

## **(Com)Posições e (Re)Invenções Curriculares**

o que pode uma aula que *toca* e que se faz na *toca*?

## **(Com)Positions and (re)inventions of Curriculum**

sub what does a class can do that touches and is done in a rabbit hole?

Alexandrina **Monteiro**

Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP)

Jackeline Rodrigues **Mendes**

Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP)

### **RESUMO**

Esse texto tem por objetivo discutir as variações de sentido que os saberes matemáticos ocupam em *composições* produzidas em uma cena de aula dessa disciplina. Nossa hipótese é de que a aula pensada como encontros demarcados *com posições* e por *composições* coletivas, torna-se um potente *espaçotempo* de invenções, variações e (re)invenção curricular. As problematizações apresentadas serão feitas a partir da intercessão de conceitos advindos das noções de educação menor e currículo rizomático, ambos propostos por Gallo (2002, 2008) em interlocução com relatos de situações vivenciadas por estagiários do curso de licenciatura em matemática de uma Universidade do Estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** Educação Menor, Matemática Menor, Currículo Rizomático.

### **ABSTRACT**

This text aims to discuss variations of mathematical knowledge meanings that occupy the compositions produced in a classroom scene in this discipline. Our hypothesis is that the class, conceived as encounters demarcated with positions and collective compositions, becomes a powerful space-time of inventions, variations and curricular (re)invention. The problematic presented will be done from intersection of minor education and rhizomatic curriculum concepts, both proposed by Gallo (2008, 2002) in interlocution with reports of situations experienced by students of a mathematics undergraduate course at an University of São Paulo State.

**Keywords:** Minor Education, Minor Mathematics, Rhizomatic Curriculum.

## 1 INTRODUÇÃO

*Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira e de não ter nada que fazer; (...) quando de repente um Coelho Branco passou correndo por ela (...) ...No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando atrás dele (o coelho), sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.*

(Carroll, 2002, p. 11)

**Figura 1:** Isso não é uma escola



Fonte: <https://abre.ai/jwxR>

O título da imagem (figura 1) *Isto não é uma escola*, faz referência à uma das obras do pintor belga e surrealista René Magritte cuja tela foi tema e título de um importante texto de Michel Foucault.

**Figura 2:** La trahison des images



Fonte: Foucault (1988)

A importância dessa tela na época está na provocação que Magritte produziu ao separar o signo do significado. É uma subversão estética que tem repercussões até os dias atuais. A ironia da frase *isto não é um cachimbo* escrito debaixo da pintura de um cachimbo muito convencional problematiza a prática de tomar as palavras pelo que elas designam. Assim, ao incluir a frase *Isto não é um cachimbo*, pode indicar que a imagem seja uma representação do cachimbo, como pode indicar que a imagem seja um brinquedo, ou muitas outras coisas.

Mas o que seria um cachimbo? Poderíamos afirmar que um cachimbo se torna efetivamente um cachimbo quando este objeto é mobilizado em uma prática que o signifique como um instrumento usado para fumar. O uso, no exercício de sua função, traz o sentido correspondente ao objeto. Nesse sentido, o que queremos dizer com a frase: *Isto não é uma escola*? Seria a representação de uma escola? Sim, poderia ser entendida como a representação de uma escola. Uma representação bastante característica. Na qual se constitui um prédio quase

semelhante a uma casa (a ideia de escola como segunda casa), em que uma professora acolhe seus alunos uniformizados e com seu devido material na porta de entrada. É muito interessante observar que quando fazemos uma busca por imagens de Escolas no Google, as representações visuais mais comuns são de uma sala de aula, seguida com a imagem de prédios escolares. O que isso pode nos indicar?

**Figura 3:** Escolas



Fonte: <https://abre.ai/jwxR>

Sem dúvida, poderíamos dizer que a imagem mais associada a uma escola é seu espaço físico – demarcando talvez os dois mais importantes: a sala de aula e o pátio ou parque. São nesses espaços que professores e estudantes passam a maior parte de seu tempo. Mas a provocação que queremos aqui apresentar é a de extrapolar essa imagem de modo a pensarmos em uma escola como sendo algo que se constitui de outras coisas. Mas quais coisas?

Quando nos remetemos a escola – como instituição de ensino – podemos sim trazer a imagem de sua estrutura arquitetônica, mas também podemos pensá-la, por exemplo, a partir de sua estrutura pedagógica, da sua estrutura burocrática e administrativa, dos atores que nela atuam: funcionários administrativos, pedagógicos e alunos. Mas por que pensar a escola a partir dessas outras estruturas nos parece importante? Inicialmente porque a escola não será escola sem a presença de professores e estudantes. Além disso, entendemos que uma das funções da escola é garantir a experiência educacional a partir da interação entre estudantes, professores e saberes. Relação esta que é intermediada pelos dispositivos pedagógicos e burocráticos.

Nesse sentido, este texto tem por objetivo problematizar o que estamos denominando por experiência educativa. Mais especificamente nos interessa discutir as variações de sentido que os saberes matemáticos ocupam nas *composições* produzidas em uma cena de aula dessa disciplina. Nossa hipótese é de que a aula pensada como encontros demarcados *com posições* e por *composições* coletivas, torna-se um potente *espaçotempo*<sup>1</sup> de invenções, variações e (re)invenção curricular. O tema aqui apresentado será problematizado a partir da intercessão de conceitos advindos da filosofia da diferença em especial os conceitos de educação menor e currículo rizomático, ambos propostos por Gallo (2002, 2008) em interlocução com cenas vivenciadas por estagiários da licenciatura em matemática de uma Universidade do Estado de São Paulo, durante o cumprimento do estágio docente.

---

<sup>1</sup> Usaremos as expressões *espaçotempo* e *espaçotempos* para nos referir a aula, compreendendo que ela acontece num tempo espaço que não podem ser dissociados. E podem ainda ser tempos e espaços outros.

## 2 PELA TOCA DO COELHO: (IM)POSSIBILIDADES DE UMA AULA GERAR ACONTECIMENTOS

*...No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando atrás dele (o coelho), sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.*

*(CARROLL, 2002, p. 11)*

Alice segue o coelho após perceber que ele tira um relógio de seu colete. O que seria isso? Por que um coelho tão preocupado com o tempo? Um coelho atrasado? Alice o segue, e se atira numa toca sem se preocupar com o que tem a sua volta. Um mundo acessado na pura variação, pura instabilidade. Um mundo do acaso. Um mundo do acontecimento.

Nessa busca que poderia ser compreendida como a própria condição humana, Alice se encontra com diversas personagens. Encontros que a transformam, que a fazem se perceber em estados de crescimento, decrescimento, e que a questionam se ela ou não Alice, enfim, ela é desafiada a pensar a partir de perguntas que se fundamentam em uma outra lógica. Ela precisou compreender-se em um universo em que coisas comuns são desnaturalizadas e as aquelas que considerava absurdas passam a ser normalizadas. Aos poucos percebemos Alice deixando-se afetar por essas outras possibilidades. E ao se encontrar com ela mesma no mundo dos espelhos, ela aparentemente mais crescida, considera-se capaz de decidir para onde ir, colocando-se na condição da criadora de seu próprio destino.

As aventuras de Alice produzidas por Lewis Carroll nos remetem ao conceito de acontecimento apresentado por Deleuze. Nesse mundo das possibilidades, Alice vivencia a experiência. Isto é, ao entrar na toca do Coelho ela se transforma a partir *do que lhe acontece, do que lhe toca* (LARROSA, 2002, p. 21). O que se passa com Alice? Que lugar é esse pelo qual se sente instigada a conhecer? O que a instiga? Seria o fato dela não re-conhecer o mundo e as questões a sua volta? Mas, diante do desconhecido, Alice se mostra disponível e aberta. Sem planos ou mapas ela se deixa guiar pelos fluxos, pelos encontros. Ela vai se tornando um sujeito da experiência.

Nesse sentido, nos perguntamos: poderia a experiência escolar ser guiada por uma toca? Poderia a escola ser esse *espacotempo* capaz de estimular a imaginação e produzir itinerários múltiplos e rizomáticos? Poderíamos pensar em uma Escola Outra? Uma escola comprometida com o tempo da experiência? Ou seja, uma escola comprometida com o tempo *aion*? Uma escola focada no sujeito da experiência? Uma escola se faz como toca? Uma escola que nos toca?

Na escola contemporânea e tradicional em que convivemos uma grande parte de nossas vidas tem se mostrado, para muitos estudantes, entediante como o livro que a irmã de Alice lia – “um livro sem figuras e sem diálogos (...) De que serve um livro sem figuras e sem diálogos?” Perguntava Alice. (CARROLL, 2002, p. 11). Essa escola organizada em espaços delimitados por salas de aula, pátios, parques, entre outros, enquanto o tempo é um processo que deve ser aprendido. O tempo deixa de ser demarcado pelas sensações e passa a ser demarcado pela realização de atividades. O quê, e o quanto podemos e devemos fazer num intervalo regulado pelo mecanismo do relógio. E, é essa formatação espaço temporal, fundamental para a atual organização social neoliberal que vivenciamos, que nos sequestra da possibilidade de experienciar os fluxos dos acontecimentos, dos sentidos e da experiência.

O tempo escolar demarcado pelo Cronos. As atividades são distribuídas por disciplinas que ocorrem num certo tempo e lugar as quais têm por objetivo abordar uma certa quantidade de conceitos e exercícios que por sua vez são controlados pelos planos semanais, mensais e anuais. Do mesmo modo, o tempo para comer, brincar e até usar o banheiro para a ser controlado e demarcado. A essas demarcações são incorporados os sinais sonoros que indicam o encerramento da aula independente do momento em que se está. O início ou encerramento do tempo do parque, ou do lanche.

Obviamente essa demarcação tem como resultado o cuidado do professor em antever, em planejar o que seus alunos poderão aprender naquela aula. E, assim, fazer com que o conteúdo eleito para aula possa acontecer dentro do tempo estipulado. Aqui existem variações, casos em que esse conteúdo é demarcado por apostilas – cujas aulas vem inclusive numeradas. Mas enfim, o fato é que essa demarcação produz um estado de alerta que muitas vezes impede que o fluxo de pensamentos possa explorar outros itinerários, outras possibilidades. “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (CARROLL, 2002, p. 11). Essa fala cabe muito bem na rotina de um professor e do aluno: *Ai, ai! Ai, ai! Estou atrasado demais com o programa; Ai, ai! Ai, ai! Estou atrasado demais com a lição.* Assim devemos nos perguntar: Como o tempo atravessa os corpos dos Coelho e das Alices? De que modo esses corpos são atravessados e estratificados no ritmo do *tic tac* do relógio? *Tic, tac! Tic, tac! Tic, tac ...*

Ao entrar na escola, o grande e primeiro aprendizado das crianças parece ser a organização de seu corpo para atender aos tempos e espaços escolares. Os *tempoespaços* de disciplinamento dos corpos que se estendem a suas mentes. O pensamento passa a ser cronometrado. Quando o professor faz uma pergunta a expectativa é de uma resposta quase que imediata. Não sabemos esperar. Nesse sentido cabe destacar a experiência que uma das autoras vivenciou numa sala de aula em que três dos estudantes eram indígenas. Ao propor uma atividade e perceber que dois desses estudantes, após algum tempo, nada haviam escrito, se voltou a eles e perguntou se precisavam de ajuda. Ao escutar a pergunta, e perceberem que foi feita por ainda não terem escrito alguma resposta, imediatamente responderam: *Não, nós estamos pensando!* Esses estudantes nos ensinaram que não podemos controlar o tempo do pensamento do outro. Como demarcar o tempo que precisamos para elaborar uma resposta? A escola ao criar dispositivos para ao demarcar o tempo que outro tem para pensar se mostra como uma maquinaria capaz de dosar professores e alunos reféns do seu ritmo alucinado tornando-os sujeitos atrasados. Ou seja:

(...) incorporamos o coelho da Alice. Sempre atrasado. Não temos tempo para divagar na aula. Temos que cumprir o programa. Pois tem a prova, tem o SARESP, ANA, ENEM... tem vestibular, tem a disciplina II que precisa do conteúdo da I. Temos que cumprir o programa. Temos que programar as aulas, programar o tempo, programar o pensamento. Talvez precisemos desprogramar a vida e como Alice festejar o des-aniversário. (MONTEIRO, 2021, p. 36)

Esse ritmo alucinado que ao invés de nos propiciar tocas nos leva a cativeiros, que não é privilégio do espaço escolar, mas um modo de existir no mundo contemporâneo, a sensação de culpa do atraso, do endividamento, produz um tipo de subjetividade que ocupa todo o espaço social do mundo contemporâneo. Segundo o sociólogo Maurício Lazaratto (2017) esse fenômeno da dívida constitui a pedra angular das relações econômicas e sociais do neoliberalismo. Segundo ele:

O sistema dívida/crédito não é apenas motor econômico, mas também uma técnica para governar as condutas dos indivíduos. O sistema da dívida (financeira e moral, cuja origem, segundo Nietzsche<sup>2</sup>, é a mesma) faz circular, por sua vez, a culpa e a responsabilidade entre os governados. (LAZZARATO, 2009, p. 88)

A escola, obviamente não foi poupada desse processo de subjetivação, e mais do que isso tornou-se um lugar potente para a formação desse *homodebitum*. Entretanto, a escola pode ser também, um lugar potente para a criação de linhas de fugas. Na perspectiva de Deleuze e Guattari, o espaço escolar e social pode ser compreendido como um território em que forças molares e moleculares atravessam independente de nossos desejos. Portanto, são lugares potentes para a constituição de linhas de fuga. Assim, os estudantes e professores sempre podem escapar das linhas molares (duras) impostas pelos dispositivos disciplinares e de controle. Sempre é possível ser atravessado por linhas molares (moles) e criar linhas de fugas. Extrapolar as amarras do *cronos*, mesmo que por experiências consideradas transitórias e efêmeras. Mesmo que de modo pontual, nessa perspectiva acredita-se ser sempre possível vivenciar uma escola outra. O sistema não é capaz de exercer um total controle sobre nós. Mas o que seria a experiência dessa escola outra?

Talvez uma escola permeada por encontros com lagartas, com gatos, com sorrisos sem gatos, com chapeleiros. Encontros que promovam experiências que nos permitam ocupar o *espaçotempo* escolar em modos outros. Ao potencializar os desvios ou os instantes desviantes produzidos por encontros imprevistos, podemos vivenciar encontros demarcados por desejos e afetações, desvios que criam coisas que nos tocam, que nos atravessam. Pensamos nesse desvio como propõe Serres (2003), isto é, “[como] um diferencial, [como] aquilo que na turbulência dos pontos (corpos como pontos deambulantes – móveis no espaço) faz diferir; e não cessa, (...) [como] velocidade” (SERRES, 2003, p. 232).

De outro modo, podemos perguntar: seria possível pensar a educação escolar organizada em experiências inventivas? Seria possível, por exemplo, inverter o (com)texto escolar matemático focado em resolver problemas/questões para um suposto vazio em que articulações, por vezes sem sentido ou silenciosas se manifestem? É nesse sentido que nos aproximamos do conceito de educação menor proposto por Gallo (2002, 2008), que discutiremos a seguir.

### 3 EDUCAÇÃO MENOR COMO EXCELÊNCIA DESVIANTE

Como alterar o *tempoespaço* aula provido na prática da repetição e reconhecimento, no qual os alunos são treinados a responder questões espelhando-se nos exemplos resolvidos, provados, considerados como verdades inequívocas? De que modo poderia uma aula de matemática acontecer como um território de experimentação? O que a proposta da educação menor nos sinaliza?

Segundo Gallo (2008) a educação menor requer um deslocamento do foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado

---

<sup>2</sup> Nietzsche (2009) argumenta que o *crédito* implica na constituição de um tipo de sujeito que ao se sentir capaz de prometer, funda uma dívida ou melhor funda a memória de uma dívida a ser honrada e por isso deve empenhar seu tempo o que compromete e condiciona seu futuro e seu porvir.

a adentrar no campo problemático, experimentando encontros que permitam a formação de hipóteses e a compreensão e criação de conceitos. Mas como seria isso? Diante da organização de tempo que atravessa a organização da escola contemporânea, seria necessário apostar em um outro *tempoespaço*, seria necessário que os professores se permitissem re-calibrar as lentes para burlar o sistema da reconhecimento oportunizando experimentações. Mas o que isso significa? Gallo (2008) oferece algumas pistas para um professor interessado em proporcionar uma aprendizagem na perspectiva da experimentação, segundo o autor:

Essas pistas são oferecidas pelo próprio Deleuze quando comenta que o ato de criar em filosofia é uma espécie de *roubo*, na medida em que cada filósofo entra em contato com o pensamento dos outros, mergulha em seus campos problemáticos e apropria-se de seus conceitos. (...) Neste sentido, o roubo é o contrário do plágio; plagiar é repetir, é fazer como, é imitar, é copiar. Roubar é repetir fazendo a diferença, é fazer como inventando um novo jeito de se fazer, é inventar de novo. (p. 75)

Trata-se de elaborar *tempoespaços* de aulas que se configurem por zonas de atualização de *furtos* conceituais que façam eclodir possibilidades outras, ou o impensável. Trata-se de considerar o pensamento como uma fulguração<sup>3</sup>: intensidade, diferença pura, acontecimento. Um pensamento enigmático. *Não há logos, apenas hieróglifos* (DELEUZE, 1998, p. 124).

Gallo (2008) prossegue com os comentários de Deleuze sobre o lugar do professor que pretende estar aberto ao acaso, ao *acontecimento*, argumentando sobre a necessidade dele [professor] estar atento ao que acontece na sala de aula e se encorajar por seguir esses fluxos de modo que a aula se constitua como um convite. Talvez um convite para entrar na toca e se deixar tocar pelos movimentos de pensamentos para assim mergulhar no campo problemático, penetrando pelos territórios sem mapas, sem modelos, sem bússolas explorando trajetórias de uma *aprendizagem outra*.

Será preciso renunciar ao suposto controle que pensamos ter, mas estamos dispostos a isso? Paraphrasing<sup>4</sup> Gallo (2008, p. 71): estamos dispostos a investir em experiências de pensamento ou em imposições da reconhecimento? A sensação do suposto controle nos garante uma certa fluidez, mas pode nos tornar insensíveis. A certeza nos impede de conhecer, de ampliar nosso campo de visão.

Em seu texto *A Gaia e a Ciência*, Nietzsche chama atenção para como a limitação de nossa capacidade pensar é produzida pela perda da sensibilidade, pela perda da crença de que somos capazes de algo. Para Nietzsche (1981), o pensamento cria; não reconhece. Em suas palavras temos:

– Apanhei esta explicação, eu encontrei na rua; ouvi um, dentre os populares, dizer: “Ele me reconheceu” –: então me perguntei: o que entende o povo por “conhecer”? O que deseja quando quer “conhecimento”? Nada, além disto: alguma coisa estranha deve ser posta em conexão com algo conhecido. E nós, filósofos, que pretendemos entender por conhecimento? Aquilo que é conhecido, isto é, aquilo que estamos habituados, de modo que não nos espantamos mais,

<sup>3</sup> Fulguração: intensa claridade resultante da eletricidade que se manifesta na atmosfera, diferente do relâmpago que se faz acompanhar do ruído do trovão.

<sup>4</sup> A pergunta proposta por Gallo (2008, p. 71) é: (...) estamos investindo em experiências de pensamento ou impondo uma reconhecimento? Ou, em outras palavras: estamos ensinando a filosofia como atitude crítica e criativa ou estamos disseminando uma imagem dogmática do pensamento?

nosso movimento cotidiano, uma regra qualquer que nos rege, tudo que sabemos nos é familiar; como?! Nossa necessidade de conhecimento não é justamente essa necessidade do conhecido? O desejo de descobrir, entre todas as coisas estranhas, inabituais, incertas, alguma coisa que não nos inquiete mais? (NIETZSCHE, 1981, p. 243).

O processo de reconhecimento, apesar de confortável, nos impede de provocar encontros, de criar experimentações que permitam emergir outras formas de pensamentos, seja na proposição de problemas com soluções outras e sem soluções de problemas que perturbem o senso comum - "paradoxais", como de proposições de modos outros no encaminhamento de possíveis soluções.

Deleuze e Guattari no livro *Mil Platôs* (vol. 5) na proposição III do tópico 1227 – *Tratado de nomadologia: a máquina de guerra* apresentam as características de uma ciência régia (maior) e as de uma ciência menor ou nômade. À ciência maior os autores associam a ciência legalmente estabelecida, aquela que atende ao modelo formal e teoremático. À ciência nômade eles se referem ao saber que se constitui de forma fluída, instável, que se organiza em um movimento fluído que não se pode conter o fluxo apesar dos sistemas hidráulicos que são colocados pela ciência régia. Ou seja, para eles:

[no modelo problemático] as figuras só são consideradas em função das afecções que lhes acontecem, secções, ablações, adjunções, projeções. Não se vai de um gênero a suas espécies por diferenças específicas, nem de uma essência estável às propriedades que dela decorrem por dedução, mas de um problema aos acidentes que o condicionam e o resolvem. (...) Enquanto o teorema é da ordem das razões, o problema é afectivo e inseparável das metamorfoses, gerações e criações da própria ciência (...) o problema é a ultrapassagem do obstáculo, uma pro-jeção, isto é, uma máquina de guerra. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 26-27)

Nessa perspectiva, a ciência maior procura ofuscar ou ocultar a ciência menor reduzindo ao máximo seu caráter problemático impondo um modo de *subordinação do elemento-problema ao elemento teorema*. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27). Assim, os autores afirmam que a ciência nômade é constantemente barrada, inibida, diminuída pelos diversos meios criados pelo o que o Estado deseja afirmar o que é ciência. É importante ressaltar que não se trata de uma oposição no sentido excludente. Para esses autores ambas re-existem e de certo modo podem até se complementar. Elas se diferem pelo processo de formalização. Nesse sentido, Cardoso (2012) sintetiza assim essa discussão dos autores:

(...) não se trata da alternativa entre dois regimes de multiplicidade. Eles são coextensivos e imanentes, relativos à materialidade das coisas. Assim, a multiplicidade métrica é o regime das formas discretas dos corpos (extensões) e, por isso, de seu ponto de vista, os corpos são classificados segundo suas semelhanças *sólidas* (de gênero, de espécie, de estado, de natureza, de sistema). Já a multiplicidade não-métrica revela na matéria os devires ou fluxos que tendem a desfazer as formas e que, por isso, deixa perceber o caráter líquido ou acontecimental da matéria. A primeira, por isso, obedece a um esquema teoremático; enquanto a segunda, a um esquema intuitivo. Sendo assim, a cooperação entre ambas as ciências torna-se clara: a ciência maior passa a ser um sistema de tradução, não das atualizações da matéria entre si (multiplicidade métrica), mas das transmutações a que os acontecimentos submetem essas atualizações ou daquilo que as efetuações espaço- temporais acolhem nos acontecimentos (multiplicidade não-métrica). (CARDOSO, 2012, p. 601-602)

Cardoso (2012) finaliza seu texto apresentando uma aula como exemplo. Segundo o filósofo, a aula, em sua perspectiva sólida, organiza-se em uma relação entre professor-aluno demarcada por uma hierarquia e certas regras e rituais. No entanto, segue o autor, de forma concomitante uma outra aula acontece. Uma aula *fluida*. Para ele *uma aula sólida nada seria sem as variações que ela sofre devido a inquietude e ao formigamento da aula fluida*. (CARDOSO, 2012, p. 603). Diante disso a ideia de inversão de conduta ou a defesa por se pensar em aulas de matemática organizadas por experimentações, pressupõe abrir espaços para que afetos possam fluir. Para que questões silenciadas cheguem à superfície, vibrando e tumultuando as amarras do modelo teoremático (sólido) e irrompendo para novas perspectivas. Significa repensar nossa concepção de ciência e matemática.

Nessa perspectiva a aula se compõe por acontecimentos, por desvios, por imensas trajetórias tangenciais. Mas como resistência a essas forças, a “educação maior” se esforça para nos modelar a partir do controle e da exigência da execução de um currículo pautado num suposto saber verdadeiro, universal e inequívoco. Nessa composição de forças os movimentos desviantes, as linhas de fuga tendem a se tornar imperceptíveis. A educação maior se esforça para promover a insensibilidade. Se esforça para garantir o bom rendimento nas avaliações sistêmicas impedindo que professores e estudantes tenham tempo para ruminar, para viajar, para desejar. Cabe aqui destacar que seguindo Deleuze *nunca poderemos saber em que nossas aulas podem afetar o outro. Por isso é preciso ouvir. É preciso ruminar! É preciso viajar*. (MONTEIRO, 2021).

Por isso nos apoiamos aqui no conceito de *educação menor* proposto por Gallo (2008) o qual considera que inúmeros e diferentes desvios emergem nos e dos contextos escolares todos os dias, mas na maioria das vezes são imperceptíveis pela insensibilidade que o modelo de uma *educação maior*, centrada na execução correta de um saber universal e inequívoco, produz. O programa já foi cumprido? Todos aprenderam a forma correta de realizar as atividades? Esta é a pergunta persecutória da sala de aula.

Assim, reafirmamos que o conceito da *educação menor* se apresenta como um convite para experimentar os *tempoespaços* escolares de modo outro. Nessa perspectiva somos convidados a ocupar os espaços da docência a partir de situações problemáticas coletivas que nos permitam vivenciar as experiências pelos desvios, pelas tocas. Mas o que isso significa? Trata-se de trabalhar com relativa liberdade de escolha, trata-se de potencializar outros tempos, perceber e aceitar a imprevisibilidade dos encontros, das singularidades, enfim dos acontecimentos que emergem no espaço escolar e afetam professores e alunos (GALLO, 2002).

Desse modo, que forças, que fluxos atravessam o *espaçotempo* de uma aula? Que afetos e afecções podem ser produzidos? Partimos do pressuposto de que os encontros possíveis numa aula são atravessados por forças epistemológicas, pedagógicas, sociais, políticas, saberes, desejos, sonhos... que em suas inúmeras possibilidades de arranjos e conexões compõem o ritmo, e as variações que fazem uma aula funcionar. Funcionar com e como potência.

Uma potência que pode tanto viabilizar os desvios, os acontecimentos e a ação de uma docência comprometida com seus alunos e com eles produzir a possibilidade do novo. Uma docência que pode ter como foco a construção coletiva e, procura viver com a miséria do mundo (seja qual for: cultural, social, econômica, de valores), e assim construir os novos trajetos novas

possibilidades. Esse tipo de docência é denominada por Gallo (2002, p. 176) de militante. Trata-se do *educador-militante*.

Entretanto, não podemos subestimar a potência das forças que tentam impedir os acontecimentos e que são fortalecidas pelo caráter burocrático, que insistem em limitar nossa sensibilidade. Ou seja, as forças podem ter sua potência instaurada no campo da educação menor e gerar encontros fecundos, proveitosos como podem, também, ter sua potência instaurada na ordem da educação maior e gerar encontros estéreis.

Diante disso, a seguir, apresentamos algumas cenas com objetivo de problematizar uma experiência em sala de aula de modo a analisar os desafios e as possibilidades produzidas pela confluência dessas forças.

#### **4 CENAS ESCOLARES: ENTRANDO NAS TOCAS**

As cenas a seguir fazem parte de anotações de campo de estagiários de curso de licenciatura em matemática de uma Universidade do Interior do Estado de São Paulo. As anotações foram cedidas por estagiárias e professora com o compromisso de não identificação das pessoas e instituições envolvidas. Assim os nomes aqui citados são fictícios: Professora Ana, Estudante Alice e Estagiárias Laura, Luís, Felipe, Isabel e Tales.

##### **4.1 Metamorfose**

Sísifo rei de Coríntios era muito astuto e por diversas vezes enganou os deuses inclusive Tanantus – o deus da morte. Essa sua audácia despertou a ira de Zeus que o condenou a passar a eternidade empurrando uma pedra até o cume de uma montanha. Uma tarefa era interminável pois ao chegar ao topo a pedra caía montanha abaixo, o que demanda a Sísifo executar diariamente o mesmo trabalho, tornado sua incumbência impossível de ser cumprida.

Essa cena nos parece importante porque como já anunciamos anteriormente somos sujeitos endividados. Endividados porque todos os dias somos lembrados que devemos alguma coisa: um telefonema, um e-mail, um documento a ser preenchido, uma aula a ser preparada, enfim, somos reféns de uma *interminável* lista de tarefas que nos faz parecer sujeitos condenados a levar a pedra até alto do cume e a viver com frustração de nunca conseguir chegar lá, nunca conseguir fechar nossas agendas. Afinal, estamos sempre com a sensação de não termos cumprido nosso dever, nossas agendas. A sensação do algo a mais que nos falta fazer.

Esse modo sísifo de viver nos impele ao cansaço e nos torna insensíveis aos desvios e aos modos outros de pensar e viver *tempoespaços* na escola como tocas de experiências possíveis. Alunos e professores parecem caminhar mais em paralelismo do que em trajetos de encontros e conexões. Aqui apostamos no fato de que os encontros e conexões nunca deixam de acontecer, no entanto o esgotamento e o cansaço nos impedem de perceber e de nos deixar afetar. Tornando esses encontros improdutivos.

No entanto, podemos nos perguntar: o que aconteceria se todos nós pudéssemos olhar para esses momentos e no lugar de ver um rochedo criar um outra imagem? Se pudéssemos olhar pela fechadura que tipo de jardim ousaríamos enxergar do outro lado da porta? Se pudéssemos, como Alice, viver a experiência de relativizar a existência – crescendo e diminuindo – de modo a conseguir alterar a perspectiva com que vemos o mundo e a nós mesmos, como ousaríamos

vivenciar o *tempoespaço* de nossa prática docente e de nossa vida? Alice fica diante de dois frascos de bebida que afetam seu tamanho: uma bebida a faz crescer e outra a faz diminuir. E nós? Será que podemos nos embriagar com desejos e afecções de modo nos metamorfosear? Ao romper as fronteiras de nossas salas, ao abrir as portas, os portões, os porões, o que podemos avistar? Que jardins somos capazes de criar, de sonhar, de desejar?

Diante do esgotamento, nosso convite é o de mudar o foco e, talvez, nos tornarmos *uma metamorfose ambulante em lugar de ter aquela velha opinião formada sobre tudo*<sup>5</sup>, como já nos ensinava Raul Seixas. Nossa tarefa poderia ser pensada não pela perspectiva de quem carrega a pedra, mas pela perspectiva de quem a deixa cair sem saber que trajetória ela fará. Talvez não se trate de subir a montanha, mas de descer. Podemos também relativizar a pedra, novas possibilidades. Podemos sair da solidão de quem decide tudo e compartilhar os desejos, os sonhos, as aulas, a montanha e suas pedras e flores com nossos colegas e com os estudantes.

Trata-se, mais uma vez, de sair do lugar do professor que professa sobre eventos futuros para ocupar o lugar do professor militante, daquele que milita que vai em busca das da vida, do cotidiano, daquilo que afeta seus estudantes hoje. Significa fazer de nossa vida e de nossa função docente algo mais que um acúmulo de tarefas. Trata-se de fazer da docência, como uma obra de arte. É Foucault quem nos atenta para isso:

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 2014, p. 178)

A chave de leitura do que nos propõe Foucault é a transformação. Assim como Alice, devemos transformar nossa existência cotidiana em experiências que tenham como meta o embelezamento, a estética da vida. Ou como nos propõe Nietzsche em seu texto *A gaia Ciência* parágrafo 319:

Somos experimentos de nós mesmos (...) uma coisa é necessária. Dar estilo a seu caráter – [isso refere-se a] uma arte grande e rara! É praticada por quem avista tudo o que sua natureza tem de forças e fraquezas e o ajusta a um plano artístico, até que cada uma delas aparece como arte e razão, e também [como] a fraqueza delícia o olhar. (NIETZSCHE, 2001, p. 195)

O desafio da atualidade consiste, em superar o esgotamento que nos trona sujeitos endividados e nos aventurarmos na busca por nos reinventar, escapando da segurança dos paradigmas éticos, políticos e epistemológicos – ainda que eles suscitem desafios em relação ao que se apresenta como estabelecido pela tradição. O maior desafio talvez seja o de ajustarmos um certo estilo de beleza ao caráter de nossa existência. Cuidar de nossa vida, lapidar nossos princípios, nossos desejos, nossos sonhos.

---

<sup>5</sup> *Metamorfose Ambulante*. Raul Seixas. 1973 Álbum Krig-ha, Bandolo!

## 4.2 Cena 2: Sobre os (des)encontros e as (de)composições

O que aconteceria se todos nós pudéssemos olhar para a Escola e ver uma Escola outra? Se pudéssemos organizar a escola com outra estrutura curricular e administrativa, como ela seria? Se pudéssemos pensar nessa instituição como um lugar de criação, um lugar passível de ser uma outra coisa, se pudéssemos pensar numa escola heterotópica, como poderia ser? A insistência dessas perguntas é porque muitas vezes nos parece impossível a escola ser outra. Alguns defendem que a escola está falida que deve fechar, outros que o problema está na sua qualidade e conseqüentemente na má formação docente, pois antigamente a escola era boa, seja lá o que ser boa significa era boa, infelizmente, somente para uma minoria privilegiada. Assim advogamos aqui que a escola é sim uma instituição socialmente importante. Apesar de todas as suas limitações e deficiências frente as necessidades da sociedade contemporânea, ela não poderia ser negada ou aniquilada. Mas, poderia sim ser um lugar outro. Ser uma escola heterotópica. Mas o que isso significa?

Heterotopia nos move para o sentido de pensar o espaço de forma múltipla, sempre movente enquanto *outro espaço* (*hetero + topia*). Em 1967, Foucault passou um tempo na Tunísia e lá escreveu um texto, publicado somente em 1984, intitulado *Outros Espaços*. Neste texto, o autor desenvolve de forma original o conceito de heterotopia como uma proposta de se pensar os espaços (hospitais, escolas, bibliotecas, etc.) na perspectiva das afecções que operam sobre os indivíduos que os ocupam. Ou seja, significa pensar na escola sob outra perspectiva. Trata-se de mudar a forma como ocupamos o espaço escolar e não, necessariamente, mudar esse espaço. Partindo-se do princípio de que a instituição escolar é organizada a partir de regras e rotinas, geralmente rígidas, alicerçadas pelo projeto político-pedagógico que deve sustentar cada escola, não é novidade a afirmação que essa estrutura ainda mantém muita similitude com a as escolas dos séculos XVIII e XIX.

Podemos nesse sentido destacar alguns avanços nas escolas brasileiras como a universalização do acesso ao ensino fundamental, a eliminação de castigos corporais, as diferentes propostas de mudanças curriculares, entre outras tentativas, mas que não possibilitou uma mudança profunda em sua estrutura no que se refere ao espaço e tempo escolar, bem como na sua estrutura arquitetônica. De uma maneira geral, podemos dizer que o espaço e o tempo escolar estão conectados de modo a cumprir funções de controle e disciplinamento da comunidade (funcionários administrativos, professores e estudantes). O desafio das escolas é garantir as turmas separadas por idade, controlar o uso dos banheiros, os portões e muros e espaços abertos, como quadras e bibliotecas que só podem ser utilizadas em horários estipulados. A sala de aula, por sua vez, é o espaço em que estudantes e professores permanecem por tempos cronometrados e em que regras devem ser seguidas e saberes devem ser ensinados de modo a cumprir o programa curricular. Os conteúdos ainda permanecem organizados de forma disciplinar e enciclopédica, sem muito espaço para alterações.

Assim, precisamos nos metamorfosear. Precisamos seguir Manoel de Barros e borboletear. Precisamos nos reposicionar, buscar perspectivas outras, ou seja, precisamos problematizar esse espaço escolar e reconfigurar nosso modo de ocupá-lo. Precisamos construir uma ocupação mais anárquica, precisamos, talvez, nos tornar uma metamorfose ambulante.

Paul Valéry, filósofo e poeta 1945 escreveu: “O homem feliz é aquele que ao despertar se reencontra com prazer e se reconhece como aquele que gosta de ser”<sup>6</sup>. Ao despertar,

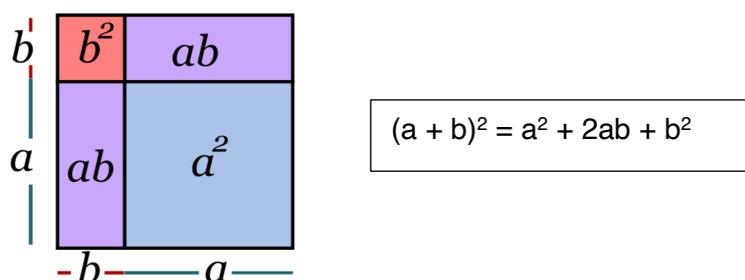
<sup>6</sup> In <http://paxprofundis.org/livros/paulvalery/paulvalery.htm>

gostamos de quem somos? Ao pensar em nossas aulas, gostamos delas? Como sentimos e pensamos esses *tempospaço* que atravessam a sala e que chamamos de aula? O que nós (estudantes e educadores) esperamos de uma aula?

### 4.3 Cena 3: A aula: excertos do caderno de Laura

#### 4.3.1- Relatos de uma observação:

A professora Ana, durante sua aula explicou o que significa o produto (resultado de uma multiplicação), retomou a ideia de potência e falou dos famosos produtos notáveis mostrando por meio do cálculo da soma das áreas indicando a relação entre a imagem e o texto:



Na aula seguinte, que foi logo após o recreio, ela pediu para que os alunos resolvessem alguns exercícios como o seguinte:  $(2x + y)^2$ . Ao passar pelas carteiras, verifiquei as respostas de alguns alunos, como segue:

- a)  $(2x + y)^2 = 4x + 2y$
- b)  $(2x + y)^2 = 2x^2 + y^2$
- c)  $(2x + y)^2 = 4x^2 + y^2$

Diante dessas respostas, caminhava e me perguntava: O que está acontecendo aqui? O que fazer? Devo corrigir os alunos? O que será que estes estudantes pensaram para chegar a esta resposta?

Comento com a professora Ana que vai até à carteira das crianças e propõe que elas revejam a atividade e sugere que construam um quadrado de lados  $(2x + y)$ . Após algum tempo uma estudante me chama e me pergunta:

**[Alice]** – pro, onde é o  $(2x + y)$  na régua? Como fazer esse quadrado?

Retornaremos a essa questão mais abaixo!

#### 4.3.2 Resumo reflexivo sobre as notas dessa aula

Erro, que erro? Cury (2010, p. 2) afirma que se o estudante já teve contato com os conteúdos apresentados numa referida questão, o erro é compreendido como aquilo que na resolução de uma questão, não corresponde à produção esperada de um aluno pelo professor. Trata-se, portanto, de uma resposta que se desvia do referencial considerado verdadeiro, se desvia da resposta institucional validada. Ou seja, se desvia do que a instituição “Escola” espera ver apresentado pelos alunos de um determinado nível de ensino, em suas produções escritas em Matemática.

Mas, e se olharmos para essas respostas (consideradas erradas), como dos estudantes da turma da professora Ana, como uma resposta provisória e não como um erro. Que elaborações podem ser produzidas, inventadas, discutidas? Como encaminhar a discussão? Não houve tempo para analisar essa questão. Pois, ao comentar com a professora Ana, apesar de achar a observação interessante, preferiu fazer a correção pois precisava avançar com o conteúdo. Estava atrasada. Ao fazer essa anotação, me lembrei da música de Caetano Veloso: *Tempo, tempo, tempo ....* O que fazer com o Tempo ou com a falta dele?

#### 4.3.3 Possibilidades anunciadas

Diante dessa situação, na universidade a questão apresentada foi discutida pelos grupos de estagiários. Assim, retomamos a questão:

Mas, e se olharmos para essas respostas (consideradas erradas), como dos estudantes da turma da professora Ana, como uma resposta provisória e não como um erro. Que elaborações podem ser produzidas, inventadas, discutidas? Como encaminhar a discussão? Não houve tempo para analisar essa questão.

- $(2x + y)^2 = 4x + 2y$
- $(2x + y)^2 = 2x^2 + y^2$
- $(2x + y)^2 = 4x^2 + y^2$
- *pro, onde é o  $(2x + y)$  na régua?*

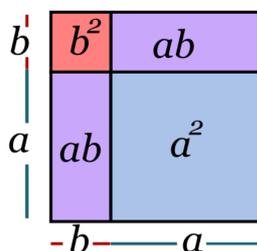
A discussão em torno dessas questões com o grupo, teve por objetivo levantar possíveis hipóteses sobre como os estudantes chegaram a essa resposta. No entanto aqui vamos nos ocupar apenas da questão: *pro, onde é o  $(2x + y)$  na régua?* Essa escolha foi feita em função do seguinte diálogo que seguiu a essa pergunta e só agora apresentaremos:

- [Alice] *pro, onde é o  $(2x + y)$  na régua?*

- [Laura] *como assim? Não entendi sua pergunta.*

- [Alice] *A professora Ana falou para gente construir um quadrado de lados  $(2x + y)$ . Onde fica  $(2x + y)$  na régua pra fazer esse quadrado?*

- [Laura] *Ah! Observe o desenho que ela fez. Quanto mede o lado desse quadrado?*



- [Alice] *Hummm!*

- [Laura] *Veja  $(a + b)$ . Cada lado mede o comprimento  $a$  mais o comprimento  $b$ . Como você pode relacionar isso com um quadrado  $(2x + y)$ ?*

- [Alice] *Sei lá? Pro esse a e esse b só tem na régua da professora Ana. Eu fui até a lousa olhar a régua dela. A aquela régua tem um risco com o giz e está escrito a e depois um outro risco escrito b. Minha régua só tem número, não tem letra.*

- [Laura] *É! Você tem razão. Espera um pouco. Eu disse.*

*Fui até a minha colega Isabel e comentei: como explicar isso? Não sabíamos! Afinal O que seria um comprimento a? Ou melhor, como explicar isso?*

*Discussão no grupo:*

- [Felipe] *Mas vocês ficaram o tempo todo fazendo relação para os alunos reconhecerem  $(2x + y)$  com  $(a + b)$ . Por que não falaram logo: faz de conta que  $a = 2x$  e  $b = y$ . Isso não resolveria?*

- [Tales] *É! Isso é evidente. É só estabelecer a relação.*

- [Isabel] *Mas foi isso o que a professora fez! Mas não adiantou. Eles copiaram e na saída disseram pra gente: Pro nós ainda não sabemos como fazer a medida a. Ou seja, essa associação não adiantou.*

- [Luís] – *Pessoal, como a gente compreende a medida a? O que significa um quadrado de lado a? A gente entende que é um quadrado cujos quatro lados devem medir a, qualquer que seja esse valor a. Certo? O que esses alunos entendem quando se fala em quadrado de lado a ou pior ainda, lado  $(2x + y)$ ? A gente precisa perguntar pra eles. Vocês não acham? E se a gente medisse com letras e não com números. Como pensar a metade de a? Quanto seria  $(a + b)$ ? Se a régua fosse a da professora poderíamos fazer como ela e demarcar os espaços com letras. Mas, com qual regra? Talvez pudéssemos propor aos estudantes que fizessem ou que tentassem construir réguas cuja referência fosse letras. O que isso poderia resultar?*

## **5 O DESEJO: SOBRE ENCONTROS E COMPOSIÇÕES E...**

Hipoteticamente poderíamos problematizar essas respostas, poderíamos analisar a expressão do quadrado da soma a partir de diferentes valores numéricos. Poderíamos discutir onde está o X na régua. Quantas possibilidades outras poderiam ser desenvolvidas. Poderíamos retomar o produto pela propriedade distributiva sem precisar aplicar a regra diretamente. Mas, acima de tudo poderíamos escutar o que pensaram essas estudantes. Poderíamos...Poderíamos muita coisa. Poderíamos compor vários trajetos com eles. Mas não fizemos. O tempo e o programa em atraso não permitiram. E, sem eles estamos paralisados.

A composição iniciada com a aula foi se decompondo, as relações foram se dissipando em prol de um discurso totalitário da correção apresentada na lousa e copiada no caderno, porque não tínhamos tempo. Talvez o encaminhamento da correção possa ter sido suficiente para aprender a responder esse tipo de questão. Talvez. Mas no nosso entender não foi suficiente para compor um pensamento (matemático). Como compor um trajeto curricular outro? Como vencer o cronos? Precisamos fazer um acordo com o tempo. Um acordo em que Aion possa emergir. Novamente é preciso pensar com Caetano

*Compositor de destinos*

*Tambor de todos os ritmos*

*Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Entro num acordo contigo*

*Tempo, tempo, tempo, tempo*

Que acordo fazer? Como resistir ao *tic tac tic tac* do relógio? Como nos deixar afetar pelos sentidos, pela simplicidade daquele que pensa – *minha régua não tem a!* Como fazer de nossa vida e de nossa profissão uma obra de arte? Em linhas atrás nos lembrou Nietzsche: (...) *uma coisa é necessária. Dar estilo a seu caráter (caráter da vida) ....* Assim, quando nos perguntamos: *o que pode uma aula?* Uma aula pode ser uma obra de arte, pode ser um espaço de criação. Mas para isso, precisamos desatar as correntes dos paradigmas totalitários e das ordens burocráticas que nos fazem acreditar que só podemos fazer o que querem que façamos. Precisamos entender a escola como uma experiência heterotópica em que podemos nos reinventar e criar. Precisamos inventar mais e professar menos. Precisamos assumir o lugar do educador-militante que atua junto com os estudantes. Precisamos deles para produzir os desvios e turbilhonar o *tempoespaço* e assim juntos (com os estudantes) adentrarmos em tocas em espaços outros. Espaço da criação da possibilidade, da problematização. Precisamos compor, e inventar modos outros de pensar e com os estudantes produzir aulas que se fazem em tocas. Precisamos aceitar o convite de Manoel de Barros à Ignorância em sua obra *o Guardador das águas* número VII:

*Nas metamorfoses, tem 240 fábulas, Ovídio mostra seres*

*Humanos transformados em pedras vegetais bichos coisas*

*Um novo estágio seria que os entes já transformados*

*Falassem em dialeto coisal, larvar, pedaral, etc*

*Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica,*

*edência,*

*inaugural –*

*Que os poetas aprenderiam – desde que voltassem às*

*crianças que foram*

*Às rãs que foram*

*Às pedras que foram*

*Para voltar à infância, os poetas precisariam também de*

*reaprender a errar a língua.*

*Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o idioma*

*nos mosquitos?*

*Seria uma demência peregrina*

*BARROS (1989, p. 57)*

**REFERÊNCIAS**

- BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Editora, 1989. P.57
- CARROLL, Lewis. **Alice No País Das Maravilhas e Através Do Espelho**, RJ. Jorge Zahar Ed. 2002.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-Educador**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2014.
- CURY, H.N. análise de erros. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Salvador: **Anais**; SBEM 2010. (pp.2-10)
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **A Lógica do Sentido**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2011.
- FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- FOUCAULT, M. Outros Espaços. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422
- FOUCAULT, M. A hermenêutica do Sujeito. In Motta, M.B. (org) **Michel Foucault**. Coleção Ditos & Escritos: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Vol IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp 177-191, 2014.
- GALLO, Sívio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sívio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n, 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194> Acesso em 23 jun 2021
- LAZZARATO, M. Sobre a crise: finanças e direitos sociais (ou de propriedade). In **Lugar Comum**, v.27, p.83-90, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Martin Claret: São Paulo, 2008.
- NIETZSCHE, F. em **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**. Escala: São Paulo, SP, 2009a.
- SERRES, Michel. **O nascimento da física no texto de Lucrecio**: Correntes e turbulências. Tradução Péricles Trevisan. São Paulo: Ed. UNESP. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo e GALLO, Sívio (orgs.), **Fundamentalismo & Educação**. São Paulo, SP: Autêntica, 2009.

**Submetido em julho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

**Alexandrina Monteiro**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 8722703688774966. Orcid ID: <https://orcid.org/000-0002-5803-1358>.

**Contato:** alemath@unicamp.br

**Jackeline Rodrigues Mendes**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 6273575161868012. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>.

**Contato:** jamendes@unicamp.br