolar, que será ensinada em sala de aula.

Atrelado ao domínio do conteúdo, bom professor é aquele que faz o aluno pensar sobre a Matemática e o instiga a buscar as respostas para perguntas, tanto dos professores, quanto próprias.

Temos funções enunciativas diversas sobre ser bom professor: que não dê tudo pronto ao aluno, mas o incentive, fazendo-o “quebrar a cabeça” (WILSON); que o faça gostar da disciplina para melhor aprendê-la (SONHADORA); que articule diferentes modelos de aulas, tradicionais ou não (PIPA); e que domine o conteúdo e saiba explicá-lo, e instigue o aluno a pensar sobre a Matemática (PELEZINHO).

Estamos diante de enunciados de dispositivos identitários atualizadores de um campo discursivo na ordem do discurso escolar.

Em *O Nascimento da Clínica*, Foucault (2011) procura compreender as transformações pelas quais passou a organização do conhecimento médico e suas práticas no início do século XIX. Nos enunciados de seus documentos, ele não encontra um refinamento conceitual tampouco a utilização de instrumentos técnicos mais avançados; ele encontra, sim, uma mudança nos objetos, conceitos e métodos.

Os hospitais, até então, eram instituições de assistência aos pobres e de preparação para a morte. Eram geralmente estabelecidos como apêndices das pastorais cristãs, locais de caridade. A Medicina Clínica surgiu, no início do século XIX, com um deslocamento do olhar médico. Apareceram, então, novos discursos e práticas pelos quais as doenças passariam a se tornar visíveis em sua nudez não mais como essência abstrata da natureza, mas como um objeto novo do conhecimento que o médico precisaria ler para intervir, dando conta de sua especificidade. É o nascimento da clínica, com o aparecimento da doença com nova visibilidade e do

novo espaço institucional como local de intervenção e de ensino na formação de novos médicos.

Os discursos fazem mais do que descrever as coisas. Em certa medida, eles as compõem. Ao mudarem os objetos, conceitos e métodos criam-se coisas novas, tal como o nascimento da clínica no início do século XIX.

Neste mesmo sentido, em nossa pesquisa, os enunciados atualizadores de um campo discursivo na ordem do discurso escolar, também, o constituem. Enunciados atualizadores, mas enunciados novos historicamente. Aparece, então, uma nova visibilidade, uma mudança no olhar em que novos objetos passam a ser vistos. Trata-se do deslocamento do olhar fundado no ato ritualizado de ensinar, para um olhar fundado no ensino-aprendizagem, no ensino com o foco na aprendizagem, no aluno. Eis o surgimento de um lugar de visibilidade pelo qual se pode e deve falar em bons professores.

Segundo Deleuze (2005), para Foucault, o enunciado possui primazia em relação à visibilidade, mas

O enunciado só tem primazia porque o visível possui as suas próprias leis, a sua própria autonomia, com a autonomia do enunciado. É por o enunciável ter a primazia que o visível lhe opõe a sua forma própria, que se deixará determinar sem se deixar reduzir. Em Foucault, os lugares de visibilidade nunca terão o mesmo ritmo, a mesma história, a mesma forma que os campos de enunciados, e o primado do enunciado só vale por isso, porquanto se exerce sobre algo irreduzível. Ao esquecer-se a teoria das visibilidades, mutila-se a concepção que Foucault faz da história, mas mutila-se também o seu pensamento, a concepção que ele tem do pensamento (p. 72).

O visível é o lugar de visibilidade, onde os enunciados podem e devem ser ditos a partir de seu interior. O bom professor não, ou pouco, aparece nos enunciados de nossa atualidade, na relação consigo mesmo ou na relação com o seu conhecimento, mas na sua relação com o aluno. O aluno não é, apenas, um sujeito da escola; ele surge, também, como um objeto visível do saber contemporâneo pedagógico.

Mas, os procedimentos que o bom professor estabelece com seus alunos estão longe de ser homogêneos, pois, entre o incentivo de Wilson e o gosto pela disciplina

de Matemática em Sonhadora ou a gestão de didáticas e técnicas de ensino-aprendizagem de Pipa e o instigar a pensar sobre a Matemática de Pelezinho, há uma diferença nas formações discursivas.

Wilson entende como incentivo fazer o aluno “quebrar a cabeça”, estabelecer atividades difíceis para que o aluno possa superar-se, incentivando-o a se dedicar à Matemática. Em Sonhadora, não se trata de incentivo, trata-se de gosto, gosto pela disciplina, gosto pela Matemática, gosto pelo professor. Não se trata de dificuldade em solucionar as atividades de Matemática, trata-se, antes, da concepção de que se aprende alguma coisa quando se gosta da coisa estudada. O(A) professor(a), neste campo discurso, teria, então, que, primeiro, fazer o(a) aluno(a) gostar da Matemática para, depois, poder ensiná-la.

Em Pipa, o professor deve mesclar diferentes modelos de aula, como tradicionais, dialogadas, expositivas, modelagem matemática, investigativas etc. Aparecem então enunciados imersos em uma formação discursiva de fronteira entre o professor e o aluno: o bom professor é, tanto aquele que expõe o conteúdo, quanto o que percebe “o momento que tem que ter a contribuição dos alunos” (PIPA); é alguém que gerencia diferentes modelos de aula; um gestor do conhecimento, mas, também, com inclinações ao alunato.

Já em Pelezinho, o domínio do conteúdo aparece como um enunciado de bom professor, uma referência à antiga ordem do discurso escolar, mas que se apresenta sob um novo olhar. Pelezinho relata:

Quando eu saí do Magistério e fui lecionar, eu achava que não precisava tanto ter uma Graduação, eu achava que uma pessoa que dominava bem certa área tinha condições de ser um professor. Não precisava de um curso de Graduação. Mas é o contrário. É necessário. Precisa ter um curso de Graduação porque a Graduação abre a mente do aluno, faz com que ele veja facilmente. Até para entender a dúvida do aluno em sala de aula, fica mais fácil (PELEZINHO).

É um novo olhar sobre a docência. Se, antes, bastava alguém ter domínio de uma área para ter condições de ser um(a) professor(a), agora isto é insuficiente. Precisa compreender melhor o aluno até para entender suas dúvidas.

Se, em Pelezinho, ainda continua o domínio do conteúdo, este, agora, se encontra imerso numa nova visibilidade, em que o olhar sobre o aluno está presente. Agora, para ele, é compreendendo-o em suas dúvidas que o(a) professor(a) precisa dominar o conteúdo que será ensinado em sala de aula.

Temos, então, deslocamentos na ordem do discurso escolar que, ao criar o aluno em sua aprendizagem como uma visibilidade, começam a surgir os bons professores de nossa atualidade, por intermédio dos dispositivos práticos, dos modos de trabalho docente. Contudo, os enunciados encontram-se imersos em formações discursivas distintas: incentivo (WILSON), gosto pela disciplina (SONHADORA), gestão de didáticas e técnicas (PIPA), instigação a pensar a Matemática (PELEZINHO).

Se, de acordo com Cambi (1999, p, 146), “a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média”, então desde esse período ela é um espaço institucionalizado do saber, contendo, não apenas, mas, sobretudo, docentes e discentes. Porém, o aluno, como o compreendemos hoje, tanto sujeito, quanto objeto do conhecimento pedagógico, que deve ser incentivado, instigado, que se torne capaz de gostar da Matemática, e esta nova sala de aula em que ele se encontra constituem uma visibilidade recente no surgimento dos bons professores com suas práticas pedagógicas.

Ao abordar as suas próprias práticas, nossos sujeitos também vão construindo outros dispositivos identitários, relacionados ou não ao campo discursivo sobre o bom professor.

Em Fernandes, temos um relato de várias práticas pedagógicas:

Por exemplo: essa é a minha primeira experiência em escola particular. Antes eu fazia substituição, substituía uma professora da Escola Filantropia de Conquista. Eu chegava, tinha tudo definido o que eu ia fazer, já tinha o plano de aula pronto. Então eu chegava e fazia. Normalmente, eu só fazia atividades, não dava conteúdo porque professor novo para dar conteúdo aí ficava aquela confusãozinha na cabeça da criança, né? Eu entendo plenamente. Então, normalmente, eu fazia, ou correção de atividades, com revisão, para alguma avaliação para ela, ou então eu só aplicava atividade que ela passava. Por sinal, nem isso eu fazia, só fazia ir lá aplicar atividade. Essa é a minha postura. De lá para cá, eu continuei me adequando um pouquinho à escola particular e eu percebi o ritmo. Então, na escola particular hoje eu entro em sala... Na Escola Filantropia, tem uma coisinha a mais, uma chave a mais, um

detalhe, é que eles sempre fazem o culto toda manhã no primeiro horário e tudo mais, e nós professores temos que participar, mesmo que não sejamos a favor. Não que eu não seja, eu até gosto. Mas, a gente tem que participar disso, e aí eu entro em sala de aula. Tenho que entrar em sala de aula com o plano de aula feito, pronto. Todas as aulas, antes de entrar em sala de aula, tenho que estar com plano de aula pronto. Se a coordenadora me pedir o plano de aula, e eu não estiver com o plano de aula pronto, a coisa pega para o meu lado. Então, aí a gente entra na sala. A gente tem uma rotina, que é a rotina da própria escola. Entra na sala, faz o culto. Não é nem um culto, é a leitura da meditação. [Faz a] leitura da meditação, faz a chamada e confere quem fez as atividades porque o aluno que tem até três pontos negativos por não fazer atividade, o pai é chamado pela escola para conversar porque o filho não está fazendo atividade. Então, observe a rigorosidade da Escola. Nós como professores temos que adotar uma postura diferente, né? Então, eu sou um pouco mais rigorosa na escola particular. Então, eu chego, olho o caderno: 'Não fez atividade. Não fez atividade por quê?'. 'Ah! Professora, estou sem livro'. 'Está sem livro por quê?'. Anoto: Está sem livro. Mas por que está sem livro? Aí ligo para o pai e mando uma mensagem: 'Por que seu filho está sem livro?' Então, tudo isso é importante para o crescimento do aluno, e eu fui adequando à rotina da Escola. Então, na Escola Filantropia, minha aula é bastante, não, é muito tradicional: quadro branco, livros, quadro branco, livro, pincel, só isso e saliva. Então, a gente pega, explica o conteúdo. Eu explico o conteúdo, eles pegam com muita facilidade. O bom é isso. E eles indagam muito. Se você vacilar, eles caem em cima de você. Eles falam: 'Ué, professora, você não sabe isso?' Então, você tem que ter pulso firme, você tem que saber muito para estar ali. Eles já têm uma rotina de estudos, então eles já sabem, alguns, não, todos, mas os que sabem é que fazem você vacilar de vez em quando. E, a gente entra em sala, explica o conteúdo, normalmente quando dá tempo, já faz atividade para ser feita em sala, eles já começam a fazer atividades em sala, tiram dúvidas comigo e passo atividade para casa. Na outra aula, eu corrijo as atividades. Os meus planos de aula que eu estava fazendo eu percebi que estava, é questão de aprender, aprender a conviver, eu percebi que estava sobrecarregando demais os meus planos. Por exemplo, eu botava o que ia corrigir, atividade, que eu ia iniciar conteúdo novo e o que eu ia já passar de exercício novo para casa. E, eu percebi que, por mais que eles conseguissem pegar o conteúdo, é difícil você ter essa rotina severa o tempo todo, e eles não estavam conseguindo acompanhar. Eu tive que reduzir. Não! Eu passei atividades para casa esta semana, então toda segunda-feira eu passo atividade para toda quarta-feira corrigir atividade. Entendeu? Então, sempre assim (FERNANDES).

No início desses enunciados, Fernandes relata suas práticas como professora substituta: “Eu chegava, tinha tudo definido o que eu ia fazer, já tinha o plano de aula pronto. Então eu chegava e fazia [aplicava o plano]. Normalmente, eu só fazia atividades, não dava conteúdo” (FERNANDES). Como professora substituta, pela própria cultura da Escola, ela teria suas práticas não só bem definidas como também limitadas. O plano era algo não apenas fixo que deveria ser aplicado, mas, também, fixado por outrem, pela professora regente.

Nestas práticas, a professora substituta não era apenas uma professora que substituía a efetiva, era uma espécie particular de ser professora: “só aplicava atividade que ela [a professora efetiva] passava, por sinal nem isso eu fazia [elaborar

atividades], só fazia ir lá aplicar atividade. Essa era a minha postura” (FERNANDES). Neste sentido, professora substituta é um modo de ser professora, que executa atividades e cumpre planos de aula desenvolvidos por outrem. Tais práticas, conforme abordadas na entrevista, são sustentadas por um campo discursivo: “professor novo para dar conteúdo aí ficava aquela confusãozinha na cabeça da criança, né?”. As práticas pedagógicas estabelecidas na escola sustentam modos distintos de ser professora, a regente e a substituta, são diferentes dispositivos identitários práticos, o modo de ser professora efetiva e o modo de ser professora substituta. E, como reafirmação de tais práticas, estas se apoiam em campos discursivos; e, agora, sustentadas no saber, temos Fernandes convencida de seus discursos: “Eu entendo plenamente” (FERNANDES).

Como professora efetiva na mesma escola, suas práticas são diferentes, não só em relação à escola pública, que discutiremos adiante, mas quanto suas práticas como professora substituta. Fernandes já entra em aula com o plano de aula pronto, mas, desta vez, é ela quem o elabora. E segue sua rotina, que, como afirma, é a rotina da própria escola: “[Faz a] leitura da meditação, faz a chamada e confere quem fez as atividades”. E quem não o fez é indagado por que não o fez e o fato é comunicado aos pais. Existe toda uma cronologia para o desempenho da atividade docente, e, como explica Fernandes: “Então, observe até a rigorosidade da Escola, nós como professores temos que adotar uma postura diferente, né? Então, eu sou um pouco mais rigorosa na escola particular”. Temos, então, a relação poder-saber tão amplamente analisado por Foucault (1996).

Primeiramente, como diria Foucault (1996, p. 248):

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

Para Foucault (1996), não importa estabelecer uma teoria do poder, descrever sua organização sistemática, pois ele em si não existe, não é uma substância nem um objeto que possa ser tomado ou concedido. Não temos o poder ou um poder; temos

uma relação de poder, uma relação de forças agindo sobre forças, importando entender como esta relação se estabelece, como funciona, daí o deslocamento de Foucault da teoria do poder para a da microfísica do poder, da atuação das relações de poder em seus focos capilares.

Descentrando o poder, Foucault compreende o saber em sua inter-relação. Diferente das análises sociológicas clássicas, sobretudo com os intérpretes de Karl Marx, o poder não é compreendido na hipótese repressiva, o poder, em Foucault, é produtivo, ele produz e produz muito, produz tanto corpos dóceis e úteis, quanto saber. Dessa forma, não há saber neutro, não porque o saber, mais cedo ou mais tarde, seria apropriado pelo Estado, desvirtuando sua “racionalidade”, mas porque todo saber é derivado de uma relação de poder. Como diria Foucault (1987, p. 27), “Saber e poder implicam-se diretamente um no outro [...] Não há relação de poder sem a correlativa constituição de um campo de saber, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”. Desta forma, é mais apropriado falar em poder-saber, poder que engendra saber, saber que pressupõe relações de poder.

Nas relações de poder relatadas por Fernandes, há práticas escolares de disciplinamento e controle, controle dos alunos, controle das aulas, controle dos planejamentos, que engendram campos de saber, saberes das didáticas, saberes dos métodos e técnicas de ensino, saberes dos *modus operandi* de lecionar, pautados na pedagogia tradicional.

A isso, seguem-se práticas específicas para a instituição: “Então, na Escola Filantrópica minha aula é bastante, não, é muito tradicional: quadro branco, livros, quadro branco, livro, pincel, só isso, e saliva” (FERNANDES). Isto não significa que o professor não possa alterar nenhuma prática docente no interior da escola, pois Fernandes enuncia a alteração de alguma de suas práticas:

eu botava que ia corrigir atividade, que eu ia iniciar conteúdo novo e o que eu ia já passar de exercício novo para casa. E, eu percebi que, por mais que eles conseguissem pegar o conteúdo, é difícil você ter essa rotina severa o tempo todo, e eles não estavam conseguindo acompanhar. Eu tive que reduzir. Não! Eu passei atividades para casa esta semana, então toda segunda-feira eu passo atividade para toda quarta-feira corrigir atividade. Entendeu? Então, sempre assim (FERNANDES).

Mudou uma rotina estabelecida – correção de atividade, início de novo conteúdo e aplicação de exercício para casa em uma única aula – para a criação de um novo cotidiano – passar as atividades na segunda-feira e corrigi-las na quarta-feira. Houve uma dilatação das atividades no tempo, mas, ainda assim, entrando para o cotidiano.

Esta alteração de suas práticas, da dilatação das atividades, acabou por encontrar sua justificação, também, em um campo discursivo:

Porque são crianças: Sexto Ano, Sétimo Ano, Quinta e Sexta Séries e estão naquela fase de crescimento, estão amadurecendo, eles não sabem, né? E, eu também não posso querer que eles sejam precoces, é a fase. Eu tenho que entender isso. Eu só não posso deixar a coisa solta demais porque aí pai vai reclamar, mãe vai reclamar, a escola vai reclamar. Então, tento segurar com pulso firme, mas entendendo as necessidades deles. [...] eu já estava sobrecarregando. Eles não iam conseguir pegar um conteúdo novo, fazer atividade em sala e eu ainda ia corrigir atividade. Então, eu comecei pensar um pouco no lado deles e entendê-los melhor (FERNANDES).

Flexibilidade do ciclo que se fazia em uma única aula e que passa a ser feito em uma semana, justificada pelo discurso do amadurecimento, o que não significa flexibilidade das próprias atividades: “Agora, minhas atividades não são poucas, as atividades para casa são quatro folhas de atividades de livro”. A prática de passar várias atividades de livro também é justificada por um discurso: “porque pai paga caro no livro, então eu tenho que usar o livro”.

Já na escola pública, suas práticas são outras:

Agora, na escola pública, já era diferente. Na escola pública, passar atividade, exigir atividade do aluno já era um problema. Eles não faziam e não estavam nem aí porque pai e mãe também não se importam. Se eu entrasse em sala de aula, pegasse um Datashow para dar uma aula diferente, ou se eu dava uma aula expositiva, para eles isso não estava fazendo a menor diferença, uns faziam a lição, outros não. Mas, eu estava conseguindo segurar bem os alunos. Pelo menos nas aulas que eu ministrei na escola pública, eu consegui segurar [os alunos] (FERNANDES).

Enquanto na escola particular suas práticas giravam em torno de correção de atividade anterior, conteúdo novo e aplicação de novas atividades, na escola pública “exigir atividade do aluno já era um problema”. Um pouco em seguida, ela diz que “estava conseguindo segurar bem os alunos”. Neste enunciado, seguindo a arquitetura das escolas modernas analisadas por Foucault (1987), os alunos precisam ser controlados, ou, na expressão da entrevistada, “segurados”.

Nesse campo discursivo, fazer atividades é uma forma de “segurar” os alunos. Mas, mesmo com o problema da exigência de atividades ao aluno, na escola pública, Fernandes consegue segurá-los bem. Não apenas os alunos são posicionados na microfísica do poder da arquitetura das escolas modernas, como analisou Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*, como, também, os próprios professores o são, pois “segurar” os alunos e exercer controle sobre a sala passam a ser uma condição ou exigência da atividade docente.

É tanto uma problemática da atividade docente que também Sonhadora a considera uma das dificuldades em ser professora:

A dificuldade que você tem em sala de aula porque você entra em sala de aula com 30, 40 alunos e surgem aquelas dificuldades tanto de controle, quanto de conteúdo mesmo (SONHADORA).

Controle da sala de aula, controle dos alunos. A sala precisa ser controlada, nesta mesma relação regulada, disciplinada, gerida. É o exercício da microfísica do poder. A arquitetura do funcionamento das escolas na Modernidade passa pela administração dos corpos e mentes dos alunos. As salas precisam ser geridas, as turmas precisam ser controladas, daí o controle dos alunos ser um dos problemas pelos quais passam nossas entrevistadas.

Retornando às práticas em Fernandes, a dificuldade em exigir atividade dos alunos não significava uma redução do seu uso nas escolas públicas, ainda, assim, suas aulas eram centradas nos exercícios:

eu ia para a sala e o que que eu fazia? Um programa de aula. Pegava um papelzinho, vou falar sobre o que hoje? Vou falar sobre P.A. e P.G. Ótimo. Fazia um resuminho ali porque sabia que alguns deles não tinham livro, os que tinham só nome no livro eu olhava o caderno, fazia um resuminho ali e passava exercício no quadro, explicava o conteúdo. Entendeu? Entendemos. Exercício, exercício, exercício no caderno para eles poderem responder em casa (FERNANDES).

Temos práticas diferentes no quesito plano de aula, estabelecido previamente para ser executado nas aulas das escolas particulares, e programa de aula nas escolas públicas, tendo como justificativa que o plano de aula só passou a ser feito na escola particular, enquanto na pública se desconhecia no período essa prática, além do uso constante do livro nas escolas particulares, enquanto as públicas não o utilizavam.

Contudo, suas práticas em ambas ainda se encontram centradas em atividades e exercícios.

Temos, então, práticas docentes que entram para a ordem do discurso escolar, como nos enunciados de Wilson:

Muitas vezes a família esquece que o primeiro papel da Educação começa na família. E se isso não tem acontecido é porque a família não tem cobrado. Os pais não têm cobrado atividades em casa. Os alunos não têm feito as atividades, e a gente entende que a Matemática só aprende através da prática. Se você não pratica, você não vai conseguir resolver determinadas questões (WILSON).

Fernandes centra suas aulas em atividades e exercícios, Wilson chama a atenção para a questão da família, que não tem cobrado dos filhos para que façam atividades. Uma aborda suas práticas nas escolas, outro cobra a participação da família, mas ambos estabelecem enunciados que pertencem à mesma formação discursiva: “a gente entende que a Matemática só aprende através da prática [respondendo atividades]” (WILSON).

Ao estabelecer um campo discursivo de que a Matemática só se aprende através da prática de atividades, encontra-se um saber que fundamenta e justifica determinadas práticas pedagógicas como as elaboradas por Fernandes, e, nesta situação, embora não em outras, não faria diferença se a escola fosse particular ou pública. Estabelecem-se, então, tais práticas como um dispositivo identitário em que o professor de Matemática é aquele que elabora longas atividades, por compreender que a aprendizagem do aluno se apresenta quando este se torna um resolutor de problemas e exercícios nessa área disciplinar.

Se os bons professores surgem como visibilidade no interior de práticas pedagógicas que transformam o aluno não apenas em sujeito, mas em objeto do conhecimento pedagógico contemporâneo, que deva ser incentivado, instigado, que o torne capaz de gostar de e pensar em Matemática, tornando-o a materialidade do discurso sobre os bons professores, é porque as práticas pedagógicas acabam por não só criar, mas, também, posteriormente, produzir justificativas em um campo discursivo.

I

Foucault (1991), ao estabelecer a história da loucura na Idade Clássica, analisa que a loucura demoraria muito tempo para tornar-se o oposto da razão. Enquanto no Renascimento, a loucura era experienciada como elemento positivo, e quando comparada com a Sabedoria, toda a razão humana seria loucura; e, na Idade Média, o louco era possuidor de uma verdade que devesse ser escutada, uma verdade que não se encontra na ordem das verdades humanas, a verdade revelada do além; na Idade Clássica, a loucura seria reduzida ao silêncio.

Foucault (1991) chega a afirmar que “No caminho da dúvida, Descartes encontra a loucura ao lado do sonho e de todas as formas de erro” (p. 25). Com o *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo), Descartes (1996) afirma que não poderia deixar de pensar, porque, se pensasse que não pensava, ainda assim estaria pensando e, pelo fato de pensar, passaria a existir como ser pensante. Na mesma relação, “não se pode supor, mesmo através do pensamento, que se é louco, pois a loucura é justamente a condição de impossibilidade do pensamento” (FOUCAULT, 1991, p. 46). Iniciou-se, então, no século XVII, no domínio do saber, a oposição binária razão-loucura, o que fez com que a razão se tornasse ainda mais forte e a loucura passasse a existir em seu interior como seu oposto. Posteriormente, já no século XIX, a Medicina Psiquiátrica a estabeleceria sob o rótulo de “doença mental”.

Se, na Idade Clássica, a razão estava atrelada ao seu oposto, a loucura, na Modernidade, no âmbito da Educação Matemática, o racional também se afirmaria pela oposição, mas não é mais tanto a loucura que o atormenta e que devesse repelir.

Segundo Walkerdine (2007),

Muitos comentaristas observam como a Revolução Industrial e a ascensão do Capitalismo dependeram de desenvolvimentos científicos. Como parte desse processo, novas ciências da população começaram a ser planejadas. Foucault denomina-as ciências de gerenciamento populacional, e elas incluem estatística, epidemiologia, psicologia e desenvolvimentos na medicina, no direito e no bem-estar social. Assim, o estudo numérico de fatos conhecidos sobre a população tornou-se uma ferramenta central de governo moderno. Essas formas modernas de governo, de acordo com Foucault, utilizaram-se de ‘ciências e tecnologias do social’ para produzir uma nova forma de poder, baseada na regulação da população por meio desses conhecimentos. Mais tarde, isso se tornou Matemática, não como

cálculo, mas como razão e raciocínio. Os poderes da mente deveriam ser coordenados para governar uma população por meio da razão, e essa população seria ela mesma suficientemente desenvolvida para raciocinar. [...]. Entretanto, quando o currículo de Matemática da escola [...] foi modificado, no período pós-guerra, essas questões haviam se tornado ocultas. E considerou-se progressista a idéia de o principal alvo da educação matemática ser a produção de raciocínio, o que deveria ocorrer de acordo com as leis naturais (p. 9).

Para Walkerdine (1995), a Matemática como raciocínio passou a surgir nas escolas a partir do que Foucault (2009) denominou de bio-poder, isto é, poder sobre a vida. Em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (2009) analisa como a relação de poder foi se modificando. Por muito tempo, o poder soberano de vida e morte derivou “da velha *patria potestas* que concedia ao pai de família romano o direito de ‘dispor’ da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha ‘dado’” (p. 147). O poder sobre a vida só era percebido na possibilidade de retirá-la:

O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como ‘de vida e morte’ é, de fato, o direito de *causar* a morte ou de *deixar* viver (ibidem, p. 148).

A partir da época clássica, pouco a pouco a relação do poder com a vida foi se alterando e invertendo o seu pressuposto: “Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (ibidem, p. 150). Iniciou-se um processo intenso de regulação da vida não com a ameaça de morte como em épocas anteriores, mas com mecanismos de poder que façam com que a própria vida seja gerida. Como sugere Foucault: “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (ibidem, p. 156).

Além disso:

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição

dos corpos e controle das populações. Abre-se, assim, a era de um 'bio-poder' (ibidem, p. 152).

A noção de bio-poder amplia e complementa a de poder-disciplinar, que se encarrega dos corpos, mas também da regulação da própria vida não só no sentido individual, mas, também, da vida social, nos incentivos e freios ao controle das populações por toda uma meticulosa engrenagem da microfísica do poder.

Caberia ao Estado Moderno o gerenciamento da vida dos indivíduos, e isto através de um processo de racionalização. Neste sentido, Walkerdine (2007) compreende a reformulação curricular no pós-guerra com o uso da Matemática nas escolas não mais como cálculo, mas como razão e raciocínio, só que posteriormente oculto pela produção do raciocínio desenvolvido de acordo com as leis naturais. Trata-se, segundo Walkerdine (2007), das teorias pós-piagetianas, seguindo as teses evolucionistas agora sobre o desenvolvimento cognitivo caminhando em direção ao pensamento abstrato. Este seria o modelo de racionalidade que se confundiria com a Matemática nas escolas modernas (1995).

A racionalidade estaria oposta não mais, necessariamente, à loucura, mas, como abstração do pensamento, o que deveria repelir era, no âmbito do ensino, o uso das técnicas de habilidade básicas que permitem "completar alguma tarefa prática com êxito, [...] simplesmente seguindo regras, aplicando um procedimento" (WALKERDINE, 2007, p. 10). Racionalidade estaria ligada à Matemática como "compreensão mais profunda do significado do que estão fazendo e de por que o procedimento funciona" (ibidem, p. 10).

Wilson corrobora com esta questão, ao enunciar que "a Matemática, na verdade, não se limita a contas, a operações, se limita a um raciocínio lógico, a todo um processo de desenvolvimento de uma questão, de um problema" (WILSON). O outro lado da racionalidade, na Matemática, passaria a ser, então, a efetuação de contas e operações, simplesmente seguindo regras e procedimentos.

Mas, o racional adquire outras bifurcações. Deleuze (1996) chega a mencionar:

Como Foucault disse a Gérard Raulet, não há uma bifurcação da razão, o que acontece é que esta não deixa de se bifurcar; há tantas bifurcações e

ramificações quantas instaurações, tantos desabamentos quantas construções, segundo os recortes operados pelos dispositivos, e ‘não há nenhum sentido na proposição segundo a qual a razão é uma longa narrativa agora terminada’ (p. 90).

Dessa forma, o racional, que não cessa de se bifurcar, também se bifurca nas escolas, estabelecendo outras relações multilíneas. O racional não apenas como racionalização da Matemática, duelando contra o uso de regras e procedimentos, mas, também, se bifurcando no duelo com as emoções.

Pipa nos relata:

eu tinha uma visão muito tradicional a respeito da minha atuação, eu achava, assim, [que] o professor tinha que ser totalmente racional, ele não deveria considerar nada das emoções por parte dos alunos e o professor tinha que ser daquele estilo tradicional-conteudista (PIPA).

O olhar sobre o professor, anteriormente, era de que “tinha que ser totalmente racional” (PIPA). O racional do professor era adquirido pelo par de oposições, não necessariamente, razão-loucura, mas razão-emoção. O professor se afirmaria em sua racionalidade renegando as emoções. Este seria, então, um dispositivo identitário discursivo do professor ideal: que não considerasse as emoções do aluno e seguisse o estilo tradicional-conteudista.

Se o olhar sobre o professor já se estabelecia em seu racionalismo, ainda mais acirrado deveria sê-lo com o professor de Matemática, professor de uma Ciência que, desde Descartes (1996), era considerada o ápice da racionalidade.

Dessa forma, temos o olhar sobre o professor de Matemática estabelecido por Pipa “como se fosse um professor carrasco, um professor durão, um professor temido pelas reprovações” (PIPA).

Wilson também relata nesse sentido:

muitas pessoas pensam que professores de Matemática são carrascos, só fazem avaliações, corrigem avaliações de forma bem dura, que os alunos dificilmente acertam as avaliações, que os piores rendimentos são dos alunos dos professores de Matemática, da disciplina de Matemática (WILSON).

Os enunciados estabelecem relação entre professores de Matemática e a severidade dos carrascos, tanto nas aulas, inflexíveis às emoções dos alunos, quanto

nas avaliações, com o alto grau de dificuldade, obtendo os piores rendimentos. Sonhadora chega a narrar:

A sociedade acha que você é uma pessoa ruim por ser professora de Matemática, por talvez ter uma tradição toda de professor ruim de Matemática, ser rigoroso, ser rígido. Ainda tem essa visão. Ah! Como você é professora de Matemática se você tem cara de boazinha? Espere aí, para ser professor de Matemática tem que ter cara ruim? Não tem lógica. (SONHADORA).

Os antigos olhares sobre o professor de Matemática como o auge de um professor racional, que não só é inflexível às emoções, mas possuidor de uma rigorosidade e rigidez na sala de aula e, inclusive, nas avaliações, tornando-se um professor temido, ainda se encontram presentes, mas os sujeitos da pesquisa indicam mudanças nesses olhares.

Pipa relata:

Eu tenho perfil de professora de Matemática. Só que na sala de aula eu não tenho essa postura de carrasca. Eu sei envolver um pouco os alunos por causa desse preparo, por conta da bolsa de iniciação científica, que foi uma coisa que teve contribuição muito forte, de ver o lado emocional, de ter o contato maior com o aluno, de tentar estabelecer um vínculo de amizade com o aluno (PIPA).

Pipa, ao dizer que tem o perfil de professora de Matemática, ela o faz contrapondo-o ao perfil de professora de História, que, para a entrevistada, “é aquele que geralmente sempre está apontando o erro e às vezes não dá condições. É aquela professora que está sempre gritando, fazendo revolução, e eu não sou assim desse jeito” (PIPA).

O olhar sobre si como professora de Matemática, em Pipa, não é daquela que aponta o erro sem estabelecer soluções, que grita, que faz revolução. Mas também não o é de uma professora carrasca. Não o é pelo envolvimento que a possui com os alunos, estabelecido pelo contato, pelo vínculo de amizade e por enxergar o emocional. Além disso, Pipa chega a reconhecer:

enquanto professora, eu acho que eu não tenho essa postura de carrasca, eu acho que eu não tenho esse perfil, até por conta do meu tom de voz, do meu jeito de ser, do meu físico, os alunos já não me veem como uma professora carrasca, já não sou tão temida, por mais que eu coloque uma prova mais difícil e tal, mas não tenho essa postura de professora carrasca.

Nesses enunciados, o não ser professora carrasca se apresenta por não ser temida pelos alunos. O perfil, o tom de voz, o jeito de ser e o físico se mostram como de uma professora dócil, em contraposição ao olhar sobre o(a) professor(a) de Matemática como carrasco(a).

Outras bifurcações do olhar também apareceram na pesquisa: o professor de Matemática como inteligente.

Acho que as pessoas têm pavor do professor de Matemática, não tem condição, não. Quando eu falo que sou professora de Matemática, eles falam: 'É mesmo? Nossa! Inteligente, hem?' Não gente, que isso, ser professor de Matemática não é inteligente isso. Não é ser inteligente fazer Matemática. É aprender a mexer com a Matemática. A Matemática não é difícil. Quando eu falo que sou professora de Matemática, eles falam, primeiro falam: 'Poxa! Professora?' Depois eles falam: 'Poxa! de Matemática?'. Eles se empolgam pelo fato de ser professora de Matemática e não de ser professora. Eu entendo porque a realidade do professor hoje é sofrida, qualquer um sabe disso, até os alunos. Quando chego nas aulas e falo para os alunos que eu sou professora de Matemática, eles falam 'meus pêsames', porque eles já sabem tanto o sofrimento de fazer a disciplina de Matemática quanto de ser professora. A sociedade é muito fechada para a área de Matemática, eu não entendo o porquê dessa mentalidade fechada, eu acho que é por causa de fatos históricos, só pode ser, de professor ruim, de professor que não conseguia ter uma boa didática em sala de aula, que não conseguia uma aula boa e deixou essa marca que leva por diante, que passa para o filho, que passa para o neto. Só consigo enxergar dessa forma (FERNANDES).

Fernandes, ao mostrar como as pessoas a viam, demonstra um olhar sobre o(a) professor(a) de Matemática como um sujeito inteligente. Trata-se não de outro olhar sobre professores(as) de Matemática, mas de uma bifurcação do olhar, pois pertencem ao mesmo campo de visibilidade. Professor de Matemática como inteligente, e inteligente por fazer Matemática. Aparece então a antiga retórica social de Matemática para poucos, pois exigiria sujeitos altamente racionais, capazes de elaboradas abstrações do pensamento. Ligar-se-ia inteligência à racionalidade por intermédio da Matemática.

O olhar sobre professores de Matemática como inteligentes torna-se uma bifurcação do olhar sobre professores de Matemática como professores racionais, mas não mais no sentido anterior de oposição aos professores que levam as emoções em consideração.

Pelezinho chega a dizer que os outros o viam como doido: “quando a gente está estudando e por estar no curso de Matemática, a sociedade chama a gente de doido ou coisa assim”. E, complementa:

As pessoas que acabam falando isso são aquelas que têm mais limitação à Matemática. Por ele ser limitado na Matemática, acaba tratando o professor de Matemática de forma diferenciada em relação aos outros professores, por ser algo que poucos conseguem que é ser professor de Matemática.

O doido, nestes enunciados, se apresenta de forma diversa da loucura na Idade Clássica analisada por Foucault (1991). O doido, aqui, não é o louco que se apresenta do outro lado da razão, mas aquele que teria um desvio em relação aos outros, por ser algo que poucos conseguem, um desvio que o conduz ao ápice da racionalidade pela Matemática. Doido porque estaria no ápice do pensamento abstrato, para poucos, por intermédio da Matemática.

Mas este olhar, para Pelezinho, está se modificando:

Hoje já está mudando esse quadro. E a sociedade acha que você é uma pessoa de outro mundo e acaba tratando você de forma um pouquinho diferente, mas hoje em dia está tudo igual, não tem diferença da gente para com os outros professores, não.

Está mudando porque “a Matemática já foi mais terrível. Até na época da Graduação já foi mais terrível do que hoje. Até os professores da Universidade estão procurando maneiras mais fáceis dos alunos compreenderem” (PELEZINHO).

Tornando-se mais fácil, a Matemática tornar-se-ia menos terrível; sendo mais acessível, não seria para poucos, desfaria, então, o olhar do professor de Matemática como doido. Ao sugerir que ser professor de Matemática não é ser inteligente, “é aprender a mexer com a Matemática. A Matemática não é difícil” (FERNANDES), retira, também, o olhar do professor de Matemática como inteligente, como um sujeito que consegue lidar com algo difícil, para poucos.

Em Sonhadora, o discurso que se tece sobre o professor de Matemática não é tanto sobre a condição dela como “de Matemática”, mas como professora.

Sonhadora relata:

Começando pela família e pelos amigos, ainda há uma resistência muito grande. Principalmente da minha família em relação eu escolher ser professora de

Matemática. Minha mãe mesmo fala: 'Filha, se você não quiser mais ser professora, tudo bem'. Ela vive falando isso para mim. Quando eu chegava em casa com provas para corrigir, ela sempre falava isso: 'se você não quiser ser professora, procura outra área'. E eu falava: 'Não! Eu quero ser professora. Eu gosto de ser professora'. E eles ainda têm uma visão negativa, justamente por essa falta de valorização do governo. O governo faz campanha para ter novos professores, mas não valoriza [os que já são]. De certa forma, eles não valorizam esse professor. Pode ser que esteja mudando. Não sei se é questão da mídia que faz muita propaganda: 'Seja um Professor'. Eu acredito que esse 'Seja um Professor' é porque muita gente não está mais querendo essa área. Então, eles estão fazendo uma propaganda toda para as pessoas voltarem a querer ser professor. Então, tem a visão, ainda, muito negativa. Mas, assim, de um lado, mas, de outro, já é um pouco positivo: 'Nossa! Professora?' Meus colegas do Ensino Médio, mesmo, que hoje me encontram aí falam: 'Nossa! Você está sendo professora já do Ensino Médio?'. Eu falo: 'É, estou'. [eles dizem:] 'Ah! Que bom'. Então, acabam vendo de uma maneira muito positiva. Para outros, não: 'Está doida? Professora de Matemática? Como é que você quer ser professora de Matemática? O aluno dá muito trabalho, e eu não quero saber de aluno e você vai querer ir para uma sala de aula?' Uma parte é positiva, mas a maior parte é negativa. A visão que têm de você é totalmente negativa [...]. Então, ainda tem muita resistência em relação à família, à sociedade em geral. Ainda acham por eu ser nova poderia estar correndo atrás de outra área, de outra carreira (SONHADORA).

Ser professora, nesses enunciados, é estabelecido tanto pelo elemento positivo na admiração dos colegas conterrâneos, quanto negativa, por falta de valorização do governo e da profissão.

Os enunciados “Está doida? Professora de Matemática? Como é que você quer ser professora de Matemática?” (SONHADORA) funcionam de maneira diversa do doido de Pelezinho. Em Pelezinho, o doido se refere a fazer Matemática, Matemática como coisa de doido justamente por ser racional demais. Em Sonhadora, o “estar doida” não se refere à Matemática, mas à docência: “O aluno dá muito trabalho, e eu não quero saber de aluno, e você vai querer ir para uma sala de aula?” (SONHADORA). Doida por querer entrar em uma área com muito trabalho, desvalorizada. Até para os familiares ser professora é uma área que quando se entra, é incitado, constantemente, a desligar-se: “Minha mãe, mesmo, fala: ‘Filha, se você não quiser mais ser professora, tudo bem.’ Ela vive falando isso para mim. Quando eu chegava em casa com provas para corrigir ela sempre falava isso: ‘se você não quiser ser professora procura outra área’” (SONHADORA).

E Sonhadora continua narrando os discursos na mesma visibilidade, mas com alguns elementos novos:

Primeiro, as pessoas te desanimam por ser professor. 'Você novinha, professora? Sai logo dessa vida enquanto tem tempo'. Já chegavam desse jeito. E quando a gente fala

que é Matemática, acho que é pior ainda porque a gente sabe, e eu acredito muito, que não deixa de ser influência dos professores. Os próprios colegas professores também falavam: 'eu não gosto de Matemática, não suporto Matemática, eu não sei Matemática'. Professores de outras áreas sempre recebem a gente com isso. 'Matemática, oh! Que bom'. Alguns até parabenizam, falam: 'Oh! Parabéns por ser professor de Matemática. Mas, eu não sei Matemática. Não gosto de Matemática'. Para eles é assim. Tem certa recepção por parte de alguns, já por outros não, e acabam de certa forma, acabam desmotivando. Você chega à escola cheia de planos, cheio de coisa e falam: 'Oh! Sai logo dessa vida. Vai fazer um concurso. Vai fazer outra coisa' (SONHADORA).

Os enunciados “Você novinha, professora? Sai logo dessa vida enquanto tem tempo” estabelecem uma função enunciativa de que a docência é uma profissão, que, quando se assume, deve, enquanto tiver tempo, esforçar-se para sair. A admiração desmotivante por jovens na docência seria então o discurso de que a Educação aprisiona os docentes em sala de aula: “Sai logo dessa vida enquanto tem tempo”, antes que seja tarde demais, antes que ela a aprisione. Enquanto se tem tempo: “Oh! Sai logo dessa vida. Vai fazer um concurso. Vai fazer outra coisa” (SONHADORA).

Aparece, também, no discurso, um elemento novo em relação ao anterior: “E quando a gente fala que é de Matemática, acho que é pior ainda” (SONHADORA). Pior porque os professores falavam: “eu não gosto de Matemática, não suporto Matemática, eu não sei Matemática” (SONHADORA). Além de ser uma profissão que se deve esforçar-se para sair dela o quanto antes, para não ser tarde, a desmotivam ainda mais por ser professora de uma área que até os outros professores afirmam não gostar, não suportar ou não saber. Conhecimento de uma área desprezada em uma profissão desvalorizada, rejeição dobrada. Mas, também, por conta dessa dupla rejeição, torna-se motivo de congratulação: “Alguns até parabenizam, falam: ‘Oh! Parabéns por ser professor de Matemática’” (SONHADORA).

Temos diferentes dispositivos práticos identitários da docência de Matemática em questão: uma relação hierárquica de status e prestígios com parabenizações por seguir uma área duplamente complicada, tanto a própria docência, com baixas remunerações e dificuldades relatadas em lidar com os alunos, quanto da docência em Matemática, pelo olhar da Matemática como difícil, sendo o auge da racionalidade; e uma relação hierárquica de desprezo, que, pelos mesmos motivos,

deveria ser uma área não almejada, principalmente pelos jovens, que procurassem dela sair enquanto houvesse possibilidade.

II

Além dos dispositivos identitários analisados, emergem dos textos das entrevistas outros dispositivos discursivos e práticos relacionados aos(as) professores(as) de Matemática.

Loguércio e Del Pino (2003) procuram analisar como os discursos produzem as identidades docentes. Para os autores: “o *ser professor/a* se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O *ser* “o que quer que seja” se constitui na cultura” (LOGUÉRCIO; DEL PINO, 2003, p. 19). Apoiando-se nos estudos foucaultianos, os autores compreendem que:

Há uma concepção social prévia à instituição escola sobre o que é *ser professor/a* e, há, neste espaço, uma outra concepção sobre o *ser professor/a*. Nessa *rede discursiva* se produzem identidades de professores/as, ou melhor, nas construções existentes sobre o que é *ser professor/a* se colam os/as novos/as professores/as e se produzem identidades não tão ‘novas’ e impregnadas da cultura que as deu sentido. Os contra-discursos na escola e as resistências se fazem sempre presentes, porém continuam se reproduzindo professores/as *padrões* porque, entre outros aspectos, a estrutura física e administrativa da escola permanece inalterada e ‘padronizada’ há séculos, com enunciados que se repetem e se reatualizam (ibidem, p. 21).

Baseados em Loguércio e Del Pino (2003), temos rede discursiva que produz identidades docentes em diferentes espaços. Com Wilson:

hoje, quando se fala em qualquer disciplina, vamos trabalhar com o lúdico, trabalhar com o material concreto. Vamos trabalhar com a Matemática mais concreta, com o uso de material dourado para trabalhar com números e operações, vamos trabalhar com figuras para mostrar.... A gente só fica lá [explicando]: o triângulo é aquela figura assim... Então vamos imaginar o que é um triângulo. Vamos recortar um triângulo. Vamos entender o que é um triângulo de 90°, um triângulo retângulo. Vamos medir com o transferidor e mostrar que ali tem 90°. Aqui não tem um retângulo. Nesse sentido que as pessoas esperam que o professor de Matemática seja: trabalhar o material concreto. Por outro lado, tem a cobrança do governo porque muitas vezes o aluno não vê determinados conteúdos, muitas vezes o tempo é limitado. Ou você trabalha com o material concreto ou você trabalha com conteúdo, e a gente não entende que a gente não pode transformar né? Deixar o recurso, né? Deixar de ser um meio para passar a ser o conteúdo. Então, muitas vezes o que acontece é isso. A gente tem a necessidade de fazer isso. Mas muitas vezes o tempo

nos limita, e o governo cobra que a gente dê conteúdo. Cobra que o aluno aprenda. Se você não deu determinados conteúdos, o planejamento da escola vai te cobrar: 'por que você não está dando determinado conteúdo? O que é que está acontecendo?' Então, é nesse sentido que o governo, a escola pensa, é nesse sentido de que você deve dar Matemática da melhor forma possível. Mas, muitas vezes o tempo é insuficiente para que você possa fazer um trabalho até melhor, nesse sentido. Inclusive também a família, a família cobra, a família dos alunos cobra porque os rendimentos dos alunos estão ruins. Muitas vezes a família esquece que o primeiro papel da Educação começa nela. E se isso não vem acontecendo é porque a família não tem cobrado. Os pais não têm cobrado atividades em casa. Os alunos não têm feito as atividades, e a gente entende que a Matemática só aprende através da prática. Se você não pratica, você não vai conseguir resolver determinadas questões. E, às vezes, na prova, a questão não seja a mesma, mas o fato de você praticar aquela questão te leva a raciocinar ou a pensar a resolver aquela outra. Muitas vezes a família não cobra isso dos seus filhos. Então é nesse sentido que a gente pensa que a gente pode agir de uma forma diferente, mas é todo um contexto que não tem contribuído para que isso ocorra (WILSON).

Dos enunciados emergem alguns dispositivos identitários docentes relacionados a diversos discursos sobre o(a) professor(a):

As pessoas, em geral, “esperam que o professor de Matemática seja: trabalhar o material concreto”. Ser professor de Matemática é elaborar atividades empíricas. O(a) professor(a) passa a ser entendido(a) como aquele(a) que se utiliza de didáticas experimentais para ensinar. É aquele(a) que desenvolve um ensino experimental. E seus procedimentos são: “vamos trabalhar com o lúdico, trabalhar com o material concreto [...] com a Matemática mais concreta, com o uso de material dourado...”. E, acrescenta: “Nesse sentido que as pessoas esperam que o professor de Matemática seja” (WILSON).

Mas esta não é a única identidade docente. Para o governo, outro dispositivo prático identitário está sendo produzido: “o governo cobra que a gente dê conteúdo. Cobra que o aluno aprenda”. Se, para as pessoas, a identidade docente é a de um sujeito que trabalha com o lúdico, com o material concreto, para o governo o professor é aquele que “dá” conteúdo. Carlos Marcelo García (1999) já havia mencionado que uma das imagens do que é ser professor é a do “sujeito que desenvolve o currículo” (p. 23). Esta identidade docente também é passada pelas escolas:

Se você não deu determinados conteúdos, o planejamento da escola vai te cobrar: 'por que você não está dando determinado conteúdo? O que é que está acontecendo?' Então, é nesse sentido que o governo, a escola pensa, é nesse sentido de que você deve dar Matemática da melhor forma possível (WILSON).

“Dar Matemática da melhor forma possível” (WILSON) é, neste sentido, para o Governo e para as escolas, seguir o planejamento curricular, ensinando os conteúdos programados. É, neste sentido, que o dispositivo prático do cobrar conteúdo fabrica dispositivo discursivo da identidade docente de Matemática como a de um “sujeito que desenvolve o currículo” (GARCÍA, 1999, p. 23).

Para a família, a identidade docente está muito relacionada à estipulada pela escola, mas aparecem alguns elementos específicos. No que diz respeito ao docente, para a família, há que se falar em rendimentos dos filhos: “a família dos alunos cobra porque os rendimentos dos alunos estão ruins”. Neste sentido, também cobram conteúdos, mas de outra perspectiva. Não se trata, tal como a escola, de que se siga o conteúdo programado, mas de que os alunos consigam “bons” rendimentos na escola. Bons rendimentos aqui neste enunciado funcionam de maneira similar a notas altas. Desta forma, o dispositivo identitário discursivo vai se deslocando de um “sujeito que desenvolve o currículo” (ibidem, p. 23) para um sujeito que faz com que os alunos alcancem notas altas.

Aparece, ainda nos enunciados, uma relação de cooperação entre família e professor: “Muitas vezes a família esquece que o primeiro papel da Educação começa nela. E se isso não tem acontecido é porque a família não tem cobrado. Os pais não têm cobrado atividades em casa” (WILSON).

Nesses enunciados, o papel da família é cobrar atividades escolares de seus filhos para serem feitas em casa. E isto, por estar relacionado ao rendimento escolar. Desta forma, se a identidade docente é marcada pelo rendimento do aluno, o(a) professor(a) não é o(a) único(a) responsável, a família também tem seu papel. Se, por muito tempo, a escola era tida como um local de complementação formal e moral da família, agora é a família que se tornou um apêndice da Educação escolar.

Podemos perceber que não se trata dos mesmos dispositivos identitários docentes entre pessoas, Governo, escola e família. Isto não significa que eles não se cruzem, se interconectem ou não se relacionem. Mas que as identidades, como diria Hall (2004), são “jogadas” no jogo das políticas identitárias nas relações sociais. O

próprio professor fica na encruzilhada dessas políticas: “Ou você trabalha com o material concreto, ou você trabalha com conteúdo, e a gente não entende que a gente não pode transformar né? Deixar o recurso, né? Deixar de ser um meio para passar a ser o conteúdo” (WILSON). Desta forma, temos a docência de Matemática permeada por vários dispositivos identitários.

DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO

As noções de subjetivação se encontram presentes em Foucault desde seus primeiros trabalhos, como *História da Loucura* (1991), mas aparecem com mais ênfase nas últimas obras, como *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* (1984b), *História da Sexualidade III: O cuidado de si* (1985) e *A Hermenêutica do Sujeito* (2004).

Para Castro (2009), há dois sentidos para a expressão “modos de subjetivação”: um sentido amplo e outro um pouco mais restrito:

No primeiro sentido, Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder. Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo. [...] Essas condições [em que se formaram e modificaram as relações entre o sujeito e objeto para tornar possível uma forma de saber], para Foucault, não são nem formais nem empíricas; elas devem estabelecer, por exemplo, a que deve submeter-se o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto de conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido. [...] Nesta perspectiva, Foucault concebe retrospectivamente seu trabalho como uma história dos modos de subjetivação/objetivação do ser humano em nossa cultura (p. 408).

No sentido amplo, modos de subjetivação são modos em que sujeitos aparecem como objetos em relação ao conhecimento e ao poder. Dessa forma, Foucault, em toda a sua trajetória, estabeleceu modos de subjetivação: subjetivação com o aparecimento do homem enquanto transformação em objeto do saber das Ciências Humanas, em *As Palavras e as Coisas*; subjetivação por meio de práticas em que divide o sujeito – “separação entre o sujeito louco ou o enfermo e o sujeito saudável, o criminoso e o indivíduo bom” (CASTRO, 2009, p. 408) –, em que se

situam as obras *História da Loucura* (1991), *O Nascimento da clínica* (2011) e *Vigiar e Punir* (1987); e “a maneira em que o ser humano se transforma em sujeito. Por exemplo, a maneira em que o sujeito se reconhece como sujeito de uma sexualidade” (CASTRO, 2009, p. 408). Este é o caso da *História da Sexualidade* (2009; 1984b; 1985).

Em *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*, Foucault (1984b) atrela a questão da subjetivação à experiência de si perante a sexualidade.

O próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. [...] O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: O desenvolvimento de campos de conhecimento diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, jurídicas, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. Em suma, trata-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula em um sistema de regras e coerções. O projeto [da obra *História da Sexualidade*] era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (p. 9-10).

Nas análises de Foucault (1984b), a história da sexualidade se mantém relacionada por meio da constituição de três eixos: “A formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.” (p. 10). Estabeleceram-se, assim, os três eixos principais de sua obra: o saber, o poder e a subjetivação. Na formação dos saberes, analisara como a questão da sexualidade passou a ser problematizada entrando na ordem do saber. Nos sistemas de poder, analisara a regulação da prática sexual desde as reflexões filosóficas gregas até o estabelecimento de uma norma sexual com a pastoral cristã, um código de conduta obrigatório a todos os sujeitos. Na questão da subjetivação: “convinha pesquisar quais são as formas e modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (p. 12).

No sentido restrito, os modos de subjetivação “definem a relação do sujeito consigo mesmo ou, para expressá-lo de outro modo, a maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral. [...] Foucault denomina ‘modos de subjetivação’ a estas ‘formas de atividade sobre si mesmo’” (CASTRO, 2009, p. 408-409).

No sentido restrito, os modos de subjetivação estão relacionados às práticas que o sujeito exerce sobre si mesmo a fim de modificar-se. Eles estão próximos do domínio da ética. É, sobretudo, este último sentido que Deleuze (2005), na obra *Foucault*, mais aborda no capítulo *Os dobramentos ou o dentro do pensamento (subjetivação)*.

Deleuze (2005), apoderando-se de Foucault, assegura que:

A novidade dos Gregos aparece depois, graças a um duplo ‘desprendimento’: quando os ‘exercícios que permitem governar-se a si mesmo’ se desprendem simultaneamente do poder enquanto relação de força e do saber enquanto forma estratificada, como ‘código’ de virtude. Por um lado, há uma ‘relação a si’ que começa a derivar da relação com os outros; por outro, igualmente, uma ‘constituição de si’ que começa a derivar do código moral enquanto regra de saber. Esta deriva, este desprendimento, devem ser entendidos no sentido em que a relação a si ganha independência. É como se as relações do fora se dobrassem, se curvassem para fazerem um forro, e deixassem surgir uma relação a si, para constituir um dentro que escava e se desenvolve segundo uma dimensão própria [...] a relação a si enquanto domínio, ‘é um poder que se exerce sobre si mesmo no poder que se exerce sobre os outros’ [...] de modo que a relação a si se torna ‘princípio de regulação interna’ relativamente aos poderes constituintes da política, da família, da eloquência e dos jogos, e até da virtude. É a versão grega do rasgo e do forro: desprendimento que opera um dobramento, uma reflexão (p. 135).

Desta forma, subjetivação seria uma dobradura do lado de fora, criando o dentro, de forma que “o duplo nunca é uma projeção do interior; pelo contrário, é uma interiorização do fora” (p. 132). Este fora aparece na relação do exercício do poder, no governo dos outros.

Em *O Governo de si e dos outros*, Foucault (2010c) considera que os gregos inventaram toda uma tecnologia do eu, que, para exercer o domínio na política, precisasse, primeiro, dominar a si mesmo. Neste sentido, a política só poderia ser exercida pelos homens livres, pois ninguém poderia dominar os outros se não fosse livre o suficiente para dominar primeiro a si. Governando-se a si mesmo é que

poderia passar ao governo dos outros, a política deveria, então, nascer da ética, de todo um preparo para estabelecer exercícios de práticas sobre si mesmo capazes de modificar-se e então poder modificar os outros, exercer o poder no governo dos outros.

Tanto no sentido amplo, como no restrito, temos que, para Castro (2009), os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito. Constituição do sujeito em relação à sexualidade, loucura, razão, enfermidade, sanidade, ou em relação a si mesmo.

Já sobre a nossa subjetividade, Deleuze (2005) se indaga:

Se é verdade que o poder investiu cada vez mais a nossa vida quotidiana, a nossa interioridade e a nossa individualidade, que se tornou individualizante, se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individuado, formando hermenêuticas e codificações do sujeito desejante, que resta à nossa subjectividade? Nunca 'resta' nada ao sujeito, uma vez que ele está sempre por fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjectivam o saber e recurvam o poder. [...] A luta por uma subjectividade moderna passa por uma resistência às duas formas actuais de sujeição, uma que consiste em individuar-nos segundo as exigências do poder, a outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjectividade apresenta-se então como direito à diferença, e como direito à variação, à metamorfose (p. 143).

Assim, a nossa subjetividade não nos é dada, é um vir-a-ser a partir das dobras entre o saber e o poder, lutando contra as formas actuais de sujeição, a individuação de acordo com o poder e a ligação à identidade que se sabe e conhece, determinada de uma vez por todas.

Deleuze, aqui, toca na questão da identidade como uma prisão ao sujeito. Por muito tempo ela foi considerada uma grade que fixa o sujeito e o imobiliza. Neste sentido a identidade passou a ser considerada como algo que aprisiona o sujeito, deixa-o inerte. É contra essas prisões identitárias que Deleuze concebe identidade como um artefato do poder. Não é neste sentido que compreendemos e abordamos a questão das identidades docentes. Não como prisões, não como classificação de sujeitos⁴.

⁴ Cf. Introdução.

Quando Foucault (2009, 1984b, 1985) recorre aos gregos, aos romanos, à pastoral cristã para analisar não uma história das mentalidades, não uma história dos comportamentos ou das representações sexuais, mas uma história da sexualidade como experiência de si atrelada aos eixos do saber, do poder e da subjetivação, ele nos abre um leque de possibilidades de novas formas de pesquisa.

Em nosso caso, não temos como objetos a história da sexualidade (2009, 1984b, 1985), a história da loucura (1991), o nascimento da clínica (2011), o nascimento das prisões (1987), ou uma arqueologia do nascimento das Ciências Humanas (2000); o que temos é certa forma de pesquisar a docência de Matemática. E, neste capítulo, a partir dos dispositivos identitários de subjetivação.

Se, como abordou Castro (2009), “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição, os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (p. 408). Reservamos o enunciado dispositivo identitário de subjetivação quando a constituição do sujeito refere-se a uma especificidade no tornar-se sujeito docente, estabelecendo o processo formativo do(a) professor(a) de Matemática. Subjetivação docente passa a ser uma constituição de um sujeito específico por meio da relação de si com a docência de Matemática.

Aqui já temos um sujeito conceituado como uma constituição, ao invés de uma instância fundadora, isto porque o sujeito, enquanto tal, não nos é dado. Nas palavras de Deleuze (1992), “Não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito” (p. 145). Neste mesmo sentido, avalia Maria Manuela Garcia (2002):

Não há sujeito ou, o que é o mesmo, o sujeito é uma derivada, um produto de processos de subjetivação que não se deixam estabilizar ou aprisionar em alguma forma ou esquema definitivo. O processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção da existência enquanto ‘arte’ (p. 32).

O sujeito não nos aparece de imediato, é produto de um processo de subjetivação. Desta forma, Deleuze (1992) indaga por que Foucault delongou-se bastante nos estudos sobre os gregos para compreender a subjetivação: “apenas

porque foram eles, segundo Foucault, que inventaram essa noção, essa prática do modo de vida” (p. 136). Em contrapartida, “houve uma experiência grega, experiências cristãs etc., mas não são os gregos nem os cristãos que farão a experiência por nós, hoje” (p. 136).

Ainda no que tange à questão da subjetivação, temos o entendimento de Revel (2005):

O termo ‘subjetivação’ designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os ‘modos de subjetivação’ ou ‘processos de subjetivação’ [...] correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (p. 82).

Assim, os modos de subjetivação são processos de constituição de um sujeito por meio, tanto de práticas de objetivação, quanto da sua relação consigo mesmo, através de todo um aparato de práticas que Foucault (1990) denominou de tecnologias do eu.

Foucault (1990) conceitua tecnologia do eu como práticas

Que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 49).

Desta forma, os modos de subjetivação são constituintes do sujeito nas práticas de objetivação e por intermédio das tecnologias do eu, que em nosso caso, são práticas de transformação de si mesmo procurando um estado de realização de si na docência de Matemática.

A questão principal da subjetivação é a dobradura da linha, como sugere Deleuze (1992):

Sim, essa dobradura da linha é exatamente o que Foucault chama, enfim, de ‘processo de subjetivação’, quando se põe a estudá-la por si mesma. Compreenderemos melhor se virmos por que, nos seus dois últimos livros, ele faz uma homenagem aos gregos. É uma homenagem mais nietzschiana que heideggeriana, e sobretudo é uma visão muito clara e original dos

gregos: os gregos inventaram, em política (e em outros campos), a relação de poder entre homens livres: homens livres que governam homens livres. Por conseguinte, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma. [...] Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventam a subjetivação. Não é mais o domínio das regras codificadas do saber (relação entre formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação da força com outras forças), são regras de algum modo facultativas (relação a si) [...]. É isso a subjetivação: dar uma curvatura à linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma, ou que a força afeta a si mesma (p. 144-145).

Subjetivação não pode, aqui, ser compreendida como uma forma de sujeição, sujeição ao saber, sujeição ao poder. Deve-se lê-la como uma dobra, como diria também Deleuze (2005), como o forro do fora, colocando a força não mais como o exterior que o invade, mas como uma curva sobre si, estabelecendo regras facultativas de relação de si consigo mesmo.

Dispositivo identitário de subjetivação também é, aqui, compreendido como uma dobra, como um forro do fora, não apenas estabelecendo as condições pelos quais o sujeito pode e deve falar e fazer como é o caso dos dispositivos identitários discursivos e práticos já discutidos, mas curvando a força do fora, estabelecendo uma relação de si consigo mesmo perante a docência, constituindo sujeitos docentes, tornando-se professores(as) de Matemática.

I

Neste momento, analisaremos um dispositivo identitário de subjetivação docente de Matemática, estabelecido pelo olhar para os outros professores para, posteriormente, poder olhar para si.

Na Licenciatura temos vários professores que nos dão força a continuar no curso. E tem outros que dificultam. Não critico. Cada um tem seu jeito de ver. Eles acham que sendo daquela forma eles estão ajudando o aluno, pode ser que eles estejam atrapalhando. E isso me leva a ter uma autocrítica de mim também. E aí, será que eu vou ter o cuidado? Quais as estratégias que eu vou ter com meu aluno? Eu estou passando por isso. Se eu fosse o professor e tivesse o aluno, como é que eu faria? Essas coisas assim que a Licenciatura também nos dá base. Aí a gente faz uma autocrítica. A gente analisa os outros e aí depois volta para si. A gente não joga pedra, não. A gente analisa os outros e fala: E aí? Mas, será que se eu fosse ele eu faria o quê? E aí não é criticando o professor, não. É si criticando. E aí, como será que eu me comportaria? Essas coisas. Então, nessas dificuldades todas, a gente tem aprendido bastante a se comportar diante de uma sala de aula (REJE).

Para Deleuze (2005),

Esta é, pelo menos, a versão de Foucault sobre a novidade dos Gregos. E esta versão parece-nos ter grande importância, tanto na sua minúcia como na sua modéstia aparente. O que os Gregos fizeram não foi revelar o Ser ou desdobrar o Aberto, num gesto histórico-mundial. Foi muito menos, ou muito mais, diria Foucault. Foi vergar o fora, através de exercícios práticos. Os Gregos são o primeiro forro. Aquilo que pertence ao fora é a força, porque ela é essencialmente relação com outras forças: é em si mesma inseparável do poder de afectar outras forças (espontaneidade) e de ser afectado por outras (receptividade). Mas, aquilo que daí deriva então é uma relação da força consigo, um poder de afectar a si mesmo, uma afectação de si por si. Segundo o diagrama grego, só os homens livres podem dominar os outros ('agentes livres' e 'relações agonísticas' entre si, são efectivamente traços diagramáticos). Mas, como dominariam eles os outros se não se dominassem a si mesmos? É necessário que o domínio dos outros se dobre num domínio de si. É preciso que a relação com os outros se dobre numa relação consigo mesmo. [...] Foi o que os Gregos fizeram: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força. Relacionaram-na a si. Longe de ignorarem a interioridade, a individualidade, a subjectividade, os Gregos inventaram o sujeito, mas como um derivado, como produto de uma 'subjectivação' (p. 136-137).

Deleuze (2005) comenta a subjectivação grega estudada por Foucault, a invenção do sujeito como produto de uma subjectivação, uma dobra, que, ao iniciar pelo domínio de si para poder dominar os outros, inventa a relação a si mesmo, uma afetação, um poder de afetar a si mesmo. Afetação essa estabelecida pelo que Foucault (1990) denominou de tecnologias do eu.

Se este era um modo de subjectivação inventado pelos gregos, este não é o único. Foucault (2004) analisa também o modo de subjectivação da pastoral cristã, em que a relação de si consigo mesmo se estabelece a partir de outros elementos, como abordaremos um pouco mais adiante. Deleuze (2005) chega a mencionar que

Haverá sempre uma relação a si que resiste aos códigos e aos poderes; a própria relação a si é uma das origens daqueles pontos de resistência de que já falávamos. Por exemplo, seria um erro reduzir as morais cristãs ao esforço de codificação que elas operam e ao poder pastoral que invocam, sem levar em conta 'movimentos espirituais e ascéticos' de subjectivação que não deixam de se desenvolver antes da Reforma (há subjectivações colectivas). Nem basta dizer que estes resistem àqueles; há uma comunicação perpétua entre eles, seja para lutar, seja também para compor. Aquilo que, portanto, se deve afirmar é que a subjectivação, a relação a si faz-se incessantemente, mas metamorfoseando-se, mudando de modo, a ponto de o modo grego ser já uma recordação muito longínqua. Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação a si está sempre a renascer, noutros lados e de outros modos (p. 140-141).

Se a subjectivação nos gregos, como sugerem Foucault (2004) e Deleuze (2005),

a relação a si se estabelece pela dobra em que o sujeito precisa dominar a si mesmo para poder dominar os outros, em nossa atualidade, o dispositivo identitário de subjetivação docente estabelece a dobra de outros modos. O sujeito continua sendo uma dobra do exterior dos modos de subjetivação, estabelecendo uma relação de si consigo mesmo, mas não é mais no domínio de si para poder dominar os outros no sentido político que Foucault (2004; 2010c) analisara do governo de si para o governo dos outros. A relação de si consigo mesmo é inversa a esta: temos o olhar para os outros professores para depois olhar para si, refletindo sobre suas próprias práticas. Como relatou Reje: “A gente analisa os outros e aí depois volta para si. A gente não joga pedra, não. A gente analisa os outros e fala: E aí? Mas, será que se eu fosse ele eu faria o quê? E aí não é criticando o professor, não. É si criticando.”. A força é dobrada não dobrando o domínio dos outros sobre o domínio de si, a força é dobrada olhando para os outros para poder olhar para si, convertendo o olhar, criando uma reflexão de si para consigo mesmo na atuação docente.

Esta mesma relação encontramos em outros sujeitos da pesquisa.

Em Pipa,

Aqui no curso de Matemática tem aquele tipo de professor que você espelha e que você acha que deve também ser o melhor para os alunos que você também tem porque está sempre incentivando, sempre ajudando, vendo o lado emocional, então ele vê todas essas vertentes, enquanto que outros, que a gente acha que não tem esse preparo e até a gente acaba ficando um pouco desgostoso com o curso por conta disso, por conta dessa cobrança, principalmente por conta do conteúdo. Eles lançam o conteúdo, você se vira, eles não se doam, não têm uma doação por parte do professor de estar ali resolvendo os exercícios, de estar mostrando e quer que o aluno se vire, e acaba que dá muito conteúdo e você aprende coisa nenhuma. Não adianta nada você passar tanto conteúdo e não ter aprendizagem nenhuma. Isso é uma coisa que eu não quero para meus alunos. Eu sei que eu tenho uma formação conteudista [...] mas para eu fazer esse tipo de cobrança a mais eu estou sempre me esforçando para ensinar esses conteúdos todos, a melhor forma de ensinar, eu procuro alguns recursos que auxiliem. Então, não é cobrar o conteúdo por si só, e o aluno se virar, é dar suporte para o aluno compreender aquele conteúdo. Eu acho que é o ideal que o professor tenha que fazer, e eu procuro fazer isso. Isso eu me espelhei muito no professor que eu tive que ele cumpre toda a ementa e que, de certa forma, o aluno não sentia tanta dificuldade porque ele está ali, o nível da aula dele é alto, e a prova dele é difícil, mas, assim, ele sabe ensinar o aluno a incentivar e sabe motivar o aluno a crescer.

Em Pipa, a relação a si como professora de Matemática perpassa pela relação de si como aluna com os professores que a tiveram, tanto no sentido de professor-espelho, quanto de professor que não devemos seguir. Para ela, o professor-espelho

que lhe serve de referência para ser professora é aquele que incentiva o aluno, que o ajuda e que vê o lado emocional, mas também que dá o “suporte” para o aluno aprender determinado conteúdo. Em contrapartida, há aqueles professores que fazem o aluno se direcionar para o sentido oposto, buscando não se tornar um deles. Esses professores também afetam a si, não no sentido de buscar ser como eles, mas no sentido inverso: “Isso é uma coisa que eu não quero para meus alunos”.

Temos em Pipa não uma sujeição a um modelo de professor que lhe aparece imposto na relação poder/saber. Temos uma relação de poder estabelecendo uma dobra, um dispositivo identitário de subjetivação, de relação de afetação, de afetar a si próprio, que também não é para dominar a si no domínio dos outros como os gregos, a que analisara Foucault (2004), mas a partir do olhar que se estabelece sobre os outros professores que a tiveram.

Em Fernandes, temos elementos similares, mas também emergem elementos novos. Fernandes, ao narrar seus primeiros dias de aula como professora, avalia:

Foi tenso. Foi complicado porque eu entrei na sala de aula para dar aula e não havia passado por nenhum estágio ainda. E, quando entrei na sala de aula, falei assim: E agora, vou fazer o quê? [...] Aí eu só lembrava... que conteúdo a gente sabe, né? Conteúdo a gente sabe [...]. Agora como passar o conteúdo para o aluno conseguir pegar aí já é outra coisa. E aí fiquei pensando: E agora que que eu vou fazer? Aí na minha cabeça só vinha uma coisa: Poxa! Vou ser que nem um professor que eu tive e que eu gostava da aula dele. Vou fazer parecido. E, assim, foi. Então, de certa forma, na minha primeira substituição, primeira vez que eu estive em sala de aula, eu era um espelho do professor que eu tive. Aí depois a gente muda, é claro.

Em Fernandes também há a presença de um professor-espelho, como em Pipa, mas as relações entre os enunciados do professor-espelho entre ambas são diferentes, pertencem a campos discursivos diferentes. Em Pipa, o professor em que deva se espelhar é aquele que a marcou, que a incentivou na aprendizagem Matemática, que passou a ver o lado emocional dela, não ser conteudista etc., e que ela também quer ver nos seus alunos. Em Fernandes, o professor-espelho surgiu de uma problemática ocorrida em seu início de atuação: como passar o conteúdo para o aluno conseguir aprender? O professor-espelho em Fernandes é um professor que serve de referência em como dar aulas, como estabelecer técnicas didático-pedagógicas, já que ainda não havia tido uma experiência de si na docência, perpetuando o *modus operandi*

tradicional de dar aulas. Em Pipa, o professor-espelho é outro modo de ser professor, não é aquele que ensina a dar aulas, mas que a faz enxergar outros olhares para a Educação.

Contudo, se Fernandes estabelece as relações enunciativas em que se encontrava com o professor-espelho, ela as supera, entrando em outro campo discursivo:

Cada professor tem seu jeito próprio de dar aula. O que eu digo criar minha identidade foi, no primeiro momento, eu não sabia dar aula. Eu sabia ser a cópia fiel de um professor espelho. É o que acontece aqui com todo mundo que inicia, é ser a cópia fiel de um professor que ele tem como espelho. E, com o tempo você vai percebendo que com cada turma tem um jeito de dar aula, que você não pode ser sempre rigoroso, porque eu era muito rigorosa, eu era de entrar na sala e se o aluno bocejasse já brigava com todo mundo e aí fui percebendo que não era bem assim, existiam necessidades. Cada um tem uma necessidade, e eu tinha que respeitar isso para que eles pudessem me respeitar. Então, é essa construção que vou construindo. Não é construção de conhecimento, de saber conteúdo para passar, não. É questão de saber como trabalhar em sala de aula que eu acho que é o mais difícil. Hoje, muitos alunos têm muita dificuldade em aprender, muita dificuldade em aprender porque os professores não conseguem passar adequadamente. Não conseguem observar a necessidade de cada um. Mas, também, professor dar conta de necessidades de quarenta alunos é complicado. Concordo, plenamente. Mas, a gente vai pegando a prática com o tempo. Eu tive pouco tempo, não digo que sei tudo, eu não sei nada, se for analisar. Mas, eu cresci muito, eu aprendi muita coisa nesse pouco tempo de ensino.

Não sabia dar aulas, sabia apenas ser cópia fiel de um professor-espelho, até criar sua própria identidade. São enunciados que distinguem o professor-espelho de Fernandes como professora. Se ao entrar na sala não sabia o que fazer, lembrava-se de seu professor-espelho e reproduzia seu *modus operandi* de ensinar, dando continuidade à tradição escolar, que funcionava apenas como uma relação de sujeição: sujeição ao seu modo de ensinar, sujeição às suas práticas, de tal forma que se tornara apenas “cópia fiel” dele, até criar sua própria identidade, percebendo o jeito de cada turma, não sendo muito rigorosa, percebendo as necessidades de cada um: “Então, é essa construção que vou construindo.” Construção essa que “não é construção de conhecimento, de saber conteúdo para passar, não. É questão de saber como trabalhar em sala de aula que eu acho que é o mais difícil” (FERNANDES).

Entre o olhar para o professor-espelho, sendo cópia fiel, até a construção de sua identidade como professora, uma coisa mudou. Passou de uma identificação e sujeição para um dispositivo de subjetivação docente, e isto se deu através da

aprendizagem de uma tecnologia do eu: “com o tempo você vai percebendo que com cada turma tem um jeito de dar aula, [...], eu era de entrar na sala e se o aluno bocejasse já brigava com todo mundo e aí fui percebendo que não era bem assim” (FERNANDES).

Tecnologia do eu que modifica a si em sua docência, que percebe as singularidades de cada turma, direcionando um jeito diferente de dar aula, desenvolvendo técnicas de si para aprender a lidar com a relação professor-aluno de outras formas. Então, “fui percebendo que não era bem assim”. Estabeleceu-se uma dobra de subjetivação docente em que as forças do fora se curvaram sobre si mesmas: “eu cresci muito, eu aprendi muita coisa nesse pouco tempo de ensino” (FERNANDES).

II

Iremos entrar, aos poucos, no campo discursivo de um modo de subjetivação antigo, mas que ainda se encontra presente em nossa atualidade, embora revestido de alguns outros elementos. Mas, para isso, primeiro abordaremos o processo de identificação e, posteriormente, os dispositivos de subjetivação. Ambos muito presentes em vários enunciados de nossos sujeitos.

A minha vontade sempre foi fazer um curso pra ser professora de Matemática porque sempre gostei de Matemática, gostei de fazer cálculo. Antes de ter entrado para o curso eu dava banca também. Eu sempre gostei de ensinar Matemática. E aí custou um pouco, porque a vida da gente vai tomando nova trajetória, aí demorou um pouco para eu tomar essa atitude. Aí eu tomei, como tinha dez anos que eu tinha parado de estudar, voltei a estudar, fiz um cursinho e passei no vestibular. E aí, a vontade de ensinar Matemática, a Licenciatura, eu vi que era o pleno caminho, caminho difícil, e estou concluindo para entrar no ramo, realmente. As aulas que eu falei que trabalhei antes esses anos todos foi, assim, temporário. Eu quero ingressar mesmo no caminho da docência na Matemática (REJE).

Nestes enunciados, temos, primeiramente, não um dispositivo de subjetivação, mas um processo de identificação com a docência. Compreendemos identificação como um elemento de aproximação do sujeito com o objeto a que se identifica, enquanto subjetivação não é um processo de aproximação, é um dispositivo, um dispositivo de dobra, como bem analisou Deleuze (2005), a propósito de Foucault, e narrado, aqui, anteriormente.

Identificação com a docência, aqui em Reje, mas também com os outros nossos sujeitos da pesquisa, conforme discutiremos adiante, é estabelecida pelo gosto. Gosto com a Matemática, gosto com a docência. É gostando da Matemática, é gostando da docência que o sujeito passa a se ver como professor(a) de Matemática.

Gosto passa a ser, em Reje, um elemento de identificação com a docência de Matemática. É um processo de produção maquínica desejante, falando na linguagem de Deleuze e Guatarri (2010).

Deleuze e Guatarri (2010), em *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, apresentam o desejo não mais na linguagem psicanalítica freudiana do teatro da representação inconsciente, mas como uma produção maquínica desejante, o desejo como máquina que produz a si própria, desejo como produção desejante. Em vez da metáfora do teatro grego da representação a que Freud recorreu, sobretudo da tragédia do Édipo-Rei, melhor elaborada em Sófocles, Deleuze e Guatarri (2010) recorrem a outra metáfora, a fábrica com toda a sua maquinaria, local de produção em larga escala. Desejo não como manifestação da representação do inconsciente, mas como produção social.

Se nós abordamos o gosto como uma produção maquínica desejante em similitude com o desejo, é porque estamos lendo como Deleuze e Guatarri (2010): não um interior que se exterioriza, mas por ser o gosto um processo de identificação em uma fabricação não muito longínqua.

Primeiro, porque os gregos não tinham professores de Matemática, não que não houvesse aqueles que acabavam por ensinar Matemática – na própria Academia de Platão e, sobretudo, nos círculos pitagóricos havia aqueles que, entre outras atividades, se dedicavam à Matemática e ao seu “ensino”, que não era propriamente um ensino, mas uma Formação Integral do homem grego, como diria Jaeger (1995) –, mas porque os gregos desconheciam a docência e a escola como a entendemos hoje.

Segundo, porque na Idade Média, embora nesse período tivesse sido inventado, tanto a escola, quanto a docência (CAMBI, 1999), não era o gosto pela docência ou pela Matemática que fazia uma pessoa entrar no processo de tornar-se

professor(a) de Matemática, simplesmente, porque não era aberto a quem se interessasse por este “ofício”, para utilizar a expressão da época. A docência era durante a Alta Idade Média exercida praticamente somente pelo Clero. Apenas na Baixa Idade Média foi se estendendo para os leigos, na forma de *Licentia Docendi*, concedida pelos papas, geralmente, para a aristocracia (ROSSATO, 2005).

Somente, a partir da Modernidade, quando o Estado tomou para si a regulamentação do ensino, a docência começou a se abrir aos “interessados”. É, apenas recentemente, o que nós atribuímos como o mais elementar natural, que o gosto, tanto pela docência, como pela Matemática, passasse a ser um elemento que se tornasse um processo de identificação como certa “inclinação” para o sujeito ser professor(a) de Matemática.

Se a questão do gosto aparece como processo de identificação, uma nova reformulação composto por outro funcionamento dos enunciados, ainda em Reje, nos conduz a entrar no campo discursivo, agora, sim, de um processo de subjetivação. É um trecho pouco longo, mas que, se fragmentado, perder-se-iam várias relações enunciativas.

Como eu te falei no começo. Eu não queria ser professora de Matemática. Não queria ser professora de primário porque abrange todas as disciplinas, não quis fazer Magistério. Para você ver como sou apaixonada por Matemática [e não pela docência] fiz Contabilidade, Técnico de Contabilidade, não fiz Magistério. Aí falei assim: Não vou fazer o Ensino Médio porque não vai me capacitar muito para o que eu quero que é futuramente fazer Matemática. Eu não tinha essa visão de Licenciatura. Porque quando a gente é pequena a gente só pensa assim em ser médico, a gente só pensa em ser advogada. A gente só pensa essas profissões que lhe dá um foco, que lhe coloque no auge. E Matemática dificilmente lhe coloca em foco, assim. Aí eu casei. Casei muito nova. Tive meu filho com dezoito anos. E aí fui nesse negócio de casa, arranjei um trabalho no artesanato. Era apaixonada por artesanato e fui me virando. Aí um dia eu fui tocada. Falo assim porque sou evangélica. Eu fui tocada de realizar o meu sonho. E, no meu sonho eu perguntava qual é o meu sonho? É ser professora de Matemática. E, antes disso, eu dava muita banca de Matemática, principalmente para alunos de oitava série. Aí eu falei assim: Não! Vou realizar o meu sonho. Já tinha parado oito anos, fiz um cursinho, não tinha condições. E, também, tinha um pouquinho do esposo não querer que a mulher estudasse. Aquela coisa que a gente pensa que não existe, mas existiu dez anos atrás. Ele não queria, mas ele mesmo foi vendo que as dificuldades eram grandes. Ele foi vendo que não dava para manter a casa sozinho. Ele não é empregado, é serralheiro. Aí fica difícil: Tem dia que tem serviço, tem dia que não tem. Então, foi Deus que foi abrindo o olhar tanto dele quanto o meu. Aí fiz um cursinho particular. Meu sonho era Matemática. Anotei na folha do caderno: Vou passar na UESB em Matemática. Quando cheguei no meio do cursinho, falei assim: Matemática? Física vai pegar muito em Matemática na hora do vestibular e não tenho base nenhuma em Física. Física foi muito difícil para mim. Falei assim: Não vou fazer Matemática, vou fazer Geografia. Fiz o vestibular para Geografia, fiquei em 59^a. E assim: Eu tinha apostado tudo naquele momento. Eu fazia pintura. Estava trabalhando para pagar esse cursinho e estava cansada de ficar até duas horas da manhã pintando para pagar cursinho. Falei assim: Ah! Senhor! Eu não quero esse negócio mais. Aí tinha um cursinho em um colégio na cidade direcionado para pessoas de baixa renda, com poucas condições. Aí eu falei:

Vou fazer esse. Vou fazer por fazer. Mas você vê que o compromisso não é muito grande. Tinha vez que faltava professor. Aí eu falei assim: Meu Pai Amado, como é que eu vou fazer? Vou fazer para Matemática. Agora eu faço para Matemática. Fiz para Matemática. Aí falei assim: Oh! Só se for a Vontade de Deus porque eu tinha feito uma péssima redação. O meu nível quando eu fui ver o gabarito eu tinha descido em relação quando eu fiz Geografia. Meu Deus do céu! Só se for pela Misericórdia de Deus porque por mim acho que não passo não. Aí quando saiu o resultado eu fiquei em 35ª colocação. Passei. E está sendo uma luta essa Licenciatura para mim. Mas, acho que toda luta tem sua vitória. Toda luta no final tem sua vitória. E eu estou conseguindo minha vitória agora, concluindo o meu curso. [...] Gosto da Matemática. Gosto de Ensinar Matemática. Eu não me vejo ensinando outra disciplina (REJE).

Aqui ainda aparece o gosto pela docência e pela Matemática, como objeto de identificação que a fez entrar para a docência de Matemática, mas aparecem enunciados novos compondo outro campo discursivo, trata-se de um dispositivo identitário de subjetivação docente.

De início não queria ser professora de Matemática, embora tivesse feito Técnico de Contabilidade, e não o Ensino Médio, porque compreendia que aquele curso a prepararia melhor para entrar na Graduação em Matemática. Seguindo a AD, estes enunciados estabelecem em seu funcionamento, neste momento, não uma mudança de foco em fazer Matemática, pois o enunciado já estabelecia que ela gostava de Matemática, mas uma visão de Licenciatura que ela não tinha – “Eu não tinha essa visão de Licenciatura” (REJE) – e que muda através de um processo de subjetivação⁵, datado de sua invenção desde a Idade Média:

Era apaixonada por artesanato e fui me virando. Aí um dia eu fui tocada. Falo assim porque sou evangélica. Eu fui tocada de realizar o meu sonho. E, no meu sonho eu perguntava qual é o meu sonho? É ser professora de Matemática (REJE).

Foucault (2004) centraliza o seu trabalho nos modos de subjetivação da Grécia Antiga, mas, também, acaba abordando algumas subjetivações medievais. Nos gregos temos a subjetivação na relação entre o sujeito e o conhecimento da verdade a partir da análise do preceito délfico discutido por Sócrates e analisado por Foucault, o conhece-te a ti mesmo. Era um movimento de si para consigo mesmo e que desencadearia uma transformação no próprio sujeito e nos outros no sentido de incitá-los a conhecerem a si próprios, por onde passa, também, o governo dos outros, que só podem governar os outros aqueles que conhecem e dominam a si mesmos.

⁵ Não confundir o processo de subjetivação inventado na Idade Média com a subjetivação docente como uma fabricação da Idade Média. Não havia a subjetivação docente na Idade Média, o que havia era uma forma peculiar do sujeito com ele mesmo que, hoje, se estendeu para a docência.

Na Idade Média, com o cristianismo, mais propriamente com o modelo ascético-monástico cristão, temos uma

relação circular entre: conhecimento de si, conhecimento da verdade e cuidado de si. Se quisermos promover nossa própria salvação, devemos acolher a verdade: a que nos é dada no Texto e a que se manifesta na Revelação. [...] no cristianismo o conhecimento de si não tem tanto a função de voltar ao eu para, em um ato de reminiscência, reencontrar a verdade que ele contemplara e o ser que ele é: retornar a si, como lhes disse há pouco para, essencial e fundamentalmente, renunciar a si. Assim, com o cristianismo temos um esquema de relação entre conhecimento e cuidado de si que se articula em torno de três pontos: primeiro, circularidade entre verdade do Texto [e manifestação da Revelação]; segundo, método exegético para conhecimento de si; enfim, renúncia a si como objetivo (FOUCAULT, 2004, p. 228-229).

Em primeiro lugar, não estamos, necessariamente, no interior do cristianismo tipicamente medieval com seu modelo ascético-monástico dos textos dos séculos III e IV analisados por Foucault, e, em segundo lugar, em nenhum momento em Reje, os enunciados entraram no campo discursivo do sujeito com a verdade. Contudo, os enunciados da entrevista estabelecem relações com o campo discursivo da religiosidade cristã quando Reje menciona que foi tocada e justifica esta linguagem por ser evangélica.

Neste caso, o enunciado ser tocada, no interior do cristianismo está relacionado à doutrina da Revelação, abordada por Foucault (2004). Um sujeito passa a ser tocado quando Deus o ilumina, fazendo com que o sujeito obtenha a Revelação dos propósitos divinos. Subjetivação nova no cristianismo, já que, nos gregos, como esclarece Foucault, embora o sujeito fosse capaz de reminiscência e que elaborasse um processo de transformação do próprio ser, não havia ainda a doutrina da Revelação e sua particularidade, a renúncia de si mesmo, para aparecer um novo eu, como diria Foucault (2004), ou um novo homem para utilizar o vocabulário cristão, seguindo não uma reflexão de si para consigo mesmo, mas agora um novo eu de acordo com os preceitos da divindade.

O enunciado ser tocada, em Reje, aparece estabelecendo uma função enunciativa de Revelação, e esta Revelação acontecendo no sonho e neste sonho se pergunta “qual é o meu sonho”. Aqui, não temos um sonho dentro de um sonho, o primeiro sonho é um sonhar-dormir, o segundo sonho é “o que quer ser”, só que

revestido de algo mais profundo, que a ligasse a seu íntimo, de onde encontra como resposta: “É ser professora de Matemática” (REJE).

A ligação dela com o ingresso na Graduação para Matemática, por meio da relação com Deus, aparece também em outros enunciados:

Aí eu falei assim: Não! Vou realizar o meu sonho. Já tinha parado [de estudar há] oito anos [...]. E, também, tinha um pouquinho do esposo não querer que a mulher estudasse. [...]. Ele foi vendo que não dava para manter a casa sozinho [...]. Então, foi Deus que foi abrindo o olhar tanto dele quanto o meu (REJE).

A presença de Deus aparece, neste enunciado, como abertura do olhar dela e do marido. Dela, por ter sido tocada, por ter-lhe sido revelado seu sonho de ser professora, e, do marido, porque, mesmo não querendo que a sua esposa estudasse, Deus foi lhe mostrando as dificuldades em sustentar a casa sozinho e a necessidade de um complemento que viria com as atividades da esposa. Tais enunciados adentram no campo discursivo da docência da mulher-esposa como atividade de renda complementar à do marido.

Nessa narrativa, o enunciado Deus ainda se trama com o destino dela em ser professora de Matemática:

Aí falei assim: Oh! Só se for a Vontade de Deus porque eu tinha feito uma péssima redação. [...] Meu Deus do céu! Só se for pela Misericórdia de Deus porque por mim acho que não passo não. Aí quando saiu o resultado eu fiquei em 35ª colocação. Passei (REJE).

Deus se trama com o seu destino em ser professora de Matemática, pois por ela “acho que não passo não” (REJE). Temos, aqui, nesses enunciados, um dispositivo identitário de subjetivação da docência como vocação. Vocação no sentido de ser vocacionada a, sentir-se chamada a, receber uma Revelação, ou, mais tipicamente no funcionamento dos enunciados em Reje, ser tocada. Ser tocada por Deus em suscitar no sonho o ser professora de Matemática.

Ainda temos em Reje, em outro momento da narrativa, um complemento ao sentido de vocação, mas, agora, não estabelecendo uma função enunciativa do ser tocada. Outros elementos aparecem. A transcrição é um pouco longa, mas, também, se a fragmentarmos neste momento, perderemos várias relações de enunciados.

Eu vejo muitas colegas minhas no curso que dá vontade de desistir. É cansativo. Mas, eu acho que ninguém escolhe Matemática ali por escolher. Mesmo que ele escolheu Matemática no vestibular e passou, logo de frente, de início, ele vai ter um baque. Vai ter um baque nem mesmo no primeiro semestre, mas, no segundo semestre. Ele já fala: Isso aqui não é para mim. Por quê? Porque o curso requer muito do aluno. E eles falam que é um curso que se entra com facilidade. Se fizer Administração vai ser difícil eu entrar na faculdade, se for Matemática vai ser fácil. Fácil é. Realmente, eu pensei que era mais difícil. Mas, o mais difícil é o curso mesmo. Aí você repensa: É isso mesmo que eu quero para minha vida? Aí você passa por isso primeiro. Primeiro você se engaja com o Ensino Fundamental, que é uma revisãozinha que você teve lá no Ensino Médio. Uma revisãozinha só que mais forte. Aí você às vezes não tem base porque o curso de Licenciatura, não só de Matemática, mas o curso de Licenciatura em si a característica dele é de alunos que vieram de escola pública e escola pública tem essa deficiência que os assuntos todos não foram abordados, não teve muito tempo de estudar e o professor não teve tempo de abordar, como deveria ter sido ensinado. Aí o aluno tem essa deficiência e quando chega na faculdade tem aquele baque. Aí fica tudo difícil. Aí ele pensa se realmente é isso que ele quer. E principalmente no estágio, os estágios dão a oportunidade de repensar se realmente ele quer isso ali quando entra para a sala de aula porque muitos alunos não enfrentaram uma sala de aula, vieram do Ensino Médio, passaram no vestibular, mas não fizeram Magistério. Eu não tive a oportunidade de fazer Magistério, mas muitos alunos tiveram a oportunidade, mas não fizeram. Aí quando ele vai para o estágio ele vê se é realmente aquilo que eles querem e muitos alunos, muitos colegas desistem. Muitos mesmo. E tem outras oportunidades que chegam, fez concurso e passou. Claro que eles vão preferir porque é mais fácil e fazer um curso de Matemática é difícil. E têm várias outras coisinhas que vão fazendo a pessoa desistir. Eu pensei, pensei, repensei aí falei assim: É isso que eu quero. Eu quero ter um futuro que eu tenha prazer em fazer. Se eu não tenho prazer em fazer, quem vai me dar prazer em fazer? O que vai me fazer ter prazer em trabalhar? Eu quero ter prazer no que eu faço. Então, eu acho que a Matemática, ser professora, ensinar Matemática me dá prazer. E outra coisa, tem uma propaganda que fala que ensinar Matemática é um trabalho social que você faz. E eu gosto de ajudar as pessoas, como eu já ensinei várias vezes, e ensino ainda. Chega final de ano e muitos filhos de vizinhos precisam e os pais falam assim: Oh! Reje, estou precisando que você dê uma ajuda para minha filha. Aí eu ensino Matemática sem custo, sem pedir dinheiro, sem nada. Porque eu me sinto bem. Já fiquei até meia-noite ensinando alunos, filhos de vizinhos sem custo nenhum porque eu tenho prazer em ensinar Matemática. Sempre pego no pé. Tenho filhos e pego no pé aí vou e refaço a questão e digo: era assim que eu fazia. Eu gosto de lidar com a Matemática e passar para os outros, também. Gosto de guardar para mim, não. Se Deus deu para a gente, a gente pode compartilhar (REJE).

Começamos então por “Eu vejo muitas colegas minhas no curso que dá vontade de desistir. É cansativo. Mas, eu acho que ninguém escolhe Matemática ali por escolher” (REJE). Ninguém escolhe Matemática por escolher, pois o curso é cansativo, “é difícil”, como a diz em seguida. Então nesses enunciados tem algo a mais nessa escolha do curso que não é uma simples escolha. Narrada sua trajetória, a escolha dela é mais que simples escolha, pois ela foi tocada em revelar que o sonho dela era ser professora de Matemática e, para isso, teria que “escolher” fazer a Licenciatura em Matemática, por meio do vestibular. A opção, no vestibular, por esta Graduação, não era uma questão tipicamente de escolha, mas de vocação, de ser

chamada, de seguir adiante naquilo para o qual fora tocada em questionar seu sonho e descobrir querer ser professora de Matemática.

Não foi no sonho que Reje foi tocada a ser professora de Matemática. O enunciado estabelece que ela fora tocada a ter o sonho em que se questiona qual seria o seu sonho, em outras palavras, no sonho, ao dormir, ela se questiona o que queria ser e ela mesma encontra como resposta que queria ser professora de Matemática.

Se isto foi o que acontecera com Reje, não, necessariamente, acontecera com os outros colegas, mas, diante das dificuldades, o curso faz os alunos também repensarem: “É isso mesmo que eu quero para minha vida? Aí você passa por isso primeiro”. Os que não querem seguir adiante já no segundo semestre começam a dizer: “Isso aqui não é para mim”.

Temos enunciados de um curso que não é para todos, nem mesmo para todos aqueles que passaram no vestibular para este fim. Neste caso, o curso seria uma espécie de “prova de fogo”, algo que considerado como dificultoso e que muitos vão ficando para trás, resistindo apenas aqueles/aquelas que querem ou gostam de exercer a docência em Matemática.

Esta não é uma enunciação que se encontra apenas em Reje; ela também se encontra presente em Pipa:

Eu acho que um dos problemas do curso de Matemática é a perda da autoestima. Tanto que eu falo assim: Quem não é humilde, no curso de Matemática aprende a ser humilde porque é um tipo de coisa imposta aos alunos que é assim: nós não temos direito de reivindicar nota, os alunos não têm o direito de contestar o que o professor faz na sala de aula. Então, há um problema muito grande por causa disso. Porque, assim, eu enquanto professora não tenho esse perfil de carrasca, mas acho assim que a maioria dos professores do curso de Matemática tem isso enraizado: eles querem mostrar que eles por serem professores são superiores. Então, eles não querem ser tratados como professores. Eu falo sempre que eles querem ser tratados como deuses, não há um vínculo de amizade. Não são todos, a gente não pode generalizar, alguns não tem vínculo de amizade, a verdade dele é incontestável, é absoluta. Então, o aluno nunca vai ter vez. [...]. A pessoa se torna humilde porque se humilha tanto ao ponto de... [...] já aconteceu várias vezes o professor adotar um grupo e todo esse grupo em uma disciplina tirar zero em todas as notas. Só que ao chegar na prova final ele passa essas pessoas, enquanto que tem outras pessoas que está indo melhor do que esse grupinho e chega na final e perde. [...] O professor uma vez estava dando aula para esse mesmo grupinho, o restante da sala ele não se interessa, ele nem olha. Ele só dá aula para um determinado grupo, ele só está olhando um determinado grupo. Isso para o aluno no curso de Matemática é um choque emocional também. O curso que deveria estar formando pessoas racionais no modelo cartesiano na verdade

eu acho que o curso que os alunos têm um sistema emocional mais abalado é o curso de Matemática. Tem hora que eu falo isso sempre que era para estar naquele racionalismo que todo mundo prega, mas não é. É um curso muito sofrido (PIPA).

Por enquanto deixemos suspensas as particularidades de Reje com Pipa e enfoquemos nos enunciados similares, um curso difícil em Reje e sofrido em Pipa, que, neste momento, demonstram que “não é fácil fazer um Curso de Licenciatura em Matemática”.

Por conta das dificuldades, Pipa ainda avalia:

é um curso que precisa ser analisado, ser priorizado um pouco essa carência que os alunos estão entrando. Muitos quando chegam aqui e se deparam com a Matemática mais avançada que a do Ensino Médio e não tem essa base do Ensino Médio e muito dos professores são desestimulantes, então por conta disso o número de desistência está muito grande e é uma coisa muito preocupante. Inclusive o reitor já anunciou que ele está muito preocupado.

Dificuldade sentida pelos alunos pela complexidade da Matemática e por ter professores desestimulantes. Isto no entendimento de Pipa faria com que um houvesse um número muito grande de evasão, que até o reitor anunciou estar preocupado.

Um curso muito sofrido em Pipa, e muito difícil em Reje, ambos anunciando que o curso não seria para todos e que muitos ficariam para trás no caminho. Nisso temos, em Reje, um curso que, por ser dificultoso, faria o sujeito repensar se quer ser professor/a de Matemática. Aqueles/aquelas que escolhem o Curso de Licenciatura Matemática mais do que por uma simples escolha, “eu acho que ninguém escolhe Matemática ali por escolher”, estes continuariam nele. O curso e a própria docência, nesse enunciado, seria, então, uma espécie de “prova de fogo” que chegaria ao final do curso e no exercício docente os vocacionados, os que tivessem vocação para estarem ali, pois do contrário, escolheriam outros caminhos, mais fáceis do que a dificuldade do curso: “Aí quando ele vai para o estágio ele vê se é realmente aquilo que eles querem e muitos alunos, muitos colegas desistem. Muitos mesmo. E tem outras oportunidades que chegam, fez concurso e passou. Claro que eles vão preferir porque é mais fácil e fazer um curso de Matemática é difícil” (REJE).

Ainda com Reje, aparece outro elemento enunciativo do dispositivo de subjetivação que exerce a função da docência como vocação. Ensinar Matemática,

para ela, é um trabalho social porque ajuda as pessoas. Se ensinar Matemática é um trabalho social e, logo em seguida, “eu gosto de ajudar as pessoas”, aparece uma relação discursiva entre ajudar pessoas enquanto imersa na categoria trabalho social. “Aí eu ensino Matemática sem custo, sem pedir dinheiro, sem nada” (REJE). Ensinar Matemática passou a ser aqui não mais apenas uma questão de trabalho social, embora continuasse sendo, mas de trabalho voluntário. Isto seguida de uma justificativa: “Porque eu me sinto bem. Já fiquei até meia-noite ensinando alunos, filhos de vizinhos sem custo nenhum porque eu tenho prazer em ensinar Matemática” (REJE).

Seguindo a AD não estamos no trabalho voluntário, sem custo nenhum, não por conta de um contexto permeado por relações econômicas desfavoráveis aos alunos que são seus vizinhos, ou por conta das relações afetivas envolvidas entre os pares. Não se trata de não cobrar ao aluno porque o mesmo ou não poderia, ou se inviabilizaria pagar pelo ensino, ou porque nas relações de amizade entre vizinhos não são questões econômicas que prevalecem, ou qualquer outra possibilidade, mas porque ensinar é prazeroso. Isto seria, então, sua própria recompensa.

Há, contudo, que estabelecer uma separação discursiva do não cobrar. No funcionamento dos enunciados não se cobra o ensino de vizinhos ou daqueles que a pedem ajuda porque ensinar é prazeroso. Mas, diante de uma sala de aula aí emerge uma relação econômica de remuneração seja desembolsado pelo Estado ou pela escola, sendo esta relação um dos fatores, para Reje, que o marido aceitou que ela fizesse o curso, para ter uma renda complementar na família. De qualquer forma, já estabelece uma relação enunciativa muito estreita entre o ensino e o prazer em ensinar como a própria recompensa.

Continuando, ainda, acrescenta: “Eu gosto de lidar com a Matemática e passar para os outros, também. Gosto de guardar para mim, não. Se Deus deu para a gente, a gente pode compartilhar” (REJE). Aparece, aqui, um retorno ao dispositivo identitário de subjetivação docente na sua relação com o cristianismo discutido anteriormente, agora atrelado a um novo elemento. Se, antes era a docência que se encontrava em questão por Reje ter sido tocada por Deus, agora Deus passa a ser,

não só a fonte das vocações, mas também do conhecimento, no caso dela, do conhecimento Matemático: “Se Deus deu para a gente, a gente pode compartilhar” (REJE). O conhecimento, entre eles, o Matemático passaria a ser uma concessão divina.

A docência, nessas relações discursivas se efetiva nos dispositivos identitários de subjetivação por intermédio da vocação em sua relação derivada da vocação religiosa, em diferentes fragmentos enunciativos, tanto na questão da condição de ser professor/a e de seu ensino, quanto no conhecimento/conteúdo. Deus toca pessoas a sonharem com o que querem ser, e no caso dela, “Eu fui tocada de realizar o meu sonho. E, no meu sonho eu perguntava qual é o meu sonho? É ser professora de Matemática” (REJE). Ele trama com o destino para que o mesmo passe no vestibular: “Meu Deus do céu! Só se for pela Misericórdia de Deus porque por mim acho que não passo não” (REJE). E, por fim, ainda é a fonte do conhecimento, inclusive o Matemático: “Se Deus deu para a gente, a gente pode compartilhar” (REJE).

Este dispositivo de subjetivação da docência enquanto vocação no sentido mais próximo à vocação religiosa, até por conta da religiosidade do próprio sujeito: “falo assim porque sou evangélica” (REJE), aparece com força em Reje, por isso destacamos seus enunciados. Nos outros sujeitos aparecem diferentes relações enunciativas, estabelecendo outros dispositivos identitários de subjetivação docente.

III

Saímos dos enunciados do dispositivo identitário de subjetivação enquanto vocação e passamos agora a discutir o tornar-se professor/a de Matemática:

Acredito que comecei a me tornar professora de Matemática acho que desde a primeira vez que eu entrei para a escola porque a partir daí eu chegava em casa e brincava de escolinha, então pra mim ali eu sempre era professora, acredito que começou por aí. Mas, formalmente, foi quando eu escolhi o curso de Licenciatura em Matemática porque Matemática era uma coisa que eu gostava bastante e já tinha esse gosto pela docência desde criança, desde sempre, e aí eu escolhi fazer Matemática, foi o meu primeiro vestibular, passei e aí entrei para o curso de Matemática. Só que no início eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria, se eu realmente queria ser professora. E isso só veio a se confirmar depois que eu comecei a, realmente, entrar em sala de aula que foi no período do estágio foi

que foi confirmar mesmo que realmente é isso mesmo que eu quero para mim e me realizo em sala de aula. É claro que a gente passa por momentos difíceis, mas me sinto feliz na sala. Começou por aí (SONHADORA).

O tornar-se sujeito faz parte das indagações constantes do processo de formação desde os romances do neo-humanismo alemão entre os séculos XVIII e XIX, atrelado às noções de Bildung (LARROSA, 1998). Contudo, se modifica pela demolição definitiva dos escritos de Nietzsche (2003a; 2009), sobretudo *Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida* e *Ecce Homo: De como a gente se torna o que é*.

Para Dias (1993, p. 68), não poderíamos confundir o tornar-se nietzschiano com os escritos tanto dos filósofos antecessores a ele quanto dos moralistas em encontrar um eu substancial aplicando uma leitura metafísica ao indivíduo:

Não se pode aplicar uma leitura metafísica à questão do individualismo de Nietzsche. A crítica da noção de sujeito, de consciência, de 'eu' é uma constante em sua obra. Desde os seus primeiros escritos, Nietzsche repudia a ideia espúria de um "eu" fixo e estável [...]. Ele [este 'eu' fixo e estável] é uma mistificação que deve ser superada [...]. O 'eu' a que Nietzsche se refere é algo que se almeja e se supera, e não uma substância fixa. Assim, não existe para Nietzsche um '*verdadeiro eu*', pois ninguém pode estar certo de ter-se despojado de todas as suas máscaras (grifo da autora).

Nietzsche (2003b) em *Schopenhauer como educador* aborda que o eu a que se procura são peles sobre peles: "Se é verdade que a lebre tem sete peles, o homem pode despojar-se de setenta vezes sete peles e ainda não poderá dizer: eis realmente o que você é, não é mais um invólucro" (p. 7).

O tornar-se o que se é não parte do humanismo clássico ou do neo-humanismo em buscar uma essência interior que componha o "verdadeiro eu", o tornar-se o que se é, apresenta, antes, como um processo de constituição, de criação, de cultivo de um modo de ser. Assim, apresenta o sujeito como "um *imperfectum* que nunca pode ser acabado" (NIETZSCHE, 2003a, p. 8) (grifo do autor).

Neste sentido, o tornar-se nietzschiano fazendo parte de um processo de constituição, de um modo de ser se alinha aos nossos dispositivos identitários de subjetivação, que, como afirma Castro (2009) "os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito" (p. 408).

Sonhadora aborda a questão do tornar-se professora não como uma busca interior, mas por meio de um processo que se tem início datado “comecei a me tornar professora de Matemática acho que desde [...]” (SONHADORA). Esse início se estende até a infância: “desde a primeira vez que eu entrei para a escola porque a partir daí eu chegava em casa e brincava de escolinha [...] acredito que começou por aí”.

Em Sonhadora, neste enunciado, o tornar-se se inicia com uma idealização da docência já nas brincadeiras de escolinha em que a mesma sentia-se professora. Mas, posteriormente, o tornar-se se apresenta atrelado à sua formação por meio do Curso de Licenciatura em Matemática: “Mas, formalmente, foi quando eu escolhi o Curso de Licenciatura em Matemática porque Matemática era uma coisa que eu gostava bastante e já tinha esse gosto pela docência”.

Nestas relações enunciativas, temos um tornar-se professora de Matemática, que se inicia através de uma idealização, e um tornar-se que se apresenta formalmente, através da escolha do Curso de Licenciatura em Matemática. Temos então dois tornar-se: um, formalmente, que é a escolha do caminho em que se tornará professora de Matemática; e o outro tornar-se que é uma idealização, um sentir-se professora gostando tanto da Matemática quanto da docência.

Posteriormente, aparece outro elemento neste processo de tornar-se: as dúvidas e as indagações: “Só que no início eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria, se eu realmente queria ser professora” (SONHADORA).

No que diz respeito às dúvidas e contradições no percurso da docência de Matemática, para a Sonhadora:

A dúvida a gente sente mais quando você ouve os relatos dos colegas, né? A dificuldade que você tem em sala de aula porque você entra em sala de aula com 30, 40 alunos e surgem aquelas dificuldades tanto de controle, quanto de conteúdo mesmo e por ser uma carreira que a gente sabe que não é valorizada né? o ser professor já te deixa assim... os outros já te olham assim e falam: poxa! Professor? Não tinham outra área pra seguir? Quer ser professor? Então, as pessoas geralmente, quando eu falava que ia ser professora sempre as pessoas falavam isso: Nossa! Você quer ser professora? E isso, de certa forma, vai criando esse desânimo na gente e quando você vai, realmente, pra sala e vê que não é fácil, que ser professor não é fácil, que tem tantas dificuldades, tantos empecilhos que impedem você de realizar um trabalho que talvez você queira realizar, um trabalho bom e você chega lá

e não consegue os utensílios que sejam suficientes para realizar um bom trabalho e acho que, talvez, isso me deixou em dúvida, várias vezes e até hoje me deixa, por exemplo, quando eu digo que eu me sinto realizada eu fico pensando se é isso mesmo que eu quero, porque a gente sabe que é difícil essa carreira de ser professor, justamente pela falta de valorização tanto do governo em relação a salário quanto dos alunos, que muitas vezes, também, os próprios alunos desvalorizam os professores. Essa é a dificuldade que a gente tem.

Nessa narrativa o que se encontra em questão, neste momento, não é ser professora de Matemática, mas a questão do ser professor(a). “Poxa! Professor? Não tinham outra área para seguir? Quer ser professor?” O querer ser professor passa a estar em xeque “pela falta de valorização tanto do governo em relação a salário quanto dos alunos”. A valorização do governo passa pelo salário, e a do aluno? Quando “você entra em sala de aula com 30, 40 alunos e surgem aquelas dificuldades tanto de controle, quanto de conteúdo mesmo”. Dificuldade no controle e dificuldade no conteúdo.

Controle da sala de aula, controle dos alunos. A sala precisa ser controlada, nesta mesma relação regulada, disciplinada, gerida. É o exercício da microfísica do poder nas escolas, estabelecido por Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*. A arquitetura do funcionamento das escolas na Modernidade passa pela administração dos corpos e mentes dos alunos. As salas precisam ser geridas, as turmas precisam ser controladas, daí o controle dos alunos ser um problema pelo qual passa nossa entrevistada.

Estas dificuldades, para Sonhadora, também estão presentes no processo de tornar-se professora de Matemática:

Só que no início eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria, se eu realmente queria ser professora. E isso só veio a se confirmar depois que eu comecei a, realmente, entrar em sala de aula que foi no período do estágio foi que foi confirmar mesmo que realmente é isso mesmo que eu quero para mim e me realizo em sala de aula.

Nestes enunciados, o tornar-se não é estabelecido só pela idealização de infância, embora também estivesse presente nela, e nem é estabelecido de uma vez por todas: “eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria”. Estar em sala de aula, mesmo em se tratando de estágio, não é seu destino estabelecido, é uma confirmação do que ela queria e que a realiza.

Assim, nestas relações enunciativas, temos em Sonhadora uma idealização de infância em sentir-se professora e em gostar tanto da Matemática quanto da docência. Mas, seu processo de tornar-se não é um caminho já estabelecido de antemão, não é uma consequência, nem seu destino, é, antes, uma confirmação ao “que quer para si”: “é isso mesmo que eu quero para mim”. O tornar-se passa a ser, então, um processo de constituição, de criação de si enquanto professora de Matemática. O tornar-se é uma dobra, criando um dispositivo de subjetivação, que dobrando as forças do fora, estabelece um cultivo do eu, fazendo do tornar-se não uma descoberta do eu, mas uma produção de si.

Enquanto em Sonhadora este cultivo do eu-professora se nutre desde as idealizações de infância, o tornar-se professora de Matemática em Fernandes aparece com outros elementos.

Ser professora de Matemática era um negócio que eu não queria de jeito nenhum. Prestei três vestibulares. Meu primeiro vestibular foi para Educação Física, meu segundo vestibular foi para a Engenharia e nos dois vestibulares eu percebi que as minhas notas de Física e de Matemática foram bastante altas, mas pela quantidade de vagas e quantidade de alunos não consegui entrar. Aí fiz o terceiro para Matemática por incentivo de um amigo. Fiz o terceiro para Matemática pensando em fazer Engenharia Civil depois. Só que aí uma coisa que eu não esperava, que a Educação Matemática, a parte de Educação fosse me conquistar. Foi o que aconteceu (FERNANDES).

Nossa trajetória de Formação, como aborda Larrosa (1998; 2002; 2003), se apoiando em Nietzsche, é marcada por descaminhos, desvios, um percurso particular que se cria com o próprio sujeito. Nos enunciados da narrativa a docência de Matemática aparece não por um gosto pela docência, mas por caminhos desviantes que o levaram a ela. Entrou para o Curso de Licenciatura em Matemática não porque a desejasse: “Ser professora de Matemática era um negócio que eu não queria de jeito nenhum”. Ao entrar para o curso com um propósito específico “pensando em fazer Engenharia Civil depois” os caminhos foram se alterando e o percurso trilhado passou a tomar outros rumos: “Só que aí uma coisa que eu não esperava, que a Educação Matemática, a parte de Educação fosse me conquistar”.

Nesta formação discursiva, diferente das indagações de Sonhadora, a docência de Matemática passa a ser não um desejo interno nutrido por anos que se prolonga

desde a infância. Enquanto em Sonhadora o dilema entre querer ser ou não ser professora perpassa pela tensão entre o gosto e a desvalorização do Magistério, em Fernandes, não há uma identificação inicial pela docência de Matemática que a conduz ao Curso de Licenciatura em Matemática, há antes uma questão de desempenho maior em Física e Matemática que pretendesse que a conduzisse para a Engenharia Civil, fazendo do curso não sua finalidade, mas o meio para alcançar seus objetivos. Mas, o que Fernandes não havia previsto é que durante o curso, seu percurso formativo passaria a mudar, sendo “conquistada” pela Educação. Temos então, uma formação discursiva em que a docência de Matemática passa a ser uma conquista ao sujeito. A Educação passa a ser um exterior que conquista o sujeito a ela.

Enquanto em Fernandes temos uma problematização quanto à didática do ensino de Matemática no processo formativo do tornar-se professora de Matemática, em Sonhadora, tanto o se ver como, quanto o tornar-se professora de Matemática se apresentam em outras formações discursivas:

Eu comecei a me ver como professora de Matemática no meu primeiro estágio porque eu fui para a sala de aula e era uma turma de sexta série que era em um bairro meio assim, era uma periferia da cidade e um dia eu fui para a escola, e antes de chegar na escola encontrei uma amiga, ela falou que não ia ter aula na escola porque haviam matado um aluno meu. E, isso, para mim, foi terrível. Terrível, terrível, terrível. Fiquei assim arrasada. Liguei para a minha regente, para a minha orientadora. E, no outro dia, a minha aula seria a primeira aula nessa turma. E eu cheguei assim na escola e não conseguia, sabe? Eu pedi. Falava: Meu Deus, como vou para a escola hoje? Eu não consigo encarar aquela turma diante de uma situação dessas. E aí eu fui. Aí quando eu cheguei lá, os alunos chorando, as meninas assim... E ali eu fui ver o meu papel, realmente. Aí entrei para a sala com os alunos. Aí conversei com eles. Foi que eu comecei ver que por eu estar na Educação não seria por acaso. A gente é muito mais que professor, a gente tem que ser pai e mãe. A gente tem que ser tudo ali na sala. E aí consegui ali ir conversando com os alunos. Claro que não foi possível dar aula no dia, passar um conteúdo. Mas eu fiquei conversando sobre valores, sobre tudo o que tinha acontecido. E aí foi que eu vi que, realmente, ali seria o papel do professor, que não é só chegar na sala e jogar um monte de conteúdos para os alunos. E, a partir daí, a partir desse dia foi que eu fui dar mais valor a minha profissão. Que talvez o aluno, ele não tenha esse [contato com os pais], em casa ele não tenha contato, tanto contato assim com os pais. Não tenha uma boa relação. E quando ele vai para a escola e tem uma boa relação com o professor, talvez possa fazer uma diferença na vida deles. E, eu acredito muito nisso, poder fazer uma diferença na vida desses alunos (SONHADORA).

Neste campo discursivo, Sonhadora apresenta o seu se ver como professora não por entrar em uma simples sala e ministrar uma aula. Também não aparece neste

campo discursivo o se ver como professora em questão temporal de seu primeiro dia de docência. O se ver como professora começa a surgir em seu discurso a partir do papel desempenhado frente à situação experienciada por ela e sua turma, o assassinato de um de seus alunos: “Aí quando eu cheguei lá [na escola], os alunos chorando, as meninas assim... E ali eu fui ver o meu papel, realmente. Aí entrei para a sala com os alunos. Aí conversei com eles”.

Os professores passam a desempenhar seus papéis quando conversam com os alunos e mantém relações com eles como forma de compensação das relações familiares suprimidas. Já não é mais um simples didata. A identidade docente incorpora um novo discurso com práticas escolares. O papel de professora para Sonhadora se distingue do papel de professor(a) que meramente transmite conteúdos. O Ser professora apresenta outros elementos como conversar e manter relações com os alunos.

Nesse campo discursivo estabelecido, o ser professora também se distingue do ser professora de Matemática: “E aí consegui ali ir conversando com os alunos. Claro que não foi possível dar aula no dia, passar um conteúdo. Mas eu fiquei conversando sobre valores, sobre tudo o que tinha acontecido”.

Conversar “sobre valores, sobre tudo o que tinha acontecido” é, neste campo discursivo, considerado como um papel que é realmente de professor, mas não é compreendido como aula: “Claro que não foi possível dar aula no dia, passar um conteúdo”.

Em outra passagem a relação entre professora e professora de Matemática fica mais estabelecida: “os alunos, apesar de ter essa resistência em relação à Matemática, eles deixavam eu mostrar o meu lado como pessoa, tirar aquele lado de professora de Matemática e deixar só o de professora um pouquinho”.

No primeiro enunciado o papel do professor é abrangente e compreende conversas, relações com os alunos e discussões sobre valores e sobre o que havia acontecido com um de seus alunos, o assassinato, enquanto o conceito de aula é restrito ao ensino disciplinar “passar um conteúdo”. No segundo enunciado, o lado

de professora é, novamente, abrangente e se contrapõe ao lado de professora de Matemática que é restrito. Solicitada a abordar melhor esta relação entre professora e professora de Matemática, Sonhadora descreve:

Porque como era professora de Matemática, e eles já não gostavam de Matemática acho que eles relacionam a imagem ruim que eles têm da Matemática com o professor de Matemática. Eu não gosto de Matemática então eu não gosto do professor de Matemática. E aí eu começava a conversar com eles durante o intervalo ou durante a aula, como professora, mesmo, sem falar de Matemática e aí eles acabavam relacionando melhor comigo. Aí, quando eu voltava a ser professora de Matemática, ensinar Matemática aí eles me ouviam mais, prestavam mais atenção, já resolviam as atividades. Mas, aí quando eu parava um pouquinho a aula de Matemática para conversar com eles para criar um vínculo, porque de certa forma você tem que ter com o aluno. Lá na escola onde trabalhei ouvia relato de professores: era aluno lá e eles cá. Não tinham essa relação professor-aluno. E eu acredito muito que isso funciona de você ter uma relação boa com seu aluno. Se você não tiver relação boa com o aluno aí ele não vai gostar de você, ele não vai estudar sua matéria, ele não vai estar nem aí se perder nessa matéria, como tem alunos que é assim: Ah! Na disciplina de fulano eu vou perder e não ligo para isso. Então, quando você tem uma relação boa com o aluno e ele passa a gostar de você então ele passa a olhar a disciplina de uma maneira diferente aí é sua chance de ensinar, de passar o conteúdo.

Então, nestes enunciados é estabelecida uma justaposição entre professora e professora de Matemática. Ser professora se liga a “conversar com eles para criar um vínculo” e ser professora de Matemática se liga a “ensinar [a disciplina], passar o conteúdo”. Justaposição, mas não contraposição, por buscar no ser professora, no genérico, estabelecer vínculos com os alunos, ganharem a atenção deles para, depois, ser professora de Matemática, no específico, ensinando os conteúdos de Matemática.

Ser professora é, nestes enunciados, estabelecer um vínculo com os alunos a fim de alcançar seus objetivos pedagógicos para fazer com que os alunos se disponham mais a aprender Matemática, podendo então ser professora de Matemática. Ser professora e ser professora de Matemática aparece como dois momentos distintos, mas complementares. Estabelece-se, nesses enunciados, criação de identidades distintas em que ser professora pertence a uma identidade – a que mantém relações com os alunos – e ser professora de Matemática pertence a outra – a que ensina Matemática. E, a entrevistada, interpelando entre uma e outra.

Desta forma, em Sonhadora, alia-se à ideia do tornar-se o se ver como professora em situações específicas, não simplesmente ministrando aulas de Matemática, mas perante situações em que fazem a mesma se sentir no papel “real”

de professora ao manter sua relação que a mesma denominou de diálogo e conversas com o aluno que almejam fazer diferenças na vida destes.

Em Wilson, o tornar-se professor de Matemática, ao contrário da Sonhadora e da Fernandes, aparece como uma luta interior:

eu sempre gostei da Matemática, sempre me dei bem desde as séries iniciais porque tive bons professores de Matemática, inclusive uma tia minha que fez faculdade de Matemática. Eu tenho um avô, inclusive, que é muito bom em Matemática e eu sempre gostei da Matemática. Apesar de, no início, não aceitar isso comigo porque lá no fundo, apesar de gostar da Matemática eu não aceitava [querer ser professor de Matemática] pelo fato de minhas tias serem professoras e eu já saber que a remuneração não é muito boa. Tentei vestibular para direito, mas lá no fundo alguns colegas me diziam: 'você é bom em Matemática, você tem que fazer a faculdade de Matemática' então foi aí que eu decidi. Prestei dois vestibulares que foi o da UESB e da UNEB. Prestei da UFBA também, [mas] não passei da segunda fase. Aí passei na UESB e na UNEB, aí eu optei pela UESB, sabendo pelo fato de eu gostar da Matemática, independente de saber que a realidade da Universidade é totalmente diferente da que a gente enfrenta, mas eu gosto da Matemática. É por isso que eu optei por escolher Matemática.

Sonhadora se indaga sobre se ela quer mesmo ser professora de Matemática, Fernandes não se identificava com a docência, mas foi “conquistada” pela Educação, Wilson em sua trajetória luta consigo mesmo para não querer ser professor: “Apesar de, no início, não aceitar isso comigo porque lá no fundo, apesar de gostar da Matemática eu não aceitava [querer ser professor de Matemática]”, isso “pelo fato de minhas tias serem professoras e eu já saber que a remuneração não é muito boa”.

Em Fernandes não havia identificação com a docência e sim com a Matemática que queria que a conduzisse para a Engenharia, mas a Educação a “conquistou” durante seu processo formativo no Curso de Licenciatura em Matemática. Nesta relação enunciativa temos a docência como um ímã que atrai/conquista sujeitos a ela. Enquanto em Fernandes a docência era indiferente até a entrada no curso, em Wilson seria contra esse ímã que o mesmo lutava por conta da remuneração, não aceitava a si querendo ser professor e lutara por outros caminhos, como o vestibular que fizera para Direito. Em Fernandes a Educação a atraiu no meio do caminho, em Wilson é contra esse “desejo” para com a docência, antes mesmo da entrada no curso, que o queria dele se desviar por conta da remuneração.

A identificação com a docência, e principalmente com a docência em Matemática, em Wilson, já existia desde quando fizera o Magistério:

eu já me vejo como professor de Matemática. Primeiro porque, pelo fato de ter feito Magistério, já ensinei nas séries iniciais, então, eu ensinava também Matemática. Porque nas séries iniciais é um único professor para ensinar todas as disciplinas e sempre nas aulas de Matemática eu me sentia melhor do que dar uma aula de português, geografia ou história, né. Então eu me sentia melhor, sentia prazer em ensinar Matemática aos alunos, inclusive, por exemplo se você vai fazer uma conta de multiplicação, tem professor que já resolve e já bota o resultado. Eu não, eu fazia questão de explicar: sete vezes cinco, quatro vezes três para que o aluno entendesse e respondesse juntamente comigo. Então a partir daquele momento eu já me sentia um professor de Matemática. Mas eu vim perceber essa realidade mais forte quando eu entrei na Universidade e comecei a fazer o estágio do curso, que foi o estágio II que foi o primeiro estágio que eu fiz [o primeiro estágio do curso, não de sua trajetória docente], porque eu fiz uma confusão um pouco na minha grade, peguei primeiro o estágio II que foi na sétima série e aí não foi tudo quanto eu imaginava, um pouco diferente das séries iniciais porque os alunos além de terem dificuldades não fazem questão de aprender ou superar suas dificuldades. Muitas vezes você fica enfadado, ensinando várias vezes, inúmeras vezes. Alguns não prestam atenção. Você fala de novo. Você percebe que os alunos, mesmo assim, não querem aprender a Matemática. A partir daquele momento eu percebi 'realmente, ser professor de Matemática não é fácil'. Então eu percebi, eu me identifiquei, eu comecei a sentir o que é ser o professor de Matemática. Porque outrora eu ouvia meus professores afirmar que os alunos diziam que tinham dificuldade em Matemática, professores reclamaram dos alunos que não gostam de Matemática, eu apenas ouvia. Mas quando eu fui para sala de aula, neste estágio, eu percebi que, realmente, os alunos além de não gostarem, terem dificuldades, eles não querem, muitas vezes, aprender a Matemática. Foi aí que eu me senti, como meu professor outrora sentia na questão da dificuldade da Matemática pelos alunos (WILSON).

Temos, nestas relações enunciativas processos de identificação da docência em Matemática. Neste momento, Wilson afirmou se ver como professor de Matemática, primeiramente, porque tendo feito Magistério, entre outras disciplinas, ensinava Matemática. De início, a identificação docente é passada pelo exercício de sua função: ensinar Matemática. Mas esta identificação passa a ganhar novos elementos: “sempre nas aulas de Matemática eu me sentia melhor do que dar uma aula de português, geografia ou história...”. E continua, “Então eu me sentia melhor, sentia prazer em ensinar Matemática aos alunos”. Ensinar Matemática era condição primeira para se ver como professor, mas, por si só, era insuficiente para a identificação. Era preciso o sentir-se melhor com este ensino. Sentir-se melhor em “dar aulas” de Matemática do que “dar aulas” de outras disciplinas. Mais do que um sentir-se melhor: sentir prazer em ensinar Matemática aos alunos. A identificação passa a se estabelecer na condição de ensinar, mas não apenas um simples fato de ensinar por ensinar, mas sentir-se melhor em ensinar algo específico: a Matemática. E, sentir prazer em ensiná-la.

Sentir prazer em, sentir melhor em, e o fato de ensinar Matemática são, neste momento, enunciados do processo de identificação docente.

O processo de identificação liga o sujeito (Wilson) com a docência em Matemática. Neste caso, o sentir prazer em ensinar Matemática opera no processo de identificação docente. Mas, é o dispositivo de subjetivação que o dobra, que estabelece o forro do fora. Temos em Wilson uma docência que o atrai, e que o luta contra ela, em não aceitá-la com ele, mas, desta luta, se o entrega de tal forma que não apenas resolveu fazer Matemática, mas “a partir daquele momento [em fazer questão de explicar Matemática minuciosamente aos alunos em sala de aula] eu já me sentia um professor de Matemática”.

Em outro fragmento Wilson narra:

Hoje eu olho assim, eu digo assim: apesar das dificuldades, dos limites que tive, de ter perdido muitas madrugadas fazendo esse curso, de ter que estudar muito, eu percebo que se eu voltasse atrás e dissesse assim: você prestaria o vestibular de novo para Matemática? eu acho que eu prestaria o vestibular de novo para Matemática [...]. Então, nesse sentido que eu percebo que ser professor de Matemática, para mim, é uma realização [...] eu me sinto realizado em saber que eu vou fazer o máximo para que os alunos aprendam a Matemática, mesmo que durante a minha vida eu não tenha aprendido toda a Matemática, mas que eles aprendam o mínimo possível, até mesmo, quem sabe, esses meus alunos possam mais tarde fazer Matemática.

Nestas relações enunciativas temos tanto uma identificação docente com o gosto pelo ensino quanto dispositivo de subjetivação estabelecendo uma dobra, em que, de início, Wilson ainda luta contra ela, contra a trajetória do tornar-se professor, mas se entrega ao, e passa a se ver e a se realizar na docência em Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao término da dissertação, e, afinal, o que temos conseguido obter? Os objetivos foram alcançados?

Primeiro teríamos que expô-los novamente: **objetivo geral**: analisar a construção identitária sobre a docência de Matemática pelos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática, período 2012.2, que se encontravam em exercício de docência, além do estágio curricular. E como **objetivos específicos**: identificar e analisar os discursos que fazem com que os sujeitos assumam determinadas posições identitárias sobre a docência de Matemática; compreender o processo de identificação em que os sujeitos se assumem e se identificam com determinadas formas de ser professor(a); e compreender o processo de subjetivação pelo qual os sujeitos vão se tornando professores(as) de Matemática.

Ao tomarmos primeiramente o objetivo geral, o que fizemos, durante todo o desenrolar desta dissertação, foi analisar a construção identitária da docência de Matemática. Mas cabe ressignificar o termo construção. Não podemos tomar a identidade como construção no sentido da arquitetura clássica: um trabalho paulatino, de bloco por bloco, que, aos poucos, vai tomando forma e fazendo surgir a homogeneidade de uma parede ou de uma casa. Este sentido de construção não cabe para falarmos de identidade, pois não temos um trabalho paulatino, que tece uma unidade a que poderíamos chamar de identidade. Neste sentido nossas identidades não são construções.

As construções identitárias sobre as quais falamos são construções, mas de outro tipo; elas são similares à construção das arquiteturas pós-modernas. A referência não é mais a um trabalho paulatino, de tijolo por tijolo, formando uma homogeneidade. Ao contrário, a arquitetura pós-moderna é construída por conexões, por interligações, pelo movimento da curva, ao invés da estabilidade da linha, e por elementos que se agrupam e se dispersam. Neste sentido, as identidades trabalhadas aqui são construções.

As identidades são construções não de uma articulação, seja no sujeito, seja na docência, formando uma homogeneidade que poderíamos chamar de identidade ou identidades docentes de Matemática. Mas, são construções de algo mais capilar, mais específico, formado por dispositivos, os quais compreendemos como dispositivos identitários discursivos, práticos e de subjetivação, que ora se articulam, mas que, também, ora se ignoram e se excluem.

Desta forma, com Hall estamos adentrando e querendo salvar o campo teórico das identidades, mas foi, sobretudo, Foucault quem nos auxiliou a repensar e trabalhar com nossos objetos com uma acuidade um pouco diferente, enxergando e dispondo os elementos sob um novo olhar.

Levando mais adiante a metáfora das identidades docentes de Matemática como construções, se nós podemos falar em construções identitárias é porque, *a priori*, elas não existem. Não existe identidade docente em lugar algum, exceto nos platonismos e derivados da metafísica, que Foucault e nós recusamos. Por isso a insistência neste trabalho, sobretudo com a grande contribuição da banca de dissertação, em perceber que o que temos são dispositivos identitários.

Quanto aos objetivos específicos, conseguimos avançar em alguns e deixamos outros entreabertos. Encontramos nos dispositivos identitários discursivos a criação do aluno não apenas como sujeito da escola, mas, também, como objeto do conhecimento pedagógico contemporâneo. Ele se apresenta, para o professor, como uma nova visibilidade, a qual pode e deve falar. É a sua condição de possibilidade, a materialidade do discurso sobre os bons professores.

Encontramos outros dispositivos identitários discursivos dos(as), professores(as) de Matemática, como carrascos(as) (PIPA), inteligentes (FERNANDES), altamente racionais (FERNANDES), loucos (PELEZINHO, PIPA).

Articulados, ou não, com os dispositivos discursivos, também temos os dispositivos práticos do(a) professor(a) de Matemática, que instiga o aluno a aprender Matemática, que “dá” o conteúdo/desenvolve o currículo, que gerencia diversos modos de ensinar, que centraliza suas aulas em atividades e exercícios.

No que se refere à análise do processo de identificação, ficou um vazio a ser preenchido com outras pesquisas. Percebemos, encontramos e descrevemos por inúmeras vezes processos de identificação nesta dissertação, o que faltou foi tomá-los para uma análise mais detalhada, pela extensão da pesquisa, disponibilidade, tempo e fôlego; os deixamos para pesquisas futuras.

No que se refere ao processo de subjetivação, inclusive por sugestão da banca, recorreremos mais profundamente à obra *A Hermenêutica do Sujeito*, de autoria do Foucault, e ao capítulo Os Dobramentos ou o Dentro do Pensamento (Subjetivação) do livro *Foucault*, de autoria do Deleuze.

Se a subjetivação grega se efetua por meio de uma dobra das relações de poder, fazendo a política, no sentido lato do termo, nascer da ética por meio do domínio de si para o domínio dos outros, nossa subjetivação contemporânea, entre os enunciados dos sujeitos da pesquisa analisados, inverte o pressuposto grego e faz nossa ética nascer da política, quando olhamos para os(as) outros(as) professores(as) de Matemática para podermos olhar para nós mesmos.

Inversão grega de nossa subjetividade, mas também atualização de dispositivos de subjetivação medievais em que se inscreve a vocação docente tão marcada na nossa pesquisa. Ser vocacionada a, sentir-se chamada a, ou mais propriamente, ser tocada, para utilizarmos o enunciado de um de nossos sujeitos, é considerar a docência como uma vocação bem próxima do sentido religioso do termo.

Se há em Reje uma vocação docente mais próxima da vocação religiosa, há em Sonhadora uma vocação docente pertencente a outra formação discursiva, que, pelos limites de tempo e disponibilidade, não pôde ser aqui analisada; fica aberta para novas análises.

Ainda no dispositivo de subjetivação, analisamos diferentes modos do tornar-se professor(a) de Matemática: a docência como a realização de um desejo interno, idealizado desde suas reminiscências (SONHADORA); a docência como um jogo de sedução, uma conquista que invade o sujeito durante seu processo formativo

(FERNANDES); a docência como um ímã que o atrai, mas dela querendo se distanciar até a sua entrega e realização (WILSON).

Identidade da docência de Matemática não é uma metáfora, não é uma categoria tampouco é uma substância. Não é algo que podemos pegar ou possuir. Mas, é algo que se manifesta por meio de seus dispositivos: dispositivos identitários discursivos, dispositivos identitários práticos e dispositivos identitários de subjetivação, que são seus efeitos concretos pelos quais atua. Neste sentido é que é construção, pois, *stricto sensu*, a identidade docente de Matemática não existe.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo. Fundação Escildo da UNESP, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

_____. **Foucault**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione editora, 1993.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

FOUCAULT, Michel. An interview: sex, power and the politics of identity; entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982. Trad. Wanderson flor do Nascimento. **The advocate**, n. 400, 1984a.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Trad. Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhoto. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Trad. Mercedes Allendesalazar. Barcelona, Espanha. Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1990.

_____. **A história da loucura.** Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **As palavras e as coisas.** Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 13ª ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010a.

_____. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____. **O Governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010d.

_____. **O nascimento da clínica.** 7ª Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogia crítica e subjetivação:** perspectivas foucaultianas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

HALL, Stuart. El trabajo de la representación. In: _____. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. Traducido por Elías Sevilla Casas. London, Sage Publications, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre la lectura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LE GOFF, Jacques. **A civilização no ocidente medieval**. Tradução de José Rivair de Macedo. Bauru, SP: Edusc, 2005.

_____. **Uma longa idade média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LOGUERCIO, R. Q.; DEL PINO, José Claudio. Os Discursos Produtores da Identidade Docente. **Ciência e educação**, Bauru - SP, v. 9, nº 1, 2003.

MACHADO, Roberto. **Foucault: A Ciência e o Saber**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segundas considerações intempestivas**: Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad. Marcos Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003a.

_____. Schopenhauer como educador. In: NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003b.

_____. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que é. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & realidade**. Vol. 26. Jan/Jun 2001.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

SCHIPPLING, Anne. Análise do Discurso em Educação: um exemplo do ensino de Filosofia In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa na educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Zenilton Gondim; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. Razão e Emoção: Saberes e valores em disputa. In: VIII Colóquio Nacional e I Internacional do Museu Pedagógico, 2009, Vitória da Conquista. **Anais...** As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares. Vitória da Conquista: GráficaLog, 2009.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista brasileira de educação**, n. 34, jan./abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Apresenta a Área de Concentração e linhas de pesquisa. Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgecfp/index.php?pagina=area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 28 de Set. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 20, jul./dez. 1995.

_____. Ciência, razão e a mente feminina. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 32. Jan/Jun 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

O presente termo em atendimento à Resolução 196/96, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “**Docência de Matemática: Construções identitárias**”, sob responsabilidade dos pesquisadores (**Zenilton GondimSilva e Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão**) do curso de **Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores** do Departamento de **Biologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Jequié**, os seguintes aspectos:

Objetivos: O objetivo geral dessa pesquisa é: Analisar a construção identitária sobre a docência de Matemática dos alunos no curso de Licenciatura em Matemática que se encontram em efetivo exercício de docência. Os objetivos específicos são: Identificar e analisar os discursos que fazem com que os sujeitos assumam determinadas posições identitárias sobre a docência de Matemática; Compreender o processo de identificação em que os sujeitos se assumem e se identificam com determinadas formas de ser professor(a); Compreender o processo de subjetivação pelo qual os sujeitos vão se tornando professores(as) de Matemática.

Metodologia: Os sujeitos da pesquisa serão alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que já se encontram em efetivo exercício de docência. O método para análise dos dados será a Análise de Discurso e o instrumento para produção de dados, a entrevista semi-estruturada.

Justificativa e Relevância: Esta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos sobre identidade docente de Matemática que, embora tenha adentrado no campo da Educação Matemática na década de 1990, ainda são poucas as pesquisas que se debruçam sobre essa temática.

Participação: Os sujeitos da pesquisa participarão da pesquisa através de entrevistas.

Desconfortos e riscos: Não se aplica.

Confidencialidade do estudo: Os dados coletados servirão restritamente a fins científicos para a pesquisa de dissertação de mestrado e demais publicações científicas.

Benefícios: Contribuição para fomento à discussão na área de Educação Matemática sobre a construção da identidade docente.

Dano advindo da pesquisa: Não se aplica.

Garantia de esclarecimento: Os pesquisadores, a qualquer momento do curso e da pesquisa, asseguram que estarão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas referentes à pesquisa.

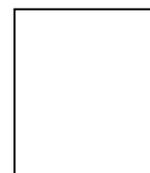
Participação Voluntária: A participação na pesquisa é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração e que o participante pode retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

- **Consentimento para participação:** Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu, _____, **aceito livremente participar do estudo intitulado “Docência de Matemática: Construções identitárias”, sob responsabilidade do discente Zenilton Gondim Silva e sob responsabilidade da Professora Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).**

Nome da Participante _____

Nome da pessoa ou responsável legal _____



Polegar direito

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

_____, Vitória da Conquista Data: __/__/__

Assinatura do Pesquisador

Para maiores informações, pode entrar em contato com:
(Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão). Fone: (77) 8815-5434
Zenilton Gondim Silva. Fone: (77) 8109-6287