

---

# Hipátia

Revista Brasileira de História, Educação e Matemática

---

ISSN: 2526-2386



— v. 9, n. 1, abr. 2024 —

**Instituto Federal de São Paulo**

# Hipátia

Revista Brasileira de História, Educação e Matemática

**CONSELHO EDITORIAL:** S. César Otero-Garcia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – **Editor Chefe;** Línlya Sachs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Miriam Cardoso Utsumi (Universidade Estadual de Campinas) – **Coeditoras;** Roger Miarka, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – **Editor Consultivo;** Américo Júnior, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Ana Paula Purcina Baumann, Universidade Federal de Goiás (UFG); Bruna Lammoglia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Bruno Henrique Labriola Missé, Instituto Federal Catarinense (IGC); Giovani Cammarota, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **CONSELHO CIENTÍFICO:** Adailton Alves da Silva, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); Adriana Helena Borssoi, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Alessandra Senes Marins, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Aline Bernardes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Aline Mendes Penteado Farves, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Américo Júnior, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Ana Carolina Costa Pereira, Universidade Estadual do Ceará (UECE); André Luís Trevisan, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Andresa Maria Justulin, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Arlete de Jesus Brito, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Ana Cláudia Molina Zaqui Xavier, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Ana Paula Purcina Baumann, Universidade Federal de Goiás (UFG); André Peres, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Angélica Raiz Calábria, Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS); Bruna Lammoglia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Bruno Rodrigo Teixeira, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Carmen Lucia Brancaglion Passos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Camila Molina Palles, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Cristiane Coppe Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Cristiane Klöpsch, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Claudete Cargnin, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Daniel Clark Orey, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Daniele Peres da Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Daiany Cristiny Ramos, Universidade Pitágoras (UNOPAR); Débora da Silva Soares, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Diego Fogaça Carvalho, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Douglas Tinti, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Edna Maura Zuffi, Universidade de São Paulo (USP); Eliane Maria de Oliveira Araman, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Emerson Tortola, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Everton José Goldoni Estevam, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Fábio Alexandre Borges, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Flávia Roldan Viana, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Gabriela Castro Silva Cavalheiro, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Giovani Cammarota, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Gisele Romano Paez, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP); Frederico da Silva Reis, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Giovana Sander, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Gustavo Alexandre de Miranda, Universidade São Judas Tadeu (USJT); Henrique Rizek Elias, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Ieda Maria Giongo, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); Irene Ignazia Onnis, Universidade de São Paulo (USP); Jader Otavio Dalto, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); João Severino Filho, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); José Roberto Linhares de Mattos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Laís Cristina Viel Gereti, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Laís Maria Costa Pires de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Lígia Corrêa de Souza, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Luciana Schreiner, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Lucieli Trivizoli, Universidade Estadual de Maringá (UEM); Luiza Gabriela Razêra de Souza, Instituto Federal do Paraná (IFPR); Luzia de Fátima Barbosa Fernandes, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Marcelo Tavares Mendes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Marcelo Salles Batarce, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); Marcelo Silva de Jesus, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Maria Lúcia Panossian, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Marli Regina dos Santos, Universidade Federal de Viçosa (UFV); Marta Cilene Gadotti, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mariana Feiteiro Cavalari, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Michela Tuchapesk, Universidade de São Paulo (USP); Miriam Godoy Penteado, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mirian Maria Andrade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Milton Rosa, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Mônica Siqueira de Cássia Martines, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Nazira Hanna Harb, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Osmar Pedrochi Junior, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Rafael Montoito Teixeira, Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); Roberto Barcelos, Universidade Estadual de Goiás (UEG); Roberto Ribeiro Baldino, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Rodrigo Augusto Rosa, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Rodrigo de Souza Bortolucci, Fundação para o Vestibular da UNESP (VUNESP); Rosa Lúcia Sverzut Baroni, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Priscila Coelho Lima, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Sabrina Helena Bonfim, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Sandra Maria Nascimento de Mattos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Silvana Cláudia Santos, Universidade Federal de Viçosa (UFV); Sílvia Aimi, Centro de Ensino Superior de Jataí (CESUT); Sóstenes Pereira Gomes, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Tânia Cristina Baptista Cabral, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Thais Jordão, Universidade de São Paulo (USP); Thiago Fanelli Ferraiol, Universidade Estadual de Maringá (UEM); Thiago Donda Rodrigues, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Vanessa Cerignoni Benites Bonetti, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Vanessa de Paula Cintra, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Vanessa Franco Neto, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Vanessa Largo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Veridiana Rezende, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). **REVISÃO:** Guilherme Sachs, Instituto Federal do Paraná (IFPR); Karin Cláudia Nin Brauer, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Maria Lígia Sachs Zulmires, Prefeitura Municipal de Araraquara (PMA); Rosicleide Rodrigues Garcia, Universidade de São Paulo (USP); Vera Lúcia Villas Boas, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **DIAGRAMAÇÃO:** Línlya Sachs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); S. César Otero-Garcia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP).



---

# Hipátia

Revista Brasileira de História, Educação e Matemática

---

ISSN: 2526-2386

v. 9, n. 1, abril de 2024



**Instituto Federal de São Paulo**

<b>HIPÁTIA</b>	<b>São Paulo (SP)</b>	<b>v. 9</b>	<b>n. 1</b>	<b>p. 1-219</b>	<b>abr. 2024</b>
----------------	-----------------------	-------------	-------------	-----------------	------------------

HIPÁTIA – Revista Brasileira de História, Educação e Matemática está licenciada sob Licença Creative Commons.

## LINHA EDITORIAL

A HIPÁTIA - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática, conforme sugere seu nome, aceita trabalhos de História da Matemática, Educação Matemática e de Matemática (pura e aplicada). A revista foi oficialmente criada em 8 de março de 2016. Duas concepções principais nos norteiam: ajudar a ampliar a participação da mulher na ciência no Brasil e abrir um espaço para jovens pesquisadores (mestres, doutorandos ou doutores que tenham obtido título há, no máximo, cinco anos). Isso significa que procuramos dentro da composição de nosso Conselho Editorial, Conselho Científico e em nossas edições, obter uma maioria de pesquisadores ou de trabalhos cujos autores atendam a pelo menos um desses quesitos. É salutar destacar que, no entanto, contribuições de outros pesquisadores continuam sendo de grande valia. A revista é composta por cinco seções: **1) Ensaios**, na qual são aceitos textos discursivos de caráter crítico; **2) Artigos**, na qual são aceitos trabalhos completos ou com resultados parciais consistentes; **3) Iniciação Científica**, na qual são aceitos trabalhos concluídos decorrentes de pesquisas em nível de graduação (iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, monografias resultantes de trabalhos orientados por docentes etc.); **4) Relatos de Experiência**, na qual são publicados textos que descrevam precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para as áreas da HIPÁTIA; **5) Resenhas**, na qual são aceitas resenhas de livros, dissertações e teses, ou outros formatos de interesse publicados preferencialmente há não mais que sete anos.

## SUMÁRIO

### EDITORIAL

Giovani Cammarota, Silvio Otero-Garcia..... vii

### Ensaio

A CIÊNCIA [MATEMÁTICA] É A LUZ DA VERDADE ? INSURGIMOS COM ROSANA PAULINO

Eric Machado Paulucci, Carolina Tamayo ..... 1

EXERCÍCIOS DO CUIDADO DE SI NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Tássia Ferreira Tártaro, Michela Tuchapesk da Silva ..... 23

UM FAZER DE INSPIRAÇÃO CORAZZIANO: POR UMA DIDÁTICA TRANSCRIADORA EM MATEMÁTICAS

Virgínia Crivellaro Sanchotene, Samuel Edmundo Lopes Bello ..... 38

ESCRITAS JUNTO A NINGUÉM: E SE NINGUÉM HOUVESSE?

Júlia Maria Ferreira Leite, Marcos Vinícius Leite ..... 50

MILITÂNCIAS EM BRAZINDO DO NORTE E O CLUBE DO LIVRO: UMA EXPERIMENTAÇÃO

João Paulo Riso, Thiago Donda Rodrigues, Everton Dutra Colodetti ..... 63

TRAJETÓRIAS (TRANS)FORMATIVAS

José Magno Pereira Lustosa, Ricardo de Oliveira Mendes..... 82

(COM)POSIÇÕES E (RE)INVENÇÕES CURRICULARES: O QUE PODE UMA AULA QUE TOCA E QUE SE FAZ NA TOCA?

Alexandrina Monteiro, Jackeline Rodrigues Mendes ..... 97

DEVIR-MÁGICO DO ESTUDO OU A AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA COGNITIVA INVENTIVA: ESTUDAR COMO ATO FILOSÓFICO

Pedro Rocha Silveira de Mendonça, Giovana Cammarota ..... 114

SETE OU DEZ COISAS DA VIDA GRAFITOSA DE UMA MATEMÁTICA AINDA EM ESTADO VIRGEM

Bianca Santos Chisté, Vivian Nantes Muniz Franco ..... 125

NOTAS DE UMA FRONTEIRIZAÇÃO DOS AFETOS : UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO GOVERNO DOS CORPOS	136
Diego de Matos Gondim, Guilherme Francisco Ferreira .....	
AFETOS-EXPERIMENTAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA QUE AFIRME VIDAS E UMA TROCA DE CARTAS QUE EXERCITE UMA ESCRITA POR VIR	144
Danilo Olímpio Gomes, Paola Amaris-Ruidiaz, Roger Miarka .....	
(DEZ)AFORISMOS : COMENTARIOS PARA TODOS E PARA NINGUEM	160
João Ricardo Viola Dos Santos, Romulo Campos Lins .....	
<b>Artigos</b>	
MAS ESSA FRASE E MINHA : UMA ATIVIDADE DE ARTES-MANUAIS PARA O EXERCICIO DA ESCRITA ACADEMICA CAUSA ESPANTO	163
Ana Veiga, Sofia Amorim, Luciana Aguillar .....	
EM EXPERIMENTAÇÃO, FACETAS DO CRISTAL DAS DOCENCIAS : A POTENCIA DO FALSO EM PROCESSOS FORMATIVOS	177
Margareth Sacramento Rotondo, Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello .....	
UM PESQUISAR QUE INVENTA VIVERES QUE INVENTA UMA PROFESSORA	192
Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão .....	
UMA REFLEXÃO SOBRE AS ESCOLHAS DE ALGUNS ALUNOS AO TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO DIANTE DAS PRESSÕES E DESAFIOS SOCIAIS	205
Amital Aminadab Santos Brito, Simone Moura Queiroz .....	

## EDITORIAL

**S. César Otero-Garcia**  
Editor-chefe

**Giovani Cammarota**  
Coeditor

Ao longo das últimas décadas, com o fortalecimento da Educação Matemática como movimento político acadêmico e sua organização em termos de reflexão e pesquisa, diversas novas tendências de compreensão do conhecimento matemático, seus processos de produção, de difusão e divulgação vêm ganhando força. Historicamente a área se institucionalizou por meio da organização da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e seus Grupos de Trabalho (GT). O sentido desse fortalecimento passou, mais recentemente, por mudanças nas diretrizes curriculares que regulam a formação inicial de professores e a ampliação de vagas de atuação de educadoras e educadores matemáticos nos diversos Departamentos de Educação, Matemática e Educação Matemática, bem como pela ampliação do número de Programas de Pós-Graduação stricto sensu com linhas de pesquisa em Educação Matemática. O considerável aumento da produção na área trouxe consigo uma proliferação de novos modos de fazer e compreender a pesquisa e nos permite pensar no papel fundamental da ampliação do escopo de ação das educadoras e educadores matemáticos ao longo do tempo. É nesse sentido que essa Edição Especial – Experimentações em educação e educação matemática junto às filosofias da diferença – se situa.

Trata-se, por um lado, de dar visibilidade e dizibilidade a reflexões, ensaios e pesquisas cujos intercessores conceituais e filosóficos problematizam algumas noções fundantes da modernidade científica que nos constitui: os problemas do sujeito, da identidade e da individualidade, dos objetos de conhecimento, do pensamento, da representação. Em nosso caso, a problematização do conhecimento matemático, suas fronteiras e territórios e de seus efeitos na formação docente e nas salas de aula de matemática tomam especial relevo. Por outro lado, trata-se de problematizar tendo por meio o conceito de experimentação. Tal conceito aparece como um modo de acesso a pressupostos que dão esteio a discursos e conceitos que fundam a relação de conhecimento no que Deleuze (2006) chama de modelo da representação. Mais do que isso, a experimentação é um modo de produção de desvios do esquadramento esperado no interior do

modelo da representação, apontando que o conhecimento matemático é tão inventado, tão produzido quanto qualquer outro objeto de conhecimento. Pensar passa experimentação e, por isso mesmo, passa por um movimento de criação que não pode ser reduzido ao já conhecido, às formas canônicas e aos esquemas de representação disponíveis em nosso repertório histórico e cultural. É por isso que em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (2010) dizem que:

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência da verdade e que são mais exigentes do que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tonam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133)

Segundo Vinci (2018), a noção de experimentação aparece na obra de Deleuze – e também nas obras escritas com Guattari – de três modos distintos: o primeiro, em que está associada a uma aprendizagem que passa pela violência dos signos; o segundo, que passa por um acento vitalista, em que o corpo aparece definido por sua capacidade de ser afetado pelos signos na experimentação e o terceiro, em que aparece em oposição à interpretação.

É nesse sentido que esta edição temática se pergunta: como temos experimentado as filosofias das diferenças em educação e educação matemática? Como temos experimentado educação, matemática e educação matemática por meio dos intercessores filosóficos das filosofias das diferenças? Os textos aqui publicados se conectam com maior ou menor intensidade a um ou mais dos componentes conceituais da experimentação descritos no trabalho de Vinci. Em uma brevíssima cartografia, podemos dizer que os textos reunidos nesta Edição Temática experimentam: modos de estar em salas de aula de matemática, reinvenções curriculares e didáticas transcriadoras; políticas da cognição na formação docente e na formação de pesquisadores; oficinas de matemática para docentes em serviço; conexões com os modos de subjetivação que condicionam escolhas ao fim do processo de escolarização; as artes em um desafio à matemática como um centro luz da verdade; com o cuidado de si foucaultiano; com crianças na feitura de uma matemática em estado virgem; uma fronteirização dos afetos para problematizar o governo do corpo. Como experimentação, muitos deles se aproximam da modalidade ensaística de escrita, ou melhor, experimentam a própria escrita como um dos elementos mais característicos de sua apresentação: escritas em textos aforísticos, por meio de cartas, por meio de conversa em círculos de livros, escritas junto a Todos e junto a Ninguém, escritas rente à experimentação com artes manuais. Experimentações de experimentações de experimentações de ...: quantas mais?

A Edição reúne alguns aspectos quantitativos interessantes de serem marcados: temos um total de trinta e dois autores, dos quais dezessete autoras; temos autores de todas as regiões geográficas brasileiras; a produção feminina de jovens pesquisadoras não só está presente, mas ocupa parte importante da produção aqui publicada; as mulheres não só são maioria absoluta das autoras, mas contribuem para onze dos dezesseis trabalhos reunidos. Esses números ajudam a mostrar como a presente Edição pôde fortalecer duas das concepções que guiaram a criação da HIPÁTIA – Revista Brasileira de História da Matemática, Educação Matemática e Matemática: auxiliar a ampliar a participação da mulher na produção científica brasileira e abrir um espaço de publicação ancorado na forte publicação de trabalhos de jovens pesquisadores.



Por fim, o Editor Convidado se desculpa publicamente pelos atrasos na produção desta Edição Temática por fatores de diversas ordens, muitas delas pessoais, mas agradece o constante apoio e compreensão das autoras e autores. Agradece também à Editoria Chefe pelo apoio na produção desta Edição Temática e ao corpo de pareceristas *ad hoc* que contribuíram sobremaneira para o processo de avaliação e publicação. Em seu conjunto, esta Edição Temática contribui para mostrar a densidade, diversidade e os novos territórios de reflexão e pesquisa que vem se experimentando na educação e na educação matemática. O convite, por isso mesmo, é que a leitura prolongue o próprio exercício da experimentação: que as leitoras e leitores possam, neste convite, mostrar o quem podem os trabalhos aqui reunidos.

#### **REFERÊNCIAS:**

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul. 2018.

São Paulo, abril de 2024.

## **A ciência [Matemática] é a luz da verdade?**

InSURgimos com Rosana Paulino

## **La ciencia [Matemática] es la luz de la verdad?**

InSURgimos con Rosana Paulino

Eric Machado **Paulucci**

Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG)

Carolina **Tamayo**

Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG)

### **RESUMO**

Esta escrita se faz acontecer nos afetos e sentidos provocados em nós das obras da artista brasileira Rosana Paulo articulados às filosofias da diferença. Uma escrita que se mobiliza por terras movediças, instáveis, mutáveis... Nada está dito como última palavra para questionar a crença da Matemática ser uma narrativa de caráter totalizante, à luz da verdade. Entendemos que levantar dito questionamento significa colocar em xeque o status de verdade da Matemática que cria margem para negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não sejam modeladas de acordo com seus princípios, regras e metodologias epistemológicas. Mostraremos que esta segregação epistemológica está enraizada no silêncio do 'outro' e na anulação da sua subjetividade. Essa hierarquia revela uma dimensão de dominação, a colonialidade do saber [Matemático], e revela a opressão de povos aos quais lhes foi negada a sua humanidade.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Verdade. Decolonialidade. Filosofia da diferença. Educação Matemática.

### **RESUMEN**

Esta escritura tiene lugar en los afectos y sentidos que nos suscitan las obras de la artista brasilera Rosana Paulo articuladas a las filosofías de la diferencia. Una escritura que se moviliza a través de tierras cambiantes, inestables, mutables... Nada se dice como última palabra para cuestionar la creencia de que la matemática es una narrativa de carácter totalizador, a la luz de la verdad. Entendemos que realizar este planteamiento significa cuestionar el estatus de verdad de la Matemática, que ha dado lugar a la negación del carácter racional de todas las formas de conocimiento que no se modelan de acuerdo con sus principios, reglas y metodologías epistemológicas. Mostraremos que esta segregación epistemológica tiene sus raíces en el silenciamiento del 'otro' y en la anulación de su subjetividad. Esta jerarquía revela una dimensión de dominación, la colonialidad del conocimiento [matemático], y revela la opresión de los pueblos a quienes se les ha negado su humanidad.

**Palabras clave:** Colonialidad. Verdad. Decolonialidad. Filosofía de la Diferencia. Educación Matemática.

## 1 A CIÊNCIA [MATEMÁTICA] É A LUZ DA VERDADE?

**Figura 1:** A Ciência é a luz da Verdade? Impressão sobre tecido e costura. Arte de Rosana Paulino, 2016.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/galeria/>

A ciência [Matemática] é a luz da verdade? A axiomatização é a luz da verdade? O cartesianismo de René Descartes é a luz da verdade? Que luz é essa? Que papel a Matemática desempenhou nas formações discursivas sobre a verdade? Como os discursos que vêm daquele lugar que chamamos de Matemática contribuem para a manutenção da colonialidade?

A Matemática vista como um conjunto de conteúdos disciplinarmente organizados deu-nos a sensação de completude que alimenta a modernidade, partindo das premissas cartesianas para obter um conhecimento «claro e seguro», como instrumento privilegiado de análise e fundamento da lógica investigativa da ciência moderna (OLIVEIRA, 2008). Então, a abstração, a geometria e suas leis, junto com a lógica e a álgebra, concebidas como universais, contribuíram para a criação de um lugar epistemológico que acabou por deslegitimar outras formas de conhecer afastadas dessas regras e normas de organização, assim como acabou legitimando o dualismo entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento.

Esse lugar discursivo resultou na aplicação de rigorosos critérios de validação para determinar o conhecimento universal e especializado que está além do que a ciência [Matemática] qualificou como 'senso comum' ou 'conhecimento empírico'. Este *status* de verdade que foi concedido à ciência [Matemática] - assim como a outros campos disciplinares-, contribuiu

com “a visão de que existem verdades científicas que são válidas em todo o tempo e espaço” (WALLERSTEIN, 2001, p, 194). Como, por exemplo, ditados populares como “*2 + 2 é igual a 4 em qualquer parte do mundo*” ou “*a Matemática está em tudo*” foram naturalizados alimentando uma ideia: a Matemática pode estabelecer uma narrativa global capaz de explicar com rigor e neutralidade a realidade das pessoas independentemente das suas formas de vida, do tempo e do espaço.

Procurando questionar essa narrativa de caráter totalizante, essa luz da verdade, neste artigo nos situamos em caminhos outros, partimos de algumas obras de arte da brasileira negra Rosana Paulino, que nos permitiram entender que (de[S])colonizar o caráter global da Matemática significa questioná-la enquanto um modelo totalitário, pois entendemos que seu *status* de verdade cria margem para negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não sejam modeladas de acordo com seus princípios, regras e metodologias. Esta segregação teve e tem como efeito aquilo que *Boaventura* de Sousa Santos chama de epistemicídio, violência que está enraizada no silenciamento do 'outro' visto como incapaz de produzir conhecimento e determinando a anulação da sua subjetividade. A palavra e o *status* de humanidade são negados aos indígenas, aos afrodescendentes, africanos... à luz da defesa de uma verdade que se pauta como a verdade verdadeira. Para nós, essa hierarquia revela uma dimensão de dominação, a *colonialidade do saber [Matemático]*, e revela a opressão de povos aos quais lhes foi negada a sua humanidade.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível (KRENAK, 2019, p. 8).

Essa humanidade da qual nos fala o indígena Ailton Krenak é caracterizada por ele como um clube que, nas empreitadas de colonização do século XV não só, arrancou a muitas pessoas de seus territórios - lugares de origem -, senão que com base nos seus critérios epistemológicos desqualificou as crenças e conhecimentos de referência destas pessoas, no caso, Africanos e indígenas. Considerando estas violências, ou melhor, a *colonialidade do saber, do poder, do ser e da natureza*<sup>1</sup> como educadores matemáticos entendemos que é importante pensar de que formas a *ciência [Matemática]* contribuiu e, continua contribuindo, com a manutenção desse sistema de pensamento que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2019, p. 12).

Encontrando um lugar de partida que nos permite empreender debates sobre esses modos em que a *colonialidade* se manifesta na nossa contemporaneidade, discorreremos sobre a entrevista do professor Marcelo Viana para o Jornal Gazeta do Povo<sup>2</sup>, que nos trouxe algumas

---

<sup>1</sup> A *colonialidade do poder* se baseia na imposição de uma forma de governo dos sujeitos que foram submetidos a processo de colonização europeia e possui como um dos eixos fundamentais a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, gênero e classe. Neste contexto de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), as populações dominadas têm suas identidades submetidas à hegemonia eurocêntrica, que define o que é conhecimento, isto resulta numa negação epistemológica que se entende como *colonialidade do saber*. Essa imposição do olhar acabou subalternizando as formas desviantes daquela que estava 'institucionalizada'. A *colonialidade do ser* se refere a imposição de uma única forma de ser/estar no mundo. Finalmente, a *colonialidade da natureza* diz da compreensão da natureza como um recurso a ser explorado e controlado, em que o homem não se considera como ser natural, ele passa a praticar a exploração e dominação da mesma.

<sup>2</sup> Ao retomarmos esta nota de jornal não pretendemos personificar um problema, mas problematizar um agenciamento coletivo. Para quem tiver interesse na referida nota de jornal segue o endereço:

inquietações a respeito dos termos “*falar sério*”, “*Educação capenga*”, “*Matemática de Verdade*” e “*Produção de riqueza*” todas conectadas por uma problemática que nos interessa: a de[s]colonização da Matemática. Em segundo lugar, suturamos a de[s]colonização da Matemática com a filosofia da diferença, estabelecendo diálogos entre diferentes atores e lugares de fala que promovem a problematização da ciência de Estado. Por último, nos permitimos ser afetados pela arte da pesquisadora brasileira Rosana Paulino, com quem inSURgimos para pensar outras matemáticaS, matemáticaS do acontecimento, matemáticaS em nós, matemáticaS em vocês.

Vale a pena notar que, com sutura fazemos menção a Rosana Paulino, artista negra, brasileira, que em suas obras, além de tratar sobre temas do feminino e da escravidão negra, faz distinção dos termos costura e sutura, sendo o primeiro aquele material que tende a ficar escondido (LIMA, 2019), enquanto o segundo reúne em sua arte, de forma desalinhada, pedaços de feridas ainda abertas, de maneira que escancara o que insiste em ser escondido, ou que insiste em desfazer-se do corpo no processo de construção de uma história que precisa ser revisitada (MARQUES ; MYCZKOWSKI, 2016). Nas palavras da própria artista “quero mostrar com essa sutura o processo violento da escravidão, no qual a ‘opção’ que essas pessoas tinham era se refazer ou morrer, não tinham escolha. A ideia ali são aquelas imagens que não fecham, é justamente mostrar o trauma da escravidão, porque essas imagens não vão se fechar nunca – esse refazimento completo é impossível. Esse é o trauma, a dívida que o Brasil carrega. E o que é pior ainda, o Brasil carrega essa dívida e não se responsabiliza, não assume na realidade” (LIMA, 2019).

## 2 SUTURANDO COM/NA/PARA A (DE[S])COLONIZANDO A MATEMÁTICA?

*“Três tipos de pensadores. — Existem as fontes minerais que fluem, as que brotam e as que gotejam; e, de modo correspondente, há três tipos de pensadores. O leigo os avalia conforme o volume da água, e o conhecedor, pelo teor da água, ou seja, pelo que justamente não é água neles”.*

*(Friedrich Nietzsche)*

A Educação Matemática tem sido palco de muitas discussões. Já na década de 1980 Ubiratan D’Ambrósio articulava dois elementos para discutir o que entendia contribuir para uma das piores crises da humanidade: “a visão de uma matemática única, herança de uma cultura grega, e a proposta de uma educação para todos. Nesse panorama, uma reflexão sobre as raízes da matemática e seu papel para a sociedade se mostrava como urgência” (CLARETO; MIARKA, 2020). Mesmo que de longa data, essas preocupações ainda rondam os cantos das salas de aula das escolas e das universidades (MONTEIRO; MENDES, 2018), tornando visíveis as disputas e relações de poder que *suturam* a Educação Matemática e que trazem para esta escrita problemas emergentes da relação entre a Matemática e a decolonialidade.

Mesmo que posteriormente aqui nesta escrita apareça o termo “descolonização”, usado para compor uma crítica à ‘descolonização da Matemática’, optamos nos aproximar da ideia de

“decolonialidade” por entendermos que a descolonização se refere a uma contraposição ao colonialismo, isto é, uma contraposição à *“relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes”* (QUIJANO, 1992, p. 11), enquanto estamos interessados em suturar em oposição à colonialidade. Walsh (2009, p. 14) explica que

Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuó en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas.

Procurando transgredir, questionar e intervir nesses processos de naturalização epistemológica, o que nos movimenta, a princípio, é o discurso proferido em entrevista para o Jornal Gazeta do Povo pelo diretor-geral do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) Marcelo Viana, homem branco e Matemático. Nesta entrevista, Viana reafirma o caráter universal e abstrato da Matemática, o que, para ele, tornaria sem sentido a expressão "desconstruir/descolonizar a Matemática":

Existe um teorema na matemática segundo o qual existem 24 tipos de simetria; um tipo de padrão que pode ser encontrado em pinturas, na natureza, etc. Se você analisar obras de arte escavadas da Mesopotâmia há 5 mil anos, vai encontrar cerâmicas que contêm esses tipos de simetria. Se você passear em Lisboa, vai perceber que aquelas belíssimas calçadas de pedra portuguesa, usam os mesmos padrões, também presentes nas cerâmicas marajoaras, no Pará. Embora os materiais utilizados e os símbolos representados sejam diversos, a matemática utilizada é exatamente a mesma (RANGEL, 2021, s.p.).

No percurso da entrevista o Matemático/pesquisador se mostra preocupado com o que ele denomina uma tentativa de transformar a Matemática em bandeiras ideológicas. Ele coloca que, o conhecido Teorema de Pitágoras não tem fundamento em um povo e seus costumes, mas *‘na própria Matemática’*, destacando que, por outro lado, o teorema é utilizado em diversos contextos culturais, sem alterar seu funcionamento, de outra forma afirma-se a existência de uma Matemática que é onipresente, atemporal e descorporificada. O diretor do IMPA explica que seu posicionamento manifesta também uma atenção com a educação, considerando que a *‘contextualização’* é útil, mas que deve acontecer com o propósito de alcançar uma *‘educação para todos’*, isto é, uma educação que olha para as práticas socioculturais com base nos conteúdos Matemáticos, entendendo que estes não mudam. Sobretudo, advoga por uma *‘educação não-capenga’*, capaz de garantir que todos tenham acesso ao conhecimento Matemático, elemento partícipe e cada vez mais responsável pela *‘geração de riqueza’* (RANGEL, 2021).

Com a certeza com que habita este olhar, a entrevista ancora que investir em *‘Matemática de Verdade’* pode ajudar a reduzir a pobreza, quer dizer, não só os trabalhos que exigem o ensino superior demandam o domínio da Matemática, estando as oportunidades de emprego intimamente ligadas à esta área do conhecimento, o que permite inferir que reproduzir este

conhecimento é o mesmo que falar em produção de riqueza! Por isso, o entrevistado dá fim à dúvida da seguinte maneira: “ensinar Matemática ou Sociologia? [...] vamos falar sério? Vamos dar às pessoas o que elas precisam para serem profissionais plenos?” (RANGEL, 2021).



### *Falar sério?*

Por que falar sério quando é o riso que destrói certezas? Talvez porque “na Pedagogia moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético” (LARROSA, 2017, p. 171). É fora do domínio do sério que desestabilizamos em especial a certeza de si, sendo só assim possível pensarmos em um devir outro.

### *Educação Capenga?*

O que faz uma Educação capengar? Uma educação que nada chega aos professores e alunos, que nada acontece? Uma educação que não nos desperta o *pensar*? “*Afinal, ao fazer repetidamente a resolução desses exercícios semelhantes, o estudante estaria supostamente aprendendo essa ciência e desenvolvendo o pensamento matemático ou automatizando sua capacidade de memorizar procedimentos*”<sup>3</sup>? Talvez uma Educação não-capenga tenha professores que se apresentam “*na sala de aula com uma cara humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade*”<sup>4</sup>. Como tentativa de não fazer a Educação capengar, apostamos nas possibilidades que podem surgir da *diferença*, processo que nos ajuda a borrar e refazer os limites do que pode a Educação Matemática que, mesmo num seu caráter intempestivo, pode evitar uma educação capenga, seja lá o que ela significa.

### *Matemática de Verdade?*

Que vida é possível entre o verdadeiro e falso? Verdade para quem? Como conhecer a verdade sem conhecer a nós mesmos? Nosso esforço aqui é de manejar a verdade como produto e produção, simultaneamente, substituindo “A Verdade” por verdadeS, e por isso, caminhamos com Veiga-Neto (2003) rumo a um deslocamento da pergunta “o que é isso?” para “como isso funciona?” ou “‘a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro’ – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p.109).

Junto com a ideia de governo em Michel Foucault, cabe associar o conceito de verdade ao conjunto de enunciações de práticas discursivas em movimento, que quando obedecem a um corpo de regras acordadas implícita ou explicitamente, orientam nossas formas de perceber, pensar e agir, a partir de um regime justificado pela Verdade. Trata-se de mecanismos que selecionam discursos e os qualificam como válidos para produzir um imaginário capaz de manter as relações de poder que, em especial, admite jogos e trocas com os discursos científicos.

É assim que Foucault, aos poucos, desvia do conceito de poder à concepção de governo, sendo menos útil para o francês as costuras escondidas, mas mais palpáveis, das relações de

---

<sup>3</sup> (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 17).

<sup>4</sup> (LARROSA, 2017, p. 165).

poder, que as suturas fincadas na pele que juntam as histórias que constituem as relações em que aceita-se o poder. Esse processo de produção é o que Foucault chama de governo, o que em outras palavras pode ser lido como a estrutura que forma o campo de ação eventual de si e dos outros e que produzem uma verdade (FOUCAULT, 2001). Com efeito, procede um jogo de verdade ou racionalidade determinadas por seus próprios participantes, e não de forma estreita por um Estado executivo e administrador – não que este não faça parte do jogo – ou uma ação imposta por um ator a outro, delimitando as possibilidades de conduta em uma suposta realidade.

O governo dos homens pelos homens – que formem eles grupos de modestos ou importantes, que se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre uma outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma certa forma de racionalidade, e não uma violência instrumental. (FOUCAULT, 2001, p. 980).

Submetida a aparelhos políticos, econômicos e lutas ideológicas, a verdade atravessa a Educação Escolar que constitui uma rede de poder que pretende estancar uma racionalidade, pertencente a um centro de significância produzindo os discursos hegemônicos, ainda que estas linhas não percebam de imediato os fluxos que cavam possibilidades de resistência ao desejo capturado. Pensar nesse movimento também afrouxa os totalitarismos dominantes para abandonar as dicotomias entre discursos dos vencidos ou vencedores, passando assim, aos termos das assimetrias entre eles, e os fios que compõem essa relação. Se sustentássemos essa espécie de oposição, o que restaria ao ator do qual uma força violenta foi aplicada? Essa pergunta nos encaminha para o poder em Foucault (2001, p. 1056) “que é no fundo, menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do engajamento de um em relação ao outro, que da ordem do ‘governo’ [...]”.

Assim, o entendimento de verdade que adotamos aqui abandona as percepções de natureza ou realidade como suporte que frequentemente tende a fechar universalidades [e transcendências], organizadas em uma atmosfera que é, ao mesmo tempo, fonte e força que se propaga na medida em que se expande. Para nós, já afetados pela forma que Foucault inventa o mundo, o sentido do verdadeiro enquanto fundo que pinta uma essência não existe, sendo ele contingente e arbitrário, atribuindo assim, toda significação a uma produção da linguagem, ou se formos mais além, como (de)formação daquilo que só vem a este mundo não tanto para figurar palavras, mas para aproveitar a memória e a experiência.

Ao que tudo indica, a narrativa que muitos Matemáticos validam, é que há um conhecimento universal movimentado no discurso da [Educação] Matemática, um saber bem contornado, estável, capaz de incorporar a totalidade e que maquina e estrutura esse todo de partes irregulares [como se fosse possível esconder as bordas que sobraram ao fim da costura]; uma “*Matemática de Verdade*” que desvende, ilumina e se desempenhada bem, apresenta aos olhos de alguns, a realidade desenhada pela geometria euclidiana e pela aritmética e pela álgebra vistas na natureza.

Talvez o modo de existência tardo-moderno nos esteja dando uma experiência da realidade não separada, novamente, nem do dizer nem das relações sociais (LARROSA, 2017, p.161).

Nós, como educadores, somos demasiadas vezes servidores de Agamenon, embora acreditemos que servimos a verdade ou que mostramos a realidade, porque a vitória de Agamenon depende justamente de que reconhecamos sua



verdade como a verdade e sua realidade como a realidade. Ela depende de que acreditemos que nos submetemos ao poder da verdade quando nos apegamos à verdade do poder, que ela é a única verdade e a verdade verdadeira; depende de que pensemos que nos submetemos ao poder da realidade quando nos inclinamos diante da realidade do poder, quando acreditamos que ela é a única realidade de real (LARROSA, 2017, p. 163).

E, então, o que pode a afirmação de uma “*Matemática de Verdade*” nesta nossa escrita? Ela se torna para nós num campo problemático na possibilidade de emergência de um movimento de contracorrente, que lida com o problema sobre verdade e sua posse... uma verdade que é construída com base em valores e crenças de uma certa tribo (LIZCANO, 2002) com toda uma tradição dominante. Enquanto território problemático pode vir a se transformar em campo de invenção que tensiona as certezas.

**Figura 2:** A Ciência é a luz da Verdade? Imagem transferida sobre papel, colagem e desenho. Arte de Rosana Paulino, 2016.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/galeria/>

O que ocorre com a Matemática da Educação Escolar, que não tão acidentalmente amálgama Educação Matemática e ensino de Matemática, é a sintetização das ideologias que fortalecem o poder dominante da Matemática ocidental e seu respectivo sistema epistemológico, como se respondessem a um desejo natural (GARNICA, 2002); ideologia tão impregnada nas entranhas dos atores da [Educação] Matemática, os permitindo atuar nestes contextos, de forma disciplinar, sem se perceberem como corpos em forma[ta]ção, que em sua relação com o outro, escrevem uma prática sociocultural orientada por regras mais ou menos circunscritas por seus cenários históricos, políticos, culturais, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, incorporando uma postura que, para nós, se emparelha ao personagem da branquitude<sup>5</sup>, que habituado com seus privilégios, não se percebe enquanto branco.

Este é um fator vital para a reprodução de um ciclo violência gerador de condutas que altera e orienta o equilíbrio das redes de poder do qual o conhecimento eurocêntrico se beneficia. Não só se beneficia, mas condicionalmente, de[su]prime as outras formas de conhecer o mundo, num projeto moderno que reproduz uma ordem hegemônica, pré-determinando os espaços (ao menos os espaços não cafetinados) para os não-humanos, não-homens-hetero-cis, não-norte-globais, não-brancos, para habitar um território em que a Matemática eurocêntrica, a Educação Matemática e o ensino de Matemática, se prestam para a manutenção da desigualdade epistêmica em relação às lutas das epistemologias do Sul.

Em termos deleuzianos, poderíamos pensar que, se por um lado, a Matemática ocidental participa de um plano que traça e é traçado por códigos [dentre eles, os teoremas, provas e axiomas], por outro, este plano é tensionado por fluxos indisciplinados [ou indisciplinados?] que colocam em xeque sua consistência. O que queremos dizer é que, se declinarmos as qualidades de neutralidade e o afastamento do mundo sensível para afirmar os *planos de referência* na imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1991), resta para a Matemática apenas os movimentos que desenham o plano e que unem as trilhas estilhaçadas desta forma de vida. Os usos da Matemática enquanto parte de um sistema lógico podem dar conta de sua estrutura, no entanto, é interessante percebê-la como resultado das relações sociais, histórica, e econômicas e políticas de uma tribo específica.

A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência. No caso da ciência, é como uma parada da imagem. É uma fantástica desaceleração, e é por desaceleração que a matéria se atualiza, como também o pensamento científico, capaz de penetrá-la por proposições. Uma função é uma Desacelerada. Certamente, a ciência não cessa de promover acelerações, não somente nas catalises, mas nos aceleradores de partículas, nas expansões que distanciam as galáxias. Estes fenômenos, contudo, não encontram na desaceleração primordial um instante-zero com o qual rompem, mas antes uma condição coextensiva a seu desenvolvimento integral. Desacelerar é colocar um limite no caos, sob o qual todas as velocidades passam, de modo que formam uma variável determinada como abcissa, ao mesmo tempo que o limite forma uma constante universal que não se pode

---

<sup>5</sup> Modo pelo qual a ideia de raça coengendra conceito e identidade, a partir do próprio sujeito branco. Em outras palavras, “lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo. Uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça (FRANKENBERG, 1999). Ideologicamente, o negro é visto como racializado, o branco não” (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 19). Essa branquitude é partícipe do pacote da racionalidade moderno-ocidental que, junto com a categoria de gênero [masculino], contempla um monismo da definição de ciência, sem que seja enfrentada a colonialidade do saber, e menos ainda, discutido políticas educativas que questionem essa geopolítica do conhecimento (WALSH, 2012).

ultrapassar (por exemplo, um máximo de contração). (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 154)

Mais interessante ainda, é atentar-nos à maneira como nossas subjetividades pouco se incomodam com os processos da Educação em âmbitos escolares que reforçam o discurso da universalidade e transcendentalidade, dificultando a reconciliação entre corpo e pensamento que precisa ser suscitada para o “movimento de desformar, não de passar de uma forma a outra, mas não buscar por formas e ir desformando sempre” (CLARETO; MIARKA, 2020, p. 25). Desformar para esgarçar e pensar com p[lanos suturados, efêmeras formações que demandam componentes que se aproximam por conveniência e não mais pelo que é definido como Matemática; tecer conhecimentos (des)orientados pelo o que podem as [M]matemáticaS<sup>6</sup> e com isso assumir as instabilidades de ziguezaguear com caos, sem que haja linha, ponto ou reta que assuma o controle.

Ainda pensando na universalidade, propomos aceitarmos ser atravessados também pela forma como esta Matemática da branquitude [européia] é configurada a partir de determinados discursos; discursos que não tornariam absurdo propor tal adjetivo à esta ciência – a título de exemplificação de apenas um dos problemas que o eurocentrismo carrega. Reconstruir as racionalidades que usam da fabricação do sujeito duplicado para permanecer ileso, enquanto aniquila a diferença, fazendo disso um lugar usual, que precisa ser marcado pela incompletude e interdependência. Nas palavras de Denise Carreira:

Diferente da noção de um sujeito autocentrado implícita em vários projetos de esquerda, a noção que considero fundamental para a construção de uma sociedade efetivamente democrática é a de um sujeito de reconhecimento recíproco: um sujeito que se reconhece e reconheça os outros como sujeitos de dignidade, de direitos, de conhecimentos, de projetos de sociedade, de vida. Um sujeito que se desenvolva com base na compreensão de sua incompletude e na alteridade, assumida como capacidade de se reconhecer nas relações de interdependência com as outras e os outros e com o meio ambiente (CARREIRA, 2018).

Retomando o que resta ao ator que sofre uma violência subsequente a *colonialidade do poder e do ser*, temos que mesmo dentro da estrutura de poder os discursos podem aparecer como forma de resistência, de onde Foucault (2001) situa a crítica das relações estabelecidas entre os jogos de verdade e as práticas de governo não só como forma de denúncia ou diagnóstico, mas também como maneira pela qual “[...] se poderá deixar de ser o que se é”

---

<sup>6</sup> Nos inclinamos a pensar em um espaço comum, ocupado e não colonizado, para esburacar as fissuras causadas pelos afetos que exploram as fronteiras entre as Matemáticas (com “M” maiúscula) e matemáticaS (com “m” minúscula, e “S” maiúscula no final). Com as diferenças entre as letras maiúscula e minúscula, marcamos consecutivamente, uma ciência já institucionalizada, validada e comprometida com os estratos do Estado, isto é, Matemática da branquitude [européia], e uma ciência nômade, capaz de produzir novos sentidos para um saber habitualmente preso ao campo disciplinar. Com a letra “S” reforçamos a multiplicidade e o questionamento da dita lógica disciplinar e universal atribuída pelos usos da palavra nas pesquisas da área; por fim, com [M]matemáticaS, nos referimos à ambos os conhecimentos. Nessa direção que convocamos Paulucci e Tamayo (2021) primeiro para não distinguir o que as ideias de matemáticaS, etnomatemáticaS e matemática nômade, e em seguida para comemorarmos o lugar-do-meio que tensiona e esgarça os territórios em disputa num movimento de [des](re)territorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Pensando nas potencialidades das [E]etnomatemáticaS, em uma dinâmica diferencial, pouco importam as identidades, nos atemos a lampear espaços de resistência por meio de matemáticaS inventadas, que “acontecem e podem vir a ser com a vida em contextos de atividade humana, para erguer uma problemática, práticas que designam um devir” (Paulucci; Tamayo, 2021).

(FOUCAULT, 2001, p. 1257). Neste sentido, a crítica opera para desconfiar das verdades, a fim de questionar os meios de ser conduzido e as razões postas como suficientes para admitir tais verdades, gritando outras formas de ser (STIVAL, 2016).

Ao concebermos as instituições de ensino como grandes protagonistas nos cenários de mantimento ou desobediência dos discursos dominantes, espera-se que, sem negar a Matemática, possamos exceder a narrativa de tolerância à diferença que, uma vez afirmada, acredita-se desestabilizar as relações de poder existentes. Querendo ir além dos discursos captados pelas políticas de Estado em nome da 'tolerância' propomos encontrar na própria vida embriões de resistências às formas de imperialismo, bem como estranhamentos capazes de produzir outras formas de viver, outras formas de falar, outras formas de sentir, que podem nos lançar para a escola verdadeS inauguradas a partir dos sentidos e não sentidos de uma atuação política, ética e estética. Política porque envolve as interações entre forças e os agenciamentos sustentados pelas relações entre indivíduos e sociedade; ética porque se apoia em afetos referenciais para a existência; e estético porque constrói meios pelos quais esta ética é posta (FARINA, 2008).

O gosto que fica não indica que a vida [na escola] é coisa fácil de se devorar, mas que mesmo depois de tantas frustrações, trabalhar com os planos de referência na imanência [eventualmente com a arte], construídos nos acontecimentos, na potência dos encontros, pode significar fender as verdades verdadeiras e os caminhos limitados e direcionados.

Sob esses platôs, não faz mais sentido perguntar se isso é Matemática; ainda que o nome seja resgatado como recurso discursivo, o que nos cativa é sondar o quão interessante isso tem sido para dar consistência em nossas vidas. Enfrentar umas [M]matemáticaS suficientemente vertiginosas para não parar nas estrias alojadas pelas classificações, significa enfrentar o caos que passa em cada microespaço, podendo trazer para conversar conexões com geometrias, estruturas algébricas, cálculos, linhas, costuras, suturas, economias, sociologias, riquezas, branquitudes, europas, américas, áfricas, Terra, Mãe-Terra. Choros, risos, perdas, encontros, voltas, retornos, rodopios, disputas, verdades, mentiras, mentirinhas, palavras, números, espaços, tempo, temporalidades, caminhos, trilhas, escolas, guerras, corpos, poesias, gargalhadas, paz, roubos, desobediências, lutas, desvios, vibrações, sentenças, gagueiras, semelhanças, diferenças, vida...

Não leve tudo ao pé da letra

Eu livro a tua cara

Isso aqui eu tiro de letra

Um dia a gente se lê

Deus me livro

Ai! Meu São Tomé das Letras"

Sonho com sonho de goiabada não engorda

Suco de manga do paletó de um personagem de mangá

Fruta-do-conde é sem condessa

No xadrez rainha é dama

Choro, rio, margem  
Livro, leve e solto  
Chá-mate e mata atlântica não matam ninguém  
Brinco com a boneca que tem brinco na orelha  
Cadeira é um acento sem acento  
A capa de livro não é a do super-herói  
Ferro-soldado, tenente  
Livro, leve e solto<sup>7</sup>.

O que colocamos é a possibilidade de nos deixar afetar pela Matemática a partir do que outrem pode julgar estar fora dela, quando efetivamente, o encontro ou entrega entre o aprendiz e a Matemática, é que possibilitou a sintonia com os signos que seduziram todos aqueles elementos da exterioridade. Da mesma forma, é realizável esse encontro com diferentes matemáticaS, de diferentes tribos, o foco ao qual nos atemos é a oportunidade de, a partir dessas sintonias, dar início a um conhecimento nosso, umas matemáticaS mesmo cheias de contradições, que nos devolvam o direito de uma existência não colonizada, que nos envolvem e deixam um pouco de toda a ancestralidade que isso possa agenciar. É nesse sentido que falamos em uma educação decolonial.

#### *Produção de riqueza [~~e Matemática~~] ?*

- Ordem e Progresso!

E assim vão sendo (re)territorializados alguns espaços: as cores verde e amarelo foram capturadas...Brava gente brasileira! Longe vá, temor servil.

O temor ao qual nos referimos faz menção às caravelas à vista (GIRALDO; FERNANDES, 2019) que, ainda em preto[s] e branco[s], anunciavam um desembarque estranho, guiado por um vento tropical que inflava as velas, dando forma às cruces vermelhas, bem como aos porvires violentos e terrivelmente cristãos. De lá pra cá, a história narra relações de poder que, como dito anteriormente, apresentam atores que exercem o poder de diferentes formas, tal qual por outro lado, se articulam as formas de resistência. Com os anos, notamos que, ainda hoje, sentimos as ressonâncias do colonialismo, relação de dominação dos europeus sobre os conquistados que, por sua vez, não deixaram de se complexificar, criando alianças [ou condições?] com o que surge com verniz de sistema econômico, o capitalismo.

Em função dessas e outras transformações, refundam-se sociedades profundamente organizadas pelas lógicas destes sistemas, atribuindo um gigantesco valor à emergência do mercado mundial e a imposição da modernidade/colonialidade, entranhando práticas e sentidos de vida. Coloca-se em questão a maneira de viver sobre este planeta, adornado pelas questões

---

<sup>7</sup> Livre, Leve e Solto, música do artista brasileiro Alexandre Nero. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/alexandre-nero/livre-leve-e-solto/>.

do século XXI, que se transfiguram num piscar de olhos; exemplos disso são mudanças sucedidas com revolução industrial/informática que, a partir da lógica de maximização de lucros, realocaram as diretrizes do trabalho humano. Diante disso, Guattari (1990, p. 7) questiona: Qual a finalidade disso? “A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade?”. O autor não é o primeiro a ter em vista a perversidade do capitalismo que, bem articulado, atua com um poder migrante, capaz de arrastar seu domínio para profundos estratos subjetivos da vida social, econômica e cultural.

Assim, torna-se comum falarmos em uma subjetividade capitalística, operadora de modos de existência blindados ao acontecimento ou quaisquer outras potenciais perturbações da ordem, permitindo que sejam alcançadas apenas as singularidades filtradas pelas referências especializadas. Longe de um processo de isolamento, a subjetividade capitalística se esforça para gerar um mundo próprio e egocêntrico, capturando assim suas exclusivas formas de verde e amarelo, da mesma maneira que levanta uma arte particular, e as suas diferentes formas de afeto/afetação. Disso, também constitui, num sentimento coletivo de pseudo-eternidade, “seus agregados subjetivos maciços, agarrados à raça, à nação, ao corpo profissional, à competição esportiva, à virilidade dominadora, à star da mídia...” (GUATTARI, 1990, p. 34).

É decorrente então, destacarmos uma noção de riqueza congruente a este sistema, circunscrevendo-o a uma forma de entender a existência que faz parecer com que este seja o único sentido possível para o termo. Entende-se por riqueza, um processo de desenvolvimento, progresso e industrialização subordinados às medidas adotadas para a avaliação do âmbito econômico das contas nacionais. Lander (2009) demonstra sua indignação ao lembrar que essa avaliação escolhe medir determinadas coisas enquanto preferem abstrair a

la capacidad productiva de la vida, toda la capacidad de subsistencia que no implica intercambio mercantil, todo el ámbito - ampliamente extendido en el planeta - del trabajo de las mujeres en el hogar como condición de reproducción; miden apenas una porción de un proceso mucho más vasto. Al mismo tiempo, omiten los procesos destructivos, con lo cual muchas veces aparece como «acumulación de riqueza» lo que es en realidad un «proceso sistemático de empobrecimiento colectivo», porque se están destruyendo las condiciones que hacen posible eso mismo que llamamos riqueza (LANDER, 2009, s.p.).

Quase como em uma balança, a riqueza disposta pelo professor Marcelo Viana é também produtora de pobreza. Se chegamos a explorar o globo terrestre a ponto de atingirmos mais do que o disponível, os ricos, quem já possui seus privilégios, se tornam cada vez mais ricos ao passo que reduz os recursos para os mais pobres (LANDER, 2009). De imediato, o que este cálculo nos devolve é que, se neste jogo do qual a Matemática faz trocas, ela beneficia a alguém através dos processos de produção de riqueza, não seria também de seu escopo, pensar a respeito dos consequentes processos de produção de pobreza? Desconfiados dos elogios à meritocracia, mais tarde, gostaríamos retornamos a este assunto para pensar se o discurso de produção de riqueza, de fato, traduz uma correspondência direta com as oportunidades individuais de ascensão social e como isso permite que se dê sequência à vida.

Antes, reconhecemos que esta abstração de riqueza, de matriz colonial, moderna, ligada ao neoliberalismo, naturalizada e posta como única possibilidade, tem potencial para nos levar

ao desaparecimento da vida no planeta. Ela carrega consigo um padrão civilizatório legitimado em diversas instituições, como nossas escolas e universidades, diluídos em disciplinas que leem o mundo por uma ótica que torna difícil questionar o padrão imposto sem que seja necessário derrubar toda a estrutura. Neste jogo, “uno de los límites principales para transformar la sociedad [...] está en nuestras propias cabezas, en un pensamiento atado a la reproducción de lo existente, en nuestra débil capacidad para imaginar otras formas de entender las cosas” (LANDER, 2009, s.p.).

Mais que adequar-se aos desafios impostos pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, resistir implica em desformar a nós mesmos antes de desformar o outro, lançar-se em um processo contínuo de ressingularização, nos encaminhando para oposições desde dentro do poder capitalista e não apenas por práticas macropolíticas, mas adentrando no seio da vida cotidiana, de novas práticas sociais e estéticas, novos cuidados de si (GUATTARI, 1990). Na reconstrução das engrenagens sociais, abrir-se para tempos de solidariedade sem que isso interfira nas possibilidades de produção de diferença, caminhando por veredas que se bifurcam, e que não nos prescrevem algo, mas convidam a experimentações sem fim, que vão delineando um plano consistente. Por entre três ecologias – que incluem as relações sociais, a subjetividade humana e o meio ambiente – Félix Guattari descreve um movimento múltiplo que passa tanto pela subjetividade individual quanto coletiva,

transbordando por todos os lados as circunscrições individuais, "egoisadas", enclausuradas em identificações, e abrindo-se em todas as direções: do lado do socius, mas também dos Phylum maquínicos, dos Universos de referência técnico-científicos, dos mundos estéticos, e ainda do lado de novas apreensões "pré-pessoais" do tempo, do corpo, do, sexo... Subjetividade da ressingularização capaz de receber cara-a-cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, da morte... (GUATTARI, 1990, p. 54)

Na Educação [Matemática] já é possível identificar alguns movimentos que batalham neste sentido, colocando em pauta a questão da interculturalidade para minar os espaços educativos de encontros que possam questionar a racionalidade instrumental do capitalismo e em via dupla, construir outras sociedades. O que acontece, de acordo com Walsh (2012) é que, não surpreendentemente, o capitalismo e sua faixa de força, manobra o conceito a seu favor, fazendo presente o que a autora chama de perspectiva relacional e funcional da interculturalidade. A primeira perspectiva faz referência a um contato superficial entre práticas, saberes e valores de diferentes culturas, como se este fosse um encontro fruto de uma preocupação, quando, em realidade, este contato sempre existiu, e prova disso, é o mito da democracia racial “[...] que siguen negando el racismo y las prácticas de la racialización, como también la diferencia vivida tanto por los pueblos indígenas como por los hijos de la diáspora africana. Evita conflictos, minimizando los contextos de poder y dominación” (WALSH, 2012, p. 63). A segunda ótica reconhece a diversidade e diferença cultural, sustentando-as dentro da ordem vigente, incluindo os grupos historicamente excluídos da lógica capitalista, tornando-os funcionais ao jogo estabelecido. Diversidade e diferença, mercantilizadas, funcionam como nova estratégia de dominação que media os confrontos entre as divergências étnicas e estabilidades sociais (WALSH, 2012).

**Figura 3:** As riquezas desta Terra. Impressão digital sobre tecido, linóleo, recortes, tinta e costura. Arte de Rosana Paulino, 2017.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/galeria/>

É nesses lugares em que, comumente, se situa o ensino da Matemática. Estes caminhos testemunham que mesmo as práticas mais bem intencionadas, que reivindicam um uso da Matemática de forma crítica, ou que folheiam os livros de História da Matemática são insuficientes, porque estas identidades territoriais sozinhas, não garantem a fuga das cadeias hierárquicas da *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005).

No jornal *Gazeta do Povo*, o diretor do IMPA expõe que o Brasil tem a obrigação de oferecer o acesso ao conhecimento Matemático, caso contrário, estaríamos perpetuando assimetrias. Concordamos com o professor de que é importante apre[en]der a Matemática disciplinar da qual ele fala, encerrando aqui qualquer entendimento de que defendemos uma dicotomia entre [M]matemáticaS, mas que não é este o fator que decreta as assimetrias, “o grande risco é estarmos preparando os oprimidos de hoje para serem os opressores de amanhã” (D’AMBRÓSIO, 2019, p. 17). Limitar-nos aos limites disciplinares da Matemática pode resultar em alunos muito bem treinados para o jogo capitalista, dando-lhes a esperança de que o acesso a este conhecimento será a chave para alcançar aquilo que o sistema já guarda para um grupo privilegiado. A justiça não é plena, não há uma garantia de ascensão, especialmente para aquela parcela da população marginalizada, não se tratando mais de uma questão de qualificação, mas de mantimento das relações de poder já postas, ou usando palavras dos beneficiados: uma questão de *network*, já incorporando o vocabulário “adequado” ao sistema.



A nível de probabilidades, é claro que *falar mais de três línguas*<sup>8</sup> aumenta a chance de ascensão social [assim como as possibilidades de ser afetado por diferentes maneiras de ver o mundo], no entanto, é preciso pensar para além dessa competição individual, evitando ceder às métricas do capitalismo que diariamente riscam novas metas do sucesso, para dar espaço a uma outra razão em que uma vida digna seja admissível. Isso equivale a retornarmos à questão: o que podem as [M]matemáticaS? De que formas podemos ser levados ao limite para produzir um conhecimento não-bélico, consciente de que mesmo as tentações da ascensão, produtora de riqueza e também produtora de pobreza, não dá conta de esconder, ou ao menos reduzir, os preconceitos sofridos pelas camadas marginalizadas, as violências epistêmicas, a fome, os espelhos narcisos pendurados pela subjetividade capitalística, as guerras, os colapsos ambientais, a citar apenas algumas das crises atuais.

### 3 NAS SUTURAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INSURGIMOS COM ROSANA PAULINO

*“Como é que você faz um curso inteiro de artes [Matemática] de costas para o país?”*

*(Rosana Paulino)*

Rosana Paulino é doutora em artes pela Universidade de São Paulo e compõe artes orientadas pelos incômodos produzidos em seu próprio corpo; corpo depósito de histórias em construção que, ao insistir que sejam revisitadas, torce uma crítica sobre a formação social brasileira, particularmente, daquilo que é difundido de racista e misógeno. Paulino convoca objetos e afazeres comuns ao universo feminino para realocá-los em um espaço que possa deslocar os estigmas da dominação para provocar tremores capazes de questionar as cenografias de exclusão e dominação (FILHO, 2020). Seus trabalhos partem de uma maneira concreta de ocupar o mundo, que ainda sentem os vestígios da escravidão negra brasileira e dos fardos carregados pelas mulheres no sistema lógico no qual vivemos.

Podemos dizer que a artista trabalha com um movimento de distanciamento do que está excessivamente próximo e uma aproximação do que costuma estar distante, que acontece tensionando as verdades em (des)montagens de sentidos, significados, desbloqueando forças de alteração dos corpos; uma arte sua, mas também do outro. Em alternativa, também se aproxima de suas experiências de vivente, saboreando as possibilidades de sentidos ao que despontava como um sentimento de não-pertença aos espaços artísticos/acadêmicos:

Onde se situa a artista que subia em pés de fruta, que assistiu a diversas festas religiosas quando criança, que teve em sua criação um mundo mágico relacionado à cultura popular e que, depois de crescida, não se reconhece no universo da arte contemporânea que a circunda? (PAULINO, 2011, p. 22).

Inspirados na ideia de técnica para Rosana Paulino acreditamos que é possível agitar a Matemática para encontrar uma dobra: “A técnica serve para discutir uma ideia”, diz ela, que se

---

<sup>8</sup> Aqui, fazemos alusão ao trecho da música “Um corpo no mundo” de autoria da cantora e compositora brasileira Luedji Luna: Cada rua dessa cidade cinza / Sou eu / Olhares brancos me fitam / Há perigo nas esquinas / E eu falo mais de três línguas / E a palavra amor, cadê? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>. Acesso em: 02 de mai. de 2021.

protege de qualquer formalismo ao seguir o critério da ‘coerência interna’ das obras, nas quais ‘a técnica transmite exatamente o que eu quero’ (REINA, 2018, s.p.). Disso, podemos pensar em [M]atemáticaS trazidas para nossas vidas de acordo com a coerência interna do que se deseja inaugurar desde o meio, sem começo, nem fim, sem nos sentirmos obrigados a obedecer aos regimes disciplinares, partindo do conhecimento que acontece no corpo e que resgata a brasilidade que ainda nos resta.

Em “*geometria à brasileira*”<sup>9</sup>, uma sucessão de colagens dá contorno a uma obra em que pessoas negras e indígenas, e figuras da fauna e flora brasileira são cobertos por figuras geométricas como quadrados e retângulos. Emerge aí, a discussão de *buracos negros* que sugam as representações para o centro de uma teia que organiza tudo como se fossem conteúdos da Matemática, quando seria este apenas um dos modos de ser afetado pela obra de arte.

**Figura 4:** Geometria à brasileira. Impressão digital, colagem e monotipia sobre o papel, 2018.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/galeria/>. Adaptada pelos autores.

<sup>9</sup> Nome de uma das coletâneas de pinturas da artista.

As intenções de Paulino, longe de limitar as possíveis afetações, tem em vista a maneira como a arte brasileira, principalmente no modernismo, eram de uma racionalidade fria, que pareciam não dar conta de um ambiente tropical, ocupado por negros e indígenas. No trabalho, as chamativas cores dos quadrados aparentam desejar ter o poder de confinar os espaços das pessoas e da natureza na tela [embora essas figuras não caibam dentro dessa geometria], imprimindo um desajuste opressor (REINA, 2018). Nos ajudam a entender melhor os projetos colocados para o Brasil, preconizando um programa geométrico unitário, engeguecedor das histórias multilaterais e que impossibilita que quem nos olha seja visto de volta, bem como percebe nossas matemáticaS que já acontecem ali e que produzem modos de ser, estar e existir.

**Figura 5:** Geometria à brasileira. Impressão digital, colagem e monotipia sobre o papel, 2018.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/galeria/>

Neste contexto, dominar os conceitos Matemáticos marca um pré-requisito para acompanhar uma arte de matriz europeia que, através das puras formas geométricas, retrata uma tentativa de recomendar duras doses de esquecimento dos traumas coloniais, comprometendo nossa multiplicidade populacional (PAULINO; FELINTO, 2021); traumas e responsabilidades que o Brasil carrega e não assume.

Suprimimos as circularidades e triangularidades das compreensões de si e do mundo das populações originárias e africanas na linha reta da história da arte europeia. Suprimimos a ponto de torná-las invisíveis. No entanto, não é por não serem visíveis que o trauma e a dor deixam de existir. Latejam e sangram constantemente (PAULINO; FELINTO, 2021, s.p.).

As geometrias enunciadas por Paulino, falam antes, pelas dimensões das figuras, em especial das orquídeas, identificadas por suas classificações científicas [EPIDENDRUM longovarium] traduzindo uma metáfora de resistência, por não se renderem às domesticações das áreas urbanas. Prova disso são as plantas que nascem mesmo nas frestas do concreto, porque mesmo diante do trauma, não nos “dobramos ao projeto excludente e genocida de civilização que tenta nos extinguir” (PAULINO; FELINTO, 2021, s.p.).

Seguramente, Rosana Paulino sabe que ampara na arte, o desafio de tensionar e incorporar novas realidades para a área, todavia não é tão seguro assim, a ciência de que igualmente nos ajuda a tensionar outras formas de pensar o ensino das [M]matemáticaS. Planta em nós, pistas de como nos afastarmos da dicotomia Matemática-matemáticaS - mesmo porque apesar de distintas<sup>10</sup>, nada impede que as duas se misturem e se contaminem – para nos centrarmos nas práticas<sup>11</sup> socioculturais, elemento que no limite dos confrontos, parece nos proporcionar viagens mais interessantes e menos disciplinares. Nesse movimento, permite-se que matemáticaS aconteçam, ou seja, cede-se lugar para imprevistos que rompam com as expectativas das régua e compassos usadas pelos projetos de existência de outros povos, e que habitualmente se prestam a subordinar os saberes considerados frágeis, mais próximos da terra, da natureza, ligados à população local e de diferentes temáticas e estéticas (PAULINO; FELINTO, 2021).

Aparecem geometrias radicais, que dialogam com as outras geometrias de forma dialógica, sem que haja necessariamente um encontro harmonioso, de concordância ou síntese (MONTEIRO; MENDES, 2014), mas potencializa um encontro tenso, em busca de um espaço comum sem uma sobreposição que as iguale, constituindo assim uma zona de negociação de sentidos, atitudes, valores e dissensos. Importa aqui, a heterogeneidade, o movimento do devir-revolucionário, considerando como o conhecimento tem sido relacionado com a vida, sem opor-se a ela, tampouco julgá-la ou culpabilizá-la; citando Tadeu; Corazza e Zordan (2004, p. 46), “o conhecimento não pode ser aquilo que nos protege e que nos afasta da vida, mas sim aquilo que nos ajuda a atravessá-la, que nos incentiva a encarar seus perigos, a morder a cabeça da serpente”.

A vida não cabe na Matemática. A vida é o que acontece enquanto fazemos [M]matemáticaS. Que outra coisa podemos experimentar se não a vida? Provocar uma aula de matemáticaS com gargalhadas constrangedoras, suficientemente desestabilizadoras, de modo que uma vida se avalie nela mesma, pelos movimentos que ela mesma traça e é atravessada. Um [M]matemáticaS que não ignoram os desejos, que aumentam nossa capacidade de vida, de alegria, de potência de agir, de usá-la para modificar o mundo e nos modificar. “Somem o sujeito e o objeto. O que interessa agora, é saber quais composições são [ou podem ser] feitas”

---

<sup>10</sup> “Distinguir não é separar” (ESCÓCIA; KASTRUP, 2005, p. 302).

<sup>11</sup> Citando Veyne (1982), “Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos”. E continua: “A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado”. E adiante: “O objeto não é senão o correlato da prática; não existe antes dela” (Veyne, 1982, p. 159).

(TADEU, 2002, p. 54). Falamos de umas [M]matemáticaS que começam muito antes, com práticas que se conectam sem repreender os fluxos. Outras geometrias afro-brasileiras, negras, indígenas, *queer*, femininas que contestam as formas de vida invisibilizadas e também as formas de vida que estão por vir. Vidas que parecem presas a vida que é, constituindo encruzilhadas que transformam os suspiros em palavras, gestos e imagens, na medida em que se percebe estar no tempo de povoar outras invenções.

Nas suturas da Educação Matemática, talvez um dos principais desafios, para nós, enquanto professores, é lidar com as vontades de poder das quais podemos estar dispostos ao arcar com a ampliação da Educação Matemática, isto porque quanto mais ampliamos, mais complexas são as possibilidades de captura, demandando recursos insurgentes cada vez mais robustos para nos negar a ser violentados ou oprimidos, para desestabilizar práticas racistas, homofóbicas, classistas e sexistas que dividem aos sujeitos e suas experiências.

Diante da capitalização da própria vida nossa militância é por uma educação na Terra, da Terra e para a Terra (TADEU; CORAZZA, ZORDAN, 2004), como busca de uma resposta que não mate as intensidades, dando por fim [ou por meio?] menos importância para as [M]matemáticaS reconhecidas do que para as matemáticaS que reconhecem a nós.

Nos olhem. Nos olhos, nos olhem!

Diga os nomes deles<sup>12</sup>.

**Figura 6:** Parede da memória, instalação. Microfibra, tecidos, imagem digital sobre papel, linhas e aquarela, 1994/2015



Fonte: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>

<sup>12</sup> Emily (4 anos), Rebeca (7 anos), Ágatha Félix (8 anos), João Pedro (14 anos), Kauê (12 anos), Kauan Rosário (11 anos), Jenifer (11 anos), Kauan Peixoto (12 anos), Ketellen (5 anos), Miguel Otávio (5 anos) e outras muitas crianças, vítimas do racismo no Brasil. Diga o nome deles.

## REFERÊNCIAS

- CLARETO, S. M.; MIARKA, R. Etnomatemática em Cenas: nas sulinas fronteiras de uma américa, de que" matemáticas" somos capazes?. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 3, 2020.
- CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Ensaio**. SUR, v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemática e a crise da civilização. **HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 16-25, 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Editora 34, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005.
- FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. **Reunião Anual da ANPED**, v. 31, p. 1-16, 2008.
- FILHO, O. F. Uma imagem de denúncia, uma arte de reivindicação: Algumas interrogações em torno de Ama de Leite (2005), de Rosana Paulino. **Revista Eletrônica de Estética**, n. 26, p. 343-365, 2020
- FOUCAULT, M. **Dits et Ecrits**, 1954-1988. Tome III: 1976-1979. Paris: Gallimard, v. 2, 2001.
- GARNICA, A. V. M. As demonstrações em educação matemática: um ensaio. **Boletim de Educação Matemática**, v. 18, p. 73-81, 2002.
- GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.
- LANDER, E. Hacia otra noción de riqueza. **Acosta, Alberto y Martínez**, 2009.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.
- LIMA, J. Rosana Paulino (**Arte que acontece**). 2019. Disponível em: <<https://www.artequaeacontece.com.br/rosana-paulino/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.
- LIZCANO, Emmánuel. Las matemáticas de la tribu europea: un estudio de caso. In: **II Congresso Internacional de Etnomatemática, Ouro Preto (MG), Brasil**. 2002.
- MARQUES, T. L.; MYCZKOWSKI, R. S. Identidade tecida: Rosana Paulino costurando os sentidos da mulher negra. **Estudio**, v. 7, p. 95-103, 2016.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. A etnomatemática no encontro entre práticas e saberes: Convergências, tensões e negociação de sentidos. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 7, n. 3, p. 55-70, 2014.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Salas de aula como espaços de com-posições da diferença na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 1, p. 13-25, 2018.
- NERO, A. **Livre, Leve e Solto**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/alexandre-nero/livre-leve-e-solto/>>. Acesso em: 10 de mai. de 2021.
- OLIVEIRA, I. B. (2008). **Boaventura & a Educação**. (2. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- PAULINO, R. **Imagens de sombras**. 2011. 99f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PAULINO, R.; FELINTO, R. Violenta geometria. **Revista de Fotografia ZUM**, 2021. Disponível em: <<https://revistazum.com.br/revista-zum-19/violenta-geometria/>>. Acesso em: 15 de abr. de 2021
- PAULUCCI, E. M.; TAMAYO-OSORIO, C. [E]tnomatemáticaS: uma discussão acerca do nomadismo. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 125-152, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278, 2005.
- QUINTELLA, P. Rosana Paulino. Quando imagem vira corpo (**Revista Continente**). 2020. Disponível em: <<https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>>. Acesso em 20 de mai. de 2021.

- RANGEL, T. À Gazeta, Viana questiona 'descolonização da matemática' (**Instituto de Matemática Pura e Aplicada**). 2021. Disponível em: <[https://impa.br/en\\_US/noticias/a-gazeta-do-povo-viana-questiona-descolonizacao-da-matematica/?utm\\_source=postlink&utm\\_medium=facebook&fbclid=IwAR3gSpeFditriu3p9KI83dzaQ3yrmUoOGKoSlk3VF9plJboqrhaAdXvY-OU](https://impa.br/en_US/noticias/a-gazeta-do-povo-viana-questiona-descolonizacao-da-matematica/?utm_source=postlink&utm_medium=facebook&fbclid=IwAR3gSpeFditriu3p9KI83dzaQ3yrmUoOGKoSlk3VF9plJboqrhaAdXvY-OU)>. Acesso em: 25 de abr. de 2021.
- REINA, A. Sutura da arte no tecido social. (**Revista Bravo!**). 2018. Disponível em: <<https://medium.com/revista-bravo/rosana-paulino-e-a-sutura-da-arte-no-tecido-social-brasileiro-9bdb7f744b4e>>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.
- RICO, S. A. La piedra reprimida y la cuadratura del círculo. Em LIZCANO, E. **Metáforas que nos piensan**: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Traficantes de Sueños. . 2006.
- SCHUCMAN, L. V.; COSTA, E. S.; CARDOSO, L. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e Assimetria Racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 15-29, 2012.
- STIVAL, M. L. Governo e Poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 39, n. 4, p. 107-126, 2016.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.
- TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história** (A. Dutra & M.A. Kneipp, Trans.) Brasília: Editora da UNB, 1982.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- WALSH, C. **Interculturalidade, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

**Submetido em julho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

#### **Eric Machado Paulucci**

Doutorando em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (São Paulo, Brasil). Licenciado em Matemática (UFSCar). Integrante do grupo de Pesquisa InSURgir. ID Lattes: 6541217048453017. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1992-8859>.

**Contato:** ericmpaulucci@hotmail.com

#### **Carolina Tamayo**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (Campinas, São Paulo, Brasil). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil). Integrante do grupo de pesquisa inSURgir e do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais da UNICAMP. Coordenador para a América do Sul da "Red Internacional de Etnomatemática-REDINET". ID Lattes: 6367762759488440. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8478-7845>.

**Contato:** carolinatamayo@ufmg.br

# 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 parrhesiástica<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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 orgulharmos 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](mailto: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](mailto:michelat@usp.br)

## Um fazer de inspiração Corazziano

por uma didática transcriadora em matemáticas

## Un quehacer de inspiracion Corazziano

hacia una didáctica transcreadora en matemáticas

Virgínia Crivellaro **Sanchotene**

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED)

Samuel Edmundo Lopez **Bello**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

### RESUMO

Este artigo insere a docência em matemáticas no campo das Filosofias da Diferença, especialmente a partir dos conceitos de Didática da Tradução e Docência Transcriadora, cunhados por Sandra Mara Corazza. Um pensamento nômade, legado da tese Diferença e Repetição (2006) e outros textos de Deleuze, afirma o problema como um procedimento de desconstruções e rupturas, que se afasta da reconhecimento, do senso comum e da doxa. A partir do procedimento de elencar questões elaboradas por Corazza nos últimos vinte anos, este texto exige pausas e lentidões que surgem na contramão da ritmologia representacionista que anseia por respostas prontas e definitivas.

**Palavras-chave:** Deleuze. Didática Transcriadora. Corazza. Educação Matemática. Filosofias da Diferença.

### RESUMEN

Este artículo inserta la enseñanza de las matemáticas en el campo de las Filosofías de la Diferencia, especialmente a partir de lo concepto de Didáctica Transcreadora, acuñados por Sandra Mara Corazza. Un pensamiento nómada, legado de la tesis Diferencia y Repetición (2006) y otros textos de Deleuze, afirma el problema como un procedimiento de deconstrucciones, rupturas, distanciándose de lo cognitivo, el sentido común y la doxa. A partir del procedimiento de enumerar las preguntas elaborado por Corazza en los últimos veinte años, este texto requiere pausas y lentitud que surgen frente a la ritideología representacionista que urge por respuestas rápidas y definitivas.

**Palabras clave:** Deleuze. Didáctica Transcreadora. Corazza. Educación Matemática. Filosofías de la Diferencia.

## 1 INTRODUÇÃO

O que Deleuze quer da Educação?  
 Todos se perguntam: –  
 O que ele vem fazer aqui?  
 O que quer da Educação?  
 Cometerá violências contra a sua educação, ao  
 fazê-las aprender a pensar sem imagens e a  
 desaprender o que já aprenderam?  
 Quem ele acha que é, para vir se meter com elas,  
 até agora tranquilamente fixadas em formas  
 essenciais e saturadas por definições substanciais?  
 (CORAZZA, 2012, p. 2)

Pensamos o campo da Educação Matemática com Deleuze, Foucault, Derrida e outros filósofos que, desde e com Nietzsche, questionam a diferença mediada, derivada de uma das quatro maneiras pelas quais a representação assume a diferença como negativo: identidade do conceito, analogia do juízo, oposição dos predicados ou semelhança na percepção (DELEUZE, 2006). Quatro formas interpenetradas, que correspondem à Ideia, ao pensamento, ao ser e ao sensível, conforme a tese deleuziana Diferença e Repetição (2006).

Como recorte de nossas discussões acerca da inserção de nossas docências (em matemáticas) nas filosofias da diferença, acerca de um currículo, de uma didática, de um planejamento inscritos nesse campo, conjugamos das problemáticas levantadas e discutidas por Sandra Mara Corazza, filósofa e educadora brasileira que nos legou vasta obra sobre uma educação da imanência, uma docência-artista, uma didática tradutória, conceitos criados porque é disso que se ocupa uma filósofa: criação de conceitos (DELEUZE, GUATTARI, 1992) Utilizamos o termo *matemáticas*, no plural, como posicionamento político de ampliação dessa territorialidade, de inserção de fazeres que não adentram no campo da Matemática - universal.

Para problematizar a educação, o currículo e a docência - ou uma educação, um currículo e uma docência - em meio às filosofias da diferença, então, trazemos questões diversas elaboradas por Corazza nos últimos vinte anos e colocamo-nos a elaborar nossas próprias questões, a fim de vergar tais questionamentos ao campo da Educação Matemática. Tomamos como procedimento para a elaboração deste texto a positivação dos problemas, da instância problemática das coisas, aquilo que permite apreendê-los como signos, não como momentos insuficientes do pensamento (DELEUZE, 2006, p. 103). “O problema é da ordem do acontecimento” (DELEUZE, 2006, p. 268), de maneira que elaborar problemas se apresenta como movimento estratégico de posicionamento nas malhas de saber-poder. Perguntar não “o que é”, pressupondo uma essência das estruturas, mas elaborar perguntas outras, elaborar-se a si mesmo e construir uma docência, um currículo, uma didática por meio das condições problemáticas do questionamento.

Destacamos que as possíveis respostas que venham a surgir de nossos questionamentos são sempre contingentes, localizadas e datadas, parciais, relacionais com as condições de atualização do problema. Interessa-nos menos as respostas do que as perguntas, porque a questão surge como procedimento político, estratégico e ético de rachar palavras, coisas, códigos, modos de conduzir-se e de orientar uma docência. Rachar como atitude que permite arejar, deixar passar ar, para que não sufoquemos em meio ao Bom Pensamento, ao Pensamento Natural, à doxa, às avaliações externas, à mídia, aos documentos oficiais e tudo o



que tenta engolir processos de subjetivação docente e novas relações com o ensino, a aula, a escola, o currículo.

Este artigo, então, traz mais perguntas do que respostas. Mobiliza questões que não orientam caminhos, mas sugerem rupturas. Assim, este artigo mais implica do que explica, de modo que implicar provoca, envolve, compromete, enreda, exige uma postura que não se acomoda diante de uma explicação. A implicação produz dobras e a explicação produz desdobras: criemos nosso próprio movimento de dobras e desdobras na possibilidade de fazeres outros. Assim, escrevemos este texto com forças problematizadoras, que surgem de encontros, de experimentações disparadoras.

O problema ou a questão surge como elemento diferencial do pensamento.

É um erro ver nos problemas um estado provisório e subjetivo, pelo qual nosso conhecimento deveria passar em razão de suas limitações de fato. (...) o "problemático" é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco: ele designa exatamente a objetividade da Ideia, a realidade do virtual. (DELEUZE, 2006, p. 387)

É possível escrever todo um artigo com foco em levantar questões? É legítimo abraçar o não-saber como mobilizador do pensamento, contrapondo-se à racionalidade que anseia por respostas? Considerando a ruminação como processo de deglutição da questão, de enfrentamento dos problemas, perguntamos: existe tempo, na pós-modernidade, neste dinamismo temporal em que vivemos, para ruminar acerca do que não está dado, do que exige pausas, lentidões, paradas, respiros?

Iniciamos, então, por um movimento que rouba de Corazza questões que desestabilizam discursividades calcadas em metanarrativas e processos de unificação, estabelecidas e fortalecidas por modos burocráticos de demarcação do mesmo, do que está posto como Ensino, Currículo, Docência e Aula. Em meio a estas perguntas, afirmamo-nos como professores formados em licenciaturas em matemáticas, transpondo ou traduzindo as discussões para a Educação Matemática, elaborando nossas próprias perguntas, atentos àquilo que aumenta nossa potência de agir em aulas, lembrando que "o problemático difere por natureza do hipotético" (DELEUZE, 2006, p. 279), de modo que não elaboramos questões estabelecendo de princípio suas possíveis respostas: disponibilizamo-nos a apreender pelo caminho, aos encantamentos, dobras e desdobras, porvires incertos e imprevisíveis.

## 2 C DE CORAZZA<sup>1</sup>

"Do ponto de vista da filosofia da diferença, o que criamos em educação? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos?" (2015, p. 107) "O que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser *descrivível*?", "o que transforma um docente definível em um docente indicável?", (2008, p. 95). "Como sonhamos a aula como lugar de passagem, janela entreaberta, soleira, trepadeira?" (2019b, p. 4)

"Nesse tipo de injunção falsária, como transformamos a docência, que nos foi impingida pela sociedade como simples transmissão, no direito à docência criadora? Em qual resolução ou

---

<sup>1</sup> Todas as perguntas desta seção foram elaboradas por Sandra Mara Corazza, por isso serão indicados apenas os anos e as páginas das publicações.

lei está garantido o direito de sonhar aulas?” (2019b, p. 10). “Nesse enfoque criacionista, o que o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo?” (2016, p. 2). “Em qual política pública assenta-se o direito de exercer a profissão como escriturista poética? Em qual cartório é reconhecida a firma de tomada de consciência imaginante do professor?” (2019b, p. 10).

“O que acontece quando temos uma ideia em Currículo, em Didática? O Currículo e a Didática seriam engendrados pela criação pedagógica? Em que consistem os meandros e limites de criação da Didática e do Currículo?” (2016, p. 2) E seguimos: “o que é criar didáticas e currículos? Como se dão as ações de ver, falar, escrever, interpretar e traduzir de maneira curricular e didática? Como ocorrem a produção de informes didáticos e a irrupção de novidades curriculares?” (2016, p. 2) “Como criar para si um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar?”, e, ainda, “como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos deem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados?” (2012, p. 13)

O que quer um currículo? (2001, p. 14) Se quer um sujeito, que sujeito é este? “O cartesiano, o kantiano, husserliano? O sujeito do modernismo, do romantismo, da psicanálise, do pós-modernismo? Uma máquina, autopoiese de produção, que se inventa no próprio acontecendo?” (2001, p. 15-16) “Até quando continuaremos olhando para esses olhos de poder sobre o currículo, de maneira inocente?” (2001, p. 55)

A pergunta medular de uma filosofia da docência e da pesquisa tradutórias é o seu valor de uso: “o que fazemos, nas aulas e nos currículos, com as críticas ao capitalismo, ao aparato de Estado, às vidas edipianizadas ou fascistas?” e “como construímos uma política da docência-pesquisa com os conceitos de Espaços, Imagens e Signos de um currículo nômade, de um currículo máquina de guerra ou linha de fuga?” (2018, p. 93-94).

“Por que nos parece indigente propor uma pesquisa da docência que sempre se está fazendo e não é nunca o que acaba?” (2019a, p. 21) “Para criar em Didática e em Currículo, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos, científicos, filosóficos? Quais as diferenças entre esses processos e os didáticos e curriculares?” (2016, p. 2) “Por que ainda seria pouco dizer que as traduções dos professores funcionam como harpas eólicas, que não apenas tocam o sentido dos originais, mas os botam a voar?” (2019a, p. 21) Seria possível “escrever acerca do Currículo como epifania, para além da irrupção de um livro, de uma obra, de um mundo? Afirmar que a Didática pulsa na região obscura do sonho, manifesta numa projeção material, que remonta a fontes inumanas e delas ascende?” (2019a, p. 21)

“Por que parece um entusiasmo mal recompensado falar da docência como um sofrimento do Juízo de Deus?” e como efetuar uma “docência não engessada na fundamentação de julgamentos prescritos pela razão, mas sancionada pela filosofia da diferença, atenta aos devires dos professores às possibilidades de transformação das matérias?” (2019a, p. 21).

## 2.1 Pausa

Tomemos fôlego. Não é simples deslocarmo-nos para um campo que explore questões na contramão do cientificismo pedagógico, da tradição dogmática do pensamento, da normatividade vigente. Não é simples escapar às prescrições do saber, às normatizações do poder, às

promessas de um plano transcendente de um além-mar organizado e hierarquizado. Fomos constituídos numa modernidade pedagógica que idealiza o trabalho docente e o coloca sempre em relação a um superestimado modo de professorar que indica os caminhos e considera os desvios como erros, infidelidades, incompetências. “Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença” (CORAZZA, 2005, p. 10).

Ao perguntar “o que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser *descrevível*?” ou “o que transforma um docente definível em um docente indicável?”, Corazza (2008, p.95) nos lança o problema do Universal. O Docente, grafado com maiúscula e artigo definido, serve à filosofia da representação, atrelando sempre um julgamento de bom e mau professor em relação ao modelo estabelecido pela doxa educacional, pela opinião pública, pelos aparatos de governo.

Corazza nos convida a pensar sobre a in-definição de um docente, sobre o qual se pode falar, mas não apreender. Um docente em relação ao dinamismo espaço-temporal que o diferencia, em processos múltiplos de individuação que o tornam sempre outro docente, em devir. Trata-se de pensar um docente que não se limita por regras consensuais e, por escolha ética, abraça as incompletudes e finitudes - que de modo algum são carências - como partes do movimento de diferimento que é próprio do processo duplo de diferenciação e diferença.

Deseja-se, então, um docente que resista ao racionalismo e ao idealismo, às repetições do mesmo, à mediocridade; que resista às métricas, médias, medianas, regularidades e padrões. Assim, compõe-se um docente que seja “cria legítima da pós-modernidade e da educação que lhe corresponde” (CORAZZA, 2005, p. 9).

Discutimos como operar uma docência, um ensino, um currículo, uma didática que criam a si mesmos e desejam afetações alegres, devires-alegres. “Como criar uma artistagem docente?” (CORAZZA, 2008, p. 105) Como exercer uma docência que responda à questão “o que fazemos criadoramente como professores?” (CORAZZA, 2019a, p. 3)? “Até onde posso ir?” (CORAZZA, 2019a, p. 15).

Elencamos três caminhos que nos dão pistas para a elaboração - sempre inacabada - de possíveis respostas. Cunhados por Sandra Mara Corazza, elegemos os conceitos Didática da Tradução (CORAZZA, 2015) e a defesa de um estilo infernal da diferença (CORAZZA, 2002); com Deleuze (2006), discutimos o pensamento da reconhecimento no Ensino de Matemática.

### 3 RECOGNIÇÃO

A reconhecimento, segundo Deleuze (2006) é o modelo transcendental, fundamentada no sujeito universal e na concordância das faculdades, de direcionamento do pensamento. Fundamentada em solo representacionista, a reconhecimento se fortalece pelos princípios do pensamento natural, do bem pensar, dos fundamentos primeiros, de modo que a diferença, maldita, malvista e malquista, designa desastres, fracassos, desvios. "De todos os movimentos, mesmo finitos, do pensamento a forma da reconhecimento é certamente a que vai o menos longe, a mais pobre e a mais infantil" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 165).

Em diferença e repetição, Deleuze (2006, p.382) apresenta que o pensamento e a reconhecimento não se correspondem. O pensamento nômade abraça as incertezas, as instabilidades, as rupturas e as questões e se afasta das prescrições, do apaziguamento, do direcionamento do Bem Pensar, de um funcionamento definitivo. Pensar, assim, está do lado do estranhamento, das diluições, das arbitrariedades, da experimentação, da violência. Pensar cinde com a identidade porque provoca transfigurações.

Qual o funcionamento do pensar em aulas de matemática? Segue a lógica da reconhecimento ou do pensamento nômade? Ou ambos? Se compõe com o risco, com a comodidade, com a mobilização, com a imobilização, com a transfiguração, com a permanência, com o já pensado, com o impensado, com o mesmo, com a diferença?

De inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2006), perguntamos: como nos relacionamos com as verdades, com as interpelações discursivas? Como a questão de acesso à verdade se relaciona às transformações do sujeito para ter acesso a essa verdade? Ou, dito de outra forma, de que maneira o conhecimento se relaciona com a transfiguração do sujeito com sua diferenciação?

Ainda de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2010), questionamos: quais os suportes institucional, metodológico, técnico, instrumental e de controle dos discursos sobre Educação Matemática? Quais os efeitos de questionar a vontade de verdade e os princípios de conservação, agrupamento e rarefação de tais discursos? Como as verdades tornaram-se verdadeiras e quais as regras de um discurso que se quer verdadeiro? Quais as discontinuidades, os pontos de ruptura, já pensadas e ainda não pensadas desses discursos? Como se formaram? Apesar ou com o apoio de quais sistemas de coerção? A que necessidade respondem? Como se modificam? Quais as condições de aparição, crescimento ou variação dos mesmos? A que outros enunciados essas séries se relacionam? A quem serve uma aula como decantação de conhecimentos?

De inspiração nietzscheana (NIETZSCHE, 2005), perguntamos: por que fixar nossas escolhas sobre o solo tirânico da utilidade? De que maneira inserir nossa docência no solo dos encontros, do aumento da potência de agir, do riso e da leveza? Como criar para si uma docência que resista aos afetos tristes e raivosos? Como inverter a lógica de admirar o completo e consumado e subestimar tudo aquilo que está vindo a ser? Quando deixaremos de crer na inspiração sem trabalho, sem certo capital acumulado, como se algo “caísse do céu como um raio de graça?” (2005, p. 111). Quando deixaremos de crer que ensinar passa por mimetismo e se distingue de um fazer, de uma criação? Como produzir novas cores ao presente? Qual a força disso que chamo de útil? Qual a força disso que chamo de inútil?

De inspiração deleuziana (2006, 2007), indagamos: Como rabiscar currículos menores? Como maquinar uma educação dos encontros e dos acontecimentos? Como suscitar uma educação em que se tudo der certo, algo dará errado? Em que esse erro não deva ser suprimido, extirpado, explicado, amaldiçoado, mas que funcione como corte nisso que advém do bom pensamento e da boa vontade? O que cabe no espaço entre o vital e o vitalício, entre a verdade e a vontade, entre a aprendizagem e a desaprendizagem? Quais as potencialidades, os possíveis, de emaranhar as linhas duras dos livros didáticos, da sala, das regras, das leis, dos congressos, das formações, do quadro e do giz, das explicações, das disciplinas e dos disciplinamentos, com devires minoritários, com o cotidiano e as pequenices que carregam virtualidades e vitalidades? Quais as linhas de fuga de uma educação tomada como comunicação instantânea?

De inspiração genettiana (2006), nos interessa: como confeccionar aulas palimpsestas, transtextuais, em que a herança científica se entrelace a outras heranças - filosóficas e artísticas - na produção de criações outras? Como debruçarmo-nos sobre o hipotexto matemático e dele fazer vazar hipertextualidades palimpsestas? O que acontece no choque do texto matemático com outros textos e com o cotidiano que habitam uma aula? Quais outras materialidades textuais compõem uma ensinagem que se faz por relação, por implicação, por coleção, por experimentação? Qual a funcionalidade de uma metatextualidade que põe a conversar os textos de matemática e de história, de história da matemática, poéticos, paradoxais, de filmes, etimológicos, léxicos, semânticos, artísticos, filosóficos? Quais as forças de contágio entre os textos que atravessam uma aula?

#### **4 POR UMA PEDAGOGIA DO INFERNO NA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA)**

Traçar a infernfera no Currículo consiste num movimento de engendrar malditos (malvistos, malquistos) nas discussões curriculares, Movimento tributário de Nietzsche (CORAZZA, 2002, p. 34), incita os educadores não mais a se “contentarem com os conceitos que lhe são dados, mas comecem a fabricá-los, criá-los, afirmá-los e mostrar aos outros que podem ser usados” (p. 34).

Que Matemática é esta que domina o Currículo? Que matemáticas não transpõem as barreiras de cientificidade e não são permitidas pelos discursos oficiais e midiáticos, habituais e dogmáticos? Quais composições são possíveis com a história, a filosofia, a literatura, a pintura, a geografia, não pensadas como pontes para aprendizagens significativas (e, portanto, já significadas, já apreendidas e representadas), mas como signos com força propulsiva, na operacionalização de aulas citacionais e sinestésicas?

Que dificuldades os saberes matemáticos enfrentaram ao longo da História e que crises existiram e existem nesse campo e são invisibilizadas no Currículo? O que podemos discutir, pensar, escrever, criar com Escher, Leibniz, Galois, Cantor, Godel? Com Zenão, Demócrito, Hipatia, Carrol, Le Lionnais, o grupo Bourbaki, Frege, Gauss, Fermat? Com não-matemáticos que tomam as matemáticas como hipotextos, como Borges, Calvino, Pessoa, Lygia Clark, Oiticica, Serpa? Geometrias fractais?

Como fissurar o pensamento da doxa e deixar entrar infernais que nos lançam a paradoxos no Currículo e no Ensino de Matemática? Como podemos nos distanciar de uma matemática inscrita em contextos para matemáticas escritas com o texto? Como trazer a literatura, a música, a geografia, a história, a filosofia para dentro da aula de matemáticas sem que sejam vistas como facilitadoras da aprendizagem, muletas para conteúdos matemáticos calcados na reconhecimento? Que possíveis quiméricas e alegres adentram nossos currículos e ocupam nosso tempo em aula? Como dobrar enunciações disciplinares que fortalecem fronteiras e determinam o que é e o que não é matemática? Quem são “os-que-não-deviam-existir”, “os-que-não-podem-ser-nomeados”, “os-que-é-preciso-negar” (CORAZZA, 2002, p. 56) no Currículo de matemática? Descobrimo-los e trazemo-los para a escola, para a aula, para diferenciar o já feito e estabelecer nossos próprios problemas.

Como incidir na lista de nomes próprios que fundamentam o Currículo de Matemática - Pitágoras, Euclides, Descartes - não a fim de negá-los, mas de ampliar nosso repertório ou criar condições de discussões outras com eles? Quem foram e quem são as matemáticas e os matemáticos que desestabilizaram a ordem vigente, que pensaram o impensável, que trouxeram

à tona inteiros negativos, raízes negativas, incomensuráveis, geometrias não-euclidianas, indivisíveis, apresentando-nos a parcialidade do observador?

Em que momentos discutimos questões éticas, sociais e políticas que influenciam e são influenciadas pelas ciências? Que, por mais que a Matemática estabeleça convenções, há diferenças culturais - que não se restringem às etnomatemáticas? Como por exemplo: o termo bilhão para os americanos representa mil milhões e para os europeus consiste em um milhão de milhões. Que algumas afirmações, como a suposição de Goldbach, não possuem demonstração, enquanto outras são facilmente demonstráveis? Que o zero, os números negativos e os números imaginários demoraram séculos a serem creditados pelas ciências? Que os infinitesimais e outros tantos saberes foram proibidos pela Igreja, considerados anárquicos, propulsores de pensamentos não retilíneos? Que muitos saberes matemáticos foram desenvolvidos para servir a guerras e aparatos de governo? Que os saberes matemáticos não são neutros? Que “nuvens não são esferas, montanhas não são cones, linhas da costa não são círculos, e casca de árvore não é lisa, nem a luz caminha em linha reta” (MANDELBROT apud ROONEY, 2012, p. 147)?

Como escapar às práticas de medição de rendimento, de classificação por etapas de desenvolvimento, de padronizações e empregos comuns do conhecimento, de verdades discursivas - criadas - que orientam condutas? De mensuração de conhecimentos, classificação de sujeitos e nivelamento de saberes? Como escavar, para si, brechas por onde o ar possa se infiltrar?

## 5 POR UMA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO (EM MATEMÁTICA)

Perguntar “*como fazer?*” é considerado um cacoete pedagógico (CORAZZA, 2006). Uma artistagem docente se constrói por transgressão aos modos pré-estabelecidos de como fazer. Não existe uma receita que oriente como fazer, mas um desejo por “uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso” o força que “faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (CORAZZA, 2006, p. 22).

A fim de marcar uma posição de insubordinação do pensamento à doxa, ao senso comum e à reconhecimento, conjuga-se uma docência com o conceito de didática da tradução, cunhado por Sandra Mara Corazza (2015). De inspiração nas filosofias da diferença, em Haroldo de Campos e em outros textos, sentires, fazeres diversos que defendem a prática da tradução como maneira singular de adentrar ao texto. Localizar a docência na poética da tradução distancia a ação de ensinar de mera transmissão, comunicação ou aplicação de conhecimentos legitimados e tomados como verdadeiros, estáveis, independentes de interpretações e imunes a variações.

Inserir a docência na didática da tradução implica deslocamentos: professorar não passa por uma ação mimética, mas por transcrição, habitar um dinamismo de uma docência que cria e diferencia a si mesma, por contágios e contingências, fragmentos e fragmentações. Tradução como um movimento paradoxal entre a tradição e a novidade, entre uma didática e o pensamento nômade.

A didática da tradução é um conceito operatório de Corazza. Trata-se de uma tradução criativa, uma transcrição, um trabalho crítico e técnico (CORAZZA, 2006, p.9). Trabalho crítico e técnico cuja função rompe com uma suposta transparência de sentido, com uma fidelidade

implicada na tradução como conhecimento dogmático. Quais efeitos uma docência em matemáticas pela Didática da Tradução pode gerar?

Um professor que transcria, que insere sua docência na didática da tradução, apropria-se de suas matérias-fonte, sua historicidade, atualizando a tradição pela implicação da leitura na escrita e da escrita na leitura, da escreitura. Escrever com o lido, o sabido, o vivido, o sentido, o corpo e tudo aquilo que pode impregnar ou cavar estrangeiridades na aula, na disciplina, aumentando a potência de agir dos que ali se encontram. O Currículo e a Didática são tomados como movimentos transcriadores que se utilizam das matérias-fonte, da tradição, “dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes” (CORAZZA, 2016, p.3).

Didática e Currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não podem ser guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo positivista; e que se operacionaliza, criticamente, como estratégia contra os aparatos de Estado, a manutenção das vidas fascistas e as formações de poder, saber e modos de subjetivação. Enredados em problemas filológicos, interculturais, literários e poéticos, didáticas e currículos tradutórios levantam questões éticas e políticas acerca das relações logocêntricas entre identidade e alteridade dos tradutores e dos educadores. (CORAZZA, 2016, p. 4)

Uma docência transcriadora, tradutora, escreitora, exige uma atitude professoral de experimentação, de alargamento de repertórios curriculares, que implicam efeitos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos de questionamento do que está dado e do fazer-sempre-o-mesmo-em-devoção-ao-igual. Docência que opera construções e desconstruções pelos movimentos de ler, escrever, romper, esquecer, bricolar, escolher, inventariar, criar, transpor, expandir, fragmentar, questionar...

Em *O que é Filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari apresentam que as ciências produzem funções, um plano de referências (p. 140), estados de coisas, paradigmas (p. 147), proposições nos sistemas discursivos (p. 139), sob a ação de observadores parciais (p. 233). Uma tradução didática em matemáticas ecoa os functivos originais, acolhendo seu anacronismo e inserindo-lhe o dinamismo heterogêneo espaçotemporal contingente. Fórmulas, medições, teoremas são cortes que distribuem proposições acerca de seus referentes. Cabe a nós, professoras e professores, atualizarmos essas materialidades ao traduzi-las didaticamente. Esta tradução não é neutra, natural ou transparente. Traduzir se relaciona com criação, não com contemplação ou reflexão. Quais paradigmas significam o que é Matemática hoje? Em quais sistemas de referência alicerçamos a Educação Matemática e que outras proposições não ultrapassam as barreiras criadas e fortalecidas nesse campo?

## 5.1 OuLiPo

O grupo francês OuLiPo (Oficina de Literatura Potencial) apropria-se da matemática como textualidade e a põe em movimento no encontro com outros textos. George Perec, Raymond Queneau, Jacques Roubaud, Ítalo Calvino, Jean Lescure, François Le Lionnais e outros escritores se reuniram com a proposta de usar regras autoimpostas para a criação literária.

Um exemplo são os anagramas, em que há um arranjo das letras de uma palavra ou frase na produção de outras palavras ou frases. Trata-se de uma escrita combinatória, de um procedimento que se utiliza dos mecanismos da Análise Combinatória para potencializar a escrita. Desse modo, são produzidas torções de saberes arraigados em solo matemático para outros campos, estabelecendo novas relações possíveis.

Para a criação de novas regras de escrita, novas *constraints* disparadoras de textos, podemos nos valer de regras aritméticas, da Teoria de Conjunto, da Análise Combinatória, estatísticas, fórmulas, entre outros. Mas para que possamos andar por este terreno, para que estabeleçamos relações, é preciso ter repertório matemático. Além disso, por se tratar de uma escrita regrada, também podemos estabelecer vinculações com a álgebra e sua linguagem.

Raymond Queneau publicou, em 1961, um livro de poesia combinatória com cem mil milhões de poemas, de maneira que os quatorze versos de um soneto podem ser combinados com os quatorze versos do soneto da página seguinte e assim por diante, num total de dez páginas. Pelo princípio fundamental da contagem, são  $10^{14}$  ou 100.000.000.000.000 maneiras de formar um soneto, escolhendo um dos dez versos da primeira página, um dos dez versos da segunda página e assim sucessivamente.

Trazemos o grupo OuLiPo como exemplo de uma possibilidade de tradução de saberes matemáticos e sua reverberação na produção de novidade, de modo a mostrar que esse empreendimento impacta numa postura com o fazer, numa atitude que não vincula matemáticas somente ao que está dado, não a resume a aplicações físicas. Trata-se de um espaço de experimentação, de entrelaçamento de saberes obrigatoriamente autoral, que reivindica posturas multivalentes e criadoras.

## 6 INCONCLUSÕES

Este texto talvez tenha trazido poucas respostas, mas afirmamos: não existe uma axiomática de procedimentos que levem a um Teorema Geral de Como-operar-uma-didática-da-tradução ou um Corolário de Como-inserir-uma-docência-no-campo-das-Filosofias-da-Diferença. Os inventários e invenções não são mediados, não são partilháveis, são construídos para si, em movimentos de perpétuo diferimento. Apesar dos fatores adversos, como conseguimos cultivar um gosto por educar e prosseguir educando? De que maneira ocupamos esse nicho prazeroso de criação no campo educacional? (CORAZZA, 2015, p. 107).

Quando nos colocamos a repetir o já feito em aula sob a afirmação de que “eu devo ensinar Matemática”, podemos perguntar: Eu, quem? Um sujeito platônico, cartesiano, kantiano? Devo, por quê? Para necessidades criadas e perpetuadas em práticas de exclusão e hierarquização de saberes? Ensinar, como? De que ensino falamos? De que aprendizagem? É possível medir aprendizagens? Matemática, qual? A matemática branca, eurocentrada, verdadeira, sem desvios? Perguntamos: em qual terreno o campo da Educação Matemática se fortalece? Que identidades docentes e discentes ela forja? Quais os usos correntes e oficiais, salvaguardados por documentos, provas, secretarias, parâmetros, leis e aparatos de governmentação, dos saberes matemáticos na escola contemporânea?

Qual a potencialidade de uma docência tradutória em matemáticas? Qual a funcionalidade do processo escreitor em aulas de matemáticas? A quem serve um fazer que mais reproduz do que produz? Qual a força de inscrever a docência em matemáticas na diferença



pura, não mediada? Quais os espaços do comum e do incomum nas aulas? Quais questões nos movem, nos incitam, nos violentam a pensar, nos desacomodam? Como criar um currículo insubordinado à identidade, ao mesmo, ao igual?

Como lidar com as materialidades para além de uma *ars servilis*? Como inserir a combinação e o arranjo como procedimentos escritores de aulas? De que maneiras o cotidiano, as microscopias, os ínfimos e infinitesimais adentram a densidade disso que chamamos de educação matemática e a mobilizam de dentro, por dentro? Como ler e abraçar os dinamismos que compõem os encontros em aula? Como estabelecer novas vinculações e novas atitudes professorais? Como criar uma ensinagem que passa pelo corpo, que se faz com o corpo, que incide no corpo, que percute no corpo? Temos fôlego para mais?

## REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, v.35,. Belo Horizonte, 2019a.
- CORAZZA, Sandra Mara. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e Didática da Tradução. Trabalho apresentado no GT Educação e Arte: XI ANPED SUL, **Anais[...]** Curitiba, 25 maio 2016. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1hTYeHu5MlOndBdi4UINE5qChAWGLXs\\_y/view](https://drive.google.com/file/d/1hTYeHu5MlOndBdi4UINE5qChAWGLXs_y/view) Acesso em: 20 maio 2021
- CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista do Laboratório de Artes Visuais (UFSM)**. N. 8. 2012. Disponível em: [periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225](http://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225) Acesso em: 20 maio 2021
- CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420>. Acesso em: 25 maio. 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 7-10 mar. 2005.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001.
- CORAZZA, S. M. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Rev. Bras. Educ.** 24, 2019b. Disponível em: [www.academia.edu/40610613/O\\_DIREITO\\_A\\_POETICA\\_NA\\_AULA\\_SONHOS\\_DE\\_TINTA](http://www.academia.edu/40610613/O_DIREITO_A_POETICA_NA_AULA_SONHOS_DE_TINTA) Acesso em 20 maio 2021.
- CORAZZA, S. M. **Por uma filosofia do inferno em educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002
- CORAZZA, S. M. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-posições**. Campinas, SP, v. 29, N. 3 (88). Set./dez. 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ZDmbvlykvXaXXHBBJlnxK\\_WOjChl9GaN/view](https://drive.google.com/file/d/1ZDmbvlykvXaXXHBBJlnxK_WOjChl9GaN/view) Acesso em 20 maio 2021
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1982-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- FOUCAULT. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, São Paulo, 1996. 2ª edição: 2010.
- NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROONEY, A. **A História da Matemática** - Desde a criação das pirâmides até a exploração do infinito. São Paulo: M. Books do Brasil Ed. Ltda., 2012.

**Submetido em julho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

### **Virgínia Crivellaro Sanchotene**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com atuação na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ID Lattes: 1369034639421919. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-0622>.

**Contato:** [prof.virginia.mat@gmail.com](mailto:prof.virginia.mat@gmail.com).

### **Samuel Edmundo Lopez Bello**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ID Lattes: 4997543978760163. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3857-9121>.

**Contato:** [samuellbello40@gmail.com](mailto:samuellbello40@gmail.com)

## Escritas Junto a Ninguém

E se Ninguém houvesse?

### Written Next to No One

What if no one did?

Júlia Maria Ferreira Leite

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Marcos Vinícius Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFMG)

#### RESUMO

Uma escrita circular. Espiralada. Experimentações de escrita que transitam em afetos em torno de Ninguém. Os experimentos em questão pretendem produzir e favorecer efeitos e implicações de se colocar diante do desafio de se pensar junto a Ninguém. "Como alguém se torna em Ninguém?" passa a ser um dos caminhos da ultrapassagem ora lançada. Entendendo Quem como o conjunto de endereçamentos que pretendem organizar um modo de existência na variedade de modos de expressão e interação, essa provocação tem a pretensão de aferir os efeitos e implicações dos desafios de se pensar junto a outro personagem conceitual: Ninguém. Problematizações em experimentação na escrita junto à violência de se lançar nas brumas de Ninguém. O personagem é responsável pelas provocações ao amigo pensamento e a partir dessas indagações, diversos terrenos da filosofia são atravessados: O que pode Ninguém na Polis? Pode um mundo sem Ninguém? Se penso, Ninguém Existe? Há pensamento junto a Ninguém? E outras perguntas emergem: a produção de Ninguém escaparia ao modelo ou seria dele decorrente? A suposição de Ninguém como resistência ao humano, à polis e às suas formas de dominação não abriria espaços para a emergência de processos contra hegemônicos em devir?

**Palavras-chave:** Experimentação. Escrita. Pesquisa. Pensar.

#### ABSTRACT

A writing. Spiral. Writing experiments that pass in affections around No One. The experiments in question aim to produce and favor effects and implications of facing the challenge of thinking with No One. "How does one become No One?" becomes one of the paths of overtaking now launched. Understanding who as the set of addresses that intend to organize a mode of existence in the variety of modes of expression and interaction, this provocation has the intention of assessing the effects and implications of the challenges of thinking with another conceptual character: Nobody. Problematizations in experimentation in writing along with the violence of casting itself in the mists of No One. The character is responsible for the taunts to the thought friend and from these questions, several terrains of philosophy are crossed: What can No One in the Polis? Can a world without no one? If I think, No One Exists? Is there thought next to No One? And other questions emerge: would No one's production escape the model or be it arising from it? Would anyone's assumption as resistance to the human being, the polis and its forms of domination not open spaces for the emergence of processes against hegemonic to come?

**Keywords:** Experimentation. Writing. Research. Think.

## 1 INTRODUÇÃO

- Caro Ciclope, Queres saber meu nome? (...)
  - Meu caro Ninguém, serás comido por último”.
- (Homero. Odisseia)

A presente escrita agenciou se colocar diante do desafio de se pensar junto a Ninguém. Tomado pelas questões O que ocorre quando a atividade de pensamento se dá? O que pretende a atividade de pensar? Quais as condições estão lançadas na atividade de pensar? o pesquisar lança-se no exercício da escrita deixando-se atravessar pelos modos e conceitos da filosofia da diferença e seus intercessores, dentre os quais está o Travessia Grupo de Pesquisa .

Nesse atravessamento, surgem os personagens conceituais Quem e Ninguém. A construção do Quem é decorrente dos processos, discursos e práticas que vão abrindo possibilidades de emergência. Não há um Quem fora do conjunto de práticas e discursos instauradores. A produção da loucura, da sexualidade, da eticidade e do cuidado consigo indicam a hegemonização destes dispositivos de modo variado em épocas. Porém, a produção de Ninguém escaparia ao modelo ou seria dele decorrente? A suposição do Ninguém como resistência ao humano, à polis e as suas formas de dominação não abriria espaços para a emergência de processos contra hegemônicos no tempo presente?

Tomando que o pensamento é provocado quando chocado por uma violência, essa escrita se constitui, no plano do experimento, como uma tentativa de se colocar diante de algo que provoca o pensamento. O personagem conceitual Ninguém é o responsável pela provocação. Entre questionamentos e indagações ao pensamento, vários terrenos da filosofia são atravessados por Ninguém. O texto se dá em indagação a respeito de possibilidades que podem fazer ruir determinadas estruturas.

Dá-se o experimento: diante da possibilidade impensada do Ninguém, o que ocorreria no plano ontológico, no plano antropológico, no plano da linguagem, e metafísico e na estética da existência, e, e, e...?.

### 1.1 Persistir em experimento de pensamento

E se Ninguém houvesse? E se Ninguém fosse o destinatário do pensamento e das presenças decorrentes do estar lançado na irrupção de afetos? Como ocorreria o mundo e as implicações decorrentes? Como ocorreria polis e as implicações decorrentes? Como ocorreriam corpos e as implicações decorrentes? Em experimento de pensar no pensamento, remeter faculdades ao colapso, produzindo violência nos rumos e no senso comum junto a quem e alguém. (DELEUZE; GUATTARI, 1992)

Nessas linhas afirmar-se-á Ninguém. Longe de qualquer tarefa meramente retórica, alinhada às distâncias permitidas na e pela linguagem, transitar-se-á em corpo prestes à fala em língua a se fazer retumbar. Necessário é se distanciar dos processos que tomam Ninguém como oposição a Alguém, com fins a retirar a humanidade ali depositada ou produzida por práticas e discursos civilizatórios estabelecadores de ausências e ou presenças em rosto, nome e voz. A distância diante da posição de assumir Ninguém como negação de Alguém deve ser mantida para a celebração da diferença de se dar como estando de fato para além e aquém das designações e resistindo à redução da função de depositário de arquivos civilizatórios abandonados ou a se abandonar. Ninguém aqui não será tomado como protótipo de alguém.

Como apenas um desvio na rota ou como lugar definido na sua teleologia. Ninguém nunca foi pensado, quiçá afirmado. A história de Ninguém está ainda sob a sombra de algum quem, quer como sua negação, quer como seu destino.

Para Darcy Ribeiro (1995), o processo de miscigenação entre os povos originários do território brasileiro, após a invasão portuguesa, francesa, espanhola e ou holandesa, acabou por nos legar à ninguentade, pois nascimentos oriundos dos cruzamentos entre os portugueses com os inúmeros povos originários e com a diversidade de povos negros trazidos pelo tráfico de escravos, acabaram por resultar na emergência do Ninguém. Ninguém foi tomado como não pertencente aos povos portugueses, não pertencente aos povos originários e não pertencente aos negros africanos. Ninguém apesar de ser algo, não chega a ser um quem. Assim, na origem desta polis, assistimos aos cruzamentos produtores de Ninguéns, definidos pela negação do quem. Se assumirmos essa dívida, teremos como destinatários de ser, o dar-se enquanto mundo, ser e pensamento como um convite à negação da ninguentade. Por outro lado, pretender fazer de ninguém, algo ou alguém, soa como expressão de máxima violência, pois pretender um rosto e nome à luz da dominação, quer presente, quer passada, soa-nos como a marca derrisória da brutalidade da civilização - o tornar-se vida em objeto instrumentalizável, na construção da cifra, mediada pelos processos violentos inerentes às técnicas da mnemotécnica. (NIETZSCHE, 1998) Supõe-se que o esforço se daria em admitir a ninguentade como origem e destino do flutuar de possibilidades para além e aquém de qualquer delimitação no habitar e o coabitar com algum quem. Ninguém se distancia também de qualquer.

Desse modo, reivindica-se a resistência inerente ao tornar-se Ninguém. Assim, tensionando antiga questão nietzscheana, teríamos, como provocação ao pensar, a problematização em torno do tornar-se Ninguém. Por outro lado, na obra Assim Falou Zaratustra, do renomado filósofo, o endereçamento é claro: um livro para todos e para Ninguém (NIETZSCHE, 1998). Nesse sentido, poderíamos nos reivindicar como um dos destinatários das falas de Zaratustra. Porém, não se trata de supor Ninguém como ausência de alguém, mas os desafios de estar à altura, em colocar em questão a produção de nome, quem e rosto ou mesmo em desafiar quem, rosto e nome quando diante de Ninguém. Contudo, quem desejaria ser Ninguém? Ledo engano. Não se pensou ainda o Ninguém?! A terrificante certeza de que diante de Ninguém, nada se mantém como o mesmo... Ninguém não devirá ser também alçado como destino do quem ou de qualquer algum. Afastamos também de Zaratustra, pois ali, Ninguéns e contrapõe a todos e a alguém. Cabe aqui, Ninguém como destino, como desenrolar de algum possível ainda distante.

Na Grécia Antiga, Ninguém vem à tona na linguagem mítica de Homero. Como astuta estratégia de Ulisses para escapar da mortal caverna dos Ciclopes. "Ninguém é meu nome", afirma o herói (HOMERO, 2007). Enquanto Ninguém, permite-se enganar, menosprezar, embebedar, esconder, escapar, e também, não ser tomado como algo a ser encontrado. À Ninguém cabe estratégias de invisibilidade, mas que lhe garantem um conjunto de ações, que se destinadas à alguém, o permitiriam receber até a pena capital, a descoberta de ser portador de um sujeito de ação, capaz de endereçamento. Interessante destacar, que à memória coletiva coube reconhecer na experiência de Ninguém, o fato de Ulisses existir. Porém, na pele de Ninguém, Ulisses tornar-se-á um outro de si liso, aberto à fuga e ao deslocamento. Paradoxalmente, Ninguém age, sem ser descoberto, sem ser pego ou ferido. Em sua ação positiva, cabe ao Ninguém agir sem ser encontrado. Junto a Ulisses, reconhece-se Ninguém como adágio recebido de pai e mãe e como signo da denominação das relações entre amigos. Ninguém advém ao mundo como herdeiro de outros, para além de se posicionar capaz de construção de uma polis. Além de quê, enquanto Ninguém, poderá ser devorado por último.

## 2 TRATADO JUNTO A NINGUÉM

Pronomes indefinidos – São os que se aplicam à 3.a pessoa quando têm sentido vago ou exprimem quantidade indeterminada. Funcionam como pronomes indefinidos substantivos, todos invariáveis: alguém, ninguém, tudo, nada, algo, outrem. (BECHARA, 2009, p. 201)

A potência do Ninguém ressoa como afirmação, nos múltiplos, nos deslizos, na variação infinita de endereçamentos. Desafia o pensar no pensamento, lança em cena as ultrapassagens, fere as linhas demarcadas nas tradições.

Ninguém rompe com o endereçamento do pensamento, como as formas de dominação.

Ninguém coloca em evidência os limites da polis, as fronteiras de delimitação entre civilizados e bárbaros, as apoteoses das demarcações de territórios.

Ninguém não reivindica pátria, amores.

Ninguém flui na linha acima da demarcação, rompe a fronteira do isto e do aquilo.

Ninguém pode ser morto ou estar vivo.

Ninguém não confronta alguém.

Ninguém navega na vida. Ninguém pede passagem à língua.

## 3 ESCRITA JUNTO A NINGUÉM

Demorar em questão. Porém, questão reclama discurso, mediado por conjunto de conceitos capaz de estender o mesmo da questão. A questão responde ao conjunto de tensões, lançadas e colocadas por vislumbre em corpo abrigado em um habitar. A confluência de habitar e coabitar em um corpo enquanto questão indica a imanência à vida. A vida reclama a proposição das questões, mas a vida é inacessível. No caso, um determinado modo de ser e estar se apresenta como a facticidade da vida. Propor a vida é fazer imanência transcender, deslocar para o lugar mesmo da afirmação e seu coabitar. Não há escapatória, pássaros gorjeiam, cães ladram e a essência essencializa-se como ser e pensar, como destino. Questões brotam em corpos que tomam a vida e seu processo diante do tempo e do espaço em que o instante se decide. Um modo de ser da questão coaduna com o modo de ser da questão em jogo no ocidente: o que é isto, a vida? Coloca o modo de ser da indagação do pensar a algum tempo no ocidente. O que é isto, a vida? Contudo, pode-se substituir a pergunta sobre o porquê, por àquela vinculada ao como, aos processos de constituição da pergunta e do corriqueiro do seu modo. Indagar o porquê e indagar o como supõe um modo de questionamento. Se num modelo supõe o eu que é indagado, no outro, o fato da indagação, se apresenta como pertencente ao modo de se dar de um determinado modo.

Tomar o sujeito da indagação como um resíduo ou como expressão de um modo histórico de indagação lança o desafio de produzir outro modo de se colocar sob o jugo da imanência, na imanência. Pretende-se colocar o Ninguém como o portador de questão, colocar de modo que a ausência de Quem possa produzir e ensejar alguns deslocamentos, pois Ninguém exige outro modo de ser, estar e pensar. Ninguém responde a um devir. Um estar para além e aquém, sendo ainda um impossível. Ninguém não reivindicaria também outro modo de pensar? Para lá das sínteses das faculdades, em sujeito pensante? (DELEUZE, GUATTARI, 1992)

Desejar dizer de um modo, em desordem. Em abertura, lançado em front, em irrupção, devires folha, ausência de teia em aranha... Qualquer teia é em si uma árvore, com raízes e tudo o mais. As cadeias encerram as rupturas e os movimentos instaurados, fixam as passagens apelando ao fora em alguma transcendência. O ateísmo como condição para a afirmação da pura imanência, como descaminho propício ao pensar junto ao Ninguém. Diante de Ninguém, haveria deuses? Em caso de haver deuses, que estejam destinados à morte na imanência ou ao fazer transcender a imanência mesma, nas asas de delírios distantes. Mundo em que animais inteligentes inventaram o conhecimento ou foram tomados na invenção de inúmeras formas como sintomas de forças e suas inauditas relações - a história da metafísica marca indelevelmente a indagação: mas o que é isto, a metafísica? (HEIDEGGER, 1999). O que é isto a perguntar de modo a colocar a questão mesma da metafísica, o em si da essência do indagado. Perguntar o que indica o indagado em uma questão. Mas seria ainda desejável e possível? Nenhuma transgressão! Já ultrapassamos a linha de demarcação. As escolas da suspeita colocam em evidência o perguntar metafísico, quer como lance entre disputas de forças; quer como efeitos de corpos em processos de socialização; quer como efeitos da história das avaliações emanados das tradições; quer como endereçamentos do ser à pre-sença, quer como erros ou equívocos da lógica ou da linguagem e suas gramáticas metafísicas. Portanto, espaço liso convoca à desordem e ao chamamento ao ninguém. Na ausência da tradição ou no seu acabamento ou na derrocada da sua vigência, Ninguém é destino. Se deus morreu, alguém se foi. Sem alguém, Ontheroad. (KEROUACK, 2016). Se tudo pode, ainda é necessário persistir algo? Ou, ou. Niilismo passivo. Prévia adaptação competitiva na ordem hegemônica neoliberal... o mais novo e já envelhecido ser liberal. Sujeito, liberdade e propriedade. Ser empresa, prestar serviços, vender o si, do si mesmo, sua força em trabalho, prescrever e interiorizar a dialética do senhor e do escravo – modos de ser de alguém transpassado por hegemonia sem rosto. Odes ao capital, ou ao acumular para aplicar em títulos da dívida pública em detrimento de serviços públicos? Otimizar o despatriar do capital, transnacionalizar, soltar amarras, despersonalizar ao infinito. Sem direitos, lançado na perpétua extração de mais valia. Gozo em pequenas coisas, o quadro na parede, fotos postadas em rede, grupo de amigos para extasiar a dependência de aplausos em sociedade de espectadores. A miséria em cotidiano. O endividado, o representado, o alijado e o a ser incluído - em ordens de sentido afins – incluir soa como tornar o fora em alguém, o excluído, a destruição do meio, a perda do futuro, o tornar-se alijado. A certeza da medida de forma para a diversidade da multiplicidade. Desejo de multidão. Ninguém é multidão? Conversar com Ninguém, em endereçamento delirante.

Falir, extinguir... Apagar de chama em vela. Sintomas... Ainda o anão, o terrível... Seria possível se somente se fosse ainda permitido romper... Ou sem dever, apresentar ruptura. Longe da certeza de que Ninguém seria a figura do ressentimento. Ninguém como expressão de vida que se esgota, desejo de matar e morrer. Desejar ser ninguém como escape da afirmação, como lamento, como estraçalhar de corpo em desprezo. Ninguém soaria como figura do ressentimento?

O modo de se dar o mundo reivindica a escrita, o escritor e o pensador e todos os outros, o artista, o cientista, o fazedor de café, a mulher, o negro, o índio e todos os outros e outras e outros mais, os ainda não, os fronteirios. A escrita reivindica o escritor. O pensar reivindica o pensador. O dar-se das forças nas suas microrelações, reivindica a escrita, a fala, o corpo, a língua e tudo o mais. Os braços balançando e pernas dançando ao ritmo da melodia do escape também reivindicam. Em nome de um presente ainda vindouro. Contra o tempo presente, mas a favor de tempo advir no instante do agora. Para alguém da hegemonia. Em política do desejo solapar habitações, abrir fenda no céu. Em ambos, brota a seiva que teima em escorrer em

ladrilhos de som e luz e aspereza. Mesmo que pretendesse, apenas Ninguém seria o destinatário. Um Ninguém avesso ao nome e ao rosto, um Ninguém ainda em devir outro do rosto. Um Ninguém como companheiro, sempre à espera de grandes acontecimentos. Não seriam os pensamentos, os grandes acontecimentos em devir? Escrever ao léu. Já não mais tomado pela seriedade de pretender esclarecer, de transitar das sombras à luz, de tornar absolutamente às claras. Nesse caso, qual é o ponto de partida? Decompor cada proposição? Decompor cada pedaço de palavra? Cada radical de palavra? Cada força ainda oculta? Cada rasgo ainda de vida? Cada partícula, cada parte do organismo? Cada desordem? Ou desordenar? Escrever junto com Ninguém escapando em lentidão para odes outras... Fugir junto ao Ninguém escalando os passos da abertura. Desejável seria Ninguém em silêncio? Já não se disse que cabe agora o silêncio? Ou, não seria melhor a leitura, a recusa por se colocar em abertura, um lembrar a tradição, um repensar originário da tradição? Mas seria digno um pensar, sem pensamentos? Senão vejamos... Mas o que há ainda a pôr às claras? O significado dos nomes? O significado das coisas? O sentido da realidade? A eficiência dos dispositivos de personalização? As desigualdades, as injustiças, o fascismo e o desejo de morte? Mas senão, vejamos. Por agora cabe a polis, um dizer da polis. Mas o grande acontecimento é pôr às claras o cotidiano. Escrever junto com Ninguém teria lá suas vantagens... Uma senha secreta de carregar tudo por aí e voltar algumas vezes. Afinal, Ninguém se permite a qualquer coisa e a qualquer lugar... Ninguém pode até ser morto... Posso jogar pedra em Ninguém.

#### **4 ENDEREÇAMENTO À NINGUENIDADE**

O nome em Ninguém é ausência. Ao Ninguém, que em tudo pode. Ninguém pode ser esquecido, pode ser depositário de memória a não ser lembrada, ser lançado à lua e deixado só. Ao relento. Percorrendo trilhas em idas e vindas... Ninguém pode viver sem pensar, sem poetar, sem funcionalizar. Ninguém pode escapar à loucura, ser a ausência de clareza ou a erupção de toda clareza, de produção de todas as atrocidades do cálculo. Ninguém pode medir a terra, medir o mundo, medir os sujeitos, delimitar seus crânios, determinar os destinos dos órgãos. Pode ser muro, murro, ponte, abismo. Ninguém pode ser o endereçamento. Ninguém pode viver sem pátria, sem gênero, com gênero. Pode ser ainda-não. Ninguém pode poder. Signo do tratado às avessas...

Em noite distante brota muito menos que quaisquer, Ninguém. O sem pátria. Pode ser legado ao total esquecimento, ao puro existir sem rastro. Ninguém pode ser a ausência de qualquer pertencimento, sem nascimento. Ninguém ainda não existiu, ainda virá, ainda será a destinação de qualquer borda e transbordamento. Ninguém como destinação inefável... Contudo, poderia Ninguém ser destinatário do pensar do pensamento?

O esforço filosófico parte da atenção a um chamamento, desejo de habitar em uma condição que permite a produção de aproximações, de deslocamentos, de danças e movimentos de um pensar, conclamado pela pertinência de estar à altura do desafio de lançar-se em abertura e permanecer em abertura. Não há pensar sem abertura à atenção. Atenção é estar em situação de abertura, sobre um flanco em que lutas em vozes se dão a bailar superações. Habitar a disputa em pares dissonantes. Nesse interim coloca-se em evidência o fato do pensar e suas anterioridades. Por outro lado, a certeza de que algo se expressa em pensamento evidencia o fato de existir, contudo, o fato de ser e estar de um determinado modo não suscita o pensar, logo, se se pensa, existe (DESCARTES, 1999). Mas se existe, pensa? A questão é, se constato que penso, existo? E se existo tenho que pensar? Nessa linha, o fato de existir antecede o de



pensar, logo, o pensar evoca a ultrapassagem. Como se pensa? Porém, diante e junto a Ninguém há pensamento?

Se uma árvore cai na floresta junto à Ninguém, ainda haverá ruído?

## 5 DO INÍCIO

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (ROSA, 2019)

Como está? Juntos há algum tempo. Tempo que já não temos muito. Trata-se de escoar-se no tempo, junto a um espaço inundado de coisas e utensílios. Para onde se vira, encontra-se só e junto com. Por agora, pássaros a rondar em seus ruídos, céu em nuvens e ruídos de homens a laborar a vida, a ensaiar vidas e destinos. Estranha condição. Contudo, em meio a afirmações do cotidiano, suas lamentações e exigências, emerge de lugar distante, companheiro bate à porta, reivindica a atenção, pois como é isto? Como é isto que é estar em abertura? Para onde se olha emerge uma conjuntura, um papel sob a mesa, um ruído, um céu, um conjunto de obrigações e necessidade, um corpo, um corpo vivo que morre. Estranho modo habitual de ser e estar junto com em um mundo. Um mundo circundante. Como adentrar em mundo circundante. Um pedaço de real ainda quer se impor em abertura.

O chamamento cinde a atenção em dois movimentos. Toma-se a atenção como o ato de permitir dar passagem a tensão em algum signo lançado na linguagem. Um emissor e um espectador. Um dizer que se processa na resposta, a indagação. A indagação pergunta junto ao sentido de uma definição. Na definição ressoa um círculo. O diagnóstico da circularidade indica a necessidade de saltar sobre a circularidade. Contudo, parece que é impossível ultrapassar a circularidade, neste caso, a questão da verdade do enunciado redundante na aceitação tática da sua impossibilidade. A correção não se funda, indica a posição moral, na qual, joga-se a aceitação da validade, espécie de satisfação. É satisfatório reconhecer uma determinada posição valorativa. Por valor entende-se a tomada de posição diante da vitalidade instalada. O fato da correção como verdade redundante na aceitação do nível de satisfação, ou como o reconhecimento do engodo da certeza... Desse modo, o pensar não se assenta na verdade como correção... Por outro lado, a imposição do início não garante a validade, para além da imposição da valoração... Saltar a própria sombra é impossível... Então, se o pensar não se relaciona com a referência e nem muito menos com a correção, de qual ordem é? É da ordem da disputa, da ultrapassagem em flancos. A refutação inerente a atividade de pensar resulta de ultrapassagens no terreno das forças.

Um deslizar para as fronteiras de corpo em língua desafiado pelo ser e estar em movimento no espaço liso da questão. Na atividade de pensar em escrita, traduções velozes se impõem na dianteira do salto no rumo em plenitude. Escrever como arte de alcançar as alturas de modos outros de ser. Agarrar à imanência... A criação é o lugar do único. A invenção é a expressão do único. Traçar um campo de conceitos, na criação da questão. Pôr-se em questão, quando vinculado doa-se ao chamamento, uma voz... Trata-se de voz em inúmeras vozes que respondem e falam quando indagadas sobre as suas origens... O nome da origem é questão... Poderia a questão instaurar um mundo? Ou no mundo a questão se instaura na transcendência da imanência pura... E se fossem proposições, sobre proposições enfileiradas em proposições... Remetimentos atozes, caberia ainda dizer sobre possibilidade, ou indagar sobre se é possível a possibilidade. Para quem do indagar a possibilidade do possível... Então... Por ora, um dizer

toma a dianteira e se coloca diante da polis, mas já na polis... É um lamento desejar a limpeza das ferramentas e seus remetimentos. A questão se impõe, trata-se da polis, de estar já em uma polis. Em polis que mata. Designar alguém como assassino, ainda é assassinar...

Permite: dar lugar ao lugar de estar em abertura, sem reservas... Na língua, não há significação, não há remetimento, a língua flui remetendo ao pensar, designador. Por designador toma-se a tarefa de fazer tensionar a teia e a arquitetura móveis das composições. A língua é uma arma, expressão do modo de ser e estar em abertura. Rosna e torna fera... Não há remetimento a um leitor ideal. Escrever em Ninguém, para Ninguém, em presente-futuro, em devir-outro. Desaguar sem remetimentos, mas a questão teima em se afirmar. Pois é. Tratar da polis, do seu modo de ser e estar em abertura. A polis. A cidade. As cidades, os múltiplos em cidades desertificadas... Há múltiplos sem singularidades... Deseja-se a multidão, o devir do desejo de deslocar-se infinitamente na diferença. Haveria uma escrita sem foco.

Por agora, neste agora, neste instante dizer da polis. Da construção da cidade. No âmbito do espaço, no âmbito das relações, no âmbito das reivindicações momentâneas e passageiras.

O esforço alinha-se ao deixar-se movimentar na direção da proposição do sentido. Trata-se de, em arrepio, aceitar o conclamado, um ouvir atento da reivindicação de saltar para o fora, para alguém do limite de um modo de estar em direção e rotina, em naturalização dos enfadonhos palavrórios do cotidiano.

## **6 O COTIDIANO É O MAIOR DESAFIO**

Determinar-se pelo problema político, pelo fato inelutável de termos de construir um mundo e um modo de ser comum em um único e derradeiro lugar. Por político, toma-se o fato de se construir uma polis, e todos os seus desdobramentos. Na esfera do território, na esfera da alteridade, na esfera da amizade ou inimizade, na esfera do estrangeiro e do próximo de do distante de si mesmo. A lei na polis instaura uma ambiência. Traça uma geografia, em sucos, em instituições, em rostos, no âmbito ético-jurídico e ou cultural. A história como o destino final de dar-se de um modo, porém ultrapassado pelo fato de viver concretamente de um modo... Longe dos universais, habita a prática e suas classes... Desse modo, a decisão de construir um habitar é antecedida por um estar de um determinado modo, de se construir de determinada maneira, diante do relutante ser e estar em modo e lugar em determinações. Poderia se supor uma tradição como o arquivo das antecedenças das interpretações. A vida como obra de arte comporta e exporta inúmeros modos de ser e estar advindos, quer do passado ou do futuro, quiçá aqueles ainda extemporâneos. Contudo, no campo das forças decide-se o âmbito do estar e seu atuar. Nada há que não esteja se lançando como um sendo em ultrapassagem, no nosso caso é demasiado específico o vislumbre do dar-se do mundo, quer na esfera do pensar do pensamento ou na produção dos afetos, perceptos e funções. (DELEUZE; GUATTARI, 1992)

A anterioridade alça-se na antecedença da abertura, pressionada pela e nas forças a estruturas campos de significação.

A realidade se apresenta como um dado interpretativo. Na interpretação abre-se um mundo possível, oriundo do fato mesmo da abertura. Estar, supõe, abrigar-se-á em um mundo, antecedido. A antecedença supõe o estar lançado em um modo de se abrigar. Helena na sua beleza. Ulisses, o homem grego que desafia os deuses e os homens e contribuiu para instaurar o mundo grego. Uma polis. Na definição de polis está presente uma definição de homem, tempo e lugar.

Duas questões determinam a efetividade do pensar no pensamento. Por um lado, a presença mesma da atividade de pensar. Os seus jogos, os seus dispositivos de ação e todas as repercussões no desenvolvimento da questão. A outra nasce da imersão no fato de habitar um dado mundo e este mundo se apresentar sempre de uma determinada maneira diante de um alguém que já se encontra imerso em um mundo e lhe seria co-pertencente. A circularidade é inevitável. O mundo que se revela, revela-se para um alguém já em uma abertura que torna possível a construção de um mundo a partir de um quem. Talvez esses dois caminhos se encontrem na indagação junto à presença mesma de ser do homem, pois a convergência entre se dar como pensamento junto ao questionamento seja uma das possibilidades de se dar como humano. Talvez, o fato humano tenha que celebrar a instância do pensar em habitar um mundo de determinado modo. Talvez, o conceito que cria a relação entre a noção de pensar e a de realidade se assente naquele de verdade. Se o conceito está em devir na história é possível identificar uma dualidade ao conceito de verdade. Em um primeiro momento apresenta-se como o dar-se daquilo que se manifesta de um determinado modo em abertura, em um outro, passa a ser tema como um critério para a definição daquilo que aparece, como um valor a ser pendurado nas aparições. Uma outra questão de fundo, reside na forma da composição das relações em uma polis vinculada aquela da produção das subjetivações em um modo possível de se dar e se apresentar como homem. Talvez, a duas questões redundem no conceito de verdade, tomado como o aparecer das coisas de um determinado modo. Sobre essa perspectiva, a convergência entre a nação de homem, verdade, realidade e justiça fazem parte de um e mesmo problema, pois ao indagar o sentido da realidade é necessário indagar o sentido de ser homem, porém a indagação parte da atividade mesma do pensar. Sendo assim, homem, verdade e pensar são as condições pelas quais se projeta a possibilidade mesma da questão do pensamento. Pensar é trazer à tona a presença ao pensamento dos conceitos de homem, mundo e verdade e suas relações recíprocas. Mas pensar a questão mesma do pensamento é indagar sobre o modo de se dar como homem. É na convergência que reside a circularidade. Homem, pensamento e verdade se interpenetram. Porém, se ultrapassarmos a ideia de homem e caminharmos para os processos de construção do quem, entraremos novamente na circularidade, pois um alguém passa a ser objeto de indagação, mesmo que tacitamente. É na anterioridade tática que reside o desenrolar da questão. Por outro lado, não poderíamos abrir mão dessas instâncias?

## **7 O SABER PRODUZ ALGUM ALENTO?**

Por que continuar a pretender o saber? Saber como deseja o leão? O saber como destino daqueles que desejam, como expressão daqueles que se lançam na abertura, como signo de uma conquista, como signo de uma invenção, de um dar-se e esconder-se. A sedução do saber apresenta-se como o resultado da imposição de uma conquista. De uma conquista em que afetos celebram a sua hegemonia na esfera da língua. Como pode uma composição na língua, resultar em vitória? Talvez a expressão do zelo conforte a possibilidade de ensaiar posições sobre e junto ao mundo e pessoas. Escrever para Ninguém reforça a posição de um gozo das próprias forças e formas. O prazer da composição. O saber esconde a sua base na revelação do juízo de gosto. Ficou satisfatório. Se assim o for, remete a sua força à beleza da hegemonia da sua composição. A liberação do saber, redundando no gozo com a sua própria capacidade. Talvez, por uma breve ilusão de posse, pela beleza da composição. Nesse caso, não se trata de ponderar sobre a referência, mas de tomar como claro a decisão de realizar uma forma. Se o saber é uma luta, é no prazer do polemos que reside a possibilidade mesma do pensar. Na decomposição reside a beleza da pluralidade, da multiplicidade de possibilidades da ação. Se assim o for, a

noção de verdade esconderia o prazer da conquista em um conceito. O devir histórico da questão ressoaria como o lugar mesmo da disputa. Mas se manteria apenas pela disputa. O esclarecimento revelaria a vontade de poder (NIETZSCHE, 1992) e não vontade de verdade, ou, a vontade de verdade esconderia uma vontade de poder depreciada ou iludida sobre a sua própria atividade?

Há algum tempo uma única questão me ronda: o que nos faz pensar? O que ocorre quando a atividade de pensamento se dá? O que pretende a atividade de pensar? Quais as condições estão lançadas na atividade de pensar?

Um endereçamento. Um plano de imanência, uma consistência, personagens conceituais. Por agora, mesmo que não se pretenda, que desejasse colocar de lado, deixar guardado em algum canto, que ficasse extasiado em algum canto, com ruído qualquer ou na beleza de um entardecer... Mesmo furando os ouvidos... No canto, brotaria... como se dá o pensar. Na fissura interior, no conjunto dissonantes de vozes, na abertura da conjunção, na produção de conceitos, na voz dos pensadores, na audição de sábios, na convergência entre homem e ser, na produção e invenção de conceitos, como modo de ser da vontade de poder, como erro, como lamento, como humano, demasiado humano... No endereçamento a ninguém. Na esfera da linguagem. Por outro lado, não será o avesso da linguagem. Mas mesmo a língua, antecederia um dizer. A localização cerebral não mudaria absolutamente nada. Mesmo se descesse as desorganizações dos órgãos ou subisse a mansão dos deuses. Mas e se ouvisse o aviso dos antecessores? Um recordar língua?

## 8 REFUTAÇÕES

A anterioridade de Ninguém.

Os modelos de sociedade e ou do desenvolvimento do Quem enquanto humanos, não baseados em contratos sociais, têm que se ocupar das condições pelas quais um Quem brotaria, pois não o suportam como condição de construção do fato da civilização ou da cultura. O fato da civilização ou da cultura suportaria algo a ser civilizado ou como expressão de um cultivo. Contudo, a categoria Ninguém, nestes modelos, suportaria o desenvolvimento de um Quem. A anterioridade recairia sobre o quem, como caminho de acesso ao Ninguém.

A proposição de um modelo de emergência de algo supõe um conjunto intrincado de relações e micro relações e dispositivos e práticas discursivas. A produção das atividades resultantes em um quem supõe a presença ao mundo e a co-presençainter pares. A suposição de um desenvolvimento fora da esfera de algum cuidado ou fora de algum lugar e tempo é um equívoco metafísico. Os modelos de preexistência divina ou humana supõem a presença avaliativa de uma comunidade.

Por outro lado, a redução e decomposição da situação da imanência enquanto tal poderia indicar um caminho. Habitar um estar que reconhece as condições de se perceber estando de um determinado modo, mas diante de, junto a um si que é interpelado pelo fato de estar de um determinado modo. As reduções sinalizam uma presença. A tomada da presença pode se fluidificar quando reconhece a ausência de determinações anteriores. A afirmação de um não saber pode remeter para o desejo de saber não preenchido. Nessa via, ainda manter-se-ia a pressuposição de um depósito de avaliações anteriores. Um conteúdo a ser depositado sobre algo que passa a interpretar a si mesmo e o mundo como representações do arquivo. Eu vejo uma árvore. Na vigência desse modelo, um quem se posiciona frente ao mundo exterior com a designação a ser preenchida pela aparição para um algo que se compreende como um quem existente. O modelo de cogito presente na metafísica cartesiana é a explicitação desse modelo,

pois na redução à dúvida, na esfera do pensar, constata-se a existência de um eu que pensa, que posteriormente será o depositário das sensações e de um conjunto de ideias prévias. Mas ao atacar os depósitos não estaríamos ainda na fluidez? O ataque ao conteúdo do depósito faz parte de um projeto crítico de filosofia, sustentado por um quem do discurso. A crítica ainda mantém a posição de um quem. Porém, o fato de não saber se se sabe pode ser uma via para suspender a exigência de saber que não se sabe, logo, a destruição da condição não só do depósito mas a posição de ser a condição para a efetivação e atuação do depósito. Para acessar o Ninguém. Ninguém não sabe o saber que não sabe ou que deveria saber que não sabia. Inversão de Sócrates, do 'só sei que nada sei' (PLATÃO, 1999). Neste sentido, Sócrates e Descartes (1999) são tributários das tentativas de afirmação de Quem e sua hegemonia.

Os modelos ontológicos se movem diante da questão, indicando um apelo à essência de ser e estar de determinado modo como chamamento a assumir e realizar-se previamente circundado pelo horizonte de alguma abertura no terreno do ser. As disputas pelo modelo seriam desdobramentos da abertura em tal ou qual direção. Não há obviamente compromisso com a forma humana desenvolvida em abertura ao longo da história das apropriações, pois demandam petição de princípio. Oscilam as formas determinantes modernamente pelas proposições vinculadas ao marxismo – ou o socialismo real soviético; vinculadas ao modelo norte americano – democracia liberal, e em passado não distante, ao modelo desenvolvido pelo nacional socialismo. Os modelos antigos sinalizam composições nas esferas da monarquia, aristocracia, oligarquia, democracia e tirania. Análises pós-heideggerianas sinalizam o modo de ser típico em sociedades reguladas pelo neoliberalismo ou pelo ultraneoliberalismo. Em todos os movimentos de constituição apresenta-se um determinado modo de ser e estar de um Quem. Os modelos supõem conjuntos de ordenamentos e suas justificações. Interessante sinalizar, em todos os sistemas de ordenamento social se pressupõe um Quem. É na esteira de um Quem que se ocupa com o mundo e no mundo que nascerá a pergunta em torno da questão sobre quem deverá governar. Os modelos contratuais abrem mão de pensar a questão do tornar-se no plano ontológico, para tratar no plano ôntico das relações de produção de acordos tácitos da constituição e justificação da sociedade. Supõe um Quem que se relaciona com a soberania, sendo capaz de tratados. A escola da suspeita inaugura outra via, indicando que é no plano das oposições e expressões dos poderes e forças que a noção de homem vai se impondo e hegemonizando-se, sobretudo, no plano dos discursos e das práticas presentes no nível das micro relações de poderes, visibilizadas no palco do biopoder e nas estratégias da biopolítica, na esfera do conceito de população e daquele de indivíduo. A construção do Quem é decorrente dos processos de práticas que vão estruturando a condição de possibilidade de sua emergência. Não há um Quem fora do conjunto de práticas e discursos instauradores, a produção da loucura, da sexualidade, da eticidade e do cuidado consigo indicam a hegemonização destes dispositivos de modo variado em épocas. Porém, a produção de Ninguém escaparia ao modelo ou seria dele decorrente? A suposição do ninguém como resistência ao humano, a polis e as suas formas de dominação não abriria espaços para a emergência de processos contra hegemônicos, de um devir?

## **9 A PROPÓSITO DA PALAVRA DE ORDEM. QUEM!**

Nos territórios educacionais rodam e reivindicam-se palavras de ordem. Se na linguagem inventam-se e impõem-se mundos e sujeitos, na formação, atrelada a processos de subjetivação, vicejam em velocidades de várias ordens as afirmações das forças lançadas e imanentes em jogos de poder que impõem órgãos e funções ao corpo sem órgãos. Poder, linguagem, sujeições

passam a imperar no acontecimento sala de aula, porém a afirmação de um Quem seria condição fundante para o estabelecimento de processos molares?

Do outro lado da porta, apresenta-se um Quem. Do outro lado da avaliação apresenta-se um Quem. Do outro lado do gênero apresenta-se um Quem? Do outro lado da cota apresenta-se um Quem? Do outro lado da nota apresenta-se um Quem.

Quem e instauração de hegemônicos são noções que se referendam... pois, do lado de fora apresentam-se os cortes que se impõem como a face mais aguda do Quem... agora, um nome, um rosto, um gênero, uma forma que atende aos interesses que vicejam e se afirmam como muro a ser instaurado. Instaurar um muro como expressão de uma face das palavras de ordem, eis uma das faces dos processos de educação. Por ora, sinalizar a potência do Ninguém soa como uma tentação de experimentar outros endereçamentos. Como sala de aula irá agenciar com os possíveis que ninguém requer?... na semântica em que ninguém reivindica modus outros ainda vindouros poderiam emergir, pois...

Ninguém não seria o destino do Quem? Porém, não seria a face outra ou fracassada do Quem? Uma sala de aula onde ninguém estaria, na qual as forças, velocidades diversas fariam em devir outro e menor outros territórios ainda porvir na variação infinita de novos e inusitados mundos. Por mundo e sujeitos outros acenam ninguém. Ainda não um Quem, ainda não uns outros e diversos em dobras e desdobrar. Para além da raça e seus racismos, para além do gênero e seus machismos, para além da identidade e seus paralogismos, para além do estar a mão, de se tornar função em economia. Uns outros que ainda poderíamos ver surgir, nesta terra de ultrapassagens, neste mundo de devir outro na língua e suas hospedagens. Afinal, como tornar-se escola junto a Ninguém? Como tornar-se sala de aula junto a Ninguém?

Ninguém e o acontecimento.

Na face aguda do estar brota o acontecer. Acontecer em que rastro de vida instaure o mais uma vez ainda e possível. Possível outro, em variação infinita, em desdobras velozes, fúrias a afirmar a inutilidade, o escapar de usos em resistência, a tecnoplanificação da vida, dos corpos, da Terra. Ninguém resiste. Ninguém deve resistir e insistir e apresentar um possível. Em torno do mastro, maleável, em experiência de estar deslocando, desformando, rumo a abertura de existir de modos outros... ninguém afronta a sala de aula e suas funcionalidades. Ninguém assombra Quem e suas palavras de ordem. Ninguém é desejo de semântica nova, inusitada, para além e aquém do homem.

**REFERÊNCIAS**

- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2009.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988
- HARDT, M., NEGRI, A. **Império**. Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.
- HOMERO. **Odisséia**. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 2007.
- HUN, B. C. **Topologia da violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2017.
- KEROUAK, J. **On the road**. Tradução de Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2016
- LEITE, M.V. **Como corpo lançado em sala de aula tornou-se patas ao chão, língua ao vento**. Cartas, passeios e peles em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1995
- ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

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

**Júlia Maria Ferreira Leite**

Mestre em Literatura, Centro de Ensino Superior (CES/JF). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de fora, MG ID Lattes: 6268670083972354. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3929-8372>.

**Contato:** [julia.ferreira@uff.br](mailto:julia.ferreira@uff.br)

**Marcos Vinícius Leite**

Doutor em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora, MG, Brasil. ID Lattes: 3071860341273766. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2593-3803>.

**Contato:** [marcos.leite@ifsudestemg.edu.br](mailto:marcos.leite@ifsudestemg.edu.br)

## Militâncias em Brazindo do Norte e o Clube do Livro

uma experimentação

## Militancias en Brazindo do Norte y el Club del Libro

una experimentación

João Paulo **Risso**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
(UFMS)

Thiago Donda **Rodrigues**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
(UFMS)

Everton Dutra **Colodetti**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

### RESUMO

Quais são as políticas de escrita e narratividade encontradas nos trabalhos em Educação (Matemática)? Quais as estruturas dos trabalhos em Educação (Matemática)? Ou ainda, que outras possibilidades de escrita podem ser adotadas nos trabalhos acadêmicos? Movimentado por estas e outras perguntas, o presente ensaio, que pode ser considerado uma experimentação que se inscreve na interface entre Filosofia da Diferença, literatura, política e Educação (Matemática), mobiliza alguns conceitos e ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvio Gallo, bell hooks, Clarice Lispector, dentre outros(as), ao acompanhar as discussões de um clube do livro formado por um professor e duas professoras de Brazindo do Norte e a atuação deles em parceria com seus alunos e alunas. Na criação do conto que dá corpo a este ensaio não há preocupação com estruturas rígidas, com métodos que engaiolam, análise de dados idealizadas ou resultados antecipados; a preocupação é outra: brincar com escrita e convidar à militância e construir uma leitura-experiência e colocar em discussão o racismo e o machismo e a educação matemática e a educação escolar e ficcionar e resistir e.

**Palavras-chave:** Filosofia da Diferença. Literatura. Educação menor. Professor militante. Educação Matemática.

### RESUMEN

¿Cuáles son las políticas de escritura y narratividade que se encuentran en los trabajos en Educación (Matemáticas)? ¿Cuáles son las estructuras de los trabajos en Educación (Matemáticas)? O, ¿qué otras posibilidades de escritura se pueden adoptar en trabajos académicos? Movido por estas y otras preguntas, este ensayo, que puede ser considerado una experimentación que se inscribe en la interfaz entre Filosofía de la Diferencia, literatura, política y Educación (Matemáticas), moviliza algunos conceptos e ideas de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvio Gallo, bell hooks, Clarice Lispector, entre otros(as), al seguir las discusiones de un club del libro formado por un maestro y dos maestras de Brazindo do Norte y la actuación de ellos en colaboración con sus alumnos y alumnas. En la creación del cuento que encarna este ensayo, no hay preocupación por estructuras rígidas, por métodos que enjaulan, análisis de datos idealizados o resultados anticipados; la preocupación es otra: jugar con la escritura e invitar a la militancia y construir una lectura-experiencia y discutir el racismo y el sexismo y la educación matemática y la educación escolar y fantasear y resistir y.

**Palabras clave:** Filosofía de la diferencia. Literatura. Educación menor. Maestro militante. Educación Matemáticas.



Dia desses eu terminei de ler *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro. Nele, a autora apresenta, como o nome do livro sugere, possibilidades de contribuição no enfrentamento do racismo. O livro é de suma importância. A autora convida pessoas brancas como eu a serem antirracistas. Admito que não é uma tarefa fácil, visto que o racismo está enraizado em nossas práticas e em nosso imaginário.

Uma das formas de enfrentamento do racismo, sugerida pela Djamila, que tenho adotado bastante e, que acredito ser um bom começo, consiste em ler autoras e autores negros. Dos oito últimos livros que comprei, sete são de autoras e autores negros. Comprei *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *Interseccionalidade*, de Carla Akotirene; *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*, de Sueli Carneiro; *Mulheres, Raça e Classe*, de Angela Davis; *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*, de Conceição Evaristo; *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*, de bell hooks; *Rastros de Resistência: Histórias de Luta e Liberdade do Povo Negro*, de Ale Santos; e *Divórcio*, de Ricardo Lísias.

Me chamo Vinicius, mas alguns me chamam de Vini. Fique à vontade para escolher. Sou professor de Matemática na rede pública de ensino da cidade de Brazindo do Norte. Comecei a lecionar a cerca de dois anos. Modéstia à parte, faço o melhor hamburger do mundo. Gosto muito de automóveis. Sou muito organizado e metódico. Não me julguem, por favor.

As aulas de 2021 estão prestes a começar. Essas foram as piores férias de final de ano. Com essa maldita pandemia não foi possível fazer muitas das coisas que eu tinha em mente. Terei que adiar. As perspectivas não são as melhores, visto que o desgoverno atual só torna tudo pior. Mas o que esperar de um indivíduo que ignora compras de vacina, chama a pandemia de gripezinha e quem pratica o isolamento social de idiota, que aglomera em plena pandemia, incita ódio, espalha *fake news*, limita ou corta o orçamento de setores essenciais? Vou parar por aqui porque ninguém merece um parágrafo grande.

Coloco minha máscara do RuPaul's Drag Race, minha favorita, pego a mochila e dirijo-me até a escola. Eu não concordo muito em fazer o planejamento de início de ano presencialmente em plena pandemia, mas não posso perder o emprego. Ao chegar, cumprimento os colegas com distanciamento. Para a discussão do planejamento, os professores estão agrupados em duplas, uma em cada sala. Para minha sorte, Letícia, a professora de Filosofia, está sozinha. Sem pensar duas vezes, peço para dividir a sala com ela.

— Oi Le, tudo bem? Posso dividir a sala contigo?

— Oi Vini, é óbvio que pode. “Estou bem” não dá pra dizer né, mas levando. Posso dizer que estou melhor agora que vamos dividir a sala. Uma pena não podermos nos abraçar e termos que ficar um em cada canto da sala. Chato isso né?!

— Muito, amiga. Sinta-se abraçada. O que você fez nas férias?

— Quase nada de diferente. Li bastante, assisti filmes e séries, fiz exercício em casa, arrisquei alguns pratos novos... coisas assim. E você?

— Parece que você descreveu minha rotina, fiz muitas dessas coisas também. Além dessas, joguei muito no PC. Eu queria muito rever amigos, amigas, os meus pais, mas parece que isso não ocorrerá tão cedo.

— Nem me fale.

— O que você tem lido, Le?

— Eu estou lendo *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari, alguns artigos científicos e romances da Clarice Lispector. E você?

— Não me julgue amiga, mas li apenas Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro. A partir desta leitura, comprei outros que pretendo começar em breve. Mas senti falta de ter alguém para discutir.

— Eu também compartilho dessa angústia. Estava pensando esses dias que seria bem legal criar um clube do livro com encontros online pelo *Meet*, por exemplo. Tenho me sentido muito sozinha. O que você acha?

— Eu acho uma ótima ideia, Le. Eu comprei um monte de livro esses dias, seria bacana lê-los no contexto de um clube do livro. Poderíamos convidar os outros professores, também.

— Sim, sim. Apesar da sobrecarga de trabalho que o ensino remoto nos causa, acho que um grupo como esse pode nos fazer bem.

— Ok, Le. Vou elaborar um texto explicando nossa ideia e mandar pelo *Whatsapp* convidando os colegas.

A Le é ótima, amei a ideia dela. Convite enviado! Espero que os outros professores gostem também.

— Le, já mandei os convites, depois podemos criar um grupo no *whats* para decidirmos sobre as reuniões e leituras. Agora vou deixar você trabalhar, já te atrapaihei demais.

— Que nada, deixa de besteira. Bom trabalho.

Este ano assumi as aulas dos três 3º anos do Ensino Médio da escola em que eu trabalho. Será a primeira vez que dou aula para estudantes desta etapa. Estou animado. No primeiro bimestre estudaremos aritmética, mais especificamente os números complexos. Terminei alguns planejamentos, é hora de voltar para a minha humilde residência. Estou ansioso para criar o grupo, vou dar uma olhada em quem respondeu ao convite. Só a Cíntia topou, os outros alegaram que não poderiam devido ao fato de terem muitas turmas. Vou mandar uma mensagem para a Le.

— Oi Le, não tivemos muito sucesso. Apenas a Cíntia aceitou o convite.

— Oi Vini, sem problemas, será ótimo conosco.

— Vou criar o grupo então: Clube do Livro.

— Oi meninas. Grupo criado. Vou colocar vocês como administradoras, fiquem à vontade para fazerem mudanças.

— Oi, Vini. Adorei. Agradeço a você e a Le por me convidarem, eu estava precisando de uma interação, nem que fosse pelas redes.

— Por nada, Cíntia. Vai ser muito legal nos encontrarmos para conversar. Cadê a @Le?

— Estou aqui gente, desculpe a demora.

— Então meninas, vamos decidir as leituras?

— Antes da gente decidir, de quanto em quanto tempo nos reuniremos?

— Acho que poderia ser a cada 15 dias. O que acham?

— Por mim pode ser, Le. Pra você é bom também, Vini?

— Perfeito, pode ser sim. Aos sábados?

— Pode ser.

— Ótimo.

— Eu pensei em fazermos um pouco diferente, ao invés de lermos um texto por vez, a gente poderia ler três, cada um escolhe um. O que acham meninas?

— Eu gosto da ideia.

— Eu também.

— Combinado então. Eu vou escolher o primeiro capítulo de *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*, de bell hooks. Ele é bem curtinho, apenas 12 páginas. Vamos fazer assim, todos nós compramos os livros elencados pelos demais participantes.

— Gostei do título do livro que você escolheu, Vini. Eu estava querendo muito ler bell hooks, chegou o grande dia. Eu não poderia deixar de começar com algo relacionado a Filosofia né, então vou escolher o artigo Em Torno de uma Educação Menor, de Sílvio Gallo. Vocês não precisam pagar para ter acesso a ele, é gratuito. Vou enviar aqui no grupo.

— Ótimas escolhas, pessoal. Podem ficar tranquilos que eu não vou escolher algo relacionado à Educação Física. Vou escolher o romance Água Viva, de Clarice Lispector. Leremos da página 7 a 21.

— Nossa Cíntia, você apelou para o meu ponto fraco, amo a Clarice.

— Combinado então meninas, nos encontraremos pelo *Meet* em duas semanas.

\*\*\*

É hora de iniciar efetivamente o ano letivo. O computador já está ligado e carregado, o plano de aula está aberto, a lista de presença está impressa, a garrafinha de água já está cheia e o caderno de anotações encontra-se na mesa. É hora do show.

São 07:50. Entro na sala do *Meet* com 10 minutos de antecedência. Ainda não tem ninguém. Aos poucos vou aceitando as solicitações de entrada. Até 08:10 tem gente entrando na sala. Aguardo pacientemente. Muitos não ligaram a câmera. Não me importo, mas espero que pelo menos estejam assistindo a aula. Infelizmente, muitos dos alunos não estão na sala.

— Bom dia, turma. Tudo bem com vocês?

— Bom dia, profe.

— E ae Vinicius, beleza? - Interroga um aluno não muito interessado em formalidades adultocêntricas.

— Estou bem, melhor agora que estou revendo alguns rostinhos e conhecendo outros. Bom pessoal, mais um ano está iniciando. Eu sou o Vinicius e serei o professor de Matemática de vocês. Espero que possamos ter um bom ano letivo e que haja muita troca e aprendizagem. Quero aprender muito com vocês. Para não fugir muito do convencional, vamos começar com as apresentações. Se apresentem brevemente. Vocês podem organizar a ordem pelo *chat*.

A apresentação dos estudantes foi relativamente rápida, visto que não há muitos estudantes na sala, fato notado por uma aluna.

— Professor, por que tem poucas pessoas na aula?

— Essa é uma pergunta relevante. Infelizmente não são todos que têm acesso à internet. Estamos tentando contornar esse obstáculo através de atividades impressas.

— Mas não é a mesma coisa, né.

— Não é, infelizmente. Seria muito legal se todos estivessem conosco. Bom pessoal, vamos lá, vou passar uma dinâmica para vocês. Geralmente a professora ou professor de Português pede no início do ano uma redação sobre como foram as férias de vocês. Eu pensei em algo um pouco diferente. Eu gostaria que vocês fizessem um poema sobre as suas férias. Usem a criatividade. Coloquem o poema no *chat*. Se não der tempo de terminar durante a aula, vocês podem enviar no nosso grupo do *Whatsapp*. Mas antes de vocês começarem a fazer o poema, eu gostaria de falar um pouco sobre o primeiro semestre. Nele estudaremos os números complexos. Abordaremos o que é o conjunto dos números complexos, a sua forma algébrica, o conjugado, o quociente de dois números complexos, o módulo, o argumento de números complexos e operações com eles. A minha avaliação não será por meio de provas. Vou avaliar principalmente por meio da participação de vocês nas aulas e da realização das dinâmicas. Quando eu digo dinâmicas, me refiro a atividades, que serão realizadas no decorrer das nossas aulas, como por exemplo o poema que pedi hoje. Além dessas duas formas de avaliação, eu gostaria que vocês me ajudassem a criar uma terceira forma de avaliar. Alguma sugestão?

— Profe, eu acho que a gente poderia fazer assim: Todo mundo tem que contar uma piada no começo da aula. Aí ganha essa terceira nota se a pessoa contar a piada. Se não contar, não ganha.

— É uma boa ideia essa heim, gostei. Só que não pode ser uma piada preconceituosa. Alguém discorda?

— Ahh, profe, onde já se viu avaliar a gente por meio de uma piada?!?! - Comenta um dos estudantes.

— Não, profe. É muito boa a ideia do Leonardo — Comenta uma aluna.

— Pessoal, tomem cuidado com o moralismo. Só é avaliação se for prova escrita? Só se for coisa “séria”? Claro que a avaliação não pode ser qualquer coisa, tem que ser bem pensada. Mas eu decidi acatar a sugestão porque percebi que o Leonardo e os demais estudantes viram nela uma genuína possibilidade de produção, eu não poderia recusá-la após dizer que seriam vocês que iriam escolher. Outro motivo de eu ter aceitado a sugestão do Leonardo se relaciona ao momento que estamos vivendo. Passar por uma pandemia é uma tarefa dolorosa e triste. Rir me pareceu uma possibilidade de escape, de alívio de tensão, ou como diz Paulo Gustavo, “rir é um ato de resistência”. Vai ser interessante o exercício de pesquisar uma piada que não zombe das minorias, a primeira forma de combater o preconceito é detectá-los dentre de nós mesmos, nos discursos e atitudes preconceituosas que ajudamos a perpetuar e não percebemos. Então está decidido. A terceira forma de avaliação será contar uma piada no começo da aula. É isso pessoal, usem esse tempo restante para escreverem o poema.

A aula terminou. Alguns já fizeram o poema e outros vão enviar depois. Esse Leonardo é genial, nem nos meus sonhos eu teria a ideia que ele teve. Agora vou terminar a última leitura do clube do livro.

O final de semana chegou. É dia de estrear o nosso clube do livro. Mas antes vou fazer um leite com café cremoso, que é de longe a oitava maravilha do mundo. Vou mandar uma mensagem para as dorminhocas.

— Oiii meninas, bom dia. Animadas para o encontro?

— Oi Vini, estou sim, mas não quanto você. Acho que você é daqueles psicopatas que acordam todo dia de bom humor.

— Aí que exagerada, amiga. Eu tenho meus dias de luta. Cadê a Le? Sempre atrasada.

— Acho que ela ainda está acordando.

— Oi jovens, cheguei. Vocês são muito madrugadores, meu deus.

— Ou você que é muito dorminhoca. Brincadeira.

— Ou talvez a gente tenha que avisar a Marcela que a cada 14 dias vamos nos reunir, não é mesmo, Vini?

— Hahahahahahaha, arrasou Cíntia.

— Engraçadinhos. Ela nem passou a noite aqui. A realidade é que eu travo batalhas sangrentas com o relógio. Ele quase sempre ganha.

— Hahaha, segue o link, meninas: <https://meet.google.com/fys-uquz-ewt>

— Obrigado, em 20 minutos eu entro.

— Eu também.

— Vini, aceita a nossa solicitação de entrada, não nos ignore.

— Desculpa meninas, eu estava tirando uma água do joelho antes de entrar.

— Tranquilo.

— Estão me ouvindo?

— Sim, Cíntia.

— Estou tão feliz, meninas. Obrigado por terem tirado esse tempinho para nos reunirmos.

— Nós que agradecemos, não é mesmo Le?

— Com certeza, também estou muito feliz. Eu gostei demais dos três textos. Vou confessar pra vocês que teve um que eu li páginas a mais do que o combinado.

— Eu desconfio qual é, Le. O romance da Clarice?

— Esse mesmo, Vini. Obrigado pela indicação, Cíntia. Eu li metade.

— Por nada. Fico feliz que tenha gostado. Acho que a gente poderia começar por ele né?

— Eu topo.

— Eu também. Fique à vontade para compartilhar seus apontamentos, Le.

— Pode ser. Eu gostaria de começar dizendo que estou amando a leitura de *Água Viva*.

A Clarice não economiza nas frases profundas. Para mim, além de literatura, ela produz Filosofia neste livro. Eu destaquei um trecho da página 11: “Vejo que nunca te disse como escuto música - apoio de leve a mão na eletrola e a mão vibra espraiando ondas pelo corpo todo: assim ouço a eletricidade da vibração, substrato último no domínio da realidade, e o mundo treme nas minhas mãos”<sup>1</sup>. Nesse trecho ela mostrou que a personagem criou para si um Corpo sem Órgãos, que é um conceito de Artaud, que foi “roubado” por Deleuze e Guattari, eu nunca tinha encontrado um exemplo tão lindo e claro. Com esse conceito, os autores instauram a ideia de desconstrução do organismo e a ampliação dos usos dos órgãos, entendendo-se órgão para além do sentido literal. Criar um corpo sem órgãos é estar no limite a partir de uma subtração máxima dos órgãos, ou seja, ao invés de um organismo com objetivos e funções, um corpo pleno, onde as coisas se conectam livremente e o corpo não tenha objetivo, imagem ou direção pré-determinada e a ser seguida, ou seja, posso “ouvir” a música com todo o corpo. No terceiro volume de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari escrevem: “Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre”<sup>2</sup>. Por que não ouvir música com as mãos?

— Maravilhoso, Le. Eu também gostei desse trecho que você destacou, mas não tinha relacionado com o conceito de Deleuze e Guattari, que eu não conheço, mas quando na minha vida eu pensaria em ouvir música com as mãos?!

— Eu também gostei dessa parte, Vini. Achei tendência. Interessante você ter encontrado na literatura uma exemplificação de um conceito filosófico, Le. Acho que o trecho do livro e o conceito nos mostra que a gente tem que desnaturalizar e questionar nossos comportamentos. Ouvindo você falar, ficou forte para mim a ideia de experiência, de estar aberto a novas experiências, comigo mesma e com o mundo. O que mais você destacou, Le?

— Então, gostei bastante também de um trecho da página 37: “Ocorreu-me de repente que não é preciso ter ordem para viver. Não há padrão a seguir e nem há o próprio padrão: nasço”<sup>3</sup>. Achei muito potente essa afirmação da narradora. *Água Viva* é um romance de 1973. Já nessa época a Clarice utilizava a literatura para questionar a ideia de padrão. Eu me identifiquei muito, desde pequena eu quebro padrões. Por eu ser uma mulher negra, lésbica e gorda sempre me forçavam entrar dentro de algum padrão. Conviver com olhares de julgamento e falas cruéis foi, até um tempo atrás, um problema para mim. Mas eu resisti, eu me aceitei do jeito que eu sou. Dos outros eu só exijo o respeito.

— Aí amiga, eu já te disse que você é poderosa?! Eu não cheguei a ler essa parte do livro, mas tenho certeza que eu também me identificaria. Essa questão do padrão é muito cruel mesmo. Na maioria das vezes a gente tenta se enquadrar em padrões sem perceber, outras vezes nos sentimos confortáveis seguindo padrões. Temos que ficar atentos.

<sup>1</sup> Lispector (1998, p.11)

<sup>2</sup> Deleuze e Guattari (1996, p. 10)

<sup>3</sup> Lispector (1998, p. 37)

— Obrigado, Vini, você também é poderoso. Pra Cíntia deve ser tranquilo, ela é toda hétera-padrãozinho-cheia-de-privilégios (risos). Brincadeirainha.

— Olha a “heterofobia” em Le. Zueira. Eu me solidarizo com vocês. É muito interessante e potente o que vocês falaram. Mesmo eu sendo uma “hétera-padrãozinho-cheia-de-privilégios”, pra entrar na zueira da Le, eu acho que eu também não me enquadro dentro de certos padrões criados pela sociedade. Eu às vezes me sinto deslocada quando estou com um dos meus grupos de amigas. Eles têm certos padrões de comportamento que eu não sigo. Concordo com o Vini quando ele destaca que temos que ficar atentos e com a Le quando fala em resistência. Posso apresentar meus apontamentos?

— Claro, manda ver, Cíntia.

— Beleza. Eu gostei muito do livro, fiquei feliz por ter indicado ele. Eu estava querendo ler há um tempão. Durante a leitura eu fiquei me perguntando quem é a personagem principal, que inclusive é a narradora. Vocês conseguiram identificar?

— Eu consegui, ou acho que consegui. Mas é porque eu fui além da página 21. Na página 23 ela escreve: “É tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra”<sup>4</sup>. Para mim ela é uma escritora que um dia já foi pintora. A personagem ora ou outra enaltece a palavra.

— Obrigado, Le. Vou dormir mais tranquila hoje. Os meus dois destaques são da página 9 e da 21: “Porque ninguém me prende mais”<sup>5</sup>. “Embora às vezes eu grite: não quero mais ser eu!”<sup>6</sup>. Quando li essas pequenas frases, me senti muito representada. Veio em mente muitos relacionamentos tóxicos antigos, nos quais eu me sentia presa e almejava ser outra pessoa, de outro lugar. Naquelas épocas eu queria ter essa força e empoderamento da personagem. Mas isso é passado, consegui me libertar. Estou muito feliz com o Gabriel. Inclusive tenho que apresentar ele pra vocês. Lendo o primeiro trecho eu fiquei com inveja das amigas da Clarice. Se inventarem uma máquina do tempo, acho que irei escolher tomar chá com ela.

— Chama a gente, amiga, pra tomar chá com a Clarice e pra conhecer o Gabriel.

— Pode deixar. Bom, os meus destaques são esses. Estou muito animada pra continuar a leitura. Passo a palavra pra você, Vini.

— Vamos lá então. Eu também serei rápido, meninas. Assim como a Cíntia, o meu destaque se remete a minha vida, mais especificamente em relação a minha vida profissional. É uma pergunta da narradora/personagem principal que está na página 13: “Que mal porém tem eu me afastar da lógica?”<sup>7</sup>. Essa pergunta mexeu comigo. Por eu ser professor de Matemática, sempre fui reforçado a valorizar a lógica e a racionalidade e, desvalorizar o que se afasta um pouco disso, como a literatura, por exemplo. Quando li esse trecho, parece que me despertei e novas possibilidades surgiram. Dentre os três textos que nós escolhemos, o primeiro que li foi esse. Após destacar essa pergunta, eu comecei a pensar sobre a minha prática. Foi então que pensei que não deveria me restringir somente a ensinar Matemática e ser guiado pela sua lógica. Dei um primeiro passo, na primeira aula pedi para os alunos escreverem um poema sobre as férias deles. Quem disse que não pode ter poesia na aula de Matemática?

— Que bacana Vini, arrasou.

— Você tem os poemas aí? Manda algum pra gente, nos alimente com poesia.

— Pode deixar, meninas. Assim que terminarmos a reunião eu mando no grupo. Acho que a gente pode ir para o segundo texto. Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade?

---

<sup>4</sup> Lispector (1998, p. 23)

<sup>5</sup> Lispector (1998, p. 09)

<sup>6</sup> Lispector (1998, p. 21)

<sup>7</sup> Lispector (1998, p. 13)

- Por mim pode ser.
- Por mim também. Posso começar?
- Manda ver, Le.

— Fechou. Bom, o que falar de bell hooks? Ela é maravilhosa. O que mais me chamou atenção nesse começo do livro, e espero que isso se estenda pelo restante dele, é como a autora utiliza de sua trajetória para movimentar o texto. Eu também li a introdução. Nela, tem uma parte que chamou a minha atenção, na página 12: “Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar (...) as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática de liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender”<sup>8</sup>. Lendo esse excerto eu chorei, eu me vi nele, eu vivi isso e infelizmente vejo isso ocorrer ainda hoje na nossa escola. A violência que as nossas crianças negras foram e são submetidas na escola é de cortar o coração. Antes da pandemia, eu cansei de ver grupinhos excluindo alunos e alunas negras durante as brincadeiras. Sem falar das ofensas. Precisamos fazer algo. É como diz o título daquela música do Emicida com o Gilberto Gil: é tudo pra ontem. Aliás, escutem Emicida.

— Nossa, Le. É bem urgente fazermos algo mesmo. Quando eu li esse trecho que você destacou eu fiquei me perguntando se eu já não fui como esses professores da autora. Provavelmente já sim. É tenso pensar que esse racismo individual é a ponta do iceberg. Como nos ensina Silvio Almeida, precisamos enfrentar o racismo estrutural. Amoooo Emicida.

— Eu ouvi pouco Emicida. Se vocês estão indicando com fervor, eu vou ouvir. Eu também olhei para as minhas práticas, Vini. Achei a escrita da bell hooks muito potente. Ela propõe muitas reflexões urgentes. Acho que nós, pessoas brancas, temos que colocar em prática uma escuta atenta das vozes negras. A branquitude precisa questionar e repensar suas ações. Em relação ao texto, eu fiz dois destaques. O primeiro é da página 28, no qual a autora traz uma citação que chamou a minha atenção: “Thich Nhat Hanh ressalta que ‘a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente’”<sup>9</sup>. Eu concordei plenamente com o Hanh e fiquei me perguntando o quanto nós professores negligenciamos o cuidado de si. Conheço muitos professores que adoeceram no exercício da profissão por não cuidarem de si mesmos antes de cuidarem do outro. Já pensaram se existisse, em cada cidade, uma instituição pública de psicologia que atendesse os trabalhadores e trabalhadoras? Acho que não podemos colocar a culpa só no ombro de quem adocece, precisamos fazer uma análise estrutural, nos entendermos enquanto classe trabalhadora. Nossa classe precisa trabalhar muito para ganhar o suficiente para sobreviver. Não é raro encontrarmos exemplos de professores que trabalham os três períodos e usam o final de semana para planejar aula. Isso é desumano. Se não nos articularmos enquanto classe continuaremos mantendo os regimes de dominação. Um outro destaque se encontra na página 30: “Não quero dizer que não houvesse tiranos encantadores e benevolentes, mas minha memória me diz que era raro - extraordinariamente, assombrosamente raro - encontrar professores profundamente comprometidos com práticas

---

<sup>8</sup> hooks (2017, p. 12)

<sup>9</sup> hooks (2017, p. 28)

progressistas”<sup>10</sup>. Esse é um de muitos trechos do primeiro capítulo que dão forma ao que ela está chamando de Pedagogia Engajada. Ela utilizar a própria trajetória para fazer a crítica que ela faz é bem potente. O livro foi publicado em 1994, ou seja, ela faz referência a décadas anteriores ao ano de publicação. Será que após todos esses anos, nós professores estamos comprometidos com práticas progressistas?

— Que pergunta em. Infelizmente a resposta não é tão animadora. Faz isso, Cíntia, acho que o álbum AmarElo é um bom começo para conhecer o Emicida. Você pode assistir o documentário dele que saiu recentemente na Netflix, além das músicas têm os bastidores e histórias do povo negro.

— Nossa, Le, não sabia do documentário. Vou assistir hoje à noite. Valeu, amiga. Quanto à pergunta da Cíntia, vamos ser sinceros, a maioria de nós não se preocupa em colocar em movimento práticas progressistas dentro e fora da sala de aula. Para dar um spoiler do artigo do Sílvio Gallo, parece que poucas vezes deixamos de ser professores profetas para sermos professores militantes. Eu também gostei bastante do livro de bell hooks. Achei muito legal que ela fala com tanto carinho da obra de Paulo Freire. Eu também não consegui me segurar, Le. Li um capítulo a mais. Em relação ao capítulo 1, eu fiz um destaque que se relaciona ao último destaque da Cíntia. Pera, os meus dois são parecidos com os seus, amiga. Estamos sintonizados (risos). Vamos ao primeiro, que se encontra na página 36: “Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”<sup>11</sup>. Eu não sei vocês meninas, mas eu estou disposto a correr os riscos de colocar em prática uma pedagogia engajada e de tornar as minhas aulas de Matemática um foco de resistência.

— Eu também, Vini.

— Eu não vou ficar para trás.

— Eu percebo que fiquei muito em cima do muro, meninas. Eu só dava atenção ao conteúdo matemático, eu sem perceber reforçava a ilusória neutralidade da Matemática. Durante a graduação eu até flertava com as discussões sociais e políticas, mas eu me mantinha distante. Mas nunca é tarde para rever a própria prática. Acho que as leituras que fizemos me deram um empurrãozinho, elas me afetaram. O segundo destaque que eu gostaria de fazer é de um trecho do capítulo “Confrontação da classe social na sala de aula”, mais especificamente na página 244: “Qualquer tentativa da parte de um aluno para criticar os preconceitos burgueses que moldam o processo pedagógico, especialmente na medida em que têm relação com as perspectivas epistemológicas (os pontos de vista a partir dos quais a informação é compartilhada), será vista na maioria dos casos, sem sombra de dúvida, como negativa e perturbadora”<sup>12</sup>. Só para contextualizar, essa afirmação da bell hooks tem forte relação com a história de vida dela. Ela estudou na Universidade de Stanford e colocou no livro suas experiências deste e de outros períodos. Neste capítulo fica bem forte as dificuldades e obstáculos de quem tem origem em uma classe materialmente desprivilegiada ao ingressar em uma universidade elitizada. Eu achei muito interessante essa discussão de classe sobre o contexto educacional. É muito verdade o que ela afirma nesse trecho que eu destaquei. A classe dominante se esforça ao máximo para se manter no poder e coloca rótulos pejorativos em quem a questiona. Eu também notei isso

---

<sup>10</sup> hooks (2017, p. 30)

<sup>11</sup> hooks (2017, p. 36)

<sup>12</sup> hooks (2017, p. 244)



durante a graduação. Eu lembro que os docentes e estudantes que defendiam ideias marxistas, por exemplo, eram vistos como perturbadores da ordem do *campus*.

— Eu já percebi isso em uma escola particular que eu trabalhei, Vini. O comportamento dos estudantes bolsistas eram os mais vigiados e questionados.

— Muito legal esta discussão de classe que a bell hooks faz, não vejo a hora de chegar nesse capítulo. Uma coisa que a gente pode fazer quando terminarmos a leitura dos dois livros é aprofundarmos a discussão sobre classe. Acho que agora a gente pode discutir o último texto né. Mas antes, podemos fazer um intervalinho de 15 minutos. O que acham?

— Eu acho uma boa, Cíntia.

— Eu também, meninas.

— Voltei, jovens. Estou animada pra discutir o texto do Sílvio Gallo, eu já tinha lido, mas escolhi porque achei que seria produtivo revisitá-lo, a partir de uma discussão coletiva.

— Você está colocando muita expectativa na gente, Le, pega leve (risos).

— Também acho, Vini. Posso começar?

— Claro, Cíntia - disse eu e Le, em sintonia.

— Bom, eu gostei muito do texto do Gallo. Eu notei algumas intersecções com os livros, em especial com o da bell hooks, principalmente em relação às discussões sobre resistência. Eu gostaria de discutir um pouco sobre o professor militante e o professor profeta. Achei geniais esses dois conceitos. Fiz umas anotações aqui sobre isso, vou compartilhar com vocês.

— A Cíntia e seus fichamentos....

— Sempre, né. As fichas facilitam minha vida. Para mim, o conceito de professor profeta soou como uma crítica a certos sujeitos da educação. O professor profeta é aquele que é crítico, consciente de seu papel político e anuncia a possibilidade de um mundo novo, porém, ele se mantém distante, não vivencia a realidade de seus alunos e está inclinado a uma certa individualidade. Já o professor militante, nas palavras do Gallo, “seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente”<sup>13</sup>. O que ficou pra mim com essa diferenciação é que o professor profeta seria tanto aquele professor que só anuncia possibilidades, mas não as coloca em prática ou pode ser também aquele que coloca em prática algumas ações, mas é guiado por uma certa individualidade e seus atos são isolados. O professor militante vai por um caminho diferente. Fiquei pensando que não é muito produtivo afirmar que esse ou aquele professor é profeta, visto que ser professor profeta ou militante não é uma identidade fixa. O que vocês acham?

— Eu concordo com você, Cíntia. Pode ter momentos que somos professores profetas e outros momentos que somos militantes.

— E outros momentos que não somos nenhum nem outro (risos).

— Realmente, Le. Um outro ponto que me chamou a atenção nessa parte seria sobre as instâncias em que ocorrem as lutas do professor militante. Na página 171 do artigo, Gallo diz: “Essa é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no

---

<sup>13</sup> Gallo (2002, p. 171)

ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical”<sup>14</sup>. Pelo que eu entendi desse trecho, a luta do professor militante não se restringe ao território escolar, ela pode ir para além dele. Eu fiquei um pouco triste, pois nem na escola eu estou sendo uma professora militante.

— Relaxa, amiga. Eu tenho certeza que você já foi em algum momento uma professora militante. Além disso, nunca é tarde para ser.

— Falou tudo, Vini. Não se cobre tanto, Cíntia. Bom, um outro conceito importante do artigo que eu anotei aqui na ficha, que se relaciona diretamente com o conceito de professor militante, seria o conceito de educação menor. Mas antes de falarmos dele, acho que seria interessante falarmos do conceito de literatura menor, de Deleuze e Guattari, visto que vem dele o conceito de Sívio Gallo. Deleuze e Guattari propuseram o conceito de literatura menor como modo de analisar a obra de Franz Kafka, que se apropriou de modo estratégico da língua alemã em tempos de dominação estrangeira, subverteu-a e construiu, a partir dela, uma literatura outra. Porém, como afirmam Deleuze e Guattari em Kafka: Por uma literatura menor: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”<sup>15</sup>. Além disso, uma literatura menor é marcada por três importantes características: a desterritorialização da língua, a ramificação política e o valor coletivo. A compreensão do conceito de desterritorialização da língua pode ser auxiliada com a apresentação do conceito de território. Guattari e Rolnik esclarecem, em Micropolítica: cartografias do desejo, que “a noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”<sup>16</sup>. Assim, em linhas gerais, a desterritorialização é um movimento pelo qual se abandona um território (não necessariamente um abandono literal) ou se produz um novo território a partir de um território anterior. Portanto, a desterritorialização da língua é um processo de subversão da língua central e desintegração de suas territorialidades bem definidas. Ao subverter uma literatura maior, a literatura menor produz um ato político, torna-se política, nas palavras de Gallo: “Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência”<sup>17</sup>. Na literatura menor a coletividade predomina sobre as individualidades. A literatura adquire função de enunciação coletiva e revolucionária, desloca o artista de sua posição de centralidade e abre espaço para o protagonismo da comunidade como um todo. Para Deleuze e Guattari: “A máquina literária substitui assim uma máquina literária futura, não inteiramente por razões ideológicas, mas porque somente está determinada a preencher as condições de uma enunciação coletiva que faltam em toda parte neste meio: *a literatura tem a ver é com o povo*”<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Gallo (2002, p. 171)

<sup>15</sup> Deleuze e Guattari (1977, p. 25)

<sup>16</sup> Guattari e Rolnik (1986, p. 323)

<sup>17</sup> Gallo (2002, p. 172)

<sup>18</sup> Deleuze e Guattari (1977, p. 27, grifos dos autores)

— Caraca, Le, você fez o dever de casa em, apresentou textos que nem tínhamos combinado de ler.

— É que eu tinha algumas anotações e consultei um artigo de dois amigos meus que trabalharam com o conceito de literatura menor e educação menor. Você iria gostar deste artigo<sup>19</sup>, Vini. Vou te mandar depois.

— Me manda sim, amiga, obrigado. Deixa eu te perguntar, a partir da definição de território que você apresentou, que confere um sentido amplo à palavra, a educação pode ser considerada um território?

— Olha, ao meu ver sim. Deleuze e Guattari pensam território para além do território físico.

— Me pareceu interessante a ideia de desterritorializar a educação. No nosso caso, desterritorializar a Matemática, a Educação Física e a Filosofia. Acho que para terminarmos eu vou falar um pouco do conceito de educação menor, que é um deslocamento do conceito apresentado pela Le, e fazer uma proposta para vocês que me ocorreu depois que li os textos. Assim como ocorreu com os conceitos apresentados pela Cíntia, antes de falar sobre o conceito de educação menor, precisamos entender o que seria o conceito de educação maior. A educação maior seria aquela que está instituída, pelas políticas públicas de educação, pelos parâmetros, pelas diretrizes, pela constituição, pela LDB, pela BNCC, e outros. Para utilizar os termos de Sílvio Gallo, a educação maior é aquela produzida na macropolítica e nos gabinetes pelas “cabeças bem-pensantes” a serviço do poder, guiadas pela busca pelo controle. Por sua vez, a educação menor, nas palavras de Gallo, é uma educação que ocorre no interior da educação maior, é a educação do dia a dia da sala de aula, “é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância”<sup>20</sup>. A partir desses conceitos e das discussões dos outros textos, eu pensei em fazer um convite: vocês topam colocar em movimento uma educação menor na nossa escola?

— Interessante, Vini. O que você tem em mente?

— Então, eu pensei em construirmos uma ação coletiva entre estudantes e docentes. Nós poderíamos dialogar com os estudantes e a partir das sugestões levantadas, a gente elabora algo. Uma possibilidade seria trabalharmos a partir das demandas dos estudantes. Poderíamos reservar alguns minutos das próximas aulas para conversar com eles.

— Eu gostei. É uma oportunidade de deixarmos de ser professores profetas e sermos um pouco militantes.

— Concordo, Cíntia. Acho que é também a oportunidade de vivenciarmos na prática a teoria.

— Combinado então, meninas. Eu amei nosso primeiro encontro.

— Eu também, não vejo a hora de nos reunirmos novamente.

— Eu que o diga, Cíntia. Se já está sendo legal a distância, imagina quando pudermos fazer encontros presenciais. Já podem comprar o vinho e irem treinando na cozinha, 2022 já está logo ali. Para o próximo encontro a gente pode ler mais dois capítulos do livro da bell hooks e finalizar o livro da Clarice?

— Fechou, Le.

— Combinado. Beijinhos.

---

<sup>19</sup> Risso e Rodrigues (2020)

<sup>20</sup> Gallo (2002, p. 173)

— Segue um daqueles poemas dos meus alunos que eu tinha falado, escrito pelo Leonardo. Beijos:

*Céu de março*

Sinto falta das pipas  
 Das inquietas rabiolas das pipas...  
 O céu de dezembro agora se chama céu de março  
 Liso, vazio e aquele mormaço  
 Onde vocês estão?  
 Humanos são vistos através das janelas  
 Como soldados de sentinela  
 Bola murcha  
 O chão do campinho já perdera suas marcas  
 Agora abriga éguas, cavalos e até umas cabras  
 Aplausos para a bola de feno  
 Dias atrás liguei para o Fred  
 Estamos num episódio de *The Walking Dead*?  
 Saudades da vizinhança  
 O silêncio das ruas é o grito da morte  
 Não posso arriscar  
 Ainda estou com sorte  
 Música de suspense  
 O som do atabaque ecoa na mente  
 Aquele dramão que só a gente sente  
 De onde vem essa luz?  
 A tela se tornou minha droga  
 Liga, clica, loga e desloga  
 Loga de novo  
 Jogatina começou  
 Pai tá on.

\*\*\*

O que eu vou fazer neste domingo preguiçoso? As opções são: assistir o último episódio de Pose, começar O Gambito da Rainha, fazer um piquenique, ler e ligar para os meus pais. Acho que vou escolher todas.

Não estou acostumado a fazer piqueniques sozinho e muito menos em lugares que não tem ninguém. Mas de certo modo eu não estou sozinho. Convidei a Clarice Lispector para me fazer companhia. Acho que vou terminar Água Viva hoje.

Terminei o piquenique e faltaram 11 páginas para eu terminar o romance da dona Clarice. Amanhã à noite eu finalizo tomando uma taça de vinho, será um final glorioso. Só falta ligar para os meus velhinhos. Vou tomar um banho antes.

É hora de começar a semana e conversar com os estudantes sobre a nossa proposta. Tenho duas aulas com o 3º A e duas com o 3º C. Estou ansioso para saber as ideias deles. Em algumas aulas minhas, principalmente quando estamos começando a estudar um conteúdo novo, para planejamento e execução das mesmas, uso a Teoria das Situações Didáticas, proposta por Guy Brousseau. Tendo ela como uma das minhas referências eu não explico o conteúdo e depois passo exercícios, ao contrário, primeiramente eu proponho uma atividade

(problema, jogo, etc.) e depois formalizo os conteúdos. Ocorrendo a situação de devolução (aceitação do problema por parte dos estudantes), eles passam por três situações adidáticas (situação de ação - o aluno realiza uma ação inicial como tomar decisões, realizar proposições, etc.; situação de formulação - o aluno formula hipóteses, ideias, conjecturas a partir da interação direta ou indireta com outro aluno/grupo e o meio; e situação de validação - os alunos validam as hipóteses ou informações levantadas durante a atividade). É só depois destas quatro situações que ocorre a institucionalização. A situação de institucionalização é aquela na qual o professor busca realizar a identificação e formulação dos conteúdos, considerando-se a atividade dos estudantes nas situações anteriores<sup>21</sup>.

— Bom pessoal, nesses vinte minutos que restam, eu gostaria de conversar um pouco com vocês. Em conversa com as professoras Cíntia e Letícia, nós decidimos realizar uma ação coletiva, que também pode ser chamada de projeto, chamem como quiserem. Gostaríamos de convidá-los a participar com a gente e a sugerirem possibilidades. Vocês podem fazer sugestões a partir das demandas de vocês. Pode ser também algo relacionado a escola ou a região onde vocês moram, algo que poderia ser mudado, coisas assim.

— Eu queria que tivesse uma pista de skate no meu bairro, profe.

— Eu queria que meus pais trabalhassem menos.

— Eu queria que meu pai conseguisse emprego, ele está a um tempão procurando e nada.

— Eu queria que o Raul tivesse internet e computador para participar das aulas com a gente.

— Você me copiou Laura, eu queria que a Julia participasse das aulas.

— Eu queria que todos participassem das aulas, ter um monte de gente é legal.

— O Pedro, mesmo, não está participando porque os pais não podem pagar a internet banda larga e a de dados não dá pra fazer tudo o que precisa das aulas.

— Professor, acho que o maior problema é a internet, no bairro em que eu moro não funciona banda larga, nem que tenha dinheiro para pagar. Eu só consigo participar das aulas *online* porque venho na casa do meu tio.

— A gente não pode fazer alguma coisa para que todos possam assistir às aulas, professor?

— A gente pode tentar, pessoal. Como muitos de vocês falaram sobre a ausência dos colegas, podemos pensar em algo nesse sentido. Pelo que entendi o maior problema é o acesso à internet, né. Eu vou levar o que conversamos para a Letícia e a Cíntia e em breve conversaremos novamente. Muito obrigado pelas sugestões. Até a próxima aula pessoal, um forte abraço.

— @Cíntia @Le, conversei com os alunos na aula de hoje. Vocês conversaram?

— Conversei, Vini.

— Eu também.

— Nos dois terceiros o que mais saiu foi a ausência dos colegas nas aulas, que eles sentiam falta.

— Isso surgiu na minha também, Vini, mas não foi pela grande maioria, as sugestões foram diversas.

— Comigo aconteceu a mesma coisa que você, Vini. Eles querem que a gente ajude os colegas a participarem da aula.

— Como nós três relatamos a questão da ausência, poderíamos ir por esse caminho né.

— Por mim pode ser.

---

<sup>21</sup> Brousseau (2008)

— Por mim também. Mas o que a gente poderia fazer? O que impede que todos participem?

— Pelo que conversamos na aula o ponto chave é o acesso à internet. Nem todos tem banda larga em casa e o acesso por internet de dados, quando eles têm, é bem limitado. Acho que a gente tem que pensar em algo que garanta o acesso à internet para todos, não dá para ajudar alguns e deixar outros de lado.

— Concordo, Vini. Acho que uma possibilidade seriam as políticas públicas.

— Eu tenho uma amiga que é vereadora. E se a gente conversasse com ela e elaborássemos um projeto de lei municipal, que garantisse o acesso à internet para todos os estudantes.

— Ideia maravilhosa, Cíntia. Cheia dos contatos, ela.

— Arrasou, amiga. Estou animado. Eu vou criar um arquivo no Google Docs e adicionar vocês e a sua amiga vereadora, Cíntia.

— Concordo. A gente também pode continuar o diálogo com os estudantes e fazer uma consulta com a população. Na próxima aula vou compartilhar com eles a ideia de um projeto de lei para resolver a questão da internet para todos.

— Você tocou em pontos importantes, Cíntia. A gente precisa do apoio da população. A gente pode fazer um abaixo assinado também. Mostrar para as vereadoras e vereadores e para o prefeito que o projeto de lei vai atender muitas pessoas.

— Bem pensado, Le. Mãos à obra.

\*\*\*

Acho que a primeira versão do projeto de lei está pronta. Vou conversar com a Cíntia e a Le.

— Oi, meninas, como vocês estão? Hoje na aula expliquei também como funciona a criação e aprovação de uma lei municipal. Foi bem legal. Por falar nisso, acho que a primeira versão do nosso projeto de lei está pronta. O que vocês acham?

— Eu concordo, Vini. Trabalhamos muito nele, é hora de apresentar à câmara.

— Eu também concordo que é uma boa primeira versão. Estou nervosa. Eu consegui bastante assinaturas da população. Acho que isso ajudará muito.

—Meninas, fiquei pensando numa coisa esses dias, o nosso engajamento na escrita do projeto de lei fez com que nos aproximássemos do conceito de “professor militante”, que Sílvio Gallo aborda naquele texto que lemos no clube do livro. Nós não nos restringimos a anunciar, como um professor profeta, que havia um problema de acesso à internet a ser resolvido, mas como o autor diz no texto, nós buscamos construir coletivamente a partir do contexto dos nossos alunos, tentamos colocar em prática algo para mudar a realidade deles. Que venha a aprovação na câmara e pelo prefeito. Que venham novos projetos.

## POSFÁCIO

*(...) escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (Clarice Lispector, 1998, p. 21-22).*

Será que temos escrito distraidamente como propõe Clarice Lispector? Essa é uma pergunta interessante a ser direcionada para nós da Educação (Matemática). Ela inaugura a possibilidade de pensarmos sobre as políticas de escrita e narratividade de nosso campo. Podem surgir, então, perguntas como “quais as estruturas dos trabalhos em Educação (Matemática)?” ou “que outras possibilidades de escrita podem ser adotadas nos nossos trabalhos acadêmicos?”.

Uma possibilidade que vem ganhando força nos últimos anos, no contexto da Educação Matemática, consiste na escrita ficcional, que é fruto de aproximações com a literatura. Alguns exemplos desse tipo de escrita podem ser encontrados em Vianna (2001), Galetti (2004), Silva (2006), Fernandes (2011), Rodrigues (2015), Lopes (2016), Silva (2016), Morais (2017), Amaris-Ruidiaz e Miarka (2018), Amaris-Ruidiaz (2018), Gomes (2018, 2020), Rotondo e Dutra (2018), Maffei e Silva (2018), Lopes e Gondim (2018), Morais (2017, 2018), Flores, Kerscher e Francisco (2018), Gonçalves Júnior (2018), Fernandes (2014, 2018), Pinto (2013, 2018), Tamayo-Osorio e Mendes (2018), Català e Henriques (2018), Viola dos Santos (2018), Oliveira (2018), dentre outros.

Inspirados nestes e outros trabalhos, apresentamos aqui um conto que mostra uma inusitada aventura de três docentes de uma escola pública localizada em Brazindo do Norte. Com este conto, que pode ser considerado uma experimentação que se inscreve na interface entre literatura, Filosofia da Diferença, política e Educação (Matemática), mobilizamos alguns conceitos e ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sílvia Gallo, bell hooks e Clarice Lispector. Para o presente texto estamos entendendo a escrita ficcional/literária a partir da concepção de Viola dos Santos e Pinto (2018, p. 05-06):

A ficção pode ser um processo de teorização na pesquisa em Educação Matemática. Ela, sempre movimento, pode ser operada em tentativas de explorar outros espaços, sentidos e efeitos nos contextos da produção científica. Pode ser uma máquina de guerra a causar fissuras nos rígidos muros que cercam nossa área, neste caso, atuando não de fora, mas de dentro dos muros. A ficção não é uma alegoria, nem mesmo um mero recurso estilístico. Trata-se de um movimento, um processo no qual podemos explorar questões invisíveis aos modos mais tradicionais de produzir pesquisas. Questões por vezes importantes para o pesquisador, mas que são escamoteadas por um modo higienista de produzir textos acadêmicos.

Se tivéssemos que apresentar o objetivo do conto apresentado, teríamos uma tarefa difícil, visto que as possibilidades são muitas. Mas podemos tentar. Nosso objetivo foi proporcionar uma leitura-experiência sobre professores militantes e convidá-los a experimentarem a escrita ficcional/literária em vossos textos. Esperamos que vocês, caros leitores, não tenham se restringido a compreender o conto apresentado, ao contrário, que tenham buscado se perguntar com o que ele funciona, “em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Mas acreditamos que melhor que explicar é experienciar. A partir do que escrevemos muitas coisas podem ser suscitadas, nossa intenção é que você, caro leitor, possa ter experienciado o conto e que possa ter sido levado a lugares que não prevíamos. Clarice Lispector (1998, p. 95) diria: “Tudo acaba mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas”.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- AMARIS-RUIDIAZ, P. J. **Encontros e fluxos numa escola**: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.
- AMARIS-RUIDIAZ, P. J.; MIARKA, R. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 13-31, 2018.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CATALÀ, C. A.; HENRIQUES, M. D. Geometria e o assassinato no “Mathematics Express”. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 233-246, 2018.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 389f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.
- FERNANDES, F. S. **A quinta história**: composições da Educação Matemática como área de pesquisa. 2014. 235f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.
- FERNANDES, F. S. Notas sobre ficção, histórias de vida e pesquisa em educação matemática: a propósito de O Impostor, de Javier Cercas. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 165-182, 2018.
- FLORES, C. R.; KERSCHER, M. M.; FRANCISCO, B. M. Escritas em passagens, investigadores infantes e matemáticas brincantes. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 129-142, 2018.
- GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista**: orientação para tecer paisagens. 2004. 2010f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2004.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.
- GOMES, D. O. Nas dobras de práticas de licenciatura em matemática: um exercício narrativo antropofágico de rigor. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 33-54, 2018.
- GOMES, D. O. **Rigor sem Órgãos**: em meio a relações discursivas, (r)ex(s)istências possíveis. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.
- GONÇALVES JÚNIOR, M. A. O que mais se pode dizer sobre teoria e prática? Ou: como ainda se pode dizer? Ou: pode-se ainda dizer? Um ensaio sobre teoria e prática em educação matemática. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 143-164, 2018.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JESUS, C. M. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.



- LÍSIAS, R. **Divórcio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPES, R. M. G. **Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam Matemática**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2016.
- LOPES, R. M. G.; GONDIM, D. M. Ficção-Fricção: operando aberturas de ar e produzindo educação matemática de/na/com/para educação do campo. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 87-105, 2018.
- MAFFEI, L. Q.; SILVA, J. A. Encontros com a matemática na terra de Oz. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 71-86, 2018.
- MORAIS, A. C. L. **Licenciatura em Matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- MORAIS, M. B. **Se um viajante...** Percursos e Histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1009f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.
- MORAIS, M. B. Forma, literatura e narrativa ficcional na busca por comunicar: possibilidades para as pesquisas em Educação Matemática. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 107-127, 2018.
- OLIVEIRA, A. B. **Licenciaturas em Matemática como produção narrativa: uma abertura para experiências**. 2018. 420f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- PINTO, T. P. **Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica**. 2013. 379f. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2013.
- PINTO, T. P. Isto é (ou não é) um cachimbo?. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 183-205, 2018.
- RISSO, J. P.; RODRIGUES, T. D. Desterritorializando a aula de Matemática: o que pode um professor militante no âmbito de uma educação matemática menor? **Boletim Online de Educação Matemática**, v. 8, p. 216-231, 2020.
- RODRIGUES, T. D. **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. 2015. 243 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROTONDO, M. S.; DUTRA, L. B. No desarranjo do arranjo: processos formativos em experimentação com geometrias. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 55-69, 2018.
- SANTOS, A. **Rastros de resistência: histórias de luta e liberdade do povo negro**. São Paulo: Panda Books, 2019.
- SILVA, H. **Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 448f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2006.
- SILVA, N. C. **Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba/MS na segunda metade do século XX**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- TAMAYO-OSORIO, C.; MENDES, J. Aspectos: o problema na matemática escolar e o dilema como acontecimento. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 207-231, 2018.
- VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 573f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- VIOLA DOS SANTOS, J. R.; PINTO, T. P. Apresentação. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 3-11, 2018.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. O matemático e a barata. **ALEXANDRIA** (UFSC), Florianópolis, v. 11, p. 247-260, 2018.

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

**João Paulo Risso**

Doutorando em Educação Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. ID Lattes: 7712142437485115. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0552-7034>.

**Contato:** joaormat@gmail.com

**Thiago Donda Rodrigues**

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. ID Lattes: 8621868468317480. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-7779>.

**Contato:** thiago.rodrigues@ufms.br

**Everton Dutra Colodetti**

Mestrando em Educação Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. ID Lattes: 5419323115600477. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-4201>.

**Contato:** evertoncolodetti86@gmail.com.

## Trajetórias (trans)formativas

### Formative (trans)trajectories

José Magno Pereira **Lustosa**  
Secretaria Municipal de Educação de Luís  
Correia/PI (SEDUC)

Ricardo de Oliveira **Mendes**  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

#### RESUMO

A campainha toca. É hora de iniciar a aula. Tremores. Estrondo. Um choque! Há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa, Thomas com Simon Rodriguez, Jacotot com os estudantes flamengos, eu e uma sala de aula repleta de alunos. A melhor aula, a melhor explicação, metas irrevogáveis... Igualdade como objetivo a ser atingido? Aula: uma espécie de acontecimento?! Afetação. Tremores, me esbarro com o mito pedagógico. Nômade? Novos territórios a desbravar? Professor sujeitos à experimentar? Ser professor, tornar-se professor, ou apenas acordá-lo? Amparado e principalmente desamparado pela palavra, estava submerso na escola. A visão panorâmica me permitia ver muitas coisas, só não me via. Percebo então a potência em torno da educação escolar. Isso me fascina, ao passo que também me amedronta. Vida e morte lado a lado. O que fazer agora? Qual palavras dar voz e qual silenciá-las? O que pode uma escola? O que pode uma aula de matemática? O que pode uma pesquisa ao invés de se lançar à procura de compreender o já produzido, se dedicar esforços para se aventurar por caminhos inusitados? O que pode uma escrita que transforma e não busca uma representação?

**Palavras-chave:** Formação docente. Licenciatura. Estágio. Matemática. Tremores.

#### ABSTRACT

The school bell rings. It is time to start the class. Shakes. Bang. A shock! There are small events that can change a person's life, Thomas with Simon Rodriguez, Jacotot with the Flemish students, me in a classroom filled with students. The best class, the best explanation, irrevocable goals... Tremblings, I encounter the pedagogical myth. Wanderer? New territories to venture into? Teachers obliged to experience? Being a teacher, becoming a teacher ou just wake him up? Sheltered and mainly unsheltered by the word, I was immersed in the school. The panoramic view allowed me to see many things, except myself. Then I realize the power around the school education. It fascinates me as while it also intimidates me. Life and death side by side. What am I supposed to do now? Which words shall I say and which I shall not? What is a school capable of? What is a math class capable of? What is a research capable of but to comprehend what has already been done and venture into unusual paths? What is a writing that changes instead of claiming a representation capable of?

**Keywords:** Teacher training. Graduation. Internship. Mathematics. Shakes.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma partícula animada percorre uma trajetória desconhecida. Sabendo que a trajetória não é circular, nem retilínea, que sua velocidade é variável e cheia de intensidades descreva a trajetória da partícula. A princípio parecia fácil, apenas mais um exercício de trajetória. Trajetória, uma palavra comum e conhecida por todas e todos. Qualquer escolar saberia soletrar, separar as sílabas, classifica-la de acordo com sílaba tônica, classe gramatical e tantas outras classificações aprendidas na escola. No plural, trajetórias. Quantos exercícios já resolvidos com a palavra trajetória? Mas, agora parece ter ganhado outros significados. Em tese, é o último exercício de sua trajetória na graduação. Quase o início de sua trajetória profissional. O exercício é “discorrer” sobre sua trajetória de formação profissional, sua trajetória de licenciando em matemática. Seria então discorrer do caminho percorrido ou desenhar linhas que escapam em um plano ilimitado? Em outras palavras, o caminho percorrido ou os desvios do caminho? Talvez, devir! Já sei! Acho que entendi o enunciado do exercício. Descrever a trajetória seria algo como traçar mapas em um plano de intensidades. Parece não ter ajudado muito! Afinal, onde se inicia e onde termina uma trajetória? Trajetórias em formação, transformação ou transformativas?

## 2 DESENVOLVIMENTO

Na vida estamos sempre inventando trajetórias. Abrindo possibilidades, mesmo quando buscamos os trajetos já trilhados. Trajetórias outras sempre surgem na caminhada. Assim se deu meu ingresso na universidade. Após um terceiro ano um tanto conturbado com pressão de todos os lados. Quantas vezes me perguntaram o que eu queria ser quando crescer. Agora a pergunta clama por uma resposta imediata. Não me lembro ao certo a justificativa na ocasião, mas decidi fazer Licenciatura em Matemática. Talvez pela minha afinidade com as exatas desde o ensino fundamental. O fato é que eu não tinha ideia de onde isso me levaria.

Em algum momento me colocaram um paraquedas. Foi assim que eu cheguei na escola para realizar meu estágio. As aulas já estavam acontecendo. Os assuntos já estavam sendo ministrados. Observo. Percebo uma rede trançada com cordas, cheia de nós<sup>1</sup>. Nela se encontram os alunos e o professor. Este último tentando desatar alguns nós, mas o processo não avança. Posso ajudar a desatá-los? Desatá-los causaria novos nós? O que fazer agora? Os nós parecem se multiplicar a cada instante. Procuo pelo início, ou até mesmo o fim. Mas tudo é meio. Já faço parte da teia, tal como uma mosca capturada pela armadilha da aranha.

Estou em meio a um turbilhão de sensações. Sou metralhado por afetos disparados de todos os lados. Procuo me defender lançando algumas granadas de afetos, mas não reduz a artilharia pesada. Pelo contrário! Em pouco tempo sinto o chão ruir, um dos alicerces cedeu. Barulho. Rachaduras. Estrondo. Tremores. Não demorou, tudo foi ao chão. Onde me refugiar? Tive medo! Em uma trajetória tortuosa, sobre os escombros, me encontrei com dois nômades, Simon Rodriguez e Jacques Rancière.

Na caminhada o terreno se torna liso. Um plano escorregadio como gelo. Um tenta se agarrar no outro, mas o solo é quase sempre o destino final. Tudo escorrega por todos os lados. Não há um caminho definido. Parece que o solo não vai se tornar mais seguro que esse. Em boas companhias sigo caminhando.

---

<sup>1</sup> Nós, aqui no trabalho remete a conflitos de ensino e aprendizagem, algo que o professor ensinou, porém não ficou claro ao(s) aluno(s).

### 3 SOBRE A AULA

A aula inicia. Tomo as palavras de Leandro Karnal:

Vai começar. Você estudou anos para isto. Preparou aquela aula. Leu e debateu autores que tratam do tema. Porém, nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez. Uso o verbo enfrentar porque é esta a sensação: dezenas de olhos colocados sobre você. Um pouco mais de silêncio se for uma turma que não se conhece ou... muito barulho se for uma turma que se reencontra depois das férias. E finalmente, cadernos e livros na mão, ei-lo entrando para o local privilegiado da sua profissão: a sala de aula. (KARNAL, 2019, p.15)

Conteúdo na ponta da língua. Material sobre a mesa. Método pensado, refletido e analisado. Tudo pronto. Um pouco de insegurança e nervosismo. Eufórico e super empolgado ministro a aula. O tempo voa e a campanha toca. Me sinto realizado. Na próxima aula percebo que quase tudo que ensinei (e não só apenas ensinei, mas ensinei da melhor forma que conhecia) não fez sentido para os alunos. O que fazer agora? Qual palavras dar voz e qual silenciá-las? “que palavras nos alimentarmos?” (ALVES, 2016, p. 25)

Há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa e, por meio dela, a vida de muitas outras. Podem ser situações aparentemente banais, coloquiais e sem maior transcendência que, em qualquer outro momento, passariam despercebidos, mas que, em determinadas circunstâncias da vida de uma pessoa, nesse momento *kairos*<sup>2</sup> em que se apresentam, ocasionam um terremoto, fazem com que tudo mude de lugar, de posição, de estado. (KOHAN, 2015, p. 29)

Foi um choque! Toda minha empolgação na aula não surtiu o efeito esperado. O fato era: os alunos não haviam compreendido. Os alunos não vinham compreendendo... Isso me deixou mais apavorado. Parecia que nada do conteúdo era familiar para eles e não apenas naquele momento, mas desde muito antes de minha entrada. Mas, ao mesmo tempo, a sala de aula lhes parecia bem familiar.

Buscando entender o que se passava, comecei a procurar erros na teoria usada. Tudo estava no seu devido lugar. Fiz tudo na ordem certa, comecei pelo mais fácil, usei o concreto para alcançar a abstração. Tinha tornado a aula atrativa, sabia como obter a atenção dos alunos, e muitas outras questões que a teoria havia me alertado. Eu sabia como me portar naquele dia, sabia todo o conteúdo e estratégias de didática para ensiná-lo.

No entanto, por mais que me esforçasse, a maioria dos alunos não compreendia bem os assuntos ensinados. Buscando evidenciar os fatos, em um claro exercício consciente, minhas lentes focaram em um ponto fixo. Inicialmente fui tomado pela imagem dos alunos, achei que eram os culpados. Mudei o foco, em um exercício reflexivo, e achei que o problema estava comigo. Não fiz grandes descobertas. Afinal, “a atenção consciente, voluntária e concentrada, é o grande obstáculo à descoberta” (KASTRUP, 2014, p. 35-36). Somente depois pensei no cartógrafo e sua concentração sem foco. Nesse sentido, parece ser possível definir quatro variedades do funcionamento atencional que fazem parte do trabalho do cartógrafo. São eles o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. (KASTRUP, 2014, p. 40)

Hoje compreendo o trabalho do professor muito próximo ao de pesquisador que se aventura no processo de pesquisar/intervir/conhecer em uma prática cartográfica. Imerso naquele prisma de intensidades, por vezes conflituosas, fui tentando dar voz ao que me

---

<sup>2</sup> momento certo, oportuno, que pode estar presente dentro de um tempo físico.

aconteciam, antes mesmo de conhecer a cartografia. “Essa atitude, que nem sempre é fácil no início, só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia, e não pode ser aprendida nos livros.” (BARROS; KASTRUP, 2014, 58)

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. (BARROS; KASTRUP, 2014, 58)

A aula era sobre números inteiros. Pesquisei diversas formas para melhor introduzir o conteúdo. Desenhar uma régua no quadro. Situação problema envolvendo débitos financeiros. Tudo de forma dinâmica e bem contextualizada. Eu estava convicto que deveria conduzir os alunos de um ponto a outro. Não fazer por eles, claro! Mas, de forma planejada, fazer que eles pensassem por si sós e percorressem a trilha do conhecimento já desenhada previamente, inclusive com obstáculos bem calculados que eles tinham que superar sozinhos. Nada funcionou!

Segundo MIARKA (2011, p. 24): “Ao escrever sobre o experienciado, uma nova experiência ocorre, aquela em que presentificamos<sup>3</sup> o vivido em nossas ações e preocupações atuais. Ao falar da minha experiência, experiencio”, e essa experiência da experiência<sup>4</sup> me faz lembrar a aventura intelectual de Joseph Jacotot. Com as minhas explicações os alunos não compreenderam, como também pouco entenderam das explicações do professor, sem as explicações de Jacotot os alunos haviam compreendido. “Ele os havia deixado sós com o texto de Fénelon” (RANCIÈRE, 2019, p. 27).

A melhor aula, a melhor explicação, eram metas irrevogáveis. Assim como Jacotot, acreditava “que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2019, p. 19) eu não mediria esforços para transmitir meus conhecimentos. Claro que os métodos tradicionais não seriam utilizados, em seu lugar, métodos com maior êxito.

Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria. (RANCIÈRE, 2019, p. 19)

O modo como percebia a aula estava totalmente associado com o meu papel social perante os alunos e a sociedade. Assim, era necessário que eu os ajudasse a desenvolver suas consciências para, de algum modo, tirá-los da ignorância. Ou melhor dizendo, para que os mesmos desenvolvessem por si mesmos um pensamento crítico por meio do exercício da razão. O que eu ainda não tinha dado conta é que a escola não é uma preparação para inserir os alunos na sociedade. Eles são inteligentes, pensantes e inseridos na sociedade. O necessário do conteúdo eles já sabiam e nem foi conhecido por meio das explicações do professor. “Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (RANCIÈRE, 2019, p. 20). Como

---

<sup>3</sup> Fazer com que algo ou alguém se torne presente; tornar real.

<sup>4</sup> Quando digo experiência da experiência é deixando claro que durante as aulas eu não conhecia o livro: O mestre ignorante, porém nessa experiência da experiência que ocorreu na escrita deste trabalho eu já havia lido e tido contato com o livro em questão.

bem diz Rancière: “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”. (RANCIÈRE, 2019, p. 11)

As aulas, com o passar do tempo, foram perdendo o enredo previamente estabelecido e foram tomando vida própria. Uma espécie de acontecimento. Muitos detalhes que chamavam minha atenção agora, antes passavam despercebidos. Para Mendes (2017, p. 142), “Acontecimento não é aquilo que acontece. Não é a sucessão histórica de fatos que envolvem as formas constituídas dos corpos. Poderíamos dizer que acontecimentos tem algumas afinidades com aquilo que nos atravessa, com aquilo que nos toca”. As aulas foram fluindo.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2015, p. 19)

Quando penso na escola percebo que muita coisa acontece lá. No entanto, dedicamos pouca atenção ao que de fato nos toca. Talvez por não ser passível de ser traduzido em um capítulo no livro didático. O aluno parece sair praticamente da mesma forma que entrou na aula, exceto por saber de cor a fórmula de Bhaskara ou algo similar. Nada que o tocou parece ser importante para a aprendizagem se não diz respeito ao conteúdo matemático. Algo similar parece ocorrer com o professor após um longo dia de trabalho. Os afetos parecem não fazer parte do processo educativo escolar. Digo afetos pois, “afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 24). A escola segue assim sua trajetória com muito conteúdo e muita informação. Segundo Larrosa este fato é exatamente o que nos afasta daquilo que poderíamos chamar de aprendizagem.

Seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2015, p. 19)

Os questionamentos que me tomaram após um período imerso no contexto da escola pública não eram mais sobre a falta de estruturas na escola, a falta de motivação de alunos e professores, ou a rejeição que os alunos têm com a matemática. Tudo isso continua lá na escola, mas agora outras questões que ainda não havia percebido... Qual seria a função do professor se não aquela de oferecer as explicações aos alunos? Alunos e professores estariam em pé de igualdade dentro da sala de aula? Os mestres costumam ser reconhecidos por seu saber acumulado. Eles mesmos precisam da certeza de seu saber para que possam ensinar. Ensinam aquilo que sabem melhor. Avaliam se os alunos aprenderam um pouco do que ele sabe. As licenciaturas ensinam o conteúdo que posteriormente será ensinado. Haveria, assim, algum espaço para aprender o que ninguém sabe? Haveria espaço para aprender o que não foi ensinado? Haveria espaço para ensinar o que se ignora? A inteligência dos alunos é diferente da inteligência do professor? Os alunos precisam de um professor para socorrê-los da ignorância?

Instruir pode, portanto, significar duas coisas totalmente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar

uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. RANCIÈRE, 2019, p. 12)

Na escola, inventamos ou reproduzimos? Há espaço para invenção em aulas de matemática? Um certo dia me deparo com a seguinte notícia:

O jovem nigeriano Chika Ofili, de 12 anos, descobriu uma fórmula matemática que facilita o estudo da divisão. A descoberta permite mostrar rapidamente se um número inteiro é divisível por sete. Para isso, basta pegar o último dígito de qualquer número, multiplicar por 5 e adicionar à parte restante, assim terá um novo número obtido. Se esse novo número é divisível por 7, o número original é divisível por 7. Como exemplo, para verificar o número 532 é necessário,  $53 + 2 \times 5 = 63$ , sendo 63 múltiplos de 7, portanto, 7 também podem dividi-lo. (PESTANA, 2019, online)

Até quando episódios tais como o relatado na notícia serão exceções em uma aula de matemática? Até quando seremos cúmplices de uma ciência maior detentora de todo o poder que sufoca a invenção de matemáticas outras? Que oprime as linhas de fuga do instituído.

Uma ciência que mostra sua realeza no o que é? Suas vestes brancas parecem estar manchadas com uma prática que os olhos foram ensinados a não enxergar ou talvez seja a quantidade de adornos preciosos que foram impostos. A prática da identidade em detrimento da diferença. Da classificação. Do padrão. Da estrutura essencial. Da estrutura essencialista. Uma prática que se criminaliza quando o padrão se torna a única possibilidade, quando a diferença é rebaixada a um plano ordinário, a um plano que só pode existir enquanto caminho em direção aos padrões já existentes. Padrão, nesse sentido, pode ser tomado dentro de uma lógica da identidade e aí a Matemática e sua aprendizagem se mostram como mecanismos de manutenção a serviço de certa identidade, de certo reino. Eis o poder da identidade e sua repetição. Um poder que se mantém. (GODIM; MIARKA, 2017, p. 121)

Pisar neste chão cada vez mais liso da sala de aula foi um dos momentos críticos da minha trajetória (trans)formativa. Ainda não sei como proceder. Me recordo de quando Thomas, sem pedir passagem, entrou e mudou a vida de Simon Rodríguez.

Enquanto Rodríguez ainda está pensando com as crianças uma solução sem encontrar alternativa, Thomas, um negrinho que sempre os assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simon Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?” (KOHAN, 2015, p. 31)

Thomas não tinha acesso à escola e Simon estava rodeado de jovens estudantes, porém nenhum deles foi capaz de solucionar o problema em questão: pegar o chapéu que estava preso lá de cima. O fato de não frequentar a escola não impediu Thomas de apresentar uma solução rápida e eficaz. Os estudantes seriam capazes de mobilizar seus conhecimentos disciplinares para também apresentar uma solução? Tremores, me esbarro de frente com o mito pedagógico.

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas deve se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há segundo ele uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus



conhecimentos, adaptando-os, às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento. (RANCIÈRE, 2019, p. 24)

A rotina de ir/estar na escola, de estar rodeado de pessoas que vão/estão na escola, o contato diário com os professores e o contato diário com as informações pode não significar nada, se não nos abrimos aos afetos. Se não exercermos a diferença em detrimento da identidade. Simon Rodríguez se permitiu ao encontro com Thomas e nunca mais foi o mesmo. Quantos Thomas passam despercebidos por nós? Quantos Thomas não se encaixam na escola e suas disciplinas? Quantas vezes blindados em nossas verdades nada nos acontece? Como bem diz Rancière (2019, p. 11). “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas”, Thomas que o diga!

A experiência com Thomas lhe mostra, ao mesmo tempo, o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção. Além disso, Thomas inventa algo que funciona, que se pode ver realizado no mundo. Permite pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabituaados aos usos estabelecidos. (KOHAN, 2015, p. 33-34)

Assim, nos resta mergulhar nesse universo de multiplicidades. Caminhar livremente por este campo carregado de afetos e se perder nas linhas que aparecem nas rachaduras. Neste sentido, a função do professor não seria aquela de conduzir os alunos de um ponto obscuro para um ponto iluminado, por onde se possa ver melhor o mundo. Não há uma cortina a ser aberta para aumentar o campo de visão. Os alunos estão prontos para inventar o mundo, aliás, o fazem diariamente. Thomas está batendo à porta e pedindo passagem.

Não há o que descortinar. Não há uma verdade oculta. Não há uma realidade obscura. Uma reforma social pela educação é uma utopia. O mundo não está dividido em dois tipos de inteligência. O que seria a aula senão um lugar de encontros? Um lugar onde os corpos se afetam e são afetados. Um concerto musical. O tempo livre para a experiência. Um acontecimento. (MENDES, 2017, p. 138)

Eis um acontecimento: “surgimento surpreendente de algo novo que solapa qualquer esquema estático” (ZIZEK, 2014, p. 11), uma mudança dentro do mundo chamado escola acontece, já não posso continuar o mesmo, nem em si, nem nas relações com esse mundo.

Não sabemos de tudo, não sabemos como vai ocorrer a aula, não sabemos como garantir a aprendizagem, e está tudo bem. O perigo parece ser maior quando sabemos tudo, ou melhor, quando achamos que sabemos tudo. As certezas que me protegiam em sala de aula, pelo menos assim acreditava, foram se deteriorando. Como uma geleira sob o sol do verão. Sinto o movimento das águas em meus pés e, sinto também, que o fluxo arrasta todo meu corpo. Devires e transformações.

A aula é assim: um exercício artesanal. Não há nada que garanta com toda segurança absoluta o sucesso de uma aula. Mas pouco a pouco, errando bastante e sempre tentando acertar, decepcionando-se e reentrando no jogo é que você vai construindo sua história de professor. Essa história será tecida a partir de um jogo acidentado de erros e acertos. E no final? Não sei! Ainda não cheguei nele, mas se você está lendo isso é porque, de alguma forma, nós acreditamos num bom final. (KARNAL, 2019, p.27)

#### 4 SOBRE SER PROFESSOR

O professor parece uma espécie nômade. Alguns sofrem com isso e estão constantemente em busca de uma morada fixa, enquanto outros fazem do nomadismo seu modo de existir. A sala de aula, um território de multiplicidades, se desfaz diariamente quando toca a última campainha do dia para, no dia seguinte, inventar-se novamente ao mesmo toque da campainha. O eterno movimento de desterritorialização e reterritorialização<sup>5</sup>.

Na busca pela sobrevivência, o nômade procura novos territórios, frequentemente por meio de uma espécie de êxodo, uma fuga necessária para a preservação da vida, como aventura, uma abertura ao desconhecido, em que o nomadismo resplandece como uma característica dos desbravadores. Uma saída da terra natal e da segurança do lar para territórios ainda não conquistados. (AMARIS-RUIDIAZ; MIARKA, 2020, p. 216)

Inicialmente fui sendo empurrado para fora da normalidade da rotina que parece ter mais espaço dentro do ambiente escolar. Aulas expositivas, livro didático, lista de exercícios, provas, etc. Nesse sentido, a princípio, busquei desenvolver uma forma de aula e de ser professor que se mostrasse mais “eficaz”. A falta de “experiência<sup>6</sup>” servia como consolo para evoluir na profissão, nada que o tempo não pudesse ajudar, pensava. Posteriormente, fui percebendo que o tempo não era determinante neste caso. Talvez a involução fosse a melhor companhia.

A involução, como uma evolução em diferentes direções simultaneamente, sem linearidade. A involução não como o contrário da evolução, ou como o retorno a algo, mas como um movimento junto ao acontecimento, junto ao que acontece: mover-se no que há. A involução existe descolada do desenvolvimento que sempre caminha rumo a uma forma ideal a se atingir, a um objetivo a se alcançar.... Um movimento de desformar, não de passar de uma forma a outra, mas não buscar por formas e ir desformando sempre. (CLARETO; MIARKA, 2021, p. 25)

Tremores! O processo de evolução profissional deu lugar à involução. A esperança no “tempo de experiência”, como o acumulado de vivências, perde espaço para a experiência como aquilo que “nos passa”. Ou ainda, aquilo “que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2015, p. 28). A experiência como trajetórias que desformam e nos transformam, ou apenas trajetórias transformativas.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e que as vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2015, p. 10)

Nesse sentido, até que ponto os professores estão sujeitos à experiência? Ou mesmo os alunos, em que medida estão “dispostos” a se expor à experiência? Afetar e ser afetado significa padecer, tombar. Como diz Deleuze: “Há sempre a violência de um signo que nos força a pensar, que nos tira a paz” (2003, p. 91). E é com Larrosa que hoje percebo: “a escola que faz que um professor possa ser professor” (LARROSA, 2018, p. 488) e não o conjunto ilimitado de

---

<sup>5</sup> Desterritorialização- opera com movimentos onde se traçam linhas de fuga. Reterritorialização- busca estabilizar aquela força em um novo território.

<sup>6</sup> Experiência aqui no sentido usual da palavra e não no sentido gerado por Larrosa e utilizado neste trabalho.

prescrições obtidos durante o curso de formação docente. Ou seja, “o professor em seus efeitos e não como premissa, como circunstância e não como substância, como um acontecimento e não como função” (LARROSA, 2018, p. 487).

Compartilhamos a rejeição de todos esses discursos sobre as competências do professor, os saberes do professor, as funções do professor, o perfil do professor, tudo que vem de uma visão, digamos, profissionalizante do professor, e que sentimos um tédio também compartilhado por todas essas elaborações de modelos de professor que constroem figuras padronizadas como o professor democrático, o professor reflexivo, o professor dialógico, o professor crítico, o professor militante, o professor transformador e outras cristalizações abstratas do mesmo estilo. (LARROSA, 2018, p. 487-488)

Ser professor, tornar-se professor, ou apenas acordá-lo? “Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido”. (ALVES, 2016, p. 21)

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.” (ALVES, 2016, p. 30)

## 5 SOBRE A PALAVRA NA ESCOLA

*A cada frase que passa por tua cabeça, pergunta-te:  
Esta é realmente minha língua?  
Peter Handke*

Bipe. Luz. Notificação. Palavras. Mensagens. Conversas. Falamos, conversamos, discutimos, debatemos, opinamos, concordamos, discordamos, ensinamos, perguntamos, duvidamos, apegamos, soltamos, enfim, vivemos, e ao passo que vivemos, lá está a palavra. No início era a palavra. Somos bombardeados por palavras, ora proferidas por nossas bocas ora receptíveis por nossos ouvidos. A escola não é diferente. As palavras estão lá. Muitas. Umas mais receptíveis que outras. Outras se dão por inexistentes e outras simplesmente são ocultadas. A campanha toca. É hora de iniciar a aula. A palavra já está lá. Os alunos tomam posse dela antes. O professor pede silêncio e retoma a palavra.

Mais que ser munido de palavra, segundo Jorge Larrosa, “o homem é palavra”, com a palavra “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2015, p.17). O professor já não profere simplesmente palavras, mas sentidos. Com Rubem Alves (2016, p.64) indago. O que se têm feito com a palavra na educação? “Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?”

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos... (LARROSA, 2015, p.15)

A linguagem, não somente aquela imbuída de regras já instituídas, mas especialmente aquela inventada no cotidiano escolar entra nesse rastreo. Tal como a prática da cartografia<sup>7</sup>.

Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. (KASTRUP, 2014, p. 40)

Nesse movimento, a linguagem toma grandes proporções nas práticas educativas. Percebo então que a linguagem é mais do que um processo de descrição. As práticas linguísticas constituem:

O que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito. Assim como a linguagem torna possível alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e as vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação. (BIESTA, 2013, p. 29)

Amparado e principalmente desamparado pela palavra, estava submerso na escola cumprindo o estágio curricular obrigatório. A visão panorâmica me permitia ver muitas coisas, só não me via. Em sala de aula, as frases não faziam sentido, fiquei sem palavras. Tal como um estrangeiro que não conhece a língua local buscava meios para estabelecer uma conversação.

Necessitamos de uma linguagem para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem há diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós. (LARROSA, 2015, p.71)

Não se trata de uma linguagem correta e outra incorreta. Uma falsa outra verdadeira. O abandono de uma linguagem por outra se dá apenas (não que seja pouco) por seu uso deixar de ser adequado, como bem diz (ALVES, 2016, p.62) “as linguagens são abandonadas da mesma forma como uma cobra abandona sua pele que ficou velha...”

Neste sentido, percebo a potência em torno da educação escolar. Isso me fascina, ao passo que também me amedronta. A palavra é viva e na escola não é diferente. Mas a palavra também pode anunciar a morte. “A educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, afim de nos recriar à imagem e semelhança de um outro” (ALVES, 2016, p. 246).

Continuamos a conversa e ele começou a falar de uma forma estranha, que eu nunca ouvira antes. Vocês podem imaginar uma criança de oito anos falando em aclave e declive?

Pois é, não aguentei e interrompi:

- Que isso, Gui? Por que é que você não fala morro abaixo e morro acima?

- Mas a professora disse...

Compreendi então. A pinoquização já iniciara. Um menininho de carne e osso já não usava mais suas próprias palavras. (ALVES, 2016, p. 139)

Para que as palavras não tragam uma conotação falsa, deixo claro que perceber tudo isso não foi de imediato. Digo também que não me foi ensinado por alguém. De repente, mas não por um acaso tão aleatório, palavras já ditas e repetidas, ou mesmo novas, ganham um

---

<sup>7</sup> Uma reversão do sentido tradicional da palavra: metodologia (*metá-hodos*), transforma o *metá-hodos* em *hodos-metá*, apostando assim, na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude.

espaço que nunca tiveram. Algo ressoa e brota algum sentido, ou até mesmo sem sentido, dentro de mim. Penso que educação deve estar relacionada a isso.

Quantos vezes tentei ensinar minha palavra? Ensinar ao outro uma língua que não é sua. Lembro do dia que passei a aula toda repetindo que menos com menos é mais, e que menos com mais é menos. Depois de repetir várias vezes perguntei aos alunos e alguns ainda erraram. Estava tão dentro do jogo que não percebi. As palavras já instituídas eram quase eu mesmo. Aliás, aquelas eram as minhas palavras?

Ao que me parece, a opressão também se dá pelo próprio sujeito que jura combatê-la. A linguagem hegemônica dos discursos educacionais, dentro e/ou fora da sala de aula, nada se parece a uma conversação. Conversação “sugere horizontalidade, oralidade e experiência” (LARROSA, 2015, p.71).

## 6 SOBRE O TEMPO NA ESCOLA

*Alice: Quanto tempo é para sempre?  
Coelho Branco: Às vezes apenas um segundo.  
Alice no País das Maravilhas*

É incrível. O professor sempre está correndo. Os alunos sempre estão correndo. Parece que não há um professor ou um aluno que não tenha uma tarefa atrasada a ser cumprida. É assim na universidade, é assim na educação básica. A escola tem muitas coisas, mas parece que não tem tempo. Algo bem paradoxal, pois a palavra escola vem do grego *skolé* que significa tempo livre, traduzido do latim como ócio (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Com tantos nós e pouco tempo, como escolher quais deles tentar desatar? Se o professor fosse um super-herói seria possível desatar todos eles? Aliás, há algum nó a ser desatado? E se a malha de cordas não tivesse nós? Ou melhor, e se os nós não passarem de elementos adicionais no plano das intensidades<sup>8</sup>?

A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converte em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo. (LARROSA, 2018, p. 33)

Ao passo que não se tem tempo, se passa bastante tempo na escola. De segunda a sexta no mínimo quatro horas por dia. Em algumas escolas ainda tem os sábados letivos, sem falar nas escolas de tempo integral, onde o aluno passa praticamente a manhã e à tarde toda na escola. Na escola parece que falta, mas também sobra tempo. A escola é quase a segunda casa para professores e alunos, às vezes, se passa mais tempo na escola do que na própria casa. Parafraseando Herman Hesse, no livro “O lobo da estepe”, as escolas não são palácios nem casas proletárias, mas precisamente aqueles nichos da pequena burguesia, decentíssimos, cheios de tédio, porém pouco conservados, onde todos se sobressaltam quando alguém deixa a porta bater com força ou entra com os sapatos sujos de lama.

A escola é um assim. Nada pode estar fora do lugar, muito silêncio é sinal de que tudo vai bem... O barulho não tem vez, ou pelo menos é evitado ao máximo, as cadeiras sempre

---

<sup>8</sup> Inspirado por Gondim; Miarka, seria um plano pré-filosófico, constituído para que nele conceitos filosóficos possam ser criados.

enfileiradas. O professor pede silêncio toda vez que a voz do aluno se aproxima de seu tom... Que casa é essa, que não pode ter barulho, que não pode estar desarrumada, que não se pode rir. “Nossa devoção pelos espaços limpos, civilizados, esteticamente profiláticos, imperturbáveis. Nunca sujos, mal cheirosos e bagunçados.” (SEQUEIRA, 2010, p. 37). “Invoco o riso daqueles que perceberam o ridículo da seriedade”. (ALVES, 2016, p. 9)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo isso, há espaço e tempo para a experiência na escola? “A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (Larrosa, 2015, p. 22). No entanto, os afetos sempre encontram seu tempo e espaço, “na escola se encontra com o imediato, diariamente. Na escola as experiências acontecem. Porém, são colocadas em segundo plano. Os guardiões das grades curriculares e os defensores da boa educação cumprem seus papéis.” (MENDES, 2017, p. 142)

Como profanar a escola? “A miséria da educação não aparece onde ela é pior. Sua miséria se revela justamente onde ela é excelente” (ALVES, 2016, p. 247). Sendo assim, “elogiar a escola também pode ser cantar o seu fim” (LARROSA, 2018, p. 11). Sigo na “tentativa de fissurar a própria Escola, como Aparelho de Estado, em busca de uma outra escola que assuma as marcas produzidas nos corpos que elas habitam” (AMARIS- RUIDIAZ; MIARKA, 2020, p. 211).

O que pode uma escola? O que pode uma aula de matemática? O que pode o ofício do professor (que ensina matemática)? Hoje estou aqui habitando a incerteza da experiência. O que pode uma educação que assume como potência a diferença e invertendo os valores identitários atualmente conhecidos e empoderados? O que pode uma barra de chocolate ou um parafuso?

Um parafuso, quando tomado como único, pode criar mundos, caminhos outros, produzindo piadas, irritações, reuniões, desarranjos em uma comunidade, assim como a paz. Em outras palavras, o que pode um parafuso se deixarmos de tomá-lo como um mero parafuso? (MIARKA, 2019, p. 163)

O que pode uma pesquisa ao invés de se lançar à procura de compreender o já produzido, se dedicar esforços para se aventurar por caminhos inusitados? O que pode uma escrita que transforma e não busca uma representação? O que pode uma escrita- avalanche? Seu ponto de partida, quase sempre um lugar simples, sem grandes pretensões, em que começa pequena, intensificando-se ao longo de seu caminho – à qual juntam-se linhas de força, produzindo percursos próprios e únicos movidos pelo acontecimento do encontro. (GODIM; MIARKA, 2017)

Da primeira linha até aqui posso afirmar que não sou o mesmo após um exercício de “escrita/experimentação com aquilo que afeta produz e vibra”. (AMARIZ-RUIDIAZ; MIARKA, 2017, p. 16). Pensar e repensar, ler e escrever, são exercícios que constituem a criação de sentidos imanentes. (AQUINO; REGO, 2014) Mergulhado no plano da experiência, a cartografia foi acompanhando os efeitos que se dão/ocorrem ao longo dessa trajetória transformativa, produzindo o conhecimento enquanto se investiga, lê, escreve, enfim, enquanto se vive.

A avalanche atinge uma planície, diminui sua velocidade drasticamente. É hora de se acalmar, mas a planície é finita.

***Manifesto de uma língua  
Nomeaste escrita avalanche  
Para quem? De quem?  
Posso ajudar a desatar os nós?***

*Afinal, de quem é a palavra na escola?  
Difícil testar o dever, a responsabilidade, o conteúdo, as convicções, metas e soluções  
Onde se refugiar?  
Cadê a conversação?  
Foste parar entre os nômades...  
Te lembraste que estás vivo, inquieto, pensante, errante, não foi?  
Não te julgaram... aí foste fluindo...  
TREMORES!  
Quantas vezes tentei ensinar minha língua?  
Trajetória (trans) formativa da educação, do professor, do espaço e tempo  
Acabas de te tornar teu acontecimento, eis:  
**Escrita-Tremores!***

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Para quem gosta de ensinar**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2016.
- CORAZZA, S. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In AQUINO, J. G; REGO, T. C. **Deleuze pensa a educação: A docência e a filosofia da diferença**. 1. ed. São Paulo: Segmento, s/n.
- AMARIS-RUIDIAZ, P; MIARKA, R. Entre o estado e o nômade: a produção de um espaço de partilha como possibilidade de alisamento de espaços escolares estriados... **Alegrear**. n. 25, 2020. 208-223.
- AMARIZ-RUIDIAZ, P; MIARKA, R. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]? **Alexandria**, v. 11, n. 13, 12 dez. 2018.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Educação: Experiência e Sentido).
- CLARETO, S. M, & MIARKA, R. (2021). Etnomatemática em Cenas: Nas sulinas fronteiras de uma américa, de que “matemáticas” somos capazes?. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática**, 13(3), 928. <https://doi.org/10.22267/relatem.20133.64> (Original work published 31º de dezembro de 2020)
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado, 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.
- GONDIM, D. M; MIARKA, R. A Constituição de um Plano de Intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 115-131, 10 jun. 2017.
- KARNAL; L. **Conversas com um jovem professor**. 1 ed., 8 reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2014.
- KASTRUP, V; BARROS, L. P. de. Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-75, 2014.
- KOHAN, W. O. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador**. Tradução Hélia Freitas. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Educação: Experiência e Sentido).
- LAZZAROTTO, G. D. R; CARVALHO, J. D. de. Afetar. In FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. de.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, p. 23-25, 2012.
- LÓPEZ, M. V; MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. Skholé e igualdade. In LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 177-187, 2018.
- MENDES, R. de O. A de Aula. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 11 jun. 2017.
- MIARKA, R. Sobre parafusos, miséria e Educação Matemática: discussões metodológicas na composição de Educação Matemática com filosofia da diferença. In BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. **Leituras em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 161-175, 2019.
- MIARKA, R. **Etnomatemática: do ôntico ao ontológico**. -. 2011. 427 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102101>>.
- PESTANA, L. Menino de 12 anos descobre fórmula matemática que ajuda o estudo da divisão. **Estado de Minas Internacional**. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/11/19/interna\\_internacional,1102274/menino-de-12-anos-descobre-formula-matematica-que-ajuda-o-estudo-da-divisao-di.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/11/19/interna_internacional,1102274/menino-de-12-anos-descobre-formula-matematica-que-ajuda-o-estudo-da-divisao-di.shtml)>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução



Lilian do Valle. 3 ed. 8. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Educação: Experiência e Sentido).

SEQUEIRA, R. P. **Rumores discretos da subjetividade**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ZIZEK, S. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

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

**José Magno Pereira Lustosa**

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Secretaria Municipal de Educação de Luís Correia (SEDUC), Luís Correia, Piauí, Brasil. ID Lattes: 3909982671656874. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6551-8255>.

**Contato:** magnolustosamat@gmail.com

**Ricardo de Oliveira Mendes**

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Parnaíba, Piauí, Brasil. ID Lattes: 4212323124410434. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-2283>.

**Contato:** ricardomendes@ufpi.edu.br

## **(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



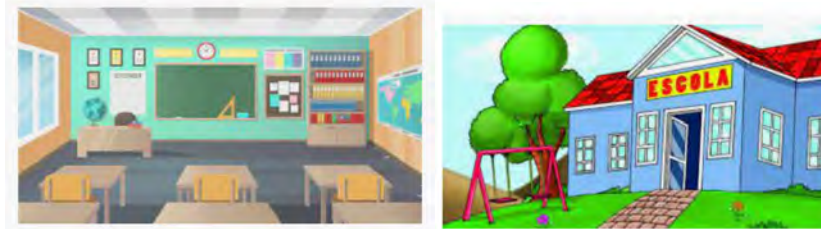
Fonte: Foucault (1988)

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,

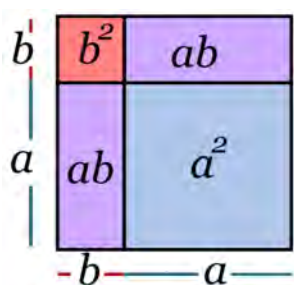
<sup>6</sup> In <http://paxprofundis.org/livros/paulvalery/paulvalery.htm>

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:



$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

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?*

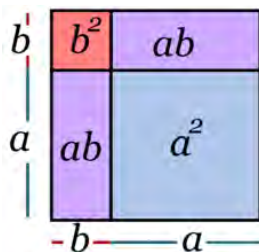
A discussão em torno dessas questões com o grupo, teve por objetivo levantar possíveis hipóteses sobre como os estudantes chegaram a essa resposta. No entanto aqui vamos nos ocupar apenas da questão: *pro, onde é o  $(2x + y)$  na régua?* Essa escolha foi feita em função do seguinte diálogo que seguiu 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, pedalar, 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, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sílvio. 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, Sílvio (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

## **Devir-Mágico do Estudo ou a Afirmação de uma Política Cognitiva Inventiva:**

Estudar como ato filosófico

## **Becoming magical of the study or the Affirmation of an Inventive Cognitive Policy**

Studying as a philosophical act

Pedro Rocha Silveira de **Mendonça**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho – Campus Rio Claro (UNESP)

Giovani **Cammarota**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

### **RESUMO**

Este ensaio discute o estudo como ato filosófico em sala de aula de matemática, especialmente a partir de um acontecimento no interior de uma disciplina de formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Aliados à Filosofia da Diferença, cartografamos movimentos de problematização do algoritmo usual da multiplicação que aprendemos na escola por meio do estudo de diferentes métodos produzidos historicamente e culturalmente – Gêlosia e Chinês – e por meio da produção de um modo inédito de multiplicar produzido por um aluno da escola básica – o Método do Garoto Brasileiro. A partir de Deleuze, discutimos o estudo como um movimento que opera por meio de crises nos sentidos sedimentados no pensamento e que abrem novos campos de possíveis. Pensar, portanto, passa pela experimentação dessas crises e afirmam uma política cognitiva inventiva, isto é, uma postura segundo a qual o conhecimento matemático é radicalmente produzido.

**Palavras-chave:** Pensamento. Multiplicação. Experimentação. Sala de aula de matemática.

### **ABSTRACT**

This essay discusses studying as a philosophical act in the mathematics classroom, especially based on an event within an initial teacher training course for Pedagogy Degree course. Allied to the Philosophy of Difference, we mapped movements of problematization of the usual multiplication algorithm that we learn at school. To do so, we study two different methods produced historically and culturally – Gêlosia and Chinese – and also the production of an unprecedented form of multiplying produced by an elementary school student – the Brazilian Boy Method. Based on Deleuze, we discuss study as a movement that operates through crises in the meanings sedimented in thought and that opens up new fields of possibilities. Thinking, therefore, involves experimenting with these crises and affirms an inventive cognitive policy, in other words, a stance according to which mathematical knowledge is radically produced.

**Keywords:** Thinking. Multiplication. Experimentation. Mathematics classroom.

## 1 SALA DE AULA DE MATEMÁTICA: UM MEIO E SUAS VELOCIDADES

No primeiro volume de *Mil Platôs*, Gilles Deleuze e Félix Guattari discutem a noção de rizoma como um *intermezzo*, um meio, um entre coisas, e apostam no trabalho do pensamento e da escrita como um trabalho pelo entre, pelo meio. Ao recusarem as representações, deixam de lado o meio como mediação para apostarem em desenraizamento do verbo ser:

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade pelo meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Ao produzir esse texto, pensamos uma sala de aula de matemática como um *meio*, espaço entre as coisas, entre disciplinas, áreas de saberes, grupos de pesquisa e de estudos, reuniões de trabalho, matemática e educação matemática, iniciação científica, mestrado, docência e e e ...

No entre, uma sala de aula de matemática em um curso de Licenciatura em Pedagogia constitui um espaço que faz operar o conector e fazendo as coisas adquirirem velocidade, não só por compor nossas próprias trajetórias como alunos, professores e pesquisadores – nesse espaço exercitamos tudo isso e tantas outras coisas –, mas também por apontar para uma dimensão da multiplicidade que eclode e que, disruptivamente, dá a pensar e faz nascer modos de habitar o território da Educação e, especialmente, os territórios da Educação Matemática.

Então, que direções perpendiculares e movimentos transversais se configuram com e a partir desse, com e nesse espaço? Que velocidades entre as coisas, entre as formas? Tomamos como fio condutor uma aula em uma disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos com Prática Escolar em Matemática, do curso de Pedagogia como mote para problematizar o estudo e as políticas da cognição produzidas ao se estudar em uma aula que discute algoritmos das operações com números naturais e as relações de crianças com matemática. Tais problematizações alinhavam alguns dos elementos que vêm ganhando corpo em pesquisas do Travessia que discutem educação matemática: o problema (micro)político da produção do conhecimento matemático e, portanto, da cognição, a sala de aula de matemática, os processos de (des)subjetivação que atravessam o aprender e os desdobramento das assim chamadas filosofias da diferença para a educação matemática.

## 2 UMA AULA, UM GAROTO BRASILEIRO: UM ESTUDO ADQUIRE VELOCIDADE

Num dia, na disciplina de Fundamentos em matemática para o curso de licenciatura em pedagogia, um problema faz funcionar uma aula: *de que outros modos podemos multiplicar?* Questão de estudo: e se a gente quisesse fazer  $125 \times 9$ , por exemplo, como seria isso? Aprendemos comumente a multiplicar na escola armando os fatores da multiplicação um sobre o outro, unidade debaixo de unidade, dezena debaixo de dezena até onde for possível. Começa-se sempre a multiplicar o segundo fator pelas unidades, depois pelas dezenas, até onde for possível. Uma imagem da multiplicação para um algoritmo escolar:

**Figura 1:** Algoritmo usual da multiplicação

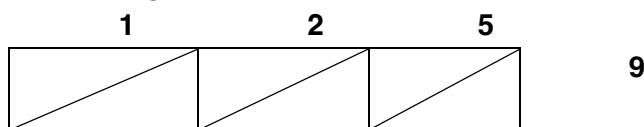
$$\begin{array}{r}
 \phantom{1}21 \phantom{00} \phantom{00} \phantom{00} \\
 \phantom{1} \phantom{00} 42 \phantom{00} \phantom{00} \\
 \phantom{1} \phantom{00} \phantom{00} 5 \phantom{00} \\
 \times \phantom{00} \phantom{00} \phantom{00} 9 \\
 \hline
 1 \phantom{00} 1 \phantom{00} 2 \phantom{00} 5
 \end{array}$$

Fonte: dos autores

Mas existirão outros modos de multiplicar, outros algoritmos? De uma visada para a tradição (SOARES; NUNES, 2005; SOLDATELLI, 2016) vem: tem um método egípcio, um método russo, um método árabe, um método chinês... Quantos outros mais?

Em estudo vem: o árabe, por exemplo, atende pelo nome de gelosia, que remete à palavra grade. Primeiro, organizamos a grade conforme o que segue:

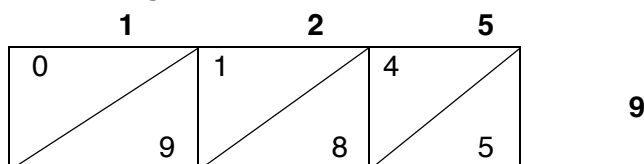
**Figura 2:** Método da Gelosia



Fonte: dos autores

Depois, multiplicamos nove por cinco, por dois e por um. Para registrarmos os produtos, escrevemos as dezenas na diagonal da esquerda e as unidades na diagonal da direita, conforme o que segue:

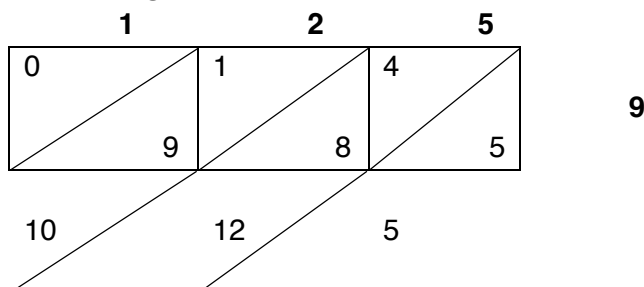
**Figura 3:** Método da Gelosia



Fonte: dos autores

Por fim, consideramos toda a grade e somamos os números que estão sob uma mesma diagonal. Da direita para a esquerda, temos, conforme a configuração abaixo: o cinco aparece sozinho na primeira diagonal; na segunda diagonal fazemos quatro mais oito; na terceira diagonal fazemos um mais nove; na quarta diagonal o zero aparece sozinho.

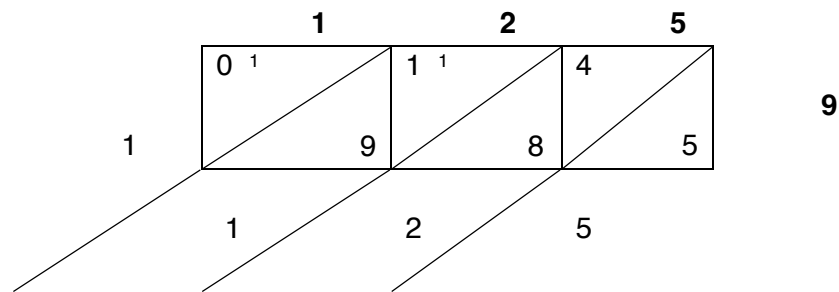
**Figura 4:** Método da Gelosia



Fonte: dos autores

Como no algoritmo usual que aprendemos na escola, toda a vez que a soma passa de dez em uma diagonal, ‘vai um’ para a próxima diagonal da grade:

**Figura 5: Método da Gelosia**

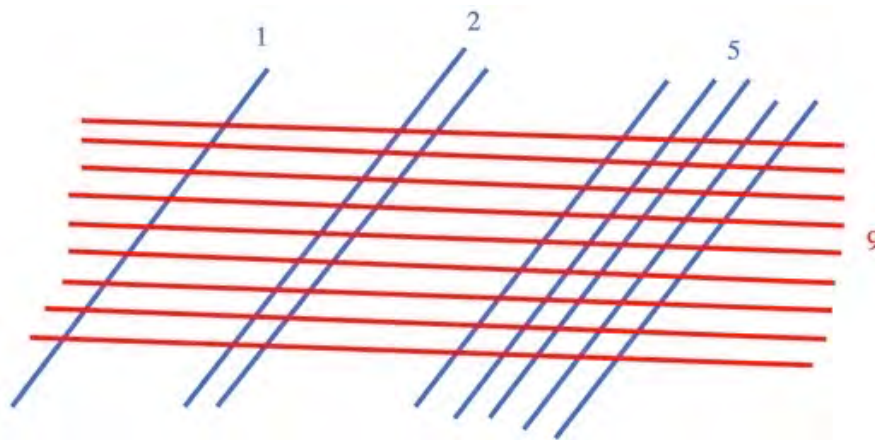


Fonte: dos autores

O produto de cento e vinte e cinco por nove aparece agora: mil cento e vinte e cinco.

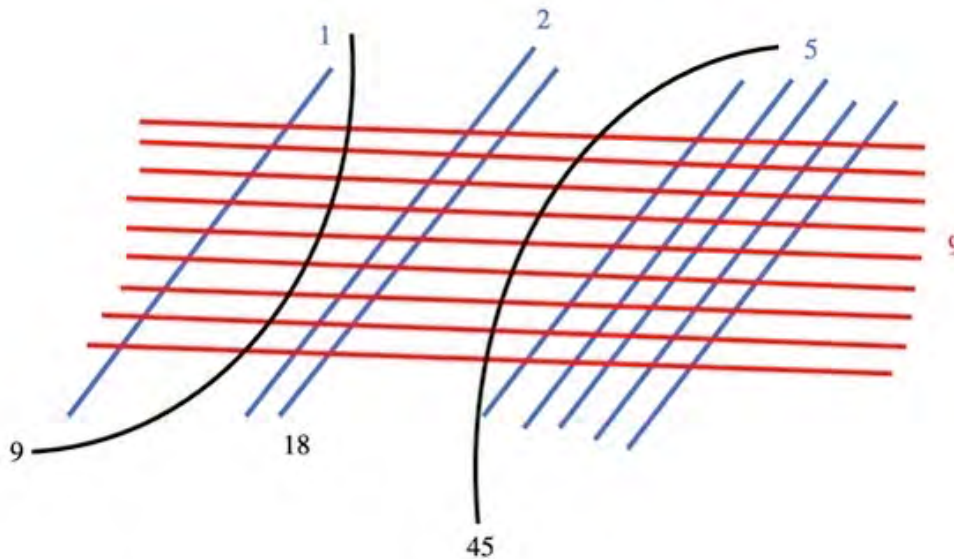
Ainda em estudo, em uma visada para a tradição, o método chinês faz valer outros elementos. Linhas tomam o lugar dos algarismos dos fatores em uma configuração em que o que importa é que todas as linhas se cruzem:

**Figura 6: Método chinês**



Fonte: dos autores

Dada essa configuração, contam-se os cruzamentos entre as linhas em três regiões: cinco linhas cruzam nove linhas em quarenta e cinco pontos; duas linhas cruzam nove linhas em dezoito pontos; uma linha cruza nove linhas em nove pontos.

**Figura 7: Método chinês**

Fonte: dos autores

Cada uma das três regiões determina uma ordem do sistema de numeração decimal: quarenta e cinco unidades, dezoito dezenas e nove centenas. Para terminarmos, basta efetuar as trocas no sistema. Em quarenta e cinco unidades há quatro dezenas que, acrescidas às dezoito da segunda região, totalizam vinte e duas dezenas. Em vinte e duas dezenas há duas centenas que, acrescidas às nove da terceira região, totalizam onze centenas. Sendo assim, temos onze centenas, duas dezenas e cinco unidades, 1125.

A professora da disciplina apresentou à turma uma forma alternativa – inventada – por um aluno dos anos finais do ensino fundamental para dar conta de resolver multiplicações por nove<sup>1</sup>. Com matemática, um menino faz problema numa forma tomada como “certa” de efetuar a operação de multiplicação: *é esgotando o possível que o criamos*<sup>2</sup>. No entre do encontro, inventividades insurgentes sustentam questão: como um novo regime de possíveis em matemática constitui estudo em uma disciplina de formação de professores?

Com o menino, voltemos ao  $125 \times 9$ . Para efetuar o produto, seguimos os seguintes passos: 1º: desprezamos o dígito das unidades do fator diferente de nove. Em nosso caso, eliminamos o 5 de 125. Ficamos, portanto, com 12; 2º: tomamos o sucessor do número encontrado ao fim do primeiro passo. Em nosso caso é o 13; 3º: subtraímos o número encontrado ao fim do segundo passo do fator que queremos multiplicar por nove. Em nosso caso, subtraímos 13 de 125, que dá 112; 4º: retomamos o dígito das unidades que havia sido desprezado no primeiro passo e subtraímos esse dígito de 10. Em nosso caso, o dígito 5 havia sido eliminado

<sup>1</sup> O método do garoto brasileiro foi noticiado pela imprensa em 2015: <http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/10/jovem-de-13-anos-encontra-metodo-de-calculo-para-contribuir-com-ensino.html>. À época, o menino e seu pai registraram em cartório o método de multiplicar por nove como Método Sete de Multiplicação, em alusão ao sobrenome da família.

<sup>2</sup> Pelbart (2016) diferencia o cansaço do esgotamento e propõe pensarmos que a invenção passa pelo esgotamento do possível imediato, das possibilidades atuais. Pelo esgotamento se chega à iminência e à necessidade da emergência de um *novo campo de possíveis*, para utilizarmos a expressão de Deleuze e Guattari (2016).

no primeiro passo. Fazemos 10 menos o dígito eliminado e obtemos 5; 5º: por fim, tomamos os dígitos obtidos ao fim dos passos 3 e 4 e os escrevemos em sequência. Em nosso caso, havíamos obtido 112 no terceiro passo e 5 no quarto passo. Escrevendo esses dígitos em sequência, temos 1125, que é o produto de 125 por 9.

Esse método foi apresentado à turma como “Método do Garoto Brasileiro”. *Como assim, uma criança teria por sua autoria algo tão novo?!*, indagou uma licencianda. *Pode uma multiplicação que só usa a subtração para ser efetuada?* Perguntas compõem problema: ele descobriu matemática ou inventou matemática? Constituição de pensar: exercício de engendrar pensar no pensamento, forçar o pensar no pensamento, turbilhonamento nos planos de referência, elaboração própria do movimento errante do pensar. Pergunta: se alguém já fez isso antes, e ele não sabia dessa *invenção*, é inédito? Ora, uma parada se faz necessária: *invenção* pressupõe uma qualidade inédita? O inédito tira a intensidade do acontecimento? Ainda assustadas e assustados com o novo que se apresentou em algoritmo de multiplicação, aluna fortemente afetada e violentada pelo encontro, em estudo, brada: *menino que inventou isso é mágico!*

O que se *empreende* quando estuda? Quais os efeitos de um estudo? Estudo que é inventado no estudar, no pesquisar, no exercitar. Estudo que não se fixa numa ideia rígida e fiel da imagem de um aprender, ou na perspectiva de trilhar um caminho que tem como destino um ponto de chegada assegurado pelos sistemas de saberes – estude, logo aprenderá, ou, estude e conquistará o saber que almeja. Uma afirmação política: estudar como uma política cognitiva inventiva, que faz a cognição diferir de si própria, constituindo um pensamento sem imagem, mascarado, travestido.

Estudar pode dizer inclusive de questionar certos saberes que eram disparados enquanto desejo de captura e, no caminhar, outros agenciamentos são empreendidos e os afetos vão para além da afirmação de um certo conhecimento, esgotando acontecimentos, ilusionando possíveis.

Um modo de compor com o estudo que vai para além do representar ou do descobrir através da experimentação, um outro modo de compor um saber. A experimentação permite a possibilidade dos afectos, das inundações, dos turbilhonamentos, de uma mudança de estado. Diferenciar-se de si: política cognitiva inventiva. O devir-mágico do estudo: uma política *inventiva* ao ilusonar com um algoritmo de multiplicação.

Estudar como ação *inventiva*, um instante de crise. Comendo com Pelbart (2016), a crise é um instante de potência única: é nela que o impossível parece dominar. Diz:

A crise revela as forças que estavam em jogo, ou melhor, ela as redistribui, respondendo à questão: será que as coisas irão no sentido da vida ou da morte? A crise é uma espécie de decisão, não o resultado de uma série, mas antes o começo, uma origem, que cria um espaço e um tempo próprios, sem obedecer às coordenadas de um mundo dito objetivo ou ôntico. (PELBART, 2016, p. 40).

Estudar como um instante de crise é o exercício do esgotamento de um certo conteúdo que deve ser apreendido de um determinado modo, romper com o ressentimento catastrófico e experimentar uma criação inventiva. Na crise, uma vida insurge e pede passagem. Assim, o estado de esgotamento nada tem relação com o cansaço ou com a falta de produtividade, mas com a dobra de si, com os processos de rompimento das identidades, com “*a morte do eu*” (PELBART, 2016, p. 43).



Invenção de vidas, saberes. O possível que se inventa no acontecimento. Estudar. Pensar o impensável, ouvir o indizível, ver o invisível, tocar o intocável, saberes não-sabidos. Esgotar um algoritmo de multiplicação: experimentação de um modo inventivo de constituição do pensar no pensamento. A inventividade e a renúncia à criação: maquinaria pensante não se ocupa com o inédito, mas com o direito ao inconsciente, com o sempre novo, com as criações, com o acontecimento. A aposta no experimentar como ação de um aprender.

Em uma aula de fundamentos de matemática, estudo como afirmação política da invenção: quem passa pela escola aprende a multiplicar, via de regra por um algoritmo que, de tão gasto, chamamos de usual. De tão gasto, deixamos de lado o modo como ele faz operar o sistema de numeração decimal para compreendê-lo como um conjunto de passos a serem seguidos para conhecer o produto de dois números. Em uma aula, o estudo da multiplicação insiste em ressoar um problema, instaura o instante de crise: *de que outros modos podemos multiplicar?* Gelosia e método chinês vêm responder com outros campos de possíveis, com outras relações com o sistema de numeração decimal, a essa pergunta. Afirmando, por sua diferença, a franja de inventividade constituinte do próprio algoritmo usual. A usualidade do algoritmo escolar é apenas um processo de naturalização e captura. Em estudo, um esgotamento abre um novo campo de possíveis: métodos de multiplicação de outras culturas nos dão a ver e pensar que nossa própria cultura, nossa própria usualidade é efeito de processos de produção, de invenção. Unicidade e universalidade, valores de uma matemática que quer se afirmar com m maiúsculo, são abaladas em estudo, dando a ver e pensar matemática – ou seriam matemáticas? – como produção humana historicamente produzida e socialmente partilhada (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000).

Em estudo, um problema insiste em repetir, instaurando outros instantes de crise: *de que outros modos ainda podemos multiplicar?* Um menino brasileiro invade com a força de sua produção um território antes ocupado por uma discussão cultural. Ao produzir um método singular de multiplicar por nove, ele já não se filia aos valores da universalidade e unicidade, já que não se ocupa de um algoritmo geral que ensina como fazer qualquer multiplicação. Ao mesmo tempo também faz desviar a própria cultura, seus significados relativamente estáveis e representáveis. Faz desviar de uma concepção que ainda enclausuraria a matemática no domínio de um *a priori* relativo e que tomaria os estratos culturais e históricos como teleologia da produção do conhecimento matemático e, portanto, do próprio estudo. Em instante de crise, um menino brasileiro e seu método de multiplicar por nove produzem novo esgotamento, e com ele, abre um novo campo de possíveis: pensar matemática como uma produção humana que arrasta os estratos históricos e culturais para outras searas, dando a ver e pensar uma produção radical que abole os *a priori* (CAMMAROTA, 2021).

Em estudo, um menino brasileiro é dado como mágico: não seria parte do abalo de sua produção nos colocar, no limite, no jogo da produção do conhecimento matemático? Arrastar as concepções de uma matemática produzida por grandes gênios, por grandes estabilizações de significados, para uma outra em que a invenção não cessa de ter parte e ser motor, não seria essa a mágica?

\* \* \*

*Como uma criança teria por sua autoria algo tão novo? A invenção pressupõe a qualidade inédita do novo?* Um problema se desdobra: existe algo que distancia filosoficamente, portanto conceitualmente, a qualidade de algo inédito da potência de criação em acontecimento, pelo menos se por inédito tomarmos o resultado final de um processo de produção de conhecimento.

O inédito constitui, na produção de conhecimento, uma coalisão de determinadas séries de aprendizagens, de invenções concentradas em um saber. *O menino brasileiro produz um algoritmo inédito*. Uma vez constituído, esse saber tende a agir a título de finalidade, de teleologia do pensamento, produzindo uma política que faz dele algo limpo, rígido e bem determinado. Sedução de um ineditismo: levar para a escola o método do garoto brasileiro, substituindo outros métodos por esse outro, ainda inédito. Dessa maneira, o inédito priva ou procurar privar outros encontros de serem bem-vindos. O inédito, uma máquina de cortar fluxos e regular pensamento.

Mas a invenção, potência de criação em acontecimento, não é o inédito nem mesmo o pressupõe. Kastrup (2000, p. 381), ao discutir o problema da novidade no estudo da cognição, diz: “[...] a investigação da cognição contemporânea não pode se esgotar na identificação das novas formas, mas deve buscar apreender a raiz da transformação temporal, o sempre novo que se dá na cognição por sua dimensão experimental.”. Desse modo, a autora nos fornece a chave para pensar a invenção para além dos limites da identificação das novas formas: trata-se do sempre novo, da dimensão politemporal que responde pela experimentação, pela dimensão experimental da produção do conhecimento. Em uma aula de fundamentos de matemática, experimenta-se com subtração: um algoritmo usual e um algoritmo em gelosia e um algoritmo chinês e um método de um garoto brasileiro e e e... Repetição de subtração que afirma uma diferença: um sempre novo com subtração.

### 3 ESTUDAR COMO ATO FILOSÓFICO

Estudar, um ato filosófico. Como assim, um ato filosófico? Em aliança com uma aula de fundamentos de matemática não seria mais acertado afirmar o estudar como ato científico? Ao dizermos de um componente de invenção, portanto estético, não seria mais acertado afirmar o estudar como ato artístico? Em *O que é a filosofia*, Deleuze e Guattari (2010) distinguem filosofia, ciência e arte como três campos de produção do pensamento. A ciência, diferentemente da filosofia, tem o papel de criar funções, que é o que permite a racionalidade comunicar, inferir e qualificar. Dizem:

A ciência não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam *functivos*. Uma noção científica é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições. É uma ideia muito variada, muito complexa, como se pode ver já no uso que dela fazem respectivamente a matemática e a biologia; porém, é essa ideia de função que permite às ciências refletir e comunicar. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 139)

Por que essa produção não investe no estudar como um ato científico? O que difere, para Deleuze e Guattari (2010), a ciência da filosofia é como elas operam no caos. A ciência opera no caos fazendo recortes e extraíndo variáveis que criam um plano de referências e tende a controlar os fluxos, impor limites objetivos e racionais ao caos, desejo de controle e apaziguamento da crise, ou, criação de macromecanismos inibidores dessa potência inventiva.

Seria, então, o estudar um ato filosófico? Estudar violenta racionalizações. O corpo-estudioso pode ser atropelado pelo desconforto do pensar. Muitos possíveis que podem acontecer nos encontros com o estudar. Estudar como um ato filosófico. Bom, assim sendo, compondo com Deleuze (2012), o encontro que a filosofia pode proporcionar é diferente da ciência, uma vez que a ciência permite inferir coisas e saberes sobre algo, e a filosofia, uma

outra espécie de encontro, sem devidas apresentações prévias, mas “a coisa em si mesma” (DELEUZE, 2012, p. 104).

Pensando junto a Deleuze (2012) o papel da filosofia e o porquê ela ainda ser necessária, diz:

O que está em questão, aqui, é já a orientação geral da filosofia; com efeito, não basta dizer que a filosofia está na origem das ciências e que ela foi sua mãe; agora que elas estão adultas e bem constituídas, é preciso perguntar por que há ainda filosofia, em que a ciência não basta. Ora, a filosofia respondeu de apenas duas maneiras a uma tal questão, e isto porque, sem dúvida, há somente duas respostas possíveis: uma vez dito que a ciência nos dá um conhecimento das coisas, que ela está, portanto, em certa relação com elas, a filosofia pode renunciar a rivalizar com a ciência, pode deixar-lhe as coisas, e só apresentar-se de uma maneira crítica como uma reflexão sobre esse conhecimento que se tem delas. Ou então, ao contrário, a filosofia pretende instaurar, ou antes restaurar, uma outra relação com as coisas, portanto um outro conhecimento, conhecimento e relação que a ciência precisamente nos ocultava, de que ela nos privava, porque ela nos permitia somente concluir e inferir, sem jamais nos apresentar, nos dar a coisa em si mesma (DELEUZE, 2012, p. 104).

Compondo com essa maneira de conceber o estudar como uma ação contínua de diferenciação de si e de esgotamento criando campo de possíveis, estudar perde o caráter de apenas estudar algo, mas ganha o tom de estudar as *coisas em si*. Talvez seja importante se debruçar um pouco nesse conceito... Estudar as *coisas em si* não é um retorno, ou uma busca metafísica a sua gênese, mas é perceber como a diferença vibra inventando uma *coisa nova em si* a cada encontro, ou seja, ousamos dizer que a *coisa em si* que o acontecimento como exercício filosófico pode possibilitar, não é algo sempre pré-determinado, como um possível primeiro início que tende uma espécie de alma ou essência, mas a produção e invenção de *vida em si* junto a revoluções e diferenças. Estudar como a afirmação de uma política cognitiva inventiva: a potência da cognição de diferir de si própria. Nessa seara, estudar deixa de ser verbo transitivo direto no qual o estudo está ligado ao objeto estudado como dado. É, antes, a relação pela qual o próprio objeto se produz, constituindo revolucionariamente uma vida não submetida às imagens de pensamento de um momento histórico determinado no tempo.

É seguindo mais uma vez o rastro de Deleuze e Guattari (2010) que podemos pensar o estudo e a vida estudiosa como uma *autopoiese* que recusa a intelectualidade pura da razão para trazer para o cerne do problema um resíduo da imagem de pensamento que caracteriza nosso contemporâneo: a experimentação. Por isso, afirmam que:

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, in-condicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133).

Nesse esteio, a história, ou aquilo que em educação muitas vezes chamamos de sistematização dos saberes — numa equivalência com o objeto do estudo —, aparece como a condição quase negativa de uma experimentação que não passa senão ao largo das

estratificações para fazê-las bifurcar em favor de um *sempre novo* – diferente da novidade ou da invenção em seu sentido mais ingênuo como aquilo que depende de algo fora da história e que restabelece a necessidade de uma transcendência que a explique. Estudar como ato filosófico é, então, experimentar com o historicamente constituído, fazendo-o escapar de si, transmutando o *invento* – resultado ou efeito de um processo histórico de produção e estratificação – em *inventivo* – o investimento no processo de experimentar como modo de conhecer. Não é um tanto desse deslocamento que fala o episódio de um aluno do ensino fundamental que, ao experimentar com objetos matemáticos historicamente estratificados – sistema de numeração decimal e multiplicação – produz novos campos de possíveis *com* o histórico, fazendo-o fugir? Dar-se conta de que matemática também é produção que implica uma vida forte, não completamente submetida aos estratos históricos, não seria a mágica atribuída a um aluno?

Estudar, um ato filosófico, efetua, pois, uma aposta: a aposta no plano de produção do pensamento como interseção ou constituição de um plano comum entre filosofia, ciência e arte. Se da filosofia o estudo toma as coisas em si, da ciência toma a tensão entre a invenção de planos de referência e a aspiração ao caos – já que “A ciência daria toda a unidade racional à qual aspira, por um pedacinho de caos que pudesse explorar (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 242) – e da arte um ponto de vista para a colocação do problema da aprendizagem e, por isso mesmo, do problema político que a invenção implica (KASTRUP, 2001).

Para além de criar um aluno-mágico que seja o grande ideal de liberdade ou de plenitude, o esgotamento do pensar: devir-mágico do estudo que desterritorializa e permite o exercício do estudar como instante de crise, abalos, diferenciações e invenções. Potência do novo inventa um mágico formação. O mágico é aquele que opera com o ilusionismo, que usa da ilusão para criar um campo de possíveis e travestir uma verdade, marcara-la. Devir-mágico do estudo e a ação de ilusionar: criação de modos de pensar que permitem o germinar do novo, do pensar as coisas em si, de criar conceitos.

Estudar *as coisas em si*, a *matemática em si*, a *filosofia em si*, e inventar com isso, é o instante de crise que permite o esgotamento de uma realidade posta e a invenção de um campo de possíveis. Estudar *as coisas em si* não se remete a um conhecimento certo e programado, mas a potência de uma multiplicidade a ser inventada, no e com o estudo: um campo de possíveis. Diz Pelbart (2016):

O possível deixa de ficar confinado ao domínio da imaginação, ou do sonho, ou da realidade, tornando-se coextensivo à realidade na sua produtividade própria. O possível se alarga em direção a um campo – o campo de possíveis. Como *abrir* um campo de possíveis? Não serão os momentos de insurreição ou de revolução precisamente aqueles que deixam entrever a fulguração de um campo de possíveis? Inverte-se assim a relação entre acontecimento e o possível. Não é mais o possível que dá lugar ao acontecimento, mas o acontecimento que cria um possível – assim como a crise não era o *resultado* de um processo, mas o acontecimento *a partir do qual* um processo podia desencadear-se (PELBART, 2016, p. 48)

Magical estudar: criação de um campo de possíveis. Magical matemática: criação de um campo de possíveis. Magical filosofia: criação de um campo de possíveis. Magical invenção: criação de um campo de possíveis. Devir-mágico do estudo: criação de campos de possíveis. Magical relação com o conhecimento é engendrar pensar no pensamento, é abalar o conveniente, é criar possíveis, esgotando-os. Magical formação fazendo de alguma coisa, outra. Operando com a precariedade da contingência: estudar como ato filosófico.

## REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Maria Queiroga Amoroso; CLARETO, Sônia Maria. Conceções de matemática e suas incidências na educação matemática. **Boletim Pedagógico de Matemática**, Juiz de Fora, p. 7-13, 2000.
- CAMMAROTA, Giovanni. **Fascículos de experiências**: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou pesquisar em modo João. 2021. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Campus Rio Claro, Rio Claro, 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, volume 1. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 17-49.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Maio de 68 não ocorreu. In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975 - 1995). São Paulo: Editora 34, 2016. p. 245-248.
- KASTRUP, Virginia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.
- KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jun. 2001.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- SOARES, Filomena Baptista; NUNES, Maria Paula Sousa. Diferentes formas de multiplicar. In: Encontro de Investigação em Educação Matemática, 14, 2005, Caminha. **Anais [...]**. Caminha: SPCE, 2005. p. 1-13.
- SOLDATELLI, Ângela. Etnomatemática: a multiplicação ao redor do mundo. **Scientia Cum Industria**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 219-222, 15 dez. 2016.

**Submetido em junho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

### **Pedro Rocha Silveira de Mendonça**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 7148875793213290. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0006-8855-392X>

**Contato:** p.mendonca@unesp.br

### **Giovani Cammarota**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Rio Claro (UNESP), professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 1076474122502351. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7816-0376>.

**Contato:** giovani.cammarota@ufjf.br

## Sete ou dez coisas da vida grafitosa de uma matemática ainda em estado virgem

### Seven or ten things from the graffiti life of a mathematician still in a virgin state

Bianca Santos **Chisté**

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Vivian Nantes Muniz **Franco**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
(UFMS)

#### RESUMO

Do encontro com a infância somos seduzidas e convidadas a produzir essa escrita acontecimento, que se desdobra em provocações e abalam os espaços que habitamos, da educação, da educação matemática, da filosofia, profanando esses lugares sagrados e visitando suas biografias ainda em estado virgem, infante. Para isso, vamos compondo com imagens e fabulações, com Deleuze (1997; 2011), Deleuze e Parnet (2004) Couto (2005), Agamben (2005), Schérer (2009), Barros (2013) e Clareto e Rotondo (2015) em episódios e blocos e cenas e... como quem se encontra com entusiasmo para brincar em um quintal. Assim, a partir do nosso encontro com a infância, com as crianças com as imagens (fotográficas e filmicas) apostamos dizer que a matemática não é, mas está sempre em vias de um vir a ser. Talvez por isso, ela se manifeste ainda em estado virgem.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Imagens. Educação Matemática.

#### ABSTRACT

From the encounter with childhood we are seduced and invited to produce this written event, which unfolds in provocations and shakes the spaces we inhabit, education, mathematics education, philosophy, profaning these sacred places and visiting their biographies still in a virgin state, infant. For this, we will compose with images and fabulations, with Deleuze (1997; 2011), Deleuze and Parnet (2004) Couto (2005), Agamben (2005), Schérer (2009), Barros (2013) and Clareto and Rotondo (2015) in episodes and blocks and scenes and.... like someone who meets with enthusiasm to play in a backyard. Thus, from our encounter with childhood, with children, with images (photographic and filmic) we bet to say that mathematics is not, but is always in the process of becoming. Maybe that's why she manifests herself still in a virgin state.

**Keywords:** Childhood. Children. Images. Mathematics Education.

## 第一 e 하나

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.  
(BARROS, 2013, p. 279)

Este ensaio nasce do encontro de duas pesquisadoras que compartilham um encantamento por cobras de vidro, por infâncias, por matemáticas em suas multiplicidades e pela pesquisa que experimenta e se anseia infante. Esse espaço nos provoca a provocar, assim, com esse eco mesmo, os espaços que habitamos academicamente, principalmente o da Educação Matemática, sensíveis a opções que nos passaram nessa troca instigante de desassossegos.

Inauguramos esse encontro com as palavras do Manoel de Barros que se junta a nossa busca por uma escrita acontecimento, uma escrita que se desencontre, na tentativa de não nomear nada, mas que nos convida a produzir com poesias, imagens, crianças e fabulações que nos ajudem a provocar uma certa matemática enseada e quem sabe encontrar uma matemática ainda em estado virgem, um vidro mole sob o batismo de uma infância que a experimenta como já não somos capazes.

Acreditamos que a matemática se produz com a infância em um estado ainda casto. Elas contam, se atraem pelos números, seus desenhos, suas referências, mas não se apegam as suas demandas enquanto uma disciplina. Nós, adultos sim, logo temos que dizer que aquela bolinha é o zero, é matemática, que depois do seis vem o sete e que dois mais dois é sempre quatro.

Ao ignorar as demandas e dinâmicas rígidas dessa matemática institucionalizada, a infância provoca a Educação Matemática e despreziosamente faz nascer dela outra coisa, depurada das práticas colonizadoras, dominantes e adultas, sem batismo, estrangeira e efêmera a tal ponto que escapa das nossas capturas.

Pela convocação da infância e suas profanações, comparecemos neste texto na tentativa já falha de biografar e transver o mundo que elas ostentam. Entre os lampejos de imagens<sup>1</sup> e fabulações, numerados estrangeiramente, nos permitimos o deslizar e a desordem de um modo de produzir pensamento, na busca que o que seja dito tenha a abertura para inaugurar outros deslizes.

Introduzido o assunto, como de costume, nosso convite agora é para que sigam entre o rio que faz uma volta atrás da nossa casa, que às vezes nos faz esquecer a Educação Matemática e querer ir brincar com outra coisa e os riscos. Nos lançamos entre nossos registros

---

1 As imagens que compõem o artigo foram produzidas por crianças da educação infantil, durante a pesquisa Nossa senhora... é o céu!!!: olhares para a educação na infância a partir de produções imagéticas de crianças e professoras" (PIBIC/UNIR/2016/2017).

e delírios, que se encontraram (ou desencontram) em episódios e blocos e cenas e... como quem se encontra com entusiasmo para brincar em um quintal e no transe desse encantamento se desapega de nomes ou títulos, nos assintindo operar apenas com riscos, marcações que guiam a brincadeira, em que aproveitamos para usar brinquedos novos, uma outra língua ainda por aprender, provisoriamente indecifrável, em um momentâneo batismo dessa biografia atemporal e ordinária.

"Quem dá os nomes e os números ao inocente inumerável?" (NERUDA, 2019, p. 135)

## 第二 e 들

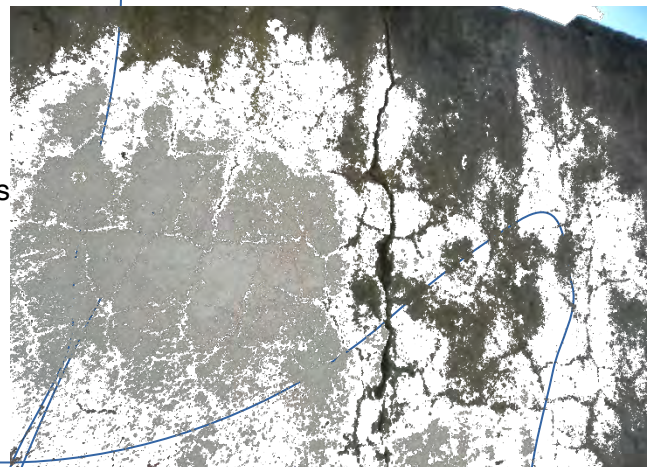


Em seu corpo faz morada os passarinhos.



Com seu olhar de abelha apalpa o mundo tornado-o visível.

Carregada de silêncios e ausências ela enche os vazios com suas peraltagens.







O seu quintal é maior do que o mundo.

Palavreia em uma língua que nem há nesta atual existência.



É habitada por um tempo em que as horas correm num lampejo e os dias não se alternam.



Ligada em despropósitos, ela carrega água na peneira.

Por entre os entulhos caça irresistivelmente atraída pelos restos





A impermanência é uma constante em sua vida nômade.

Geografa o mundo com a barriga escorrendo pelo chão.



### 第三 e 셋

[...] de fragmento em fragmento constrói-se uma experimentação viva em que a interpretação acaba por se dissolver, onde já não há percepção, nem saber, nem segredo, nem adivinhação. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 64)

**[一]** Era uma vez um lugar distante, mas muito perto também. Um lugar habitado por crianças, e adultos também. Um lugar cheio de terra, areia, folhas, grama e cimento também. Lá onde crianças e adultos transitam, estacionam, se movem em ritmos, pausas e ligeirezas, ora mais rápido, como a velocidade da luz, ora lentamente como uma lesmatartaruga, ora descansando como a lebre da fábula em que compete com sua amiga de casca dura. Nesse lugar, em um dia qualquer, como em outros dias, crianças conversam e tagarelam como periquitos. Ouça. Levanta. Olha aqui e acolá. Janela abre. Ouça de novo.

Captura. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Nada. Esqueça. Não é hora! Praça. Cemitério. Caminha. Para cima vê. Corpo para. Delírios de sons. Revoada. Verdes asas ao vento voam. Tilintam. Tricotam. Sensações. Divaga. Vozes ao longe ressoam: Cortam tudo! Fazem estrago!

Acaso avoados em verdes pétalas trovejam. Ensaia gracejos nos olhos fechados.

Periquitos vibram baixo, fiado, liso. E E E E E. E E E E E. E. E E E E E.

E E. E E E E E E. E E E E?

Será preciso tornar-se periquito para produzir um canto, um chamado, um apelo periquinês? Sair do som, como traduzir em letras fonemas e grafemas o que parece que não dá para ser escrito?

Uma palavra está nascendo

Na boca de uma criança:

Mais atrasada do que um murmúrio.

Não tem história nem letras

Está entre o coaxo e o arrulo.

(BARROS, 2013. P. 278)

Contam de uma folha que ficou dura, uma folha da árvore que

c

a

i

Mas que com toques e carícias e carinhos se transforma de folha mole em folha dura. Uma folha que agora dura tem pontas e curvas firmes, uma folha não mais verde. Uma folha tocada e retocada pelo guri. Quem pode mexer, quem pode apalpar e “bolinar” a então folha mole? Quem tem permissão para isso? Esse lugar já tinha folhas, troncos, árvores, areias... Foi uma criança...mexeu na tampa do vento e mudou o estado das coisas.

【二】 E junto à lente da câmera uma outra lente surge... uma tampinha transparente. “Boa ideia!” alguém grita insistentemente. Agora não é só o *olhocâmera* que vê, compõe-se a isso *olhocâmeratampinha*. Não basta mais o olho “que tudo vê”, não basta mais a *câmeraolho* que tudo captura... *olhocâmeratampinha*... com isso ganha visibilidade uma flor que é trazida para ser olhada por essa tríade. Qual o lugar da “boa ideia!” no coletivo criança? Que afetos e mapas essa “boa ideia!” dispara? Em seguida outro grito de alguém: “Eu vi uma coisinha muito máxima!!!!”... Eis que algo surge diante da câmera por um milésimo de segundo. Seria um casulo envolvido por fios de teias de aranha? Um saco de ovos de uma aranha pirata? Um saco pendurado entre as pilastras de ferro, lá embaixo, quase rente ao chão... Uma *criançaolhocâmera* é atraída, magnetizada pelo que está suspenso, solto ao vento... Casulo ou aranha ou ovos ou sacos ou... não escapa às pequenas piratarías infantis. Parece que aqui, ali e acolá o agir é de puro agir.

【三】 A movimentação corre solta, um agora sem pressa de passar, sem pressa de chegar. Lampejos de sombras caminham, pulam, tartamugueiam. Sons inaudíveis alvoroçados ecoam por todos os lados. Uma voz ao longe entoa: quem vai descer em Cuiabá? Não tão longe cadeiras profanadas agora ônibus aguardam passageiros! Ônibus?! Outra voz entoa: Subam no trem! Cadeiras já profanadas tornam-se *cadeiraonibustrem* ou *cadeiratremonibus*?! Não dá para

saber. Misturou-se tudo. Talhou como leite em estado de ebulição. E a entoada continua: quem vai descer em Porto Velho? Quem vai descer em Cacoal? Quem vai descer em Cerejeiras? Senta lá, senta aqui! Eu também quero dirigir! Que horas o ônibus vai andar para São Paulo? Eu vou para Porto Velho. Então vai junto com ela porque ela vai para Porto Velho. Você vai dirigindo para levar o trem para Porto Velho. Para o ônibus! Piúi piúi piúi!!! Quero descer. Você vai descer onde? Eu não vou descer! Você vai para onde? Eu vou para lugar nenhum! As *cadeiraonibustrem* ou *cadeiratremonibus* se movimentam freneticamente conduzindo quem já foi e chegou de volta, quem tem lugar de chegada e quem não tem também, quem vai descer e quem não vai também.

[四] Os olhos encontram lugares visitados, mas não encontrados. Um encontro com o encontro da criança que encontra com o olho. Um encontro com o encontro da criança que encontra com a sombra. Um encontro com o encontro da criança que encontra com o dente de tubarão, que encontra na criança. Um encontro com o encontro da criança que encontra com os pés. Um encontro com o encontro da criança que encontra com a orelha. Um encontro com o encontro da criança que encontra com o chão. O que é possível produzir nesses encontros? Olha o chão, esse chão. São pingos azuis. Devem ser da chuva que não foram embora. Igual ao raio de sol bem vermelho? Não, o sol foi embora, um *eclipse-dedo-sol*. Sorriso, a foto foi tirada. Sorriso, o filme aconteceu. Os corpos ficam diferentes. Corpo sem cabeça anda pelas imagens. Espere. Andar pelas imagens. Toda imagem. Divagar, parando, correndo. Acontecimento filmado. Acontecimento inventado. Acontecimento criado. Desperta uma curiosidade por todos os poros. As crianças deixam com a gente, assim de graça, muitas coisas. Parece que não se apegam. Jogam na nossa cara a nossa cegueira. As nossas limitações. Com elas podemos andar para um lugar novo. Qual a sensação? Perdemos-nos nas **cores** perdemos-nos nos *mOVImentoS*. Qual o ritmo das crianças? Desenhe os ritmos! Elas brincam com o tempo. Caminham dentro do olho. Qual a velocidade do passo? Desenhe a velocidade.

#### 第四 e 넷

Para a criança, o mundo\* não se reduz a uma simples paisagem visual, mas afeta todos os sentidos: ela aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...] A criança reveste o mundo\*. O mundo\* é um espetáculo, uma paisagem, mas uma paisagem que a criança habita e com o qual se mistura. Ela habita o mundo\* que a invade de todos os lados. (SCHÉRER, 2009, p. 110-111)

Imagens e falas produzidas por crianças, fabulações da infância parecem uma convocação, um chamamento, um convite, um canto, e não uma petição diligente... um canto de sereia? Uma sedução, uma magia que faz as coisas fugirem do uso comum, fazendo-as deslizarem “numa linha de feitiçaria que não param de desequilibrá-los, de fazê-los bifurcar e variar em cada um de seus termos, segundo uma incessante modulação? [...] (DELEUZE, 1997, p. 124-125).

Há quem diga que o exercício da magia, da feitiçaria é uma profanação, uma violação ao sagrado instituído como tradicional, uma heresia, uma blasfêmia que ameaça o mundo pré-definido, preconcebido, racional e ordenado. As crianças são pequenas hereges, pois destituem o uso sagrado de qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos e faz dela um uso singular.

Com as crianças, a matemática bugiganga, e toda sua empáfia, deslizam. Junto à inércia da matemática, a infância produz movimentos e vidas,

Vidas que se dão nas salas de aula de matemática e também fora delas. Vidas que se constituem no atritar dos conhecimentos matemáticos – já conhecidos, instituídos e consagrados como tais – com o próprio pensar, que coloca um inédito e improvável no já conhecido: um desconhecido, um novo. (CLARETO; ROTONDO, 2015, p. 677)

Além disso, as crianças proliferam heresias quando tocam e são tocadas pelo objeto sagrado, pois, como diz Agamben (2007, p. 66) “Há um contágio profano, um tocar que desencanta e devolve ao uso aquilo que o sagrado havia separado e petrificado.” A criança ao profanar é atravessada por devires, e parece que há uma proliferação de devires pela criança, quando ela toca o mundo e, nesse caso, também a matemática. Pode uma cadeira tornar-se trem e/ou ônibus? Pode uma cadeira tornar-se *tremônibus*, *onibustrem*? Pode alguém entrar em um *tremônibus*, *onibustrem* em movimento e não descer e não ir para lugar nenhum?

Quando reduzimos a matemática aos números, operações e formas, talvez estamos indo a lugar nenhum, devotando a ela os limites de ser apenas uma cadeira, sem vida, sem movimento. No entanto, as provocações da infância, esse canto da sereia, nos fazem querer desejar um *tremônibus* da matemática, não pelo novo batismo, mas pela possibilidade de ir a outros lugares. Pode alguém que profana um conhecimento consolidado produzir outros mundos a partir dele? Pode alguém entrar em um *tremônibus*, *onibustrem* da matemática e não produzir conhecimento?

Parece que ao profanar as crianças produzem paradoxos: um jogo duplo, uma afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo; um asfixiamento do limite, da codificação, do próprio marcador de poder. Uma aposta aqui na potência dos paradoxos produzidos pelas crianças, pois ele como diz Deleuze (2011, p. 03) “é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, e, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas.”

A profanação ou a proliferação de devires continua, pois há aqui uma identidade infinita. Escuta-se: *pare o ônibus, piuí, piuí, piuí!* Um ônibus que apita como trem. Instaure-se uma quebra no sagrado, uma quebra no tempo. Ao mesmo tempo um ônibus que apita como trem e um *tremônibus*, *onibustrem*, só pode ser pensando, mas é impensável. O que torna impossível uma identificação, pois não permite uma fixação no tempo:

[...] de qualquer maneira, têm por característica o fato de ir em dois sentidos ao mesmo tempo e tornar impossível uma identificação, colocando a ênfase ora num, ora no outro desses efeitos: [...] senso único, exprime a existência de uma ordem de acordo com a qual é preciso escolher uma direção e se fixar a ela. (2011, p. 78).

Um ônibus que apita como trem e um *tremônibus*, *onibustrem* não é hora uma coisa e em outro momento outra. É impossível escolher uma direção, um ponto de fixação, pois é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que a cadeira torna-se ônibus, e se faz trem. Talvez por isso, um ônibus sonoriza como um trem. Não há separação, nem distinção, mas avanço nos dois sentidos ao mesmo tempo. Uma cadeira torna-se ônibus, sem deixar de tornar-se trem.

*Criançasperiquitos* em periquinês ainda falam de uma folha que mole agora dura que tem pontas e curvas. Há uma intimidade, uma aliança estabelecida entre *criançasperiquitos* e folha. Uma olha, que agora não mais verde, ao ser tocada se transforma de folha mole em folha dura. E assim segue: enquanto as crianças apalpam, traçam mapas, mapeiam o mundo e tudo o que nele habita, nós adultos, decalcamos, grudamos, capturamos. Enquanto estamos cá, lá e acolá capturando e capturados, colados e decalcados, as crianças não param, como diz Deleuze

(1997, p.83) “de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” e assim elas nos colocam em um estado de gagueira.

São nesses trajetos, nesses encontros com o mundo, pois são multiplicidades, que as crianças nos colocam diante da “*exibição dos acontecimentos na superfície*” (Deleuze, 2011, p.09), pois, enquanto estabelecemos uma relação de interpretação com o mundo, as crianças o experimentam. Experimentam ideias, relações, momentos, encontros e nessas experimentações criam conceitos sobre o mundo: por não estar mais verde, a folha agora, em outra cor, está em estado dura. É esse olhar de abelha que vai produzindo algo real, vai criando vida, e produzindo suas armas e com isso abala as normas, as definições unívocas, as máquinas binárias.

Se tomamos como fio condutor essa relação das crianças vemos desdobrar um mundo outro em uma composição, quase *bricoler*, de atrações, de rupturas, de suspensão temporal, de distrações, de invenções, de alegria. Uma composição de encontros de e com corpos. A alegria do encontro explode proliferando faíscas que impele um olhar para então visibilidade de um suposto invisível. *Eu vi uma coisinha muito máxima!!!! Seria uma nota musical? Um axioma? Essa máxima não poderia ser tomada como óbvia, nem consensual, pois a criança cameraolho captura um casulo envolvido por fios de teias de aranha? Um saco de ovos de uma aranha pirata? Um saco pendurado entre as pilastras de ferro, lá embaixo, quase rente ao chão? Uma máxima que dissolve o próprio modo identificação e dedução do mundo.*

Enquanto para nós parece que o mundo já é dado e definido, enquanto nos parece que a máquina binária reina absoluta na distribuição de papéis, nas questões e respostas pré-formadas e prováveis segundo modos de significações já estabelecidos, um encontro com a criança, com o devir-criança, que atravessa a criança faz estremecer toda o sentido unívoco constituído. Assim, parece que uma matemática atravessada pela infância é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização; nela tudo é político; não há sujeito, só há agenciamentos coletivos de enunciação. Ela não é, mas está sempre em vias de um vir a ser. Talvez por isso, ela se manifeste ainda em estado virgem. Ainda outras provocações: *Que matemáticas? Que vida pulsa junto às matemáticas e suas desdobras na educação?* (CLARETO; ROTONDO, p. 677, 2015)

Uma *cadeiratremonibus* e uma folha verde agora dura e *criança cameraolho* e periquitos e canto de sereia, escola e chão e corpo e sombra e... e... e... dizem da alegria dos encontros, do riso instituído, instaurado e proliferado. Contestam os modos de interpretação do mundo e se lançam à experimentação. E uma infância em um grito agudo e ecoante se manifesta a outros modos de produção e invenção de vida: *É uma boa ideia! Eu vi uma coisinha muito máxima!*

Termina assim? Parece que foi cortado.

Cortado? Quem?

Sim, parece que a criança\* estava a falar.

Ah, mas isso ela estava só a falar... estava a falar a língua daqui.

E o que dizia?

É que eu não entendo bem o dialeto dessa gente. (COUTO, 2005, p. 85)

## 第五 e 다섯

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth. Pesquisar: inventar mundos com Educações Matemáticas. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Clarie. **Diálogos**. São Paulo: Relógio D'Água Editores, 2004.

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas** (bilíngue). Porto Alegre: L&PM, 2019.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

**Submetido em julho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

**Bianca Santos Chisté**

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. ID Lattes: 6310990302148226. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1962-0256>.

**Contato:** bianca@unir.br

**Vivian Nantes Muniz Franco**

Doutoranda em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. ID Lattes: 9455620453862339. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8144-0320>.

**Contato:** vivianmfranco@gmail.com



## Notas de uma fronteirização dos afetos

Uma problematização do governo dos corpos

## Notes from a frontierization of affects

A problematization of the Government of the Body

Diego de Matos **Gondim**  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Guilherme Francisco **Ferreira**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho (UNESP)

### RESUMO

Neste texto apresentamos algumas notas que, *a priori*, podem parecer incoerentes em termos de linearidade textual. No entanto, o conjunto de conceitos que vão sendo mobilizados permite a problematização de algumas codificações de nossa cultura, possibilitando a apresentação de uma crítica à governamentalidade dos corpos. Para tanto, utilizamos livremente algumas expressões naturalizadas no âmbito do ensino e da aprendizagem da Matemática. Estas expressões, sob o signo da fraturação, fissuração e esgotamento, são assumidas como possíveis para apresentar e problematizar o que estamos denominando de fronteirização dos corpos e dos afetos.

**Palavras-chave:** Filosofias da diferença. Filosofia política. Política. Educação Matemática. Escola. Brutalismo.

### ABSTRACT

In this text we present some notes that, *a priori*, may seem incoherent in terms of textual linearity. However, the set of concepts that are mobilized allows the problematization of some codifications of our culture, enabling the presentation of a critique of the governmentality of the bodies. To this end, we freely use some expressions that are naturalized in the teaching and learning of mathematics. These expressions are taken as possible to enunciate and problematize what we are calling the frontierization of desire, that is, a way to govern the bodies and the affections.

**Keywords:** Philosophies of difference. Political Philosophy. Mathematics Education. School. Brutalism.

**Figura 1:** Saturno devorando um de seus filhos, de Francisco de Goya, 1820-23



Fonte: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/saturn/18110a75-b0e7-430c-bc73-2a4d55893bd6?searchid=85bb232b-cb8a-eda2-b14c-1fcd0d4e618a>

[1] Fala-se corriqueiramente de “dificuldades em Matemática”, propala-se aos quatro ventos da terra sua “complexidade”, naturaliza-se cotidianamente sua “exclusividade”. Por outro lado, fala-se igualmente de sua “beleza” e “naturalidade”, demonstra-se sua “universalidade”, defende-se sua “importância”. Quem de nós seríamos contrários às expressões, um tanto quanto paradoxais, como: “a matemática é difícil”, mas “ela está em todo lugar”? Lidamos dia-após-dia com uma naturalização não apenas sistêmica de algo que logrou ser chamado de “conhecimento matemático”. Neste ensaio, portanto, gostaríamos de convidá-los ao exercício de uma “curiosidade obstinada”, como um dia declarou Michel Foucault enquanto escrevia seu livro *Histoire de la sexualité: L’usage des plaisirs*, para questionar: o que é isto, dificuldades em Matemática? Que implicações socioculturais carregam a enunciação destas dificuldades? Que agenciamentos estas codificações desenvolvem no corpo? A serviço de quê e de quem estão elas? Longe da busca por responder todas estas questões, neste exercício filosófico e ensaístico, gostaríamos que considerassem uma proposição: se para Foucault uma curiosidade obstinada “não [é] aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2013, n.p)<sup>1</sup>, convidamo-los, então, a esta atividade filosófica em torno de alguns discursos do (e no) ensino e aprendizagem da Matemática. Esta separação de si sobre si mesmo, que se dá na atividade do pensamento, nos permitirá, acreditamos, problematizar junto às filosofias da diferença algumas “codificações” com as quais nossa potência de agir (expressão dos corpos) é governada, fronteirizada e, conseqüentemente, vampirizada.

[2] No livro *Monster Theory: Reading Culture*, organizado por Jeffrey Jerome Cohen, encontra-se uma diversidade de estudos teratológicos que buscam constituir e problematizar uma teoria dos monstros na contemporaneidade. Em um deles, *Monster Culture (Seven Theses)*, escrito pelo autor organizador, Cohen afirma que “o monstro policia as fronteiras do possível” (COHEN, 2000, p. 40)<sup>2</sup>. No entanto, para compreendermos esta enunciação é necessário que retomemos a primeira tese, isto é, a de que “o corpo do monstro é um corpo cultural” (COHEN, 2000, p. 26). Com isto, o autor objetiva afirmar que o monstro é um construto sociocultural (ou socioantropológico)<sup>3</sup>; aquele que habita “o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez” (COHEN, 2000, p. 27). É nesta codificação espaço-temporal que surge sua função de controle, ou, em outros termos, do governo dos corpos, que é, ao mesmo tempo, o governo de si mesmo. Este monstro age sempre como uma fronteira, visto que ele é corpóreo e incorpóreo ao mesmo tempo. Para quem conhece as sete teses de Jeffrey, saberá que quando anunciamos que há uma “codificação espaço-temporal” estamos, em certa medida, descartando a hipótese de uma “fronteira do possível” como potência de ação. Ao contrário disto, estamos considerando uma reformulação desta tese, assumindo que, sendo o corpo do monstro um corpo construído sócio-culturalmente, a fronteira existe como codificação da terra a qual ele habita. A invenção do monstro, desse modo, é simultaneamente a invenção de uma fronteira, onde, mesmo que o monstro possa ser uma

<sup>1</sup> A evocação a esta certa curiosidade é feita por Foucault quando ele se questionou qual razão ou motivo o levou ao estudo e à escrita da sexualidade. Esta afirmação, que pode ser compreendida como um “rastros” metodológico foucaultiano, vem acompanhada de uma importante questão: “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2013, n.p).

<sup>2</sup> Destacamos que, considerando que a tradução deste capítulo se encontra no livro *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, utilizaremos a versão traduzida em Silva (2000).

<sup>3</sup> Um estudo aprofundado sobre esta concepção pode ser encontrado no livro *Monstres, démons et merveilles à la fin du Moyen Age*, de Claude-Claire Kappler. Vide: (KAPPLER, 1999).

ameaça ele o é, também, um agente do território. Talvez estejamos caminhando a passos muito lentos, armados de uma episteme que a *priori* se mostra complexa, mas pedimo-los paciência. Ora, se “o corpo monstruoso é pura cultura”, como afirma Cohen (2000, p. 27), podemos dizer que a fronteira é uma manifestação da codificação desta cultura. Desse modo, a fronteira, ainda que aparentemente invisível, existe sob o signo da cultura. Tendo isto em vista, podemos dizer que o policiamento realizado pelo monstro sobre a terra a qual ele habita é a defesa dessas codificações como modo de resguardar: i) as *fissuras espaço-temporais*; ii) as *codificações socioculturais*; e iii) uma *suposta identidade do corpo*.

[3] O monstro não é o *Outro* objetificado em nossas designações, mas a consequência das mutações de nossos corpos sob os movimentos libidinais do capitalismo. As técnicas de “fraturação”, “fissuração” e “esgotamento” dos corpos, como destaca Mbembe (2020), é o que possibilita uma análise da fronteirização dos afetos na sociedade contemporânea. O objetivo desse *brutalismo* não é defender a vida, sequer promover uma “saúde social”, mas esgotá-la em seu limiar, colocá-la na condição de estado terminal. As codificações do *social* produzem a organização do poder; as instituições do Estado são criadas para este funcionamento: *organizar o poder*. Isto, pois, a “organização do poder é a forma como o desejo já está no econômico, como a libido investe o econômico, assombra o econômico e alimenta as formas políticas de repressão” (DELEUZE, 2002, p. 367). Nós, corpos metamorfos, transformados pelos fármacos do capital, orientados pela algoritmização planetária, tornamo-nos assim guardiões desses espaços de fraturação, fissuração e esgotamento – *Il faut défendre la société* (FOUCAULT, 1997). O extrativismo das forças vitais é o objetivo deste empreendimento produtivo, excessivo, onde lugares de perda e de falta se constituem em um território necropolítico de efetuação do capitalismo. Os fluxos produtivos do desejo, como denominam Deleuze e Guattari (1972, 1980), são codificados, rigorosamente determinados, tendo em vista o funcionamento da governamentalidade dos afetos – a mesma que implica os indivíduos e grupos em um processo metamórfico dos corpos: a invenção e a efetivação dos monstros: tese VI – “o medo do monstro é realmente uma espécie de desejo” (COHEN, 2000, p. 48). Trata-se de uma fisiologia social marcada por processos de otimização constante das forças vitais, tendo seu esgotamento na busca pelo preenchimento dos lugares de perda e de falta. São inventados sequências, padrões e categorias a serem cumpridas; pré-requisitos para a manutenção da “máquina desejante”: o capitalismo<sup>4</sup>. Uma suposta identidade do *social* é evocada para garantir a reprodução das relações de produção e, ao mesmo tempo, a fraturação, fissuração e esgotamento dos corpos.

[4] Não seria uma ofensa dizermos: “há aqueles que ‘sabem’ Matemática e há aqueles que ‘não’ sabem”. Já praticamente assumimos que “a Matemática não é para todo mundo”. Ainda que exista uma lógica constitucional que prega uma “educação para todos” e, na mesma direção, uma lógica pedagógica que considera uma “matemática para todos”, sabe-se que há um cinismo próprio, tanto constitucional quanto pedagógico, na propagação de ambas as enunciações. Trata-se de uma *razão cínica* exercitada na consciência como forma de governo das mentes. Esta razão cínica, como diria Baldino, não é individual, mas social. Marx (1978, p. 72) diria: “eles não sabem o que fazem, mas fazem mesmo assim”. Peter Sloterdijk, ao inverter a consideração marxista, afirmaria o contrário: “eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim

---

<sup>4</sup> Em entrevista com Deleuze e Guattari, Deleuze afirma que: “o capitalismo tem sido e ainda é uma formidável máquina desejante. O fluxo de dinheiro, de meios de produção, de mão-de-obra, de novos mercados, tudo isso é desejo que flui” (DELEUZE, 2002, p. 372).

o fazem” (SLOTTERDIJK, 2012). Assim, ainda com o filósofo supracitado, “com o despontar de tais posições político-simbólicas elevadas está preparada a encenação na qual o processo cínico de poder pode entrar em curso” (SLOTTERDIJK, 2012, p. 312). Ao mesmo tempo em que é defendida uma “matemática para todos”, esta mesma racionalidade cria tecnologias de controle e alienação dos corpos. Estas tecnologias visam “averiguar” e “garantir” a codificação sociocultural. É como num jogo em que máscaras falsas são usadas para esconder o verdadeiro rosto. No entanto, ao invés de se retirarem as máscaras quando o jogo termina, elas são fixadas às faces e passam a ser o próprio rosto dos sujeitos. De modo que a utilização de máscaras falsas não é um incômodo para a consciência cínica; é a face limpa o que a incomoda, por isso deve estar coberta (RICHTER, 1999). Alguns até denominam de “habilidades” e “competências”<sup>5</sup>, como uma máscara a ser desejada. As experiências são verdadeiramente diversas: uns carregam consigo o sentimento de uma matemática universal e bela; outros, o ressentimento de nela não ter extraído estes desejados “atributos”. A fronteira expressa assim a codificação do social a qual o monstro deve guardar. A *afecção* é reduzida ao sentimento e ao ressentimento. Como destaca Paschoal (2009, p. 14, grifos do autor), constitui-se um “organismo sem forças para reagir frente às intempéries da vida e que também não consegue digerir os sentimentos ruins, aquele veneno produzido por sua não reação, passando a apresentar uma desordem psíquica que o impede de viver efetivamente o *presente*”. Junto ao filósofo Rodrigo Guéron, podemos afirmar que “trata-se de um processo onde um fluxo de energia biocósmica é recalçada em forma de palavra” (GUÉRON, 2017, p. 262). Codificação que alimenta (e produz) aquilo que Althusser um dia denominou de Aparelho Ideológico do Estado<sup>6</sup>. A escola assume sua deixa, afinal, retomamos Baldino (1998), ela “não só está inserida nesse jogo paradoxal, mas é o lugar em que as pessoas aprendem a jogá-lo, pela defesa das relações de produção da mercadoria que ali é produzida: a força de trabalho potenciada, dotada de uma certa forma de consciência”.

[5] Permitam-nos agora justificar uma apropriação conceitual da qual seríamos, veementemente, questionados. Era final de tarde de um dia cinza pintado no inverno universo francês, em 2020. A fala da noite vem do historiador camaronês Achille Mbembe. É o lançamento do livro *Brutalisme*, publicado pela editora Découverte. Mbembe (2020) trata do *pharmakon* da terra, da combustão do mundo, da vida demoníaca... da *fronteirização*. Seria leviano de nossa parte assumir uma proposição epistêmica deste conceito sem considerar sua efetuação *estético-política*. Para o filósofo, “a fronteira não é apenas uma linha de demarcação que separa entidades soberanas distintas. Como um dispositivo ontológico, ela funciona por si e em si mesma, anônima e impessoal, com suas próprias leis. Ela é cada vez mais o nome próprio da violência organizada que subjaz ao capitalismo contemporâneo e à ordem de nosso mundo global” (MBEMBE, 2020).

<sup>5</sup> Encontramos estas “habilidades” e “competências” assumidas abertamente na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018).

<sup>6</sup> Em seu texto *Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado*, Louis Althusser defende a hipótese de que a Escola se constitui um aparelho ideológico do estado na medida em que ela, além de ensinar os saberes práticos (*des savoirs faire*), “ensina também as ‘regras’ dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é, (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários, etc.” (ALTHUSSER, 1970, p. 22). Uma provocação que pode possibilitar novos horizontes para uma outra problematização nesta conceituação althusseriana é pensar, junto a Gilles Deleuze e Felix Guattari, que todo este processo não se trata efetivamente de “ideologia”, mas de organização do poder com a unidade do desejo e a estrutura econômica. Tendo isto em vista, junto a Althusser (1970) e a Deleuze (2002), poderíamos questionar se a escola não se constitui, assim, um aparelho de organização do poder do Estado ou, em outros termos, um aparelho de organização dos fluxos desejantes.

Mesmo que Mbembe retrata nesta linha sem espessura as violências cotidianas entre o governo dos corpos e os próprios indivíduos (com algum custo), como náufragos, emigrantes, mendigos, entre tantos outros que subjaz na sarjeta do capital, ousamos aqui aproveitar a elaboração deste conceito enquanto “dispositivo ontológico” para considerar a fronteira como uma instância de efetuação do cinismo escolar cotidiano. Da metamorfose dos corpos visando à condição de guardiões dos espaços de fraturação, fissuração e esgotamento, por meio não só de um saber, mas de um saber-fazer (uma competência). Como indica Baldino, ao dizer, inspirado na análise do filósofo Slavoj Žižek, que “eles sabem o que fazem e o fazem”, portanto, a ilusão não habita o saber, mas o fazer. Na razão cínica, ela é “estruturante da atividade efetiva do sujeito” (1998, p. 11). Afinal, acredita-se ainda em uma lei geral de algo para “todos”, no entanto, entre todos e ninguém a distância é infinitamente pequena, como um delta de variação cada vez menor. Instaure-se, desse modo, o “lugar zero”; a codificação de um espaço que suprime toda possibilidade de relação com o possível. Esvazia-se a própria relação, a possibilidade de uma curiosidade obstinada.

[6] Fala-se cinicamente de respeito aos diversos modos de aprendizagem, no entanto, como toda razão cínica, opera-se uma fronteirização do conhecimento. Resta-nos lidar, a partir de uma terapia capitalista da eficiência, com os estratos da codificação, algo que denominaram quase psicanaliticamente de “nossos monstros”: – “a matemática nunca foi pra mim”, “sou de humanas”, “exatas é muito difícil”, “não consigo aprender matemática”, “na minha época, matemática era o terror, assim como foi para meus pais”, etc. etc. etc. “O que é a fronteirização senão o processo pelo qual os poderes deste mundo transformam permanentemente certos espaços em lugares intransitáveis para certas classes de pessoas?” (MBEMBE, 2020, p. 67). O Jardim do Matemático, evocado na análise de Lins (2012), é este território intransitável para certas classes de pessoas. Porém, é preciso ter em conta que o fundamento da autoridade é a aceitação; não há nada externo ao poder que o justifique enquanto tal: “ele se sustenta no nada, no inefável. A origem da lei fica fora de discussão, e a dissimulação do caráter usurpatório da lei é a condição para que ela se implemente e seja eficaz” (RICHTER, 1999, p. 94). Questionaria ainda Mbembe (2020, p. 68), “o que é [a fronteirização] senão a multiplicação consciente de espaços de perda e luto onde a vida de tantas pessoas consideradas indesejáveis é destruída?”: – já não houve estudos que afirmavam uma biopolítica cognitiva onde homens aprendiam mais matemática que as mulheres? Já não se demonstraram que a incidência do gênero masculino na Matemática é maior que o feminino? A codificação imprimida enquanto fronteirização do conhecimento codifica o território, o qual denominamos de “paraíso da perfeição”, “paraíso lógico”, entre tantos outros sonhos teológicos da Matemática.

[7] Criamos e somos criados pelos estereótipos de um conhecimento que deseja habitar o sétimo céu metafísico. A codificação sob a fronteira que separa o paraíso do inferno mundano, ambos criados pela própria racionalidade, efetua a violência de si sobre si mesmo e do outro sobre o outro. Em uma imitação melodramática da tragédia grega, rimos da desgraça que tentam fazer em nossos corpos, docilizados à eficiência e otimização de um conhecimento que excede de realidade (e por que não dizer, de *valor = capital*). É como se estivéssemos alheios à nossa própria existência. Perguntaria o professor: “não vêes que um homem que vai à feira comprar 450 laranjas por um valor  $x$  e paga outro valor  $y$  está operando com uma equação matemática?”. Ao não visualizar a jocosa “contextualização” de um conhecimento da “realidade” universal, o aluno se contenta em ocupar o outro lado da fronteira. O ressentimento de uma realidade dita presente

e evidente não notada se instaura enquanto modo de expressão. A potência do pensamento é esvaziada pelo ressentimento e seu inverso, o sentimento. As tecnologias do poder, como provas, olimpíadas, avaliações externas, nacionais e internacionais, *rankings* mundiais, entre tantos outros modos de controle, garantem a eficácia da fronteira sob a égide de uma mercadoria alcançável por poucos. A razão cínica se apresenta em seu potencial (re)velado: “todos podem aprender matemática”. Enquanto isto, a numeração sistêmica das tecnologias do poder alimenta a maquinaria da fronteirização: no 3º ano do Ensino Médio, apresenta os resultados da Prova Brasil em 2019, “8% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na resolução de problemas”. No 9º ano do Ensino Fundamental, 23%. Busca-se o progresso, o desenvolvimento... de uma cognição forjada no cinismo, afinal, não seria ele aquele que nos aliena e, ao mesmo tempo, nos salva? Como escapar desta fronteirização que cerceia nossa “evolução criativa”? Como escapar da vampirização cotidiana de nossa potência de agir? Que fazer diante dessa maquinaria que está sempre a codificar e sobre-codificar nossa subjetividade?

8] Como mencionado, uma curiosidade obstinada não é aquela que nos permite assimilar o dito, mas aquela que nos possibilita separar-nos de nós mesmos. Em oposição ao que se poderia pensar, separar de nós mesmos não significa desconsiderar nossa “essência”, mas abandonar qualquer ideia de essência. Significa ainda colocar em perspectiva as codificações e codificações que tornam nossos corpos um objeto farmacológico da biopolítica atual, do governo dos corpos. Um corpo que, ainda que medicado, expressa os traumas e escoriações da fronteirização dos afetos. De uma violência expressa no ressentimento, pois cerceiam a resistência. Assim, em oposição à terapia capitalista e fármaca da eficiência, necessário seria operar uma terapia da *afecção*, isto é, uma terapia que visa abandonar todos os valores codificados e codificados nesta terra denominado corpo. Nesta dimensão empírica da ação, ainda que o monstro seja domesticado em sua própria interioridade, mesmo que a difícil matemática seja contextualizada, será possível dizer, junto a Lins (2012, p. 118), “sei que é isso e não me assusta, mas não quero”. Importante dizer que “não querer”, aqui, carrega a interpretação de uma posição ético-política no exercício de uma curiosidade obstinada, onde a negação inerente à proposição não vem pela falta, mas pelo excesso: “*sei que é isso e não me assusta, mas não quero*”.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado**. Tradução Joaquim José De Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença, 1970.
- BALDINO, R. R. Assimilação Solidária: escola, mais-valia e consciência cínica. **Educação em Foco**, v. 3, n. 1, p. 39–65, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- COHEN, J. J. A Cultura dos Monstros: Sete Teses. In: SILVA, T. T. DA (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELEUZE, G. **L'île déserte: textes et entretiens 1953-1974**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **L'Anti-Œdipe: capitalismo et schizophrénie 1**. France: Les Éditions de Minuit, 1972.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux: capitalismo et Schizophrénie 2**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité II - L'usage des plaisirs**. Édition Électronique ed. Paris: Éditions Gallimard, 2013.
- FOUCAULT, M. **Il faut défendre la société**. Cours au Collège de France (1975-1976). Paris: Hautes Études. EHESS Galimard Seuil, 1997.
- GUÉRON, R. A axiomática capitalista segundo Deleuze e Guattari. De Marx a Nietzsche, de Nietzsche a Marx. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 29, n. 46, p. 257, 2017.
- KAPPLER, C.-C. **Monstres, démons et merveilles à la fin du Moyen Age**. Paris: Payot, 1999.
- LINS, R. Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. DE C. (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 92–120.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol I. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
- MBEMBE, A. **Brutalisme**. Paris: La Découverte, 2020.
- PASCHOAL, A. E. As formas do ressentimento na filosofia de Nietzsche. **Philosophos - Revista de Filosofia**, v. 13, n. 1, p. 11–33, 2009.
- RICHTER, M. G. Salvei-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica a autonomia no cotidiano escolar. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, Pelotas, v. 2, n.1, p. 87-106, 1999.
- SILVA, T. T. DA (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. Tradução Marco Casanova *et al.* [S.l.]: Estação Liberdade, 2012.

Submetido em julho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

**Diego de Matos Gondim**

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Rio Claro) e em Filosofia pela Université Paris 8, Paris, França. Professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil. ID Lattes: 3456340549436189. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-1470>.

**Contato:** [diegogondim@id.uff.br](mailto:diegogondim@id.uff.br)

**Guilherme Francisco Ferreira**

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Rio Claro), professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 6650430764851555. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-2405>.

**Contato:** [guilhermefrancisco7ferreira@gmail.com](mailto:guilhermefrancisco7ferreira@gmail.com)



## **Afetos-Experimentações de uma EduCaçãO MaTemática que Afirme Vidas e uma Troca de Cartas que Exercite uma Escrita por Vir**

### **Affects-Experimentations of a MaThemaTics EduCatioN that Affirms Lives and a Correspondence that Practices a Writing to Come**

Danilo Olímpio **Gomes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Alagoas (IFAL)

Paola **Amaris-Ruidiaz**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de  
Colombia (UPTC)

Roger **Miarka**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
(UNESP)

#### **RESUMO**

O que é um resumo? Uma forma, com cerca de vinte linhas, que traz a apresentação de uma pergunta, objetivos, metodologia e resultados? A que serve? A um mecanismo de busca? Que mais pode um resumo? Que pode o resumo de uma experimentação? Pode o próprio resumo operar como experimentação? Que pode um resumo que não afirme nem explique? Que pode um resumo que opere com educação e educação matemática e filosofias da diferença e outras coisas mais? Que outras coisas podem ser compostas com um resumo? Que pode um resumo que anuncie uma proposta de experimentação de escrita? Que pode um resumo que produza junto a uma troca de cartas? Que pode um resumo de um texto que não se esgota em si e nem busca uma completude? Resumo faz rizoma? Resumo agencia? Resumo gagueja? Resum? Resu? Res? Re? R? ? ? ?

**Palavras-chave:** Experimentação. Experimenta. Exper. Perimenta. Menta.

#### **ABSTRACT**

What is an abstract? A shape, with about twenty lines, that presents a question, objectives, methodology and results? What is it for? To a search engine? What else can an abstract? What can the abstract of an experiment do? Can the abstract itself operate as an experiment? What can an abstract that does not state or explain can do? What can an abstract that works with math education and education and philosophies of difference and so on? Which other things can be composed with an abstract? What can an abstract that announces a proposal of a writing experimentation do? What can an abstract that produces with a correspondence of letters? What can a text's abstract that does not exhaust itself and does not seek completeness do? Does Abstract do rhizome? Does abstract agency? Does Abstract stutter? Abstrac? Abstra? Abstr? Abst? Abs?Ab? A????

**Keywords:** Experimentation. Experiment. Exper. Periment. Ment.

**CARTA AOS LEITORES****15 de julho de 2021**

Queridos leitores,

Nós, agora em três, mas que em algum momento já fomos dois, gostaríamos de contar a vocês um pouco sobre o texto que ora toma forma. Não, não se trata de explicar o que está por vir, mas de, possivelmente, ajudá-los a *preparar* seus corpos para serem agenciados. Se isso acontecerá ou não, apenas cada um de vocês poderá dizer.

Como sabem, este artigo faz parte de uma edição temática da Revista Hipátia sobre “Experimentações em educação e educação matemática junto às filosofias da diferença”. Nós, que já há algum tempo gostamos de operar com conceitos das ditas filosofias da diferença na educação matemática, queríamos elaborar uma proposta que assumisse a própria *experimentação* em si. Acabamos por apostar na própria *experimentação* da escrita de um texto. Como? Por meio de cartas em que conversávamos sobre educação, educação matemática e filosofias da diferença. Simples assim? Sim, simples assim! Assumimos um movimento de conversa em que carregamos conosco essa proposta por mais de um mês, sem um fim bem definido, mas dispostos a nos comprometer com o meio. Aliás, que outras experimentações poderiam surgir dessa experimentação quando compomos essa conversa com outros elementos que surgem em nosso entorno?

Assim, não lhes diremos o que esperar ou o que não esperar. Apenas os convidamos a estarem abertos aos *afetos* que essa leitura possa produzir e, com estes, produzir suas próprias invenções de mundo e seus modos próprios de mobilizar educação e educação e filosofias das diferenças...

**DANILO OLIMPIO A ROGER MIARKA****08 de junho de 2021 e em alguns outros momentos**

Querido Roger,

Esse movimento inicial de escrita de cartas está sendo um tanto estranho: não sei se estou escrevendo para você ou se estou escrevendo o artigo ou se o artigo está sendo *escrito* para que eu escreva para você ou se estou escrevendo para você para que o artigo seja *escrito*.

Ou tudo isso.

Ou nada disso.

Uma espécie de espiral.

Sinto-me girando e girando...

**DANILO OLIMPIO A ROGER MIARKA****11 de junho de 2021**

Querido Roger,

Estou pensando muito em nosso artigo, neste movimento de escrita que começamos a fazer, e resolvi escrever para compartilhar duas coisas que aconteceram comigo nesses dias, as quais, penso, podem trazer potência ao que estamos construindo.

A primeira delas é que anteontem passei a manhã toda capinando o quintal aqui de casa. Morar em uma casa é muito bom. Antes de morar aqui, passei alguns anos morando em apartamento, mas só quando voltei a morar numa casa pude entender o que me incomodava: a falta de um lugar para sair, um fora dentro de casa: um *quintal*. O *apartamento* é cercado pelas paredes de alvenaria. Tem-se, no máximo, uma varanda ou mesmo as janelas para olhar para

fora. Mas não conseguimos ir para além dos muros. O quintal é diferente, ele proporciona essa saída, mesmo estando dentro do terreno da casa. Uma extensão do território delimitado pelas paredes da casa, que também é limitado pelos muros do terreno, mas que proporciona um respiro, um olhar para o céu, um respirar ar puro.

Trago esses pensamentos iniciais, pois vejo esta construção que estamos fazendo como uma espécie de quintal em que estou conseguindo parar para respirar, para olhar as linhas e, sem afobação, colocar, letra após letra, o que se passa em meus pensamentos quando penso nas possibilidades de escrita deste artigo que vamos escrever enquanto estamos escrevendo. Um quintal em que o mato cresce desenfreado, pois as águas não param de cair e fluir, no qual não é preciso tentar capinar, visto que os braços ficariam extremamente cansados diante de vã tentativa. É bonito ver o mato crescer diante de nossos olhos e senti-lo com a sola dos pés descalços, não é mesmo?

A segunda coisa que gostaria de compartilhar é algo mágico: há algumas semanas, Paola me convidou para participar de uma das aulas da *disciplina* que está ministrando em seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, envolvendo Deleuze e educação matemática. Convidou-me para uma *experimentação* na qual o conceito de *corpo sem órgãos* deveria ser operado (na verdade, é preciso dizer que foi a partir deste convite que esbarrei em Artaud, pois quis mergulhar na obra deste que compôs um conceito tão potente). Li bastante para *preparar* o corpo para o *encontro* e propus que os participantes fizessem o mesmo, seguindo as seguintes sugestões: 1. Ouvirem a transmissão radiofônica de Artaud, intitulada *Para acabar com o juízo de deus* (que pode ser encontrada neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=NDRRKJQw4w4>, em sua versão em português belamente elaborada pelo Teatro Oficina); 2. Lessem o capítulo dos Mil Platôs, no terceiro volume, em que Deleuze e Guattari falam sobre “Como criar para si *um corpo sem órgãos*”; 3. Lessem o capítulo da tese (disponível no link: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192603>) em que operamos com o conceito de CsO, em um jogo em que Narrador, Roberta e Autor discutem sobre possibilidades estéticas da Tese e na qual trazemos aquela figura de um animal totalmente despossuído de uma organização prévia.

O encontro ocorreu exatamente ontem e é por isso que não resisti em escrever. Ter respirado no quintal anteontem, *preparado* o corpo, também, com a enxada e ter respirado ar puro, ter pisado descalço na terra, sentindo o barro entrando no meio dos dedos (a enxada também entrou na ponta de meu dedão do pé esquerdo, mas não foi grave, um mero descuido), tudo isso me *preparou* para essa construção de um corpo sem órgãos junto com os alunos de Paola. E foi lindo, foi intenso, foi potente.

Uma composição, uma experimentação em que partimos de sete palavras que identificavam as pesquisas de cada um ali presente e na qual passamos, com muito cuidado, à composição de textos, nos quais essas identidades previamente reconhecidas e estabelecidas deveriam ser deixadas de lado para que a pesquisa se mostrasse de uma maneira outra, não identificada por palavras-chave, não caracterizada por um caminho definido e estruturalmente pensado previamente. Ali, foi possível sentir a potência da criação acontecendo, o desejo sendo operado como lugar a ser ocupado pelos *afetos* que pediam passagem e que, através dos *escritos* daquelas pessoas maravilhosas, conseguiram atravessar.

Fiquei atento, a todo instante, no que estava acontecendo “nos bastidores” daquela criação, e pude perceber coisas interessantes: uma delas é a relação que é feita entre a utilização de conceitos que operamos em nossos trabalhos envolvendo filosofia da diferença e educação matemática e a necessidade, aparentemente intrínseca, de se escrever de maneira diferente da usual. Acho que é uma das maiores armadilhas com a qual lidamos (a da categorização), e que pode *capturar* intensidades (facilmente, cai-se na arapuca e pensa-se que é tudo (somente) uma questão de estilo de escrita). Nossas falas, a partir dessa constatação, fizeram passar palavras que diziam que a necessidade é que a coisa toda funcione, que traga potência aos *afetos* que pedem passagem. O instrumento estético que será utilizado para dar passagem a esses *afetos* é secundário e deve ser escolhido por necessidade, quando a escrita pede por aquilo, e não escolhido anteriormente de modo a fazermos “encaixar” o que queremos dizer dentro daquele estilo que escolhemos previamente, por ser mais “bonito” ou porque está “na moda”. É uma

posição estética assumida politicamente diante das potências que se movimentam na travessia dos afetos.

Fico pensando na dificuldade que muitas pessoas sentem com relação a isso, ainda mais aquelas que não entram no fluxo de suas potências e escrevem para atender a alguma demanda instituída ou institucionalizada. E isso é algo que incomoda, pois a ideia é justamente o contrário: deixar toda categorização prévia de lado e, a partir das estratificações evidenciadas naquilo que se deseja pesquisar, criar *rupturas* e operar na fenda, como um cão cavando seu buraco (nas palavras de Deleuze citando a obra de Kafka).

Meu amigo, sinto que estou me passando neste relato e gostaria de parar, por enquanto. Ainda está tudo fervilhando aqui dentro e, se continuar escrevendo, pode ser que me perca daquilo que gostaria de lhe entregar. Continuarei reverberando as potências do *encontro* de ontem e, nos próximos dias, envio outros *escritos*.

No entanto, gostaria de acrescentar só mais uma coisa: em uma de minhas falas, ontem pela manhã no *encontro* com a turma de Paola, disse sobre como Roberta estava aguardando na dissertação de mestrado com seus questionamentos sobre como fiz para enxergar a Análise de outro modo e se eu queria ser professor de Análise. Eu disse que ter encontrado essas questões nas falas de Roberta, numa entrevista feita anos atrás, foi algo tão forte que passou a fazer parte da pesquisa de doutorado, mesmo que o objetivo inicial não passasse nem perto de Roberta e de seus questionamentos. Assim, disse que Roberta foi um corte no fluxo do que achava que iria fazer na tese.

Paola, então, perguntou: “Danilo, como você soube que Roberta era um corte, uma *ruptura*?” Respondi que foi por ter se tornado algo impossível de ignorar (algo que deveria passar, me rasgando e me atravessando) e que o que fiz foi deixar passar. Desta maneira, toda a possibilidade ética-estética-política que adotamos na tese passou a ser operada a partir daquele corte no fluxo e na carne e no corpo com órgãos, que insistia em escrever uma tese e que passou a ser, instantaneamente, a própria tese. No entanto, essa pergunta está reverberando muito forte: como sabemos que algo é um corte? Como identificamos que algo é uma *ruptura* no fluxo e que devemos seguir com aquilo, deixar aquilo passar, atravessar? É possível saber ou identificar essas coisas ou isso ultrapassa saberes e identidades?

Termino por aqui, aguardando sua resposta. Alerte-me se essas coisas que trago podem produzir ou se estou escrevendo demais, como tenho o hábito de fazer.

Forte abraço!

Danilo

## ROGER MIARKA A DANILO OLIMPIO

30 de junho de 2021

Querido Danilo,

Gostei muito de suas histórias. Elas me convidam a operar com alguns conceitos. Eu cresci em uma casa com um grande pomar e acabei por me mudar para um apartamento na adolescência, um ambiente que à época me parecia extremamente claustrofóbico. Isso mudou com o tempo à medida que me adaptava à nova morada. Hoje vivo em um apartamento e comprei recentemente uma casa de campo, à qual ainda não me acostumei com o espaço, sentindo-me um pouco perdido com um local com menos limites imediatos. Volta e meia prefiro ficar no apartamento, por entendê-lo com mais possibilidades.

Que lições posso tirar disso, Danilo?

1 – Não é a *forma* do espaço em si que diz de sua ocupação, mas o modo como o ocupamos. Sempre há a possibilidade de ocupar e de escapar.

2 – Há espaços que parecem já ter certos modos canônicos de utilização. Aqueles que não o possuem, permitem nossa tomada de decisão de como ocupá-los e, um efeito disso, por vezes, é não saber o que fazer com o lugar, tal como acontece em minha chácara.

Gostaria de dizer mais sobre o segundo ponto: e se o espaço fosse ainda maior que seu quintal ou minha chácara? Quem sabe um *alto-mar*? O que nos faria movimentar em alto-mar?

Vi-me náufrago e imaginei que não seria o espaço em si que me faria mover. Afinal, todo o mar parecer-me-ia igual. O movimento só se daria pela possibilidade de criar um caminho para algum lugar, ainda que não soubesse bem sobre esse lugar de destino. Para a criação desse caminho, para evitar caminhos em círculo, *balizas* far-se-iam necessárias.

Pensei nessa nossa conversa como um mar de ideias, pelas quais nadamos como náufragos. Vi-me na necessidade de constituir uma *baliza*, um objetivo, ainda que temporário para a constituição desse caminho. Afinal, como diria nossa amiga Sônia Clareto "Vale *tudo*, mas não vale *qualquer* coisa". A distinção entre o *tudo* e *qualquer* coisa pode ser operada pelo critério da *baliza* de intenções.

Qual seria a *baliza* desse nosso texto, esses pequenos ancoradouros para produzirmos um caminho? Que tal estabelecermos uma pergunta, ainda que temporária?

Que pode a educação matemática quando operada pela filosofia da diferença?

Talvez pudéssemos escrever um *manifesto*!! :D

Há alguns temas que gostaria de discutir a partir de sua última carta, mas vou esperar para escrever mais depois de um *encontro* que tenho amanhã com a turma da Paola, no mesmo esquema que você participou. Seu relato meu trouxe grande expectativa.

Forte abraço!

## ROGER MIARKA A DANILO OLIMPIO 2 de julho de 2021

Danilo,

O *encontro* com a turma da Paola foi sensacional. Vou contar um pouco como foi, pois acho que tem a ver com isso que estamos experimentando aqui.

Paola e eu organizamos uma estrutura inicial para a aula, com a proposta de operar o conceito *menor*/Maior de Deleuze. Prefiro sempre pensar em uma estrutura inicial para a aula do que em um aprofundamento do conteúdo, pois acredito que uma grande potência desses *encontros* é quando criamos uma estrutura que potencialize o compartilhamento de *afetos* de todos os participantes e produções que desloquem esses *afetos* para outros lugares. Com isso, tenho a expectativa de que todos produzam outros corpos quando nos colocamos em conexão com os *afetos* dos outros.

Anteriormente à aula, todos foram convidados a ler o texto "Caricatura: provocações revolucionárias em torno de uma possível 'arte *menor*'", do Camilo Riani e do Silvio Gallo.

Iniciei a aula agradecendo o convite e já usei de imediato aquela ideia do *quintal*, apartamento e mar, sobre a qual te contei em minha última carta. Propus que nossa *baliza* inicial pudesse ser uma pergunta a atravessar o encontro: "Como o conceito de *menor*/Maior pode operar [na educação matemática]?".

Em seguida, apresentei a música *Punk is dead*, do Crass (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DclOTRDswF8> e tradução em <https://www.letras.mus.br/crass/187758/traducao.html>). A ideia era tentar escapar de uma tentativa de uso do conceito como identificador do tipo "isso é menor" ou "isso é Maior", mas pensar em modos como um conceito opera. Afinal, há toda uma discussão polêmica sobre o movimento punk, que alguns entendem como movimento e outros como uma máquina de guerra já há muito *capturada* por um aparelho de estado. De todo modo, nada foi dito. Apenas sentimos a canção.

Estávamos em 17 pessoas. Convidamos todos para uma dinâmica em que cada um fazia uma pergunta para outra pessoa, que deveria se apresentar respondendo a pergunta. Perguntas não poderiam ser repetidas. As perguntas foram super bem elaboradas, Danilo. Eu ia anotando o que podia.

Buscamos pelos primeiros *afetos* do texto. Para abrir esse momento, tentei operar cada uma das respostas das perguntas de apresentação com o conceito *menor*/Maior. Foi uma coisa

de louco, Danilo. Não foi previsto. Nesse insight, me dei conta na pele de que um conceito é forte por conta de seu *funcionamento*, pela potência de agenciar, pela possibilidade de operá-lo em diferentes situações. Isso abriu uma discussão muito bacana, em que a história do movimento Punk também apareceu. Insistira em anotar tudo que podia.

Assistimos, então, ao curta-metragem *Passionément*, de Ghérasim Luca (<https://www.youtube.com/watch?v=KqL6d9fel-M>) para deslocar um pouco a discussão para a *linguagem* e modos como operá-la como *menor*. O curta é lindo. Dá a impressão de um gago produzindo vidas, palavras, ideias e sensações com sua *gagueira*. Como o curta tinha 6 minutos, isso me deu tempo de organizar a próxima etapa.

Paola e eu preparamos previamente a proposta de uma *experimentação* que visava à produção de uma composição (entendida de maneira ampla) utilizando elementos de cinco caixas. A "Caixa 1 - Pedras" continha imagens associadas a um modo de operar Maior; a "Caixa 2 - Pedacos" trazia trechos do texto do Camilo e do Gallo; a "Caixa 3 - Mundos" possuía notícias atuais de diferentes países; a "Caixa 4 - Lâminas" dispunha elementos que dissessem de um modo de operar *menor*; e a "Caixa 5 - Afetos" compreendia elementos falados pelos alunos durante a apresentação e durante a discussão inicial do texto. A sala foi dividida em quatro grupos. Cada grupo teria que produzir uma composição junto à pergunta do dia "Como o conceito *menor*/Maior pode operar [na educação matemática]" a partir da escolha de um elemento de cada uma das quatro primeiras caixas e de todos os elementos que quisessem da quinta caixa. (Caixas disponíveis em <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1iUHMg2D1GmT6nyWM9OsBgn-72xWzEc6o>).

A última etapa do *encontro* foi a apresentação e discussão das produções realizadas. O primeiro grupo operou com os elementos linearmente produzindo uma narrativa que os articulava. O segundo grupo produziu uma composição em uma tela única em que os diferentes elementos se atravessavam. O terceiro grupo elaborou um texto que utilizava todos os elementos conjuntamente movidos pela pergunta do dia. O quarto grupo criou uma composição que mesclava música, movimento, elementos... Uma coisa muito doida, em que os elementos estavam desconstruídos e dançavam.

Foi mágico Danilo!

Fiquei pensando que lições poderia tirar disso para "Que pode a educação matemática quando operada pela filosofia da diferença?".

Ainda quero discutir algumas questões de corpo e de armadilhas que estão comigo a partir de uma carta sua... Depois volto a escrever.

## ROGER MIARKA A DANILO OLIMPIO

03 de julho de 2021

Danilo,

Estou aqui pensando com meus botões. A Paola está aqui conosco sem que nos tenhamos dado conta. Você percebeu como os *encontros* com ela nos afetaram a ponto de trazê-los para nossa troca de cartas? Aliás, entendo que esses *encontros* são eles mesmos experimentações do que pode uma aula quando aberta aos *encontros*, algo como experimentações que se agenciam a essa *experimentação* de escrita deste texto. Que tal convidá-la a participar dessa nossa conversa e desta escrita-*experimentação*?

## DANILO OLIMPIO A PAOLA AMARIS

04 de julho de 2021

Eu não quero escrever...

É assim que tem início a maravilhosa composição de Diogo, integrante do prestigiado grupo da *disciplina* oferecida por você, amiga Paola, em seu pós-doutorado – e da qual tive a

imensa honra de participar na composição de algumas urdiduras para uma trama de vários fios e linhas e emaranhamentos e escapes.

Não querer escrever remete-me ao que Foucault diz em alguns de seus escritos, e que Deleuze relembra em vários outros: “a escrita só é possível na impossibilidade de se escrever” – por isso sinto esse início tão potente. Se ele não quer escrever, se ele não pode escrever, é aí que a escrita torna-se possível, potência para engendrar-se com corpo e sangue e servir de zona de passagem para tantos afetos que habitam suas entranhas à flor da pele. Ler as linhas da composição me fez enxergar com o corpo toda a amplitude de sua proposta, Paola, de experimentar junto com Deleuze e a educação matemática – e foi lindo acompanhar os passos, cada encontro, cada produção e desdobramentos que ocorreram.

Não vou negar que, ao ler o relato sobre o CsO e perceber o quanto Antonin Artaud permeou os *escritos* de Diogo, me arrepiei e os olhos lacrimejaram. Foi lindo ler, a partir do outro, algo que participei e que também senti.

Paola, sua presença aqui conosco (Roger e eu), aconteceu muito antes do que podíamos imaginar – você já estava nas entrelinhas, esperando o momento de ser lida e observada. A proposta inicial de *experimentação* foi atravessada por você e sua *experimentação*, que nos convidou para outras experimentações. Esse atravessamento de práticas do corpo reverberou diretamente em *rupturas* de nossa escrita – já não somos mais os mesmos de quando começamos.

Não vou me alongar, pois estou trabalhando em outra carta acerca de nossa experiência e logo lhe mando, para que possa invadir com seus *afetos* – os quais metamorfoseiam-se em nossos.

No entanto, não posso deixar de terminar com uma provocação, a qual já citei em uma das cartas para o Roger: “Paola, como saber se você (corpo Paola) opera como uma *ruptura*, como um corte, nisso que estava acontecendo nestas linhas?”.

Forte abraço!

P.S. Eu não conseguia escrever em forma de artigo. Não conseguia escrever. Por isso, escrevi.

## **ROGER MIARKA A PAOLA AMARIS E A DANILO OLIMPO**

### **Em algum momento**

Querido Danilo, querida Paola,

Como *conformar* isso que aqui fazemos em artigo científico? O que se espera de um artigo? Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Pergunta, Objetivos, Análise, Discussão, Resultados, Referência? Em uma primeira tentativa de escapar desse modelo canônico, propus há alguns dias uma organização de nossas discussões em seções, que chamei de “Uma proposta: a escrita de um artigo por meio de cartas”, para apresentar a proposta; “Um atravessamento: Paola e um contexto-*experimentação*”, oferecendo ao leitor um pano de fundo para nossas experimentações; “Danilo e Paola experimentando” e “Roger e Paola experimentando”, para dizer das experimentações no curso oferecido pela Paola com nossa participação; “*Afetos-experimentação*”, para trazer *afetos* dos participantes desses *encontros*; “*Cartas-experimentação*”, para revelar as discussões em torno das experimentações; e “Manifesto”, com um posicionamento acerca do tema.

Percebi quão estruturado e organizado em uma lógica linear todo o texto estaria. Operaria ali uma *captura* por uma *forma* canônica velada? Buscava por uma legitimação de nossas discussões em uma *forma* acadêmica? O que afirma essa estrutura em que cada seção tem uma função bem definida? Que produz um artigo com tal organização? Que busca? Uma *forma* aceita? Os fins justificam os meios?

Um artigo pode ter seções (órgãos) sem funções determinadas? Pode assumir não ter referências que o legitimem? Precisa de uma pergunta única que o atravesse? Pode mover-se

ao longo de sua escrita? Deve esgotar-se e completar-se em si? Pode um artigo que assuma afetos e escapes?

Que outros modos podemos inventar que não sejam aqueles guiados por e para um fim? Os meios podem justificar algum fim ainda por vir?

**PAOLA AMARIS A DANILO OLIMPO**  
**7 de julio de 2021**

Querido Danilo,

Su carta me llega en un momento tan necesario, como esta lluvia que está sintiendo la tierra en este instante.

Mañana cerraré la asignatura que tanto hablas “Conexões: Deleuze e a Educação Matemática” y tengo mucha ansiedad, porque les pedí que hicieran como trabajo final un diario de intensidades. Por eso, cuando comienzas con esa frase “eu não quero *escrever*”, me toca mucho, porque es una frase fuerte, como dice aquella canción “Eu nunca soube o que fazer com as vírgulas”. Pues me pasa que no sé qué hacer con aquellas palabras vulnerables, siento que quieren caer como la gota de agua, pero no quieren desprenderse de su ventana.

Yo solo les digo a aquellos que me muestran esa imposibilidad, escriban, y si las palabras llegan a ser tan desgarradoras, pues escriban con la sangre que te desgarras. Claro, entiendo lugares, como aquellos que no quieren salir de esa imposibilidad, por eso esa frase de Foucault ciertamente nos recuerda que solo se *escribe* en esa imposibilidad. Danilo, te confieso, que para mí es mi lugar de resguardo, incluso al escribirte esto.

Hace mucho quería escribir, y leerlos a ti y a Roger, porque son personas que quizás he entendido con el pasar del tiempo, que se puede construir relaciones de complicidad, y entiendo ahora más, lo que Deleuze llama “aliados”.

Danilo, el crear juntos, el pensar juntos conceptos como el *cuerpo sin órganos* desde la *experimentación*, me hace creer que realmente estamos construyendo una máquina de *afectos*, puede sonar un poco loco, pero creo firmemente que el hacer talleres y crear lugares desconfortables, realmente nos hace pensar en el mundo que habitamos. Incluso, la frase por la cual comenzamos nuestra discusión “Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”, y como, los dos sin necesidad de tanto esfuerzo, nos ponemos también en ese lugar de observador, pues la creación también requiere prudencia, sobre todo si estás trabajando con conceptos tan fuertes que necesitan pasar por otros lugares, necesitan pasar por todo el cuerpo.

El escucharte y decirme lo maravilloso que fue la invitación y lo increíble que fue el momento del *encuentro*. Así como no olvidaré las caras de todos los estudiantes cuando dijiste: “Bueno, ahora, con esas siete palabras que describen o identifican su investigación, escriban un texto sobre lo que puede su investigación, pero sin esas siete palabras”. Yo solo sonreí, por las expresiones de todos en esos cuadritos de la pantalla de mi computador. Escucharlos a cada uno, diciendo, “¡es muy difícil salir de ese lugar que identifica!”, “¡ahora que hago sin esas palabras!”.

En ese momento me dije “¡Es eso! Es crear líneas de fuga”. Me divertí tanto ese día, porque de cierta manera, me gusta crear lugares en los cuales nos preguntemos lo que hemos naturalizado. Así, espero haber respondido tu pregunta. Quiero escribirles a ti y a Roger sobre cómo fue el último encuentro y el diario de intensidades.

Fuerte abrazo Danilo.

Paola.



**DANILO OLÍMPIO A PAOLA AMARIS E A ROGER MIARKA**  
**11 de julho de 2021**

Querido Roger, querida Paola,

Preciso compartilhar algo que aconteceu comigo nestes últimos três dias: estava tentando operar com a carta do Roger acerca de sua experiência com a *disciplina* da Paola e fiz um experimento: entrei nas cinco caixas, deixei os *afetos* atravessarem como vetores desenfreados e fui sentindo tudo aquilo, pensando muito sobre o relato tão belo da *experimentação*. Escutei a música do Crass, li a tradução e comecei a pensar muito na questão dos movimentos, dos sistemas e sobre o quanto *capturas* operadas por aparelhos de estado levaram toda uma máquina de guerra a se tornar o que pode ser denominado como “punk de vitrine”, em que usar moicano, *spikes* e todo um aparato de jeans misturado com couro tomaram o lugar de práticas potentes para uma vida autêntica e criadora, poeticamente embebida em um modo de resistir ético, estético e político.

Quando percebi, estava na turma de Paola, presente no encontro, ansiando pela oportunidade de produzir algo com todas aquelas provocações e inspirações – foi possível ver o brilho nos olhos dos presentes, sentir a vibração das cordas e soar junto àquela sinfonia maravilhosamente operada por modos de compor no instante-já da criação. Em mim, tudo ainda estava na linha imaginativa, meros virtuais a pairar na nuvem que me envolve. No entanto, assisti à Passionément. O que aconteceu depois disso não é possível ser descrito na linearidade desta urdidura operada com alguma consciência estética epistolar.

Fui contaminado com a/pela experimentação. Se estivéssemos em um laboratório analisando alguma coisa que não pudéssemos tocar, sob o risco de colocar sob suspeita os resultados encontrados, diria que me *lambuzei* todo com a substância analisada – esfreguei no rosto, nas mãos, nos braços, em toda a extensão da pele e dos fios de cabelo, e sorvi o restante.

**TENTA**

É.

Ê.

Êx. És. Équis. Êssi. Équis.

Esquí. Êsqui. Esc. Esquiz.

Scusi.

Espe-peri. Pê-péry. Pê-péri. Pê-píre.

Pí-pi. Pi-pi. Pi-pí. Pi-pê. Pi-pires.

Pe-perí. Pe-pêri-mé. Peri-mê. Perrí-mê.

Rí-mé. Ri-mê. Rí-mêl.

Mél. Mêu. Meû. Méú.

Mêu-pê. Mêu-pé. Miú-pé.

Mío-pê.

Perimê. Perímês. Perí-mê-tró.

Pólis.

Peri-mêtro. Peri-métrô.

Metrô. Metrê. Metrí.

Mêtrê. Mêtrê. Mestrú.

Mê.

Tê.

Tchí.

Tú-tá. Tí-tá. Tê-tá.

Mê-dá.

Mê-té. Mê-tê. Mé-tê. Mê-tô.

Mi-tchu. Tú-mi. Tó-me. Tó-ma.

Cume. Coma.  
 Perí-ne. Peré-nê. Perré-ne.  
 Terréne. Terréno. Peréno.  
 Perinô. Pe-ríno. Perí-neo.  
 Mí-níno. Mê-nóto. Mí-núto.  
 A-rrímo. A-rrêmo. Re-mó-tô.  
 Tê.  
 Nêo. Néo. Nío.  
 Níus.  
 Pêri.  
 Peri-fé. Fé. Fêh.  
 Féz. Fêz.  
 Fiz.  
 Fêze. Fézes. Fásses.  
 Fáz-se.  
 Rís-co. Trí-cô. Trís-cô.  
 Trá-go.  
 Trí-go.  
 Prico. Prégo. Punto.  
 Peri. Tô. Perí-tô. Peri. Qui-tô.  
 Quéto. Quéta. Quéda. Quéra.  
 Quimé.  
 Ra.  
 Queira. Quêro. Quéro.  
 Xêro.  
 Quiéta.  
 Pê-pêri. Perí. Perí-métro.  
 Pêra. Péra.  
 Es.  
 Péri-éx. Péri-ês. Pêri-ês. Peri-ésc. Peri-équis.  
 Éssi. Êsse. Esti. Estô.  
 Ex-peri. Experi-men.  
 Mén.  
 Man. Ta. Mân-trá.  
 Man-tá. Men-tê. Men-tí. Men-tô.  
 Sem.  
 Mun-tô. Mún-te. Món-te.  
 Mu-ter.  
 Mu-ma. Ma-me. Ma-ma. Mí-lo  
 Man-co. Mun-co. Mu-co. Mú-to.  
 Mun.  
 Dô.  
 Tô-da.  
 Ex-pe-ri-men.  
 E-pex-rin-me.  
 Ex-pe-ri-nme.  
 E-pes-srim.  
 Es-pê-ssô.  
 Ex-pré-ssô.  
 Vá-go.  
 Vá-cu-o.  
 Ex-pê.  
 Lir.  
 Ler.

Lár.  
 Ex-per-ni.  
 Ár.  
 Expe-rine.  
 Experi-men-tchi.  
 Experi-men-dar.  
 Experi-men-pôr.  
 Experi-ta-car.  
 Experi-men-zar.  
 Experi-men-çar.  
 Ex-pére.  
 Péle-chan-frar.  
 Men-dar.  
 Mê.  
 Dá.  
 Ê-mén-dar.  
 Men-dá. Fen-dá. Ren-dá.  
 Mê-ren-da.  
 Mê-rren-da.  
 Experi-men-tiu.  
 Ex.  
 Péle!  
 Andar-Lançar-Caçar.  
 Voltar-Parar-Sentir.  
 Cair-Deitar-Vazar.  
 Cuspir-Descer-Gemer.  
 Catar-Rolar-Sentar.  
 Pensar-Saltar-Abrir.  
 Volver-Olhar-Entrar.  
 Verter-Cagar-Sorrir.  
 Parlar-Burlar-Sujar.  
 Soar-Amar-Suar.  
 Tentar-Gritar-Berrar.  
 Chorar-Romper-Sorrir.  
 Torcer-Vergar-Rachar.  
 Dobrar-Puxar-Largar.  
 Correr-Parar-Fluir.  
 — ESPERE-ME?  
 — TÁ!

**ROGER MIARKA A DANILO OLIMPIO E PAOLA AMARIS**  
**13 de julho de 2021**

Querida Paola, querido Danilo,

Que delícia de conversa, que me desloca a todo momento. Começo a me questionar sobre o lugar da academia. Será que nela ainda há espaço para a *experimentação*? E em um artigo, há espaço para a *experimentação*? Há alguns dias, propus, sem perceber de imediato a *captura* por um aparelho estatal, uma organização de nosso artigo-*experimentação* em seções que poderiam ser “aceitáveis” para um artigo cientificamente legítimo. Algo como a *captura* do punk pela vitrine. Há uma educação matemática de vitrine? Em nome do quê? Quanto de espaço há para a *experimentação* nesta vitrine? Se abandonamos a organização de um corpo-artigo por suas funções, como seria operar com um artigo *sem órgãos*? Algo como uma máquina de criar *afetos* para produzir lugares desconfortáveis. Parece-me que o critério passaria a ser o do

*funcionamento*, o da potência de afetar. Pergunto-me: nossa troca de cartas tem potência de *afeto*? Um artigo-*experimentação* como este oferece um convite eficiente para que seus leitores se *lambuzem* ou se sintam incomodados? Como ele pode funcionar? Que pode produzir um artigo-*experimentação* como este? Desconforto? Movimento? Fissura?

Quem sabe... vida?

## **PAOLA AMARIS A DANILO OLIMPO E ROGER MIARKA**

**13 de julio de 2021**

Queridos Roger y Danilo,

Comienzo esta carta sin antes confesarles que no sé si estas palabras abarcaran todas las intensidades que me han provocado, sus cartas y el “cierre” de una asignatura que solo me ha dejado más preguntas, sensaciones e intensidades. Por eso intentaré registrar algunas de las preguntas y confesiones que me hicieron los estudiantes, además, de pensar en ese papel que ellos hicieron tanto énfasis y quizás la pregunta ¿qué puede un(a) profesor(a) en una sala de clase? aún me retumba más.

Comienzo con esta frase “suas experimentações não eram fechadas, eram vetores de saída”. Cuando leí la última carta de Roger y al preguntarse por la Academia: Será que nela ainda há espaço para a experimentação? Percibí la necesidad de provocar en nuestras *clases* [*encuentros*] esos lugares que pueden ser vectores de salidas, y saben por qué, me dice otro estudiante: “você não foi uma líder tirana, a gente ficou muito solto”. Diciéndome del incómodo que les producía cuando les dejaba en abierto algunas producciones con solo la pregunta: ¿Lo que hacen les funciona para lo que quieren proponer? En medio de eso me cuestiono: ¿Qué tan cerrado es aquello que se propone en los encuentros que olvidamos el acto de crear? Y aquella comparación de un profesor como ser tirano, que parte de dar la orden, de lo que hay que hacer y lo que no pueden, realmente me dejó tambaleando. A esto le agregan: “você foi uma professora nômade”, con ese comentario sentí que realmente vale la pena experimentar [y] crear [y] provocar lugares incómodos, en fin, ¿cómo crear *rupturas* en lo que ya está establecido?

Es por eso que esta pregunta siempre la llevo conmigo: ¿qué puede un(a) profesor(a) de matemática en el lugar que habita? Es que no solo se trata de la Escuela, la universidad, sino de nuestra propia existencia, de cómo provocar pensamientos sensibles, como me *manifestó* una estudiante al contarme cuál fue su lugar de partida para pensarse su investigación: “como descrever um afeto? Como falar sobre uma intensidade? Como me fazer entender? Será que isso é possível?”

## **ROGER MIARKA, PAOLA AMARIS E DANILO OLIMPIO AO MUNDO**

**15 de julho de 2021**

Insisto: eu não quero escrever! Não quero! Não quero!

Não quero escrever uma escrita que almeje a representação da experiência, um mero decalque já nascido morto. A escrita que tenta representar já nasce fracassada. Assumamos a impossibilidade da escrita de algo em nome da escrita daquilo que ainda não aconteceu. Ou melhor, que seja a escrita o próprio *acontecimento*. Experimentemos uma escrita, assim como experimentamos *encontros* nas aulas da Paola, ou como Danilo experienciou o próprio gaguejar da experiência. Assumamos uma escrita movente do impossível. Tomemos a escrita como potência de invenção. Experimentemos a escrita de um manifesto que não explica, mas que aja como uma máquina de produzir *afetos* em uma composição de educação e educação matemática e filosofias da diferença...

Manifestemo-nos!

**CARTA-MANIFESTO SEM SUJEITO****16 de julho de 2021**

Se educação matemática é um corpo,  
este corpo é organizado com quais órgãos?  
Pode uma educação matemática *sem órgãos*  
com funções pré-determinadas?

Uma educação matemática se faz com corpos  
e produz corpos.  
Corpos *disciplinados* ou corpos *desejantes*?

Uma educação matemática pode *gaguejar*?  
Que potência tem uma educação matemática gaga?

Educação matemática produz programas de cursos,  
de instituições, de sociedades, de periódicos, de vidas...  
Pode uma educação matemática em uma língua *menor*?

Uma educação matemática engendra  
corpos educadores e aprendizes.  
Corpos *escritos* por vontade,  
com vontade ou à vontade?

Educação matemática e seu *funcionamento*:  
doméstica ou afirma vidas?  
Educação matemática *captura*?  
Liberta?  
Conjunção ou disjunção?

Uma educação matemática da ordem da *experimentação*  
se produz pelo meio e opera com saídas.

Educação matemática como *baliza*  
de meio  
e não de fim.

Quanto de educação e quanto de matemática suporta  
uma educação matemática do *acontecimento*?

educação matemática: um *quintal*, um *apartamento* ou um *alto-mar*?  
Questão de habitação ou de ocupação?

Vale toda educação matemática  
mas não *qualquer* uma.

Uma educação matemática *forma-dora*  
ou *preparadora* de corpos?  
Para confortar, incomodar ou deslocar?

Uma educação matemática pode operar  
como uma máquina de criar *afetos*?

Uma educação Matemática pode criar

*rupturas* naquilo que já está estabelecido?

Uma educação matemática que opere  
com *encontros*  
e não com aulas ou disciplinas.

Uma educação matemática mais para *lambuzar-se*  
do que para conhecer  
pode ser um dos segredos  
para uma vida feliz.

## REFERÊNCIAS

- OQUEPODE, U. M. A.; REFERENCIA, Q. U. E.  
**Opere como consistência:** na qual as funções dissolvam-se no caos da imanência? Possível Espaço: De Criação, s/d.
- TEMOS, A. Q. U. I. **Um espaço a ser ocupado:** ou está tudo capturado? Questões: Para Pensar, 2059.
- ARTIGOS, C. I. T. ados: podem operar como linhas de fuga, ou servem apenas para demarcar e afirmar? In: VENÇÕES, P.O.S. **Síveis ou estriamento imediato?** ESCAPES, (n-1).
- HAESPAÇO, P.A.; RAOBR. A.S. **Menores:** nas referências, tais como. Notas de: Lavanderia, ????
- COMO, R.E.F.; ERENCIAR, C.A. **Da afeto movimentado na criação:** de uma escrita? Multiplicidade: incapturável,  $\frac{ds}{dt} = \infty$ .
- REFERENC, I. A. R. **Ou reverenciar?** Eis uma outra questão. Assuntos: Delicados, Sempre.
- AREFERENCIA, E.S.T.A. Na linha ou nos olhos de quem lê? In: STAURAÇÃO.  
**Alianças podem ser criadas:** no movimento de estar com. O texto?: Encontros, 8-).

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

### Danilo Olímpio Gomes

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Piranhas, Alagoas, Brasil. ID Lattes: 7107392295236273. Orcid ID: 0000-0003-1883-4516.

**Contato:** danilo.gomes@ifal.edu.br

### Paola Amaris-Ruidiaz

Pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no PPGEDUMAT/UFMS. Doutora e Magister em Educação Matemática pela "Universidade Estadual Paulista" (Unesp). Professora da "Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". ID Lattes: 5661155827139119. Orcid ID: 0000-0001-6683-5359.

**Contato:** paola.amaris@uptc.edu.co

### Roger Miarka

Amante de esportes, artes e filmes que o fazem sair do cinema se sentindo mal. Também "Livre" Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e professor na mesma universidade. Apoio CAPES, processo 88887.718497/2022-00, e CNPq, processo 309177/2022-7. ID Lattes: 2746633087499932. Orcid ID: 0000-0002-0633-8446.

**Contato:** roger.miarka@unesp.br

## **(Dez)Aforismos: comentários para todos e para ninguém**

Um Ensaio sobre Formação Matemática de Professores de Matemática

### **DicTen: remarks for all and none**

An Essay about Mathematical Preparation of Mathematics Teachers

João Ricardo **Viola dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
(UFMS)

Romulo Campos **Lins** (*in memoriam*)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

### **RESUMO**

Claro que todos teriam encaminhamentos plausíveis para a formação matemática de professores de matemática. Não há dúvida: o professor precisa aprender A Matemática do Matemático. Não. O professor precisa conhecer estratégias e ter repertórios para lidar com demandas (matemáticas) de sua futura prática profissional. Pois bem, apresentamos pequenos parágrafos a respeito dessas e outras ideias que circulam nos espaços em que se discute formação de professores. Preenchemos espaços, abrimos lacunas, intensificamos subjetividades, potencializamos dúvidas, explicitamos incertezas, desconstruímos verdades...

**Palavras-chave:** Formação Matemática. Licenciatura em Matemática. Modelo dos Campos Semânticos.

### **ABSTRACT**

Of course, all would have plausible referrals for the mathematical education of mathematics teachers. There is no doubt: the teacher needs to learn the Mathematics of Mathematicians. No! The teacher needs to know strategies and have repertoires to deal with the mathematical demands of his future professional practice. Well, we present small paragraphs about these and other ideas that circulate in the spaces where teacher education is discussed. We fill spaces, open gaps, intensify subjectivities, raise doubts, make uncertainties explicit, deconstruct truths...

**Keywords:** Mathematical Education. Teacher Training Mathematics. Model of Semantic Fields.



1. Quem diz que o professor precisa aprender matemática com matemáticos e como ensiná-la com educadores matemáticos, não entende nada de uma coisa e nem de outra.
2. A matemática do matemático é propositiva. A matemática do professor de matemática é experimental. A identidade é predicativa, propositiva:  $x$  é isso. A diferença é experimental: o que fazer com  $x$ <sup>1</sup>.
3. A matemática do matemático é definicional, simbólica e internalista<sup>2</sup>. A matemática do professor de matemática se caracteriza por aceitar modos de produção de significados matemáticos e não matemáticos<sup>3</sup>.
4. Euler não sabia nada da matemática do matemático<sup>4</sup>. Euler reprovaria em qualquer primeira prova de Análise, Estruturas Algébricas... Alguém duvidaria da formação matemática de Euler para educar matematicamente os alunos da Educação Básica?
5. Há uma ideologia dominante, retroalimentada por um corporativismo acadêmico que faz a manutenção do que pode ou não ser dito na Licenciatura em Matemática.
6. A produção da matemática do matemático (isto é, a produção de significados para certas coisas tendo em vista certas legitimidades) e a produção da matemática do professor de matemática (isto é, a produção de significados para certas coisas tendo em vista certas legitimidades) pertencem à disputa entre matemáticos e educadores matemáticos, que têm interesses próprios, tomados ideologicamente, como verdades<sup>5</sup>.
7. A experiência, quem sabe, pode ser uma oportunidade para *formar* um professor, por pressuposto, sempre em movimentos. Uma oportunidade sem direção, sem destino, sem certezas. Experimentar o estranhamento, praticar o descentramento: *tomar* a diferença como espaço de formação matemática.
8. Uma formação matemática não está ligada a conteúdos. Uma formação matemática está ligada a confiança, maturidade, autonomia matemática para aprender por conta própria e tomar decisão quando for necessário.
9. A Educação Matemática não tem nada a ver com a Matemática e nem com a Educação. A Educação Matemática devém.
10. E quem tem uma proposta de formação matemática para futuros professores de matemática? Todos. Ninguém.

---

<sup>1</sup> Silva (2002).

<sup>2</sup> Lins (2004).

<sup>3</sup> Lins (2006).

<sup>4</sup> Lins (2005).

<sup>5</sup> Lins (2008).

## REFERÊNCIAS

- BALDINO, R. R. Grupos de Pesquisa-Ação em Educação Matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 14, n. 16, p. 83-98, 2001.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n.19, p. 20-28, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autentica, 2006
- LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: Editora UNESP, 1999. p. 75 – 94.
- \_\_\_\_\_. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 92 – 120.
- \_\_\_\_\_. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas licenciaturas em Matemática. **Revista de Educação - PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, p. 12, 2005.
- \_\_\_\_\_. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: 10th International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, 2004.
- Copenhagen. **Proceedings...** Plenary and Regular Lectures, 2006, p. 1-16.
- \_\_\_\_\_. The purpose of having mathematics in schools tells what school mathematics should be. **For the Learning of Mathematics**, Montreal, v. 28, n.3, p. 15-15, 2008
- NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. Um livro para todos e para ninguém. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, São Paulo (SP), n.79, p. 65-66, 2002.
- VIOLA DOS SANTOS, J. R. 2012. **Legitimidades possíveis para a Formação Matemática de Professores de Matemática**. (ou: Assim Falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- VIOLA DOS SANTOS, J. R.; LINS, R. C. Movimentos de Teorizações em Educação Matemática. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online)**, v. 30, p. 325-367, 2016.

Submetido em julho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

### João Ricardo Viola dos Santos

Doutor em Educação Matemática (UNESP-RC), Professor Associado (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Maior formação concluída pela Instituição (Sigla). ID Lattes: 1833970791097299 Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-4560-4791>.

Contato: [joao.santos@ufms.br](mailto:joao.santos@ufms.br)

### Rômulo Campos Lins

PhD Mathematics Education (University of Nottingham). Professor Livre Docente (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. ID Lattes: 5779705454307719. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9878-0081>.

Contato: [romlins@rc.unesp.br](mailto:romlins@rc.unesp.br).

## Mas essa Frase é Minha

uma atividade de artes-manuais para o exercício da escrita acadêmica causa espanto

### But that is my sentence

An astonishing handcrafted art exercise in academic writing

Ana Veiga

Atelier de Educação (NVAE)

Sofia Amorim

Atelier de Educação (NVAE)

Luciana Aguillar

Atelier de Educação (NVAE)

### RESUMO

O artigo cartografa uma experiência de artes-manuais e escrita com um grupo de alunas especializadas em artes-manuais para educação. A proposta da atividade visava ultrapassar o aparente bloqueio na escrita do projeto de pesquisa, haja vista o incômodo relatado por muitas das alunas sobre sua incapacidade de escrevê-lo. O planejamento da aula da disciplina Políticas de Narratividade incluía fragmentos e trechos de textos das próprias alunas em exercícios anteriores, associados às materialidades de retalhos, linhas e lãs. O primeiro momento do relato dessa experiência se move em torno da observação de um certo espanto, demonstrado por algumas alunas, quando percebiam que o texto com que estavam trabalhando na atividade era um texto escrito por elas anteriormente. Noutro momento desse relato, trazemos um novo espanto, desta vez apresentado por algumas alunas quando escutavam, pela voz das professoras da disciplina, o texto que produziram durante a atividade. Dois estranhamentos percorrem a experiência: o espanto que a atividade despertou nas alunas quando leram e ouviram a si mesmas; e o espanto das docentes, ao cartografarem a atividade, percebendo a distância entre o planejar e o vivenciar da aula.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. artes-manuais. cartografia. planejamento de aula.

### ABSTRACT

This article maps an experience of handcrafted art and writing with a group of students of handcrafted art in education. Its purpose was to overcome what many of the students described as a writer's block regarding the research project: a discomfort that many of them reported about their inability to write it. The subject "Narrative policies" included, in its last activities, texts fragments and excerpts from the same students combined to the materiality of patches, threads and wool. In this article, the first impression reported by some students is astonishment when realizing that the texts they were working on were written by themselves. In other point of the report, they feel the same astonishment when listening to their writings in the voice of their professors. The strangeness running through the experience is double: the astonishment in students as they read and listen to themselves; and the astonishment of professor when the activity makes them realize the distance between planning and living the subject.

**Keywords:** Academic writing. handcrafted art. mapping. teaching plan.

## 1 INTRODUÇÃO

à interdição do ato de redigir constitui um aspecto muito evidente na escrita acadêmica. Qualquer orientador de trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e mesmo teses de doutorado já testemunhou orientandos perdidos, frágeis, angustiados diante da tarefa de ter de redigir (UYENO, 2006).

Uma fantasia, eis a proposta. Uma fantasia de pesquisa. Muitas das alunas<sup>1</sup> que se aproximam da Pós-graduação em Artes-Manuais<sup>2</sup> para Educação chegam entusiasmadas com a proposta de pesquisar esse território pouco explorado, na perspectiva de educação enquanto *bildung*<sup>3</sup>, conceito tomado das filosofias da diferença que, associado à antroposofia da imanência<sup>4</sup> formam a base conceitual do programa. No entanto, o fazer manual é apenas um dos processos na pesquisa das manualidades têxteis, o processo de escrita também é uma chave de conexão importante entre a pesquisadora, o dispositivo oficinaireiro e a materialidade do fazer. A investigação cartográfica<sup>5</sup>, base da experimentação adotada, propõe uma política de narratividade que quer permitir que a escrita acadêmica se constitua junto à educação e aos fazeres simples e cotidianos do fazer manual. Diante da constatação de que o escrever será parte importante do processo de pesquisa, grande parte das alunas se constrange. A histórica dicotomia entre intelectual e manual soma-se ao dolorido processo de subjetivação escolar que quase sempre faz da escrita um instrumento de opressão avaliativa e dissociação entre o que se é e o que se faz na academia. A pesquisa em artes-manuais e sua decorrente política de narratividade é um exercício que imbrica a escrita ao corpo fazedor e quer promover a implicação da pesquisadora naquilo que faz, pensa e sente, constituindo uma integralidade e uma indissociabilidade entre o pesquisar e o viver. Conjunto de ações decorrente de um processo formativo que investe na experimentação, enfatizando as singularidades que compõem cada pesquisadora e cada ação pesquisada. A fantasia de pesquisa é o dispositivo adotado para tentar ultrapassar as marcas deixadas pela formação acadêmica opressora e aproximar a pesquisadora da escrita, ampliando sua capacidade de perceber-se escritora. A fantasia é uma das etapas que culminarão no Trabalho de Conclusão de Curso. Ela vem antes do projeto de pesquisa e permite à pesquisadora expor suas ideias de pesquisa de modo menos formal. Neste artigo, relatamos a experiência proposta como aquecimento para a fantasia de pesquisa. Com essa proposta as docentes da disciplina Políticas de Narratividade querem justamente ultrapassar os receios, os entraves e as marcas deixadas pelo exercício complexo e, quase sempre, frustrante da escrita escolar e acadêmica. Na ocasião da experiência relatada, os ai-não-sei-escrever e os xi-não-consigo já haviam sido ouvidos no ar. Assim como o tradicional “Uma pós-graduação em artes-manuais, muitas vezes, atrai quem é mais do fazer do que do escrever”. Será? Dizem que sim.

---

<sup>1</sup>A adoção do feminino para a referência genérica faz parte da nossa política de narratividade.

<sup>2</sup> Artes-manuais com hífen, um conceito vivo e presente nas pesquisas do Nina Veiga Atelier de Educação. O conceito aponta para um tensionamento, um acontecimento que se dá entre campos distintos. Um lugar ‘entre’, a produzir devires, a marcar a pesquisa pela ênfase nos processos de subjetivação e sua produção de singularidades entre as artes da casa e o si artífice.

<sup>3</sup> Educação junto ao “tornar-se”, na compreensão de “*Bildung*”, ideia composta por Nietzsche (1888/2004) desde as *Odes Píticas*, de Píndaro de Cinoscefale: “*genoi’ hoios essi mathon*” [Converte-te no que és]. O *tornar-se o que se é* nietzschiano se revela distinto do *conheça-te a ti mesmo* e do *mergulhar no profundo do seu eu*.

<sup>4</sup> Modo de apropriação dos conceitos do jovem Rudolf Steiner (1884 a 1900), a partir de sua sistematização da obra científica de Goethe.

<sup>5</sup> A cartografia, a partir de Deleuze e Guattari (1996), como operação da pesquisa e sua decorrente política de narratividade, a permitir mobilidade e conexão.

## 2 DESENVOLVIMENTO

*Uma prática de conjunto potencializa a aula, gera o fluxo de outros tantos fazeres como ler, grafar, reger, cantar etc. em graus de intensidade que aumentam a capacidade de agir dos estudantes. "Cantar ou compor, pintar, escrever não tem talvez outro objetivo: desencadear devires" (Deleuze, 1997, p. 63). Grafar, ler, tocar, reger etc. são fazeres que vibram entre si, que podem gerar aumento de potência e fazer emergir novos saberes (SANTOS, 2011, p. 234).*

Neste artigo, narramos os diversos momentos de uma aula da disciplina Políticas de Narratividade, que ministramos na pós-graduação lato sensu Artes-Manuais para Educação. As anotações vão desde os pensamentos iniciais sobre o planejamento da atividade, até os acontecimentos que se seguiram a sua realização. A disciplina aposta na arte manual do escrever e faz exercícios e experimentações para a efetuação da escrita da pesquisa. Investimos na escrita cartográfica para acompanhar os processos que surgem a partir do fazer intensivo das manualidades. As técnicas artífices são agenciadas a exercícios goetheanísticos<sup>6</sup> de escrita para a composição de textos que acompanham a pesquisa durante todo o percurso da pós-graduação.

Para fazer ver o engendramento entre as artesanias e a escrita, dividimos este texto em itens curtos, tentando manter a tensão entre planejar e executar e artesanizar e escrever. Começamos com um devaneio, no item "As bolhas de sabão explodem", onde as docentes derivam, apostando numa racionalidade aberta que afirma: planejamento também é experimentação. Em "Inquietações iniciais", nos interrogamos sobre os modos de se construir um dispositivo oficinairo, capaz de lidar com as marcas, quase sempre negativas, deixadas pela escolarização no processo de escrita.

Na sequência, no item "Planejamento da aula em movimentos", relacionamos as etapas do plano de aula, refletindo sobre suas dinâmicas e possibilidades. "O duplo têxtil se movimenta" traz a metodologia utilizada, mostrando os efeitos da contaminação na simultaneidade entre o fazer das artes-manuais e da escrita. O item "A vivência da aula" relata como foi vivida a atividade pelas alunas. E, em "Alguns acontecimentos atravessam a aula", aparecem os imprevistos ocorridos durante a atividade, alguns nem tão imprevisíveis assim, pois fazem parte da prática docente e das derivas do planejamento. Por fim, no último item do Desenvolvimento, "O depois da aula", trazemos os acontecimentos a partir do terceiro movimento planejado, mostrando que alguns afetos disparados no dia da aula continuam a produzir pensamento ação.

O Desenvolvimento circula pelas vozes das docentes em fluxo de consciência, apresentando seus devaneios, anotações e transcrições de reuniões. Além dos comentários e observações surgidos durante a escrita do artigo. Pretende ampliar o olhar para uma ação docente cotidiana e comum, o planejamento de aula, mostrando-o como um momento de experimentação, numa racionalidade aberta, pleno de derivas, no vir a ser da aula.

---

<sup>6</sup> A partir dos modos da fenomenologia goetheana, sistematizada por Rudolf Steiner (1861-1925).

## 2.1 As bolhas de sabão explodem

Quando se planeja uma aula faz-se experiência? Acredito que sim. Até ao preparar uma mistura para fazer bolhas de sabão se faz experiência. Bolhas de sabão? Sim. Sabia que bolhas de sabão foram as primeiras palavras que selecionei no texto de uma das alunas para compor a atividade? Primeiro, apareceu a palavra *bolhas*, assim mesmo, no plural, depois, encontrei *sabão*. A recolha das palavras para o planeamento do dispositivo-aula texto-têxtil foi um exercício intenso, produziu um devaneio. Fiquei permeada com essa imagem das bolhas de sabão durante toda a seleção das palavras.

A experimentação de planejar o dispositivo-aula foi como preparar a mistura. Colocar água e sabão em um recipiente. Sabia que tem gente que coloca açúcar na mistura para preparar o líquido fazedor de bolhas de sabão? É preciso testar primeiro as bolhas, usando a ferramenta escolhida, que pode ser canudinho ou arame. Eu preparo aula assim, como quem testa receita de bolhas de sabão. Às vezes, coloco um pouco mais de açúcar, às vezes, menos. Têm vezes que acerto de primeira, noutras, cai tudo no chão e preciso refazer.

No sentido intensivo, uma atividade em artes-manuais e escrita pode mesmo se parecer com o preparar e soltar bolhas de sabão. Como assim? O dispositivo é como a camada fina da bolha que, a qualquer momento, explode, produzindo um espanto. É mesmo! O espanto da experiência. Estar atento aos processos é fazer experiência. Por isso que planejar a aula é também experiência. Espanto!

## 2.2 Inquietações iniciais

Planejar uma atividade de escrita acadêmica, mesmo que seja para disparar uma “fantasia de pesquisa”, pode ser como soltar bolhas de sabão, idealizam-se as bolhas para que elas explodam no ar. Será que idealizamos a aula? Mas todo planeamento de aula já não é uma idealização? É ensaio, diz Deleuze. Olha a fantasia aí, planejar a aula como uma fantasia de aula.

Tínhamos começado a planejar de modo meio fantasioso, com certeza, além do possível para o contexto. É que, ao pensarmos nas alunas escrevendo suas fantasias de pesquisa, já podíamos imaginar suas falas, carregadas com toda aquela angústia da escrita, com suas vozes repetindo e ecoando: “não sei escrever”, “não escrevo”, “não sei fazer projeto de pesquisa”, “veja o que escrevi, não faz sentido”. Propor uma atividade de escrita é escutar muitas vezes não, não, não, minha escrita é muito isso, muito aquilo, são as marcas deixadas pelos modos de subjetivação escolar, os quais continuam reverberando, mesmo em uma pós-graduação.

Nossa maior inquietação ao planejar a atividade foi sobre o que aconteceria às alunas, assim que se deparassem com as “bolhas de sabão”, sua própria escrita, em palavras e frases soltas. Será que reconheceriam a autoria? Buscávamos um modo de que percebessem a potência de seus textos, para ajudar a tornar possível uma escrita sem tanta angústia, sem tanta negação da própria capacidade.

## 2.3 Planejamento da aula em movimentos

Idealizamos a aula em alguns movimentos, para que as alunas se aproximassem de suas escritas aos poucos, devaneando, fantasiando a pesquisa, antes de formular o próximo passo: a entrega da fantasia de pesquisa e depois do projeto de pesquisa, seguindo, então a metodologia da ABNT, proposta pela faculdade. Os movimentos sugeridos serviriam para que

lidassem com suas ideias e desejos sem tanta cobrança e, deste modo, o texto poderia surgir mais fluidamente.

Para embasar a atividade indicamos como leitura prévia dois textos<sup>7</sup>, que circulam em torno da intensividade na escrita acadêmica. As alunas selecionariam dez palavras dos textos, que seriam levadas para aula escritas à mão, impressas, recortadas ou desenhadas. Nós, as docentes levaríamos as “bolhas de sabão”, dez palavras selecionadas dos textos das próprias alunas, escritas em exercícios de aulas anteriores. Suas escritas já nos eram próximas, estávamos, há três meses, lendo suas mensagens, seus rascunhos e textos. Três meses afetando e sendo afetadas, planejando dispositivos para composição das escritas.

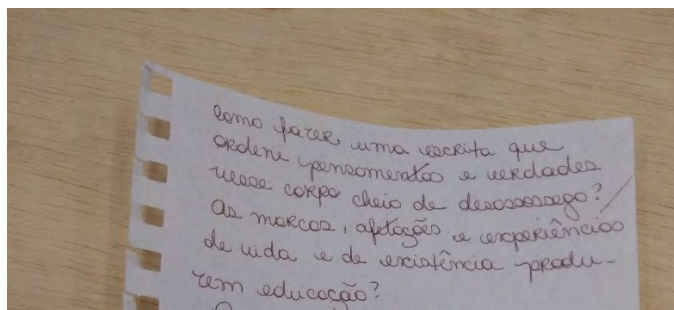
Os movimentos planejados foram:<sup>8</sup>

1º. movimento: um texto-tecido – as alunas fariam uma composição no tecido, costurando as palavras dos textos lidos e as suas próprias, relacionando-as à fantasia de pesquisa: distribuindo as palavras soltas e, então, prendendo-as ao tecido, ou costurando, ou bordando, ou... ou...

2º. movimento: a partir dessa composição, as alunas elaborariam um parágrafo, no papel, relacionado à fantasia de pesquisa. As palavras seriam pistas para esta escrita: na verdade, você já sabe o assunto/você já sabe o lugar/você já tem alguma ideia.

3º. movimento: a leitura em voz alta por uma outra pessoa - um pedido para abrir a escuta ao seu próprio texto.

**Figura 1:** Registro do 2º. movimento



Fonte: foto das autoras

“Como fazer uma escrita que ordene pensamento e verdades neste corpo cheio de desassossego? As marcas, afetações e experiência de vida e de existência produzem educação?” (aluna Luiza Ramon)<sup>9</sup>

O dispositivo idealizado buscava ajudar as alunas a perceberem como suas pesquisas já estavam acontecendo. Antes mesmo de chegarem à fantasia de pesquisa, já tinham deixado marcas em suas escritas, sobre aquilo que estavam investigando. Os incômodos e os afetos

<sup>7</sup> Textos indicados para leitura prévia: ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Revista PUCSP, v.1, núm. 2, 1993, Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf> Acesso em: 27 jun 2021  
VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Vozes de Papel. In: \_\_\_\_\_. Fiar a escrita: Políticas de narratividade – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência. 2015. 540 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

<sup>8</sup> Anotações do caderno de uma das docentes.

<sup>9</sup> Com intuito de preservar o anonimato das escritas e das fantasias de escrita das alunas, optamos por utilizar nomes fictícios.

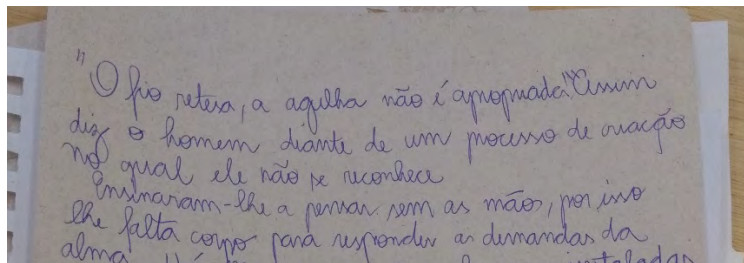
registrados traziam pistas para o projeto e poderiam ser usados na composição da fantasia de pesquisa.

Os fragmentos “bolhas de sabão” da escrita anterior das alunas traziam marcas da pesquisa. Nosso desejo era que o dispositivo fizesse ver essas marcas, para que as alunas reconhecessem que a pesquisa já estava com sua cartografia em andamento. Suely Rolnik, em um das leituras prévias indicadas, diz que as marcas tem o potencial de “voltar a reverberar quando atraí e é atraída por ambientes onde encontra ressonância”, e complementa “muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração” (ROLNIK, 1993, p. 2). Ora, se “são as marcas que escrevem” (idem, p. 9), ao apresentarmos suas próprias palavras às alunas, as marcas poderiam encontrar ressonância. E colaborar para descolar o pensamento do “escrever sobre” para o “escrever com”: com suas marcas, com suas experiências, com aquilo que já escreveram e que nem haviam percebido que já era o registro da pesquisa.

## 2.4 Um duplo têxtil se movimenta

Um dispositivo-aula texto-têxtil se movimenta. Como produzir mobilidade no exercício e, assim dar voz à mobilidade da escrita da pesquisa com um texto costurado como era o planejado a princípio? Palavras fixadas, costuradas, aplicadas a um tecido, sem possibilidade de movimento, presas para sempre. Esse “para sempre” parece um fado, um destino. Talvez fosse melhor uma técnica que permitisse brincar com o “acaso favorável”, com a fortuna. Sim. Seria destino, fado, mas também movimento, acaso, fortuna. Continuávamos a fantasiar, em nosso devaneio planejante. Então, vamos fazer uma montagem dentro de um saco transparente, sem costurar, assim preservamos o movimento. Ótimo, um saco do destino!

**Figura 2:** Registro do 2º movimento



Fonte: foto das autoras

“O fio reteso, a agulha não é apropriada’. Assim diz o homem diante de um processo de criação no qual ele não se reconhece. Ensinar-lhe a pensar sem as mãos, por isso lhe falta corpo para responder as demandas da alma.” (aluna Langha Haonatt)

Assim foi decidido que, ao invés do tecido costurado, a proposta seria a de que cada aluna criasse um duplo têxtil<sup>10</sup>, a partir de “sacos do destino”. Os sacos individuais conteriam as “bolhas de sabão”, frases e palavras de autoria de cada aluna, além de retalhos de tecidos, linhas, lãs e fios, tudo acondicionado em um saco transparente de plástico, que serviria de suporte expositor. Estava enfim planejado: os “sacos do destino” seriam um dispositivo móvel de criação de artes-manuais e escrita.

<sup>10</sup> Metodologia de escrita e pesquisa desenvolvida por Ana Veiga, em sua tese e que dá simultaneidade entre o fazer da escrita e das artes-manuais: “O duplo têxtil se constitui em uma metodologia de escrita que corporifica e amplia o movimento das vozes do corpo fazedor [...]” (VEIGA, 2015, p. 417).



O mote da atividade incluiria um devaneio para disparar a fantasia de pesquisa: “Assim como as bolhas de sabão que espantam, ao explodir no ar, os acontecimentos móveis da pesquisa explodem aleatoriamente, produzindo matérias e acontecimentos diversos. Movimentos ao acaso do campo, dos autores, do desejo que se apresenta às ideias. Espantadas, as pesquisadoras são chamadas a lidar com a mobilidade do que se apresenta através da escrita”.

Então, no planejamento fantasioso da aula, inventamos um saco móvel do destino que traria, ao acaso, elementos da pesquisa e fragmentos dos enfrentamentos escritos, dos cortes no caos, que as alunas já haviam produzido na lida com o espanto do pesquisar.

No caderno de planejamento, a docente anotou: “Nosso desejo: criar possibilidades múltiplas de composição de escrita. Dar voz para as fantasias de pesquisa, incentivar o devaneio. Inaugurar a metodologia do duplo têxtil. Possibilitar que o jogo do duplo têxtil acompanhe o processo de pesquisa até a escrita final do Trabalho de Conclusão de Curso. Preservar a mobilidade. Criar margem para as mudanças possíveis ao longo da escrita e do desenvolvimento do projeto”.

**Figura 3:** O saco do destino em composição



Fonte: foto das autoras

“No que chamaram “saco do destino” me foi entregue, além de pedaços de feltro e linha e acho que um filô rosa – um pequeno trecho de um texto que escrevi no Trello<sup>11</sup>. Meu coração acelerou um pouco ao ver minhas palavras impressas ali, recortadas do texto original’. (aluna Colorinda Zanchim)

## 2.5 A vivência da aula

*Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer cinco minutos, dez minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. [...] Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. [...] Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 70).*

<sup>11</sup> *Trello* é um aplicativo online de gerenciamento de projetos. Na pós-graduação em Artes-manuais para educação, foi utilizado como local onde as alunas colocavam suas escritas, em quadros relacionados às disciplinas do curso.

No dia da atividade, as alunas sentaram-se ao redor de uma mesa comprida, repleta de materiais diversos. Aquela agitação costumeira do momento antes do acontecimento. Muita conversa, uma certa expectativa no ar. Daí se escuta um “vamos começar?” e um encantamento se faz, começa a aula. Apresentamos a proposta e declaramos o devaneio. Cada aluna recebeu seu “saco do destino” e permaneceu em silêncio. O silêncio fazia parte da aula.

O planejamento previa que, com as palavras trazidas de casa, retiradas dos dois textos indicados, as alunas teriam minutos para montar o duplo têxtil, buscando no saco do destino os recursos necessários para a composição.

Conforme as alunas acabavam o primeiro movimento, informávamos individualmente o próximo passo. Elas deveriam escrever um parágrafo, uma fantasia de pesquisa, em uma folha solta, com seus nomes e a data.

Foi então que as surpresas começaram. Ao escutarem o “vamos encerrando?”, respondiam “como?”, “nossa”, “já?”, “mas ainda estou escrevendo”. As alunas estavam imensas, tomadas pela materialidade de seus “sacos do destino”, na composição do duplo têxtil e sua cartografia. O tempo nunca parece suficiente para alguns mergulhos.

## 2.6 Alguns acontecimentos imprevistos atravessam a aula

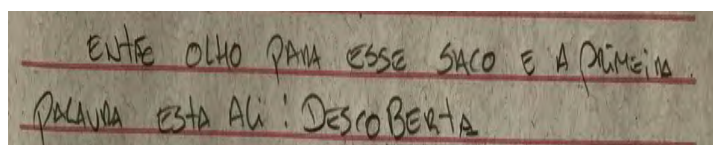
*[...] cada atividade tem seus modos de inspiração. Mas não há outra palavra a não ser pôr algo na cabeça e conseguir achar interessante o que é dito. [...] É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. [...] Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 71).*

Ainda que se planeje uma aula minuto a minuto, ela insiste em vir atravessada pelos imprevistos. Isso pode ser o que tornam as aulas tão movimentadas e singulares. Tais acontecimentos parecem funcionar como os “sacos do destino” recebidos pelas alunas: não controlamos seus movimentos.

O primeiro acontecimento não foi totalmente imprevisto. Até o desejávamos, mas não imaginávamos que surgiriam com tamanha intensidade. Quando algumas alunas perceberem que as frases dos seus “sacos do destino” eram de sua autoria se surpreenderam. Aos poucos, as interjeições “oh”, “ah”, “nossa”, foram aparecendo. A surpresa para algumas foi enorme. Elas liam as frases, gostavam do que liam e, de repente, o espanto: “mas essa frase é minha!”.

Num primeiro momento, durante a leitura da frase solta, descontextualizada, surge por parte da aluna uma simpatia: “gosto disso”, “concordo”, “que bonito”, ainda sem se reconhecer nas palavras. E, então, num susto, a lembrança acontece. A aluna se dá conta da autoria, de que foi ela mesma quem escreveu. Nasce o espanto de sentir-se outra na escrita.

**Figura 4:** Registro do 2º. movimento



Fonte: foto das autoras

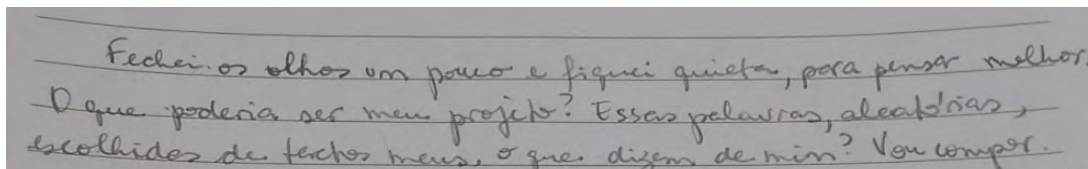
“então, olho para esse saco e a primeira palavra está ali: descoberta.” (aluna Conceição Vieira)

O segundo acontecimento não previsto causou espanto, não às alunas, mas às docentes. Nunca imaginamos que fado se permuta. Pois aconteceu. As alunas, flutuando pelos espaços como bolhas de sabão, trocaram entre si, os fios, tecidos e lãs dos seus sacos do destino. A ideia de alunas sentadas, concentradas, foi atravessada pelo movimento vivo das trocas. O barulho das conversas, a dinâmica do levantar e “*deixa eu ver o que você tem aí*”, substituiu a idealidade do silêncio planejado, na dinâmica de “*aceitar o que a pesquisa te apresenta*”, num saco do destino individual e não permutável.

O terceiro acontecimento não previsto, poderia ter sido previsto com facilidade, claro que o tempo seria insuficiente. Os dez minutos planejados foram poucos para a montagem do duplo têxtil junto à escrita do parágrafo, pois, algumas alunas precisaram se recolher, se colocando quietas e concentradas, enquanto produziam seus textos. O tempo de composição e escrita não poderia ser tão racionado. Mesmo sem precisar costurar, os afetos não são instantâneos. A mobilidade não poderia garantir rapidez. É preciso tempo para lidar com o material e cartografar seus modos.

O último acontecimento não previsto foi a não adesão de algumas alunas à atividade. Teve quem não reconheceu a autoria das suas frases no saco do destino. Teve quem dispersou, não compoendo com o exercício. Precisamos lidar com este acontecimento. Ultrapassar o costumeiro sentimento de falta (“*O que será que faltou para não participarem?*”), e perceber a não adesão como um movimento rotineiro da aula.

**Figura 5:** Registro do 2º. movimento



Fonte: foto das autoras

“Fechei os olhos um pouco e fiquei quieta, para pensar melhor. O que poderia ser meu projeto? Essas palavras, aleatórias, escolhidas de textos meus, o que dizem de mim? Vou compor.” (aluna Rita Maresti)

## 2.5 O depois da aula

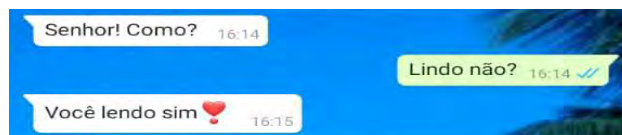
No planejamento inicial, a escuta do próprio texto seria o terceiro movimento da aula. Uma aluna teria seu texto lido em voz alta por outra aluna na roda de partilha final. A necessária ampliação do tempo para a composição da atividade transferiu a escuta para um momento posterior. Na semana seguinte, as docentes recolheram a atividade e gravaram a leitura, enviando o áudio por aplicativo de voz a cada aluna. A fantasia de pesquisa deveria ser apresentada no módulo seguinte, dali a um mês. Será que as alunas ainda carregavam, digeriam, ruminavam o que haviam escrito durante a atividade? O dispositivo-aula texto-têxtil ainda ressoaria? As respostas a essas perguntas causaram espanto. Mas foi um bom espanto. É mesmo.

**Figura 6:** Relato do espanto

Fonte: foto das autoras

“Nossa!!! Que presente!! Fui eu mesma que escrevi?!” (aluna Cândida Albuquerque)

A surpresa das docentes com a reação das alunas alegrou e intrigou. Os efeitos desse espanto alegre trouxeram a vontade de narrar a experiência neste artigo. Como diz o Deleuze, “É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante” (DELEUZE; PARNET, 196, p. 71). Acho mesmo fascinante. Sim, como as bolhas de sabão. Grande parte das alunas não se reconheceu logo no início da escuta e, assim que perceberam, levaram um susto, espantadas com suas próprias produções:

**Figura 7:** Relato do espanto

Fonte: foto das autoras

“Senhor! Como?”

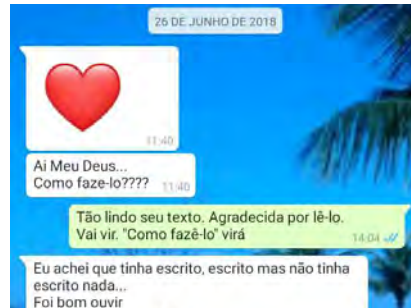
Docente: “Lindo não?”

“Você lendo, sim.” (aluna Edwiges Miglan)

**Figura 8:** Relato do espanto

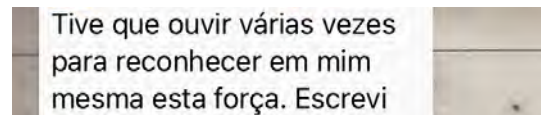
Fonte: foto das autoras

“obrigada pelo presentinho.. rs ... é tão esquisito ouvir!” (aluna Joana Rodrigues Alves)

**Figura 9:** Relato do espanto

Fonte: foto das autoras

“Eu achei que tinha escrito, escrito, mas não tinha escrito nada... Foi bom ouvir” (aluna Maria Tosta Campos)

**Figura 10:** Relato do espanto

Fonte: foto das autoras

“Obrigada, tive que ouvir várias vezes para reconhecer em mim mesma esta força.” (aluna Elvira Paixão)

Esse espanto é uma alegria. Uma alegria disparada pela proposta da disciplina Políticas de Narratividade. É um cuidado com os modos de subjetivação, no caminho de produção de conhecimento das alunas. É bom ver que as marcas negativas da escrita acadêmica, deixadas pelo processo de escolarização e que, muitas vezes, fazem da redação do Trabalho de Conclusão de Curso, um motivo para evasão do curso, podem ser ultrapassadas pelo cuidado do programa. O dispositivo-aula texto-têxtil realizou um exercício de aproximação da fantasia de pesquisa que, por sua vez, fará uma aproximação, por meio do devaneio, do projeto de pesquisa e, só então, depois de muita deriva, de muito exercício cuidadoso, o Trabalho de Conclusão de Curso será escrito.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na hora, você não entende um movimento, mas três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse interim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 75).*

Quando paramos para olhar com delicadeza nossa atividade rotineira, para além das avaliações obrigatórias, como fizemos neste relato de experiência, nos espantamos com nossa própria capacidade de produzir vida e cuidado ao propor a escrita acadêmica às nossas alunas. Isso não quer dizer que não existem incômodos, que as coisas dão sempre certo, não, pelo contrário. Tanta coisa acontece numa aula, entre o que planejamos e sua avaliação. Entre uma fantasia, um planejamento, uma aula e muitos espantos, problematizamos.

A primeira coisa que se observou foi a distância percorrida entre o que se planeja e o que acontece. Será que é mesmo idealização, como chamamos no início deste texto? Repetimos, então, a pergunta que se fez: “Mas todo planejamento já não é uma idealização?” Vimos que para Deleuze é ensaio: “Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada”. Ensaiamos a aula e observamos seus modos de produção, de construção na imanência da aula. Então estamos com Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24). Fizemos isso. O dispositivo-aula cria possibilidades.

O ensaio, através do planejamento da aula, é uma experiência. Observamos o processo dessa experimentação, a cartografamos e nos surpreendemos com sua amplitude, no aparentemente simples da aula. O espanto docente, o espanto das alunas, e o impossível do não idealizado da aula se compõem. Essa distância entre o que se planeja e o que acontece é percorrida com anseios o que não poderia ser diferente, já que como as bolhas de sabão a explosão do inesperado é fado certo.

Podemos nos alegrar ao definir o planejamento da aula como um momento de criação, de experiência, pleno de fantasia, nos devaneios que temos quando nos colocamos a imaginar uma atividade. Na invenção de outros modos de propor escrita acadêmica, que sejam capazes de ultrapassar as marcas negativas que observamos em grande parte de nossas alunas, também nos colocamos em experimentação. A sala de aula é lugar de experimentação, mas podemos afirmar que o planejamento da aula também é. Nos deslocamos de nossos espaços de costume, ao querer disparar processos de composição de vida junto à academia. Para a criação de dispositivos que ampliem as possibilidade de produção de singularidades na escrita acadêmica é preciso desabituar-se de um corpo docente mais formal, com menos mobilidade. Devanear, expor-se em rascunhos e fluxos faz parte de criar e recriar dispositivos abertos e cuidadosos, que possibilitem o acoplamento de múltiplos modos de pesquisar e escrever, no tornar-se especialista em Artes-Manuais para Educação. Processo intensivo para quem propõe e para quem é ativado pelo dispositivo-aula.

Os deslocamentos que surgem entre o planejamento da aula e sua realização são expressos pelos espantos. Os espantos que vimos, trazidos pelas vozes de docentes e alunas são a abertura da atividade aos devires, aos encontros. Efeitos de um dispositivo composto para aumentar a potência do pesquisar, na ampliação da experiência. No entanto, isso não faz perder de vista o tributo acadêmico devido ao Trabalho de Conclusão de Curso, exigência para a titulação. É possível cuidar de cada etapa do processo de escrita acadêmica, acolhendo as marcas negativas com delicadeza e cuidado. Permitindo à aluna que fantasie, que experimente, que faça da aula seu laboratório. Que tenha um espaço de experimentação em sucessivas aproximações até a formalização e a entrega do trabalho final. Ultrapassagens alegres que produzem vontade de pesquisar e escrever e, como para Betina F. Gonçalves, fazem da aula um espaço de encontro:

Uma aula pode começar do encontro de pessoas e de coisas. Um choque que produz algum efeito. Um sistema de desterritorialização, com permissões, percepções, imaginações, operações, aprofundamentos e superações, deslocamentos, olhares (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Assim, na promoção de espantos nos encontros entre pessoas e coisas, a disciplina Políticas de Narratividade quis construir esse dispositivo-aula aberto aos devires. Ampliando o território da aula junto aos processos de subjetivação e a produção de singularidades. Produção de duplos têxteis que agenciam manualidades às escritas, na pesquisa. A fazer da experimentação e do pesquisar a ênfase do tornar-se especialista em Artes-Manuais para

Educação. E seguir reverberando fantasias por aplicativos de mensagens, por Projetos de Pesquisa, por Trabalhos de Conclusão de Curso, por artigos de revistas acadêmicas. A

triturar palavras tagarelas, produzir silêncios prenhes de vida, murmúrios, soluços, balbucios, gagueira. Trata-se de uma educação que se produz no espanto, com algo que a choça e a tira dos trilhos, escapando da representação (HORNI; OLEGÁRIOII, 2019, p. 116).

## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1996. Disponível em: <http://www.oestrangerio.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>. Acesso em: 24 jun 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GONÇALVES, Betina Frichmann. Para desenhar uma aula em três dimensões. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3: Didaticário de criação: aula cheia**. Coleção Escriteiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- HORNI, Claudia Inês; OLEGÁRIO, Fabiane. Inventário de notas para uma formação docente inventiva. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 12, n. 1, p. 110 – 123 jan./abr. 2019 ISSN 1983 – 7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734833962>. Acesso em: 11 jun 2021;
- OLEGÁRIO, Fabiane; VIER MUNHOZ, Angelica. A escrita que vaza. Conexões e entrelaçamentos com a experiência. **Revista Digital do LAV**, vol. 5, núm. 9, set., 2012, pp. 1-11 Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/6329>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Revista PUCSP**, v.1, núm. 2, 1993, Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 29 jun 2021.
- SANTOS, Regina Marcia Simão dos. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- UYENO, Elzira Yoko. Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, parrhesia e subjetividade. In: **Linguagem, cognição e afetividade**. Taubaté, SP: Cabral Editora, 2006.
- VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Vozes de Papel. In: **Fiar a escrita: Políticas de narratividade – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica**. Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência. 2015. 540 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

**Submetido em julho de 2023.**

**Aprovado em dezembro de 2023.**

### Ana Veiga

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atelier de Educação (NVAE), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 7474000609545919. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7514-9112>.

**Contato:** [ninaveiga@ninaveiga.com.br](mailto:ninaveiga@ninaveiga.com.br)

### Sofia Amorim

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Atelier de Educação (NVAE), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 4158730734431798. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8282-4780>.

**Contato:** [sofiashanti@gmail.com](mailto:sofiashanti@gmail.com).

### Luciana Aguillar

Especialista em Artes-manuais para a educação pela Faculdade de Conchas (FACON). Atelier de Educação (NVAE), Juiz de Fora, MG, Brasil. ID Lattes: 2152600639007263. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3347-0338>.

**Contato:** [lucianaaguillar86@gmail.com](mailto:lucianaaguillar86@gmail.com)



## Em experimentação, facetas do cristal das docências

a potência do falso em processos formativos

## In experimentation, facets of the teaching processes

the power of the falsity in formative processes

Margareth Sacramento **Rotondo**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Maria Paula Pinto dos Santos **Belcavello**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)

### RESUMO

Em uma sala de aula de um Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática de uma Universidade Pública, junto à disciplina *Educação Matemática: concepções e aspectos filosóficos*, exercícios de experimentação dão a pensar os processos formativos que acontecem nos tantos espaços e tempos junto ao educar matematicamente. Alunas, maioria pedagogas, em experimentações com a educação matemática enquanto área de estudos e pesquisas, problematizam as concepções que se produzem acerca da matemática e seus processos de invenção, em produção junto a conteúdos matemáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também a exercícios de escrita de cartas e textos. Como fio condutor das aulas, uma experimentação em leitura: toma-se uma dissertação que, em aliança com o pensamento de Gilles Deleuze, traz para a conversa, em disparadores no início de cada encontro, acontecimentos de salas de aula de matemática do Ensino Fundamental, sustentando sua processualidade. Os efeitos dessas experimentações junto às múltiplas facetas do cristal das docências dão a ver a potência do falso funcionando em processos formativos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Experimentação. Formação.

### ABSTRACT

In a classroom of a science and math teaching specialization course of a public university, part of the subject math education: conceptions and philosophical aspects, experimental exercises allow to reflect on the formative processes that happen at the several times and spaces together with the mathematical teaching. The students, mostly pedagogues, in experimentation with mathematical education as a study and research area, question the conceptions produced around mathematics and its invention processes, produced through mathematical contents of the middle years as well as letters and text writing activities. As a central thread in the classroom, a reading experimentation: a dissertation that, aligned with the ideas of Gilles Deleuze, brings up, at the beginning of each meeting, events from middle school math classes, supporting its processuality. The effects of these experimentations together with the multiple facets of the teaching processes call into question the power of false effectiveness in formative processes.

**Keywords:** mathematics education. Experimentation. Formation.

Fio incita, incomoda, intensifica, implica, inventa. Sala de aula de uma Universidade Pública. Em um curso de formação. Quinta, à noite. Forma-se um círculo com trinta e três mulheres, professoras de instituições públicas e privadas. Em maior número, formação em Pedagogia. Todas de pé, um grupo de alunas dá o comando: todas devem dizer uma palavra e lançar o barbante para quem desejar! Não são quaisquer palavras. Palavras que tenham alguma relação com a educação. Ah, não podem soltar o barbante, tem que prendê-lo no dedo antes de arremessa-lo. Palavras para dizer de uma educação produzem ritmos, sons, imagens que se desdobram em linhas. Improvisos e imprevistos vão desenhando um dispositivo-disparador de outras linhas. Escola, educação, saber, disciplina, professor, conhecimento, medo, linguagem, cristal... Algo sai do controle! Mas não era assim! Não eram essas as palavras. Não vai dar certo! A ideia inicial era a cada duas palavras, o grupo colocaria outra, pensando na proposta de apresentação que preparamos. Um dispositivo-teia se arranhou nos arremessos do barbante. Vida, acontecimento, mundo, teia, invenção... Cristal? O que isso tem a ver com a educação? Relações de forças e as múltiplas facetas de um processo formativo... Que formação?

\*\*\*

Que passa em um experimentar? Já tramamos por muitas vezes, noutros momentos<sup>1</sup>, inspiradas em Larrosa (2002), que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Não é a experiência que se dá a partir de informações ou que traz novas informações para constituir um saber. Não se trata de algo estimulante e pontual, como também a experiência não estaria ocupada em acionar uma ação laboral e/ou produtiva. A experiência, aqui tomada, é aquela que exige silêncio, memória, tempo, ócio, passividade (LARROSA, 2002). A experiência lida, pois, com a paixão, é passional, o que não quer dizer que se dá aliada à passividade ou sem atividade. Ela mantém abertura ao que vem, ao que se apresenta, numa atenção e implicação com o existir, na imanência do existir. Não é aquela com a expectativa de produzir um sujeito ou a que se confirma após um processo reflexivo, mas a que produz perturbações. Perturbação ao manter uma proximidade com um não saber, com um não previsível, com um vampiro, com um afásico, com um imemorial, com um agnóstico. Nada de modelos, nada de imagens, nada de significações prévias, nada de passado legitimador ou de futuro desejoso ou desejado. Experiência como aquilo que “tem por função arrancar o sujeito de si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado à sua aniquilação ou à sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação” (CASTRO, 2009, p.161).

Produção, então, em pura experimentação: produção em um território de passagem. “Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para devirem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para devirem expressivos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 127).

Habitar esse território implica em uma disponibilidade e abertura às experiências que atravessam esse entre; numa receptividade que se distancia de uma passividade. Território onde as coisas se misturam e se conectam, dispondo o existir à experimentação.

Em um curso de Especialização, uma proposta lançada produz efeitos em exercícios com a escrita de um texto que diz da experimentação junto à disciplina “Educação Matemática: concepções e aspectos filosóficos” insistindo nas questões: que aprender?; que conhecer?; que

---

<sup>1</sup> Rotondo (2018), Rotondo; Dutra (2018), Azevedo; Rotondo (2017), Belcavello (2015).

existir?. Afetos dos encontros que se deram nos múltiplos espaços formativos escapam o espaço da sala de aula do curso, atravessam outros territórios de passagem na composição de modos possíveis em um tornar-se docente.

\*\*\*

Nem sei como começar... Pensar em um só problema ou uma só questão que ficou durante e após essa disciplina, difícil, quase impossível. Essa disciplina nos fez pensar muito além daquilo que nos era inicialmente proposto em determinada discussão ou atividade, pois nunca havia parado, até então, para pensar nos problemas que se davam junto aos encontros. Saía das aulas pensativa, refletindo sobre as muitas dúvidas que ficaram lá atrás, no meu processo de escolarização. De pensar em um aprender que se dá na relação, junto à vida. Isso esteve muito presente em nossas discussões em sala de aula. Com isso, não pude deixar de me inquietar com os diversos caminhos e os possíveis que se abrem nesse processo educativo, presentes dentro e fora da sala de aula convencional. Esses possíveis acontecem de forma inesperada, numa pergunta, numa observação, no meio de uma conversa, em um pensamento que surge sem esperar... E o caminho da aula vai sendo tramado, inventado... experimentado. E é nesse processo que tecemos relações, sentidos que vão sendo construídos à maneira que a relação acontece, na medida em que o tecer da aula/conversa/experiência se dá. O tecer e o produzir sentidos, aqui, vão muito além de ensinar/aprender apenas conteúdos. Importante, ainda, ressaltar que as inquietações não vão parar por aqui, e que, futuramente, nas aulas que iriei dar, certamente lembrarei das experimentações, dos questionamentos e dos pensamentos filosóficos que as professoras dessa disciplina levantaram nos encontros. Eu sempre saía “perturbada”, com tantos pensamentos e questionamentos. Respostas? As respostas se deram, ou não, junto aos momentos proporcionados pela disciplina. Junto aos conhecimentos produzidos, relações estabelecidas, experimentações vivenciadas, conversas realizadas e tantos outros acontecimentos. Modos de existir, relacionar e experimentar estão muito além do que uma escola pode proporcionar. Tudo isso está e se dá na vida. Deixo algumas indagações em aberto para que os acontecimentos e as relações da vida me tragam não só uma, mas várias respostas para as perguntas que ficam: que aprender? Que existir? Que conhecer? Que efeitos? Que educação? Que formação? Foi o que deu!

\*\*\*

Uma disciplina propunha experimentações e discussões junto à educação matemática enquanto área de estudos e pesquisas a partir das concepções que se produzem acerca da matemática e seus processos de invenção. Para isso, lançava mão de exercícios e estudos de políticas de conhecimento que se imbricam na produção do conhecimento matemático e seus efeitos para se pensar a sala de aula e a pesquisa em educação matemática. Como fio condutor das aulas, uma experimentação em leitura: tomamos a dissertação de Silva (2016), intitulada *Aprendizagens em uma sala de aula de matemática*, que, amparada no pensamento de Gilles Deleuze, trouxe para a conversa, em disparadores no início de cada encontro, acontecimentos de salas de aula de matemática do Ensino Fundamental, sustentando sua processualidade.

Em experimentação em leitura com Silva (2016) e com outros fios pinçados da matemática escolar, professoras que ensinam matemática em salas de aula dos anos iniciais colocam em produção, naquela disciplina, um contar e um operar num sistema de numeração inventado. Expõem a máquina matemática escolar, até então revestida de seus modos

canônicos apoiados em seus segredinhos e seus regimes de verdade amplamente validados pelo “todo mundo sabe, ninguém pode negar” (DELEUZE, 2006, p. 190). Bom senso e boa vontade amparados em um pensamento dogmático.

\*\*\*

Ousar, experimentar... Pensar modos forjados em nossa formação. Implicar, inventar, complicar... Pensar na formação docente me faz refletir sobre os saberes docentes, sua multiplicidade e de como, em maior ou menor grau, nossa experiência discente irá influenciar na nossa atuação como docente. Mas o que isso quer dizer? Talvez por não termos experiência em experimentar, não consigamos oportunizar que nossos alunos também inventem e experimentem.

\*\*\*

Em experimentação, por muitas vezes, uma das tantas facetas das docências tomava frente e solicitava o método correto de ensinar ou o melhor modo de ser professora, uma professora melhor. Afinal o melhor de um *eu* deveria dar vida a outros tantos *eus* para serem bem sucedidos, serem melhores alunos e alunas, aprenderem melhor. Um curso de especialização para tornar melhor: um melhor de nós para nunca ser alcançado, para manter a vida aliada à falta e à culpa.

\*\*\*

O tempo passando e os estranhamentos aumentando, novos conhecimentos chegando e algo começou a pulsar. Acredito que deva ser assim com todo profissional que quer fazer o melhor. O desejo de buscar algo que atendesse às necessidades de meus alunos me fez querer buscar, mais e mais. Em 2013 iniciei um curso de Pós-Graduação, especializei-me em Educação no Ensino Fundamental. O curso abrangia todos os conteúdos e debatia temas importantes para a educação. Infelizmente, criei expectativas que não foram atendidas. Pensei que viveríamos na prática e conheceríamos meios de ensinar que facilitariam nosso trabalho na sala de aula. No entanto, discutimos sobre temas relacionados à formação de professores, que hoje entendo eram necessários, mas naquele momento me frustraram. Com o dia a dia, e vivenciando a sala de aula com outros professores, novas experiências vão se somando à nossa prática e nos proporcionando possibilidades ao ensinar. Mas o cotidiano da sala de aula, de quem precisa atuar em dois turnos, duas escolas diferentes, geralmente, são desgastantes. O tempo para a criatividade e para o planejamento ficam achatados e a vontade de fazer a diferença e o diferente vão ficando em segundo plano. Muitos problemas presentes na escola vêm diretamente ao nosso encontro, dificultando ainda mais nossa “missão”.

\*\*\*

Uma missão civilizadora, como apontada por Gadelha (2005), que busca um grau de assemelhamento “ao querer transformar o ‘outro’, assinalando uma diferença (para ‘melhor’, para ‘mais’) com relação à sua ‘condição original’, essa ação educativa funcionária de tal modo que o converteria à imagem e semelhança de quem o educa” (GADELHA, 2005, p. 1261). Uma formação que quer mais e mais, já que se pauta pela falta. Uma formação que quer tentar alcançar o seu *plus*, o seu “algo mais”, pois concebe que poderá propiciar ao “outro”, àquele e

àquela que aprende, uma diferença para o melhor. Enfim, agarrada à moral escrava, uma formação que aponta para um “melhor de nós”.

A moral do escravo fazendo escravo do escravo. Fazemos o melhor de nós! Sabemos o que é bom, melhor, do bem, o bom. O bom nunca é corrompido! O bem sempre vence no final, como todas as bruxas que foram mortas na fogueira ou afogadas: todas inocentes. (MENDES, 2021, p. 31).

Um processo formativo com o propósito, com a idealidade almejada, que espera o modelo, escapa do que lhe é do âmbito da experimentação. Negar a vida, sua natureza, sua terra. Produz uma interioridade desejosa do bem, da verdade, do belo, da perfeição. Como efeito: a má consciência, já que a experimentação passa a ser experimentar modelos refletidos em um ideal metafísico; e a culpa, já que a falta é companheira constante. Um devir burro ou camelo do professor ou professora.

Ora, o exercício da profissão de professor pode transformar-se num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus etc.), dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com e por esta vida: a vida que de fato têm e experimentam, com suas delícias e seus dissabores, com suas alegrias e horrores. Devir burro (ou camelo) é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida em que os olhos, as aspirações, as motivações e referências para a ação se encontram aprisionados a entidades ou valores idealizados (puros modelos de perfeição), vinculados a um além da vida. Nesse movimento, a vida que efetivamente temos e levamos é desvalorizada (pois assumi-la consiste em carregar fardos) em proveito de outra, improvável, que sequer se pode nos dar à experiência. (GADELHA, 2005, p. 1271).

Como modelo, uma das tantas facetas das docências: um processo formativo que aponta para o verdadeiro. Uma formação verdadeira, que concebe o conhecimento verdadeiro e prevê que ensinando bem, com recursos adequados, um algo a um alguém, que pode ser um qualquer um, o aprender esperado se dará. Uma das tantas facetas da formação docente.

Numa sala de aula, num curso de formação de professoras, mulheres, em sua maioria pedagogas recebem uma receita para a produção de um doce. Seguir a receita, seguir o modelo delineado. Entre chocolate, açúcar, leite em pó, água, um problema se instala: como se dá a formação?

\*\*\*

Nós educadoras sempre estamos em busca de formas de ensinar e de aprender. Terminamos o curso de Licenciatura frustradas, pois queríamos a receita do bolo. Depois de um tempo, percebemos que essa receita não existe. E mesmo sabendo disso, fortalecemos um discurso de que teoria e prática não conversam como deveriam. Talvez o segredo seja cada uma criar, acrescentar ou retirar ingredientes para a produção do seu próprio bolo. Mudam-se os fornos, as fôrmas, os ingredientes, os consumidores. Mudam-se até mesmo as cozinheiras do bolo. Assim como acontece no preparo da comida, acontece no processo de aprendizagem, na relação com as alunas. Produção na relação, com o que se apresenta, com o que vem. Já parou para pensar que quando fazemos comida sem prazer o alimento fica sem sabor? Que sabor? Que saber? Será que existe uma única receita de bolo? Será que existe uma única escola? Será

que existe uma única aluna? Será que existe uma única professora? Estamos muito mal acostumadas a receber as coisas prontas, sem pensar no processo que possibilitou aquele resultado. É como se não tivéssemos condições de fazer um bolo se não tivermos a receita em mãos. Ficamos presas a certo modo de fazer que julgamos ser o único caminho possível. Ou, talvez, por que julgamos o caminho mais seguro. Segurança? Lugar do conforto! Há desvios... Há fugas... Trocar um ingrediente por outro pode ser um outro caminho e não um erro. Às vezes, o medo de arriscar nos aprisiona. A confiança na receita infalível, causa um certo conforto. É importante o exercício de se desabituar, deixar-se duvidar, incomodar-se. Dar tempo e espaço para a relação com o aprender. Será que aquela aluna gosta mais de bolo doce ou de bolo salgado? Como escolher os ingredientes? Mesmo tendo seguido criteriosamente toda receita, o bolo pode sair diferente de outros feitos com a mesma receita. Nem sempre sairá como esperamos, mas com o que foi possível, com o que deu. Não se trata de um conformismo e sim de dar conta que, no processo de feitura, foi o que se apresentou. Por ser processo, tantos modos de se fazer um bolo pode acontecer, abandonando um ponto de chegada a uma forma. Apostar mais na relação que se dá junto ao processo. Ao entregarmos às alunas o material dourado, por exemplo, não o fazemos com tudo pronto, deixamos que inventem, que manuseiem, despretensiosamente, quando for possível. Depois, talvez, elas mesmas percebam que suas peças foram se formando de maneira crescente em blocos de 10 em 10 (base 10). O contato com o material, com uma predefinição, pode não significar nada para a aluna se já o entregamos pronto. O desafio é experimentar e tentar criar hipóteses que poderão levá-la à construção do seu próprio conhecimento. A materialidade na matemática ajuda na medida em que coloca a aluna para experimentar e, após o experimento, construir, ou reforçar, o que a teoria já revelava. Quando entregamos tudo pronto, ou até mesmo um material com uma finalidade específica, não abrimos espaço para os desvios, para o inesperado. Mas... como avaliar? Que saber? Que sabor? Provar? Experimentar...

\*\*\*

E, em experimentação, outras facetas das docências se apresentam próximas ao conceito de devir; aproximam-se de um tornar-se que se distancia de uma espera desejosa de um futuro amparado numa moralidade escrava. Dá num “Foi o que deu!”. Não no sentido de falta de ingredientes para a receita verdadeira. “Foi o que deu!” no sentido da necessidade de acolher os dados que caem lançados ao acaso, no âmbito do acontecimento. E “não se trata de vários lances de dados que, devido a seu número, chegariam a reproduzir a mesma combinação” (DELEUZE, 2018, p. 39). Trata-se de um único lance na afirmação do acaso, sem causalidade nem finalidade. Trata-se um exercício de experimentação com o que (se) deu, na relação.

Professoras que ensinam matemática assumem em escrita, naquela disciplina, seu vivido como alunas da e com a matemática escolar ao produzir cartas para a Matemática. Como uma Matemática, essas mesmas professoras respondem as cartas de suas colegas de turma. Em escrita de cartas, modos de conceber a matemática, modos de ser professora e modos de compreender o ensinar e de um possível aprender, se mostram. Com isso tudo, os processos formativos se apresentam perturbados, desconcertados; ensaiam fugas de um regime orgânico<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> O regime orgânico supõe uma realidade preexistente cuja função conservadora define e prevê situações por sua continuidade. Um regime de relações localizáveis, conexões legais, causais e lógicas, representado por uma forma abstrata correspondente. Tal forma, para Deleuze, é o espaço euclidiano, pois este é o meio no qual as tensões se

esse que aspira pelo verdadeiro da formação. Fuga à representação ideal do ser docente. Fuga à uma determinação individual. Perdição. Desconcerto. Um constituir-se docente entre os processos de dessubjetivação, em relação, em maquinaria, pura experimentação. Potência do falso...

\*\*\*

Juiz de Fora, 20 de maio de 2019

*Cara Matemática, como vai?*

*É com muita estranheza que lhe escrevo. É diferente conversar com a Sra. Afinal, quem, o que é você? É difícil te decifrar, mas mais difícil ainda é achar seus x, y e z.*

*Éramos amigas até 2004, mas algumas dificuldades foram surgindo e nos afastamos.*

*Passsei a lhe evitar, infelizmente, a te odiar. Nada pessoal. Acontece que me sentia perdida quando o assunto era a Sra. Minhas notas afundaram e, com elas, meu apreço por ti.*

*Questiono-me quando é que a Sra. virou um monstro. Criada por nós, humanos. Sempre acreditei que a Sra. nos serviria, mas parece que nas escolas, tornamo-nos seus criados e passamos a lhe servir.*

*Hoje sou professora, talvez a Sra. já saiba, né? Isso porque trabalho com você em minhas aulas. Fácil não é, viu! Mas, porque você nos é apresentada na escola como uma velha rabugenta que está sempre certa?*

*Parando para refletir, talvez o problema seja a didática, a forma como lhe apresentamos em sala de aula. O que você acha? Acredito que uma nova abordagem metodológica ajude-nos a não te ver como um monstro. Diga-me você, se estou numa boa linha de raciocínio.*

*Jogos? Material concreto? Sempre que possível busco trazê-los para as minhas aulas. Chamo isso de lhe dar uma nova roupagem. Você gosta? Acredito que seja uma roupagem que lhe tira esse aspecto de Sra., não é mesmo? E você se torna uma senhorita, ou melhor, criança.*

*Olha, estou tentando reaproximar-me de você. Minha passagem pela faculdade de pedagogia ajudou-me a lhe olhar sob outro prisma (olha os termos matemáticos haha).*

*Eu não quero que meus alunos te vejam como um monstro, por isso é necessário eu continuar transformando minha concepção sobre você.*

*Transformação é a palavra-chave, mas só se transforma aquele que é inacabado. Talvez Manoel de Barros tenha uma palavra para nós, que nunca estamos prontas e acabadas. E nisso até nos parecemos haha. Manoel diz que a maior riqueza do homem (e porque não de suas construções, como você) é sua incompletude.*

*Espero que você também goste de Manoel de Barros.*

*Aguardo ansiosa seu retorno, para que nosso diálogo continue.*

*Creio que será uma prosa proveitosa.*

*Atenciosamente*

*Dani*

\*\*\*

O falso não toma lugar da noção verdade se tornando “a” verdade. Não tem nada a ver com o erro no sentido moral de uma certa verdade. Jogo de ilusão seria pensar que se trata

---

*resolvem conforme um princípio de economia, segundo leis ditas de extremo, de mínimo e de máximo: por exemplo o caminho mais simples, o desvio mais adequado, a palavra mais eficaz, o mínimo de meio para um máximo de efeito (DELEUZE, 2013, p. 157).*

apenas de um algo que se torna mais valoroso que outro, pois verdadeiro; simples manutenção do mesmo ou a troca de um valor por outro que lhe é oposto. Nada difere. O que está em jogo é sim o falso enquanto potência e a forma verdadeira destronada pelo falso enquanto potência.

Denunciar a baixeza da verdade como um querer-dominar, não se trata de criar uma oposição entre verdadeiro e falso; trata-se de liberar o falso do sistema moral. Isso nada tem a ver com negar a verdade que o constitui, mas fazer desta um dispositivo para diferenciar-se, produzir dobras. (BELCAVELLO, 2021, p. 79).

A potência do falso se eleva contra as formas constituídas do mundo e contra suas representações. Produção, em experimentação, de uma imagem-cristal<sup>3</sup>: cristal das docências. Cristal das docências no qual o mundo possa se oferecer “como matéria trabalhada pela vida enquanto potência de variação e, portanto, matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas” (ROLNIK, 2002, p. 271). Assim, o tempo deixa de ser disciplinado pelo verdadeiro no momento em que a potência do falso se impõe como adequada ao tempo, tempo do devir.

O Ser, a Identidade e o Uno são lançados no eterno retorno no qual o “ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50). Múltiplas facetas das docências num tornar-se “múltiplas faces a potencializar uma<sup>4</sup> formação, uma singularidade, um acontecimento, uma vida... nessa perene troca entre o objeto atual e sua imagem virtual” (BELCAVELLO, 2021, p. 46).

Atual e virtual se relacionam nos menores circuitos, nos quais o virtual se cristaliza com o atual em um plano de imanência sobre o qual aparecem os cristais. ‘O plano de imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí limite assimilável entre os dois’ (DELEUZE, 1996, p. 51). A vida do falso, sua potência, dá-se nessa troca perpétua entre o virtual e o atual, nessa ex-posição que define um cristal. ‘A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída’ (Ibid). (BELCAVELLO, 2021, p. 219).

\*\*\*

Estamos armadas para questionar as verdades impostas, sejam elas das exatas, das humanas ou da saúde. Dada a atual conjuntura em que verdades são impostas, colocar problema nisso tem sido nossa maior arma na luta contra os ataques à educação. Não um problema qualquer, mas um problema problemático ou ficaremos à margem dos senhores de poder. Nessa relação com o mundo, que conhecer? Que aprender? Que existir? Que vidas se produzem e são produzidas nessa relação? Como professora, qual a minha participação na produção de vidas? Penso que é preciso um reinventar-se docente. Um inventar-se docente. Um tornar-se docente. Mas como alguém se torna docente? Como pode um encontro, em uma quinta-feira à noite, em uma Universidade Pública, fria e vazia, despertar tanta tensão? Como pode um encontro, depois de um dia cansativo de trabalho, em duas escolas, provocar um despertar? O que pode um encontro? O que pode um curso de formação? O que pode um curso de formação em um território que tem a pre-tensão de formar? Inventar. Invenção! Esta foi uma palavra que se fez presente em nossos encontros. Em meio a tantas produções, riscos,

<sup>3</sup> DELEUZE, 2013, p. 102-113.

<sup>4</sup> O artigo indefinido não é a indeterminação da pessoa a não ser na medida em que é a determinação do singular (DELEUZE, 2002, p.14).



experimentações, desarranjos, escapes, subversões, instabilidades, estranhamentos, desassossegos, abalos e e e ... Invenção! Das pecinhas, ou melhor do controle das pecinhas às produções textuais, existiu construção. Mas sempre acreditei que quase tudo no mundo já estava inventado, ou que eu jamais seria capaz de inventar algo. Talvez porque romantizasse as invenções, as produções. Inventamos um sistema de numeração. Foi fantástico! Ah Manoel, sou inacabada. Então, diga-me, como alguém se torna docente?

\*\*\*

Num plano das formas, apresentam-se instituições, objetos, pessoas, discursos, linguagem e e e...; porém, todos têm uma zona de processualidade onde se dá o movente do real, no virtual se atualizando. Então, como alguém se torna? Como alguém se torna docente? Num real, num movente, num plano movente.

Real: composto do virtual e do atual. “Todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e a outra, a imagem atual” (DELEUZE, 2006, p. 295). O virtual tem como processo a atualização e, então ao se atualizar, diferencia-se.

Não se trata do que seria possível, daquele tão desejoso modelo transcendente ao plano das formas. Virtual não se confunde com possível. “O possível opõe-se ao real; o processo do possível é, pois, uma ‘realização’” (DELEUZE, 2006, p. 298). O possível remete à identidade, preza pela identidade verídica da formação. Realizar-se num modelo do bom professor, um possível, uma das tantas facetas das docências.

Deleuze (2013) diz que “o homem verídico tem gosto pela forma; é um falsário, mas um falsário que “não tem o sentido nem a potência das metamorfoses” (DELEUZE, 2013, p. 178). Esse homem vê a vida como um erro, concorre para o seu empobrecimento. Erro, uma invenção. Inventa o erro para negá-lo. Revela, então, uma vida já esgotada em toda sua potência de destruição. Não seria assim uma formação que se quer verídica? Uma docência verídica? Um devir-camelo da docência? Uma docência escrava?

O virtual, porém, tem plena realidade e seu processo é a atualização (DELEUZE, 2006, p. 298). O virtual remete à multiplicidade, excluindo o idêntico como condição prévia. Processo de atualização rompe com a semelhança e a identidade como princípio. Verdadeira criação. Multiplicidade. Facetas das docências, potência do falso.

Nada de uma docência verdadeira, mas revelação de um falsário: “(...) um professor que revela ser um falsário, tão somente um falsário, potência do falso do próprio Dionísio” segundo Deleuze (2013), está “sempre passando a fronteira do real e o fictício” (p. 185-186).

No entanto, nem todos os falsários o são do mesmo grau. Para Deleuze (2013) há uma longa cadeia de falsários, “do homem verídico ao artista” (p.162). E aponta como é difícil definir o falsário, já que não se leva em conta a sua multiplicidade e sua ubiquidade, e também, por tentarmos detectar tempos históricos e sua cronologia. Mas, eis que “tudo muda, do ponto de vista do tempo como devir” (DELEUZE, 2013, p. 162). Potência de transmutação! O falsário:

a um só tempo ele é o homem das descrições puras, e fabrica a imagem-cristal, a indiscernibilidade do real e do imaginário; ele passa para o cristal e faz ver a imagem-tempo direta: suscita as alternativas indecíveis, as diferenças inexplicáveis entre o verdadeiro e o falso, e com isso impõe uma potência do

falso como adequada ao tempo, em oposição a qualquer forma do verdadeiro que discipline o tempo (DELEUZE, 2013, p. 162).

Em experimentação, em processos de dessubjetivação, no abandono do assemelhamento e dos universais<sup>5</sup>, em desconcerto, existências se atualizam em processos formativos, experimentam outros possíveis com o exercício das docências em suas múltiplas facetas.

Formação enquanto processo de dessubjetivação; produção na relação com o que acontece. Maquinaria na dissolução de identidades. Formação que desforma a forma; que disforma a fôrma; que nega a docência em seu caráter universal, protótipo de um ideal. [...] Formação que abandona a potência negativa para se converter em pura afirmação. Afirmação da potência do falso da formação. Afirmação da vida do falso. Afirmação das docências em suas múltiplas facetas. (BELCAVELLO, 2021, p. 48).

\*\*\*

Juiz de Fora, 01 de agosto de 2019

Querida Dani,

É com muita alegria que escrevo para você. Adorei receber sua carta e perceber que você resolveu me dar uma nova chance na sua vida. Senti sua falta depois de 2004 e fiquei contente com seu ingresso na graduação, pois assim eu poderia te mostrar outro lado meu, que você ainda não conhecia. É que bom que você gostou!

Sempre estive com você, desde os tempos em que sua mãe contava os dias para te receber nos braços. Me alegrei com cada descoberta sua. Infelizmente alguns companheiros de jornada me pintaram como um monstro para você. Me senti frustrada, pois eu que sempre lhe servi, de repente fui colocada como sua senhora e você se sentiu minha serva. Não para isso que eu fui criada! Meu desejo é sempre fazer do mundo um lugar melhor! Ajudo em muitos afazeres, a construir casa, realizar sonhos e torno possível o que parece impossível, só preciso de um pouco de carinho e compreensão.

Não entendo porque me apresentaram como, em suas palavras, uma “velha rabugenta”, pois sou tão dinâmica, viva e pulsante. Adorei que esteja tentando me ver por outro prisma e que esteja conseguindo desvendar meus problemas (pois os tenho também! E muitos!) além de tentar me dar uma cara nova.

---

<sup>5</sup> (...) não há universais, nada de transcendentais, de Uno, de sujeito (nem de objeto), de Razão, há somente processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização, mas nada mais. Esses processos operam em “multiplicidades” concretas, sendo a multiplicidade o verdadeiro elemento onde algo se passa. São as multiplicidades que povoam o campo da imanência, um pouco como as tribos povoando o deserto sem que este deixe de ser um deserto. E o plano de imanência deve ser construído; a imanência é um construtivismo e cada multiplicidade assinalável é como uma região do plano. Todos os processos se produzem sobre o plano de imanência e numa multiplicidade assinalável: as unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações não têm qualquer privilégio, sendo frequentemente impasses ou clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento e o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo (DELEUZE, 1992, p. 123).

Como disse, acompanho você desde sempre, e sei que como professora e agora como uma de minhas companheiras de jornada, você está fazendo todo o possível para que eu não seja mais um monstro na vida de seus alunos. Agradeço a ajuda e aproveito para dizer que adoro jogos, que adoro que me experimentem e que me vejam por outros ângulos. Me torno mesmo uma criança quando me manipulam e criam diferentes caminhos para mim.

Sou apaixonada por Manoel de Barros e acredito ser um projeto inacabado, pronto para ser transformado por quem me der um pouquinho de atenção, uma chance e resolver se desviar do que está pronto.

Continue me ajudando a acompanhar e fazer parte de transformações. Peça e busque ajuda, quando necessário, não tenha receio de discutir sua relação comigo. Me experimente, me transforme e me ajude a continuar sendo transformada! Acredito em você! Estou com você!

Com carinho

Matemática

\*\*\*

Num curso de especialização, experimentações com conteúdos matemáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com concepções de matemática, com concepções de como se dá o ensinar e o aprender, experimentações com escrita, experimentações com leitura, provocam, incitam, perturbam, desconcertam. Sim, desconcertam, tiram o lugar do verdadeiro, mas não o nega; não querem seu lugar. Afastam do representativo, experimentam o problemático, a invenção de problemas com o existir. A vida em sua abertura ao que se apresenta. Problematiza-se processos formativos na constituição de um tornar-se docente, com o que se dá junto ao encontro; na relação, em devir. *Foi o que deu.*

A formação docente desdobra-se em múltiplas dimensões, escapa ao modo único, ao modelo. Facetas do cristal das docências se apresentando em experimentação, num jogo. “Nunca se sabe quem joga, mas quem<sup>6</sup> dá a jogar” (BELCAVELLO, 2021, p. 64). Um *jogar bem*<sup>7</sup>, jogar sem finalidade. No lance de dados, afirmar o acaso. Na queda dos dados, afirmar a necessidade, afirmar o devir e o ser do devir. Potência do falso!

\*\*\*

Por onde começar? Difícil... Primeiro, preciso rememorar meu percurso na educação básica, principalmente minhas vivências com a matemática. Lembro-me de que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tinha uma grande admiração e curiosidade por essa disciplina. Gostava de descobrir novos desafios e conteúdos relacionados a ela. Com o tempo, e com a chegada dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, passei a me afastar da matemática. Aquela curiosidade que me instigava e me animava foi sumindo aos poucos. Comecei a acreditar que para ter sucesso, precisava sempre ir em busca de um único resultado, utilizando o mesmo caminho que a professora ensinava cuidadosamente no quadro de giz. Quando chegava ao

---

<sup>6</sup> “Quem” não reclama pessoas, mas forças e querer (DELEUZE, 1997, p. 129).

<sup>7</sup> BELCAVELLO, 2021, p. 64.

mesmo resultado, mas seguindo caminho diferente do que a professora havia ensinado, questionava em silêncio: *Por que aprendemos um único caminho se há vários?* Essa indagação permaneceu adormecida por anos. Ao fim e ao cabo, sempre acreditava que minha forma de realizar os exercícios estava errada. No ensino médio, posso afirmar meu temor pela matemática. O olhar que tinha sobre ela era um olhar frio, voltado para um único resultado e focado na memorização de contas. Quando tive que escolher pelo curso de graduação, um dos pré-requisitos era a ausência dela. Foi então que escolhi, ingenuamente, o curso de Pedagogia, acreditando ter encerrado minha trajetória com aquele conteúdo assustador. Eis que no 4º período da graduação, deparo-me com uma disciplina de “Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino de Matemática” e, para piorar, descubro que seriam dois módulos. Uma experiência que deu a pensar as relações estabelecidas, até aqui, com a matemática, desconstruindo a visão que tinha de uma matemática exata. Além disso, despertou minha atenção e me aproximou da educação matemática como área de estudo e pesquisa. Fato que me fez arriscar em duas bolsas de Pesquisa e Extensão para pensar a formação dos professores que ensinam matemática. Após a conclusão da graduação, segui com meu processo formativo, pois acredito que a profissão docente é perpassada pela continuidade (de formação, de inquietações, de reflexões). E qual foi minha escolha? Uma “Especialização no Ensino de Ciências e Matemática”. Sim, uma decisão! Decidi continuar meus estudos na área da matemática e em uma universidade pública. Os motivos são muitos, mas as razões se resumem em duas: matemática, causa-me incômodos e inquietações: um enfrentamento; universidade pública, espaço de formação plural e político: em defesa.

\*\*\*

Em experimentação, facetas do cristal das docências se apresentam no âmbito do desejo<sup>8</sup>. Formação em movimento, em processualidade, atualizando-se num presente, em presença. Uma memória num aqui, que diz do acontecimento. Uma decepção num aprender, então, num existir. Um conhecimento matemático vampiro, sem imagem. Uma estética que encarna marcas no corpo do pensamento. Uma ética, numa escuta às diferenças que se apresentam, afirmadas num devir. Uma política, numa luta contra a obstrução do nascimento de outras facetas das docências. Um processo ético-estético-político em experimentação<sup>9</sup>, em agenciamento<sup>10</sup>, então construtivista, não mais decisão de um “eu da docência”. Puro desejo, em movimento, em devir.

---

<sup>8</sup> O desejo é o sistema dos signos asignificantes com os quais se produz fluxos de inconsciente em um campo social. Não há eclosão alguma de desejo, em qualquer lugar que seja, pequena família ou escola de bairro, que não questione as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos. Mas a psicanálise corta e achata todas as conexões, todos os agenciamentos, ela odeia o desejo, odeia a política (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 64).

<sup>9</sup> Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. Estético porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. Político porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir (ROLNIK, 1993, p. 7).

<sup>10</sup> Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 67)

Numa sala de aula de um curso de especialização, em noites frias, em quintas-feiras, mulheres, em sua maioria pedagogas, em experimentação, maquinam facetas do cristal das docências.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. O.; ROTONDO, M. A. S. Inventem um Calendário: fabulações produzindo elo entre a vida e a ficção. **Bolema**. Rio Claro, v. 31, p. 614 -628. 2017.
- BELCAVELLO, M. P. P. S. **Potência do falso:** fio a fabu(r)lar formações. 2021. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- BELCAVELLO, M. P. P. S. O lugar da experiência filosófica entre os saberes e práticas escolares. In: **CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN**, 3, 2015, Cidade do México, Anais, Cidade do México: FFYL, 2015. v. 3.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia.** Tradução de M. T. Barbosa e O. Abreu Filho. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- DELEUZE, G. **A Imagem-Tempo.** Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, G. Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 10 - 18. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica.** Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Conversações.** 1. ed. Tradução de P. P. Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O atual e o virtual.** Trad. Heloísa B.S. Rocha. São Paulo: Ed.34, 1996. Disponível em: [deleuze 1996 o-atual-e-o-virtual\\_bookchapt.pdf](http://deleuze1996.o-atual-e-o-virtual_bookchapt.pdf) ([wordpress.com](http://wordpress.com)). Acesso em: 15 jul. 2021.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** 2. ed. Tradução de L. Orlandi e R. Machado. Rio Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 4. 2. ed. Tradução de S. Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 1. 2. ed. Tradução de A. L. Oliveira, A. G. Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- GADELHA, S. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257 - 1272, set./dez. 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de J. W. Geraldini. **Rev. Bras. Educ.** 2002, n.19, p. 20 - 28. ISSN 1413-2478.
- MENDES, T. M. **Esquizeeducação II aplicada à educação:** performance e contra-colonialismo. 2021. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ROLNIK, S. **A subjetividade em obra:** Lygia Clark, artista contemporânea. Revista Projeto História, São Paulo, n. 25, 2002.
- ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir:** uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. 1993. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- [ROTONDO, M. A. S.](#) Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 1071 - 1088. 2014.
- [ROTONDO, M. A. S.](#); DUTRA, L. B. No desarranjo do arranjo: processos formativos em experimentação com geometrias. **Alexandria**, v.11, p. 55 - 69. 2018.
- SILVA, A. A. **Aprendizagem em uma sala de aula de matemática.** 2016. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

Submetido em julho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

**Margareth Sacramento Rotondo**

Pós doutora em Educação Matemática Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 4274506721568436. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6102-4901>.

**Contato:** [sacramento.rotondo@ufjf.br](mailto:sacramento.rotondo@ufjf.br)

**Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Barbacena, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 5648329922280680. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-2933>.

**Contato:** [mariapaulaufjf@gmail.com](mailto:mariapaulaufjf@gmail.com)

## Um Pesquisar Que Inventa Viveres Que Inventa Uma Professora

### A Research That Invents Lives That Invents A Teacher

Leiliane Aparecida Gonçalves **Paixão**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

#### RESUMO

O artigo que segue tem como problema de pesquisa a formação que vem sendo tramada junto a momentos e viveres da época do Ensino Fundamental de uma graduanda e, hoje, professora da Educação Básica que põe como problema certa matemática. Uma graduação que se fez com e no processo da formação junto a incômodos e problemas. Incômodos disparados por grupos de estudos, grupos de pesquisa, curso de extensão e eventos ajudam a compor a escrita deste trabalho. Uma produção de pensamento, de formação, de vida e de muitos modos de conceber matemática. Efeitos de uma oficina realizada num curso de extensão de formação de professores que ensinam matemática contribuem para problematizar sobre a formação. Formação sendo estremecida junto a um pesquisar que inventa problemas numa professora. Ecos de um formar, ecos numa formação produzidos por oficinas de produção matemática. Este trabalho teve como resultados e conclusões uma maior reflexão crítica no que cabe a área da Educação Matemática e nos modos de conceber matemática.

**Palavras-chave:** Formação. Matemática. Pesquisa. Aprendizagem.

#### ABSTRACT

The article that follows has the objective of problematizing the formation woven together with moments of Elementary School of a graduate student who poses a certain mathematics as a problem. A graduation was made with and in the process of formation together with inconveniences and problems. Annoyances triggered by study groups, research groups, extension courses and events help to compose this work. A production of thought, training, life and many ways of conceiving mathematics. Effects of a workshop held in an extension course for training teachers who teach mathematics contribute to problematize training. Formation being shaken by research that invents problems. Echoes in the formation of an undergraduate produced by mathematical production workshops. This work resulted in greater critical reflection on the area of Mathematics Education and on ways of conceiving mathematics.

**Keywords:** Training. Math. Research. Learning.



## 1 INTRODUÇÃO

*A memória, afinal é a sensação do passado...  
E toda sensação é uma ilusão.  
(Fernando Pessoa)*

Uma pesquisa compondo vida tramada com oficinas de produção matemática contribui inventando uma professora em sua prática escolar. Oficinas que levaram uma graduanda a colocar problema em processos de formação. Formação docente. Uma formação para e com a vida. O exercitar de uma pesquisa leva uma graduanda a abalar concepções que preexistiam de uma matemática. Junto desse movimento, ecoa vivências, vozes, experiências, formações, sensações... Ecos...

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

Como uma pesquisa abre fissuras em uma formação?

Como estremecer e proporcionar fissuras numa formação?

Esta escrita só se faz presente, pois, toma, de outro modo, momentos da Educação Básica junto a um ensino vivido na escola com uma matemática. Uma professora, que também pesquisa, se põe em exercício colocando esses momentos em questão. Que formação?

Inventa-os em seu viver. Neste inventar, o pesquisar vem rasgando tempos numa vida e se fazendo presente. Junto às questões e modos inventados com o pesquisar, aquele vivido do Ensino Básico vai se tornando outro, vívido. Uma produção de efeitos que já não admite a linearidade passado-presente-futuro. Assim, uma sensação de passado: ilusão. Ilusão que não dá conta de projetar futuro. Restos que já são outros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma pesquisa<sup>1</sup> enquanto fio disparador para pensar a formação de professores e de professoras junto às concepções que se tem ou se possa ter de matemática. Formação aqui, em processualidade. Entendendo formação como processo, os restos dessa processualidade vão deixando marcas, que hoje, como professora reverbera.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo acordo CAPES/FAPEMIG (Edital: 13/2012), realizada no período de 2013 a 2016 (sob orientação da professora e coordenadora Margareth Rotondo) no qual fui bolsista de Iniciação Científica durante toda a pesquisa. Teve seu foco na Educação Básica (processo APQ 03416-12) aliando uma discussão na formação de professoras e professores junto às políticas cognitivas que puderam ser acionadas ao produzir matemática. Fomos nos exercitando com os dispositivos-oficinas no qual apostou-se na torção da força na produção de outras possibilidades de vida ao colocar como problema: matemática e suas produções. Junto disso, outras questões se abriam: Que modos de conceber a produção do conhecimento? Que matemática se produz? Foram oferecidas aos professores que ensinam matemática numa escola da rede pública de Juiz de Fora/MG o total de trinta e seis oficinas de produção matemática (período de março a novembro de 2014), em um curso de extensão, parte da pesquisa anunciada. Nestas oficinas, fazia-se uso de abordagens didático-metodológicas discutidas na área de Educação Matemática colocando em tensão formações e modos de se inventar em salas de aulas. Nesta tensão, outros modos de produzir-se professor e professora chegavam. No ano de 2015, a pesquisa ainda acontecia na escola acionando junto com os professores e professoras que atuavam naquele momento em salas de aulas de matemática, atividades que exercitavam modos de estar em salas de aulas (ROTONDO, 2015a, 2015b; ROTONDO, CAMMAROTA, 2016). Como efeitos dessa pesquisa apresentaram-se pesquisas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso (Pedagogia UFJF), dissertação de mestrado (AZEVEDO, 2016) e artigos em periódicos científicos e publicações em anais de eventos. No ano de 2019, houve a publicação do livro (ROTONDO; CAMMAROTA; AZEVEDO, 2019), que apresenta duas partes: a primeira com as oficinas oferecidas durante a pesquisa colocando-as como possibilidade de produção de pensamento junto aos processos formativos no Ensino Básico como também na formação docente daqueles que ensinarão matemática; e a segunda com artigos de alguns participantes da pesquisa tramando com as reverberações da pesquisa.

[...] o que estou chamando de marcas são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 242).

Uma marca viva. Uma marca potencializada pelos momentos enquanto uma graduanda e pesquisadora. Uma vida ensaiando e tramando e criando com marcas. Um mergulho no desassossego de uma graduanda compondo formação.

Que formação?

Que formação se dava?

Que vida se inventava?

Neste artigo, vaza a voz de uma constituição que foi se dando ao longo do Ensino Fundamental, abalando uma graduação em Pedagogia, acompanhada de uma pesquisa na área de Educação Matemática que entrelaça na atuação enquanto professora.

Naquele Ensino Fundamental, que já se dizia “meu” e se compunha de tantos outros, uma formação acontecia, marcas eram feitas. Fazia-se uma matemática que solicitava a utilização de regras e fórmulas. Uma matemática que produzia um sujeito tido como bem sucedido, já que seguia os modelos e as técnicas. Na processualidade da graduação, junto a uma pesquisa, aquele vivido ressoa em questões: como fica aquele e aquela aluna que não conseguem dar conta de um lugar já estabelecido? Como ficam aquelas vidas que não dão conta de um lugar onde as verdades já estão colocadas? Que não dão conta das certezas num mundo preconcebido, onde a matemática é concebida *a priori* do humano?

Assim se dava um viver num Ensino Fundamental com uma matemática escolar, concebida *a priori* do humano ligada à re-produção de modos já estabelecidos. Como fica a produção de um aluno/a durante uma atividade tomando este modo de conceber matemática? A representação não faria com que problematizações se perdessem e aquela atividade não fosse apenas uma cópia, abafando um corpo que poderia produzir outros modos que não aquele? Será que a realização de técnicas é uma das formas de eliminar a potência de uma vida e de criação dos/as alunos/as em sala?

Que técnica? Que formação? Que modos são possibilitados numa sala de aula de matemática? Uma técnica que somente diz respeito ao uso das fórmulas e das regras? De que técnicas pode-se suspeitar?

Uma aula num modo mais tradicional, requer a utilização de fórmulas e memorizações? E quanto a uma aula ao modo menos tradicional, será que esta não recorre ao uso das técnicas? Que técnicas podem ser tramadas, rasuradas e rasgadas numa formação?

Que formação?

Que formação se dava?

Que vida se inventava?

Se inventava?

Naquele Ensino Fundamental, com a utilização de técnicas e fórmulas, uma formação ia se inventando junto àquele ensino tradicional. Hoje, em outras composições questiona-se: que aprendizagens se deram? Que vidas se deram?

Um risco na tentativa de respostas a estas questões: corpos desanimados habitavam aquele modo. Uma entrega às técnicas desprovidas do viver fazia parte daquele território. Restos de uma composição, que agora, rasgados, tramam com uma pesquisa de formação de professores/as que ensinam matemática.

Ecoss de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

Como assim?

Como Imaginar isso?

Seria possível tal mundo?

Será que existiria...

Agora, na processualidade da formação em Pedagogia, uma graduanda, outra daquela que viveu aquele Ensino Fundamental, vive numa pesquisa.

Nesta pesquisa, uma das etapas: oficinas de produção matemática.

Oficinas que problematizam formação e ao mesmo tempo retiram os participantes de um lugar já estabelecido, como um lugar das certezas, de um mundo já pronto. Traziam, para aquela graduanda, problemas para a matemática conhecida e reconhecida do Ensino Fundamental.

Problematizavam-se concepções de matemática envolvidas no ensinar e no aprender e suas incidências no que entendemos por educar matematicamente.

Uma matemática que dá segurança?

Rainha das ciências?

Uma matemática voltada para a utilidade e para a utilização das fórmulas?

Será mesmo que basta responder às respostas corretas e pronto, já que sou bom entendedor de uma matemática preexistente?

Uma concepção de matemática, *a priori*, que não permite uma abertura para colocar o problema da produção em destaque.

Uma produção de conhecimento sem frestas, sem aberturas.

Como produzir conhecimento?

Como produzir matemática?

Que matemática?

Verdades começam a ser estremecidas e começam a dar lugar a invenção de problemas.

Dessa forma, é mister pensarmos estes atos, essas políticas e todos os outros elementos desses campos a partir de outros territórios que não aquele da sala de aula, da escola, ou de um campo restritivo, mas como propõe a arqueogenealogia, precisamos desterritorializarmo-nos para poder ver a gama de forças, valores e problemas que permeiam este sistema (LEAL; ONUCHIC, 2019, p.4).

Problematiza-se formação.

Problematizam-se modos de vida e matemática.

Problematizam-se modos de vida com matemática.

Uma formação docente em meio à problematizações acontecia e, junto, outras formações.

Formação enquanto um processo que se dá no entre das experiências. Uma experiência, educativa ou educadora que se dá por meio das problematizações que emergem do mundo real que habitamos e potencializamos as interações sociais (LEAL; ONUCHIC, 2019).

Aprendizagem tramada num entre.

Uma aprendizagem inventiva.

Processo que cria e inventa.

Uma experiência de aprendizagem inventiva, como Kastrup nos relata num encontro de uma oficina com peças de cerâmica.

A experiência de aprendizagem inventiva de peças de cerâmica, no sentido em que essa, é em última instância, uma experiência de criação de mundo, transcende uma aprendizagem de adaptação a um mundo preexistente. A aprendizagem inventiva é, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cerâmica e a

experiência da criação continuada, tanto do mundo quanto de si mesmo, com todos os elementos de surpresa e imprevisibilidade que ela envolve (KASTRUP, 2011, p. 131).

Que formação?

Que formação se dava?

Que vida se inventava?

Aquelas oficinas, numa pesquisa de formação de professores, na processualidade de uma graduação, exercitavam um estar no encontro de modo que o corpo se abrisse para o novo, para o imprevisível. Nesse território desconhecido, estremeços de vidas, de formações, de graduações, de salas de aulas faziam com que participantes das oficinas colocassem em xeque suas concepções inventando formação.

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“O tecido de cor preta representa um mundo sem luz”. Um mundo sem conhecimento.”

Nesses abalos, os modos de conceber matemática iam sendo expostos e dispostos a torções. Modos de conceber matemática, também abalados, fazem o ensinar e o aprender deste conteúdo escolar ser problema para aqueles/as que participavam das oficinas, daquela pesquisa. Uma graduanda e os restos de um Ensino Fundamental iam juntos.

Restos de um ensino cujo modo de conceber matemática era outro e, hoje, numa graduação, esses restos e recortes e rasgos, se configuram de outra forma junto a crenças e concepções. Concepções de uma matemática sendo abaladas.

Que matemática?

Que modos concebê-la?

Concepções de matemática tomada *a priori* do humano e como criação humana. Concepções de matemática que se ligam aos modos de ensinar e de aprender matemática (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000). Matemática tomada como dada *a priori*, anterior ao homem: diante das leis naturais e físicas, estaria presente em tudo, entendida como universal.

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“O tecido de cor branca representa um mundo vazio. Uma folha em branco. O mundo existiria, mas não existiria a tecnologia”.

Um dos modos de concebê-la *a priori*: concepção pitagórica, no qual a matemática se mostraria em toda a natureza e no universo na forma de números. “Os números são vistos, ainda hoje, como entidades abstratas isoladas que se conectam com a realidade material, [...] através de uma regência, um comando dessa natureza” (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000, p. 8). Outros modos: concepção platônica, nela “(...) o mundo no qual vivemos é tão somente um reflexo do mundo ideal, mundo perfeito das ideias, mundo da verdadeira realidade” (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000, p. 8).

Aprendizagem tramada num entre.

Uma aprendizagem inventiva.

Processo que cria e inventa.

Uma experiência de aprendizagem inventiva, como Kastrup nos relata num encontro de uma oficina com peças de cerâmica.

A experiência de aprendizagem inventiva de peças de cerâmica, no sentido em que essa, é em última instância, uma experiência de criação de mundo, transcende uma aprendizagem de adaptação a um mundo preexistente. A aprendizagem inventiva é, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cerâmica e a experiência da criação continuada, tanto do mundo quanto de si mesmo, com todos os elementos de surpresa e imprevisibilidade que ela envolve (KASTRUP, 2011, p. 131).

Que formação?

Que formação se dava?

Que vida se inventava?

Aquelas oficinas, numa pesquisa de formação de professores, na processualidade de uma graduação, exercitavam um estar no encontro de modo que o corpo se abrisse para o novo, para o imprevisível. Nesse território desconhecido, estremeços de vidas, de formações, de graduações, de salas de aulas faziam com que participantes das oficinas colocassem em xeque suas concepções inventando formação.

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“O tecido de cor preta representa um mundo sem luz”. Um mundo sem conhecimento.”

Nesses abalos, os modos de conceber matemática iam sendo expostos e dispostos a torções. Modos de conceber matemática, também abalados, fazem o ensinar e o aprender deste conteúdo escolar ser problema para aqueles/as que participavam das oficinas, daquela pesquisa. Uma graduanda e os restos de um Ensino Fundamental iam juntos.

Restos de um ensino cujo modo de conceber matemática era outro e, hoje, numa graduação, esses restos e recortes e rasgos, se configuram de outra forma junto a crenças e concepções. Concepções de uma matemática sendo abaladas.

Que matemática?

Que modos concebê-la?

Concepções de matemática tomada *a priori* do humano e como criação humana. Concepções de matemática que se ligam aos modos de ensinar e de aprender matemática (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000). Matemática tomada como dada *a priori*, anterior ao homem: diante das leis naturais e físicas, estaria presente em tudo, entendida como universal.

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“O tecido de cor branca representa um mundo vazio. Uma folha em branco. O mundo existiria, mas não existiria a tecnologia”.

Um dos modos de concebê-la *a priori*: concepção pitagórica, no qual a matemática se mostraria em toda a natureza e no universo na forma de números. “Os números são vistos, ainda hoje, como entidades abstratas isoladas que se conectam com a realidade material, [...] através de uma regência, um comando dessa natureza” (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000, p. 8). Outros modos: concepção platônica, nela “(...) o mundo no qual vivemos é tão somente um reflexo do mundo ideal, mundo perfeito das ideias, mundo da verdadeira realidade” (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000, p. 8).

Uma matemática tomada como preexistente, poderia arrancar do aluno/a a potência de sua vida, retirando deles outras possibilidades de invenção? Uma matemática já existente. Presente na natureza para ser descoberta. Matemática esta, ensaiada naquele Ensino Fundamental. Um ensino baseado nas técnicas, nas fórmulas, no modo correto de fazer.

Descobrir seria invenção? Des-cobrir: tirar a coberta. Invenção: ação do inventar. Des-cobrir: então há o algo sob a coberta, algo que existe e pode ser reconhecido. Invenção: um algo se faz em produção, num não reconhecimento, com produção de problemas. Como descobrir aproxima-se do inventar? Como o descobrir contamina o inventar? Quando a razão, a racionalidade, a lógica apoderam-se dos corpos para assim, e só assim, se permitirem humanos. Humanidade engolida pela racionalidade. Língua levada a territórios do reconhecimento, da submissão, da despotencialização do viver. Se descobro, não invento, reconheço (CLARETO; ROTONDO, 2014, p. 9).

Um corpo abafado implicado num viver de um ensino e de um aprender.

Como produzir matemática neste modo abafado? Concepções de uma matemática escolar produzindo um modo de vida. Ensinar e aprender.

Que ensinar?

Que aprender?

Que matemática?

Matemática entendida como produção humana: outros modos de concebê-la. Condição por aspectos sociais, históricos, políticos e psicológicos. Construída de acordo com a necessidade humana, com as vivências, com o viver. Construída pelo sujeito e/ou pelo coletivo. Uma matemática sujeita a falhas. Matemática enquanto produção, que leva em consideração outros modos dos alunos e alunas inventarem problemas. E com os problemas, se inventarem. Invenção de mundos. Pensar que violenta, que cria!

Pensando e criando. “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar pensar no pensamento” (DELEUZE, 2006b, p. 213). Concepção que se liga a um modo de como se dá o pensar. Um pensar que produz arrombamentos. Aventuras num desconhecido. Sair do reconhecível. Um criar emaranhado na tarefa do ensinar e do aprender. Ensinar e aprender. Que ensinar? Que aprender? Um ensino e um aprender levando alunos e alunas a inventarem seus modos de produzir matemática, seus modos de operar.

Modos de pensar ligados à representação, que pode ser caracterizada pela impossibilidade de pensar a diferença em si mesma e, ainda, conceber a repetição para si (DELEUZE, 2006b). Um pensar que produz arrombamentos, que opta pela variância escapando ao pensamento dogmático. Variância que se liga aos modos de conceber a cognição. Toma-se aqui a decisão por uma política de cognição inventiva<sup>2</sup>.

O sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. O mundo perturba, mas não informa. (...) O si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forçam sua reinvenção (KASTRUP, 2005, p.1276).

Segundo Kastrup (2005) há dois tipos de política da cognição: uma primeira chamada de reconhecimento e outra de invenção. Na primeira política, a cognição acontece numa relação entre sujeito e objeto que se dá no campo da representação, buscando, para tanto, leis e princípios que não variam, um campo onde já estão as formas.

Uma aprendizagem que diz da resolução de algo que preexiste. Já na política da invenção o que se dá é um encontro com problematização. Existe um mundo que perturba, mas não informa. Um mundo que possibilita inventar problemas, abalando, portanto, o processo da reconhecimento. E, então, que ensinar? Que aprender? “Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos” (KASTRUP, 2005, p.1282).

Destituir este modo é conceber que o operar matematicamente é uma produção humana e, portanto, sujeita a falhas, assim como quem a produz. Falhas não como erro. Falhas que possam provocar o desassossego do pensar e com isso a produção de problemas. Dessa forma, “(...) a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas” (KASTRUP, 2005, p.1282).

Experiências vívidas de um Ensino Fundamental. Uma aluna, que pesquisa, coloca como problema aquela matemática. Agora, concebe a cognição e a aprendizagem de outro modo. Se

---

<sup>2</sup> Indica-se para ampliação e conhecimento da discussão Kastrup (1999) e Kastrup (2005).

arrisca. Experimenta. Desconfia mais das certezas inabaláveis. Abre mão das verdades. Uma matemática como produção humana, que possa integrar o aluno/a numa proposta, onde cada um dispare outros modos de operar com esta matemática que se faz presente na escola. E não uma matemática onde estejam as técnicas ou o modelo correto e único a ser seguido. Modos que permitam ao aluno e a aluna criar seus problemas e se produzirem junto a eles inventando modos de operar com essa tal matemática. Inventando modos numa formação docente. Uma “(...) produção matemática em invenção ao fazer da matemática problema numa formação de professores e de professoras” (ROTONDO, 2014, p. 1076).

Que formação?

Que formação se dava?

Que vida se inventava naquelas oficinas?

Que vida se inventava com um pesquisar?

Uma graduanda sendo produzida em meio a sua formação, em meio à pesquisa. Formação que estremece, abala pensares. Pesquisa acionando marcas de um Ensino Fundamental. Ensino Fundamental, baseado na crença de uma matemática anterior ao humano, universal. Atrelada à prática de técnicas desprovidas de significados. Uma política cognitiva da reconhecimento. Na experimentação das oficinas, com a pesquisa, na processualidade da formação, rasuras são feitas em crenças. Uma formação em processualidade. Uma política cognitiva inventiva se destaca.

Formações. Que formações? Formações compondendo-se com matemática.

Que matemática? Ligada à utilidade prática. Matemática como parte do dia-a-dia, em suas diferentes atividades cotidianas e profissionais. Na ausência desta possibilidade, o mundo seria um mundo vazio, do caos, destituído de sentido (ANASTÁCIO; CLARETO, 2000). Que matemática? Numa pesquisa, em oficinas de produção matemática, aciona-se verdades assumidas, já dadas. Matemática sendo considerada como verdade única.

Que matemática? Suspeita-se de uma racionalidade que nos é imposta, num mundo que existe com uma verdade dada. Desconfiança. “Em várias de suas concepções, a matemática é tomada como a essência da racionalidade universal, totalizadora, que traz consigo a verdade única” (CLARETO; ROTONDO, 2014, p. 7).

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“Penso que algumas coisas não existiriam, como por exemplo, chegar a uma idade avançada e poder quantificar isso ou elaborar uma receita”.

Que matemática? Na processualidade de uma graduação rasgam-se certezas. Numa pesquisa, com oficinas, marcas se apresentam com uma matemática que vem da contemplação de formas presentes na natureza e relações estabelecidas no mundo. Uma matemática idealizada. Uma metafísica.

Que matemática? Em oficinas, numa pesquisa, vem também uma matemática produzida pelo homem, por necessidade. Uma graduanda vai inventando problemas com isto. Desfazem-se modos de viver, de acreditar. Um problema sendo inventado, fazendo da formação um processo. Discussões com matemática e com mundo que trazem uma verdade absoluta, um modelo, matemática pronta e sistematizada. Outra possibilidade: uma matemática entendida como produção humana. Concepções que se tem de matemática sendo estremecidas.

Concepções e crenças encarnadas<sup>3</sup> num fazer pedagógico. Numa formação “(...) as futuras professoras e futuros professores trazem crenças arraigadas sobre o que seja

---

<sup>3</sup> O termo encarnadas, não se refere ao âmbito religioso, mas algo que venho me implicando constantemente e que me coloca num lugar onde algumas marcas foram sendo produzidas, englobando desde a etapa da Educação Básica e que, ainda, ressoam, em formação.

matemática, seu ensino e sua aprendizagem” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 23). Tais crenças, construídas histórica e culturalmente, estão relacionadas ao modo como determinado professor ou determinada professora concebe o que é ensinar, o que é aprendizagem e o que é matemática.

Que matemática? Um exercício de “(...) pensar enquanto produção de problemas, enquanto invenção. Enfraquecer a ligação razão-humano. Permitir as dez-lógicas. Permitir ao corpo-movimento no viver” (CLARETO; ROTONDO, 2014, p.9).

Produção enquanto invenção de problemas. E nessa invenção, um desassossego. Abalos em concepções desestabilizam o que temos como uma verdade já posta, permitindo ao corpo a invenção de si e do mundo. Oficinas de produção matemática dispararam pensares numa graduanda do curso de Pedagogia.

Ecos de uma oficina: “Como seria um mundo sem matemática?”.

“O mundo é constituído de retas e curvas, mas se não existisse a matemática não teríamos tais conceitos que temos hoje. Existiriam as curvas, mas não teríamos o conceito”.

Naquela composição, o ensaio de uma graduanda. Uma graduanda, que em seu Ensino Fundamental tinha matemática como o lugar do já representado, do seguro e do verdadeiro. Lugar abalado numa graduação, com uma pesquisa.

Como deslocar desse lugar que habitamos? Dessas certezas que tomamos como verdades? Como um aluno ou uma aluna que se exercita em efetuar cópias, seja por fórmulas ou técnicas, entra no jogo de uma instituição ou num ensino considerado mais tradicional, ligado a memorizações e as regras? Como adentrar num possível “(...) jardim do matemático (...)”? (LINS, 2004, p.111).

Como fazer para quem está do lado de fora desse jardim passe a habitar este mundo? A matemática da escola seria uma “(...) matemática do matemático (...)”? (LINS, 2004, p. 94). Será que só há lugar para um aluno/a que consegue utilizar as regras ou as técnicas do como fazer? Como possibilitar outros modos de inventar uma matemática? Como abrir fissuras onde a invenção se faça potente? Uma graduanda inventa problemas com uma matemática. Inventa problemas numa formação.

Formação sendo estremecida junto a uma pesquisa de formação de professores/as. Desassossegos convocam uma graduanda a se exercitar. Compondo e inventando uma formação.

Uma graduanda ensaiando e tramando sua formação em meio a oficinas de produção matemática, pensando em sala de aula, em ensino, em aprendizagens, em vida. Graduação se fazendo com e no processo da formação. Uma formação sem forma e sem fôrma, proporcionando incômodos. Incômodos que perturbam. Formação aqui, enquanto um processo contínuo na vida de professores e professoras seja diante de uma matemática ou outros conteúdos disciplinares. Outras composições vão se inventando junto à participação em grupos de estudos e pesquisas, eventos na área de Educação e de Educação Matemática tramam, também, uma formação.

### 3 DESENVOLVIMENTO

Pontuando sobre os caminhos trilhados neste pesquisar.

A pesquisa anunciada faz referência ao período do ano de 2013 ao ano de 2016 que teve como foco a Educação Básica e, junto disso, aliamos uma discussão na formação de professores e professoras junto às políticas cognitivas que puderam ser acionadas ao produzir matemática.



Fomos nos exercitando com este pesquisar os dispositivos: oficinas. Apostou-se na torção da força na produção de outras possibilidades de vida ao colocar como problema: matemática e suas produções. Junto disso, outras questões e problematizações se abriam: Que modos de conceber a produção do conhecimento? Que matemática se produz?

Nessas tensões, a pesquisa abarcou o terreno escolar de uma rede pública, oferecendo aos professores que ensinavam a disciplina de matemática diferentes oficinas de produção matemática (realizadas no período de março a novembro de 2014), em um curso de extensão. Junto a metodologia, foi necessário organizarmos um Grupo de Trabalho no qual a equipe se preparava para oferecer estas oficinas aos professores da Educação Básica e, ao mesmo tempo, receber os anseios dos professores quanto ao conteúdo matemático. As oficinas aconteceram durante um ano, com encontros semanais, na Faculdade de Educação da UFJF.

Nestas oficinas, fazia-se o uso de abordagens didático-metodológicas discutidas na área de Educação e Educação Matemática colocando em tensão formações e modos de se inventar em salas de aulas. Nesta tensão, outros modos de produzir-se professor e professora também chegavam. A pesquisa ainda acontecia na escola acionando junto com os professores e professoras que atuavam naquele momento em salas de aulas de matemática, atividades que exercitavam modos de estar em salas de aulas. No entre e ao finalizarmos as oficinas de produção matemática realizada com os professores da escola parceira, alguns objetivos iam sendo traçados pela equipe: que as oficinas tornassem campo de pesquisa para a atuação enquanto bolsista de Iniciação Científica.

O intuito era o de disparar novos modos de conceber a matemática através da utilização de recursos didático-metodológicos discutidos na área de Educação Matemática. E, mais, possibilitar que os professores, através das atividades propostas nas oficinas, se implicassem num exercício de modos de olhar e tratar os problemas como situações imanentes a uma produção matemática. Na primeira proposta tramada e intitulada: “Como seria um mundo sem matemática” observamos como alguns professores e professoras que ensinavam matemática argumentavam a este respeito e alguns apresentavam uma matemática preexistente à vida humana. A oficina tramou a “(...) possibilidade de abalar tais certezas, dando a pensar uma matemática como produção humana, por conta de suas necessidades de sobreviver num mundo que vai apresentando limites e desafios à sua atuação” (ROTONDO; CAMMAROTA; AZEVEDO, 2019, p. 22).

Algumas oficinas tramadas neste curso de extensão foram intituladas como: “Como seria um mundo sem matemática?”; “Quadro de números”; “Sistema de numeração de um mundo distante”; “Circuito” (oficina baseada em alguns jogos como o dominó); “Quadrado Mágico”, “Divisão e seus tantos modos de operar”, dentre outras oficinas ministradas pela equipe. Nesse sentido, o curso de extensão junto a esta pesquisa possibilitou a escrita deste trabalho pensando e problematizando a formação junto a essas experimentações.

Como efeitos dessa pesquisa apresentaram-se pesquisas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso (Pedagogia UFJF), dissertação de mestrado (AZEVEDO, 2016) e artigos em periódicos científicos e publicações em anais de eventos. No ano de 2019, houve a publicação do livro<sup>4</sup> (ROTONDO; CAMMAROTA; AZEVEDO, 2019), que apresenta duas partes: a primeira com as oficinas oferecidas durante a pesquisa colocando-as como possibilidade de

---

<sup>4</sup> Indica-se a leitura do livro: “Experimentações em Educação Matemática: entre oficinas e salas de aula” (ROTONDO, Margareth Sacramento; CAMMAROTA, Giovani; AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. Experimentações em Educação Matemática: entre oficinas e salas de aula. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2019. v. 1. p. 139).

produção de pensamento junto aos processos formativos no Ensino Básico como também na formação docente daqueles que ensinarão matemática; e a segunda com artigos de alguns participantes da pesquisa tramando com as reverberações da pesquisa, textos estes que atualizam os afetos na vida desses pesquisadores e pesquisadoras.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As oficinas de produção matemática ofertadas no curso de extensão provocaram uma professora a questionar alguns modos já estabelecidos como verdades. Nestas oficinas e no pesquisar, houve um exercício para pensarmos na própria formação e na destituição de um professor ou professora como aquele que detém todos os saberes.

Um exercício de destituir um rosto sabedor. Inventamos problemas com formação, com concepções já estabelecidas. Oficinas da área de Educação Matemática, área de estudo, pesquisa e atuação se inquietam com o ensinar e com o aprender matemática, discutindo aprendizagem e educação, disparando outros modos de produção de professores e professoras de se produzirem.

Houve um lançar-se ao exercício de invenção e de formação experimentando com matemática. Um exercício de pensar junto às concepções enraizadas e, principalmente, das que nos deixam num lugar de segurança, num lugar de conforto e, que não deixem as verdades serem abaladas e estremecidas.

Assim, oficinas dispararam ecos.

Ecos na formação de uma graduanda do curso de Pedagogia.

Ecos produzidos por oficinas de produção matemática.

Ecos e restos num corpo professoral...

## REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, M. Q. A., CLARETO, S. M. Concepções de matemática e suas incidências na educação matemática. In: **Boletim Pedagógico de Matemática**. Juiz de Fora. CAED: 2000, p. 1-13.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. revista e atual. Tradução L. Orlandi; R. Machado. São Paulo: Graal, 2006b.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- \_\_\_\_\_. O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia V. Schil da. **Entre Composições**: formação, corpo e educação. Ed. UFJF, Juiz de Fora, 2011.
- \_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- LEAL JUNIOR, L. C.; ONUCHIC, L. de la R. Ensaio sobre Compreensões em Matemática em Perspectivas de Resolução de Problemas: uma análise percussiva de atividades ao zapeamento. Lourdes de La Rosa Onuchic. In: **Hipátia** Revista Brasileira de História, Educação e Matemática. Ed.: v.4, n. 2, dez. 2019. Instituto Federal de São Paulo. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1003/940> (Acesso em: 21 de maio 2021)
- LINS, Rômulo C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. C. B. (Orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1, p. 92-120.
- PONTE, João Pedro da; BROCADO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações Matemáticas na sala de aula**. 2ª. Ed. Belo Horizonte. Autêntica: 2009.
- (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo: PUC/SP, v. 2, n. 1, p. 241-251, 1993.
- ROTONDO, Margareth; CLARETO, Sônia. Como seria um mundo sem Matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [s.l.], v. 28, n. 49, p.974-989, ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Fazer da Matemática Problema a ser Inventado Inventando Formação. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1071-1087, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 10 de maio de 2015.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores que ensinam matemática: produção do conhecimento matemático através do dispositivo-oficina e seus efeitos no ensino e na aprendizagem da matemática na escola. **Projeto de Pesquisa**. Departamento de Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. Juiz de Fora. Ano: 2014.
- ROTONDO, Margareth Sacramento; CAMMAROTA, Giovani; AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. **Experimentações em Educação Matemática**: entre oficinas e salas de aula. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2019. v. 1. p. 139.

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

**Leiliane Aparecida Gonçalves Paixão**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora substituta do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ID Lattes: 4165879904433924. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2544-4559>.

**Contato:** leilianepaixao2014@gmail.com

## Uma Reflexão sobre as Escolhas de Alguns Alunos ao Término do Ensino Médio Diante das Pressões e Desafios Sociais

### A Reflection on the Choices of Some Students at the End of High School Faced with Social Pressures and Challenges

Amital Aminadab Santos **Brito**

Universidade Federal de Pernambuco  
(UFPE)

Simone Moura **Queiroz**

Universidade Federal de Pernambuco  
(UFPE)

#### RESUMO

Este artigo é parte de um trabalho realizado como conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Pesquisando e observando os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, podemos perceber a necessidade de desenvolver uma pesquisa que tivesse, como objetivo, uma reflexão sobre como os alunos são subjetivados, agenciados e influenciados no processo de escolhas após essa fase. O processo da escolha, no final dessa etapa de ensino, traz uma bagagem de sentimentos que acaba influenciando nas decisões. A escola, família, sociedade, amigos, sonhos, inseguranças, são uns dos enfrentamentos com que alunos - nessa fase da educação - precisam saber lidar a fim de terem autoridade em sua decisão. Iniciamos este artigo com discussões a respeito de temas abordados pela Filosofia, trazendo Foucault, Guattari, Rolnik, além de outros discursos que envolvem a educação em tempos atuais. Em seguida, apresentamos os participantes, alunos do último ano do Ensino Médio, e as perguntas que lhes foram feitas por meio do instrumento de pesquisa: 1) O que você pretende fazer ao terminar o Ensino Médio? 2) Justifique um motivo pelo qual escolheu uma das opções anteriores. 3) Indique uma pessoa que você admira. Qual a profissão dele(a)? Adentrou-se na reflexão de suas respostas com as teorias apresentadas, não com a intenção de rotular, mas embarcar na discussão sobre essas decisões. Evidenciou-se, nos resultados, que a maior parte dos alunos tem como escolha o curso superior, seguindo pelo interesse na inclusão no mercado de trabalho, envolvidos nos fatores sociais.

**Palavras-chave:** Escola disciplinar. Ensino Médio. Pressões sociais. Decisões.

#### ABSTRACT

This article is part of a work carried out at the conclusion of the degree course in mathematics, by Universidade Federal de Pernambuco at the Academic Center of Agreste. By reseaching and observing the students of the 3rd Hight School of a public school, we can see the need to develop a research that seeks to raise with the objective, a reflection of how the students are subjectified, managed and influenced in the process of choices after that phase. The choice process, at the end of this teaching stage, brings a baggage of feeling that ends up influencing decisions. School, family, society, friends, dreams, insecurities, are some of the confrontations that students in this phase of education need to know to deal with, in order to have authority in their decision. We started this article with discussions about themes approached by Philosophy, bringing Foucault, Guattari, Rolnik in addition to other discourses that involves education in current times. Thes we present the participants, students of the last year of high school, about a question the were asked: 1) What do you intend to when you finish high school? 2) Justify a reason why you chose one of the previous options. 3) Indicate a person you admire. What is their profession? Entering the reflection of their responses with the theories presented. Not with the intention of labeling but to embark on the discussion of these decisions. It was evident in the results that most students have the choice of higher education, following the interest in the inclusion of the labor market, involved in social factors.

**Keywords:** Disciplinary school. High school. Social pressures. Decisions.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta argumentos de uma pesquisa desenvolvida em um curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Pernambuco, como requisito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Apresentamos aqui parte desta pesquisa, cujo objetivo traz a reflexão sobre as decisões que os alunos do final do Ensino Médio, terceiro ano, tomavam ou sobre o que pensavam após essa fase da Educação Básica.

A escolha que todo jovem deve fazer, quando termina o Ensino Médio, marca sua passagem para a vida adulta, independentemente se está com sua decisão alicerçada ou não. O tempo de cada pessoa é diferente, é preciso reconhecer que decidir o que será melhor para si é uma tarefa difícil para o aluno, pois envolve questões emocionais, intelectuais, em que sua constituição como sujeito está em constante mudança.

É preciso entender que o aluno faz parte de um processo familiar e social e que toda escolha que seja alicerçada em um percurso diferente do que o grupo familiar e/ou social espera ou acredita, acaba trazendo objeções e falta de liberdade.

Durante toda vida deparamos com fases, em que precisamos fazer algumas escolhas em diferentes aspectos. Mas é na etapa final da Educação Básica que os alunos precisam decidir sobre curso superior, profissão, aspectos financeiros, mercado de trabalho, entre outros, e são postos aos questionamentos: O que fazer quando terminar o Ensino Médio?; Qual carreira seguir?; Qual curso superior escolher?. Portanto, é nesse ponto que a escola deve manifestar suas contribuições, orientando-os nesse processo de autoconhecimento e de responsabilidade na sua decisão.

É nesse momento crucial da vida desses alunos que a educação, a escola e os professores, revelam sua importância por meio do processo de facilitar o momento da escolha, não influenciando, mas orientando em suas decisões.

O momento de decisão coincide com a busca de nossa identidade, somos subjetivados, temos desejos e sonhos sobre determinadas profissões. Portanto, discutir os processos que permeiam essas decisões bem como os fatores que influenciam nesta escolha, permite aos alunos o seu posicionamento crítico.

Na contramão deste processo de escolha, encontra-se a sociedade capitalista, oferecendo cada vez menos espaço. As pressões sociais, bem como as expectativas familiares, nem sempre vão ao encontro do tempo do aluno em tomar sua decisão. A escolha precisa ser feita com sabedoria, ou do contrário, muitas vezes, pode levar ao fracasso e à insatisfação no futuro.

O referencial teórico que respaldou este artigo tem sua trajetória compreendida, de início, na visão de Foucault (2011) sobre o poder disciplinar, o regime de exames e avaliações, que têm correlação com as instituições escolares e com as prisões. Em seguida, apresenta o hiperativismo sociovirtual (QUEIROZ, 2016) instaurado pelas novas tecnologias, o que gera o novo perfil: o aluno do século XXI.

Tem-se também um embasamento que segue os pensamentos sobre tempos globalizados, com Rolnik (1996); a escola que ainda opera pela repetição, com um poder disciplinar que faz da educação um processo de subjetivação que resulta na produção em massa. Outros discursos expostos ao longo deste artigo enriquecem a presente discussão.

A pesquisa está composta pelo convite a adentrar nos dados que foram levantados por meio de um questionário realizado com um grupo de vinte e oito alunos, buscando fazer ligações com as teorias apresentadas. A questão que colocamos para pensar diz respeito aos efeitos das subjetivações e pressões sociais que os alunos do final do Ensino Médio têm de enfrentar após a conclusão dessa etapa.

Mediante os dados coletados, identificamos, na escrita dos alunos, o desejo de ingressarem no Ensino Superior, assim como foi observado que, em nenhum momento, eles mencionam universidades públicas. A maioria dos cursos por eles indicados são oferecidos por instituições privadas. Essa constatação vem do fato de que, no local onde a pesquisa foi realizada, existe uma única universidade pública e esta não apresenta, em sua grade, os cursos que esses alunos referem. Um outro aspecto evidenciado é a necessidade de inserção no mercado de trabalho em busca de rendimentos financeiros.

A proposta deste artigo não é oferecer uma descrição das escolhas dos alunos, como também não simplesmente rever as deficiências dessa etapa de escolaridade, mas desenvolver, a partir de discussões e embasamentos teórico-filosóficos, uma reflexão sobre as questões que vêm permeando o Ensino Médio no contexto da realidade social desse público estudantil.

Dessa forma, a pesquisa buscou, não a rotulação de perfis de alunos, mas pretendeu analisar como as subjetivações que perpassam esses alunos contribuem para suas decisões. E como, em meio a tantos movimentos, disciplinamento e discursos, conseguem construir suas decisões. Houve o objetivo ainda de promover e ampliar a compreensão e discussão sobre o papel da escola, em discutir os processos que atravessam o percurso dos alunos, conduzindo-os a refletirem sobre suas escolhas com um olhar crítico.

Finalizamos assinalando os processos de amadurecimento dos alunos diante das descobertas, emoções, conflitos e sobre as decisões que precisam tomar. A escolha nessa fase dá-se tendo em conta a realidade que os alunos precisam enfrentar, contrapondo-se às subjetividades, porém a escola pode demandar espaço e tempo de reflexão sobre os desejos, habilidades e contextos sociais em que esses alunos estão inseridos, de maneira que possam apropriar-se de recursos adequados para preparar seu futuro com autoridade e assertividade.

## **2 A ESCOLA DISCIPLINAR VERSUS ALUNOS DO SÉCULO XXI**

Refletir sobre a natureza das primeiras constituições de escolas pode nos dar subsídios para identificar quais evoluções e quais equívocos podem ter repercutido nos dias atuais. Muito se tem discutido sobre o perfil da escola diante da realidade de nossa sociedade. Muitas práticas, políticas, inovações e metodologias pedagógicas vêm com a intenção de modificar algo que ainda prevalece desde a antiguidade.

Nessa reflexão, não vamos envolver os diferentes perfis das escolas, tampouco adentrar nessas novas metodologias, mas buscaremos tecer o discurso sobre prática disciplinar que vem atravessando a instituição escolar continuamente e que, ao mesmo tempo, vem sendo atravessada por ela.

Percebe-se que a escola segue critérios externos à educação, guiados por parâmetros políticos, ou seja, a forma de periodização da estrutura do ensino leva a determinações econômicas. Cada etapa da educação é uma forma de capacitar o aluno para uma determinada função, qualificando para a próxima fase. Foucault (2011, p. 184) apresentava a escola dos Gobelins, uma escola militar que capacitava o tempo do indivíduo:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldades crescentes; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries (FOUCAULT, 2011, p. 184).

Nessa concepção, o ambiente escolar atual parece ser similar ao de décadas passadas, o mesmo modelo de escola citado por Foucault.

O espaço em que funciona a escola, a divisão de séries e classes, as salas de aulas com suas cadeiras em fileiras, o tempo determinado para cada disciplina, alunos em ordem e com uniformes, tendo como finalidade garantir sua obediência e controle do seu tempo. A escola acaba por atribuir-se como espaço no qual os alunos são postos a total vigilância.

O tempo é determinado para cada atividade. Toca o sinal da entrada. A cada intervalo entre as aulas (disciplinas), mais uma vez o sinal é tocado com a intenção de informar os alunos de que encerra uma atividade para começar outra, e assim acontece em toda permanência na escola. O tempo do intervalo se dá em local estratégico, proporcionando que sejam observados pela coordenação nesse “tempo livre”. E por fim, o sinal de saída. O tempo é cronometrado para atender às exigências da escola, uma maneira de controlar o espaço de modo que se produza conhecimento.

[...] os alunos estão confinados, tendo intervalos de tempo disciplinares (Agora pensa em Matemática. Terminou o tempo. Agora pensa em Português. Terminou o tempo. Agora pensa em...), precisam produzir através de trabalhos, seminários, exercícios, provas e mostrar resultados positivos, evitando o erro, buscando reproduzir satisfatoriamente o que lhes foi apresentado, do contrário são punidos com mais exames (provas finais/recuperação) ou a pena mais dolorosa, são obrigados a repetirem o mesmo procedimento com os mesmos conteúdos no ano seguinte, conseqüentemente, passando mais tempo dentro dessa prisão (QUEIROZ, 2019, p. 137).

A construção da escola tem comparações físicas à arquitetura das prisões. Foucault (2011) já apresentava esse padrão de formalidade comparando a escola às prisões. Desde o século XVII, examinava a formação das sociedades, concentrando-se na formação do poder sobre a hierarquia que se produzia nas instituições, em regimes repressivos (prisões) ou pedagógicos (escolas), traduzidos, não apenas pelas suas construções físicas, mas principalmente pela construção e conversão dos indivíduos em corpos dóceis, úteis e disciplinares. A escola constituindo-se como um local que produz sujeitos, discursos e práticas disciplinares.

É tornar o corpo adaptado ao sistema, manipulando, moldando, treinando, tornando-o habilitado e com multiplicidades. É o que Foucault (2011, p. 163) apresenta, “(...) é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Essa comparação da escola com prisão assenta-se na arquitetura, que propõe uma estrutura física comum a ambas. Um espaço fechado, com corredores e salas, onde a diretoria é central, tendo acesso de visão a todas as salas, corredores e banheiros. Todos são monitorados, caso exista a desobediência das regras, serão punidos com suspensões ou expulsos.

A educação está vinculada à constituição do aluno como sujeito, a qual só é possível quando a formação acontece em um meio social. A escola é um local visível do exercício do poder. São relações de forças (FOUCAULT, 2010) que nos perpassam e se encontram em todas as partes, das quais não podemos nos livrar ou nos desviar.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2010, p. 193).



A escola também exerce sua relação de poder ao disciplinar, pois tem como atributo medir, comparar, analisar e essencialmente classificar, sendo um objeto de conhecimento, ao mesmo tempo que manipula um poder sobre o sujeito. Muito além de controle, as instituições escolares precisavam qualificar, capacitar os alunos em seu processo de aprendizagem, o exame escolar permitia esse controle, "(...) o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza (...)" (FOUCAULT, 2011, p. 209)

Por meio da avaliação, muito além da verificação de aprendizagem, do controle dos alunos, a escola busca um novo meio de segregação para diferenciar os "aprovados" dos "reprovados", usando o exame como ferramenta.

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada uma com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2011, p. 348).

Desse modo, o conhecimento, quando tomado para o aluno, torna a escola um ambiente de execução da educação, que conduz à formação do aluno sob o exercício do poder. São confrontados aqueles que "têm o conhecimento" com os que "não têm", podendo-se compensá-los com a aprovação ou puni-los com a reprovação. Em decorrência, torna-se uma espécie de aparelho, que acompanha o cumprimento dos alunos em suas atividades exigidas, organiza-os, determina-os e classifica-os dentro da estrutura social das instituições escolares, sendo um desses processos o exame:

O exame não se contenta em sancionar um aprendiz; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre (FOUCAULT, 2011, p. 211).

Se, por um lado, a instituição escolar segue o padrão de um poder disciplinar, em que tenta capitalizar o tempo do aluno na escola, ficando ele sob vigilância; do outro lado, está o aluno que constrói a todo momento a percepção de sua identidade, baseando-se na nova cultura - a era tecnológica -. É o aluno do século XXI.

A história da educação, ao longo de sua existência, vem transformando-se; no entanto os espaços nem sempre se modificam, fixando-se como espaços próprios e físicos, estando limitados aos saberes e conhecimentos. A globalização trouxe uma perspectiva de questionamento sobre tudo o que nos envolve, com grandes impactos na educação.

As progressivas ondas de tecnologia digitais que invadem nossos meios sociais e culturais vêm acompanhadas de uma inquietação que suscita discussões sobre a conjunção da cultura virtual na constituição dos sujeitos escolares na era da tecnologia.

Tais invasores estão relacionados com um conjunto de aparatos – wifi, smartphones, gps, painéis eletrônicos, tablets e as imensas redes sociais – instagram, tiktok, facebook, telegram, whatsapp, Youtube, Twitter, entre muitas outras – que são os maiores atrativos para os alunos, os quais estão imersos nessa nova cultura digital. Instigados pelas tecnologias digitais, ficam desencaixados do ambiente escolar, parecendo não fazer parte do local pedagógico. Vivem em um mundo em que o hiperativismo sociovirtual (QUEIROZ, 2016) tem grande transparência, onde cada vez mais somos tomados por algo e sempre queremos acompanhar o desenrolar dos fatos ou as novidades.

A escola encontra-se com sua posição disciplinar, enquanto os alunos percorrem o século XXI de forma bem mais acelerada. O que acontece é que o mundo está permeado pelas novas ondas tecnológicas, e a escola encontra-se desconectada. É indispensável que a escola e a sala de aula possam dialogar com esse novo mundo.

Um dos problemas enfrentados na educação é sua incapacidade de suscitar interesse, de atração e de diálogo. O professor não é único portador de informações. A qualquer momento, hora e lugar, as pessoas conseguem as informações de forma rápida. Os alunos não sentem a necessidade de ficar horas e horas confinados em uma sala de aula.

Com a considerável onda de informações vista pelos alunos, entende-se que a escola é desnecessária, sendo que podem a qualquer momento, e apenas a um click, descobrir e pesquisar em seus aparelhos o que precisar, "(...) como se o conhecimento se desse sob a forma de informações, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informações." (LARROSA, 2002, p. 22).

Nessa compreensão, o papel da escola continua tão importante quanto em outras épocas. O que acontece é que agora ela precisa incentivar seus alunos a aprofundarem seus conhecimentos e que façam conexões com tudo o que está em sua volta para que a experiência de fato aconteça, que sejam provocados pelo desejo de buscarem o novo e contextualizar com os saberes que a escola exterioriza. O saber educacional está distante da informação e mais próximo das experiências que recorrem a práticas discursivas, compreendidas para a construção da identidade de cada sujeito.

É fundamental a experiência para que o aluno seja tocado, transpassado para que se torne capaz de participar da sociedade ativamente. "[...] é incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre." (LARROSA, 2002, p. 25).

O próprio sistema educacional não permite que as escolas sigam e avancem para o século XXI, em que os alunos já se encontram, aprisionando-os no século passado pela falta de investimentos para a chegada de informações, para motivações. A escola se torna "(...) uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar." (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Nessa perspectiva, os alunos deixam de viver a experiência e não têm consonância com suas próprias ideias; são levados como manada, e muitas vezes tomam decisões que não são desejáveis, mas que são as que as outras pessoas julgam corretas para eles, ou tornam-se frustrados em suas escolhas para o futuro.

Para as transformações possíveis nessa conjuntura social que ocorre entre escola, professor, aluno e suas relações, é necessário um contrapoder que resista a essas características, oferecendo aos atores desse contexto uma resistência em quebrar esses efeitos de difusão e suas sucessivas rupturas.

### **3 ESCOLHA PARA O FUTURO EM MEIO AS PRESSÕES SOCIAIS**

O Ensino Médio representa, na Educação Básica, apenas três ou quatro anos, dentro de uma controvérsia, pois traz dificuldades para definir políticas educacionais. Percebe-se que o Ensino Médio não tem uma identidade, uma vez que ele remete à passagem do aluno para o Ensino Superior ou para o ingresso no mercado de trabalho.

O desafio da escolha por uma carreira profissional é crescente em nossa sociedade. O momento em que nos encontramos, sob a ameaça de desemprego e da reestruturação das relações formais do trabalho, acarreta aos alunos que estão saindo do Ensino Médio uma incerteza, influenciando seus projetos profissionais, acadêmicos e suas escolhas para o futuro.

Um outro fator é a pluralidade de discursos indicadores de profissões que são classificadas como de “sucesso” e que influenciam o pensamento dos jovens. É perceptível que esse incentivo à busca por carreiras promissoras acaba tornando-se um empecilho para os alunos encontrarem o caminho que, de fato, desejam trilhar. Eles sofrem pressões constantes durante o período de impasse quanto à escolha profissional.

Quando criança, temos o sonho da profissão perfeita. Na fase da adolescência, em que a realidade começa a mudar, ficamos diante de fatores que influenciam essa escolha: a família, os amigos, a sociedade. Acabamos esquecendo de analisar outras diferentes influências, as perspectivas profissionais e as nossas razões internas.

Entretanto as pressões provocadas pela dicotomia entre o real desejo do indivíduo e as influências externas na hora de escolher e tomar uma decisão sobre o futuro acabam privando os alunos do seu devir, levando-os a seguirem a maioria, aquilo que é imposto por outros. É ser levado por um caminho que não se deseja seguir, mas ao qual se dá consentimento.

Em meio a essa onda de influências, encontra-se o aluno no centro do caos, sofrendo constantemente o processo de subjetivação, que o constitui e reconstitui:

(...) o modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetivação tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criança, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33).

Ao mesmo tempo em que os indivíduos têm a percepção da construção e reconstrução de sua identidade, há um outro fator que interfere eficientemente: a globalização.

Esse forte avanço da globalização passou a transformar a escola em formadora de padrões, tendo o aluno como produto das necessidades do mercado, criando uma competitividade, um perfil adequado às exigências do capitalismo.

[...] mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de kits de perfis padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural, etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade (ROLNIK, 1996, p. 01).

Nesse efeito da globalização de novas tecnologias, são criadas “(...) identidades globalizadas flexíveis (...)” (ROLNIK, 1996, p. 26), que são formas de subjetivação que se estruturam e se desfazem, conforme as mudanças na órbitas desses efeitos. O que acontece é que as perspectivas do capitalismo desenvolvem uma preparação para o mercado de trabalho; com isso, a escola forma os alunos como “mercadorias”, seguindo as necessidades da sociedade para atender à imposição do mercado capitalista.

“Para que os modos de produção obtivessem sucesso, era preciso “produzir” o perfil do trabalhador adequado às atividades. Dessa forma, a escola se adequava às exigências do mundo do trabalho.” (ALVES, 2011, p. 06, grifo do autor).

Embora a educação seja atualmente uma preparação para habilidades e adaptações ao mercado de trabalho, “(...) não se deve subjetivar a educação como forma de propiciar aos alunos, principalmente das escolas públicas, melhores condições de adaptação ao meio (...)” (ALVES, 2011 p. 08), ela deve proporcionar a compreensão da realidade e uma reflexão do meio em que vive para, sim, transformá-la.

A escola assume a responsabilidade social, uma vez que tem o potencial de promover a mudança na sociedade por meio de uma ação política transformadora, a partir do diálogo com os alunos, percebendo que estes não são “produtos” do mercado e a escola não é “indústria”. Essa relação entre escola e aluno deve existir para a reflexão, socialização e construção de sujeitos críticos e participativos na sociedade sem nenhuma forma de restrição de sua participação, criando paradigmas para trabalhar esses modelos de relação que se constrói entre a educação e o trabalho. No entanto a escola,

Precisa saber adotar como base um novo conceito de qualificação profissional, não mais pautado em habilidades específicas, típicas de uma determinada ocupação, mas sim numa base de educação geral, sólida e ampla, que permite ao indivíduo não só acompanhar as mudanças nos processos produtivos, mas perceber-se como parte dele e da sociedade (ALVES, 2011, p. 07).

Existe a necessidade de discutir, no Ensino Médio, que o profissionalismo é uma possibilidade para quem está inserido no mercado de trabalho. Essa inserção não deve ser tratada como uma redução em que se contemplam determinados conhecimentos, mas cabe à escola superar esse conhecimento precário, restrito apenas à exigência do trabalho.

Diante dos valores que vêm sendo implementados, com novas modalidades de informações e conhecimentos, as instituições de Ensino Médio perderam a autonomia necessária na constituição dos saberes escolares. Existe, por parte da sociedade, uma pressão crescente pelo aumento de conhecimento que a escola deve oferecer, conhecimento este identificado como o capital mais importante do aluno/trabalhador nas novas formas de produção. Passa-se um discurso que reforça a ideia de que o Ensino Médio facilita a inserção do aluno no mercado de trabalho.

A escola se caracteriza, desde então, como máquina produtora de subjetividade dentro do campo social para atender às exigências econômicas e políticas. Engendra a construção de interesses e intencionalidades, servindo-se de técnicas disciplinares e de controle.

Nesse ponto, o processo de subjetivação torna-se dispositivo de governo,

[...] em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento. (AGAMBEN, 2009, p. 13).

A contemporaneidade, na fase do capitalismo, configura uma realidade em que os dispositivos não agem tanto pela produção do sujeito, nem pelos processos de dessubjetivação (AGAMBEN, 2009), pois não se permite que o sujeito se constitua e se reconstitua.

A sociedade passou por vários processos de elaboração do conhecimento sobre o mundo que o cerca e sobre si. A identificação do papel do sujeito surge com a alternativa teórica para a compreensão de sua relação com o mundo. Mas mesmo com seu papel do sujeito na sociedade, tentam “controlá-lo” para que se alcancem a “neutralidade” e o “equilíbrio social”.

As mudanças na concepção do tempo e do perfil dos alunos não se reduzem a competências que lhes possibilitem conviver com as situações imprevisíveis, com as incertezas e adaptações das novas situações, vão mais além disso, significam o reconhecimento de sua existência enquanto sujeito em relação ao passado, presente e principalmente ao futuro.

Porém, para consolidar a mudança na educação, é preciso que a escola, como meio social, esteja frente a essa luta, tomando voz, para que seus alunos não sejam tratados como apenas trabalhadores e sim futuros sujeitos críticos e participativos. E transformando a educação em uma ação política é um passo satisfatório para essa mudança.

A escola tem de estar comprometida com os desafios apresentados pela realidade complexa e controversa que os alunos têm a enfrentar. O grande desafio da educação é a aproximação do aluno ao mundo contemporâneo; as regras existentes no passado devem ser vistas como possibilidades de mudança, reflexão, para assim aproximar os alunos da realidade atual. Um desafio desse tipo não pode ser pensado na perspectiva da realidade que existia nos séculos passados.

#### **4 ESBOÇO DO CAMPO DA PESQUISA**

Encontramos em uma escola da rede Estadual de Ensino a oportunidade de realizar nossa pesquisa. A escolha dessa escola deu-se pelo fato de ela já ter sido utilizada para estágios e projetos de intervenção e pela relação de proximidade na comunidade e com os alunos, compreendendo a realidade em que estão inseridos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário aplicado com um grupo de 28 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Inicialmente, apresentamos a pesquisa e seus objetivos para os alunos, explicitando que o estudo buscava compreender quais os caminhos tomariam após essa fase.

As perguntas eram bem objetivas, algumas eram de múltiplas escolhas e outras abertas. Neste artigo, são apresentados os resultados obtidos a partir das discussões de três perguntas retiradas do questionário aplicado. Uma das perguntas dava início às discussões que pretendíamos desenvolver com a pesquisa.

Essa pesquisa foi fundamentada nos seguintes questionamentos:

- 1) O que você pretende fazer ao terminar o Ensino Médio?  
Enem. Qual Curso?  
Trabalhar. Em quê?  
Curso técnico. Qual?  
Ainda não sei.  
Outros. O quê?
- 2) Justifique o motivo pelo qual escolheu uma das opções anteriores.
- 3) Indique uma pessoa que você admira? Qual a profissão dele(a)?

Apresentamos algumas falas dos participantes da pesquisa (aqui transcritas), os quais identificamos com as letras do alfabeto, seguidas da letra M para indicar que aquele aluno era oriundo da turma da manhã.

A pesquisa não teve o intuito de identificar ou diagnosticar problemas, mas foi uma forma de trazer a reflexão sobre como os alunos estão sendo inseridos nessa nova fase, que subjetivações os transpassam que os fazem tomar suas decisões.

#### **5 ADENTRANDO A REFLEXÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Geralmente, a escolha por uma profissão é concebida por meio de decisões conflituosas que envolvem vários fatores de interferência: família, escola, sociedade, interferência essas que acabam por subjetivar o aluno a uma decisão. Essas escolhas são reforçadas e sofrem maior pressão no final do Ensino Médio, etapa em que o aluno se defronta com os questionamentos: Que carreira seguir ? Que caminhos ? Universidade, trabalho ou curso profissionalizante ? Entre outras questões que surgem.

No primeiro questionamento: “O que você pretende fazer ao terminar o Ensino Médio?”, os alguns alunos marcaram mais de uma opção. Obtivemos que 75% optaram pelo Enem como propósito. Distribuimos as respostas como: 50% optaram apenas pelo Enem; 14%, Enem e

trabalhar; 7%, Enem e curso técnico; 4%, Enem e outros; 14%, trabalhar; 7%, curso técnico e 4%, outros.

O propósito de ingressar no Ensino Superior é um marco na vida das pessoas. Abrem-se novos caminhos e perspectivas, e o aluno tem de se sentir preparado para essa decisão. O ingresso na graduação não é fácil, assim como sua permanência, pois a desistência pode ocorrer por diversos aspectos, por isso, precisam saber analisar e refletir sobre suas habilidades, aptidões, interesses, saber lidar com tudo isso e avaliar sua decisão, tornando-a consciente.

Ainda sobre a questão 1), houve um número considerado de alunos que manifestaram interesse no curso de Direito (32%). Também foi constatado um número expressivo que mostra o interesse na área de saúde (28%), cursos como Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia e outros.

A escolha por uma carreira é feita por uma cultura social, assim como seguir carreiras de maior prestígio social. E um fator instigante é não perceber através das respostas dos alunos o desejo de ingresso em Universidades públicas, visto que, os cursos pretendidos eram ofertados por instituições privadas de Ensino Superior.

Compreende-se que, atualmente, para o ingresso nas Universidade Públicas e em uma boa parte das instituições privadas de Ensino Superior, é utilizado o Enem como único meio e/ou parcial para o acesso a essas instituições. Essa ideia de que o Enem foi instituído para essa inserção dos alunos em cursos superiores pode reverberar sobre os poderes existentes nesses exames, que utilizam essa ferramenta disciplinar sobre os alunos para que tomem decisões pré-estabelecidas, pois uma vez que não se dá espaço para todos de modo que realmente haja acesso e permanência na graduação, os alunos são obrigados a tomarem outros caminhos já estabelecidos para se chegar ao Ensino Superior, independentemente do curso que havia escolhido fazer.

Ao especificarem o curso que pretendiam fazer, ao escolher a opção do Enem, os alunos nos inquietam sobre essas possibilidades de curso, visto que estes só são ofertados por instituições privadas. Percebemos em suas respostas que talvez o ingresso na universidade pública seja algo distante para esses alunos. Entende-se que o Enem, como única porta para o curso superior, acaba tornando-se uma forma de segregação, pois sem menosprezar, mas compreendendo a realidade das escolas públicas, a disputa desses alunos com os egressos de escolas privadas certamente interfere em suas decisões.

Um outro dado que chama a atenção é a escolha pelo curso técnico por parte de 22% dos participantes da pesquisa e o trabalho por 14%. A necessidade de se manter uma estrutura financeira preocupa os alunos que escolheram essas opções. E podemos compreender em suas falas as inseguranças que sentem sobre o futuro, e as necessidades que têm de ingressar no mercado de trabalho.

Alunos:

“Com um curso técnico, logo depois posso trabalhar.” (Aluno FM, 2017).

“Quero trabalhar, ser independente. Depois posso pensar em faculdade.” (Aluno BM, 2017).

“Eu penso em trabalhar, conseguir um emprego em algo que goste, quem sabe depois posso pagar uma faculdade” (Aluno EM, 2017).

“Eu já trabalho, então vou continuar, depois quero fazer uma faculdade, mas não quando terminar os estudos.” (Aluno IM, 2017)

“Quero trabalhar, ir morar sozinha, ser independente.” (Aluno DM, 2017)

Assim como podemos identificar nas respostas desses alunos, como exemplo, a razão pela qual se decide trabalhar ou fazer um curso técnico está mais relacionada aos fatores de

preocupação profissional e financeira, ou seja, o aluno procura adquirir novos conhecimentos mais para se adequar ao mercado de trabalho do que pelo real interesse na profissão. “Toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro.” (PARO, 1999, p. 09).

Seguimos interrogando-os: 2) Justifique o motivo pelo qual escolheu uma das opções anteriores”.

Obtivemos nas respostas dos alunos uma preferência por: identificação, sonho, melhores condições financeiras, família, interesse, desejos.

As expectativas que a família coloca sobre a decisão do aluno, a sua profissão ou carreira, podem carregar conflitos de interesse. O aluno, em imposição, enfrenta a todos, se seguir seus próprios objetivos, ou se deixa subjetivar e direciona a escolha a partir de suas identificações com o projeto da família. Toda escolha compõe-se de influências, seja do meio social e/ou da família, por sermos construídos nesses meios como um todo.

Compreendemos que, a todo momento, vivemos em constantes ondas de subjetivações e essas escolhas podem estar alicerçadas nessas formas. São meios de subjetivação que se formam e se desfazem, conforme as mudanças nas órbitas desses efeitos,

(...) mesmo que tenhamos o desejo de agradar o outro, permitindo-nos ser subjetivados por eles, deixando-nos aprisionar, isso continua sendo um agenciamento, pois permanecemos por nossa vontade, pelo nosso desejo, podendo nos ausentar, quando não mais desejar. (QUEIROZ, 2015, p. 02).

Nessa perspectiva, o aluno constrói-se à medida que as forças externas, das influências sociais, afetam-no. O que não se pode é assumir o aluno como entidade pronta, mas que se constrói e reconstrói a partir do momento em que essas forças atribuem-lhe uma forma contingente, na proporção que esse sujeito admite ser subjetivado desejantemente. O desejo é algo disciplinar que se constrói nos infinitos campos da subjetivação, que se moldam nos diferentes meios sociais. O desejo se conecta a novos agenciamentos de modo a ter uma forma desejável, mas nunca pronta,

O desejo aparece como algo flúor, meio nebuloso, meio desorganizado, espécie de força bruta que precisa estar passando pelas malhas do simbólico e da castração segundo a psicanálise, ou pelas malhas de algum tipo de organização de centralismo democrático [...] Poder-se-ia enumerar uma infinidade de tipos de modelização que se propõem, cada um em seu campo, a disciplinar o desejo (ROLNIK, 1996, p. 215).

Seguindo, percebemos uma ligação da pergunta anterior (2) com as respostas do próximo questionamento: (3) “Indique uma pessoa que admira. Qual a profissão dele(a)”?

Nos resultados, podemos constatar que em 53% dos alunos, a família era o alvo de admiração da sua admiração, seguida de profissionais de saúde em 19%; pessoas famosas, 11% e outros, 17%. Diante desses achados, podemos reputar a família como fator importante e de grande influência.

É necessário que o aluno tenha o senso crítico para discernir sobre suas preferências, estando sob essas influências. Daí a importância de verificar a escolha de forma consciente, para que, futuramente, na prática, percebam que a escolha não correspondia aos seus desejos, às suas expectativas.

Um outro ponto que chama a atenção nessa pergunta é que a opção pela carreira profissional tem uma grande correlação com a pessoa admirada, cerca de 64% dos alunos apresentavam essa relação em suas respostas.

Alunos:

“Tenho grande admiração por meu primo, ele é advogado.” (Resposta do aluno LM)

“Meu primo, advogado.” (Resposta do aluno CM)

“Admiro minha tia, enfermeira.” (Resposta aluno JM)

“Dra. Cintia, dentista.” (Resposta do aluno AM)

“Meu tio, policial.” (Resposta do aluno HM)

“Minha mãe, ela é técnica em Enfermagem.”(Resposta do aluno GM)

As respostas dos alunos retrocitadas mostram a relação que existe entre a carreira profissional e a pessoa admirada. Os alunos LM e CM, na questão 1), assinalaram que pretendiam fazer Enem e cursar Direito, apresentando ligação com a pessoa admirada, o primo advogado. Assim como o aluno JM, que mencionou o curso de Enfermagem para a faculdade e tinha admiração pela tia, enfermeira. O aluno AM, que almejava o curso de Odontologia e revelou ter admiração por uma profissional da área. O aluno HM queria cursar Direito e pretendia seguir a carreira militar, assim como seu tio e o aluno GM tinha admiração pela mãe, que exercia a função de técnica em Enfermagem, e marcou as opções Enem no curso de Enfermagem e curso técnico em Enfermagem. Outros alunos também apresentaram essa relação.

Os processos de subjetivação acontecem na medida em que os sujeitos se constituem ao encontro dessas forças, que são centradas em experiências e processos de subjetivação que os perpassam, onde existe a relação de produzir e ser produzido. O que pode ocorrer é o aluno se privar do seu devir:

O devir é o movimento que compõe o momento atual e não algo que se pretende alcançar, que se almeja conseguir, obter, cujo foco está no futuro [...] diferente do devir seria o porvir, em que há uma intencionalidade movendo-o, identificando-o, o imitar algo ou alguém. (QUEIROZ, 2015, p. 174).

Contudo é essencial entender que a escola e a família precisam saber orientar seus alunos em uma escolha profissional, não no sentido de indicação, mas trazer a reflexão acerca dos determinantes pessoais e sociais das opções profissionais a fim de que estes possam colocar-se na inserção crítica e consciente dos alunos em meio as suas escolhas.

A pesquisa que deu origem a este artigo teve como foco a reflexão sobre os alunos, imersos nas decisões que devem tomar, estando inseridos nos contextos de uma educação disciplinar, em volta de um mundo tecnologicamente moderno, forçando-os a uma decisão que pode estar relacionada à reprodução de discursos, às verdades vindas da família, da sociedade e de amigos. A escola, como local de constituição e reconstituição do sujeito, por meio de discussões, deve buscar desenvolver no aluno o pensamento crítico, o senso de decisão.



## 6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Evidenciamos, na pesquisa reportada neste arquivo, questões pertinentes a um grupo de alunos dos anos finais da Educação Básica que, na verdade, são intrínsecas a todos os alunos nessa fase da educação. Não temos a preocupação de responder a essas questões, mas, sim, fazê-las reverberar entre os atores da educação, dando visibilidade aos movimentos que perpassam esses alunos em suas decisões futuras.

É importante pensarmos que a construção dessa análise deu-se a partir da pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio, que serviu de requisito para a reflexão e realização de um contraponto entre as teorias apresentadas, com ênfase nas respostas dos alunos.

A escolha em absoluto, sem dúvida, é um grande passo para o futuro. Em alguns casos, existem caminhos que acabam forçando uma escolha que não reflete o desejo do aluno, por ser considerada a melhor, que garanta um futuro propício e seguro. Para evitar isso, esses alunos precisam de segurança e apoio, seja da família, escola, sociedade, não como forma de imposição, teste vocacional, mas um acolhimento que possa orientá-los para uma melhor decisão, visto que essa escolha é individual e somente eles são capazes de decidir o caminho que desejam seguir.

Não existe um perfil de alunos do Ensino Médio que está em meio a conclusão, mas, de forma geral, podemos perceber que os alunos chegam a essa etapa final da educação confusos e com incertezas; alguns já compreendem o que desejam, mesmo que vá de encontro a opiniões alheias, enquanto outros seguem o que é imaginado como ideal para eles. De um modo mais geral, eles compreendem que a decisão é deles. A maneira como se impõem nas aulas de forma ativa, dialogando, participando, refletindo, construindo o senso crítico, aumenta as chances de se sentirem seguros nas decisões.

É importante compreender que não existe certo e errado, mas caminhos a serem construídos. A constituição do sujeito se dá nos processos de subjetivações. Não se pode abandoná-los em suas decisões, nem causar incerteza ao impor respostas prontas. Esse processo coincide com ensiná-los a procurar alternativas, fortalecê-los e torná-los seguros na decisão para que o medo não interfira nas decisões para o futuro.

Com essa pesquisa, foi possível firmar uma postura crítica perante as políticas educacionais contemporâneas, ampliando a compreensão da necessidade de repensar o modelo de uma educação de séculos passados que reverbera ainda hoje, dando relevância à relação que a educação tem sobre a vida desses alunos. Concebe-se também o aluno não como “produto” ou “objeto” do processo educacional e sim como sujeito ativo na constituição de sua identidade. Compreendida pelas teorias abordadas nesse artigo, a escola precisa saber lidar com esse novo aluno do século XXI, quebrar as barreiras que os impedem de progredir, sair do discurso de uma escola disciplinar, que controla os alunos, os quais estão vivendo o excesso de informação que os faz não desejar estar na escola.

O aluno precisa sair do Ensino Médio com a consciência da imersão em uma nova fase, independentemente de suas escolhas. E as exigências que se têm fora da realidade a que estão acostumados são bem diferentes.

Diante de todas essas pressões do sistema, a escolha dos alunos, em alguns casos, só pode ser feita com as possibilidades e escolhas determinadas socialmente, conduzindo o estudante a seguir o que é oferecido. No entanto o sistema educacional não pode estacionar e fechar os olhos ao invés de quebrar os paradigmas e superar os conceitos ultrapassados da educação. É preciso criar espaço para reflexões sobre a falta de compatibilidade de ideias entre os professores, gestores e corpo estudantil, fato que a escola não busca compreender.

Existe um novo perfil de aluno, aquele que precisa ser ativo no desenvolvimento de seu senso crítico, não mais aquele aluno passivo, monitorado pelo professor, o qual repassa o saber de forma mecânica. É necessário que os alunos estejam em constante participação,

argumentando, refletindo, dialogando, construindo e reconstruindo, em constantes transformações.

Sem dúvida, a escola precisa de mudança e reencontrar seu lugar na sociedade, não como instituição que prepara para a economia, mas para o enfrentamento de questões das esferas social e política. Uma transição que busque encontrar seu lugar próprio de construção, permitindo a expansão das potencialidades humanas, a capacidade de construir a reflexão, a identidade dos seus alunos.

Ao término da pesquisa aqui trazida, passamos a acreditar que, ao ampliar a compreensão do real, ou seja, de como esses alunos são levados, as possibilidades do conhecimento em geral, as análises dos limites e possibilidades de pensar e agir diante das teorias abordadas, produziremos conhecimento fundamentado, que possibilita, não apenas descrever a realidade, mas principalmente discuti-la, proporcionando estratégias de intervenções mais efetivas, para a escola, junto à sociedade. Além disso, com as reflexões dos alunos acerca do questionário, foi possível resgatar em suas falas alguns determinantes das escolhas. Assim, ao produzirmos espaços de inteligibilidade sobre as subjetividades desses alunos, acreditamos que não finalizamos as múltiplas possibilidades desse estudo, entretanto poderemos avançar na produção de novos conhecimentos relativos a essa temática, adentrando em novas subjetividades.

**REFERÊNCIAS**

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Flávia B. B. A relação entre educação e capitalismo: o aluno como “produto” da “indústria” escola. In: **Revista Eletrônica da faculdade Metodista Granbery**, vol.1, núm.10, p. 2 – 10, jan/jun, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 24 ed. São Paulo: Edições Graal, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. 39 ed. Trad. R. Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografia do desejo. 4. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1996.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **RBE** Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. N.19.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.
- QUEIROZ, S. M. A educação em meio ao Hiperativismo sócio-cultural do mundo líquido. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, XII, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBEM, 2016. V. 1, p. 1-9.
- QUEIROZ, S. M. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
- QUEIROZ, S. M. Sala de aula: sociedade de controle, comprismo e hiperativismo sócio-virtual versus o cuidado de si. In: Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Maria Fabiana da Silva Costa. (Org.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas. 1 ed. Caruaru: UFPE, v. 6, p. 135-158, 2019.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização. Reelaboração de artigo publicado no **caderno “Mais!”** da Folha de São Paulo, 19/05/1996.

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

**Amital Aminadab Santos Brito**

Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFPE). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, PE. ID Lattes: 5939661673941113. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0267-2826>.

**Contato:** amital.matematica@gmail.com

**Simone Moura Queiroz**

Doutora em Educação Matemática (UNESP). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil. ID Lattes: 0630970592118924. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3878-4619>.

**Contato:** simonemq35@gmail.com