

Quando a escola expulsa, o trabalho na rua é uma oportunidade de sonhar

When the school expels, street work is an opportunity to dream

Cuando la escuela expulsa, el trabajo en la calle es una oportunidad para soñar

Lorsque l'école est expulsée, le travail dans la rue est une occasion de rêver

Lucas Martini¹

Universidade Federal do Paraná

Mestre em Educação Matemática e doutorando em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-8542-4261>

Yasmin Cartaxo Lima²

Universidade Federal do Paraná

Mestra e doutoranda em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-4272-2832>

Fernanda Dartora Musha³

Universidade Federal do Paraná

Mestra e doutoranda em Educação

<https://orcid.org/0000-0001-6431-1009>

Elenilton Vieira Godoy⁴

Universidade Federal do Paraná

Doutor em Educação

<https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

Resumo

O presente artigo surge a partir de um projeto proposto junto aos/às discentes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que à época cursavam, no período noturno, uma disciplina sobre Matemática no Ensino Fundamental. O projeto tinha como motivação um vendedor de rua e seu objetivo era perceber a matemática, mais especificamente a álgebra escolar, onde outras pessoas não percebiam. Embasado nas produções e reflexões deste projeto, o presente artigo tem como objetivo identificar sentidos que são produzidos sobre trabalhar na rua. Para tanto, o corpus de análise serão as entrevistas realizadas com dois homens negros que trabalham na rua e a entrevista com uma das alunas da disciplina. Teoricamente, nos vinculamos aos estudos críticos, com inspiração decolonial. Para

¹ lucasmartini@ufpr.br

² yaslima@gmail.com

³ fernanda.musha@ufpr.br

⁴ elenilton@ufpr.br

a análise dos discursos oriundos das entrevistas, nos filiamos à Análise de Discurso sob a perspectiva de Eni Orlandi, a fim de responder a questão-problema: que sentidos são produzidos sobre trabalhar na rua? A análise resultou em três sentidos sobre trabalhar na rua a partir das entrevistas realizadas com os trabalhadores e um sentido sobre a matemática a partir da entrevista realizada com a estudante do curso de Matemática. Os sentidos observados apontam para o trabalho na rua como uma oportunidade de sonhar frente à expulsão escolar, como um risco a ser corrido devido à desvalorização do mercado de trabalho formal e ainda como um estigma; já o sentido atribuído à matemática refere-se ao seu distanciamento da vivência social.

Palavras-chave: Licenciatura em matemática, Análise de discurso, Trabalhadores de rua, Educação matemática.

Abstract

The present article arises from a project proposed along with the students of the Mathematics Licentiate degree at the Federal University of Paraná (UFPR), who at the time were studying a course, in the evening period, in Elementary Education Mathematics. The project was motivated by a street salesman and its objective was to understand mathematics, more specifically school algebra, where other people did not. Based on the productions and reflections of this project, this article aims to identify meanings that are produced about working on the street. For that, the corpus of analysis will be the interviews with two black men who work on the street and the interview with one of the students of the mentioned course. Theoretically, we are linked to critical studies, with decolonial inspiration. For the analysis of the discourses arising from the interviews, we adopted the Discourse Analysis from the perspective of Eni Orlandi, in order to answer the research question: what are the meanings produced about working on the street? The analysis resulted in three meanings about working on the street from the interviews with the workers and one meaning about mathematics from the interview with the student of the Mathematics Licentiate degree. The observed meanings point to street work as an opportunity to dream when facing expulsion from school, as a risk to be taken due to the devaluation of the formal labor market and also as a stigma; the meaning attributed to mathematics refers to its distance from social experience.

Keywords: Mathematics licentiate degree in mathematics, Discourse analysis, Street salesman, Mathematics education.

Resumen

El presente artículo surge de un proyecto propuesto junto a los alumnos del curso de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), que en aquella época cursaban, en el período nocturno, un curso de Matemáticas de Enseñanza Primaria. El proyecto fue motivado por un vendedor ambulante y su objetivo era entender las matemáticas, más específicamente el álgebra escolar, donde otras personas no lo hacían. A partir de las producciones y reflexiones de este proyecto, este artículo tiene como objetivo identificar significados que son producidos sobre el trabajo en la calle. Para ese propósito, el corpus de análisis serán las entrevistas a dos hombres negros que trabajan en la calle y la entrevista a una de las estudiantes de la disciplina. Teóricamente estamos vinculados a los estudios críticos, de inspiración decolonial. Para el análisis de los discursos procedentes de las entrevistas, adoptamos el Análisis del Discurso desde la perspectiva de Eni Orlandi, con el fin de responder a la pregunta problema: ¿qué sentidos son producidos sobre el trabajo en la calle? El análisis resultó en tres significados sobre el trabajo en la calle a partir de las entrevistas con los trabajadores y un significado sobre las matemáticas a partir de la entrevista con la estudiante del curso de Matemáticas. Los significados observados apuntan al trabajo de calle como una oportunidad para soñar frente a la expulsión escolar, como un riesgo a ser asumido por la desvalorización del mercado laboral formal e incluso como un estigma; el significado atribuido a las matemáticas se refiere a su distancia de la experiencia social.

Palabras clave: Licenciatura em matemáticas, Análisis del discurso, Trabajadores de la calle, Educación matemática.

Résumé

Le présent article est issu d'un projet proposé avec les/aux étudiants du cours de licence en mathématiques de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), qui suivaient à l'époque pendant la nuit, un cours sur les mathématiques au primaire. Le projet avait comme motivation un vendeur de rue et son objectif était de comprendre les mathématiques, plus précisément l'algèbre scolaire, où d'autres ne comprenaient pas. Basé sur les productions et les réflexions de ce projet, cet article vise à identifier les sens produits sur le travail dans la rue. Pour cela, le corpus d'analyse sera les entretiens réalisés avec deux hommes noirs qui travaillent dans la rue et l'entretien avec l'une des étudiantes de la discipline. Théoriquement, nous nous sommes attachés aux études critiques, avec l'inspiration décoloniale. Pour l'analyse des discours issus des interviews, nous nous sommes associés à l'Analyse de Discours du point de vue d'Eni

Orlandi, afin de répondre à la question-problème : quels sens sont produits en travaillant dans la rue? L'analyse a abouti à trois directions sur le travail dans la rue à partir des entretiens menés avec les travailleurs et un sens sur les mathématiques à partir de l'entrevue menée avec l'étudiant en mathématiques. Les sens observés pointent le travail dans la rue comme une occasion de rêver de l'expulsion scolaire, comme un risque à courir en raison de la dévaluation du marché du travail formel et encore comme un stigmaté ; déjà le sens attribué aux mathématiques se réfère à leur détachement de la vie sociale.

Mots-clés : License en mathématiques, Analyse du discours, Travailleurs de la rue.
Enseignement des mathématiques.

Quando a escola expulsa, o trabalho na rua é uma oportunidade de sonhar

Vocês já pararam pra pensar no sonho de vocês?

Perifericu (2019)

De acordo com alguns dicionários *online*, sonhar significa ter sonhos, devanear, fantasiar, pensar com consistência em algo, querer muito alguma coisa. Iniciamos questionando você, pessoa leitora, se já parou para pensar em seu sonho. Agora pedimos para ir um pouco além. Quem pode sonhar os mesmos sonhos que você? Quem pode fantasiar, devanear, querer muito os mesmos sonhos que você?

A resposta poderia ser “qualquer pessoa”, afinal, temos liberdade para sonhar, não? Não.

Ao menos não quando pensamos em sonhos, de fato, possíveis.

O questionamento sobre os sonhos é o que dá início ao curta-metragem “Perifericu” de 2019. A primeira cena do filme é um monólogo da Luz, personagem interpretada por Vita Pereira, uma travesti que vive na periferia de uma grande cidade, falando sobre seus próprios sonhos, dentre eles, casar, ter filhos, fazer faculdade, viajar, tirar a mãe do aluguel... Todos balizados pela experiência de ser uma travesti em um país transfóbico como o Brasil. O monólogo inicial finaliza com Luz dizendo que “sonhar é ter certeza de que você está viva e essa anda sendo a minha maior preocupação”, apontando que está tão cansada que faz tempo que não consegue sonhar.

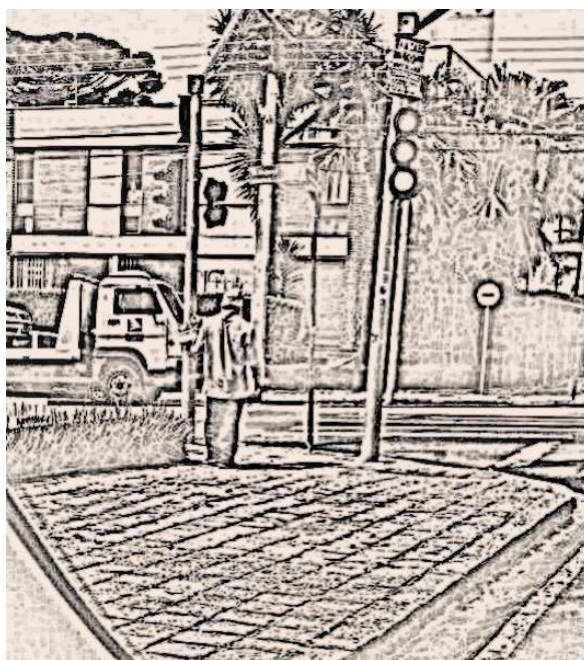


Figura 1.

Vendedor parado no semáforo (Acervo Autor 4, 2018)

Partiremos, por ora, para outra história, a que culminou na escrita do presente texto, e que teve início no dia 18 de outubro de 2018, às 10h16, quando uma das pessoas autoras se deslocava para o trabalho e tirou a foto apresentada na Figura 1.

Naquela esquina, em dias de sol, chuva, frio intenso, sempre encontrávamos um senhor vendendo pacotes de salgadinhos e doces. A esquina era estratégica, pois as duas ruas que a formavam eram (são) muito movimentadas. Quando fechava o farol de uma das ruas, o senhor oferecia o seu produto na outra rua e vice-versa. Sua rotina só era quebrada quando alguém parava para conversar com ele ou no horário do almoço, quando se sentava na mureta de uma escola de concentração e meditação e contemplava o movimento entre uma garfada e outra...

Invariavelmente, ele sorria e nos oferecia o seu produto. Algumas pessoas retribuía o sorriso e compravam algo; outras retribuía o sorriso, mas não compravam nada; outras, quando percebiam que o senhor caminhava em sua direção, se estavam com os vidros do carro abaixados, então os erguiam e fingiam não perceber a presença dele; se já estavam com os vidros do carro erguidos, então mexiam no celular, ou no rádio do carro, ..., ou, simplesmente, ficavam estáticos e estáticas olhando para frente e torcendo para o carro da frente se movimentar para o senhor voltar para a calçada e seguir para a outra esquina...

E da mesma maneira que aceleramos a velocidade das cenas de um documentário, filme, série, ... os dias, as pessoas, os carros, as noites vão passando rapidamente e, num dia qualquer, de segunda a segunda, faça chuva, faça sol, faça frio intenso, o senhor estará naquela esquina vendendo o seu produto.

O quanto nos deixamos afetar por esses encontros corriqueiros? São inúmeros os atravessamentos possíveis, mas quem de fato enxerga as pessoas trabalhadoras de rua? Quanto do conhecimento dessas pessoas está presente - e quanto é invalidado - quando pensamos, por exemplo, na educação formal? Aqui, abrimos um parêntese para pensar o próprio conceito de conhecimento: para Fran Demétrio e Hilan Bensusan⁵ (2019), lembrar, intuir, perceber e inferir são direitos inalienáveis, que devem ser reconhecidos como atos de conhecimento. Para a autora e o autor,

Tratar direitos epistêmicos como direitos humanos é tratar cada pessoa como capaz de ter conhecimento. Ninguém está na completa ignorância. Assim como os humanos nascem com uma bagagem de direitos segundo os discursos acerca dos direitos humanos, eles vivem em um ambiente epistemicamente rico. Conhecer, assim, é antes

⁵Escolheu-se fazer as citações com o nome completo da pessoa autora na primeira menção como forma de reconhecimento e visibilidade às mulheres pesquisadoras.

um ato em um ambiente de conhecimentos - e a epistemologia é uma ecologia de saberes antes de ser uma engenharia. (Demétrio; Bensusan, 2019, p. 114-115)

A invalidação e invisibilização do conhecimento dos trabalhadores de rua perpassa estereótipos sociais negativos envolvidos com a profissão e com as pessoas ali presentes - grupo subalternizado pelas condições do trabalho informal -, e representa a noção de injustiça epistêmica de Miranda Fricker (2007 apud Demétrio; Bensusan, 2019).

Bom, mas o que isso (ambas histórias) tem a ver com o número temático “Educação Matemática de pessoas historicamente marginalizadas no contexto escolar”?

Inicialmente, porque das quatro pessoas autoras, três são licenciadas em Matemática e uma licenciada em Ciências Biológicas, que está, neste momento, mais próxima da Educação Matemática do que da Educação em Ciências. Nós, pessoas autoras, temos procurado pensar-problematizar o silenciamento, ainda presente, nas salas de aulas de Matemática da Educação Básica, mas principalmente no curso de Licenciatura em Matemática a respeito das temáticas de gênero, sexualidade, raça, ..., E mais, numa formação de futuras/as professoras/es de Matemática que também não discute a formação de uma pessoa intelectual, seja ela transformadora (Henry Giroux, 1997) ou ativista crítica (Michael Apple, 2017). Neste artigo, decidimos nos filiar ao proposto por Apple (2017).

Segundo Apple (2017, p. 900) “para compreender e agir sobre a educação e suas conexões complicadas com a sociedade maior, devemos nos engajar em dois conjuntos de entendimentos”, isto é, no processo de reposicionamento e nas relações de poder.

O primeiro nos envolve no processo de *reposicionamento*. Isto é, devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos (...) e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, 2012). Segundo, devemos pensar em termos de *relações* também. Isto é, entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e – nos conflitos – que são gerados por essas relações (...). (Apple, 2017, p. 900 e 901, grifos do autor).

Decididamente, consideramos que, na sua maioria, os cursos de Licenciatura em Matemática não têm olhado com acuidade para essas questões.

Trata-se de uma batalha diária – para além das tradicionalmente envolvendo a formação de professoras e professores de Matemática, tais como uma formação mais voltada para as salas de aulas de Matemática da Educação Básica, que tenha os conhecimentos da Matemática escolar atravessando toda a formação; ... – tentar incluir as discussões sobre desigualdades sociais nos cursos de Licenciatura em Matemática. Mas continuaremos tentando, porque nunca

nos foi dito que seria uma tarefa simples. A própria motivação para a escrita do presente artigo está relacionada a isso, inspirada na foto da Figura 1, foto essa que foi a peça que faltava para propor um projeto junto aos/às discentes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que à época cursavam, no período noturno, uma disciplina obrigatória sobre Matemática no Ensino Fundamental.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar sentidos que são produzidos sobre trabalhar na rua. Para tanto, o corpus de análise serão as entrevistas realizadas com dois homens negros (um preto e outro pardo) que trabalham na rua, Aled e Maurus, e a entrevista com a aluna responsável por entrevistar Maurus, Aleka. Salientamos que o corpus de análise foi constituído a partir da proposição do projeto mencionado no parágrafo anterior. Cabe destacar que neste artigo, decidimos por movimentar o referencial teórico ao longo do texto. Sendo assim, não teremos um tópico específico de Referencial Teórico.

Percurso Metodológico-Analítico

Na aula do dia 26 de outubro de 2018, apresentamos a proposta do projeto como sendo um dos instrumentos de avaliação daquela disciplina. O título do projeto era “Álgebra da (na) Rua”, tinha como motivação a pessoa da foto da Figura 1 e seu objetivo era perceber a matemática, mais especificamente a álgebra escolar, onde outras pessoas não percebiam.⁶ Sete grupos com cinco pessoas foram formados e cada grupo selecionou uma pessoa que trabalhava na rua e a convidou para participar da pesquisa.

A tarefa, para alguns grupos, parecia impossível. Para outros, desnecessária, sem uma contribuição óbvia para a formação como futuros e futuras docentes em Matemática. Sob a égide da falsa neutralidade da Matemática, alguns grupos não se deixaram afetar pelas possibilidades ali apresentadas. De fato, na escolarização e alfabetização, é ensinada uma visão embasada na linguagem oficial formal e nas categorias profissionais, o que dificulta a compreensão de outros tipos de conhecimento; é preciso considerar, contudo, que a educação formal é somente uma, entre muitas, forma de aprendizagem (Munir Fasheh, 2004). Assim, "precisamos analisar não somente o que a alfabetização acrescenta na forma como é concebida e implementada, mas também o que subtrai ou torna invisível" (Fasheh, 2004, p. 159).

O conhecimento de quem trabalha na rua era invisibilizado para muitos olhares acadêmicos presentes na disciplina, que buscavam apenas encaixar a Matemática formal

⁶ Ressaltamos que o foco deste artigo não é discutir a álgebra na fala das pessoas entrevistadas, e, ainda, que as entrevistas, em um processo natural e dinâmico, se conduziram para outras temáticas a partir das vivências e destaques que as pessoas entrevistadas fizeram neste processo.

naquele contexto, sem perceber que aquele conhecimento não apresentava axiomas, teoremas e demonstrações. Em uma tentativa de se despir das lentes adquiridas ao longo da escolarização para olhar para outro conhecimento, alguns e algumas discentes se permitiram atravessar por esse conhecimento marginalizado, questionando, ao final do processo, a rigidez da própria formação e o isolamento epistêmico frequente no interior da cúpula acadêmica.

Neste artigo, destacamos a entrevista realizada com Maurus (Figura 2), pelas similaridades e atravessamentos possíveis com a história do Aled (Figura 1). Os dois vendem seus produtos em semáforos, os dois trabalham de segunda a segunda, os dois não terminaram a educação escolar, os dois tiveram pais e mães que também não puderam concluir a Educação Básica. Estamos longe de sugerir um determinismo social, mas intencionamos destacar como ambas as histórias culminaram em um emprego informal, em uma profissão cujo exercício é marginalizado na escola, muitas vezes atribuído, justamente, às pessoas que não conseguiram completar a Educação Básica. Para além do abandono escolar, consideramos que muitas pessoas acabam sendo excluídas da escola, nada de fracasso, mas sim de exclusão escolar.



Figura 2.

Vendedor de balas (Acervo Autor 4, 2018)

Paulo Freire (1982), considera que os critérios de possibilidade e impossibilidade dos sonhos são histórico-sociais e não individuais, portanto, os limites da possibilidade de um sonho estão intimamente relacionados com o lugar social ocupado. Quais são os limites dos sonhos de Maurus e do Aled? Será que ainda sonham? Quão diferentes são os nossos sonhos dos sonhos deles? Será que os saberes escolares tinham respostas para seus sonhos?

São muitas as perguntas e mais do que respostas, desejamos problematizá-las neste artigo.

Para tanto, recorreremos à Análise de Discurso sob a perspectiva de Eni Orlandi.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, (...) trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 2020, p. 13).

E mais ainda,

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (Orlandi, 2020, p. 13).

A partir das contribuições de Eni Orlandi, temos por objetivo responder à seguinte questão: com base nas entrevistas realizadas com Aled e Maurus, que sentidos são produzidos sobre trabalhar na rua?

Ainda no presente artigo optamos por utilizar músicas como referenciais teóricos para além das referências estritamente acadêmicas. Como afirmamos anteriormente, reconhecemos que existem diversas formas de conhecimento e aprendizagem que também devem ser consideradas válidas, sendo a música uma delas. A desqualificação de formas de conhecimento e suas diversas maneiras de propagação em prol da manutenção de uma hierarquia que privilegia determinados saberes - na realidade brasileira, devido ao processo colonizatório, os saberes de origem europeia - é o que Aníbal Quijano (2005) chama de eurocentrismo, sendo um fenômeno que implica na legitimação e imposição de um saber considerado superior e no descarte e subalternização das demais formas de conhecer. Dessa maneira, asseguramos a música como um saber que também deve ser valorizado no meio acadêmico.

O lugar da análise de discurso

De acordo com Orlandi (2020), a Análise de Discurso não busca uma verdade ou um sentido verdadeiro, ela busca compreender como um objeto simbólico (que pode ser um enunciado, pintura, música etc.) produz sentidos ideologicamente determinados a partir de uma relação entre sujeito-língua-história.

Antes de dar início à produção de sentidos, é preciso delimitar o *corpus* de análise, ou superfície linguística, sendo o “material de linguagem bruto coletado, tal como existe” (Orlandi, 2020, p.63). Na presente pesquisa, o *corpus* de análise será constituído pelas transcrições das

entrevistas com Aled (realizada por duas das quatro pessoas autoras desse artigo), com Maurus (realizada por um grupo participante do projeto “Álgebra da (na) Rua”) e com Aleka (a pessoa representante do grupo que convidou e entrevistou o Maurus). Cabe destacar que, ao final do projeto “Álgebra da (na) Rua”, cada grupo indicou uma pessoa representante e essa representante foi entrevistada pelas pessoas responsáveis pela disciplina (autora 3 e autor 4).

O dispositivo de análise que apresentamos toma como base as condições de produção que “constituem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” (Orlandi, 2020, p.28). Além destes dois conceitos, as condições de produção interagem com a maneira como a memória discursiva é acionada, constituindo “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (Orlandi, 2020, p. 29).

Seguindo neste dispositivo, se faz importante situar os sujeitos que compõem a análise a partir do local de onde falam, isto é, da posição que ocupam em uma rede de sentidos socialmente estabelecidos, visto que este é pautado por uma relação de forças que baliza o que o sujeito pode dizer, afetando as condições de produção dos discursos (Orlandi, 2020). Vale destacar que o sujeito da análise ao qual nos referimos difere do sinônimo, comumente utilizado na língua portuguesa, de indivíduo ou pessoa. Quando nos referimos a um sujeito, estamos considerando a inclusão de um processo de constituição histórica, que toma como referência os indivíduos entrevistados e todos os discursos que o constituíram como um produto histórico, isto é, “o sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não apresentam como espaços maciços de sentido” (Orlandi, 2007, p. 87).

Ainda, é no discurso que os sujeitos e os sentidos se constituem e que é possível ver a relação língua-ideologia (Orlandi, 2020). O sujeito se constitui como sujeito na produção de sentidos, no atravessamento pela linguagem e pela história, não podendo ser separado da ideologia (Orlandi, 2020). Assim, “a língua produz sentido por/para sujeitos” (Orlandi, 2020, p.17) e as condições de produção do discurso redefinem a posição sujeito por várias vezes. Nesse sentido, para Orlandi (2020), a posição que assume enquanto sujeito fala no lugar da pessoa e isso significa a pessoa, dando a ela uma identidade.

Posto isso, o local de fala do sujeito Aled se constitui a partir da sua experiência como um homem preto, à época com 47 anos, que estudou até a oitava série e trabalha vendendo produtos na rua. Já o local de fala do sujeito Maurus é concebido a partir da sua experiência como um homem pardo, à época com 30 anos, que estudou até a oitava série e trabalha vendendo produtos na rua. As características que ressaltamos para situar o local de fala dos

entrevistados já são incumbidas de sentidos, os quais localizam os sujeitos na sociedade a partir de relações hierarquizadas.

Tratando da situação, quando observamos o lugar ocupado pelo contexto dos entrevistados, adentramos em *personagens do discurso* (Orlandi, 2007) que envoltos pelo imaginário social podem apresentar a ilusória impressão de constituírem a origem do dizer, como produtor independente e autônomo de sentidos, todavia, somos todas e todos, personagens do discurso social (Orlandi, 2007).

Pensar o discurso social “trata-se de mostrar como os sentidos são compreendidos pelo “povo” em seu conjunto, mesmo se as palavras instituídas para esses sentidos não são ditas” (Orlandi, 2007, p. 108). A autora ainda destaca que a ideia de povo se constitui, também, pela contradição nas relações de poder e de heterogeneidade discursiva, enquanto o discurso social diz respeito ao que se escreve em uma sociedade dada, tudo o que se narra e se argumenta, usufruindo do narrável social, “assim, quando consideramos o discurso social como funcionamento em um estado da formação social, podemos ver que ele recobre apenas um dos aspectos dos processos de significação.” (Orlandi, 2007, p. 110). Com este dispositivo teórico reforçamos o local ocupado pelos entrevistados como instrumento de análise do discurso social, isto é, “[...] não se pode pensar a existência de um discurso apartado do grupo social que o sustenta” (Orlandi, 2007, p. 110-111).

Após delimitar o *corpus* e situar o local de fala dos sujeitos, o primeiro passo da análise é procurar no texto a sua discursividade a partir da construção de objetos discursivos que incidem sobre os esquecimentos enunciativos da ordem da enunciação, ou seja, os esquecimentos que dizem respeito a pensarmos que o que dizemos não pode ser dito de outra maneira. Os objetos discursivos são, então, construídos a partir do exercício da metáfora, ou seja, a tomada de uma palavra por outra, com o objetivo de provocar deslizamentos nos sentidos oriundos do discurso sob análise (Orlandi, 2020). O uso da metáfora consiste na busca pela polissemia de sentidos que relacionam o dizer com outros dizeres possíveis, “e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido” (Orlandi, 2012, p. 42).

Além da metáfora, utilizamos fortemente a ideia do não-dito, isto é, da concepção de que “[...] o dizer tem relação direta com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise.” (Orlandi, 2020, p. 80). Esta compreensão da autora é construída a partir de Oswald Ducrot que projeta a possibilidade do não-dito implícito, pressuposto e subentendido, possibilitando uma análise voltada para a linguagem e contexto. O não-dito - aquilo que é silenciado - compõe o sentido daquilo que é dito - aquilo que não é silenciado

(Orlandi, 2020) e esses silêncios, silenciamentos e esquecimentos também constituem a memória (Orlandi, 2017).

A próxima seção do artigo será voltada para a análise dos discursos, sendo que as entrevistas de Aled e Maurus. serão analisadas de forma simultânea de acordo com a proximidade dos sentidos resultantes. Também faremos a análise do discurso da entrevista realizada com Leka, representante do grupo que produziu o trabalho a partir da entrevista do Maurus.

Sentido 1: Quando a escola expulsa, o trabalho na rua é uma oportunidade de sonhar

Aled: É bem isso mesmo, né? A sobrecarga do trabalho, né? A maioria das empresas que eu trabalhava sempre trabalhava um pouco a mais. É oito horas, mas sempre eu fazia doze ou dezesseis.

I.Deslizamento: A maioria das empresas que eu trabalhava sempre trabalhava mais do que combinado.

II.Deslizamento: A maioria das empresas que eu trabalhava sempre abusava da mão de obra.

III.Deslizamento: Trabalhar para a maioria das empresas é ser abusado.

A. Não-dito: Trabalhar informalmente é uma possibilidade de justiça.

Vale destacar que o não-dito em forma de subtópico faz referência direta a uma construção realizada a partir do tópico que o antecede. No trecho, o entrevistado direciona a culpabilização do abandono escolar, em seu princípio, pela sobrecarga de trabalho. Esta sobrecarga posiciona o discurso analisado pela experiência do emprego formal, no espaço de empresas, em uma configuração de abuso da mão de obra. O discurso não somente afasta o indivíduo do ambiente de trabalho formal, como também pode precarizar as perspectivas de crescimento em um viés da escola e da Educação formal em si, uma vez que a Educação formal tende fortemente a levar para o trabalho formal (local de exploração, para o entrevistado). Configurando o novo deslizamento:

IV.Deslizamento: A Educação formal caminha para um local de abuso e exploração.

Sendo o trabalho formal o ponto de chegada a ser conquistado a partir da educação formal e tal forma de trabalho não sendo atraente devido ao abuso e exploração das pessoas que ali trabalham, a escola torna-se um espaço sem sentido para o entrevistado, que a percebe como um meio para atingir um fim não desejado. De forma semelhante, Maurus em sua entrevista:

Maurus: “*Fui para a rua, pois achei que o estudo não servia para mim. **Eu não tenho paciência de estudar [...]. Eu admiro muito as pessoas que estudam, que vão em frente... Mas para mim o estudo não serve.***”

- I. **Deslizamento:** Estudar exige não ter pressa.
- II. **Deslizamento:** O estudo não era o meio para a realização de meus objetivos.
- III. **Deslizamento:** O estudo não servia para o meu sonho.
- IV. **Deslizamento:** A escola não era para mim.
 - A. **Não-dito:** A escola não é para todas as pessoas.
- V. **Deslizamento:** Após a experiência escolar, escolhi ir para a rua.

Como o outro entrevistado, Maurus começou a trabalhar na rua com o objetivo de conseguir dinheiro de maneira rápida. A partir do primeiro deslizamento, notamos que a fala do entrevistado sugere que os resultados financeiros oriundos do estudo são conquistados a longo prazo e que, para tanto, é necessário não ter pressa. Em consequência, ele passa a trabalhar na rua visando atender seu objetivo imediato de ganhar dinheiro de forma mais eficiente. Como diz o grupo Racionais MC's na música “A vida é desafio” de 2002, a realidade capitalista obriga as pessoas a tentarem ser bem-sucedidas, dessa forma, um sonho comum às pessoas de uma baixa classe social é se tornarem ricas. No entanto, os saberes ensinados pela escola não são respostas rápidas para a realização de tal sonho. Novamente, é possível notar um discurso que afasta o entrevistado tanto da educação quanto do trabalho formal.

A resposta do entrevistado, juntamente com os deslizamentos, posiciona o lugar do trabalho na rua como uma alternativa, uma possibilidade de sonhar ou, talvez, de deixar de sonhar, tomada após a experiência escolar. Este movimento traz à tona o modelo de escola atual como um espaço que não serve a todas as pessoas e a escolha da rua como um trabalho atrelado à evasão, expulsão escolar. O entrevistado continua:

Maurus:[...] *Eu admiro muito as pessoas que **estudam, que vão em frente... Mas para mim o estudo não serve, então eu saí para a rua e vou levar esse dinheiro e vou continuar assim, tentando montar o meu próprio negócio, entendeu?***

- I. **Deslizamento:** Pessoas que estudam vão em frente.
 - A. **Não-dito:** Não estudar é uma atitude insubordinada.
 - B. **Não-dito:** Não estudar é buscar outras direções.
- II. **Deslizamento:** Estudar é seguir a direção esperada.
- III. **Deslizamento:** O lugar do estudo é na escola.
- IV. **Deslizamento:** Para mim, o estudo precisaria servir.
- V. **Deslizamento:** Ainda não tenho o meu próprio negócio

Este novo trecho demonstra a compreensão de estudo do entrevistado diretamente ligado ao processo normativo/normalizante/normalizado do ambiente escolar que perde a sua serventia. Normativo pelas normas inerentes ao ambiente escolar em um viés social e cultural, normalizante no sentido do indivíduo e da trajetória esperada de estudantes e normalizado pensando a efetiva incorporação destas normas, tanto pelo ambiente escolar em si, como também pelo produto esperado das pessoas que o perpassam. Esta resposta e análise aponta para um possível sonho: a abertura do próprio negócio, desprendido da educação formal. Atravessado pela evasão, expulsão escolar e pelo trabalho na rua, surge um novo sentido, construído a partir do seguinte enunciado: *Quando a escola expulsa, o trabalho na rua é uma oportunidade de sonhar.*

Sentido 2: Trabalhar na rua é um risco consequente da desvalorização do trabalhador formal

Aled: *6 anos, mas daí eu trabalhava nas empresas registradas e vendia por aqui também, sábado, no feriado. Depois do horário, né, de tardezinha, assim, pra trabalhar 8 horas na empresa, depois vinha aqui trabalhar umas duas horinhas, três horas, né, a partir da tardezinha, né.*

- I. **Deslizamento:** Trabalhar em empresas é insuficiente.
- II. **Deslizamento:** Ser registrado carece de complementação de renda.
 - A. **Não-dito:** A remuneração do trabalho formal não é o bastante para os custos de vida.

Diferentemente da construção anterior, aqui, o entrevistado relata um momento da vida no qual fazia parte de um trabalho com rotina, possivelmente fora da exploração de horários não remunerados. Ainda assim, este discurso faz parte de uma realidade de complementação de renda pelo trabalho informal, que, pensando hipóteses, podemos apontar para a cultura do indivíduo, que desde a infância trabalhava informalmente, configurando inclusive uma possibilidade/intenção de escape do trabalho formal, ou pela possível necessidade de complementação de renda. Ambas as hipóteses reforçam a ideia do trabalho formal como insuficiente, direcionando o entrevistado ao trabalho na rua e, conseqüentemente, aumentando sua carga de trabalho. Esse contexto não é distante - apesar da distância cronológica - com o apontado por Carolina Maria de Jesus (2020, p.19): “Atualmente somos escravos dos custos de vida”.

Na música “Um homem também chora (Guerreiro menino)” de 1983, Gonzaguinha canta que o sonho é a vida de uma pessoa, no entanto, a vida da pessoa é o trabalho. Orlandi (2020) diz que os sujeitos são feitos a partir de uma estrutura social bem determinada, no caso,

a sociedade capitalista. Portanto, é possível associar que a sociedade capitalista transforma sonhos em trabalhos, transforma requisitos básicos de sobrevivência em sonhos.

Ainda na mesma resposta, o entrevistado segue afirmando o seguinte:

*Aled: [...], nessas épocas de crise aí, as empresas tava reduzindo os números de salário mais alto um pouco **aí contrata outros funcionários com salário mais baixo**. Aí reduziu bastante. **Daí eu fiquei só**.*

- III. **Não-dito:** Daí me deixaram só.
- IV. **Deslizamento:** Em épocas de crise, as empresas deixam os funcionários mais antigos desamparados.
- V. **Deslizamento:** Em épocas de crise, as empresas desvalorizam os funcionários.
- VI. **Não-dito:** Em épocas de crise, o trabalho formal é instável.
- VII. **Deslizamento:** Trabalho formal, em tempos de crise, é desamparo e desvalorização.

O relato e deslizamentos caminham para o desamparo do trabalho formal, pela desvalorização da mão de obra do entrevistado, e ainda, pela individualização que atravessa o processo. Essa prática de demissão de funcionários antigos e contratação de funcionários novos com salários mais baixos é uma estratégia com objetivo de corte de gastos em crises econômicas, o que traz uma característica de instabilidade ao trabalho formal, para além do sentimento de desamparo para quem é demitido. O tempo de dedicação à empresa é desconsiderado para diminuir custos, reduzindo o(a) funcionário(a) a um número - uma despesa no fim do mês. Assim, o trabalho formal é associado, no relato e deslizamentos, à instabilidade, desamparo e desvalorização.

Em um contexto de insegurança pela característica temporária/provisória e precária de trabalho, em que demissões são expansivamente simplificadas para as empresas, as pessoas trabalhadoras ficam mais e mais expostas às flutuações do mercado, tendo os riscos das empresas transferidos para si (Dardot, Pierre; Laval, Christian, 2016). Ainda, para Dardot e Laval (2016, p.363), “A gestão neoliberal da empresa, interiorizando a coerção de mercado, introduz a incerteza e a brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-las como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização.”.

O entrevistado continua:

*Aled: **Não existe ainda uma política no país** ainda que fizeram que gerem assim uma... um emprego que está registrado com todos. A menos que fizessem revezamento das vagas de um funcionário público. [...] . **Mesmo assim, ainda não ia ter emprego pra todos**. [...] . **Porque... dá prejuízo**. O Estado tem o seu número de vagas e cada vez cortando, reduzindo, cortando as vagas. **Porque daí começa a dar prejuízo**, daí não tem como pagar, **tem tanta coisa pra fazer com o dinheiro**, tem a saúde, tem a*

educação, tem isso, tem aquilo, tem o asfalto, tem a infraestrutura, tem tanta coisa que tá fazendo. Então a tendência é os números de vaga sempre diminuir.

- I. **Deslizamento:** A organização política do país não dá cabo de trabalhos formais para todos.
- II. **Deslizamento:** Todas as pessoas terem trabalhos formais daria prejuízo econômico ao Estado.
- III. **Deslizamento:** Porque o trabalho formal precisa gerar lucro econômico.
 - A. **Não-dito:** O viés econômico justifica a escassez de trabalhos registrados.
 - B. **Não-dito:** Aceitação e justificativa da organização social.

Nesta resposta, o entrevistado externaliza a sua concepção em torno da ausência de trabalhos formais necessários para que todos trabalhem de forma registrada. Este posicionamento é depositado sob as políticas do país e logo justificado em um viés econômico, configurando uma espécie de justificativa e aceitação da realidade. Ainda, percebemos novamente a associação de funcionários(as) à despesa, antes das empresas e agora do Estado, em uma disposição que converte as pessoas trabalhadoras em mercadoria - uma violência típica do sistema capitalista (Dardot; Laval, 2016). Mais além, ele fala sobre o trabalho informal:

*Aled: [...] Como já tinha essa prática de trabalhar pela rua revendendo, eu achei que agora vou trabalhar pela rua revendendo porque eu sei que agora vai dar. **Aí pensei: se não der, procurar outro ramo, empregado de volta ou alugar um ponto de comércio, abrir loja, mercearia, mercado, sei lá, alguma coisa ia fazer, né?***

- VIII. **Deslizamento:** O trabalho exclusivamente informal era um risco e uma possibilidade de vida a ser assumida.

A configuração do contexto gera margem para o trabalho exclusivamente informal, atravessado por dois marcadores antagônicos entre si: o risco a ser assumido e a confiança pela experiência no ramo.

*Aled: É mais ou menos isso, [chego] antes das 8. Depois das 20 horas da noite, que eu vou pensar se eu vou parar ou vou continuar mais um pouquinho. **Sábado, domingo ou feriado diminui, né. Daí depois dias normais, sempre mais de 12 horas. [...]. Tempo livre sobra muito pouca coisa. [...]. Quase que não dá muito tempo porque eu já tenho essa caminhada aqui. Quase não dá muito tempo.***

- I. **Deslizamento:** O horário de trabalho é definido pela quantidade de vendas.
- II. **Deslizamento:** Atuar na rua exige uma intensa carga de trabalho.
 - A. **Não-dito:** A alta carga de trabalho limita quase totalmente o tempo livre.

O discurso que surge a partir da fala do entrevistado se alinha com uma perspectiva meritocrática, na qual é preciso trabalhar intensamente, se esforçar de maneira excessiva, para ter um retorno financeiro significativo. Isso reflete na inconstância do horário de trabalho de Aled que não é pré-estabelecido, mas, sim, definido a partir da quantidade de vendas a cada dia. De acordo com o artigo 7º, inciso XIII, da Constituição brasileira, pessoas que trabalham contratadas com carteira assinada têm uma jornada de trabalho máxima estipulada, não podendo ser superior a oito horas diárias e quarenta e quatro horas semanais. A sensação de liberdade apontada em outros discursos do entrevistado é mais uma vez interpelada, pois enquanto tem-se a percepção atribuída à ideologia neoliberal de ser seu próprio chefe, a autonomia consequente de ser dono do próprio negócio exige uma dedicação quase exclusiva de sua vida para o trabalho.

Com relação às intensas jornadas de trabalho na atuação na rua, destacamos um trecho da entrevista com Maurus:

Maurus: *Tinha um amigo meu que vendia balinha, só que ele vendia ali e eu não podia vender ali. [...]. Ele começou a falar pra mim que o negócio estava bem, só que **tinha que trabalhar para dar bem**. Ele vinha ali, vendia duas caixinhas e ia embora. Eu comecei a pensar, eu falei pô, mas se esse piá começar a **trabalhar de verdade mesmo** ele vai ganhar dinheiro com isso. [...]. Trabalho dois períodos, das 06h às 09h e das 16h às 20h. **Todos os dias**. E finais de semana é só das 15h às 19h.*

I. **Deslizamento:** Se não trabalhar muito, não há um retorno financeiro significativo.

II. **Deslizamento:** Trabalhar de verdade é trabalhar excessivamente.

Tendo em vista os deslizamentos e não-ditos apontados com base nesse segundo momento de análise, outro sentido sobre trabalhar na rua surge a partir do seguinte enunciado: ***Trabalhar na rua é um risco consequente da desvalorização do trabalhador formal.***

Sentido 3: Trabalhar na rua é estigma e anulação de si

Aled: *[...] Quando vai dar certo, se o sinal fechar, os clientes estão pelo meio, eles estão com o troquinho, resolve comer alguma coisa e pega, né? **Sem, assim, ficar, né? gritando, esbravejando, forçando a venda para o cliente comprar. O cliente que vai decidir. Eu vou estar só fazendo uma boa apresentação, né? E o cliente vai decidir a comprar, levar a mercadoria de boa qualidade.***

Este trecho é repleto de marcadores que posicionam o entrevistado em uma espécie de **empresa de si mesmo**, contendo clientes e se responsabilizando, como vendedor, pela qualidade do produto e por sua apresentação. O entrevistado também destaca o fato de o processo ser orgânico, isto é:

I. **Deslizamento:** A venda é um processo orgânico, sem gritar, esbravejar e forçar o cliente.

A. **Não-dito:** O processo é civilizado.

B. **Não-dito:** O entrevistado respeita os clientes.

Os enunciados apontam para um discurso não-dito em prol da autodefesa do indivíduo como um cidadão, um ser social, racional e benemérito do local que ocupa. Tornando latente a antecipação no discurso do entrevistado, “Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (Orlandi, 2020, p. 39). Esta configuração possibilita apontarmos para uma narrativa de autodefesa por parte do entrevistado, isto é, uma forma de tentar desnaturalizar possíveis estigmas enfrentados pelo indivíduo, ao cogitar que estas concepções (estigmas) pudessem fazer parte das pessoas com quem conversa. Na fala de Maurus também é possível notar a frustração com os estigmas que permeiam sua ocupação:

Maurus: As desvantagens [de trabalhar na rua] são pessoas que, assim, meio pequenas de entendimento. Pessoas, tipo assim, que acham que você tá pedindo esmola [...]. Então é o público né, você tem que mexer com o público. [...] se eu chegar ruim, olhar com cara de mau para o cliente ou tratar ele mal, vai ser uma faísca na gasolina. [...]. Agora então eu aprendi a desenvolver, tratando bem todo mundo e estar leve. Hoje em dia parece que esse fardo já está leve.

I. **Deslizamento:** Para vender o produto é necessário tratar bem toda a clientela, inclusive quem o trata mal.

A. **Não-dito:** Mesmo podendo ser estigmatizado, devo sempre anular o sentimento de descontentamento.

B. **Não-dito:** Trabalhar com o público é um fardo.

De maneira semelhante com o discurso proveniente das falas de Aled, aqui também observamos um receio por parte do entrevistado em ser tratado de forma ruim pelo público que, por vezes, não compreende que a atividade por ele exercida é um trabalho. Ambos discursos dos entrevistados caminham para uma concepção mercantilista de que “o cliente sempre tem razão”, portanto, a pessoa vendedora deve se anular como sujeito que também possui sentimentos para poder concluir a venda de seu produto. A partir de uma ideologia capitalista dominante, o discurso é construído na direção de que o produto vale mais do que a pessoa que o vende. Neste trecho, Maurus também comenta a visão das pessoas sobre o trabalho na rua. Dessa forma, podemos pensar em outros deslizamentos:

- II. **Deslizamento:** Algumas pessoas não entendem o trabalho na rua.
- III. **Deslizamento:** Algumas pessoas associam o trabalho na rua com o ato de pedir esmola.
- IV. **Não-dito:** O trabalho na rua não é visto como trabalho.
- V. **Deslizamento:** O trabalhador de rua não é visto como trabalhador.

Os enunciados aventam o imaginário social negativo construído acerca do trabalho de rua, que desconsidera a rua como espaço para atividade laboral. Mais ainda, essa visão incide sobre as pessoas que trabalham na rua, que não são creditadas na sua condição como pessoas trabalhadoras. Nesse sentido, o trabalho e a pessoa trabalhadora são invisibilizadas.

Ainda sobre a relação com o público, destacamos a fala de Aled:

Aled: “*As pessoas que passam não quer que a pessoa pare de trabalhar [...]. As pessoas... eles insistem muito pra que a gente não saia do local. Eles querem que a gente fique no local*”

I. **Deslizamento:** Quem compra o produto deseja que o trabalhador de rua continue exercendo seu serviço.

A. **Não-dito:** Quem compra o produto não quer que o trabalhador de rua pare de trabalhar na rua.

O discurso do entrevistado se constrói tendo como eixo - e desejo - a percepção de se sentir útil. Ailton Krenak (2020), trazendo como referência Michel Foucault, afirma que a sociedade na qual vivemos só considera o ser humano útil quando se está produzindo, portanto, o discurso de Aled é construído a partir de uma ideologia capitalista que, ao mesmo tempo, subalterniza seu ofício e o considera útil. Ainda sobre o discurso oriundo da fala do entrevistado, notamos que as pessoas que compram seus produtos - que cruzam de forma passageira com Aled de dentro de seus carros - gostam que ele exerça esse trabalho que por estas mesmas pessoas é estigmatizado. Na música “Beco sem saída” de 1990, o grupo Racionais MC’s diz que a burguesia, ao passo que tem nojo, adora a pobreza, pois é dela que é feita sua riqueza. De forma semelhante, um sentido que emerge do discurso de Aled é de que as pessoas que cruzam seu caminho querem que ele continue nessa posição para que elas se afirmem superiores. Como diria Criolo, “quem não tá bolo, disfarça a desgraça”⁷.

Um novo enunciado sobre trabalhar na rua surge com base na terceira construção de análise: *Trabalhar na rua é estigma e anulação de si*.

Na sequência, apresentaremos a análise do discurso realizada a partir da entrevista com Aleka, integrante do grupo que entrevistou o Maurus. A Aleka, uma mulher branca, à época

⁷ Música “Fermento pra massa” de 2014.

com 29 anos, ficou responsável pela entrevista com o Maurus, pois foi ela quem o abordou e fez o convite para que participasse da pesquisa.

Sentido 4: A matemática não é vivência

Aleka: A parte matemática tem muita coisa, muita coisa que dá pra se tirar, mas assim... Eu, por mim, não queria ver matemática.

Neste relato, a acadêmica que realizou a entrevista com Maurus traz para a discussão a sua motivação em torno de um olhar para a vivência investigada, atrelando a realidade como um fator desvinculado da matemática acadêmica, possivelmente por não reconhecer esta matemática como algo que se enquadre na realidade pesquisada. Possibilitando uma interpretação que nos leva para a via oposta. Isto é, a própria matemática acadêmica que habitualmente não contempla estas vivências. Neste aspecto, construímos os seguintes deslizamentos:

I. **Deslizamento:** Eu não queria ver a matemática.

A. **Não-dito:** Eu queria ver a vivência.

II. **Deslizamento:** A vivência não é a matemática.

A. **Não-dito: A matemática não é a vivência.**

Este efeito de sentido contempla um olhar científico da matemática que se distancia das realidades sociais. Se adentrarmos em uma discussão em torno da Educação Matemática, seria este o lugar idealizado da matemática dentro das escolas? Acreditamos que não.

Aleka: Então, a matemática, como eu disse, a matemática que a gente aprende aqui, cálculo, na faculdade, cálculo, essas coisas assim, não se enxerga dessa forma. Só se você ir muito a fundo e querer pegar uma coisa, mas você já tem que, não é que vai construir dali. Você vai olhando, observando tudo aquilo, é uma matemática básica.

I. **Deslizamento:** A matemática da faculdade não é vista na realidade social.

II. **Deslizamento:** Existe uma matemática que é contemplada na vivência.

III. **Deslizamento:** Reconhecer a matemática envolve a observação.

A matemática básica mencionada por Aleka, conectada com a realidade observada, nos leva para o reconhecimento em torno de possibilidades para uma Educação Matemática que, com uma matemática outra, possa se conectar com realidades e, por meio da observação, do despertar, da criticidade, lance mão de um ensino pautado na conscientização dos cidadãos e cidadãs. Aleka continua:

Aleka: Eu tenho uma certa dificuldade de criar matemática. Criar do zero, assim, pegar um, um mais um e fazer alguma coisa com isso.

I. **Deslizamento:** A escola não me prepara para criar matemática.

A. **Não-dito:** A escola me prepara para reproduzir uma matemática.

Ao ler esta afirmativa de Aleka, temos uma indagação fundamental: O que é criar matemática? Dado o contexto de produção deste enunciado, a resposta para esta pergunta gira em torno da ambientação e reconhecimento da matemática nos mais variados eventos sociais. Esta dificuldade também nos leva a pensar o lugar de desapego do processo formativo escolar que permanece, muitas vezes, a parte das problemáticas sociais, apresentando uma matemática descontextualizada, despersonificada, ... (Godoy, 2015).

Concordamos com Fasheh (1998), quando ele defende que a matemática ensinada na Educação Básica não pode ser ensinada de modo efetivo, significativo, compreensivo, ..., descontextualizada da cultura ou da pessoa estudante individual.

Aleka: **Tem matemática aqui [na universidade]**, nessa conta que eu tô fazendo aqui, **nessa demonstração. Mas aquela lá [da realidade social]**, que ó, dá muito pano pra manga, **ninguém aceita.**

I. **Deslizamento:** O conhecimento da matemática universitária é valorizado.

II. **Deslizamento:** A realidade social é desvalorizada como produtora de conhecimento.

Para Filipe Santos Fernandes (2018), o título de rainha das ciências para a matemática, dado por Gauss a transforma na “língua fundamental da ciência ao mesmo tempo que o pensamento lógico-dedutivo se estabeleceria como forma legítima de significar o mundo” (Fernandes, 2018, p. 145). E mais ainda, esse título

[...] revelaria não apenas sua hegemonia, mas também sua posição ao lado do Estado: *rainha* é uma referência à regulação e à normalização que passariam a caminhar ao lado da matemática e de suas práticas, subordinando modos outros de pensar, de agir, de se relacionar com o mundo e com o conhecimento (Fernandes, 2018, p. 145-146).

A formação de professoras e professores de matemática, apresenta, de modo geral e predominantemente, a ideia de que a matemática se coloca num lugar “onde se concentra o poder, como ponto nodal de relações que inviabilizam a emergência de modos outros de existir” (Fernandes, 2018, p. 146).

Ao tolher outros modos de existência, esse ou essa docente de matemática, quando adentra à sala de aula da educação básica, acaba reproduzindo esse *modus operandi*, logo não consegue quebrar o círculo vicioso. Neste sentido, o projeto “Álgebra da (na) Rua” proposto junto aos/às discentes dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que à época cursavam, no período noturno, uma disciplina obrigatória sobre Matemática no Ensino Fundamental, foi uma tentativa de produzir algum tipo de fissura nesta

formação, neste círculo vicioso que parece inquebrável. Ainda sobre isso, consideramos que a fissura ocorreu, principalmente porque, de um modo ou de outro, as pessoas discentes foram afetadas pela proposta. Destacamos, por exemplo, o grupo que considerou a proposta do projeto pouco relevante para a sua formação, mas que apresentou um trabalho interessante ao entrevistar um artista de rua de Curitiba. Julgamos que o mais potente do projeto desenvolvido, junto às pessoas licenciandas de Matemática da UFPR, foi a proposição dele, a nossa desobediência em sugerir voos para lugares pouco explorados, do nosso ponto de vista, em cursos de licenciatura em Matemática.

Impressões Finais

Iniciamos esse artigo com a epígrafe “Vocês já pararam para pensar no sonho de vocês?”, extraída do filme *Perifericu*, de 2019, um curta que narra as histórias de algumas pessoas negras-periféricas-trans, raramente, visibilizadas por nossa sociedade, visibilidade essa que também é negada ao senhor Aled e ao Maurus. Quantas vezes, por motivos diversos, os ignoramos, sejam nos faróis, nas entradas de supermercados, de shoppings centers, ... Quantas vezes, efetivamente, os enxergamos, perguntamos seus nomes, conversamos sem pressa, nos reconhecemos neles e nelas.

E respondendo ao questionamento feito por Luz, sonhamos com o dia que “não recomendado à sociedade” (Caio Prado, 2014) seja apenas aquilo que é nocivo para as pessoas humanas, não humanas, para a natureza, e não um rótulo para pessoas como o senhor Aled, o Maurus, a travesti Luz. Sonhamos com o dia que toda e qualquer norma seja apenas uma lenda urbana (ou rural). Enfim, sonhamos muitos sonhos porque estamos vivos, somos visíveis para a nossa sociedade, e, dentre todos esses sonhos, um último desejaríamos compartilhar neste texto: trata-se de percebermos que formar professores e professoras de matemática também é preparar pessoas intelectuais ativistas críticas que possam abalar e produzir fissuras nos eficientes sistemas de opressão (patriarcado e racismo, para citar apenas dois). Que as salas de aulas de matemática da Educação Básica sejam espaços de comunicação, diálogo, criticidade, visando sempre o combate de toda e qualquer forma de opressão, uma matemática antissistemas-de-opressão. Que o refrão da música de Belchior (1976) “tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, ano passado morri, mas esse ano eu não morro” seja um dos inúmeros gritos ecoados na luta contra de toda e qualquer forma de opressão.

A discussão realizada por esta pesquisa também aponta para importância do contato e da responsabilidade social dos ambientes que trabalham com a formação de professoras e professores que ensinam matemática, tendo em vista que ao longo de nossa formação inicial

fomos afetadas(os) pela ausência de discussões que tensionassem a lógica de um conhecimento “neutro”, ou ainda, do contato crítico com realidades sociais. Nesse sentido, este artigo é uma tentativa de romper com essa ausência e silenciamento, e ainda de olhar para conhecimentos, possibilidades e sonhos para além do hegemônico quando pensamos a educação matemática.

Tudo isso pode parecer utopia, e o é, na abordagem feita por Antonio Flavio Barbosa Moreira (1997) em que nos inspiramos. Moreira (1997, p. 20) “ênfatiza a função simbólica das construções utópicas e concebe as utopias (...) como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais podem ser confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar.”. E mais,

As utopias são, nessa perspectiva, textos estimuladores da reflexão e da imaginação, mais que apelos a favor de um programa específico de transformação social (...) a formulação utópica envolve tanto a crítica de tensões e conflitos sociais existentes como a apresentação de possíveis alternativas à ordem vigente. Essa visão implica uma disputa entre possibilidades conflitantes, cujo efeito é aumentar a percepção dos contrastes, inverter os padrões e os valores para tornar o familiar estranho. Deseja-se desacomodar, desenvolver o pensamento crítico e enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas. (Moreira, 1997, p. 21).

Entre os sonhos possíveis e os sonhos utópicos, almejamos que, ao menos, o sonhar seja democrático. Que os sonhos de grande parcela da população não sejam restritos às suas necessidades básicas de sobrevivência, citando Criolo: “Saneamento básico é o cac***, isso é o mínimo”. Quando o mínimo se torna sonho, o próprio sonhar deixa de fazer sentido. Com base na construção de sentidos sobre trabalhar na rua e as considerações sobre o sonhar a partir de Luz, criamos a colagem da Figura 3, a qual consta um trecho da música “Fermento pra massa”, do Criolo, e fotos de Luz, Aled e Maurus. Cabe ressaltar que a imagem de Aled utilizada foi extraída do Google Maps, em uma atualização de abril de 2019. Aled também está presente nas atualizações de fevereiro de 2020, dezembro de 2018, outubro de 2017 e fevereiro de 2017. Sempre trabalhando, sempre no mesmo lugar.

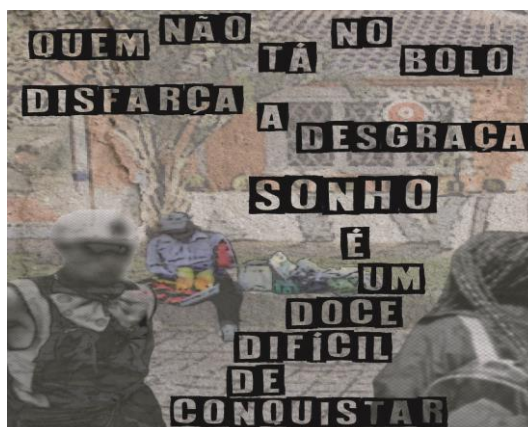


Figura 3.

Fermentar sonhos (Autores/as, 2023)

Retornando ao ponto de forjar pessoas docentes de matemática para atuarem como intelectuais críticos/as ativistas, para nós, tal formação representa a gasolina que falta em nossa monotonia, porque

O fogo é ritual, é reação, é pulsão de vida
Acende, acorda, acorda, acorda, acorda
Queimo fel na sua vista
Bana essa monotonia
Autonomia chama
Comoção que sana
E acende, acorda, acorda, acorda, acorda
♪
Taco gasolina na tua monotonia
Chama adrenalina
Chama, chama adrenalina
Taco gasolina na tua monotonia
Chama adrenalina
Chama, chama adrenalina
(...)
Francisco, el Hombre (2019).

Que sejamos nós essas pessoas a tacarem gasolina na monotonia de cursos de formação de docentes de matemática que não ensinam “os ‘silêncios’ do currículo oficial (...) as histórias e as experiências de indivíduos e grupos subordinados” (Moreira, 1995, p. 13), subalternizados desde o instante da invasão do território brasileiro em 1500; que não potencializam a dimensão política do pedagógico, ou seja, “inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder” (Moreira, 1995, p. 13), muito menos a dimensão pedagógica do político, considerando as pessoas discentes como agentes sociais críticos, desconfiando da produção, criação, distribuição, ... do conhecimento legítimo (Apple, 2006), fomentando o diálogo e a comunicação em busca de

fomentar que o conhecimento curricular seja crítico, emancipatório, desobediente, subversivo, ... (Moreira, 1995).

Referências

- Apple, M. W. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, 15(4), p. 894-926. <http://revistaspuccpr/index.php/curriculum>.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Belchior (1976). *Sujeito de sorte*. Rio de Janeiro: PolyGram. https://www.youtube.com/watch?v=oy5w9mWrzBg&ab_channel=AlbertoNogueira.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- Criolo. (2014). *Fermento pra massa*. São Paulo: Oloko Records. https://www.youtube.com/watch?v=yD631f4zh9g&ab_channel=Criolo.
- Criolo. (2016). *Tô pra ver*. São Paulo: Oloko Records. https://www.youtube.com/watch?v=iBybEwzEfmI&ab_channel=Criolo.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). A fábrica do sujeito neoliberal. In P. Dardot, & C. Laval. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. (pp. 321-376). Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Demétrio, F. & Bensusan, H. N. (2019). O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. *Revista do CEAM*, 5(1), 110-124.
- Fasheh, M. (2004). Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), 157-169.
- Fernandes, F. S. (2018). Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino. In M. A. Paraíso & M. C. da S. Caldeira (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. (pp. 139-152). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Francisco, El Hombre. (2019). *Chama Adrenalina::gasolina*. Gravadora independente. https://www.youtube.com/watch?v=FIH7_pTd9f4&ab_channel=Francisco%20ElHombre.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Godoy, E. V. (2015). *Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?* Campinas, SP: Papirus.
- Gonzaguinha. (1983). *Um homem também chora (guerreiro menino)*. Rio de Janeiro: EMI Records Brasil. https://www.youtube.com/watch?v=keiHSKW8HU&ab_channel=Composi%C3%A7%C3%B5es%26Hist%C3%B3rias.
- Jesus, M. C. de. (2020). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática.
- Krenak, A. (202). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Moreira, A. F. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. Moreira (org.). *Currículo: Questões Atuais*. (pp. 9-28). Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In: T. T. da Silva & A. F. Moreira (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (pp. 7-20). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2017). *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3. ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP.
- Perifericu*. (2019). Direção: Mendl, N., Caldeira, R., Pereira, V. & Fernanda, S. Produção: Ferreira, N. & Amorim, W. Brasil.
- Prado, C. (2014). *Não recomendado*. Gravadora independente. https://www.youtube.com/watch?v=R11soyz0DAY&ab_channel=CaioPrado.
- Racionais MC's. (1990). *Beco sem saída*. São Paulo: Zimbabwe Records. https://www.youtube.com/watch?v=1soperbP0Og&ab_channel=RacionaisMC%27s-Topic.
- Racionais MC's. (2002). *A vida é desafio*. São Paulo: Cosa Nostra. https://www.youtube.com/watch?v=Wb3rvC6z5ao&ab_channel=RacionaisTV.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados que suportam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, [EVG], mediante solicitação razoável.