

Exercícios do cuidado de si nas práticas dos professores de matemática

Care of the Self exercises in the practices of mathematics teachers

Tássia Ferreira **Tártaro**
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Michela Tuchapesk **da Silva**
Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO

Este texto pretende inverter a ordem de reconhecimento que impera nas práticas do professor de matemática, a partir de um movimento teórico que discute as “*tecnologias do eu*”, de Michel Foucault, como exercícios que contribuem para a formação do sujeito autônomo. Para isso, buscamos a possibilidade de o professor criar para si potências nômades, a partir de um movimento rizomático que potencialize o conhecimento de si, permitindo ao sujeito cuidar de si mesmo e dos outros. Assim, inspiradas na cartografia de Deleuze e Guattari e, no corpo vibrátil de Rolnik, propomos um deslocamento conceitual, no sentido de um ensaio teórico, que busca pensar em práticas e exercícios de controle das linhas de forças e produções de subjetividades na escola hoje.

Palavras-chave: Tecnologias do eu. Autonomia. Cartografia. Corpo Vibrátil. Educação Matemática.

ABSTRACT

This text intends to invert the order of recognition that prevails in the mathematics teacher's practices, based on a theoretical movement that discusses Michel Foucault's “technologies of the self”, as exercises that contribute to the formation of the autonomous subject. For this, we seek the possibility for the teacher to create for himself nomadic powers, from a rhizomatic movement that enhances self-knowledge, allowing the subject to take care of himself and others. Thus, inspired by the cartography of Deleuze and Guattari and, in the vibrant body of Rolnik, we propose a conceptual shift, in the sense of a theoretical essay, which seeks to think about practices and exercises to control the lines of forces and production of subjectivities in school today.

Keywords: Technologies of the self. Autonomy. Cartography. Vibrating Body. Mathematics Education.

1 POTÊNCIAS NÔMADES: INVENÇÃO DE ESPAÇOS OUTROS NA ESCOLA

*Na salvação da cidade o cuidado de si encontra pois sua recompensa e garantia.
Salva-se a si mesmo na medida em que a cidade se salva e na
medida em que, ocupando-se consigo mesmo, permitiu-se
à cidade que se salve” (FOUCAULT, 2010, p. 159, grifos do autor e grifo nosso).*

Nas lutas pelas subjetivações estabelecidas nas relações de poder - embates das sujeições determinadas pelas normas escolares - nenhuma tática ou técnica pode ser adquirida sem exercício, tampouco não se pode aprender a arte de viver, a *teknētoubiou*, sem uma *askêsis*, entendida como um adestramento de si por si mesmo. A prática do cuidado de si e do conhecimento de si, conforme Foucault (2004, 2006, 2007, 2005, 2010) é o caminho para a autonomia do sujeito. É a possibilidade de o professor de matemática autônomo ter controle das relações de força que agem sobre ele no cuidado de si e no governo do outro. Prática parrhesiástica¹ que, parafraseando Foucault (2010), permite que, na salvação da escola, o cuidado de si encontre sua recompensa e garantia. Salva-se a si mesmo na medida em que a escola se salva e na medida em que, ocupando-se consigo mesmo, permitiu-se à escola que se salve.

Ao professor de matemática ocupar-se consigo, ele possibilita aos participantes da escola seu progresso, conseqüentemente a instauração de seus integrantes e, assim, a salvação da escola, também será do proveito do professor, enquanto parte da própria comunidade escolar. Práticas parrhesiásticas podem operar tal qual um vírus, estabelecendo vínculos de reciprocidade, em que a franqueza se tornará uma regra, um princípio de comportamento que se dá na relação com o outro. Tal prática, também conhecida como dizer-verdadeiro, encontra-se entre as técnicas de subjetivação para o caminho da autonomia do sujeito.

Um leitor distraído, talvez pense que estamos propondo técnicas tal como “práticas de evangelização” para o professor de matemática, ao pensar que, se determinadas técnicas e práticas forem seguidas, eles poderão vencer todas as mazelas do ensino da matemática e, assim, talvez, salvar a escola. Isso seria excelente! Entretanto, as práticas de si são singulares, referem-se às lutas e resistências às linhas de poder que (re)compõem o sujeito. Assim, não cabe apontarmos a quais subjetivações o professor de matemática deve resistir ou não. Também não cabe estabelecermos um parâmetro nacional de técnicas de subjetivação, visto que, este processo se dá nas microrrelações, nas micropolíticas, contrárias às macrorrelações e macropolíticas que regem os aparelhos de Estado.

Com Deleuze e Guattari (2004), entendemos que o poder faz do “conhecimento” uma estrutura arborescente, radicada convencionalmente, “[...] uma “ciência régia”, que não admite narrativas pontuais, só metanarrativas que tudo explicam, e nada resiste, nem raiz, nem árvore, a uma paradigmática tempestade de ideologias” (SOUZA, 2013, p. 214). Propomos uma Educação Matemática rizomática, que permite várias entradas e saídas em seu interior, possibilitando a produção de linhas de fuga enquanto uma das potencialidades de um professor autônomo. Uma Educação Matemática rizomática que “[...] espalha-se sob a terra, não tem raiz principal, todas são importantes e contribuem para explicações que agora não são mais

¹ Entendida como fala franca, verdadeira.

paradigmáticas ou totais. São pontuais e locais, dependem das vidas e suas circunstâncias, respeitam igualdades e diferenças, os deslocamentos e as margens” (SOUZA, 2013, p. 214).

A partir do conceito de autonomia, buscamos propor movimentos que possibilitem professores outros, professores autônomos, potencialidades nômades transformando espaços estriados em lisos. Professores que resistem, lutam contra a captura da máquina de Estado. Professores com “[...] capacidade de se converter em linha de abolição” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 33). Essas linhas constituídas numa educação rizomática, permitem a multiplicidade de caminhos, que percorridos a partir da prática do cuidado de si possibilitam ao professor autônomo criar potencialidades nômades, que lutam contra os aparelhos de Estado cuja função é reproduzir um *modus quo* de estar professor de matemática.

A instituição escolar como um aparelho de Estado normaliza, classifica e rotula o sujeito. Inclusive, o ensino da matemática também se constitui enquanto uma doutrina que dissemina a ideia de uma verdade universal, que possibilita transmitir, decorar, memorizar, reproduzir, aplicar técnicas e conceitos já produzidos. Neste *looping* de doutrinas o sujeito passa por ser mero repetidor de ações que contribuem com hábitos que desconsideram a formação singular. Tais hábitos rendem homenagem a uma filosofia da representação que, desde Platão, colonizou o pensamento ocidental. “[...] Para esta filosofia, o pensamento é sempre *reconhecimento* e, portanto, retorno ao mesmo, repetição do mesmo” (DELEUZE, 2006, p. 195).

A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. No âmbito da *reconhecimento* pura, adquirimos, com o aprendizado, algo que já possuíamos; aprendemos para recuperar, em nós, algo de que já estávamos de posse, mas não sabíamos. Diferentemente da concepção platônica de *reconhecimento*, buscamos pensar em práticas de como lidar com o outro enquanto outro, não o limitando ao Uno, mas sim o percebendo na diversidade. Multiplicidades que acontecem entre os elementos que compõem uma rede que agregam n elementos e conexões.

Uma multiplicidade rizomática não tem modelo algum, nem para funcionar, nem para disfuncionar; elas inventam sem pausa suas (neo) funções e disfunções, ainda que as segundas tendam a incluir as chamadas eufunções (funções adequadas) das redes molares. As redes multiplicárias rizomáticas incluem, sem ordem de hierarquização, o que nas redes molares são os campos da natureza, da sociedade, da subjetividade e do parque maquinico industrial e tecnológico (BAREMBLITT, AMORIM, HUR, 2020, p. 63).

Diferentemente do aparelho de Estado, potencialidades nômades carregam consigo devires que não se enunciam nas normas, “[...] pois a máquina de guerra nômade só existe contra o estriado ou contra tentativas de instauração deste e, contrariamente, a “ciência régia” só existe a partir da existência de um Estado e seus aparelhos” (SOUZA, 2013, p. 213). Neste sentido, buscamos a possibilidade de o professor de matemática criar para si máquinas de guerra que resistem, que lutam por si mesmo, por sua singularidade em um mundo que defende o universal, o igual. Portanto, um sujeito que faz guerra contra as normas estabelecidas, os modos de agir, os conteúdos régios a serem ensinados nas diversas instituições escolares. Sujeito, professor de matemática, movimentando-se entre espaços lisos e espaços estriados.

Quanto aos espaços lisos, estes são caracterizados por desvios e conexões cambiantes e independentes de vias determinadas. Já, os espaços estriados são determinados justamente por suas delimitações e normas bem definidas. Conforme Deleuze e Guattari (1997), o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e

sonoras, enquanto o que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis que derivam dele. É preciso enfatizar que não há uma oposição simples entre estes dois espaços, pois

[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso [...] as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços. Por isso, inclusive, os dois espaços não se comunicam entre si da mesma maneira: a distinção de direito determina as formas de tal ou qual mistura de fato, e o sentido dessa mistura (é um espaço liso que é capturado, envolvido por um espaço estriado, ou é um espaço estriado que se dissolve num espaço liso, que permite que se desenvolva um espaço liso?) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 158).

Para Deleuze e Guattari (1997), o nômade tem potências de alisar espaços estriados, rizomatiza as arborescências e as delimitações métricas e (re)cria para si seus espaços lisos ao buscar novas formas de caminhos que não os já delimitados. Se buscamos a possibilidade de práticas autônomas na escola, na sala de aula de matemática, é porque acreditamos que um professor de matemática que pretenda constituir uma *vida como uma obra de arte* (FOUCAULT, 2010) pode ao encontrar espaços estriados, (re)inventar caminhos. Criar caminhos outros, caminhos com possibilidade de produção de um oásis de espaços lisos em meio aos espaços estriados. Tal professor sabe que, a cada novo passo, é preciso inventar potências nômades que lutam contra aparelhos de Estado que buscam estriar seus espaços. A potência da máquina de guerra reside no fato de se constituir entre as organizações. Ela se instala nas fendas do próprio aparelho de Estado, que insiste em se apropriar de suas criações. (TÁRTARO, 2016, p. 81)

E, vejamos, não há só uma forma de se criar um espaço liso, mas várias, justamente porque se trata de criação, isto é, invenção de um oásis em meio a espaços estriados. Kastrup (2005), amparada pelas ideias de Deleuze, relata que a invenção não é a capacidade de solução de problemas, e sim da invenção de problemas. A autora aponta que a invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma. E tal processo não pode ser atribuído ao inventor, muito menos entendido a partir dele. “O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Não existe um método para constituir máquinas de guerra, inventa-se. Conforme Deleuze e Guattari (1997), um método é um espaço estriado da *cogitatio universalis*, pois parte do princípio de que um caminho deve ser seguido de um ponto a outro, sempre da mesma forma. Este método parte da ideia do pensamento a partir do modelo da reconhecimento, em que vivemos para constituir modelos, fazer cópias. Entretanto, para nós, o pensar se situa em um espaço liso, que ele ocupa sem conseguir mensurá-lo. Nesse espaço, não há método possível, reprodução concebível. Há apenas revezamentos, intermezzi, relances, criação. “O problema da máquina de guerra é o dos revezamentos, mesmo com meios parcos, e não o problema arquitetônico do modelo ou do monumento” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 39).

Uma potência nômade se constitui entre as organizações, ela se instala nas fendas do próprio aparelho de Estado, que insiste em se apropriar de suas criações. Enquanto o aparelho de Estado se apropria e regulamenta certa invenção de uma máquina de guerra, tal máquina já cria outra, produz linhas de forças capazes de fugir das investidas de tal aparelho. Sejam nômades ou sujeitos autônomos, o que importa é que tanto um como o outro se movam em uma nova linha de subjetivação que se produz no processo. “A vida do nômade é *intermezzo*. Até os

elementos de seu hábitat estão concebidos em função do trajeto que não pára de mobilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42, grifos do autor). As linhas de fuga criadas não servem apenas para fugir, elas têm essa dupla função de, ao fazer fugir, buscar maneiras outras para permanecer no mesmo lugar. Tal qual um nômade, um sujeito autônomo cria para si seus espaços lisos em meio aos espaços estriados.

Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço se deixa estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances e signos eventualmente muito diferentes. Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 171).

Um sujeito se movimenta para permanecer em determinado território, e não para sair dele. Para Deleuze e Guattari (1997), os nômades são sujeitos desterritorializados por excelência. Como os nômades, sujeitos autônomos também são sujeitos desterritorializados, pois é justamente a reterritorialização que constitui sua relação com o território em que se encontram. Deleuze e Guattari (1997) no axioma II do tratado de nomadologia dizem que “[...] a máquina de guerra é a invenção dos nômades [...]. A esse título, a máquina de guerra nômade tem três aspectos: um aspecto espacial geográfico, um aspecto aritmético ou algébrico, um aspecto afectivo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 42). Para estes autores, toda máquina de guerra é exterior ao Estado, pois vem de outra parte, tem outra origem, distinta ou não da norma, que resiste às apropriações do aparelho de Estado. Uma máquina de guerra seria uma multiplicidade pura que não se mede e, tem em si, uma potência que se contrapõe à soberania exercida pelo aparelho de Estado. Uma máquina de guerra produz operações outras com os fluxos de força e vive cada coisa em relações de devir. *Máquinas de guerra nômade são potências nômades.*

É sabido que estamos regidos mais por práticas que consideram o *uno* do que o múltiplo. Na escola, nada ou quase nada escapa da normalidade. Nós nos movemos mais por verdades fabricadas do que por uma vontade de verdade. Também estamos distantes de produzir vidas imanentes, com potência de criação, com possibilidades de linhas de fuga em relação à normalidade. A instituição escolar é um aparelho de Estado que tem a função de enquadrar máquinas de guerra nômades. Estamos distantes de encontrar potências nômades na escola. Diante disso, como produzir máquinas de guerra nômades no interior dos aparelhos de Estado? Como resistir às normas que compõem a escola? É possível enfrentar esse sistema arbóreo e criar territórios com rotas de fuga? É possível uma escola rizomática, que agencia seus componentes? “[...] que linhas de fuga aos mecanismos de controle podemos pôr em marcha?” (GALLO, 2008, p. 90). Precisamos produzir acontecimentos a partir das resistências aos mecanismos de controle visíveis nas relações escolares. As dificuldades não são vistas como um impedimento, mas como oportunidades outras de invenções de si. Os problemas não são vistos como impotências, mas sim, como obstáculos capazes de forçar o sujeito a pensar em novas possibilidades de existência.

2 TECNOLOGIAS DE SI

Pretendemos inverter a ordem de reconhecimento que impera nas práticas do professor de matemática a partir de um movimento teórico que discute as “*tecnologias do eu*” como exercícios que contribuem para a formação do sujeito autônomo.

Como contexto, devemos entender que há quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles com uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa)

É desta “*tecnologia de si*” que trataremos neste texto. Os termos “*técnica e tecnologia*” implicam localizá-las a partir de “relações entre meios (táticas) e fins (estratégia)” (CASTRO, 2009, p. 412). Foucault utiliza esses termos e conceitos, para determinar uma metodologia de análise do poder, mais especificamente a disciplina e o biopoder, e posteriormente estende essa perspectiva ao estudo da ética do sujeito. Estas tecnologias dificilmente operam separadamente, ainda que cada uma delas esteja associada a certo modo de dominação. “Cada um implica certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido óbvio de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes” (FOUCAULT, 1990, p. 48-49, tradução nossa).

Para Foucault (2010), as práticas de si na antiguidade grega se referem a um conjunto de técnicas - denominadas de tecnologias de si -, entendidas como exercícios de dominação do eu (ou sou subjetivado aos meus prazeres ou os domino), cuja finalidade é o cuidado de si. Esses exercícios - treinamento de resistência e de abstinência; meditação dos males futuros; práticas de abstinência, de privação ou de resistência física; controle das representações que pensamos; meditação ou exercício da morte - tinham a função de contribuir no conhecimento de si do homem livre grego. “Podemos dizer que em toda filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados” (FOUCAULT, 2010, p. 445).

São nos exercícios, nas práticas e táticas nos quais o sujeito pode cuidar de si mesmo, no caso, controlando as linhas de força que o cercam, que as discussões de Foucault (1990) a respeito da *Téchne tou bíou* (técnica de vida) se destacarão, pois no que diz respeito às técnicas de vida, o problema essencial é cuidar de si mesmo, ou seja, “[...] que *téchne* devo possuir a fim de viver tão bem como deveria” (CASTRO, 2009, p. 413; grifos do autor).

Alcibíades dispõe-se a ouvir de Sócrates os ensinamentos que o habilitem a conquistar o comando de Atenas. E o que diz Sócrates? Que o justo governo da cidade começa com o governo de si mesmo e que se governar implica conhecer-se. É neste contexto que o diálogo platônico integra ao âmbito da reflexão filosófica a tecnologia ou arte de “ocupar-se consigo” e, com ela, o preceito délfico de “conhecer-se a si mesmo” (MUCHAIL, p. 57, 2011, grifo do autor).

Em *Tecnologías del yo*, Foucault (1990) irá dar ênfase aos quatro exercícios do cuidado de si na sociedade grega: as cartas; os exames; a *áskesis* e a interpretação dos sonhos.

As cartas. Escrever também era importante na cultura do cuidado de si. Características importantes deste cuidado implicavam tomar notas sobre si mesmo que deviam ser relidas e escrever (cartas) aos amigos com a finalidade de reativar para si as verdades de que

necessitavam. A prática da carta surge como um novo cuidado de si. Essa nova forma de experiência surge nos séculos I e II, quando a introspecção se torna cada vez mais detalhada. Entendida como uma relação desenvolvida entre a escrita e a vigilância, a prática prestava “[...] atenção às nuances da vida, ao estado de ânimo, e da leitura” (FOUCAULT, 2004, p. 335). A experiência de si foi intensificada e ampliada pelo ato de escrever.

Foucault (1990) apresenta práticas epistolares de Sêneca, bem como de Marco Aurélio. Nelas observamos a preocupação com os detalhes da vida cotidiana, com o movimento do espírito e com a autoanálise. Na descrição, estão presentes todos os detalhes do cuidado de si, todas as coisas que Sêneca fez naquele dia. Esses detalhes são importantes, “[...] pois eles são o próprio indivíduo — o que ele pensou, o que ele sentiu” (FOUCAULT, 2004, p. 336).

[...] Marco Aurélio fala por si, de sua saúde, do que comeu, de sua dor de garganta. Isso é muito característico da ambigüidade sobre o corpo e este cultivo de si. [...] Em Plínio e Sêneca, há grande hipocondria. Eles se recolhem a uma casa no campo. Eles desenvolvem atividades intelectuais, mas também atividades rurais. Eles comem e participam de atividades dos camponeses. A importância do retiro rural contida nessa carta é a de que a natureza ajuda o indivíduo a colocá-lo em contato consigo. Finalmente, nas últimas linhas, há uma alusão ao exame de consciência no final do dia. Aurélio vai dormir e olha em seu caderno para ver o que irá fazer e em que medida correspondia ao que havia feito. A carta é uma transcrição desse exame de consciência (FOUCAULT, 2004, p. 337).

Os exames. A prática do exame de si e de consciência inclui falar/recordar ações já realizadas, bem como falar ações que ainda serão realizadas, visando, por exemplo, compará-las. Tais práticas ganham destaque, pois conforme Foucault (1990) elas reativam uma prática que valoriza o que já foi feito e pensado. Toda uma série de exercícios que fornecerá subsídios para um cuidado de si mesmo e uma relação de autoconhecimento com estas práticas.

A *áskesis* “[...] é um conjunto de práticas na qual o indivíduo pode adquirir, assimilar e transformar a verdade em um permanente princípio de ação” (FOUCAULT, 1990, p. 65, tradução nossa). Ela se apresenta entre dois extremos de exercícios intelectuais: a *melete* - meditação -, experiência imaginária que exercita o pensamento; e *gymnasia*, observação e vigia dos seus próprios pensamentos. “Entre as principais características das *áskesis* encontramos os exercícios nos quais o sujeito se coloca em uma situação na qual consegue verificar se é capaz de enfrentar acontecimentos e utilizar os discursos de que dispõem” (FOUCAULT, 1990: 74; tradução nossa). A *áskesis* é uma prática da verdade. É uma maneira de não submeter o sujeito à lei, mas sim de vincular o sujeito à verdade.

Platão retomará frequentemente esse princípio socrático da *askesis*. Ele evocará Sócrates, mostrando a Alcibíades ou a Cálicles que eles não poderiam pretender ocupar-se da cidade e governar os outros se não aprendessem primeiro o que é necessário, e se não exercitassem para isso: “Quando juntos tivermos praticado suficientemente esse exercício (*askesantes*), então poderemos, se quisermos, abordar a política”. E ele associará essa exigência do exercício à necessidade de se ocupar de si: a *epimeleia heautou*, a aplicação consigo que é uma condição prévia para poder se ocupar com os outros e dirigi-los, comporta não somente a necessidade de conhecer (de conhecer o que se ignora, de conhecer que se é ignorante, de conhecer o que se é), como também a necessidade de se aplicar efetivamente a si e de se exercer e se transformar (FOUCAULT, 2007, p. 68-69, grifo do autor).

A Interpretação dos sonhos. A prática da interpretação dos sonhos seria um exercício no qual o sujeito se tornaria um intérprete de si, na medida que, ao lembrar-se de seus sonhos recordaria também de acontecimentos anteriores e posteriores. “É preciso lembrar, com efeito, que a interpretação dos sonhos não é considerada como algo de pura e simples curiosidade pessoal; trata-se de um trabalho útil para gerir a própria existência e se preparar para os acontecimentos que irão se produzir” (FOUCAULT, 2005, p.35).

Estes quatro exercícios são exemplos de práticas do cuidado de si, encontradas na Grécia do século IV e V. Exercícios que evidenciaram práticas de formação do homem grego. De acordo com Foucault (2007), técnicas em que o sujeito se tornaria o senhor de suas escolhas, durante toda a sua vida. Assim, a importância destas práticas está atrelada às relações que o sujeito tem com ele mesmo, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer. A ênfase é colocada na relação consigo que consiste em não se levar pelos apetites e prazeres, e que admite ter, em relação a eles, domínio e superioridade, conservar-se livre de qualquer categoria de sujeição interna das paixões e alcançar um modo de ser definido sobre uma soberania sobre si.

3 O CUIDADO DE SI: UMA TÉCNICA DE RESISTÊNCIA

O cuidado de si, permite ao sujeito um poder sobre si, individual, intransferível e singular. Esta relação, que se dá singularmente no próprio sujeito, é fruto de um processo de subjetivação. Para Deleuze (2008), a subjetivação é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. “[...] Ora, existem vários tipos de individuação, há individuação do tipo “sujeito” (é você..., sou eu...), mas há também individuação do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...” (DELEUZE, 2008, p. 143).

O modo proposto na cultura de si, possibilita a invenção de um sujeito subjetivado por si mesmo, a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, ou seja, a importância de conhecer quem sou verdadeiramente e não o que creio ser; o que faço, os atos que realizo só têm valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer (FOUCAULT, 2010). O sujeito precisa se conhecer de modo a decidir quais forças ele permite que o atravessem ou não. Desta maneira, o sujeito que cuida de si mesmo é subjetivado apenas pelas forças que ele escolhe.

[...] A novidade dos gregos aparece posteriormente, aproveitando-se de um “deslocamento” duplo: quando “os exercícios que permitem governar-se a si mesmo” se deslocam ao mesmo tempo do poder como relação de forças e do saber como forma estratificada, como “código” de virtude. Por um lado, há uma “relação consigo” que começa a derivar-se da relação com os outros; por outro lado igualmente, uma “constituição de si” começa a derivar do código moral com regra de saber.[...] É como se as relações do fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a enkrateia, a relação consigo como domínio, “é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros” (quem poderia pretender governar os outros se não governa a si próprio?), a ponto da relação consigo tornar-se “princípio de regulação interna” em relação ao poderes constituintes da política, da família, da eloquência e dos jogos, da própria virtude (DELEUZE, 2005, p. 107; grifos do autor).

Se a relação contigo torna-se um princípio de regulação interna frente às linhas de poder, então torna-se fundamental explicitar o conceito de poder. De modo que, não nos interessa saber “o que é o poder? e de onde vem?, mas – como se exerce?” (DELEUZE, 2005, p. 79). As relações de forças, ou de poder, são microfísicas, estratégicas, multipontuais, difusas, que determinam singularidades. O que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre sua própria ação. Ou seja, “[...] uma ação sobre ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 287). A relação de poder é uma relação de violência que age sobre o próprio corpo, sobre o que a força faz dobrar, quebrar, destruir. Os exercícios de poder entendidos como modos de ação sobre as ações dos outros são caracterizados como governo dos homens de uns sobre os outros (DREYFUS; RABINOW, 2010).

Defendemos a existência de um sujeito que se constitui a partir de técnicas de si e não daquele que é constituído pelas técnicas de dominação ou discursivas. Para Castro (2009), os modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito e podem distinguir-se em dois sentidos na obra de Foucault: de um lado, referem-se aos modos no qual o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de poder e saber e, em outro, referem-se aos exercícios do cuidado de si, enquanto um movimento de resistência que subvertem linhas de força prontas para nos subjetivar.

A fase final da obra de Foucault teve grande contribuição para a construção do conceito de subjetivação. Para Deleuze, Foucault estava interessado nas relações de poder, na qual, segundo ele mesmo, “[...] o ponto mais intenso das vidas, onde se concentra sua energia, fica exatamente ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças e escapar de suas armadilhas” (DELEUZE, 2005, p. 101). Seria um equívoco pensar que Foucault tratou estas relações apenas na linguagem, visto que o saber também se encontra em relações com os meios não discursivos. O poder torna-se o responsável pelo enquadramento das coisas, pela manutenção da ordem, mas, também, pela produção de saberes, que constituem subjetividades e práticas sociais.

Para Foucault (2010), onde há poder, existe resistência e esta se encontra em posição de relação com as linhas de força. As múltiplas maneiras de resistência apresentam-se, tal qual o poder, em uma rede vasta e multiforme de relações. Atos de resistência são como pontos e nós irregulares que podem se distribuir com maior ou menor intensidade nas relações de poder. As resistências, tal qual o poder, não são fixas, pelo contrário, são móveis e fragmentadas. Elas são engendradas a uma linha de força de opressão. A resistência é a linha de força da afirmação do cuidado de si mesmo.

“Frequentemente reprovou-se Foucault, que fazendo circular o poder por todas as partes, tornava impossível toda possibilidade de resistência. “Eu quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência; porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. Deste modo, é mais a luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e estável de um aparato uniformizante” (CASTRO, 2009, p. 387).

Fazer aparecer, no sentido de dar visibilidade, reconhecer e lidar com as relações de poder (subjetivações) instituídas na escola. Possibilitar práticas e táticas escolares que promovam resistências às linhas de força uniformizantes. As traduções das aulas de Foucault

(2010), na obra “A hermenêutica do sujeito” mostram, através das práticas e dos exercícios do cuidado de si e da autonomia na Grécia antiga, que há um poder que o sujeito pode manipular: o poder sobre ele. A prática do cuidado de si do professor é uma possibilidade para percorrermos caminhos outros na educação, caminhos de resistência. Ação de inverter, vergar ou não as forças, colocar em prática exercícios de autonomia.

A partir dos estudos de Foucault, entendemos que “o sujeito autônomo é aquele que sabe reconhecer as forças do fora e escolher aquela que ele deseja que o afete, que o atravesse, que o subjetive. Ou seja, o sujeito só é subjetivado pelas forças que ele deseja, que ele escolhe” (SOUZA e SILVA, 2015, p. 1312). Assim, a autonomia da qual falamos se trata de uma luta interna, constante e diária. O sujeito autônomo controla-se em todos os aspectos, cuida-se integralmente, se autogoverna.

Reiteramos que o sujeito é constituído por subjetivações. Um sujeito autônomo só aceita as forças que ele mesmo determina. As subjetivações são autoafetações nas quais o sujeito se deixa ser subjetivado ou não. Ele as aceita, ou verga e as rejeita.

[...] A luta sobre uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose (DELEUZE, 2005, p. 113).

A autonomia é algo conquistado pelo domínio dos desejos e prazeres do sujeito, não é algo dado! O sujeito autônomo faz suas escolhas, ele se governa. Portanto, esse sujeito consegue perceber e controlar as forças do fora (DELEUZE, 2005). Tais forças não deixam de atingi-lo, contudo o atingem como ele quer. Apontamos a autonomia de Foucault (2010) como uma instância de decisão.

A autonomia é uma conquista; ela não é cedida ao sujeito, mas é uma força que vem de dentro dele, diferentemente daquela autonomia decidida em instâncias hierárquicas superiores. A autonomia de que falamos não pode vir de fora para dentro, mas sim de dentro para fora. O caminho da autonomia é a prática do cuidado de si que nos leva à parrhesia, de maneira que, a autonomia está no sujeito, ela é o controle das linhas de força do fora. Na prática, é a capacidade do sujeito de controlar as linhas de força e decidir quais aceita ou rejeita. Portanto, professores autônomos vão resistir o tempo todo!

4 HÁ EM MIM UM GREGO OU UM CRISTÃO?

A prática do cuidado de si, pede a existência de máquinas de guerra em meio a um sistema educacional, no qual os processos de subjetivação se concentram na adaptação de qualquer invenção ao instituído. É fato que vivemos lutando ou à mercê de um conjunto de linhas de força que mantêm uma máquina que estratifica e (re)produz um sujeito, no qual as possibilidades não se encontram nele. Ou seja, um sujeito que acredita que sua “salvação” se encontra na Base Nacional Comum Curricular e nos currículos e nas avaliações externas e na direção escolar e na coordenação escolar e Estes são alguns enunciados estabelecidos, ditos e não ditos da escola. Entretanto, se pensarmos que o objetivo do professor é o cuidado de si, o que ele pode enunciar da escola? Atentos às visibilidades, o que podemos enxergar hoje?

Buscando modos que contribuam para resistir aos aparelhos de Estado, entendemos que seja importante movimentarmos questões do tipo: como promover as ideias do cuidado de si na escola? Como inverter a ordem de reconhecimento que impera nas práticas do professor de matemática, a partir das “*tecnologias do eu*”? Como (re)inventar as “*tecnologias do eu*”, enquanto máquinas de guerra capazes de produzir subjetividades, nas quais o sujeito pode cuidar de si mesmo e, conseqüentemente, da escola? Quais práticas podem ser produzidas para que deixemos de ser “*cristãos*” escolares para nos tornarmos *parrhesiastas* gregos?

Nesta escrita, apresentamos exercícios do cuidado de si que buscavam a construção de uma sociedade ética. Assim, nos deparamos com técnicas que permitiam ao homem grego, cuidar de si mesmo e dos outros. Inspiradas nos conceitos de “*corpo vibrátil*” de Rolnik (2016) e da “*cartografia*” de Deleuze e Guattari (1995), fizemos um deslocamento conceitual no sentido de um ensaio teórico que busca (re)atualizar as “*tecnologias do eu*” e discutir práticas e exercícios para que o professor possa se constituir como “*obra de arte*”. Entendendo o “*corpo vibrátil*” e a “*cartografia*” como técnicas, a ideia é discutir modos de como operar com essas tecnologias na escola hoje.

Primeiramente no que diz respeito ao corpo vibrátil, amparados por Rolnik (2003), colocamos em prática exercícios que nos ajudam a estar atentos às linhas de força escolares. Conforme a autora, tal modo de experimentar o mundo se dará por meio de um exercício da sensibilidade que, no encontro com o corpo, percorre as relações e as forças do mundo que o afetam. Rolnik vai denominar este exercício intensivo do sensível pelo conceito de “*corpo vibrátil*”.

O “*corpo vibrátil*” é a potência que o corpo tem de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca à viva voz na subjetividade. A consistência subjetiva é feita dessa composição sensível, que se cria e recria impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é ao mesmo tempo dentro e fora: o dentro nada mais sendo do que uma filtragem seletiva do fora operada pelo desejo, produzindo uma composição fugaz. O “*corpo vibrátil*” é a potência que o corpo tem de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca à viva voz na subjetividade. A consistência subjetiva é feita dessa composição sensível, que se cria e recria impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é ao mesmo tempo dentro e fora: o dentro nada mais sendo do que uma filtragem seletiva do fora operada pelo desejo, produzindo uma composição fugaz (ROLNIK, 1999, p. 32).

Este corpo vibrátil, esta ação de “*estar atento*”, para decidir quais linhas de força podem ou não afetar o sujeito, é um importante exercício para nos apropriarmos das técnicas do cuidado de si. A constituição de um professor que pratica o cuidado de si tem relação com os planos de intensidades que transitam pela escola. Deleuze (2002) traz que a partir dos agenciamentos em que os corpos se encontram, a partir dos encontros ou relações em que se inserem, cada corpo se diferencia pelos seus graus de potência, pelos encontros e relações. Cada corpo tem um potencial de ação, que configura sua singularidade.

A prática do cuidado de si pressupõe uma prática estética de um domínio dos processos de subjetivação, diante da maneira como o professor experimenta as forças que compõem a escola. Este modo de experimentar as forças é o plano do corpo vibrátil, “[...] no qual o contato com o outro, humano e não-humano, mobiliza afetos, tão cambiantes quanto a multiplicidade variável que constitui a alteridade” (ROLNIK, 1999, p. 3). Fazendo um duplo roubo da autora,

entendemos que é a partir da postura atenta ao corpo vibrátil, às relações de força, que o professor de matemática, desassossegado pelos conflitos e as ideias cristalizadas pela escola, se dispõe a orientar-se na existência, permitindo-se praticar uma cartografia - mapeamento das linhas de força - para uma escola que se anuncia, que ganha corpo em sua obra e conquista sua autonomia.

Tratando-se do conceito de cartografia, inspiradas em Deleuze e Guattari (1995), propomos a cartografia enquanto uma tecnologia do eu, uma política, no sentido de colocar em prática exercícios de resistência e luta, que possibilitem construir um mapa dos afetos. Resistência como uma ferramenta da invenção de si enquanto professor de matemática, que escapa às regras impostas para produzir espaços entre os discursos totalizantes que têm por objetivo manter práticas que estabelecem uma única forma de ser professor. Ou seja, apropriando-se da cartografia, o professor pode traçar os mapas das forças que rodeiam e atravessam a sala de aula de matemática, a escola. Forças com as quais lidamos para construir nossas formas de subjetividade ou existência, e que também nos constituem.

Produzir cartografias permite que o professor elabore o mapa das linhas de força que podem ou não lhe afetar, bem como descrever os movimentos necessários para o cuidado de si e dos outros. Estamos pensando em um movimento cartográfico que potencialize uma descrição das processualidades que compõem uma aula de matemática, uma escola. Tal qual Deleuze e Guattari (1995), propomos olhar as linhas de força a partir da ideia de rizoma, de forma que não interessa ao professor os começos ou fins, mas sim o meio. Uma vez que tudo se dá no meio de um processo, cujo objetivo do sujeito, neste caso, é o conhecimento de si e o cuidado de si. Cartografa-se para traçar um mapa das subjetivações em constante processo de produção, no qual as experimentações se baseiam não em representar uma forma instituída, mas sim em acompanhar os acontecimentos que nos compõem. Desta maneira, o professor de matemática opera tal qual um rizoma, com múltiplas possibilidades de entradas e saídas.

Propomos não mais o professor reflexivo e sim o *professor cartógrafo*. Entendemos que a prática reflexiva e o trabalho colaborativo não caminham em direção ao cuidado de si, pois

[...] se limitam a conversas e reflexões só sobre a melhora da prática metodológica do professor, não atingindo uma reflexão sobre o sujeito existente em cada professor que reflete a sua prática. Ou seja, trocam experiências sobre a profissão e não sobre os sujeitos e suas práticas, portanto não caminham na direção do cuidado de si e da autonomia (SOUZA; SILVA, 2015, p. 1320).

O professor ao cartografar suas próprias experimentações na escola, pode cuidar de si e respectivamente de suas aulas, pois se o professor governa a si mesmo, também governa sua sala de aula de matemática. Apresentamos, com certa ousadia, a cartografia e o “corpo vibrátil” como (re)invenções das práticas gregas, uma produção de exercícios do cuidado de si para o professor. Acreditamos que esta seria uma possibilidade de (re)atualizar as práticas do cuidado de si na escola, pois “o problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que hoje se nos coloca não é o de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos liberar, a nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se vincula” (GROS, 2010, p. 491-492).

Ressaltamos a importância do movimento da Filosofia da Diferença para pensar a escola como uma possibilidade de mobilizar o múltiplo, e não a repetição, de tal modo que os conceitos possam servir como ferramentas de uma construção de si que se dá na multiplicidade das linhas

de força existentes em uma aula de matemática. Cartografar é dar visibilidade ao múltiplo, mas também é denunciar linhas de força que rendem homenagem à reconhecimento, ao fascismo, e outras linhas homogeneizantes que habitam a escola. “Pois as práticas de si não são nem individuais, nem comunitárias: são relacionais e transversais” (GROS, 2010, p. 452).

Devemos promover novas formas de subjetividade. No entanto, parece “[...] não haver muito do que nos orgulhamos nos esforços que hoje fazemos para reconstituir uma ética do eu” (FOUCAULT, 2010, p. 225). Diante dos dilemas presentes nos espaços escolares, regido por práticas de subjetivações que desconsideram a ética do sujeito, “[...] talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade, que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 225).

A partir dessa escrita, entendemos que seja possível constituir hoje uma ética do eu, que vincula o conhecimento de si e o cuidado de si como práticas essenciais para a constituição do sujeito autônomo. Pensando na possibilidade e importância do professor de matemática autônomo, apostamos na cartografia como movimento teórico e prático que exercita o corpo vibrátil dando visibilidade às linhas de força, produzindo máquinas de guerras nômades capazes de resistir ao aparelho de Estado.

“Não por acaso, na tradição iconográfica a sabedoria será muitas vezes representada como uma figura feminina que segura na mão o precioso instrumento em que é possível olhar-se e conhecer-se: o espelho” (VOLPI, 2013, p. VII).

REFERÊNCIAS

- BAREMBLITT, G; AMORIM, M. A. & Hur, D. U. **Esquizodrama: teoria, método e técnica – clínicas**. Belo Horizonte: Ed. IGB. 2020.
- CASSIANO, M. & FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, 25(2), 2013.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DELEUZE, G. **Espinosa**, filosofia prática. Ed. Escuta, São Paulo, 2002.
- DELEUZE, G. **Foucault**. 8 ed. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Editora 34, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo – Y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, M. **Tecnologias de si**, 1982. **Verve**, 6: 321-360, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. 8 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 17 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 12 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação e Sociedade** [online]. 2005, vol.26, n.93, p. 1273-1288.
- MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado** textos sobre A hermenêutica do sujeito. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2011.
- ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2a edição. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.
- ROLNIK, S. "Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma. São Paulo: **PUCSP**, 2003. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.
- ROLNIK, S. **Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno em Lygia Clark**. In: *The experimental Exercise of Freedom*: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schende. Los Angeles: **The Museum of Contemporary Art**, 1999. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- SOUZA, A. C. C. O que pode a Educação Matemática? **Linha Mestra**, n.23, Ago/dez. 2013.
- SOUZA, A. C. C; SILVA, M. T. Do Conceito à Prática da Autonomia do Professor de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015.
- TÁRTARO, T. **Ex Docente: Invenções do Devir Guerreiro no Professor de Matemática**. 2016. 178f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática. UNESP, Rio Claro, 2016.
- VOLPI, F. Introdução de Franco Volpi. In: SCHOPENHAUER, A. **A arte de conhecer a si mesmo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. VII - XXIII.
- ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, 2004. 66 p.

**Submetido em julho de 2023.
Aprovado em dezembro de 2023.**

Tássia Ferreira Tártaro

Doutora em Educação Matemática da Universidade Júlio de Mesquita Filho – Unesp (Rio Claro, SP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Birigui, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 2913220246476103. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5720-574X>.

Contato: tassiatartaro@ifsp.edu.br

Michela Tuchapesk da Silva

Doutora em Educação Matemática da Universidade Júlio de Mesquita Filho – Unesp (Rio Claro, SP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do grupo inSURgir da Universidade Federal de Minas Gerais. São Paulo, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 6879355275694046. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6298-1137>.

Contato: michelat@usp.br