



Uma leitura sobre o jogo da constituição estética do futuro professor de matemática

Grace Da Ré **Aurich**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil
dra_grace@live.com

Resumo

Tomando-se como material investigativo uma pesquisa sobre formação de professores de Matemática desenvolvida na UFRGS, entre 2006 e 2008, com foco nos estágios de docência na formação inicial, que evidencia os efeitos das relações de poder e verdade na constituição das práticas pedagógicas, na Universidade e na Escola, o presente trabalho se propõe a discutir e analisar, a partir da noção foucaultiana de constituição estética, as formas de criação/invenção e as possibilidades do modo de conduzir-se do futuro professor de matemática. Para a referida análise, cujos resultados parciais são apresentados neste artigo, recorreu-se a materialidade lingüística no sentido de resgatar os dizeres dos estagiários para pensar formas pedagógicas que produzam condutas de caráter ético utilizando conceitos e ferramentas wittgensteinianas e foucaultianas.

Palavras chave: Matemática/Professor/Formação, Educação Matemática, Jogos verdade, Jogos de linguagem, Regras de sentido, Práticas discursivas, Sujeito, Ética, Estética da Existência.

Somos professores de matemática. Ou pelo menos pensamos que somos. Muitos lecionam antes mesmo de concluir uma licenciatura. Outros, assim como nós, acreditam que realizaram a mesma escolha. Acreditam que escolheram a mesma área, o mesmo curso, alguns até a mesma instituição, para tornarem-se aquilo que pensamos ser: sujeitos com a mesma profissão, a mesma função, que executam as mesmas práticas, que possuem muitas afinidades, algumas semelhanças, mas não igualdades, nem equivalências.

E se há essa possibilidade, de assim se pensar, de dizer-se e ver-se como um professor de matemática, podemos também entender que somos constituídos através da linguagem e de práticas discursivas, que nos identificam e que ditam os modos de conduzirmo-nos como

professores de matemática, que trazem consigo as regras - que seguimos - para assim pensarmos. Regras que fazem parte de jogos de verdade e jogos de linguagem, nos quais são constituídas as práticas que regulam e mantém nossas condutas e comportamentos.

Quando o indivíduo realiza sua escolha de formação profissional e nela passa a ser constituído, como determinado sujeito, acredita que, através dela, está optando pelo que tem vontade, deseja e intenciona tornar-se.

Sob a ótica da filosofia pragmática da linguagem, quando se trata da constituição de um sujeito, nesse caso o sujeito docente, há a possibilidade de pensá-lo como sujeito da linguagem discursivamente constituído. Entretanto, lançar um olhar para um sujeito considerado a partir dessa noção de linguagem instituidora, é também olhar para um sujeito que é contingente.

As produções acadêmicas amarram o professor em determinadas identidades e modos de ser e de agir. Considerando-o como sujeito contingente, o professor não haveria como constituir-se de modo diferente do prescrito pelas práticas discursivas e pelos regimes de verdade circulantes em tal espaço. Pensando nessas amarras, em seu funcionamento e na capacidade de gerarem formas de comportamento é que surgiu o tema de estudo para minha dissertação de mestrado intitulada “Docente Estético Matemático: uma leitura sobre um jogo e suas regras”.

Compreendendo, sob o ponto de vista do Segundo Wittgenstein e das teorizações de Foucault, que uma prática é uma atividade regrada, seja pela noção de jogos de linguagem ou prática discursiva respectivamente, busco entender as práticas da Universidade e Escola como jogos de verdade que geram comportamentos em formas pedagógicas que podem criar possibilidades de constituição estética, maneiras de conduzir-se, desse sujeito professor.

A partir desse possível diálogo, de ferramentas e conceitos, entre esses dois autores procuro colocar em movimento, para os estudos referentes a minha dissertação de mestrado, os seguintes pensamentos: a de entender a linguagem como uma atividade regrada e pela transposição da noção de jogo de linguagem para jogo de verdade a fabricação de esquemas de comportamento na constituição estética do professor de matemática.

Assim sendo, como problema de pesquisa, busco responder a questão “Como o professor de matemática, pensado como sujeito contingente constituído discursivamente, em meio a jogos de verdade, produz condutas éticas fazendo-se, então, existir como sujeito estético?”.

Para alcançar essa finalidade da dissertação, está sendo realizada uma investigação, que venho ora apresentar, partindo da pesquisa de Lenzi (2008), que buscou mecanismos na Universidade e na Escola capazes de regular a fabricação e a execução de práticas pedagógicas de licenciandos em Matemática.

A seguir apresento a revisão e fundamentação teórica a qual recorri para embasar a proposta de discussão deste tema e, em seguida, descrevo a maneira como venho desenvolvendo a análise do material empírico, para então trazer as análises parciais realizadas e as respectivas conclusões obtidas até o momento.

Revisão e fundamentação teórica

Meu objetivo não é classificar, nem questionar o que é e como deve ser um “bom professor de matemática”, mas sim analisar os modos pelos quais ele pode vir a constituir-se de maneiras diferentes das que circulam nas práticas que envolvem sua formação.

Por essa razão é que a investigação a que me propus e que venho realizando não se trata de uma análise estrita do cumprimento do código de condutas morais e éticas que rege a postura do professor, que dita as regras de como deve comportar-se, mas de analisar as práticas discursivas envolvidas no modelo acadêmico contemporâneo e que vem, de alguma maneira, produzir condutas e constituir esteticamente o futuro professor de matemática, sob a lente da filosofia pragmática da linguagem e dos esquemas de comportamento referidos por Michel Foucault.

Neste artigo, tendo em vista seu viés pós-estruturalista, são adotados alguns deslocamentos teóricos, que serão mobilizados na discussão do material investigativo, sobre o entendimento de noções como: sujeito, linguagem, ética e estética. Logo, penso necessário apresentá-las inicialmente, mesmo que sucintamente, na forma como são entendidas nesse trabalho.

Quando penso que pode ser na relação entre sujeito e verdade, que existam outras possibilidades do professor conduzir-se frente aos discursos e às práticas discursivas escolares, é porque entendo, do mesmo modo que Foucault, que

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (1997, p.12).

Para o filósofo, exercer a prática discursiva significa seguir certas regras e expressar as relações que ocorrem no interior do discurso, considerando prática discursiva como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p.136).

As regras encontram-se no próprio discurso. Não habitam as mentalidades dos indivíduos, mas estão presentes e são impostas àqueles que de um determinado campo discursivo pretendem participar.

A noção de sujeito entendida para esse trabalho é a de um sujeito contingente discursivamente constituído – constituído através de práticas discursivas e na situação em que se encontra. É um ser social, histórico, descentrado, constituído por regras que o atravessam.

Social por ser apreendido no coletivo, pois o sentido da linguagem também é coletivo, histórico por estar imerso em formas de vida – práticas, costumes, hábitos, relacionados com a linguagem, que dão base as nossas atividades. Descentrado por não ser um sujeito que possui uma composição cognitiva, psicológica ou essencial, ou uma existência particular a partir da qual possa ser moldado. Não há um alguém para ser moldado, mas alguém que, pela linguagem e pelas práticas discursivas, se configura através de seus jogos e de suas regras.

Em relação à noção de linguagem, esta é entendida como não representativa da realidade, nem correspondente, mas sim instituidora desta. Não como espelho do mundo em que se descortina o essencial e o ontológico das coisas, mas como constituindo as coisas a partir do que é dito que estas são.

De acordo com Deleuze (2005) cada estrato ou formação histórica – que são feitos de coisas e de palavras – aquilo que é visível e enunciável, formado de conteúdos e expressões, de regiões de visibilidade e de campos de legibilidade, só pode ser vista depois de ser dita, é feito de uma combinação das duas, logo passando primeiramente pela linguagem.

Juntamente, conforme o segundo Wittgenstein, também conhecido como o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*, a linguagem, com um sentido pragmático, é pensada em seu emprego cotidiano, significando as coisas, os objetos e as práticas a partir de seu uso, ou seja, se há diferentes usos para uma palavra ou expressão, nas diferentes formas de vida existentes, diferentes são, também, os jogos de linguagem envolvidos, gerando, assim, diferentes significados.

Já Michel Foucault, com suas noções sobre ética e estética da existência, permeia toda a proposta do estudo. Para ele, a ética tem sua noção clássica deslocada para a maneira como um indivíduo pode constituir-se a si próprio como um sujeito moral de suas próprias ações. Ainda, uma maneira de ser, uma maneira de conduzir-se, uma forma de ser visível aos outros, para os gregos, ainda, um cuidado de si para com os outros. Em *Uso dos Prazeres*, segundo volume da História da Sexualidade, detalhadamente, escreve que

[...] para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual **o indivíduo circunsceve parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si” que as apoiem.** A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições. [grifo meu] (FOUCAULT, 2003, p.28-29).

Assim como Foucault, compreendo que a ética não deve ser vista como um modelo de comportamento para todos, numa tentativa de normalização da população, mas como problema de produção individual, trabalhando uma constituição estética de si. Foucault crê que “devemos nos libertar desse elo analítico ou necessário entre a ética e as outras estruturas sociais ou econômicas ou políticas”. (FOUCAULT, 1995, p. 261). Acredito que estando atento a este elo, no caso, entre o sujeito professor de matemática e a escola, o professor tem a possibilidade de conduzir-se eticamente na medida em que exercita a sua relação com as verdades dos discursos.

Fazer da própria vida uma obra de arte, segundo o olhar foucaultiano. Eis uma escolha ética, política e pessoal constituída em um modo de sujeição ao se optar por agir de determinado modo e a fim de constituir uma existência bela, de governar os outros e de ter uma boa reputação. Foucault (1995, p. 261) se surpreende como o fato de que “[...] em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas.” E, completa: “Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?”

Mas por qual razão trago para a discussão a minha preocupação com a constituição da

estética da existência do professor de matemática? É o próprio Foucault (2006b, p. 290) que me inspira a pensá-la como uma busca necessária à constituição de um sujeito qualquer quando destaca que “[...] a idéia de moral como obediência a um código de condutas de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde uma busca que é aquela de uma estética da existência”.

Logo, entendo que essa noção de estética da existência foucaultiana proporciona pensar que o sujeito contingente pode compor-se através da experiência e das práticas, que realiza consigo mesmo, ao por em uma relação ‘reta’ pensamento e ação. Sendo capaz de elaborar, ao reconhecer-se como tal, uma estilística de vida singular – uma vida que inspira comportamentos, mas que nunca se repetem, como uma obra de arte que nos inspira, mas que não é idêntica nem a si mesma. Uma espécie de condução de si que oferece o que faz para o olhar do outro, onde o sujeito se expõe, mostra-se, aproxima-se ao outro. Torna-se presente.

Segundo Loponte e Scheeren, “uma docência que se faz ‘artista’ pode ser aquela que assume seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se.” (2009, p. 14). Entendido como esse sujeito contingente, o professor pode também produzir possibilidades estéticas de ser docente, através das respostas éticas que é capaz de dar pelo próprio modo de conduzir-se.

Unida a esses deslocamentos teóricos trago, para essa discussão, a noção de jogo de verdade em Foucault, para mim, melhor compreendida pela visão de jogos de linguagem de Wittgenstein.

Pelo olhar pragmático de Wittgenstein, entre os sujeitos, a movimentação realizada pela linguagem dá-se por seu uso e por meio de regras. Aquele que segue uma regra, realiza uma ação, opera uma prática. A expressão “jogos de linguagem” é entendida, em sua ótica, como “[...] a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada.” (WITTGENSTEIN, 2008, p. 19).

Com isso, passo a me referir à linguagem, entendendo como uma atividade articulada por regras, como uma prática regrada. Tais regras instituem o modo pelo qual entendemos os objetos e as coisas as quais fazemos referência, dando significado às palavras, sendo assim regras de significação. Conforme Glock (1998), em “Dicionário Wittgenstein”, o papel da discussão acerca da atividade regrada, realizada por Wittgenstein, é justamente mostrar como as regras conduzem os comportamentos das pessoas e atribuem o significado das palavras.

Um jogo de linguagem é formado também por regras constitutivas que lhe dão sentido, são as regras gramaticais referentes a um determinado jogo. Essas regras são padrões de correção, segundo Glock (1998) que não descrevem, mas determinam como agir corretamente.

Nosso paradoxo era o seguinte: uma regra não poderia determinar um modo de agir, dado que todo modo de agir deve poder concordar com a regra. A resposta: se todo modo de agir deve poder concordar com a regra, então deve poder contradizê-la também. Por conseguinte, não haveria aqui nem concordância nem contradição. (...) Com isto mostramos, a saber, que há uma concepção de regra que não é uma interpretação; mas que se exprime, de caso para caso da aplicação, naquilo que denominamos “seguir a regra” e “transgredi-la.” (WITTGENSTEIN, 2008, IF § 201, p. 113).

O processo de uso das palavras e seus sentidos são regrados e podem ser percebidos nas mais diversas formas de vida cotidiana, pois a prática de seguir uma regra é uma prática social.

Diz Wittgenstein: “– Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são *hábitos* (usos, instituições).” (2008, IF §199, p. 113). O sujeito que admite que está seguindo uma regra, assume o a priori, a coletividade e o caráter histórico e arbitrário, dessa prática. Segundo Bello (2010, p. 4) “É, justamente, porque os critérios para a compreensão dos usos das palavras são todos públicos que elas fazem sentido”.

Porém, compreender a regra é diferente de apenas segui-la, assim como agir de acordo com a regra também não é o mesmo que segui-la. Compreendê-la implica em saber como aplicá-la, saber movimentar-se entre elas.

Pensando na desconstrução da mediação da linguagem entre os sujeitos e o mundo, no descolamento da significação da linguagem e pensando no jogo e nas regras que formam as práticas discursivas existentes no âmbito da Universidade/Escola acredito abrirem-se espaços para a possibilidade de pensarmos na significação das condutas.

Entendo que a perspectiva wittgensteiniana, ao localizar os desejos, as intenções e as vontades nos usos que fazemos da linguagem, leva-me a pensar o processo da constituição do sujeito, retirando a ideia de essência e, ao esvaziar o ontológico do sujeito, encontra convergência no pensamento foucaultiano.

Entretanto, compreendo que as ideias de Foucault também pode dialogar com as de Wittgenstein, principalmente com a noção de jogo, jogos de linguagem para este, jogos de verdade para aquele. A noção de atividade regrada em Wittgenstein instrumentaliza, me faz compreender melhor as práticas discursivas de Foucault como um conjunto de regras e preocupando-se para além dos enunciados linguísticos e gramaticais, ao pensar sobre o que pode ser dito e quem o pode dizê-lo, lançando seu olhar para os efeitos das relações do sujeito com a verdade que tais enunciados produzem, para os modos de subjetivação que propiciam.

Tudo isso faz com que eu articule o seguinte pensamento: se Wittgenstein ajuda a pensar o que leva o sujeito a significar algo de determinada maneira, Foucault me leva a pensar sobre o faz com que o sujeito se conduza de determinado modo, sobre a relação desse sujeito com as suas verdades no contato com as regras de determinada prática discursiva.

Logo, entendo esses jogos de verdade, que geram esquemas de comportamento, como possibilidades de devires do professor de matemática, possibilidades indeterminadas de ser na contingência dos próprios sujeitos que jogam o jogo, que seguem as regras e que é produzido e constituído na própria ação.

Adentrando o terreno foucaultiano, primeiramente, há de se ter cuidado com as palavras justamente como, por exemplo, o entendimento sobre a palavra “jogo”. Quando se refere a ela, Foucault a trata como

um conjunto de regras de produção da verdade. [...] um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função de seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda. [grifo meu] (FOUCAULT, 2006b, p. 282).

Tais práticas discursivas, na ótica foucaultiana, para o ponto de vista de Veiga-Neto (2005, p. 115) se aproximam dos jogos de linguagem de Wittgenstein que são entendidos como “**um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que**, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, **comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir**”. [grifo meu].

Nessa perspectiva, o jogo de verdade estabelece uma relação entre os indivíduos e as regras desse jogo o organizam e o legitimam. Para Birman (2002, p. 307) “[...] enunciar a existência de uma regra é indicar a existência de algo que é da ordem da **invenção** e do **arbitrário**, que seria constitutivo de toda e qualquer regra”[grifo do autor].

Ainda para Birman (2002) as regras são compartilhadas, produzidas e definidas por convenção e seu uso, pelos indivíduos no espaço social. Logo, apresenta uma verdade aquele que conhece e obedece as convencionadas regras do jogo dessa verdade.

A produção de verdades, como jogo, implica a linguagem, porém, embora necessária, não se apresenta como suficiente. Birman (2002) salienta que os jogos de linguagem de Wittgenstein seriam remetidos à construção dos jogos de verdade de Foucault através da agregação da produção de certezas e de crenças fundadas na ação de dispositivos de poder que legitimam verdades e as inscreveriam nos corpos dos indivíduos por meio de processos de subjetivação. Nessa linha de pensamento, o poder, incidindo nos corpos dos indivíduos pela mediação de dispositivos, seria crucial para a constituição de tais jogos.

Sendo um conjunto de regras de produção de verdade, nos jogos de verdade é que são produzidas as verdades que nos constituem por meios destes determinados procedimentos que conduzem a certos resultados e também das regras que regulam e mantêm nossas condutas e comportamentos.

Ao ser vinculado, pelas práticas discursivas, à alguma característica, o sujeito é fixado a uma identidade através da qual lhe é atribuído um valor, além de, ao nomear-se, atribuir-se imobilidade a algo que é móvel, forjando-se “uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta” (MOSE, 2005, p. 72).

Nesse ato de identificação mascara-se a “impossibilidade de fixação e sentido, de ser, de verdade” (MOSE, 2005, p. 74). Portanto, definir o que deverá ser a verdade, é inventá-la sobre o que será considerado como, por exemplo, um bom professor de matemática, negando outras possibilidades de devires.

Proponho pensar nas regras de um jogo de verdade. Pensar em como o conjunto de verdades do que é ser um professor de matemática - aquele sujeito autônomo, sujeito do prático, do fazer, da inovação, da tecnologia, da contextualização, entre tantas outras que classificam os “bons” e os “não bons” - opera nesses sujeitos e em como esses podem se conduzir é pensar nas regras desse jogo.

Método

Para compor a investigação desse trabalho o material empírico que venho utilizando é o conjunto de dados levantados por Lenzi (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada de “Prática de ensino em educação matemática: a constituição das práticas pedagógicas de futuros professores de matemática”, onde apresenta as maneiras pelos quais os discursos, saberes e experiências instituem e regulam as práticas pedagógicas na Universidade e na Escola.

Esse levantamento de dados formou o texto que constituiu seu principal material de investigação: um material constituído pela transcrição de aproximadamente cinquenta horas de gravações em fitas de áudio que trazem os diálogos de seis estagiários do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS, do segundo semestre de 2006, na disciplina de Prática de Ensino de Matemática II em que discutiam, com seu orientador, questões relativas ao ensino, à

metodologia, à abordagem de conteúdos e à elaboração de seus planos de ensino, além de questões referentes à própria prática pedagógica que acontecia na escola.

Lenzi (2008) acompanhou os seis estagiários na escola, observando suas aulas e suas participações em reuniões de professores e conselhos de classe. Também ofereceu um curso de extensão intitulado “Educação matemática: concepções e metodologias”, do qual participaram outros catorze licenciandos onde foram discutidas questões referentes aos aspectos pertinentes à formação acadêmica como “o professor de Matemática que gostaríamos de nos constituir”, “a aula significativa”, “o bom professor de matemática”. Todas as falas produzidas nesse curso também estão registradas no material de sua investigação.

O trabalho de Lenzi possui um lugar privilegiado na minha investigação: um espaço escolar estudado, onde os estagiários participantes da pesquisa possuem certas falas por estarem naquele lugar, sob influência dos jogos de verdade considerados legítimos em tal espaço institucional e sob a orientação de certas atividades regradas.

Um diferencial, em sua investigação, é que não discute sobre um professor que reflete sobre sua prática. Vê a prática pedagógica constituída por discursos, saberes, experiências e relações de poder que instituem e regulam essa prática, desvinculando a ideia de sujeito autônomo e problematizando sobre um sujeito que está atrelado a tudo isso, através das técnicas de normalização, de identidade e classificação.

A partir dos escritos, que se constituem como unidades de significação articuladas a partir de certos princípios de agrupamentos discursivos, venho investigando como os professores se conduzem em meio as contingência do ambiente escolar, como se movimentam em meio aos jogos de verdade que lhes constituem, qual a relação que mantém com as verdades que acreditam, como conduzem suas escolhas éticas na constituição da sua existência estética docente.

A seguir, apresento alguns excertos, retirados dos dados levantados por Lenzi (2008) em sua pesquisa. Entre várias situações do ambiente escolar presentes nas falas dos estagiários, como conselhos de classe, reuniões de professores, encontros com o professor da disciplina de estágio para planejamento e discussão do plano de ensino, entre outras, trouxe para esse artigo, um recorte dos ditos sobre os encontros para construção dos planos de ensino, cujas considerações se apresentam a seguir.

Resultados parciais e respectivas discussões

A partir da leitura dos ditos dos estagiários, sobre como enxergavam a conduta dos professores regentes e sobre como conduziriam a si mesmos frente às regras que guiam estrategicamente seus modos de agir, as ferramentas teórico-analíticas me possibilitaram olhar para seus relatos e perceber possibilidades de existir como professores de matemática. Para este artigo trago uma pequena amostragem referente aos encontros de orientação, entre professor e estagiários, onde aparecem relatos e impressões sobre condutas relacionadas com a prática escolar.

Cabe, neste momento, lembrar que lançar o olhar, como o de Foucault (1987, p. 56), para os ditos dos estagiários e analisar as falas das reações às práticas discursivas neles contidos, vemos não “[...] um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras, [...] 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.”

Esse a mais no olhar de Foucault, que se preocupa além do conjunto dos signos, visualiza as práticas além de seu aspecto linguístico que designa coisas e objetos é que procurei possuir ao realizar as considerações a seguir.

Os primeiros trechos relatam uma situação sobre os conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos, listados no plano de ensino da professora regente de uma turma.

E1: Posso falar uma coisa sobre conteúdo? Por exemplo, ela (a professora regente) me entregou um papel e disse assim: “Isso aqui é o que tem que ser desenvolvido nessa turma em que eu estou”. Eu copiei. Depois virei a folha e atrás dizia assim: “Matemática 1”. Daí escrevi o que estava no verso (o oficial). Eu sinceramente acho melhor o que não foi feito [...]

E2: Eu pensei em fazer um curso separado.

Um dos discursos recorrentes em educação é a questão do currículo mínimo estabelecido pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dentro da prática pedagógica, algumas regras discursivas são seguidas para caracterizar a prática escolar, mas dentro delas pode-se operar com alguns princípios de condutas que singularizem tal prática.

As duas falas anteriores demonstram possibilidades diferentes de conduta pedagógica frente a uma mesma verdade. Há, então, possibilidade de uma conversão, uma reformulação da conduta esperada pela regra presente pela prática discursiva da Instituição Escolar que guia o professor.

Nesse exemplo, destaco o assujeitamento de cada estagiário com suas próprias verdades. Ao perceber a regra e movimentá-la de acordo com a relação que cada um estabelece com a verdade que ensina, o cuidado que possui com ela e com a prática pedagógica que diz que irá realizar, esse futuro professor de matemática desfaz a mera repetição de condutas e singulariza sua prática. Mesmo amarrado as verdades das práticas discursivas escolares, pensa em jogar de outro modo. Desta vez a verdade discursiva parece ser tomada para dar sentido a sua ação.

A experiência, nesse sentido, não deixa de ser uma relação singular com a verdade. Uma relação pedagógica carregada de experiência faz, pois, um registro no estilo de comportamento do indivíduo. Isso abre a possibilidade de se usar a regra de modo a lhe ser produtiva.

E2, por exemplo, não permite conduzir-se pela regra discursiva, modifica a maneira de executá-la – neste caso de uma prática discursiva comum entre muitos professores de matemática que discordam da questão dos conteúdos mínimos – de modo a realizá-la de maneira que lhe pareça mais eficaz. Sua ideia de ação, de fazer um curso separado para os alunos, é mais frequente em disciplinas que os alunos possuem dificuldades e/ou onde o conteúdo programático é mais extenso como a matemática.

Nesses mesmos ditos, os estagiários relatam a conduta, já realizada, da professora regente da turma, frente a uma regra que lhe diz que deve cumprir a listagem oficial de conteúdos para aquela série e turma. Sua escolha por não segui-la, mas por transgredi-la, também implica a sua relação com suas próprias verdades.

Consta no material empírico, também, dados sobre o seguimento da regra dessa prática discursiva dos conteúdos mínimos por outros professores de matemática.

Um segundo exemplo, traz relatos referentes às aulas observadas pelos estagiários em relação à conduta do professor frente à ausência de frequência de alguns alunos.

E3: Percebi que tem uns alunos que aparecem muito pouco na aula e quando vêm querem que o professor pare e re-explique aquilo para eles. Faltam três dias seguidos e quando vêm atrapalham o rendimento da aula. O professor explica tudo de novo. [...] Eu não explicaria, diria que esperassem que logo em seguida iria lá (até a classe do aluno).

E4: Eu não diria nada. Diria: “não falta mais porque tu viu o que acontece”.

Outra prática discursiva recorrente que tem como um dos enunciados do seu discurso é a de que “lugar de criança é na escola”, o que faz com que o professor seja guiado a realizar todas as tarefas e ações possíveis para manter os alunos dentro da sala de aula.

A infreqüência dos alunos agrega ainda outras práticas discursivas comuns no ambiente escolar como a questão motivacional atrelada a aulas inovadoras, interessantes, atrativas, entre outras. Além disso, uma grande quantidade de faltas por parte dos alunos, não raramente, acabam por se transformar em evasão escolar, principalmente em disciplinas como a matemática.

Nesse exemplo, o E3 e o E4 apresentam diferentes modos de agir para uma mesma situação atrelada à relação de cada um com suas próprias verdades. Enquanto, pela afirmação do E3, que percebo preocupar-se em resgatar os conteúdos perdidos com o aluno, em virtude de suas ausências nas aulas, porque com essa ação estabelece a sua relação com o que toma para si como verdade, o E4 dá a entender, quando diz “não falta mais porque tu viu o que acontece”, que a escolha é puramente do aluno, revelando que não realizará ação alguma direcionada a atrair o aluno para a sala de aula.

O sujeito, então, percebe a regra presente na prática discursiva relacionada com a infreqüência dos alunos nas aulas e joga a sua maneira: pensa a sua conduta de acordo a relação que estabelece entre ela e o que entende para si como verdade.

Aqui não cabe, nem é minha intenção, atribuir juízo de valor, menos ainda estabelecer o certo e errado. Apenas destacar que a singularidade, a constituição estética – o estilo de vida, seu modo de ser e de agir – dá-se por meio dessa relação que o sujeito estabelece com as verdades que tem para si e que lhe proporciona realizar escolhas éticas. Sobre essa constituição, na verdade, fico com receio de, no tentar explicá-la ou descrevê-la, acabar fixando-a e/ou prescrevendo-a.

O material, na época da composição deste artigo, encontrava-se em fase de análise o que acarreta, possivelmente, outros movimentos e deslocamentos previsíveis ou não na trajetória da pesquisa.

Conclusões, limitações do estudo e pesquisas futuras

Não considero necessário saber quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se ao começar um livro, você soubesse o que iria dizer no final, acredita que teria coragem para escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2006b, p. 294).

É baseada nessa afirmação que me arrisco a trazer teorizações foucaultianas para instrumentalizar meu estudo. Concordo também com Foucault (2006b) quando diz que talvez quando escrevamos, tenhamos a intenção de que tudo aquilo que mobilizamos em nossa proposta de estudo, venha a modificar tudo o que pensávamos antes de começar e que sejamos, após o

término da escrita, diferentes do que éramos antes dela. Todavia, pouco nos transformamos, “talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência.” (FOUCAULT, 2006b, p. 289).

Acredito que esse trabalho incitará outras propostas para a continuidade do pensamento e da problematização acerca da constituição estética do docente matemático e, pelo menos, uma contribuição espero que alcance: a de movimentar a questão dessa formação no que se refere as possibilidades indeterminadas de ser um professor de matemática.

Busquei olhar para as práticas discursivas onde estão postos os modos como deve ser esse professor – o sujeito autônomo, do prático, do fazer, da inovação entre tantas outras – para que possam receber uma maior atenção daqueles que terão, através delas, a possibilidade de conduzir-se entre as mesmas, possibilitando outros devires em relação a si próprios.

Do mesmo modo que Foucault (2006b) procurei analisar não as causas materiais, mas a maneira como futuros professores reagem, por acreditar na sua liberdade e pela possibilidade de agirem de maneira diferente frente as mesmas regras.

Pensar num sujeito que possa ser capaz de escolher eticamente e constituir-se em constante processo, talvez seja menos suscetível às técnicas de normalização, de identidade e de classificação da Universidade e da Escola. Entretanto, essa possibilidade, embora consiga evitar velhos perigos, não exclui o surgimento de novos. Para estes, existirão novas pesquisas.

Um jogo de verdade é, antes de tudo, um jogo de linguagem, um jogo discursivo. Um jogo discursivo de verdades onde seus participantes têm a possibilidade de constituir a estética de sua existência ao realizarem escolhas éticas, ao conduzirem-se em meio às regras e, desse modo, movimentando-as.

Jogos de verdade se referem a autoformação do sujeito. Talvez saber operar com as regras desses jogos se constitua em práticas ascéticas, “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 2006b, p.265). Seriam, então, através dessas técnicas de si que o sujeito estabeleceria acesso à verdade, implicando na sua (trans)formação, não no sentido de renunciar-se, mas no de ocupar-se de si, de conhecer-se.

Por isso, suspeito que esse exercício contínuo de si possa ser uma possibilidade dessa existência estética do sujeito professor de matemática. Mas, por hora, é ainda uma hipótese que requer um estudo mais aprofundado e que não deve ser aceito sem um exame minucioso.

Sobre esse conjunto de regras de produção dessas verdades, tenho procurado fazer um exercício de pensamento de como ele opera nos modos de conduzir-se dos futuros professores de matemática em sua formação inicial. Sobre suas reações e os comportamentos que geram nos indivíduos, para além das angústias e enaltecimentos, problematizando-o e procurando entender como funciona esse “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006b, p. 242).

Trazer à memória o que penso hoje sobre o que é ser ou tomar-se um professor de matemática, fixa uma identidade, porém, penso que o deslocamento desse pensamento, de certa maneira seu esquecimento, possa produzir novas possibilidades de se pensar essa constituição, “pensar em alguma coisa diferente do que se pensava antes.” (FOUCAULT, 2006b, p. 240),

fazer lembrar que essas verdades sobre como deve ser um professor de matemática, como outras, não passam de ilusões que esquecemos que o eram, apenas “[...] uma ficção que o esquecimento elevou à categoria de ‘valores eternos’.” (MOSE, 2005, p. 82).

Entretanto, compreendo que incitar sua atenção, para perceber e movimentar-se para converter condutas a esse conjunto de regras que constitui a “receita” pronta, do que o sujeito professor de matemática deva, de acordo com verdades receitadas, tornar-se ou vir a ser, pode ser uma maneira, uma possibilidade de escolher como existir e, assim, constituir-se a si mesmo.

Referências bibliográficas

- Birman, J. (2002). Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. *PHISIS: Rev. Saúde Coletiva*, 12(2), 301-324.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do saber*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1995). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: P. Rabinow & H. Dreyfus. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 - 1082)*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Foucault, M. (2003). *História da sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006a). *A ordem do discurso*. (14ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2006b). *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006c). *A Hermenêutica do Sujeito*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Glock, H. (1998). *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lenzi, G.S. (2008). *Prática de ensino em Educação Matemática: a constituição das práticas pedagógicas de futuros professores de matemática*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- López Bello, S. (2010). Tensões metodológicas na prática educativa e na pesquisa em educação matemática. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG, Brasil*.
- Loponte, L. & Scheeren, R. (2009). *Arte e estética na formação docente*. (Relatório final de Pesquisa/2003), Porto Alegre, RS, Departamento de ensino e currículo, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mosé, V. (2005). *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes.