



**UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E  
CIÊNCIAS EXATAS**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

---

**TÁSSIA FERREIRA TÁRTARO**

**EX DOCENTE: Invenções do devir-guerreiro no  
professor de Matemática.**

**RIO CLARO - SP  
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

**TÁSSIA FERREIRA TÁRTARO.**

**EX DOCENTE: Invenções do devir-guerreiro no  
professor de Matemática.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos-Científicos, para obtenção do Título de Doutor em Educação Matemática.

**Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Carrera de Souza**

**Rio Claro - SP**

**2016**

370.71 Tártaro, Tássia Ferreira  
T194e Ex docente : invenções do devir-guerreiro no professor de  
matemática / Tássia Ferreira Tártaro. - Rio Claro, 2016  
178 f. : il., figs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Professores - Formação. 2. Invenção. 3. Espirito livre. 4.  
Educação Matemática. I. Título.

**TÁSSIA FERREIRA TÁRTARO**

**EX DOCENTE: Invenções do Devir-guerreiro no professor  
de Matemática.**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Profª Dra. Audria Alessandra Bovo

Prof Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues

Rio Claro, 09 de agosto de 2016

*A Antônio Tártaro Neto (In Memória)*

*Não posso ficar nem mais um minuto com você, sinto muito amor, mas não pode ser. Moro em Jaçanã, se eu perder este trem que sai agora às onze horas só amanhã de manhã.*

*Adoniran Barbosa*

## AGRADECIMENTOS

Acredito que esta tese é resultado dos múltiplos encontros que o devir me proporcionou antes e durante esses quatro anos na Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista. No percurso deste curso de doutorado, tive a possibilidade de me inventar enquanto professora/pesquisadora. Sou hoje alguém completamente diferente e tenho muito a agradecer às pessoas que encontrei nesta viagem de invenção.

Durante esse período, aprendi a arte do cuidado de si e suas dificuldades. Enquanto professora/pesquisadora da rede básica, tive a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos do cuidado de si e percebi que, diferente de muitos modelos educacionais, cuidar de si pode ser um caminho para o governo de uma sala de aula.

Com certeza falharei, pois não há palavras que consigam expressar minha gratidão; mesmo assim, insisto em evidenciar algumas afetações que me vêm em mente no momento da escrita:

A Ismael, meu esposo. Suas contribuições estão além desta tese, ao mesmo tempo em que a perpassam continuamente. Meu agradecimento pelo companheirismo, que vai além de uma instituição familiar. Nossa amizade sempre foi o pilar que nos sustentou neste tempo que estamos juntos. Seu ombro, sua assistência e generosidade foram essenciais para que eu conseguisse fazer um doutorado trabalhando em dois empregos distintos. Por fim, minha gratidão à maneira com que se ocupa de nossa família.

A Antônio Carlos Carrera de Souza. Tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda. Você foi a fonte de inspiração para a escrita de toda esta tese. Aprendi contigo uma maneira outra de pesquisar em Educação Matemática. Serei eternamente grata pela maneira com a qual me ensinou a ser, também, orientadora futuramente. Carrera, você foi, nesses quatro anos, minhas asas e meus freios; por conta disso, em muitos momentos fiz duplo roubo de suas ideias e muitos desses duplos roubos se encontram nas linhas deste texto. Muito obrigada.

A Gilda. Você, com seu olhar generoso e seu sorriso encantador, sempre ao lado de meu orientador, me ensinou que é preciso acreditar nas potências dos acasos da vida e retirar dos múltiplos encontros que nos chegam o melhor que eles podem nos oferecer.

Ao grupo de pesquisa Uns e às discussões que tais encontros me proporcionaram, e em especial a Michela e a Nádia, companheiras praticamente em todo este percurso. Michela, sua delicadeza e cuidado quando se trata de julgar o outro me ensinou a ver a vida com olhos menos matemáticos. Nádia, sua força e a maneira com que fala sua verdade e a prática me serviram de exemplo para também evidenciar a minha, independente do que os outros possam pensar.

A Maria Lucia, Benedita e Clarismindo, que, juntamente com outros familiares, me ajudaram com suas companhias, orações e vibrações, o que foi de grande ajuda no decorrer desse processo de viver.

A todos os professores e alunos que participaram desta tese. Muito obrigada por terem compartilhado comigo suas histórias. Em especial, gostaria de agradecer à Roseli e ao Luis Antonio, que me acolheram em sua casa no tempo que passei em Ilha Solteira. Mas não apenas por isso, também agradeço pelo carinho com minha família desde a época da graduação. Seus cuidados, conselhos e puxões de orelhas foram imprescindíveis para a profissional que me tornei.

À minha banca de qualificação. Vocês foram generosos ao compartilhar comigo ideias que viabilizaram esta escrita. Proporcionaram, cada um à sua maneira, a composição de uma tese singular.

Agradeço, portanto,

À Capes, pela bolsa de doutorado, de março de 2014 a julho de 2015.

## **RESUMO:**

Essa pesquisa é uma composição realizada com professores, alunos, Nietzsche, Foucault, Deleuze sobre como somos constituídos por linhas de força que nos subjetivam a todo instante e quais são as possibilidades de resistência que podemos criar diante de tais processos de subjetivação. O objetivo é apresentar uma discussão sobre a formação de professores buscando a possibilidade da existência de um espírito livre segundo Nietzsche (2005, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b, 2012c) que tenha o cuidado de si, conforme Foucault (1984, 1985, 2010), enfim, um nômade capaz de devir-guerreiro de acordo com Deleuze e Guatarri (1996) em um curso de licenciatura em matemática. Para isso, a produção de dados foi feita por meio de cartografias de subjetividades humanas com oito professores de matemática e uma pedagoga do ensino básico da rede pública, sete professores de um curso de Licenciatura em Matemática e cartografias coletivas com os licenciandos deste mesmo curso de licenciatura que forneceram fluxos de pensamentos sobre a formação, tais como: Quem forma quem? Como o sujeito se torna um professor de matemática? Como se dão as trajetórias de formação do licenciando em matemática? Qual a contribuição do curso de licenciatura para a formação dos professores? Qual tipo de profissional nossos cursos de licenciatura tem formado? Será que as linhas de força de nossos cursos de licenciatura em Matemática têm auxiliado na invenção de sujeitos capazes de resistir às subjetivações existentes em tal curso? Enfim, podemos encontrar espíritos livres em um curso de licenciatura em matemática? Tais questões proporcionaram um movimento que descreve as rupturas, os encontros, as fugas, os agenciamentos, as resistências, as arborescências, os rizomas que são (re) criados continuamente neste movimento de se inventar.

**Palavras-Chave:** Formação. Invenção. Devir-guerreiro. Espírito Livre. Educação Matemática.

## **ABSTRACT**

This research is a composition performed with teachers, students, Nietzsche, Foucault, Deleuze about how we are made up of lines of force that subjectify in all the time and what are the possibilities of resistance that we can create on such subjective processes. The goal is to present a discussion on the training of teachers seeking the possibility of a free spirit according to Nietzsche (2005, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b, 2012c) that take care of itself, as Foucault (1984, 1985, 2010) finally, a nomadic warrior capable of becoming according to Deleuze and Guattari (1996) in a math degree course. For this data production was made by cartography of human subjectivities eight math teacher and a pedagogue of basic education in public schools, seven professors from a Bachelor's Degree in Mathematics and collective cartographies with licentiate this same course degree who provided thoughts flow on training, such as: who so who? As the subject becomes a math teacher? How to give training trajectories of licensing in mathematics? What is the degree course's contribution to the training of teachers? What kind of professional our degree courses has formed? Will the lines of force of our degree courses in mathematics have helped in the invention of individuals capable of resisting the existing subjectivities in such a course? Finally, we can find free spirits in a math degree course? These issues provided a movement that describes the breaks, meetings, leaks, assemblages, the resistance, the arborescences, rhizomes that are (re) created continuously in this movement to invent.

Keywords: Training. Invention. Becoming Warrior. Free spirit. Mathematics Education.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 — Desenho do curso de Licenciatura em Matemática que F atua como docente.....36
- Figura 2 — Desenho do curso de licenciatura em que o Professor H atua como docente.....65
- Figura 3 — Desenho do curso de Licenciatura em Matemática que o professor P atua e seu complementar.....72
- Figura 4 — Foto do Massacre da Praça da Paz Celestial.....103

## SUMÁRIO

<b>1. CONSEQUENTE</b> .....	09
<b>1.2 JOGO DOS CACOS</b> .....	24
<b>2. FORMAÇÃO E INVENÇÃO E LICENCIATURA E MATEMÁTICA E DEVIR E GUERREIRO E PROFESSOR E</b> .....	26
1.....	26
2.....	31
3.....	35
4.....	38
5.....	41
6.....	45
7.....	49
8.....	54
9.....	58
10.....	62
11.....	67
12.....	73
13.....	75
14.....	82
15.....	86
16.....	90
17.....	92
18.....	99
19.....	101
20.....	104
21.....	111
22.....	115
23.....	117
24.....	120
25.....	124
26.....	127
27.....	134
28.....	136
29.....	140
30.....	147
31.....	151
32.....	154
33.....	159
<b>3. INCONSEQUENTE</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	178

## 1. CONSEQUENTE

Descrever os caminhos, as rotas, os percalços... Deixar evidente quais foram as escolhas e como exatamente elas foram feitas... Será possível fazer isso? Escrever uma tese é evidenciar um problema que pouco tem a ver com as respostas de determinadas perguntas, pois sua potência se encontra na invenção de caminhos. Sendo assim, este texto abre a possibilidade de conhecermos caminhos de formação, uns longos, outros curtos, mas todos se entrecruzando, de forma que ora eles se distanciam, ora se aproximam, cada qual oferecendo uma visão sobre os outros.

Não há começo de história. Tampouco há começo de tese. Uma tese é também desejo. E desejo é agenciamento que se dá no meio.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. (DELEUZE, 1997, p. 11)

Temos sempre a pretensão de começar narrando nosso movimento de formação em uma tentativa frustrante de realização própria. Tais práticas partem do pressuposto que o leitor poderá, de alguma forma, nos entender. Nada disso faz sentido, pois a escrita está além do contar as próprias histórias, sonhos ou traumas. Escrever é seguir o avesso de sua história. É conseguir encontrar a potência do impessoal. Não se trata de produzir casos gerais, mas sim de tentar adentrar a potência da singularidade em seu mais alto grau.

Dessa forma, antes da escrita desta tese, caminhos foram construídos e desfeitos. Desvios foram criados. Não existiria tese sem os desvios que a própria pesquisa nos impôs. Assim, relataremos alguns desvios, alguns percalços, inseguranças, frustrações, histórias...

Esta tese propõe uma discussão do conceito de formação. Formação de professores de Matemática. Frequentemente, o termo “formação” é usado na tentativa de colocar o sujeito em uma forma. Assim, os cursos de licenciatura são organizados para que todos os licenciandos, ao findar do tempo da graduação, tenham um perfil único que os identifique enquanto professores formados por determinada instituição. Queremos propor algo que vá além deste tipo de formação: propomos que esta tese evidencie uma alternativa de invenção de um si professor de Matemática.

Vivemos rodeados por situações que colocam em cheque nossas práticas docentes. Enquanto aquele que ensina, esperamos que nossas práticas sejam exemplos para nossos alunos, pois sabemos que elas são semelhantes àquelas que outrora nos foram ditas ou feitas

por pessoas que foram referências para nós. No entanto, enquanto integrantes da escola, nos discursos produzidos em cada reunião, planejamento ou replanejamento, temos a impressão de que os professores são culpados, seja pela gestão escolar ou pelo governo, por não conseguirem propiciar a aprendizagem satisfatória de seus alunos.

Uma grande parte dos professores, ao se deparar com tais discursos, não se coloca contra, não se posiciona, não refuta tais acusações. No entanto, se a maioria assume tal posição, existe uma minoria que não aceita e questiona discursos baseados em uma avaliação externa, que pouco diz sobre a realidade de uma escola.

Sendo assim, perguntamos: como se inventam estes sujeitos que têm a coragem de se expor, de se colocarem contra as normas impostas pelo estado? Pois, em geral, esses poucos professores são sempre “os inconvenientes” da escola. São considerados, pela direção, os que resistem ao que é hábito nesse espaço.

Nesse momento, algumas questões começam a surgir. Entre elas, uma se destaca: como nos tornamos o que somos? Cada um, ao recordar seu passado, pode chegar a determinadas conclusões sobre quais foram as escolhas e caminhos, as alegrias, tristezas, decepções e sonhos que nos transformaram no que somos hoje. Certamente algumas situações cairão no esquecimento, outras nos acompanharão como tatuagens capazes de (dê)s potencializar uma arte de viver.

Quando as marcas do passado viram imagens e o tempo cronológico cessa, abre-se espaço ao tempo das lembranças. Neste momento, nos damos conta da imensidão de acontecimentos que perpassam nossa vida. É nesse tempo que as horas não podem suportar e 24 horas pode ser nada ou tudo ao mesmo tempo. Tempo... Tempo... Tempo. Vivemos momentos. Movimentos que nos formam, mas que não podem ser fragmentados a ponto de sabermos ao certo em que etapa do viver nos tornamos o que somos atualmente.

Essas inquietações, esses fluxos de pensamentos sobre a formação nos levaram às seguintes indagações: quem forma quem? Como o sujeito se torna um professor de Matemática? Como se dão as trajetórias dos licenciandos em Matemática? Qual a contribuição do curso de licenciatura para a formação dos professores? Qual tipo de profissional nossos cursos tem o objetivo de formar? Será que as linhas de força de nossos cursos de licenciatura em Matemática têm auxiliado na invenção de sujeitos capazes de resistir às subjetivações existentes neles? Enfim, podemos encontrar espíritos livres em um curso de licenciatura em Matemática?

Os cursos de licenciatura em Matemática têm como objetivo central a formação do professor de Matemática, ou seja, formar aquele que ensina a Matemática. Quando

perguntamos se é possível encontrar espíritos livres em um curso de licenciatura em Matemática, direcionamos nosso alvo para os sujeitos que compõem este espaço. Sendo assim, a intenção desta tese reside na procura de situações proporcionadas por um curso de formação que servem de estopim para a invenção de um sujeito capaz de resistir às linhas de forças impostas sem uma lógica coerente. Nosso anseio é narrar a influência que um curso de licenciatura tem naquele que decide inventar-se professor de Matemática.

Dessa forma, nosso objetivo é cartografar um curso de licenciatura em Matemática, identificando quais processualidades estão em funcionamento neste dispositivo, com um olhar sobre os modos de subjetivação que o percorrem e como isso influencia as práticas de seus alunos.

Acreditamos que um curso de licenciatura em Matemática se constitui um dispositivo, pois, para Foucault, em “Vocabulário Foucault” escrito por Castro (2009), um dispositivo é uma rede de relações estabelecidas entre “discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (2009, p. 124). Nesse caso, em um curso de licenciatura tais práticas estão inseridas, pois ele se constitui em um sistema de regras pelas quais circulam discursos que acabam por engendrar uma série de conceitos morais. “O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre elementos heterogêneos” (2009, p. 124). Nesse caso, os discursos que perpassam um curso de licenciatura em Matemática aparecem como um programa que compõe uma instituição, como um elemento que justifica ou oculta uma prática docente. Um dispositivo tem uma função de, em algum dado momento, responder a uma urgência. Dessa forma, o dispositivo licenciatura tem uma função estratégica na medida em que garante uma demanda mercadológica de formação de professores de Matemática. Além disso, um dispositivo se define por sua gênese e, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional. No entanto, o que significa dizer que olharemos os modos de subjetivações de um determinado dispositivo?

Ao olhar os modos de subjetivação que percorrem o curso de Matemática, mostraremos as linhas de força que perpassam o processo de se tornar professores dessa disciplina. Explicitaremos que “sujeito-professor” se fabrica com os modos de subjetivações presentes neste dispositivo. Também cartografaremos os licenciandos em Matemática de determinada universidade.

Cartografar é relatar o acontecimento. Nada há antes ou depois. Só há a processualidade existente no próprio acaso deste movimento de formar-se. Assim, mostramos

nosso caminhar. Produzimos nossos dados, criamos caminhos, costuramos as histórias, as marcas, as farsas, o real, o fictício, as lembranças, os sonhos, enfim, inventamos uma história de formação.

Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia é uma forma de produção de dados formulada por Deleuze e Guattari (1995) que tem por objetivo acompanhar um processo ao invés de representá-lo. Segundo essas autoras, a palavra processo possui dois sentidos: o primeiro sentido refere-se à ideia de processamento, isto é, a pesquisa é entendida e praticada como produção de informação. No segundo, a cartografia é entendida como processualidade, em que o objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade. É nesse caminho que estamos entendendo a cartografia. Assim, “o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2009, p. 58).

No entanto, quando falamos em cartografia é necessário deixar claro qual nosso entendimento dela. Em um artigo escrito por integrantes do grupo Uns/PPGM<sup>1</sup> de Rio Claro para um minicurso no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), do qual fazemos parte, achamos importante discutir a semântica da palavra cartografia. Assim, apontamos as diferenças entre a *cartografia da geografia física* – que se constitui como um mapa físico que, por exemplo, divide as regiões e os estados do nosso país; a *cartografia da geografia humana* – que retrata os costumes, as etnias, as religiões entre outras questões; e a *cartografia da subjetividade humana* – em que o mapa construído não é um mapa físico que estabelece limites de acordo com as fronteiras de um mapa-múndi, nem visa mapear processos e procedimentos técnicos de professores de Matemática e outros sujeitos da escola, mas sim um mapa das subjetivações humanas (SILVA et al, 2013). Esta é a que praticaremos nesta pesquisa.

Dessa forma, nossa intenção é fazer um mapa da formação do licenciando em Matemática, caminho que se justifica nas palavras de Deleuze e Guattari (1995), quando, ao falar do conceito de mapa, o identifica como aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Para eles, o mapa pode ser rasgado, revertido, adaptado a montagens de qualquer tipo, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. “Um mapa

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudo que discute a Educação Matemática, amparado pela literatura que fundamenta a filosofia da diferença, orientado pelo professor Doutor Antonio Carlos Carrera de Souza.

tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Identificamo-nos com a cartografia na medida em que ela nos permite dialogar com o diferente, com o que não está determinado, com os diversos olhares de uma mesma situação, com as mudanças constantes do sujeito enquanto construção de si mesmo. Acreditamos que, por meio da cartografia, não nos ligamos a um método que nos enrijeça. Por conta disso, nos tornamos abertos às mudanças, olhares, construções e desconstruções. Pois, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009), conhecer é fazer, criar uma realidade de si e do mundo, que tem consequências políticas. Assim, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de construção, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência.

A imersão nesse plano se dá por um olhar atento para as linhas de força que compõem os discursos daqueles que perpassam os sujeitos de um curso de licenciatura. Essas linhas compõem o dispositivo a ser cartografado. Para Deleuze (1990), desemaranhar as linhas que compõem um sujeito ou um espaço é traçar um mapa, cartografar.

Assim, a cartografia é:

[...] um caminho que nos ajuda no estudo da subjetividade dadas algumas de suas características [...] não comparece como um método pronto [...] A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso. [...] Um método processual vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 76)

Dessa forma, podemos dizer que a cartografia é um caminho *intermezzo*. Não importa em que lugar teve início a história de formação; na cartografia, o que importa é o presente. Se partirmos do pressuposto de que estamos pesquisando o acontecimento, então não é possível definir o caminho a seguir, tampouco acreditamos na neutralidade em relação ao sujeito da pesquisa.

Ao propormos pesquisar um processo de formação de professores de Matemática, estamos interferindo neste processo e este, por sua vez, interfere em nós.

Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e o que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 25)

Assim, as impressões geradas a cada contato com os sujeitos da pesquisa foram documentadas em um diário de campo, onde estão relatadas as características, o ambiente em que se deu a entrevista, quem estava presente, desenvolvendo uma descrição mais ou menos detalhada do momento. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009) esses relatos buscam captar, descrever aquilo que se dá no plano extensivo das forças e afetos. O diário de campo é atravessado pelo nosso diálogo com o outro, sendo estes outros tudo o que vai deixando marcas em nós ao longo do processo.

Segundo as autoras, a cartografia é uma pesquisa de intervenção, pois se trata de um mergulho na experiência que agencia pesquisadores e pesquisados, teoria e prática, em um processo de produção com o outro. Dessa forma, a tarefa do cartógrafo é colocar em evidência tais afetos; se espera dele a composição dos mapas a partir dos elementos que foram encontrados. Ou seja, cabe ao cartógrafo tentar desemaranhar as linhas de força que perpassa, agencia, sedimentaliza, tentando identificar algumas das “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2010, p. 181).

De acordo com Silva et al (2013), a cartografia lança mão de vários procedimentos para a produção de dados. Baseado em Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Rotondo (2010), Bovo (2011), Gasparotto (2010) e Bovo et al (2011), o cartógrafo, ao buscar acompanhar as processualidades dos acontecimentos, pode fazer uso de narrativas pessoais, entrevistas, etnografias, análise de documentos, dados quantitativos e mapas narrativos.

É com a ajuda desses procedimentos que os dados vão se construindo, de tal forma que, ao narrar os discursos dos sujeitos da pesquisa, o cartógrafo consiga levar algo de si para dentro do ambiente em que está. Assim, os encontros do pesquisador com seus pesquisados são afetações do próprio pesquisador a partir dos encontros produzidos. Dessa forma, os relatos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa são escolhidos a partir das afetações que foram produzidas entre pesquisador e pesquisados.

O que queremos ao cartografar é produzir encontros para um diálogo sobre a formação do professor de Matemática. Assim, ao cartografar buscamos devires, geografias, orientações e direções, entradas e saídas. E, se acreditamos que ao cartografar produzimos dados, o fazemos, pois conforme Deleuze e Parnet (1998) as palavras podem ser substituídas umas por outras. Assim, não há um único modo de contar, ou melhor, relatar como as linhas de força perpassam um diálogo. O nosso descrever já é em si mesmo um processo de criação, pois “sob cada palavra cada um coloca seu sentido ou, ao menos, sua imagem que, no mais das vezes, é um contrasenso” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 5).

Assim, resta esclarecer como cartografamos a formação do professor de Matemática com intuito de narrar sua “formação integral”. Começamos com uma conversa e um pedido para o chefe do Departamento de Matemática e o coordenador do curso de Matemática da UNESP de Rio Claro para assistir às aulas que faziam parte do currículo deste curso no que diz respeito às áreas de Matemática e Educação.

Após a permissão do departamento, coordenador e professores do curso de licenciatura em Matemática, passaríamos para a segunda parte, que seria frequentar as disciplinas que compõem a licenciatura, e nenhum dos professores ou alunos seriam citados nesta pesquisa, se assim desejassem. Para isso, seriam utilizados nomes fictícios quando necessário para descrever este processo de formação.

Nesta etapa da pesquisa, iríamos flânar<sup>2</sup> pelo curso de licenciatura. Para isso, observaríamos algumas disciplinas que compõem a formação dos professores de matemática, dedicando a cada uma cerca de quinze dias de observação em 2014. No decorrer destas aulas, seria observada a trajetória de formação dos alunos neste curso.

Durante as aulas, as anotações feitas seriam exclusivamente do conteúdo lecionado naquele dia pelo professor responsável pela disciplina. Tais anotações diriam respeito à aula de Matemática, tal qual um aluno matriculado na disciplina. Nenhuma anotação sobre comportamentos ou afetações durante o momento da aula seria feita, pois não tínhamos intenção de violar a privacidade dos alunos ou dos professores ali.

Após o término de cada aula, seria redigido, no que se designaria de “caderno de campo da pesquisa”, um relatório que versaria sobre a processualidade da aula. Um detalhamento das afetações que nos atingiram enquanto sujeito naquele espaço de ensino, colocando em evidências situações que faziam parte deste processo de formação.

A partir das afetações descritas neste caderno de campo, poderiam surgir pontos interessantes de situações que nos afetaram no decorrer deste processo. Se ou quando isso acontecesse, seriam convidados alguns professores e alunos, com os quais tivemos contatos no decorrer do tempo em que estivemos em sala de aula ou em momentos que poderiam existir antes ou depois das aulas, de conversas com eles, para a realização de uma cartografia individual que versasse sobre a formação do professor.

---

<sup>2</sup> Flânuer, no sentido de Walter Benjamin (2000), é um passear não fixando a lugar nenhum, ou seja, o *flâneur* é, assim, aquele que caminha pela cidade, experimentando as diferentes sensações que ela produz sem se fixar em um lugar específico.

Essas cartografias individuais seriam realizadas por meio de uma entrevista com aqueles que aceitassem o convite proposto. Para os professores entrevistados, nossa conversa teria como foco: o que significaria para ele formar um professor de Matemática?

Já para os alunos que talvez estivessem mais abertos a mapas narrativos e preferencialmente aqueles que estivessem prestes a se formar, nosso foco seria: como você, a partir deste curso, se torna/tornou um potencial professor de Matemática?

Estas cartografias, tanto as individuais quanto as coletivas, teriam como objetivo encontrar não apenas as grandes linhas de subjetivações da licenciatura, mas qualquer linha que passasse ou tocasse este curso.

Era evidente o fato de que se tratava de duas cartografias, uma das aulas de Matemática das quais participaríamos dentro do curso de licenciatura, e outra, as cartografias individuais que poderiam ocorrer a partir das nossas afetações das aulas assistidas, sendo que, a cartografia individual teria o propósito de narrar as multiplicidades existentes dentro deste curso. Enfim, partimos do princípio de que os sujeitos que fazem parte de um processo de formação são múltiplos, logo a intenção era olhar o sujeito enquanto multiplicidade. Um contar dos sis que percorrem, existem, sobrevivem e transformam-se enquanto parte desse processo.

**MAS ISSO NÃO ACONTECEU... E COMO ESTA TESE SE TORNOU O QUE É COMEÇA AQUI...**

A primeira tentativa de realizar esta pesquisa se deu no final de 2013, quando procuramos a Secretaria do Departamento de Matemática de Rio Claro para entregar o projeto de pesquisa. Essa foi nossa primeira opção de campo, o Curso de Licenciatura na UNESP de Rio Claro. Tal pedido passou pelo conselho e a resposta foi que não cabia a ele a aceitação ou não de tal proposta de pesquisa, mas sim aos professores de cada disciplina.

Queremos evidenciar o problema que segue de tal decisão. Primeiramente, não poderíamos dizer que iríamos flunar, se precisaríamos necessariamente da autorização de alguém para entrar em determinado espaço de formação. O segundo problema que inviabilizava a pesquisa é que cada pedido iria requerer certas condições, como por exemplo, o professor poderia querer ler as afetações e participar da decisão do que colocar ou não na tese. Mas se são necessárias tais combinações para assistir a determinada aula, então não existe liberdade nesse espaço. Parece existir uma liberdade condicionada, mas, para nós, isso não é liberdade.

O que observamos é que existe um movimento na sala de aula de um curso de licenciatura em Matemática que só pode ser descrito com a autorização do professor que leciona determinada disciplina. Isso implica que só se pode ver o que o professor decidiu que se veria. Se aceitas essas condições, as linhas de força se delineariam a partir do professor, e não do pesquisador. Nesse caso, os acordos realizados para adentrar o espaço de uma sala de aula poderiam impossibilitar a proposta desta pesquisa.

Além disso, temos que nos atentar na possibilidade, por exemplo, de que o professor de Cálculo I poderia não se opor à nossa presença, mas o de Cálculo II, sim. Dessa maneira, esta pesquisa seria resumida ao que o professor deseja, o que faria cair por terra qualquer ideia de formação integral do licenciando. No entanto, não foi aqui que esta pesquisa mudou. Decidimos procurar por outra instituição. Dessa vez, uma instituição privada.

Ao procurar por uma instituição privada, nos deparamos com nossa primeira barreira: encontrar um curso de licenciatura em Matemática que tivesse suas quatro turmas. Foi uma luta. Vimo-nos no limbo, pois quase nenhuma universidade particular na região de Rio Claro tem curso de licenciatura em Matemática presencial. Encontramos uma que, embora não tivesse suas quatro turmas, tinha três delas. Assim, estenderíamos nossa pesquisa, mas garantiríamos a execução dos planos iniciais dela.

Então, procuramos a coordenadora do curso de Matemática da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), localizada em Piracicaba/SP, para que a pesquisa fosse realizada. Tivemos uma recepção bem calorosa por parte da diretora da Faculdade de Ciências Exatas e da Natureza, mas assim que contamos o que pretendíamos, ela disse que seria inviável tal pesquisa naquela instituição, pois, a partir de uma regra da casa, como não éramos alunos, não poderíamos entrar em sala de aula.

Ficamos parados buscando alternativas para aquela linha de força. Decidimos, então, fugir. Mudamos de assunto, talvez para ganhar tempo para pensar no que fazer naquele momento. Falamos sobre a importância de olhar tal curso por conta do perfil dos alunos desta universidade, pois a diretora já tinha dito que estes alunos trabalhavam na escola pública concomitantemente com o curso de graduação.

Perguntamos se não poderíamos coordenar um grupo de estudos ou até monitorias. A resposta foi não. Isso só poderia ser feito se fôssemos alunos. Outra pergunta realizada foi se era possível conseguir o *e-mail* dos alunos para tentar conversar com eles. Elas disseram que “extra-oficialmente” isso poderia ser arrumado. A diretora disse que tinha uma reunião com o Comitê de Pesquisa e iria comentar sobre a nossa pesquisa, pois gostou muito da proposta e

do nosso olhar para com o curso de licenciatura e também dada a boa relação que tinha com a UNESP de Rio Claro.

Esperamos até que a resposta definitiva fosse dada pela diretora da faculdade, embora já não acreditássemos em tal possibilidade, dada a exigência de pagamento para frequentar as disciplinas que compunham o curso. Como esperado, a resposta da diretora da faculdade após uma conversa com a seção de pesquisa foi que precisaríamos submeter o trabalho ao Comitê de Ética da UNIMEP e, mesmo assim, para assistirmos às aulas deveríamos estar devidamente matriculados como alunos regulares do curso de Matemática.

Mais uma vez fomos barrados. Novamente fecharam as portas para uma pesquisa dentro de uma universidade. As perguntas que ficam são: o que será que tem dentro das salas de aulas dessas duas universidades que ninguém pode ver? Essa pergunta não pode ser respondida por esta pesquisa. Fica evidenciada a impossibilidade de mostrar quais os movimentos, quais linhas de força atravessam a sala de aula de um curso de licenciatura em Matemática.

No entanto, esta pesquisa já mostra uma linha de força que age dentro deste curso. Mostra uma linha de força que atravessa a instituição: a linha da proibição. É proibido o outro entrar. Pode até entrar, desde que sejam bem claras suas intenções e que se firmem acordos de sujeição com os “donos do lugar”. Observe que ninguém, em momento algum, nos disse para conversar com os alunos ou para perguntarmos se poderíamos dividir com eles aquele espaço de saber.

Fica evidenciado que os espaços da sala de aula, nas duas universidades, não são públicos, mas privados. Ora pertencem ao professor, ora à universidade. Observem que, nos dois casos, o ensino foi tratado como produto. Em um dos casos, é preciso negociar para entrar; já no outro, é preciso pagar.

A partir disso tínhamos duas escolhas. Colocar a mochila nas costas e sair pelo Brasil procurando um curso de Matemática que aceitasse nossa entrada ou nos “desterritorializarmos” dessa ideia — com muito sofrimento — para nos “territorializarmos” em outra. E, nessa parte, não podemos deixar de dar crédito aos encontros no plano de imanência que nos ajudaram.

Ao mesmo tempo em que tudo isso acontecia, mandamos um artigo para correção gramatical. Em linhas gerais, o artigo se referia às diferenças entre os espíritos livres e os espíritos cativos, diferenças essas que aparecerão posteriormente nesta tese. Ao nos retornar o artigo, o professor sentiu a necessidade de fazer algumas considerações a partir do texto.

Nessas considerações, ele dizia que acredita ser um espírito livre e se sentia cansado e vencido pelos espíritos cativos, aqueles que seguem o caminho mais fácil. Dizia que pessoas como ele encontravam muitas barreiras e, no fim de toda a luta diária como docente, se perguntava: será que vale a pena? Pois o fim de uma carreira docente, sendo de espíritos livres ou não, termina no mesmo lugar: “aposentadoria”. Dizia, ainda, que os espíritos cativos, estes que concordam com tudo, que aceitam tudo, são mais despreocupados. O que importa para eles são eles mesmos e seus próximos. Os demais que se virem.

*Os livres nunca serão reconhecidos pelo seu trabalho... No máximo comparados a algum grande pensador ou teórico e esquecido, pois tudo segue da forma mais rápida, sempre numa corda bamba e, nesta corda, os cativos se equilibram e os livres sempre caem. Estou despencando, pois tudo o que faço e fiz para melhorar, diferenciar ou equilibrar a educação, em sala de aula ou fora dela, acaba em fones de ouvido ou celulares. Sem falar nos palavreados desconexos do mundo em que vivemos. Vale a pena? O estresse, pensar por eles? O Governo que não nos reconhece? Vale a pena olhar para os alunos, para a sala de aula e pensar: o que estou fazendo aqui????????? Estou nessa fase... sugiro o estudo daqueles que são considerados espíritos livres... quais as consequências dessa escolha? (G. professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de março de 2014)*

Concomitantemente a este comentário, discutíamos no grupo de pesquisa Uns um texto de Foucault (2010), do livro “A Hermenêutica do Sujeito”, que falava sobre a maestria da formação. Conforme este autor, a formação do sujeito nos diálogos socrático-platônicos se dava a partir de três tipos diferentes de maestria, que são três tipos de relação com o outro, relações estas indispensáveis à formação do jovem. A primeira é a maestria do exemplo, na qual o outro se apresenta como um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto aos mais jovens e indispensáveis à formação deles. O segundo tipo é a maestria da competência, ou seja, a simples transmissão de conhecimentos, princípios e aptidões, habilidades aos mais jovens. E, por último, há a maestria socrática, a maestria do desembaraço e da descoberta, exercida por meio do diálogo. Discutíamos a impossibilidade desse tipo de formação na escola que temos hoje, problematizávamos a questão da falta de diálogo dentro da escola, mas também dentro da própria família, e como os jovens de hoje estão fechados em seus mundos virtuais.

A partir desses acontecimentos, ficou ainda mais evidente a necessidade de olhar para a formação. Percebemos que, pelo sistema de formação docente, ou seja, pelas linhas centrais de um curso de licenciatura, não conseguiríamos muita coisa. Então quem sabe usássemos as margens desses cursos?

Com muita coragem, pois encontrar uma linha de fuga e reterritorializar em outro espaço não se constituiu algo fácil, decidimos reformular nosso caminho. Mas como faríamos

isso, já que não poderíamos frequentar as aulas livremente, ou seja, sem acordos que inviabilizassem esta pesquisa?

Precisávamos achar um território. Encontrar algum lugar em que seríamos aceitos pelos professores sem restrições. Assim, apenas um lugar nos veio à mente: resolvemos voltar para onde fizemos nosso curso de licenciatura em Matemática.

Após alguns contatos com antigos professores, conseguimos uma resposta positiva, de forma que poderíamos até assistir às aulas se quiséssemos, sem nenhuma restrição. No entanto, a localidade agora era a restrição, pois esse curso está situado aproximadamente a 600 km de distância de Rio Claro e, mesmo que quiséssemos manter o projeto inicial, não teríamos condições de frequentar as aulas o ano inteiro.

Dadas as dificuldades encontradas pelas propostas anteriores, o que fizemos foi propor nesse curso uma conversa com os licenciandos de Matemática, que ocorreram durante seus respectivos horários de aula. No primeiro ano, as discussões se concentraram em torno da seguinte questão: por que você escolheu estar em um curso de licenciatura em Matemática? No segundo e terceiro ano, as questões firmaram-se em: o que te mantém neste curso de licenciatura em Matemática? Vale a pena ser professor de Matemática? E no quarto ano: o que vocês, como professores de Matemática hoje, podem? Quais as possibilidades que vocês veem para si mesmos como professores de Matemática?

Essas cartografias coletivas tiveram por objetivo encontrar nos discursos dos licenciandos tanto as grandes linhas de subjetivações da licenciatura, como qualquer linha que passe ou toque esse curso.

Também foram feitas cinco cartografias individuais com mapas narrativos com os professores do curso. Tais cartografias foram essenciais para a pesquisa, já que o diálogo com os alunos foi apoiado nas cartografias individuais dos professores. Elas foram orientadas pelos mapas narrativos que tiveram como tema gerador as seguintes questões: como você vê o curso de licenciatura em Matemática em que atua enquanto docente? Como você vê outro curso de licenciatura? Como você vê um professor de Matemática formado por esta instituição? Como você vê um professor de Matemática formado por outro curso?

Contudo, nossa tese não poderia parar nesse espaço, pois o professor de Português nos fez ver além. Nos fez olhar para a escola, pois falamos de formação de professores, e a formação também se encontra ancorada nas linhas de força da prática docente. Precisávamos mostrar o real que a escola é capaz de evidenciar.

Para isso, procuramos nove professores de Matemática que atuam no ensino básico — nove é nosso número mágico; poderiam ser dez, doze ou vinte e oito — para uma cartografia individual, com a qual buscamos um diálogo em torno da seguinte questão: qual a contribuição de seu curso de licenciatura para sua prática profissional dentro da escola?

Para este diálogo, foram entrevistados um professor com até três anos de docência no ensino público básico, seis professores em um intervalo de três a quinze anos de trabalho docente e dois professores com mais de quinze anos de trabalho em escolas estaduais. Os diálogos se deram em múltiplos lugares. Ora foram feitos na escola, ora nas casas dos professores. A escolha foi de cada um, para que a conversa fosse criada onde cada um se sentisse mais confortável para que o diálogo acontecesse.

É difícil "se explicar" – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2, grifos do autor)

Amparados por essa leitura, decidimos criar apenas uma pergunta que nos direcionasse na busca da formação do outro. Partíamos, então, de um contar sobre como foi a licenciatura em Matemática de cada um dos entrevistados para, depois, adentrarmos nas nervuras do real. E tais diálogos foram acontecendo de uma forma diferente com cada sujeito que encontrávamos. E é justamente neste passo que descobrimos a dificuldade existente ao cartografar. Cartografar é se preparar para o inesperado.

Mas como se preparar para o que você não faz ideia do que irá encontrar? Como sair para uma conversa para a qual você não tenha todas as perguntas prontas, organizadas? Tal situação não se constituiu uma preparação fácil, pois mesmo conversando com muitas pessoas que já tinham cartografado, seus argumentos pareciam não serem suficientes.

Precisávamos de algo que fizesse nosso corpo vibrar, que, tal qual Rolnik (1989), nos fizesse participar, algo que nos levasse à constituição de territórios existenciais, composições de realidade. Deixar com que nosso corpo vibrasse ante todas as linhas de forças possíveis e, nessa processualidade, inventar posições e perguntas diante das linhas que se evidenciavam diante de nós. É isso que consistia nossas práticas naquelas conversas. Encontrar os sons, as fugas e conseqüentemente novos meios de existência com os professores.

Foi ao acaso que encontramos um elemento que preparasse nosso corpo para o encontro com o real de cada um dos professores e licenciandos: uma música. Tocada ao acaso em uma rádio, se tornou o enredo que antecedia cada uma das entrevistas com os professores. Ela foi ouvida antes de cada um dos diálogos, com todos os participantes desta pesquisa.

Axé Acapella – Intérprete: Maria Gadú

Pararam pra reparar?  
 Estão ouvindo esse som?  
 Pulsando seco no ar  
 Merece nossa atenção!  
 Preparem bem os sensores  
 Para poder captar  
 Parem usinas motores  
 Para ouvirmos bater  
 Dum! Dum! Dum!  
 Seu clamar

Som de corte pungente, mundo doente além da conta  
 Sangra lucro imediato mas a cura de fato não aponta  
 Em uma remota viela a voz de uma santa faz menção  
 Um axé acapella feroz insinua o batidão

Pararam pra reparar?  
 Estão ouvindo esse som?  
 Reparem não vai parar  
 Diante a tal condição  
 Jogos de egos gigantes  
 Sem dar sossego à fatal pulsação  
 Que segue até seu furor  
 Tornar-se ensurdecador  
 Dum! Dum! Dum!  
 Seu clamar

Chega de jogar confete, de botar enfeites, achar desculpas  
 É guerra, é dente por dente e rasga somente carne crua  
 Rouco um cantor se esgoela sozinho em meio a uma multidão  
 Um axé acapella feroz insinua o batidão

E se bater vai matar!  
 E se bater vai tremer!  
 Não sobrar mais que o leite de um rio  
 Que escorre a prenda de um passado sombrio  
 Enquanto o homem não acorda  
 Idiota! Nem nota!  
 Se enforca com a corda da própria tensão  
 E um axé feito acapella  
 Vai se transformando num batidão

Aí é choro doído, é sonho moído, é fim de trilha  
 Já mortalmente ferido um lobo banido da matilha

Silente um bom Deus vela a terra sagrada da ingratidão  
Um axé acapella feroz insinua o batidão! (BLACK E MALTA, 2011).

Tal música nos coloca em estado de atenção para com o que o outro tem a dizer. Buscar subjetivações, marcas, linhas de força requer que parem seus motores, sua inquietude, sua agitação, para observar outros motores. Ouvir o som. O som que nem sempre é alto o suficiente, o som existente entre as palavras, o som dos gestos, das pausas, o som do próprio movimento. E, muitas das vezes, nas conversas com os professores observamos que o que contava era seu sonho moído, seu choro doído, de uma profissão que os bane diariamente de suas próprias matilhas.

Sendo assim, nesse processo de conversar com o outro, aprendendo a ouvir mais do que falar, em um movimento em que as perguntas surgem no instante, pois nada existe antes dela, em um espaço onde as indagações nunca são as mesmas, em cada uma das histórias singulares é que esta pesquisa foi se constituindo.

Assim, todas as entrevistas foram gravadas em áudio ou vídeo, ouvidas/vistas até que se descobrissem as linhas de força existentes em cada um dos momentos dos diálogos. Depois de feito isso, observamos quais as linhas de força que perpassaram a maioria dos docentes. Linhas do curso de licenciatura, linhas da prática docente e também linhas de fora do ambiente do curso de licenciatura e da escola e que os afetavam. Todas as linhas que encontramos foram colocadas em evidência, tanto no que diz respeito aos professores da rede básica quanto aos professores e alunos do curso de licenciatura.

Foi neste ir e vir que esta pesquisa foi se produzindo, nesses desvios que a própria pesquisa necessita para existir. O movimento só existe enquanto possibilidade de se reinventar. Nós nos reinventamos, (re) criamos nosso caminho. Nossa pergunta produziu mais que uma resposta, criou possibilidades de novas indagações.

Mas linhas de força externas também adentraram esta pesquisa. Enquanto pesquisamos, o mundo produzia linhas de forças, que interferiram em todo o processo de construção da escrita. Não escreveremos a partir dos teóricos que surgirão nas linhas por vir. Escreveremos com eles, mas também com os professores e alunos que ajudaram a compor esta tese.

Fizemos uma composição enquanto produzíamos os dados. Várias foram as versões desta composição. Praticamente (re) inventamos todo o texto umas centenas de vezes.

Construímos algumas partes apenas para reconstruí-las depois. Choramos, pois, enquanto processo de produção, a morte também adentra esta pesquisa, ela vem de fora, não pede licença para entrar. Então aceitamos morrer juntamente com aqueles que se foram durante este processo e assim, nascemos outra vez. Afinal, viver é uma arte que se situa no limiar da reinvenção de si mesmo.

Dessa forma, esta tese é uma cartografia. Uma produção de dados. Uma composição feita juntamente com os professores e alunos e Nietzsche e Foucault e Deleuze e...

## 1.1 Jogo dos Cacos

De múltiplas maneiras, esta tese é muitas teses. O que o leitor irá encontrar nas páginas a seguir são cacos de formação que podem, ao se juntarem, produzir vitrais magníficos, mas também têm, enquanto cacos, o poder de nada compor. Dessa forma, o leitor fica convidado a escolher entre muitas possibilidades uma ordem de leitura. Mas por onde começar? Pelo meio, pelo começo ou pelo fim? Tanto faz. Pode-se ler apenas um, dois ou três fragmentos e sentir-se satisfeito ou ler todos na ordem em que foram apresentados. Aqui tudo é certo. Não há a melhor maneira de ler esta tese, tampouco um único jeito de entrar no texto.

Podemos entrar por todos os lados, percorrer as linhas que o compõem, sair sem nada ou com várias possibilidades para se pensar. Nesta tese, pode-se tudo, nada é proibido. No entanto, acreditamos que alguns caminhos possam ser delineados em virtude dos conceitos que os fragmentos engendram na intenção de inventar um professor de matemática. Sendo assim, apresentaremos algumas possibilidades de leitura que o leitor pode ou não acatar.

Se a intenção do leitor for descobrir as linhas que compõem um devir-guerreiro do professor de Matemática, sugerimos que faça o seguinte caminho pelos fragmentos que compõem este texto:

11-13-21-17-18-23-14-19-20-22-24-4-27-28-32-33-7-31-30-25-2-5-6-9-1-8-3-  
12-15-10-16-26-29-inconsequência.

Já se o propósito de leitor for visualizar as grandes linhas de força que compõem um curso de licenciatura em Matemática, aconselhamos que tente um caminho outro pelos fragmentos:

8-4-14-18-19-10-26-28-22-6-2-5-16-20-13-17-15-27-32-33-31-7-21-25-1-3-9-  
11-12-24-23-29-30-inconsequência.

Se seu objetivo for descobrir como um sujeito se inventa professor de Matemática, criando um oásis para si nas brechas das linhas de força de um curso de licenciatura em Matemática, sugerimos outra possibilidade:

1-2-5-6-13-17-7-27-31-32-33-18-14-4-10-8-26-29-28-23-19-24-30-25-21-9-3-11-12-20-16-15-22-inconsequência.

Pode ser que seu objetivo seja apenas elucidar o que é um espírito livre em um curso de licenciatura em Matemática; para isso, bastará ler o **fragmento 13**. Ou então queira, apenas, saber a diferença entre guerreiro e soldado no que diz respeito a um curso de licenciatura: para isso, precisará ler os **fragmentos 18-19-22-23-24**. São múltiplas entradas, caminhos e direções. Não é possível evidenciar todas elas.

No entanto, caro leitor, o desafiamos a encontrar um caminho nesses fragmentos que o leve a outros conceitos ainda não evidenciados neste jogo. Se isso ocorrer, podemos imaginar que a cada leitura, ao se mudar as ordens dos fragmentos, podemos criar novos conceitos, que podem não terem sido vistos na primeira sequência de escolhas. E até, talvez em um momento de plena loucura, poderíamos usar esta tese como uma série de textos que lemos aleatoriamente. A cada vez que abrimos, estamos em um fragmento, participamos de uma história, depois, abrimos novamente e assim sucessivamente, deixando o acaso nos guiar. E essa pode ser outra maneira de ler. Boa leitura.

## 2. FORMAÇÃO E INVENÇÃO E LICENCIATURA E MATEMÁTICA E DEVIR-GUERREIRO E PROFESSOR E...

### 1

Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que* é. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’*a* tarefa. (NIETZSCHE, 2008a, p. 45-46, grifos do autor)

Para falar de formação de professores de Matemática, partiremos do mesmo princípio de Nietzsche (2008a), desta contínua exigência em resgatar nosso próprio percurso de formação, “juntar os cacos e reunir os fragmentos de si mesmo deixados ao longo do caminho da vida, que passo a passo vai se desenhando *fora de si e sem prévio controle e disposição por parte daquele que vive*” (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 265, grifos do autor).

*Tanto meu pai como minha mãe eram professores, ou seja, vivi em todos os sentidos dentro dos muros da escola. Ora como filha de professores, que tinha que ser boa aluna em todas as matérias, pois minha mãe falava: nem pensar saber de vocês dando trabalho na escola. Enfim, dava-me bem com a Matemática, mas também com qualquer matéria, menos Educação Física. Acho que minhas escolhas eram, naquela época, fazer Psicologia ou Matemática. Como passei em uma universidade pública para o curso de licenciatura em Matemática e meus pais não tinham dinheiro para pagar a faculdade particular de minha irmã e a minha, para não ficar um ano sem estudar fui fazer o curso de licenciatura em Matemática. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Esse juntar de cacos, que entendemos como uma arte de formar-se, é um movimento que se engendra em nosso corpo antes, durante e depois de um curso de licenciatura em Matemática. Um formar-se tal qual uma música sem composição previamente definida, apenas rupturas de sons, capazes de nos transportar de um lugar a outro.

Mas não será isso uma composição dos cacos das marcas que nos perpassam? Somos sujeitos fragmentados que se constituem em meio a uma sucessão de encontros. Marcamos e somos marcados. Rupturas são produzidas em nosso corpo enquanto buscamos nossa constituição. São estas práticas que ora dispõem e integram, mas também em momentos outros se despedaçam para logo após se juntarem novamente que nos compõem continuamente.

*Fiz um curso de processamento de dados e comecei a dar aula de Matemática, pois tinha que ajudar a sustentar minhas duas filhas. Eu precisava fazer licenciatura para me aperfeiçoar na Matemática, por uma questão de segurança, para dar aula para o ensino médio, precisava de um curso de licenciatura. Do diploma. E também eu me identificava com a matéria, sempre tive facilidade. (V, professor do ensino básico, Chronos Registra: 09 de abril de 2014)*

*Escolhi a Matemática porque foi o único curso em que consegui bolsa de estudo. (D, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

A escolha por um curso de licenciatura em Matemática é um dos múltiplos cacos que são fragmentos isolados e, ao serem compostos, podem produzir certa configuração. Mas não uma configuração fixa, pois cacos podem ser reorganizados continuamente e produzir outros múltiplos desenhos. Cada desenho é uma composição singular do próprio sujeito. Compor com cacos abre a possibilidade de se reconstruir de outro modo. É como se nenhuma forma fosse suficiente quando se tem cacos, pois falta um pedaço, uma fagulha que não dá conta do que escapa à própria produção de compor.

Conforme Dominick (2003), os conhecimentos tramados no corpo não têm necessariamente um início. Ele se dá no enlace de gerações com as várias culturas que coabitam o mundo. Tais conhecimentos se evidenciam na trama das raízes que se afundam ou afluem da terra e na quebra de vidros que, como cacos, podem ser recombinados com outros tantos em vitrais. Nem tudo é contínuo. Acontecimentos se dão no fluxo da própria vida. Imagens preservadas na memória do esquecimento que, apesar de já não simbolizarem a mesma coisa, ainda se fazem presentes.

*Aos 18 anos de idade comecei a cursar o magistério, mas parei porque engraidei e depois casei. Após o nascimento de minha filha, comecei a trabalhar em uma loja de tecidos e fiquei lá por seis anos, até que um dia uma das meninas que trabalhavam na loja me chamou para tentar prestar o vestibular para um curso de ciências/matemática. Topei. A escolha era a seguinte: ser balconista ou professora? Melhor ser professora, não acha? (A, Professor Ensino Básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Certos cacos podem mudar os rumos de uma vida, têm o poder de mudar direções, ideias e desejos. É a vida que, tal qual um furacão, insiste em se movimentar sem uma rota a ser seguida. Nada se sabe a priori do furacão; tampouco dos acontecimentos de uma vida. E, nesse caso, a escolha por um curso de licenciatura pode ser feita em um instante, sem uma ideia pensada de antemão, um lampejo que ainda nos dias atuais remete ao outro uma pergunta: “é melhor ser professora que balconista, né?”

No entanto, são múltiplas as formas de decisão que perpassam um sujeito que resolve frequentar um curso de licenciatura em Matemática.

*Eu sempre fiz escola pública. Queria entrar logo na faculdade e gostava de Matemática. Para mim, a Matemática sempre foi algo muito fácil. Pensei em fazer Engenharia, mas seria mais difícil passar no vestibular. Então, fui fazer Matemática. Foi por eliminação. Eu não sabia o que eu queria, gostava de ensinar. Sempre achei que eu poderia ensinar diferente do que a professora ensinava. Ela complicava muito as coisas. Achava que ela falava besteira. Prestei apenas em universidades públicas, porque eu acho o ensino melhor, pois existe uma seleção de alunos. A faculdade particular, ela é mais fácil, fraca. O interesse da faculdade particular é dinheiro, então não se força os alunos e eles não são levados ao limite. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Somos agenciados por um primeiro eixo horizontal que comporta um segmento de conteúdo e outro de expressão.

De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8)

Nossas escolhas se produzem entre agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciações. Somos e estamos entre corpos que se atraem, repelem, expande ou retraem, mudam de lugar, se transformam. Podem ser corpos, partes de corpos ou até mesmo grupos que possuam determinadas características comuns. Há múltiplas formas de corpos, “os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais, são sempre corpos ou corpus” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22), e podem ser também máquinas, ferramentas, energias que se integram ou transformam-se sob os véus de determinadas regras.

Haraway, Kunzru e Tadeu (2000) relatam que vivemos na era do ciborgue em um espaço onde os corpos vivem em relação constante com as múltiplas formas de máquinas. Tais relações compõem uma espécie de maquinação do próprio corpo. Não se trata apenas das máquinas que podem ser acopladas em um determinado corpo, como as diversas formas de implantes que encontramos na forma corpo atual, mas também máquinas que compõem nosso percurso diário, tais como o carro, o computador, o micro-ondas, o vídeo game, máquinas que só existem a partir de uma determinada ideia de corpo.

Nosso corpo é uma máquina e como tal se (re)produz a partir das ligações com outras máquinas. Vivemos conectados a uma rede desordenada de dor pessoal, política e ciência capaz de compor uma determinada consciência (HARAWAY; KUNZRU; TADEU, 2000), ou seja, vivemos em um mundo de conexões repletas de agenciamentos maquínicos de corpos.

*Eu trabalhava em uma empresa de ônibus e cursava o ensino médio à noite. Não ia fazer nenhuma faculdade, pois não tinha condições nem de pagar a inscrição para o vestibular, mas a escola ganhou umas inscrições e minha professora me deu e fui prestar, porque como trabalhava na empresa de ônibus podia ir de graça à cidade que precisava fazer a prova. Eu acho que quem escolheu o curso de Matemática foi a professora que me deu a inscrição. (P, professor do ensino básico, Chronos Registra: 28 de maio de 2015)*

Existe em um agenciamento um jogo de regras que o concretiza em algo, mas também algo que foge às suas próprias normalizações e, ao fugir, produz caminhos outros que a regra ainda não capturou.

Há, no próprio agenciamento, um coletivo de enunciações, múltiplas falas que também nos produzem, ao mesmo tempo em que produzem o outro. As enunciações não representam algo específico, elas possuem forma própria, têm o poder de juntar, antecipar, reinterpretar o corpo. Só se pode agenciar entre agenciamentos.

O agenciamento é o cofuncionamento, é a "simpatia", a simbiose. [...] A simpatia não é um sentimento vago de estima ou de participação espiritual, ao contrário, é o esforço ou a penetração dos corpos, ódio ou amor, pois também o ódio é uma mistura, ele é um corpo, ele só é bom quando se mistura com o que odeia. A simpatia são corpos que se amam ou se odeiam, e a cada vez populações em jogo, nesses corpos ou sobre esses corpos. (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 43)

Para eles, se a simpatia é este corpo a corpo, então, é a simpatia agenciar. Assim, formar se dá por simpatia, neste corpo a corpo, entre as coisas e os acontecimentos.

*Eu sabia que queria ir para sala de aula de qualquer jeito. Seria de Matemática ou Português, pois eram as disciplinas que sobravam mais aulas nas atribuições. Escolhi a Matemática. Eu nunca gostei de ter que pedir ou dar satisfação de minha vida para os outros. Queria ser independente. Para isso, era preciso trabalhar, ter meu dinheiro e a minha casa. Viver o que vivi com meus amigos, brigar, "desbrigar", não ter dinheiro, ter que se virar nos trinta com o feijão e a batata da geladeira. Era isso que queria de princípio, e depois, nem o pouco que eu ainda dependia de minha mãe eu queria depender. (M, professor do ensino básico, Cronos registra: 24 de maio de 2014)*

Acontecimentos são produzidos por corpos que se encontram constantemente. Poderíamos nos perguntar onde se encontra ou em que consiste o acontecimento dentro da formação de professores de Matemática? Haverá acontecimento em um curso de licenciatura em Matemática? Tais perguntas não podem ser respondidas, até porque todo acontecimento já é em si mesmo inexplicável. Formar é um acontecimento, pois existe nele uma parte "que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um

só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53).

*Lembro-me dos meus pais me deixando pela primeira vez na cidade onde ia cursar o curso de licenciatura em Matemática, como eles não tinham dinheiro, eu consegui ficar no alojamento da faculdade, um lugar que depois de se acostumar não era tão ruim. Mas a primeira impressão? Fiquei aterrorizada. Se fechar meus olhos, vejo até hoje o carro indo embora e me deixando sozinha naquele lugar. (K. professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

O formar engendra-se e produz em nossos corpos, mas chega de fora, singularmente incorporal e se funde em nós em meio a uma batalha, de tal forma que, enquanto agentes ou não de nossa própria formação, o que nos resta é sermos dignos do que nos acontece (DELEUZE; PARNET, 1998). Assim, há dentro de nós múltiplas maneiras de formar. Se optarmos por sermos agentes de uma possível invenção de um si singular, estaremos em batalha contra as linhas de força que desejam nos subjugar às normas de uma sociedade. Mas se nossa escolha for ser subjogado por tal linha, basta que fiquemos parados e cumpramos as ordens estabelecidas por outros.

Formar parece não estar relacionado apenas a um determinado curso de licenciatura. Há momentos de formação que acontecem fora dos portões da universidade e, ao mesmo tempo, os atravessam; é todo um movimento que se dá em/entre discursos: o casamento, o curso de licenciatura, a família, a Matemática, o namorado, o *chopp* no bar, os amigos, entre outros. Tais conjuntos, com seus respectivos discursos, engendram-se em um curso de licenciatura em Matemática, ao mesmo tempo que o curso, com seus enunciados, adentra tais ambientes.

Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal. [...] Todo um jogo de territórios bem determinados, planejados. Tem-se um porvir, não um devir. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 62)

*Eu chegava em casa do curso de matemática às 24h e das 24h até 1h30 eu estudava. Dormia então às 2h da manhã e acordava às 5h [para trabalhar]. Essa era minha rotina. Eu consegui fazer tudo isso com uma filha e um marido contra a minha faculdade. Meu marido me trancava fora de casa, e era fácil me trancar fora, pois eu esquecia a chave. Ai eu batia na porta e ele demorava a abrir, pois ele sabia que eu tinha medo de escuro e de bicho, até porque eu morava na zona rural. Chegou o momento que eu pedi a separação, pois, entre ele ou o estudo, eu queria*

*estudar. O primeiro ano foi barra pesada. (A. Professor Ensino Básico, Chronos registra: 24 de Abril de 2014)*

É entre conjuntos molares e sobre eles que o sujeito se situa. Casamento, família, trabalho, licenciatura, Matemática. Todo um sistema de regras diferentes, de acordo com o conjunto molar que se encontre no momento. No entanto, tudo não passa de escolhas. Escolher uma profissão, um marido, uma casa e, após a escolha, enfrentar ou fugir, mas mesmo fugir é enfrentar, pois ao sairmos de um conjunto já estamos em outro.

Sendo assim, formar pressupõe uma passagem por múltiplos estratos. Tais estratos são fluxos que nos arrastam por redes de linhas de forças extremamente rígidas, que tem por função controlar, normatizar e enquadrar na busca por manter a ordem de determinado estrato social. Dessa forma, resta ao próprio sujeito procurar diferentes práticas de constituição de si, pois mesmo entre as linhas que nos enquadram podem existir linhas outras que fogem à própria normalização.

## 2

Creemos ser necessário descrever o que entendemos como formação. Para Ferreira (2004, p. 923), o significado da palavra formação, do latim *formatione*, é o ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional. Ainda conforme o mesmo dicionário, ato é aquilo que se fez, feito. Efeito, resultado de um ato qualquer, efetivação, execução, realização (FERREIRA, 2004). Assim, a partir dessa contribuição, pode-se dizer que formar um sujeito pressupõe as maneiras usadas para a constituição de uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional.

Mesmo conhecendo as divergências existentes nas ideias dos filósofos da diferença com os conceitos socráticos, optamos por trazer um diálogo de Sócrates e Diotíma no “Banquete”, publicado por Platão (1999), pois tal discussão pode nos fornecer subsídios para o entendimento do formar-se enquanto uma luta constante pela busca do conhecimento.

Neste diálogo, Diotíma relata que a formação é possível àquele que não é ignorante o suficiente para dizer que não precisa ser formado, ao mesmo tempo que entende que nunca estará formado plenamente. “Ignorância, ao mesmo tempo, das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo enquanto sequer se sabe que as ignora” (FOUCAULT, 2010, p. 42). Ele vai se formar a ser; ele não é no momento, é um devir, uma multiplicidade, uma potência.

Quando Sócrates dialoga com Diotíma sobre Eros<sup>3</sup>, ela nos mostra que Eros queria ser belo e que esse desejo o fazia continuar dedicando seus esforços em busca disso. Em um contexto de formação, a ideia é a mesma, é a busca por formar-se que impulsiona o sujeito a determinada direção, mesmo que ele nunca se encontre totalmente formado.

Reiteramos que o diálogo entre Diotíma e Sócrates nos fornece subsídios para o entendimento que formar-se pressupõe uma luta constante pela busca do conhecimento. Assim, o sujeito está, a todo instante, em vias de se tornar algo. Entretanto, este tornar-se depende da luta, da disposição e do interesse existente para a invenção de si.

Inventar-se é duplo roubo que se dá na relação com si mesmo e com o mundo. É este o movimento de formar-se. Ou seja, enquanto nos formamos, roubamos e somos roubados continuamente. Todo conhecimento é feito por encontros.

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7)

Assim, não existe um discurso único, uma ideia única, mas um discurso em formação, ou seja, um movimento que forma. Um movimento que nunca é igual, pelo contrário, é diferente. Em cada conversa há nuances de linhas de força quase invisíveis que nos perpassam. O momento do encontro... não será, então, toda formação uma sucessão de encontros?

*Tenho uma história com o André, que rouba as câmeras da escola. Esse menino é um toquinho. Ele não sabe nem falar direito. A vida dele é esta: a mãe e a avó estão presas por tráfico de droga. O pai é viciado em crack e está na rua e quem cuida dele é uma tia de terceiro grau. Conclusão: ele vem para a escola e fica aprontando. Ai eu comecei pegá-lo e fazer com que ele ficasse do meu lado, logo, ele só tinha presença na minha aula. Observei que todas as atividades que eu dava, ele conseguia fazer, inclusive as atividades de quinta série. Ele sabe fazer, apenas não quer fazer. O que acontece é que, nas outras aulas, ele foge. Ele só participa das minhas aulas, me procura em outras salas e fica me perguntando que horas eu irei à classe dele. Ele nem gosta de Matemática. Dá para perceber, ele gosta de mim. Um dia ele estava acendendo fósforos e arremessando-os no cabelo das meninas da classe, eu chamei a diretora. Ele olhava com tanto ódio para mim e dizia: "eu te odeio, professora, eu te odeio". A diretora o tirou da sala e, depois de um tempo fora, ele chegou chorando e dizendo: "eu não te odeio, professora". Ele estava aos prantos.*

*O problema é que eu não tenho apenas esse na sala, eu tenho vários outros que o pai é traficante, não tem mãe, se tem mãe ela não sabe o que faz com o filho. Esses dias eu estava dando*

<sup>3</sup> Eros, filho de Afrodite, na mitologia grega, é considerado o deus do amor.

*aula em uma sala, demorei 15 minutos para fazê-los sentarem e abrirem o caderno. Quando eu ia começar a aula, chegou o André na porta e gritou assim: "quem quer bala...?" E tacou bala pela sala e saiu correndo. O que eu tinha feito foi desfeito por conta da bala. Não é para desistir de tudo, sentar e chorar? Ele fez isso em todas as salas do corredor em que eu estava. Nenhum professor, a não ser eu, fica com ele na sala. Alguns dias atrás, ele ficou quatro aulas comigo, foi o único jeito que achamos para ele não ser suspenso novamente. (A, Professor Ensino Básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Múltiplos são os encontros. Ora produzimos encontros, ora os encontros são produzidos pelos espaços em que nos encontramos. Com ou sem nossa permissão, a vida se dá por uma sucessão de encontros. Dessa forma, encontros que formam podem se produzir dentro e fora de ambientes de formação. Não há um tempo cronológico que dê conta dos encontros com nós mesmos e com o mundo que nos cerca.

Falamos de uma formação de professores de Matemática que não se restringe a um espaço/tempo determinado. Há uma incompletude que fundamenta a própria arte de formar, pois formar-se é um movimento que acontece enquanto se vive, uma invenção que tem relação com maneira como cuidamos de nós mesmos, com o modo com que cuidamos de nosso corpo e alma.

Para os gregos, os jovens deveriam se preocupar apenas com o dinheiro e com a guerra; por conta disso, existiam práticas que deveriam ser seguidas para que isso acontecesse. Sócrates propõe outra ideia: cuidar do corpo e da alma e não se preocupar apenas com um ou outro, mas com os dois “na *Apologia*, por exemplo, quando Sócrates diz que incita seus concidadãos de Atenas e, de resto, todos aqueles que ele encontra, a se ocuparem com sua alma (*psykhé*) a fim de que ela se torne o melhor possível” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Foucault (1985) relata que o sujeito deve viver cuidando-se sem cessar. Narra, também, que esta vacância toma a forma de uma atividade múltipla que demanda que não se perca tempo “e que não se poupem de ‘formar-se’, ‘transformar-se’, ‘voltar a si’” (FOUCAULT, 1985, p. 52). Assim, o conhecimento não é um caminho suave, é um percurso tortuoso que qualquer um pode percorrer, se essa for sua vontade. O formar-se se dá pelo desejo do sujeito.

Dessa forma, formar-se implica um olhar para dentro de si, conhecer-se, uma visão para os elementos que o aprisionam, um voltar a si. Tudo isso faz parte de um movimento singular daquele que deseja constituir-se, inventar-se.

Assim, a formação enquanto invenção de si seria um devir constante. Quando pensamos em formação nesta ótica, pensamos em movimento, o movimento do sujeito, daquele que forma-se. Afinal, o sujeito é como o rio de Heráclito, aquele no qual não se entra duas vezes, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas já serão outras.

*Quando passei no vestibular para cursar a licenciatura em Matemática, tive que largar o emprego e mudar para outra cidade. Mas como ia me sustentar lá? Consegui então ficar no alojamento da faculdade e ganhei uma bolsa de 120,00 reais para me sustentar. Dava para comer. Naquele momento, era o que eu precisava: um lugar para comer e dormir. Mas no começo do segundo ano aconteceu um problema no Departamento de Recursos Humanos e me tiraram a bolsa. Alegaram que eu não precisava dela porque tinha gente que precisava mais do que eu e me deram vale alimentação. O que eu fazia, então? Almoçava e vendia o vale alimentação da janta para poder comprar coisas básicas. Meu orientador tinha pedido uma bolsa de iniciação científica da Fapesp, mas ainda não tinha chegado o resultado. Fui à sala dele e falei que iria desistir do curso, pois não tinha como me sustentar mais. Ele me disse, então, que até sair a bolsa da Fapesp ele daria para mim o mesmo valor da bolsa. Não precisou porque na outra semana saiu a bolsa da Fapesp. (P, professor do ensino básico, Chronos Registra: 28 de maio de 2015).*

Enquanto sujeitos, passamos por estágios de formação. Nietzsche (2011) relata os três estágios que um espírito pode passar enquanto inventa-se. O primeiro é o camelo, que é o espírito de resistência ligado pelo respeito; cargas pesadas pedem a sua força. No mais ermo dos desertos, o camelo se transforma em leão: quer conquistar sua liberdade para ser senhor de seu próprio deserto. “Todas essas coisas mais que pesadas o espírito resistente toma para si: semelhante ao camelo que rumo carregado para o deserto, assim rumo ele para seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2011, p. 27-28). A palavra de ordem para o leão não é mais “tu deves”, mas sim, “eu quero”. Zaratustra nos interroga dizendo:

Meus irmãos, para que é necessário o leão no espírito? Por que não basta o animal de carga, que renuncia e é reverente?

Criar novos valores – tampouco o leão pode fazer isso; mas criar a liberdade para a nova criação – isso está no poder do leão.

Criar liberdade para si e um sagrado Não também ante o dever: para isso, meus irmãos, é necessário o leão. (NIETZSCHE, 2011, p. 28)

No entanto, há ainda uma última metamorfose necessária ao espírito. O leão se torna criança. É preciso se tornar criança para dizer sim à sua vontade, dizer sim ao seu mundo. Para Zaratustra, é uma roda que gira por si mesma. Para nós, é a roda da formação.

O que pensamos para a formação é justamente isso. Enquanto camelos, carregamos o peso das obrigações que não são nossas, mas nos são impostas; enquanto leões, dizemos não a

essas obrigações, lutamos contra elas, para podermos ser dono de nosso próprio mundo; no entanto, serão necessários novos valores. Para isso, teremos que nos tornar crianças e dizer sim, um sim a valores singulares, um sim à vida.

Tais estágios de formação não são escadas que escalamos para passar do camelo para o leão e após isso chegar à criança em certa ordem que nos formará. Pelo contrário, podemos ser crianças e nos tornarmos camelos, assim como um camelo se tornar um leão ou vice-versa. É a roda da construção de si, uma roda que se extingue com o último suspiro de vida. Por conta disso, não é possível se dizer formado para nada, pois estamos sempre em vias de nos inventar para enfrentar algo ou alguma situação.

### 3

O diálogo é a conversa perfeita, porque tudo o que uma pessoa diz recebe sua cor definida, seu tom, seu gesto de acompanhamento, em restrita referência àquele com quem fala, ou seja, tal como sucede na troca epistolar, em que a mesma pessoa tem dez maneiras de exprimir sua alma, conforme escreva a este ou àquele indivíduo. No diálogo há uma única refração do pensamento: ela é produzida pelo interlocutor, com espelho no qual desejamos ver nossos pensamentos refletidos do modo mais belo possível. (NIETZSCHE, 2005, p. 196)

O diálogo se apresenta como uma ferramenta fundamental à formação. No entanto, quais as possibilidades existentes em um curso de licenciatura em Matemática que favorecem espaços de diálogos? É possível, em nossos cursos de licenciatura, produzir momentos para que haja uma conversa perfeita em que cada um possa expressar seus gestos, referências e tons?

*Meu relacionamento com meus alunos sou eu aqui e eles lá. É pouco nosso relacionamento. Eu passo o conteúdo e pronto. Na minha aula, não tem muita discussão entre professor e aluno. O que faço é expor o conteúdo e pronto. (H, professor Universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

O professor Cesar Leite (informação verbal)<sup>4</sup> acredita que existe uma linha de força na fala do professor H que deve ser evidenciada. Será que tal linha de força pode ser a comprovação de que tal professor acredita que a formação de um licenciando em Matemática deve ser medida pela exposição do conteúdo matemático? Ou então, pode ser a possibilidade da distância a que o próprio docente se coloca de seus alunos, para que não exista nenhuma chance de diálogo entre eles?

---

<sup>4</sup> Informação obtida com o professor Doutor Cesar Donizetti Pereira Leite na qualificação desta tese, em 2016.

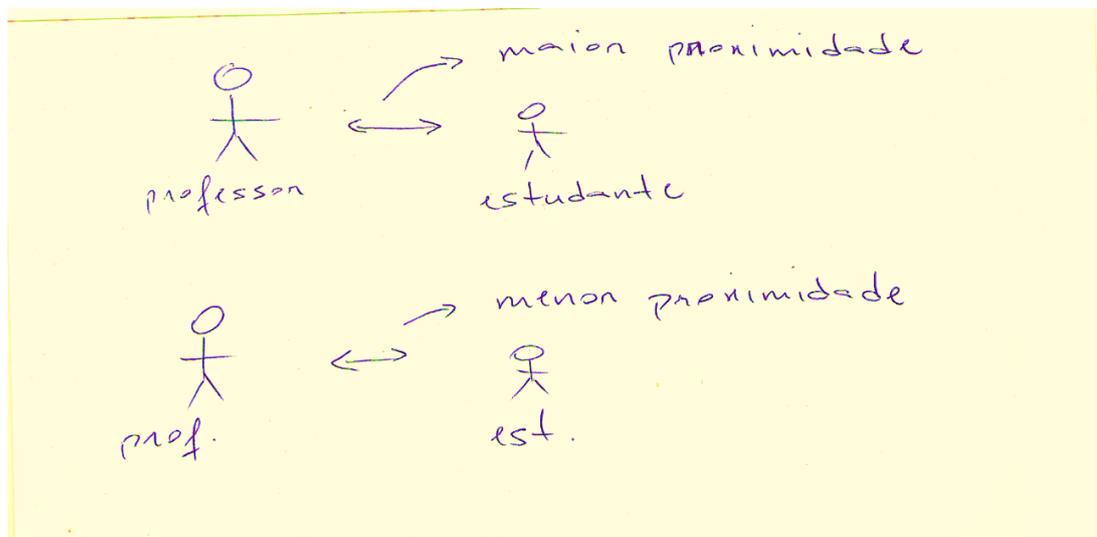


Figura 1: Imagem do curso de licenciatura em Matemática em que F atua como docente.

*Acho que é a própria característica do lugar, por ser menor é mais fácil o contato com os alunos, por ser menos alunos, embora na Matemática seja cada vez menos o número de alunos. Mas se você pega outros lugares, Rio Preto, por exemplo, como são mais alunos, tem um distanciamento maior. Os alunos aqui são bem assistidos. Os professores estão preocupados em saber como os alunos estão indo. Em outros lugares, em bacharelado talvez até mais puxados, o professor vai lá e faz a dele e os alunos que corram atrás. (J, professor Universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Qual a intenção desta característica singular da UNESP de Ilha Solteira? Porque os alunos, diferentemente de outras universidades, se beneficiam com um maior contato com os professores? Qual a intenção docente que reside nessa ferramenta? O que garante a qualidade de um conceito matemático seria a dificuldade de tal conceito? Diálogos podem existir para a discussão de determinado conceito matemático ou a necessidade de saber como os alunos estão se adaptando a determinadas situações, mas será apenas essa a sua função?

*Mesmo antes do curso de Matemática, o pessoal da Engenharia falava que aqui se tinha uma relação mais pessoal com os professores. Aqui, por ser uma cidade pequena, o contato pessoal é maior com os alunos, o que pode não acontecer em outras localidades. Em São Paulo, por exemplo, o aluno via o professor na hora da aula. Não tinha horário para tirar dúvidas, ver a prova ou ir à sala do professor. Mas aqui sempre teve um contato maior. Com o curso de Matemática foi maior ainda, não sei se continua tão forte, mas no começo foi assim, a gente tinha proposto o curso há muito tempo e, quando saiu o curso, foi uma realização para todo o grupo que participou da formação do curso. Então todo o grupo se dedicou mais aos alunos. Ainda continua, os alunos continuam procurando, conversando. Vários têm bolsas. O contato também fica fora da sala de aula. (J, professor Universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Ao propor uma discussão sobre a importância do diálogo no processo de formação de professores de Matemática, podemos cair na armadilha de teorias educacionais que pregam o

diálogo como uma “força mágica” capaz de fornecer educação a todos. O diálogo é uma ferramenta que faz parte da formação, sua importância é indiscutível. No entanto, embora os discursos fundamentem a importância do diálogo, o que aparece é a incapacidade de sua efetivação. Diante dessa impossibilidade, o discurso de sua importância pode gerar um processo dialógico quimérico.

Queremos nos distanciar de discursos educacionais que pregam o diálogo como salvação, pois acreditamos que o diálogo pode fornecer um espaço de tensão que povoe este processo de invenção de si, um espaço onde linhas de força circulem em uma conversa sobre determinada teoria ou conceito matemático. Não se trata de uma imposição de conceitos matemáticos, mas de uma discussão deles mesmos.

O diálogo pode produzir linhas de força cuja tensão pode acelerar encontros entre os sujeitos que compõem determinado dispositivo formativo. Assim, o diálogo pode ser visto por um campo de conflitos que explicita as tensões que nos atravessam enquanto somos subjetivados. Dessa forma, as tensões produzidas em tal espaço não são apenas aquelas que compõem a agenda de conceitos matemáticos, mas sim são de todas as formas, vem de todos os lados.

*Os diálogos. Acho que antes acontecia mais. Hoje já não muito. Não sei se é porque eu estou ficando velho. Mais no final da disciplina tem mais [diálogo]. Na sala de aula não há muito tempo para isso. No começo, eles têm um pouco de medo da gente. Eles querem saber sua posição em relação às políticas educacionais do país, mas isso depende da liberdade que o aluno tem ou não com o professor. Mas quando tem muito diálogo, você paga um preço, pois tem hora que eles acham que você é psicólogo deles. Eles te param e começam a contar problemas particulares, ou seja, te confundem com psicólogos. Para discutir a Matemática a gente tem fóruns, semanas da Matemática e dia da graduação, que são dedicados para isso. Os coordenadores do curso têm um diálogo mais próximo até pelos cargos que ocupam. Agora você tem alunos que têm mais confiança em você ou em outro e vai procurá-lo. Mas esta cidade favorece nesses diálogos, por ser um curso pequeno. Talvez em cursos maiores isso ocorra com menos frequência. (P, professor Universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

O conceito do diálogo toma nuances diversas nas falas dos professores. Em determinados momentos, quase tocamos o fio da ferramenta diálogo, que acreditamos ser indispensável à formação, mas quando pensamos em tocá-lo, ele já não existia mais. Esse jogo abre espaço para um diálogo no qual falar de si mesmo é suportável, mas não indispensável. O formar começa a se distanciar do sujeito. Este si que forma-se parece não ser mais essencial para a formação de professores de Matemática.

## 4

Estamos vivendo o tempo das exigências. Qualquer movimento do sujeito pressupõe uma lista de capacidades específicas para desempenhar determinadas atividades. Hoje, chamamos isso de *perfil profissional*. Ou seja, para barrar alguém, basta dizer que esse sujeito não possui o conjunto de habilidades compatíveis com as exigências de determinado cargo. Assim, qual seria o perfil de um professor de Matemática? Tal pergunta pode ser transformada em outra, como: o que é necessário para a formação de um professor de Matemática?

*Vejo, no geral, os alunos alegres, satisfeitos. Temos, hoje, quatro ambientes só da Matemática: um laboratório de informática e três salas adicionais além desse laboratório de informática, sendo que em uma delas será criado um laboratório de ensino de Matemática, um laboratório audiovisual e uma sala alternativa de aula ou uma sala de estudos para os alunos. As chaves dessas salas geralmente estão com eles. Isso melhorou muito o comportamento deles em relação ao estudo. Tem internet, ar condicionado, quadro acrílico, o que mais eles poderiam querer? O que mais querem? As condições para estudar estão aí! A biblioteca melhora a cada ano, o acervo. O mínimo razoável [foi dado]. É só estudar. (C. professor Universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Além dos aspectos físicos que uma universidade pode oferecer para a formação de professores de Matemática, o que mais pode querer um sujeito que deseja frequentar tal curso de licenciatura? Em geral, o que a universidade poderia oferecer para seus licenciandos?

*O essencial para sermos bons professores, a faculdade não dá. O que eles nos dão é a parte teórica. Você aprende isso e de onde isso veio e talvez uma forma de ensinar. Agora para eu chegar na sala e... sei lá, explicar para uma criança uma fração, porque isso, de onde veio, para onde vai, isso vem de mim. Isso a faculdade não me proporciona. E hoje em dia as crianças não gostam de Matemática. Não. Elas não entendem Matemática, e não é culpa delas. É o professor que tem que se preocupar em passar de uma forma mais clara. Infelizmente, a Matemática é muito mal vista, porque ela é jogada desde o ensino médio. Então aqui na faculdade a gente aprende de onde a Matemática vem. A pergunta que todos fazem até hoje é onde nós iremos usar o que estamos aprendendo aqui. Para que isso serve? E até hoje ninguém respondeu. A gente sai procurando, mas é como os exercícios de uma prova, os que o professor dá nunca são suficientes para fazer a prova, então para ser um bom professor eu tenho que fazer estágio. Dar aula. Ir para a escola. Analisar como o professor é na sala de aula, para saber se o que ele faz é bom ou não para que eu possa usar. (Aluno 3, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

A universidade fornece saberes matemáticos, contudo, parece não conseguir ultrapassar os muros de seus conhecimentos teóricos. No curso de licenciatura em Matemática, parece que tudo não passa de teorias matemáticas e pedagógicas, de forma que

não se abre espaço para nada fora deste limiar. No entanto, toda essa teoria é uma grande caixa de ferramenta. Conforme Deleuze:

Uma teoria é uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. (FOUCAULT, 1979, p. 43)

Talvez o curso de licenciatura pudesse assumir que o conceito matemático não deve ser procurado, e sim encontrado. Os saberes matemáticos não são uma “entidade metafísica” da qual devemos nos apropriar, é tão somente uma ferramenta que foi criada e produzida no mundo e a partir do mundo.

Os conceitos não estão para serem compreendidos. A compreensão, o que faz, é imobilizar o pensamento, na medida em que apresenta a resposta para um problema. Se o problema está resolvido, já não é necessário pensar. Os conceitos, ao contrário, são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento. Cada conceito remete a outro conceito, a outro problema. Cada conceito conecta-se com vários outros e pede novas conexões. Assim, num movimento infinito do pensamento, o que temos é sempre novos conceitos sendo criados, por conexão, por deslizamento, por deslocamento... é a invenção de novos problemas, como num *motor contínuo*. (GALLO, 2008a, p. 66. Grifos do autor.)

Desta forma, os conceitos matemáticos servem para determinadas situações e, por conta disso, é difícil chegar a conclusões de quais ferramentas são imprescindíveis àqueles que terminam um curso de licenciatura em Matemática, pois, ao definir o que se deve ou não ensinar, limitamos a invenção de outros conceitos. Tais zonas definidas de formação castram o funcionamento dos motores do conceito matemático. Devemos assumir que permaneceremos ignorantes ao que ensinamos e que nos perderemos por vezes dentro do próprio saber matemático imposto.

Nossas práticas se assemelham à analogia usada pelo aluno,

*“[...] O que o professor dá nunca é suficiente para fazer a prova.” (Aluno 3, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

E pode ser que, conseqüentemente, nosso saber não seja suficiente para ensinar alguma disciplina; mas mesmo assim se ensina, na ilusão de conhecer o necessário para que certas práticas sejam assimiladas.

Temos sempre este impulso de criar ideais. Cada um cria para si mesmo um modo de ser professor; pode-se dizer que cada um carrega um modelo de professor. Dessa forma, a universidade se encarrega de também nos afetar para o modelo já estabelecido de um profissional da educação. No entanto, será que ficam em nós indícios desses modelos reproduzidos por determinado curso de licenciatura? Enfim, quais imagens ficam engendradas em nosso corpo enquanto alunos de um curso de licenciatura em Matemática?

*A hora da correção da prova? [Risos]. Cada professor aqui tem certas características. Esse professor é assim, então nós temos que fazer deste jeito. Tem professor que joga a matéria de qualquer jeito e tem professor que passa definição, exemplo, proposição. Você vê que ele veio preparado para passar isso, se não der tempo, você percebe que para ele tudo bem, não deu. Agora tem professor que vem aqui com o roteiro, ele parece um robzinho na lousa, não interessa a ele se você sabe ou não e se você pergunta você fica com mais dúvida do que antes de ter perguntado. Na minha opinião, por mais que a gente esteja na universidade e as coisas não podem ser tão devagar, tem que ter certa velocidade, um professor que explica e se preocupa com o aluno ainda é necessário. Eu acho que um bom professor é aquele que tira pelo menos uma dúvida por aula e não aquele que taca tudo na lousa e no fim fala: qualquer dúvida vai à minha sala. Eu até poderia ir. Mas é uma pessoa que tem vergonha, porque não sabe nem a dúvida que tem para ir lá perguntar? (Aluno 6, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Há sempre um homem do desejo em nós mesmos, de tal forma que, ao relatar o que se passa, relatamos também o que queríamos que acontecesse. As práticas existentes em um curso de licenciatura em Matemática ficam cravadas em nossa carne e nos formam continuamente, em uma mistura do acontecido com o que agora acontece, um entrecruzamento constante de passado e presente.

Em um processo de formação em que o sujeito é visto como algo que pode ser mudado ao bel prazer das linhas de força verticais de um espaço formativo, o modelo impera como o altar de um perfil estabelecido de um professor de Matemática. Nesse espaço, não cabe a invenção de uma maneira singular de estar docente, um sujeito que forma-se enquanto licenciando. Tudo é pensado e avaliado para criar uma representação do professor que se imagina poder ser implementado em todos os cursos, para a criação de um corpo docente perfeito.

Parece que tal invenção só pode acontecer nos desvios das linhas de força delineadas por tal curso. “No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um

novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23). Da mesma forma, acreditamos que no coração desta árvore construída com a intenção de produzir uma única forma de ser docente pode um elemento de resistência incitar a criação de um rizoma, que tem por função a invenção de um sujeito capaz de tomar a formação em suas mãos e criar para si uma maneira singular de ser educador matemático.

## 5

Defendemos a ideia de um sujeito capaz de inventar-se. Assim, deixaremos explícito de qual sujeito falamos. Para isso, iremos nos apropriar das contribuições de Foucault (1984), descritas em “História da Sexualidade 2”, que olha para o sujeito a partir dos jogos de verdade na relação de si para si. O que este autor faz é uma problematização por meio das práticas de subjetivação, nas quais o sujeito pode ser pensado desde a Grécia antiga.

Para Foucault (1984; 1985; 2011), a formação se dá em um processo de subjetivação. Em “Vigiar e Punir”, a disciplinarização dos delinquentes é feita por processos de subjetivação de regras pré-estabelecidas fundamentadas em práticas disciplinares; já em “Historia da Sexualidade” há um vergar da força na medida em que o próprio sujeito pode se constituir em um processo de subjetivação.

Assim, juntamente com Foucault (1984; 1985), queremos pensar de que maneira o sujeito pode cuidar de si e quais as práticas necessárias para o conhecimento de si enquanto sujeito de suas ações, enquanto aquele que escolhe ser o que é.

Para isso, podemos perceber que Foucault (1984) busca, a partir do homem do desejo, um sujeito moral, explicitando um cuidado de si pertencente ao próprio sujeito e Nietzsche (2011) acredita que a formação é um movimento de metamorfose no próprio ser. Em suma, com as contribuições dos autores aqui apresentados, podemos partir do entendimento de que quem deseja é o homem, e que este é responsável por conhecer os elementos que o aprisionam em um movimento de (re)descoberta de si mesmo, na busca pela criação de algo novo.

Reiteramos que formar-se é um movimento que se dá antes, durante e depois de um curso de licenciatura em Matemática. Pensar assim é acreditar que o sujeito é um eterno vir a ser, um sujeito que está sempre se formando, que nunca é. Assim, ressaltamos que, no que diz respeito a este sujeito, o máximo que se pode falar dele é da sua imagem neste instante.

Mesmo que um curso de licenciatura não seja o lugar por excelência de formação de professores, tal espaço se constitui em um ambiente que ultrapassa o propósito de ensinar

técnicas matemáticas e pedagógicas. Ou seja, as mesmas linhas de força que produzem modelos estabelecidos de como ser um professor podem, por seu caráter impositivo, proporcionar ao sujeito a possibilidade da criação de brechas que escoam uma maneira outra de abrir espaço para práticas do cuidado de si. Deste si, desta forma que cria o múltiplo, as múltiplas faces, os múltiplos sis.

Nietzsche (2008a) mostra a importância desse cuidado com si mesmo quando relata como se tornou o que é, ou seja, como ele se formou. Por conta disso, já deixa claro que pouco importa o entendimento dos outros sobre esta obra. É sua vida contada para si mesmo. Ao descrever sua vida, Nietzsche tem a intenção de evidenciar as situações que o transformaram no que é, e é justamente nesse sentido que o cuidado de si toma forma e importância no que diz respeito à formação. Por conta disso, nossa vida é repleta de situações que nos compõem, toda uma conjuntura que nos transforma no que somos hoje.

*Para chegar aos professores do curso de licenciatura em Matemática, precisei passar pela porta do departamento de Matemática. Tal departamento não se situa dentro dos muros da universidade, mas fora dele, um espaço a parte, fica ao lado da universidade. Há um banco de praça na porta do departamento, situado estrategicamente embaixo de uma árvore, ao lado de um estacionamento de bicicleta, algo bem frequente na cidade. O departamento de Matemática em si é algo imponente. Sua estrutura é mais nova do que o resto da universidade e se diferencia dela em suas formas arquitetônicas. É todo pintado de branco com faixas cinza, sempre foi assim. E digo isso pois estava lá quando foi inaugurado.*

*Passar por aquelas portas, adentrar aquele espaço é perguntar para mim mesma em quem eu me tornei, o que me fez ser a professora que eu sou hoje. Passar pelas portas do departamento enquanto o que eu sou hoje, mas ser vista por alguns dos meus professores pelo que eu era, mesmo sem me lembrar ao certo o que eu era, foi um desafio. Há uma questão potente no fato de estar no curso em que me formei, pois não é mais o meu curso, não são todos os meus professores que lecionam para o curso de hoje, nem os mesmos alunos. Mas são as mesmas paredes que guardam lembranças. As mesmas salas que guardaram desesperos e esperanças. Desvencilhar-me delas, sair de algo que um dia existiu, mas que não representa o hoje e atualizar-me é um dos desafios que atribuí a mim mesma. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 10 de outubro de 2014)*

Será essa uma vivência pessoal que não fornece auxílio algum para se pensar o formar-se enquanto cuidado de si? Ou seja, ser apenas a parte de um humano demasiado humano? Juntamente com Nietzsche (2008b), acreditamos que não, pois quando relatamos nossas percepções podemos, também, fornecer subsídios que sirvam a alguém, algum sujeito em que também as coisas possam parecer mais difíceis, mais corajosas. Pessoas que são também acometidas de “algum passado” e que têm coragem suficiente para sofrer novamente com o espírito do seu próprio passado.

*É o passado e o presente. É o presente atualizando o passado. É tudo isso junto em um corpo só. Quando entro no departamento, percebo que há de se ter coragem para ser cartógrafo, olho para todas as minhas lembranças outrora produzidas naquele espaço. Olho para aqueles que um dia foram meus professores e percebo que, de alguns, eu não lembrava mais de seus rostos, modos de falar, expressões, traquejos, essas coisas mínimas que o cotidiano nos rouba, mas que, uma vez que tomamos distância, vemos que são as mínimas coisas que nos diferenciam. Vejo também professores do curso de licenciatura em Matemática que antes eram meus colegas de turma, estão lá como professores hoje. Revi os inesquecíveis, os professores que não esquecerei nunca, seus rostos, suas práticas, seu modo de falar e como falar. Falo também com professores que nunca vi, nosso primeiro encontro se deu agora. Passei por todos estes encontros enquanto cartografava os professores deste curso de licenciatura em Matemática. Atualizei o meu real. Atualizei todos: os que eu conhecia e me esqueci, meus colegas que agora são professores, os inesquecíveis e os que eu nunca tinha visto até aquele momento e que agora os conheci.*

*Antes de conversar com os professores, precisava me encontrar. Descobrir o que eu sou, minha opinião sobre mim mesma e minha formação naquele espaço em devir que um dia também me pertenceu, mas hoje já não me pertence mais. Andando por aqueles corredores, passando pelas salas de cada um dos docentes fui percebendo que minhas lembranças me associavam àquele departamento; no entanto, as salas pareciam não ser mais as mesmas. Talvez eu não fosse mais a mesma. Aquelas salas agora guardam em si mesmas outras lembranças, marcas que eu desconheço.*

*Penso que o tempo tenha transformado o curso de licenciatura em que me formei em outro curso, que agora desconheço. No entanto, faço parte dele de alguma forma. Relações diferentes foram construídas nesse espaço. De repente, percebi que me tornei também parte de um passado, me tornei parte da história. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 10 de outubro de 2014)*

Será que olhar para si mesmo e se descobrir enquanto um sujeito em constante invenção já não é uma prática de cuidar de si mesmo? Para Foucault (2010), o cuidado de si caracteriza um princípio de formação do sujeito, enquanto senhor de suas escolhas, durante toda a sua vida.

[...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados (FOUCAULT, 2010, p. 80-81)

Assim, essas práticas de si estão atreladas 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, que admite ter, em relação a ele, o domínio e superioridade, conservar-se livre de qualquer tipo de

sujeição interna das paixões e alcançar um modo de ser definido sobre uma soberania sobre si (FOUCAULT, 1984).

Para Foucault (2010), a problemática do cuidado de si - *epiméleia heautoû* - se inicia com uma atenção, um movimento que direciona o sujeito a olhar para si. É uma forma na qual se observa que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Essa relação contigo, que aparece na frase “é preciso que te ocupes contigo mesmo”, está ligada ao tempo que o sujeito deve ter consigo mesmo, um tempo de pensar sobre suas escolhas e atitudes. Isso se configura como uma atitude geral do próprio sujeito. Enquanto não se esqueças de ti, está ancorado em um princípio de relação de si para si, em que existe a possibilidade de não se descuidar de si, cuidar de suas potências. Já esses cuidados contigo são as práticas utilizadas para o cuidado de si, um aprendizado que leva o sujeito a ser o senhor de suas escolhas.

O cuidado de si traz uma relação individual do sujeito com o mundo que o cerca e com ele mesmo. Para Foucault (2010), é essa a relação existente entre Sócrates e Alcibiades, a importância do cuidado de si.

Ocupar-se com o próprio Alcibiades, no sentido estrito, significará, pois, ocupar-se não com seu corpo, mas ocupar-se com sua alma, com sua alma enquanto ela é sujeito de ação e se serve mais ou menos bem de seu corpo, de suas aptidões, de suas capacidades, etc. Vemos então que o fato de Sócrates ter esperado que Alcibiades avançasse na idade, que sua mais brilhante juventude tivesse passado para dirigir-lhe a palavra, mostra que aquilo de que Sócrates cuida, diferentemente dos outros enamorados e pretendentes de Alcibiades, é o próprio Alcibiades, sua alma, sua alma como sujeito de ação. Mais precisamente, Sócrates cuida da maneira como Alcibiades vai cuidar de si mesmo. (FOUCAULT, 2010, p. 54)

A importância dada ao cuidado de si, na Grécia antiga, representa uma condição necessária para governar os outros, “é preciso cuidar-se para bem cuidar da cidade, governar-se para governar os outros; desempenhando papel *claramente instrumental*, a relação de si para consigo passa, portanto, pela *mediação da cidade*” (FOUCAULT, 2010, p. 74. Grifos do autor).

Da mesma forma que a formação tem a ver com incitar os outros, aquele que forma-se tem que apresentar um cuidado de si, “uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 1984, p. 47). São práticas

que levam o sujeito a ter poder sobre si mesmo. Assim, não existe uma forma com a qual um sujeito se forma, pois a formação é individual, intransferível, acontece em um sujeito singular.

Com o cuidado de si, abre-se uma possibilidade do próprio sujeito de inventar-se. Tais atitudes podem auxiliar na criação de uma maneira que afirme o si que se transforma continuamente por uma infinidade de linhas de força que nos perpassa durante o decorrer de uma vida.

## 6

O inventar-se é singular a cada sujeito, pois se constitui em um processo de subjetivação. Para Deleuze (2008), um processo de subjetivação não pode ser confundido apenas com um sujeito. 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, grifo do autor).

Assim, não há, pois, um caminho para nossos cursos de licenciatura. São vários os seus caminhos. Pensamos na invenção de um profissional, não um tipo determinado de profissional. Defendemos a existência de vários tipos de educadores<sup>5</sup> em um só. Estamos falando da multiplicidade do si, existente dentro e fora de um curso de licenciatura em Matemática.

Para compreender melhor o que vem a ser multiplicidade, Deleuze e Guattari (1995) a relacionam com os fios da marionete, que nada tem a ver com a vontade do artista, mas com os possíveis caminhos que ele pode tomar. Dessa forma, pode-se discorrer sobre um curso de licenciatura em Matemática que pode criar caminhos múltiplos.

[...] não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a  $n-1$ . Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE, 1995, p. 13)

O múltiplo entendido não pelo acréscimo de mais um em um sistema, mas sim por sua retirada, o  $n-1$ . Os caminhos são múltiplos, pois apresentam múltiplas entradas e saídas, oferecem linhas de fuga. Um curso de licenciatura pode ser agenciador de multiplicidades.

---

<sup>5</sup> Usaremos educador como sinônimo de professor no decorrer do texto.

Assim, um curso, ao não limitar seus caminhos, poderia ser chamado de rizoma. Ou seja, um curso de licenciatura poderia ser um rizoma da própria formação.

Uma formação pode ser dita rizoma se for composta por linhas que podem ser percorridas por quem estiver dentro deste processo, de tal forma que tais linhas podem ser rompidas em qualquer momento e nascer, desse rompimento, outras linhas que podem ser trilhadas ou não. Essas rupturas existentes no rizoma criam linhas de fuga que não param de levar a outras formatações.

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16)

Em um curso de licenciatura existem linhas que se conectam, que nos fazem pertencer ou permanecer em determinado território. Da mesma forma, também existem linhas que se quebram, que nos desterritorializam para nos territorializarem novamente em outro movimento. Linhas se abrem, se cruzam e se transformam em um movimento em constante devir.

Tais linhas têm o poder de produzir o próprio sujeito, um si constituído pelas dobras da linha do fora, produto de suas próprias subjetivações. Assim, é necessário evidenciar o que são as linhas do fora. Afinal, o que vem a ser o fora que, quando dobrado, constitui nossas subjetivações?

De acordo com Levy (2011), Foucault acredita que o pensamento do fora é o pensamento que se mantém fora de toda e qualquer subjetivação. Para Deleuze (2005), o fora na obra de Foucault é um espaço de linhas de força que ainda não afetaram o sujeito. Por conta disso, o fora não pertence ao sujeito nem é o sujeito. O espaço do fora faz parte do processo de subjetivação de si. O fora, em seu estado puro, é pura ação de linhas de força e só poderá ser transformado em sujeito após passar pelo processo poder/saber/subjetivação.

De fato, conforme este autor, as forças do fora são todas as relações de poder que agem sobre o sujeito, “o poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de força é uma *relação de poder*” (DELEUZE, 2005, p. 78, grifos do autor). Assim, as categorias do poder ou das forças são do tipo incitar, induzir, desviar...

Dessa forma, o poder é o que chamamos de fora. Esse fora, cujas dobras constituem o sujeito, é o reino do devir, uma tempestade de forças, o não estratificado, o informe, um espaço anterior de singularidades no qual as coisas não são ainda. O lado de fora é uma dimensão sem forma específica onde circula uma pluralidade de forças. Nessa dimensão, nada é determinado, tudo está para acontecer (DELEUZE, 2005).

Para Deleuze, Foucault se preocupou profundamente com o tema do duplo, o que entendia como uma interiorização do lado de fora. Assim, o que Foucault busca nos gregos é essa relação consigo mesmo que deriva das relações com os outros, como se as relações com o fora se dobrassem para criar um dentro com uma dimensão própria, que seria essa relação consigo como domínio.

Poder é entendido como relações de forças. Essas forças são, antes de qualquer coisa, uma ação. Sempre uma ação. Por conta disso, é impossível dizer onde elas se encontram; elas não são localizáveis. Na realidade, são pontos singulares que compõem uma rede de relações ainda não existentes. “O poder é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso” (DELEUZE, 2005, p. 36).

Para Foucault, o poder não é essencialmente repressivo; ele é exercido e não possuído e está presente tanto nos dominados quanto nos dominantes. O poder é, antes de tudo, uma relação, “um afeto, já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças” (DELEUZE, 2005, p. 79).

O poder não pode ser visto apenas como algo negativo, em que um sujeita o outro a determinadas regras. Ele é um jogo não localizável. Na escola, por exemplo, o poder é um fluxo de relações de força que ocorre entre professor/aluno, professor/instituição, aluno/aluno, aluno/instituição, entre outros. Assim, o poder está em todo lugar e em qualquer relação, “o poder *produz realidade*, antes de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de mascarar” (DELEUZE, 2005, p. 38, grifos do autor).

De fato, essas relações de poder determinam singularidades/afetos/subjetivações que inventam o sujeito. Por conta disso, o sujeito nunca é algo específico; pelo contrário, ele está sempre sendo, pois “as forças estão em perpétuo devir. Há um devir de forças que duplica a história, ou melhor, envolve-a conforme uma concepção nietzscheana” (DELEUZE, 2005, p. 92).

Assim, o poder é ação que se exerce no dia-a-dia e que compõe a formação dos educadores. Essas relações de forças que compõem os sujeitos estão em uma dimensão que

representa o fora, o qual, por sua vez, é formado por todas as relações de força existentes. É a abertura de um futuro em que nada termina.

Conforme Levy (2011), o poder por não ter forma é sempre difuso. Espalha-se por toda a parte. Podemos encontrar o poder nos corpos, nas instituições, nos hábitos, nos comportamentos, assim por diante. As relações de força são exercidas em todas as camadas da sociedade e, por não serem visíveis, funcionam como uma rede da qual ninguém escapa. Podemos, juntamente com a autora, dizer que não há poder como algo material, o que existe são relações de poder que aparecem como práticas, como exercícios.

Foucault, em um ensaio intitulado “O Sujeito e o Poder”, encartado no livro de Dreyfus e Rabinow (2010), mostra a importância de se estudar o poder. Foucault o evidencia em relação ao sujeito e relata que sua intenção nunca foi estudar o poder, mas sim criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos.

Primeiramente, os trabalhos de Foucault se concentraram na objetivação do sujeito do discurso, ou seja, o saber. Depois, eles se reuniram na objetivação das práticas divisórias, isso é, em como os sujeitos são divididos no seu interior em relação aos outros. Ele dá como exemplo o louco/são, doente/sadio, criminosos/“bons meninos”. E, por fim, seus estudos se aplicaram no modo como os seres humanos se tornam sujeitos. Foi neste momento que Foucault se encontrou com o poder, na medida em que notou que o sujeito é colocado em relações de produção, significados e igualmente em relações de poder.

Neste ensaio, Foucault propõe que, para compreendermos as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações. Para ele, as resistências, ou seja, as lutas contemporâneas servem para atacar uma técnica, uma forma de poder (DREYFUS; RABINOW, 2010).

Por fim, podemos admitir que o sujeito, ao se chocar com as linhas do fora, pode ou não resistir a elas. Estamos entre movimentos de subjetivação. Cabe ao si que deseja se inventar buscar nas linhas de força que se movimentam aquelas que anseia e resistir àquelas que não podem o afirmar enquanto senhor de suas escolhas. Estamos sempre enfrentando uma luta se temos como objetivo o cuidado de si. Cuidar de nós, nos inventarmos pressupõe uma batalha por nossas vontades. Guerrilhar contra as linhas de força que desejam nos subordinar a uma lei que acredita na autoridade absoluta, na verdade definitiva é uma das características de um cuidar de si em que “as pessoas se subordinam apenas sob condições, em consequência de acordo recíproco, isto é, com todas as reservas do interesse pessoal” (NIETZSCHE, 2005, p. 216).

## 7

Resistências são lutas que subvertem linhas de força prontas para nos subjetivar. Subverter, reverter, inverter. Práticas de resistências só existem para fugirmos de determinada linha de força. No entanto, tais práticas nem sempre são visíveis; pelo contrário, elas trabalham no clandestino, nas brechas e nos desvios de uma ação.

*Na sala de aula do curso de licenciatura em Matemática, eu e mais três alunos éramos os patinhos feios fora do lugar. Nós não fazíamos ideia do que acontecia naquele espaço. A gente estava, na grande parte do tempo, "boiando"... a gente estava lá; enquanto os outros estavam disputando nota, nós estávamos nos divertindo. A única vez que fomos tratados como gente foi quando tiramos 8,0 na prova de Física. Eles pensaram: como pode? Eles tirarem 8,0! E foi aí que começaram os problemas...*

*O professor de Física entrou na sala para dar aula e eu não copiava a matéria. Nunca copiei, eu não conseguia fazer duas coisas ao mesmo tempo. Aprendi na universidade a duras penas. Ele entrou na sala e eu estava prestando atenção no que ele estava falando, pois eu tinha dificuldade em Física. Ele parou a aula, olhou para mim e disse:*

- *Você. Cadê teu caderno?*
- *Eu não tenho caderno.*
- *Por que você não está copiando a matéria?*
- *Professor, você me desculpe – eu disse, gaguejando- mas eu não consigo prestar atenção e copiar. Para eu tentar entender o que o senhor está explicando, eu não posso estar copiando.*
- *Olha, pequena, quem não tem caderno e não copia minha matéria, não passa.*

*No outro dia eu acordei às seis horas da manhã para copiar a maldita matéria de Física. Copiei "tudinho". E umas três aulas depois, eu pedi para uma amiga minha me levar na sala do professor, porque eu não estava entendendo nada do que ele estava falando. O melhor aluno da sala também disse que não estava entendendo nada daquilo. Nesse momento comecei a ficar preocupada, porque ele era "top". Era o único amigo "nerd" que tínhamos. Decidi ir à sala dele, embora minha amiga dissesse que eu era louca, pois ele iria me comer com farinha. Pedi para ela me levar de bicicleta até o departamento de Física. Ela me levou, mas se recusou a entrar comigo. Entrei tremendo. Bati na porta e ele disse lá de dentro: pode entrar. Entrei.*

- *Oi. É Mere, né?*
- *Meire professor.*
- *Então, Mere, foi o que eu disse. Em que lhe posso ser útil, Mere?*

*Pequei meu caderno lindo, todo colorido, juntei todas as minhas forças e disse: "professor, eu copiei tudo o que o senhor mandou, mas eu não consigo entender nada. Eu preciso de ajuda porque senão eu não irei conseguir tirar nota na prova".*

*Ele olhou para mim, com olhos mortais, e disse:*

- *Tu não aprendeu nada, pequena, do que lhe ensinei até hoje?*
- *Nada.*
- *Então abre esse caderno para eu começar a te explicar tudo de novo, né.*

*Naquele momento, eu respirei e ele falou:*

- *A partir de hoje, pequena, tu vem aqui toda quinta-feira nesse horário que eu vou lhe dar aula, porque eu fui com a tua cara.*

*Como fazíamos, então? Nós estudávamos em casa e os meninos pegavam todos os exercícios que eles queriam e eu ia tirar dúvida com o professor. Chegou na última prova, ele, do nada, faltando uma semana para prova, disse que a matéria que deveríamos estudar era tudo, ou seja, os quatro volumes do Halliday. A sala mais parecia um cemitério, ninguém falou nada, todo mundo concordou com aquilo. E eu pensava: " 'tô' frita, vou ficar de substitutiva".*

*Fomos para casa e, naquela noite, eu tomei um litro de vodka com licor de amendoim. Nós abrimos o livro no outro dia e cada um tem mais de 15 capítulos, cada capítulo, um monte de exercícios. Eu, desesperada, perguntei:*

- *Por onde nós iremos começar?*

*Um amigo meu disse:*

- *Pelo começo. Mas primeiro acho melhor fazermos uma oração para Deus nos abençoar a escolher os exercícios certos para estudar.*

*O menino que morava com esse amigo fez a prova de Física da Engenharia e o professor era o mesmo. Ele conseguiu copiar as questões e nosso amigo trouxe para a gente, mas nós não sabíamos resolver nenhuma delas. O que nós fizemos? Pegamos os quatro volumes dos livros e começamos a buscar exercícios parecidos com os que ele iria dar na prova, e quando chegou o dia da prova eu fui à sala do professor tirar dúvida. Todo mundo da sala tinha a prova.*

*Eu falava que eu tinha dúvida nos exercícios que nós tínhamos combinado, quando ele terminava de ler o exercício, ele dizia:*

- *Nesse?*

*E eu afirmava. E ele foi resolvendo todos os exercícios, mas sempre no final de cada leitura ele dizia:*

- *Nesse?*

*Mas tinha um exercício que era um pouco diferente e não encontramos ele no livro, apenas parecido, mas invertia as regras. Quando ele terminou de resolver tal exercício, ele disse:*

- *Mas não ficou nenhuma dúvida?*

*Eu fiz cara de desânimo, pois sabia que teria que deixar o último exercício sem perguntar. E disse:*

- *Não.*

*Fui embora. Decoramos os exercícios. Quando chegamos à sala, os outros alunos disseram que não tinham resolvido aqueles exercícios, pois ele não daria os mesmos. Olhei para minha amiga e falei:*

- *Se ele não der os mesmos, estamos ferradas.*

*Para nossa felicidade, quando ele entregou a prova, era a mesma prova da Engenharia. Nós fizemos tudo. Tiramos 8,0. Mas não era certo os patinhos feios da sala tirarem notas maiores que os grandes "intelectuais da Matemática". Eles foram reclamar com o professor que nós tínhamos a avaliação e, por conta disso, tínhamos tirado uma nota boa, diferente do resto da sala. O professor nos chamou na sala dele, ou seja, chamou eu e um dos meus amigos.*

*Eu chorava, pois imaginava que teria de fazer substitutiva, e meu amigo dizia:*

- *Eu não sei por que esse desespero, porque nós não fizemos nada de errado.*

*Fomos à sala dele. Quando entramos, ele disse:*

- *É. Mere, tivemos problema com a prova. Alguns meninos vieram aqui revoltados e falaram que vocês tinham as provas. E eu disse a eles que era mentira, pois aquela prova foi a primeira prova que eu dei para a Matemática. Onde vocês conseguiram aquelas questões?*

*Meu amigo disse:*

- *Oh, professor, eu moro com o fulano e ele fez sua prova na segunda-feira e enquanto nós conversávamos ele se lembrou das questões e nós as estudamos, pois os quatro capítulos do Halliday não seria possível em tão pouco tempo. Mas todos os alunos tinham a avaliação, não só a gente. Eles não resolveram as questões porque não quiseram.*

*O professor olha com cara de mal e diz:*

- *É. Eles vão fazer a substitutiva e, se não fizerem a prova, foi porque não quiseram. Eu não posso fazer nada. Afinal, quem não cola não sai da escola. Não é? (M. professor do ensino básico. Chronos registra: 24 de maio de 2014)*

Práticas de resistência só acontecem quando existem linhas de força que querem submeter o sujeito a determinadas regras, ou seja, os movimentos de poder estão articulados a movimentos de resistências que existem para garantir uma possível afirmação da própria vontade do si que forma-se. Segundo Foucault (2010), onde há poder, existe resistência e esta se encontra em posição de relação com as linhas de força existentes no plano de imanência. As múltiplas maneiras de resistências apresentam-se, tal qual o poder, em uma rede vasta e multiforme de relações. Assim, atos de resistência são como pontos e nós irregulares que podem se distribuir com maior ou menor intensidade no jogo do poder. As resistências, tal qual o poder, não podem ser fixas, pelo contrário, elas são móveis e fragmentadas. Elas existem engendradas a uma linha de força de opressão. Dessa forma, a resistência é a linha de força da afirmação do cuidado de si mesmo.

Se para Foucault (2010) os dispositivos de poder têm o objetivo de normalizar/disciplinar, então cabe ao sujeito resistir a tais dispositivos. Para Deleuze (1996), existe uma primazia do desejo sobre o poder e as operações do poder guardam um efeito repressivo, esmagando as pontas dos agenciamentos de desejos para um possível enquadramento da forma. Assim, a resistência em Deleuze (1996) se liga menos a uma noção de contradição e mais às maneiras que um sujeito encontra para escapar por todos os lados.

[...] uma sociedade, um campo social não se contradiz, mas ele foge, e isto é primeiro. Ele foge de antemão por todos os lados; as linhas de fuga é que são primeiras (mesmo que primeiro não seja cronológico). Longe de estar fora do campo social ou dele sair, as linhas de fuga constituem seu rizoma ou cartografia. As linhas de fuga são quase a mesma coisa que os movimentos de desterritorialização: elas não implicam qualquer retorno à natureza; elas são as pontas de desterritorialização nos agenciamentos de desejo. (DELEUZE, 1996, p. 5)

As linhas de fuga não são necessariamente revolucionárias. No entanto, são elas que os dispositivos de poder vão capturar em um movimento de reterritorialização. Não se pode imaginar que traçar linhas de fuga é o mesmo que fugir, mas sim em fazê-lo fugir, “como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (DELEUZE, 1996, p. 72).

Fugimos e, para fugirmos, também lutamos contra práticas que não aceitamos.

*Teve uma aula que a gente não aguentava mais ficar na sala e o professor perguntou por que nós não estávamos participando. Eu falei: “professor, o senhor me desculpe, mas eu irei falar com toda franqueza. A aula do senhor não vale nada.” Ele se assustou e eu falei novamente que a aula dele não valia nada. “Eu não tenho interesse nenhum em assistir à aula do senhor, porque entre assistir à sua aula ou ficar a tarde toda na biblioteca estudando, eu prefiro a biblioteca. Eu só venho aqui para não ser reprovado por falta.” Ele parou, sentou e, na outra aula, ele chegou na sala e disse que eu tinha razão e que ele iria mudar o modo como ele dava a aula. (R, professor do ensino básico, Chronos Registra 24 de maio de 2014)*

Contudo, as práticas que outrora nos subjetivaram se entrelaçam em uma rede de forças que compõem nosso corpo atualmente. Se enquanto sujeito somos produto de nossas subjetivações, então, somos um corpo constituído por forças. Assim, as intensidades das linhas de força que nos formaram produzem ressonâncias nas linhas de força que lançamos sobre os outros, ou seja, nossas subjetivações são as forças que encontramos para subjetivar o outro.

O poder aplica-se à vida cotidiana que categoriza os indivíduos, marca-os com sua própria individualidade, impõe a eles uma lei de verdade que deve ser reconhecida e que os outros devem reconhecer nele (DREYFUS; RABINOW, 2010). Assim, os indivíduos passam a servir de exemplos de uma lei que age a partir das ações do próprio sujeito. É uma forma de poder que faz dele um regime de verdade único dado à época histórica a que pertence.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração, que separam o indivíduo daquilo que produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 278)

Resta-nos compreender como se exerce o poder. Para Foucault, em Dreyfus e Rabinow (2010), usar o termo “como” é produzir uma desconfiança da existência do poder; é indagar a

que conteúdos significativos podemos visar quando usamos o termo poder. Quando falamos de poder, devemos distinguir o poder que exercemos sobre as coisas para modificá-las, consumi-las, destruí-las. Chamaremos esse tipo de poder de capacidade, e não é dele que falamos. “Discorremos do poder exercido pelas instituições, pelas leis ou pelas ideologias. Poder que se exerce sobre os outros, na relação com seus parceiros. Só existe poder em ato” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 287).

Portanto, 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. “uma ação sobre ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 287).

Consequentemente, a relação de poder é em si mesma uma relação de violência que age sobre o próprio corpo, sobre o que a força faz dobrar, quebrar, destruir. Logo, 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).

Segundo tais princípios, o poder só se exerce sobre sujeitos livres<sup>6</sup>. Dessa maneira, não é possível considerar as formas de escravidão como uma relação de poder, pois o homem se encontra acorrentado a uma relação de coação. Utilizando dessas ideias, só existem relações de poder onde existem estratégias de luta. Não é possível pensar em relações de poder sem pensar em pontos de insubmissão. “Em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se opor a resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 294).

A resistência se apresenta como uma ferramenta da invenção do si enquanto professor de Matemática. Resistimos quando não aceitamos as regras impostas. Lutamos na tentativa de nos desvencilharmos das armadilhas de um poder vertical que impõe suas verdades universais. Enfim, combatemos na busca do cuidado de si, na tentativa de criarmos e afirmarmos um corpo singular de um educador matemático. Resistir é produzir espaços entre os discursos totalizantes que têm por objetivo reproduzir certas práticas ricas em significados portadores de uma única forma de ser professor.

---

<sup>6</sup> Entende-se por sujeitos livres, segundo Foucault, sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades de resistências (DREYFUS; RABINOW, 2010).

## 8

*Tive uma experiência na minha terra e aqui de vez em quando faço isso. Faço com que o aluno desenvolva um espírito de honestidade. E como faço isso? Você entra em uma sala e aplica uma prova. O que o professor faz? Ele tem que ficar lá, porque se o professor sair, você sabe que o bicho pega... o bicho pega... eu combino com os alunos em fazer a prova fora do horário de aula ou no sábado. Ok. Porque duas horas às vezes é insuficiente, então eles irão ter o tempo que quiserem. Eu ia, distribuía as provas e, no início, aparentava que ia embora, saía da sala e ficava olhando a turma de um lugar que eles não percebiam. A princípio há uma tentação de conversar com o colega, mas quando eles menos esperavam eu entrava na sala de aula e pegava. Fiz isso várias vezes com uma turma, até que chegou o momento em que eu não precisava ficar na sala de aula. Chegava, entregava as provas e ia fazer minhas coisas. E quando voltava, eles estavam do mesmo jeito. (C, professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Seja na universidade, na escola, na prisão ou em qualquer instituição social, as práticas de poder encontram-se presentes. No entanto, a preocupação maior de Foucault (2011) é com a constituição do sujeito dentro dessas instituições sociais, em como o poder circula e age sobre o sujeito de forma a constituí-lo a partir de regras pré-definidas. Ou seja: quais são as maquinarias do poder capazes de formar os sujeitos.

Semelhante à prisão, o dispositivo escola ou curso de licenciatura é um aparelho de Estado que reproduzirá práticas de disciplina para a reprodução de sujeitos dóceis. Dessa forma, a educação tende a ser um aparelho que modela o corpo com o objetivo de produzir saberes específicos e passividade.

Assim, nestes espaços, o corpo passa a ser objeto das práticas de poder, cujo objetivo é treinar, disciplinar, ordenar e organizar. A intenção é conseguir sempre o melhor potencial desse corpo. Por exemplo, várias são as frases que já ouvimos nesse sentido: “o importante é o silêncio, pois só se aprende no silêncio”; “a lousa deve ser extremamente organizada, uma organização linear dos acontecimentos deste momento”; “a conversa não forma”. Tudo isso são características marcantes de uma educação do corpo. “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende a mudar para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (FOUCAULT, 2010, p. 156).

Assim, conforme Deleuze (2005), “Vigiar e Punir” concebe o panóptico pelo seu papel de impor uma tarefa ou um comportamento a uma multiplicidade de indivíduos, com a condição de que esta multiplicidade seja pouco numerosa e esteja concentrada em um espaço limitado.

De fato, o panóptico de Bentham, em “Vigiar e Punir”, é uma estrutura carcerária onde as celas estão dispostas em volta de uma torre central de vidro, de tal forma que não seja possível que o preso veja quem se encontra no interior da torre, mas que tenha a certeza de que sempre alguém o estará vigiando. “É visto, mas não se vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação” (FOUCAULT, 2011, p. 190). O que Foucault (2011) nos narra é que não apenas a prisão pode ser um panóptico, mas também a escola, o hospício ou qualquer estrutura social que queira disciplinar o sujeito.

Conforme Foucault (2011), Julius também sobre o princípio do panóptico, diz que ele é, mais que uma arquitetura, uma “história do espírito humano” (FOUCAULT, 2011, p. 204). O que pode em um primeiro momento ser apenas uma solução de vigilância constrói uma sociedade. Afinal, o poder no panóptico é visível e inverificável. “O panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto; um anel periférico, que é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2011, p. 191).

De fato, o panóptico é um aparelho de vigilância. Todos são vigiados. No entanto, o panóptico não é o poder. Ele organiza o poder para tornar mais fortes as forças sociais. Dessa forma, as forças que agem no corpo do sujeito estão sempre garantidas.

O olho que tudo vê. O olho que vigia nosso modo de falar e o que falar ou de sentar e como sentar. “Bentham se maravilhava de que as instituições panópticas pudessem ser leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas” (FOUCAULT, 2011, 192).

Ser aluno na sociedade da vigilância é ser o preso que, de joelhos, olha para cima. É ser soldado esperando que alguém, que ninguém sabe quem é, diga o que é certo ou não.

Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância: sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; atrás da grande abstração de trocas, processa-se o treinamento minucioso e concreto das forças úteis; os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação de saber; o jogo de sinais define os pontos de apoio do poder; a totalidade do indivíduo é cuidadosamente fabricada, segundo uma tática das forças e dos corpos. (FOUCAULT, 2011, p. 205)

Na sociedade atual, a vigilância se encontra em todos os lugares. Podem ser instituições sociais ou apenas câmeras situadas em todos os cantos possíveis que “pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar comportamentos, treinar ou retreinar os indivíduos” (FOUCAULT, 2011, p. 193).

*Durante minha infância, meus pais me levavam ao circo. Um dia, antes de começar o espetáculo, vi um elefante preso por uma corda amarrada em um pequeno pedaço de madeira. O elefante enorme poderia a qualquer momento se locomover daquele lugar, mas mesmo assim ficava parado. Não saía do lugar. Lembro que naquela época ficava pensando por que o elefante não fugia, já que ele era mais forte do que o que o prendia. Por fim, já crescida, fiquei sabendo que, quando pequenos, os elefantes lutam incansavelmente pela sua liberdade, até que começam a acreditar que as correntes que os aprisionam são mais fortes que eles mesmos. Quando eles forem submetidos por tais forças, bastará um graveto para que eles não saiam do lugar. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Assim, em uma sociedade em que as relações de poder/saber disciplinam e imperam, não importa a sua vontade, mas apenas o que fazer com seu corpo, ou seja, existe uma importância exacerbada no que seu corpo faz de certo/errado conforme a moral estabelecida em uma época. É justamente aqui que Foucault (2011) chega em “Vigiar e Punir”: o sujeito é um produto de poder/saber. Portanto, o sujeito precisa ser forte; é fabricado!

No entanto, a resistência do indivíduo não deixa de intrigar Foucault, pois mesmo que a disciplina tente fixar, imobilizar e regulamentar os movimentos, mesmo que ela tente dominar todas as forças que se formam, existe uma força de sinal contrário ao poder vigente que age e resiste a tais linhas de força. Foucault (2011) chama tal resistência de força de poder contrário ao poder vigente. O que ele nos mostra é que, a cada força que age sobre o sujeito, existe uma outra em oposição àquela.

No final de “Vigiar e Punir”, chegamos à conclusão de que a educação para Foucault (2011) é um dispositivo de fabricação de indivíduos, no qual aplicamos certas regras necessárias de acordo com os saberes que pretendemos e o fabricamos de acordo com o interesse de cada dispositivo social. Afinal, tudo está determinado? Se for assim, onde se encontra a vontade do sujeito?

Não. Pelo contrário, nada está determinado. Para responder a tais perguntas, iremos com Foucault (1984; 1985) aos gregos, pois é deste espaço que ele narra a força da resistência. É da Grécia que ele nos conta que o indivíduo é sujeito e o sujeito tem vontade, tem possibilidade de escolha, que as técnicas de resistência são a oposição necessária às técnicas de disciplina.

Se em “Vigiar e Punir” Foucault (2011) analisa as problematizações do crime e do comportamento criminoso a partir de certas práticas punitivas obedecendo a um modelo disciplinar, em “História da Sexualidade II e III” ele nos narra de que maneira, na Antiguidade, a atividade e os prazeres sexuais foram problematizados por meio de práticas de si, colocando em evidência os critérios de uma estética da existência.

O autor nos leva ao entendimento, quando problematiza a história das prisões, que o objetivo do modelo disciplinar é tentar de todas as formas possíveis anular a vontade do sujeito. Mas também nos mostra que o sujeito é capaz de não se deixar subjetivar por qualquer linha de força que o quer atravessar. Para a constituição deste sujeito da resistência, Foucault (1985) nos apresenta as práticas de si, ou seja, nos mostra como é possível por escolha própria formar-se diferente dos soldados.

Para Nietzsche (2011), essas instituições sociais que querem hierarquizar o mundo são chamadas de “tarântulas”. As tarântulas vivem em suas cavernas, tecendo teias; as teias da igualdade. Seu objetivo é difamar todos aqueles que não são seus iguais. As tarântulas se assemelham aos entusiastas, mas não é o coração que os entusiasma – e sim a vingança. Quando se tornam refinados e frios, não é o espírito, mas a inveja que os torna assim, de forma que em cada um de seus lamentos ressoa a vingança, em seus elogios, a injúria e, por fim, ser juiz se torna sua bem-aventurança.

Estamos sempre entre instituições que tecem teias de igualdade. A disciplina, nesses territórios, age de modo a anular qualquer forma de resistência possível ao sujeito. Tais táticas acabam por contribuir para a formação do professor soldado, pois nesses espaços reinam práticas de hierarquização e organização que auxiliam no domínio das regras estabelecidas para um reconhecimento constante da aprendizagem de seus alunos. Tais habilidades necessitam de um rígido processo de ensino-aprendizagem. A ideia é antecipar toda e qualquer situação que possa acontecer em uma sala de aula para que não haja surpresas, ou seja, é necessário arborificar a formação para que os professores se adaptem à necessidade do Estado. Para isso, tudo se trata de seguir os caminhos outrora traçados. Tudo se trata de repetir o modelo. No entanto, qual é o modelo?

*O professor não deve ser um mero repetidor daquilo que está no livro. O professor deve ser aquele que convida o aluno, que dê um mero suporte para que o aluno possa criar, pensar, ser crítico e aprender aprendendo. (C. professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Será que o modelo poderia ser formar cidadãos críticos e conscientes de sua função na sociedade moderna? Cidadãos críticos? *Slogan* da sociedade atual. No entanto, sob os véus de tais ideias, o que encontramos é uma formação baseada na ideia de seguir. Há todo um modelo de como criar tais cidadãos incorporados aos nossos discursos, contudo, nessas ideias de formação não há espaço para rebelião, divergência ou vontade própria.

Mesmo sobre os panos dos *slogans* atuais, o que evidenciamos são práticas que levam o outro à subordinação, sujeitos que devem saber e ser lembrados constantemente para quem trabalham e quem decide suas ações. Se a ordem é clara, resta ao professor agir independente

de acreditar ou não nela. As obrigações do aparelho de Estado para com o professor são de capacitá-lo para que cumpra bem o seu papel de servidor.

## 9

O poder é o espaço das linhas do fora, de resistências, de devires, ou seja, o fora é o ambiente das singularidades. Conforme Levy (2011), o fora remete a um conceito chave na filosofia de Deleuze: o plano de imanência. Por conta disso, é possível encontrar nesses dois conceitos pontos comuns, convergências que reafirmam a coerência da filosofia de Deleuze.

O conceito de plano de imanência propõe uma filosofia que não imagine que exista um plano superior ao mundo, um além-mundo, no qual o mundo seja apenas imagem desse lugar elevado. O plano de imanência afirma que todas as multiplicidades se situam em um único e mesmo plano. Há vários planos de imanências que se sucedem ou rivalizam na história; pode-se dizer que o plano não é o mesmo nos gregos, no século XV ou hoje (LEVY, 2011).

A partir da ideia de que vivemos em um mundo regido por fatos que nos transformam continuamente, precisamos, então, criar conceitos que consigam tornar este mundo regido pelas linhas do fora em algo vivível. Deleuze e Guattari (1992) acreditam que o plano de imanência é o ato da produção de conceitos na filosofia. Para eles, tal produção possibilita a criação de um pensamento novo, pois um plano não é algo que exista ou pré-exista na natureza. Assim, produzimos um plano de imanência a partir dos cortes que um acontecimento pode produzir na linha do fora. Logo, só existe o conceito quando existe acontecimento e eles coexistem em um plano de imanência. “O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

Quando dizemos haver uma relação entre o plano de imanência e o fora, é porque precisa existir algo que nos força a pensar, pois o pensar não é uma faculdade natural que nos foi dada por algo superior a nós. Pensar é um choque, um raio que corta o fora e nos força a produzir maneiras outras de enfrentar o mundo.

O fora é o lugar das singularidades, das velocidades infinitas, o espaço onde linhas de força transitam livremente. Nossas escolhas e nossa formação têm a ver com este fora mutante, impossível de descrever enquanto se dá. Então só podemos falar de nossas subjetivações, pois são elas as responsáveis pelo que somos agora e que podem proporcionar a criação de novos conceitos formativos. Assim, há em todo conceito um entrecruzamento de histórias.

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29)

Portanto, só se criam conceitos a partir dos problemas que nos são colocados. Criar conceitos de formação é produzir para si um plano de imanência. Dessa forma, um conceito de formação não se situa em determinado gênero ou espécie, mas sim nas composições de suas práticas. Pois, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), conceito é conhecimento de si, que conhece no puro acontecimento e não no estado de coisas no qual se encarna. Cada conceito (re)corta o acontecimento à sua maneira.

Conforme esses autores, um plano de imanência implica uma espécie de experimentação tateante e seu traçado se dá por meios não racionais ou razoáveis. Tal experimentação é meio da ordem dos sonhos, da embriaguez ou do excesso. O plano de imanência é um corte determinado por uma velocidade infinita, por linhas de fuga. Tal corte é feito no fora e abre-se a possibilidade para a criação de conceitos. “A imanência recorta um pedaço do caos, sem, contudo, deixar que ele perca suas propriedades” (LEVY, 2011, p. 103).

Dessa forma, a invenção de um professor de Matemática pode ser pensada como um recorte no caos, uma linha transversal que o corta e cria um plano de imanência, um mapa onde possa conceber caminhos singulares que vislumbrem um campo de visibilidades onde as linhas de força não se estabilizem, mas se movimentem em uma velocidade menor do que no espaço do fora. Nesse caso, formar seria um ataque à criação de conceitos a partir do que se força o pensar.

Podemos dizer que o plano de imanência se constitui em um subconjunto do fora. Assim, acreditar no plano da imanência é crer que todas as multiplicidades encontram-se num único e mesmo plano. Se esse espaço de linhas de força é o próprio caos, então, o plano de imanência é um corte no caos. No entanto, mesmo que um plano de imanência não possa ser descrito, ele nos coloca diante do mundo, e não em outro mundo.

A vida é imanência em si mesma, pois é pura linha de forças. Um acontecimento pode mudar o que se é. Somos formados por nossas escolhas, mas também pelos encontros que o acaso nos reserva. Criamos conceitos a partir desses encontros que são formados no caos. Conforme Levy (2011), para se conceber a vida por excelência, é necessário tecer o plano de

imanência de tal forma que este não esteja preso a uma subjetividade ou objetividade. Assim, o movimento que constitui tal plano é um movimento perpétuo em permanente devir.

No entanto, do que é formado este plano de imanência, ou seja, este subconjunto do fora? De singularidades anônimas e nômades, impessoais, pré-individuais, afirma Deleuze (LEVY, 2011, p. 106). Um plano de imanência é formado, conforme Nietzsche (2005), da própria vontade de potência encontrada no mundo de Dionísio, onde as potências da harmonia, da dinâmica, da rítmica crescem repentinamente com ímpeto.

A experiência do fora é a constituição de um plano de imanência composto por singularidades ainda não atualizadas que, por não terem forma ou substância, se dizem virtuais. Um plano de imanência não se prende ao pessoal, ou seja, a uma intencionalidade do sujeito. Dessa forma, a própria formação do sujeito se constitui em devir, sempre em vias de fazer-se, em um processo do próprio si que ultrapassa o vivido e o vivível.

Todavia, o que significa dizer que um plano de imanência se constitui de virtualidades? Conforme Levy (2011) o plano de imanência se constitui como virtualidade quando é povoado por singularidades e acontecimentos virtuais. Para Deleuze (2008), algo ser virtual não significa que não é real. O virtual se opõe ao atual. O virtual deve até ser definido como uma parte do objeto real, como se o objeto tivesse duas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva. O virtual é sempre um espaço determinado, pois é característico da ideia. É a partir da própria realidade que a existência se produz e é produzida constantemente.

Conforme Levy (2011), o atual e o virtual não podem ser pensados separadamente. No entanto, eles não são mesma coisa. Não existe um objeto apenas atual, que antes não foi pensado virtualmente. “Todo atual está sempre rodeado de círculos de virtualidades” (LEVY, 2011, p. 110).

Assim, podemos dizer que o fora é constituído por relações de força virtuais que são atualizadas no plano do saber a partir das subjetivações existentes no sujeito. Se, tal qual Foucault e Deleuze, acreditamos no fora como ação sobre ação, então não é possível viver na linha do fora. Conforme Levy (2011, p. 88), “a linha do fora é a vida em sua máxima potência, o borbulhar das forças e, por isso, é primordial, original”. No entanto, de acordo com Deleuze (2008, p. 138) “essa linha é mortal, violenta demais e demasiado rápida, arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável”. Assim, como tornar tal linha vivível, praticável?

Para Deleuze (2005), o fora é um espaço de relações de força que só se faz visível quando dobramos a linha e constituímos um dentro. Foucault (1984) chega à conclusão de

que os gregos dobraram a força sem que ela deixasse de ser força e a relacionaram consigo mesma. Assim, antes de ignorarem a subjetividade, eles inventaram o sujeito, mas o inventaram como derivada da subjetivação. Descobriram um forro, essa relação com si mesmo, uma regra facultativa do homem livre (DELEUZE, 2005).

Este sujeito, entendido como derivada da subjetivação, não é fixo; ele vai se transformando a todo instante, mudando seus modos, resistindo ou não aos poderes e saberes impostos. Logo, não existe um si, existem vários *sis*, compostos por subjetivações.

Acreditamos, amparados por Foucault e Deleuze, que o sujeito é formado pelas linhas do fora quando dobradas. Conforme Levy (2011, p. 91), “o dentro não é senão a prega do fora, como se o navio fosse a dobra do mar.” Ou seja, cada linha de força que pertence ao fora, ao afetar o sujeito, produz nele uma dobra. É como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo como domínio, “é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros” (DELEUZE, 2005, p. 107).

Sendo assim, a subjetivação é essa relação de si para consigo mesmo encontrada nas relações de saber e poder. Ela reintegrará dentro de diversos sistemas para se metamorfosear, renascer em outros lugares e sobre outras formas. Subjetivação se faz por dobras, por afetos, sempre segundo uma regra singular de forças. Cabe ao sujeito curvar a força.

Conforme Levy (2011), curvar a força, ou seja, a subjetivar é fazer com que a força afete a si mesma. Curvar a força é o mesmo que resistir: re-existir.

Assim sendo, considerando que não há sociedade sem relações de poder, o agonismo entre poder e liberdade é uma tarefa incessante, uma tarefa política inerente à existência social, à existência de qualquer um na sociedade, vale dizer: a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política. Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de *sis* (si e si e si e), sempre renovados, palimpsesto, movimentos constantes de reinvenção, remendandos-loucos, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade, de novos modos de existência. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. (ASPIS, 2012, p. 56)

E, dessa forma, nos resta dobrar a força sem que ela deixe de ser força, pois é em seu curvar que Foucault encontra a vontade do si. O sujeito é produto de suas subjetivações ao decidir qual força deve e pode o afetar. Por conta disso, Foucault já nos alertava que só existe

relação de poder em sujeitos livres. Só quem é livre pode escolher. Só existem relações de poder onde existem espaços de resistências. É a subjetivação enquanto decisão do eu que cria a existência. Dobrar a força é constituir a vida como obra de arte. Obra como arte única, singular. Obra de arte que não pode ser reproduzida, mas pode a qualquer momento ser (re)criada por si mesma.

## 10

Múltiplas são as práticas que criamos na tentativa de estar professor em um contexto escolar. Várias são as interrogações que nos perpassam instantes antes de entrar em uma sala de aula: seremos bem recebidos? Conseguiremos fazer com que alguém se interesse pela Matemática? Tais perguntas fornecem outras múltiplas respostas intrinsecamente ligadas aos problemas destes dispositivos formativos. Assim, quais as possibilidades de formação existentes no espaço escolar? Como o professor age frente a seus alunos atualmente?

*Para dar aula você precisa entrar com muita rigidez, para você conseguir uns 40 minutos deles acomodados. Agora, se você tem duas aulas seguidas, o ambiente fica insuportável. Você não está ali sendo professora, você está ali apenas para cuidar. Fica sentado, respeita o seu colega, olha o que você está falando um para outro. Então, é isso nossa função na sala de aula. (V, professor do ensino básico, Chronos Registra: 09 de abril de 2014)*

O próprio professor se encontra impotente frente às situações existentes dentro de sala de aula. A função docente foi invertida: se um dia seu papel foi ensinar, hoje não é mais, pelo menos não no real da escola. Assim, a escola forma um profissional castigado por não conseguir cumprir o papel de ensinar algo a alguém. As linhas de força que compõem o ambiente escolar oprimem seus professores até o ponto em que os eles acreditem que ensinar, lecionar, formar, conduzir o outro não é mais sua função. Mas então qual é atualmente o papel do professor? Fazer com que todos os seus alunos fiquem entre quatro paredes. Parece que o importante na escola não é mais aprender, mas ficar por obrigação naquele espaço. Dessa forma, a escola, não tendo nada a ensinar, se torna um ambiente do obrigatório, pois nada ali é interessante.

*O primeiro dia que cheguei à escola em que leciono atualmente, a vice-diretora me olhou e deve ter pensado que eu não tinha experiência em dar aula, então ela disse:*

*- Olha, para dar aula aqui você tem que entrar na sala de aula com cara fechada. Não pode mostrar os dentes para os alunos.*

*E foi isso que eu fiz, me tornei a professora mais brava da escola. Acho que até meio carrasca. Mas hoje eu acho que não sou mais, pelo menos quando eles vão falar de mim, eles falam*

*com certo carinho. Mas quando eu apareço no corredor sempre vejo alunos voando para dentro da sala e gritando:*

*- Olha a rota!*

*Até acho engraçado, mas não me formei para ser um carrasco. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Ficar dentro da sala de aula a qualquer custo parece ser importante para a escola. Garante a organização. O olhar que fala ao mesmo tempo em que nenhuma voz sai da boca, o corpo que se expressa sem movimento algum, os rostos que oferecem uma imagem cruel da própria realidade, os encontros que não acontecem. Tudo isso marca a escola, marca o dia a dia da prática docente.

Essas sucessões de forças formam uma espécie de corpo docente. Os fluxos que oprimem os alunos, os professores, os gestores, formam uma escola que sobrevive. Falamos de formação e o que encontramos são pessoas forçadas a se adaptarem a um sistema pré-determinado. É disso que se trata a formação?

*Eu trabalhava em uma escola que a diretora me retirava da sala de aula com tom de voz alto, ela tirava toda a minha autoridade perante os alunos e ficava no corredor falando como eu deveria dar a minha aula, que estava tudo errado, eu tinha que ser bravo, eu não podia fazer isso ou aquilo. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Conforme Nietzsche (2011), estamos sempre em meio à submissão de uma lei de concordância onde o que interessa são as regras e sua obrigatoriedade. De fato, vivemos rodeados de discursos que se sustentam em crenças escolares e que nos fazem acreditar que, para conseguir ensinar, é necessário ser carrasco ou bravo e que os alunos, para aprender, necessitam estar sentados e calados. Isso nada mais é que uma formação baseada na ideia de obediência. Dessa forma, tais crenças têm a função de ditar um modo universal de ensinar cujo objetivo é a criação de uma espécie de disciplina da mente que ajude a conservar um modelo escolar específico.

*Os alunos não podiam se levantar da cadeira, tinham que ficar quietos e parados. Eles não podiam conversar. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Nesse mesmo espaço de submissão à lei existem impulsos contrários às regras que os fundamentam. Tais impulsos são mais potentes à medida que questionam tais crenças. Estamos sempre entre aceitar ou não modos de ser definidos por outros. Somos seres no interior de um fluxo de forças que nos constitui enquanto sujeitos em constante transformação. Formamos em meio a uma rede de relações que leva em conta os exercícios de poder, saber e a forma com que a cada instante é possível ser um si distinto do si de agora.

*Eu quero dar aula, mas eu também quero fazer piada, brincar, rir. Eu sempre quis ser assim. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Quem forma quem? De fato, tanto a escola como um curso de licenciatura abrem caminhos para a possível formação de um si professor, enquanto esse professor carrega para fora de tais territórios um dentro que contém esses espaços, mas que não é exatamente ele, e sim as subjetivações produzidas pelo próprio território enquanto um dos *sis* que o compunha.

Pretendemos mostrar que existem maneiras múltiplas de pensar-se professor de Matemática para além de determinado curso de licenciatura/escola. Desejamos narrar o processo de formar-se a partir da vontade do si. Não estamos pensando em nenhuma forma universal que transformará o sujeito, ou melhor, todos os sujeitos. Buscamos mostrar de que modos um sujeito forma-se, pois a formação pode ser uma invenção individual, intransferível que acontece em um sujeito singular.

No entanto, evidenciar é sempre uma armadilha, pois quando queremos elucidar algo, nos colocamos sempre em algum lugar. É sobre determinado estrato que esclarecemos o que acreditamos ser um ambiente de formação. Pedir ao outro para desenhar um curso de licenciatura em Matemática que acredita não ser o que atua como professor e também aquele que atualmente ministra é pedir a ele que se coloque em evidência.

Enquanto se pensa sobre o que desenhar, parece que elementos que nunca poderiam se tornar armas de destruição viram, de uma hora para outra, algo assustador. É o papel em branco que de repente se transforma em uma arma apontada para si mesmo. O que desenhar? Como desenhar? Já se passaram cinco minutos entre palavras do tipo “não sei o que desenhar” e risos. O que significam tais risos? Certo desconcerto frente àquela situação? Ou até mesmo a necessidade de buscar as respostas que tal pedido impunha?

*Para mim, eu conheço aqui e em Rio Preto e é basicamente a mesma coisa. Em Rio Preto tem licenciatura e bacharelado, mas a licenciatura é basicamente a mesma coisa. Não saberia imaginar algo diferente. (H, professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

O papel ficou em branco, nenhum desenho. Nada. O que mostra um papel em branco? O que mostra um espaço em branco? O que evidencia? Será o branco do papel uma resposta à própria pergunta? Pode-se formar sem se conhecer outras realidades de formação? Não importam os acontecimentos outros que fundam as práticas de formação de professores?



Figura 2: imagem do curso de licenciatura em que o professor H atua.

De um lado, a biblioteca, com suas prateleiras sem livros, e, de outro, o esboço de um quadrado que representa um computador sem imagem. Tudo isso tem como centro um corpo sem face. Embora tal corpo tenha forma, braços, pernas e cabeça, falta-lhe expressão. Rosto, rusticidade. É entre tecnologias que este curso de formação se encontra? Mas qual rosto este curso tem? Será que tem rosto, fisionomia, expressão?

*A biblioteca, foi aqui que fiquei bastante tempo, livros, computador. Acho que é isso. Eu ficava sempre na biblioteca, usava bastante livro. Acho que é assim, por causa de uma abordagem tradicional. Não sei. Na minha época [como aluno] acho que era assim. O curso de licenciatura era bastante pautado no conteúdo, o que não é ruim. Eu também sou um professor assim. Meu trabalho é fornecer ao aluno bagagem e isso irá auxiliá-lo quando ele for professor em sua carga matemática. É isso que eu faço, forneço conteúdo. (H, professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

A formação se dá a partir de uma sucessão de linhas de forças que nos afetam no decorrer de nossa existência. Assim, nos distanciamos da ideia de formação ideal, para uma ideia de formação como invenção que se constitui singularmente. Não construiremos um modelo ideal de formação, pelo contrário, nossa função é destruir qualquer ideia que remeta à construção de uma maneira única de formar. Como Nietzsche (2008a, p. 18, grifos do autor), o que queremos é “*derrubar ídolos* (minha palavra para ideais)”.

Perceber que este processo de formar-se é singular consiste em compreender que “cada conquista, cada passo adiante do conhecimento é consequência da coragem, da dureza consigo, da limpeza consigo...” (NIETZSCHE, 2008a, p. 18). Em suma, a formação faz parte do meu caminho. É uma viagem que apenas um sujeito pode fazer, sem nenhuma esperança de retorno.

Nietzsche fala do seu entendimento de caminho, no “Assim falava Zaratustra”:

Por muitos caminhos e meios diferentes alcancei minha verdade; não apenas por uma escada subi às alturas de onde meu olho vagueia pelas distancias que são minhas.

E somente com relutância perguntei pelos caminhos – isto sempre repugnou o meu gosto! Preferi perguntar e tentar os próprios caminhos.

Um perguntar e tentar era todo o meu andar: - e, em verdade, deve-se aprender também a responder a tal perguntar! Mas este – é meu gosto: - não que seja bom ou ruim, mas meu gosto, de que não me envergonho nem escondo.

“Este – é o meu caminho – qual é o vosso?”, assim respondi aos que me perguntaram pelo “caminho”. Pois o caminho – não existe! (NIETZSCHE, 2011, p. 186)

Não existe, pois, um caminho para nossos cursos de licenciatura. Existem vários caminhos. Há o caminho de cada licenciando, de cada sujeito presente em um curso de formação e, assim, os cursos de formação dependem exclusivamente daqueles que se encontram neste espaço. O que estamos propondo é pensar em como o cuidado de si, a vontade do sujeito e suas formas de subjetivação influenciam na invenção de um sujeito singular.

Dessa forma, a relação consigo sempre escuta e procura, portanto, compara, submete, conquista e destrói. Mais que isso, domina e é dominadora de si (NIETZSCHE, 2011). Por trás dos pensamentos e sentimentos do sujeito que domina a si há o poderoso soberano, um corpo que habita e é a sabedoria de si para consigo.

Teu Si-mesmo ri de teu Eu e seus saltos orgulhosos. “Que são para mim esses saltos e voos do pensamento?”, Diz pra si. “Um rodeio até minha meta. Eu sou a andeira do eu e o soprador dos seus conceitos.” O Si-mesmo diz para o Eu : “Sente dor aqui!”. E esse sofre e reflete em como não mais sofrer – e justamente para isso *deve* pensar. (NIETZSCHE, 2011, p. 35)

Acreditamos que tal conversa, como a de Zaratustra consigo mesmo, só pode ser realizada a partir de um conhecimento de si mesmo, das coisas e pessoas que te rodeiam. Sendo assim, conhecer parece ser um conceito fundamental da formação e da criação de modos de existência dos múltiplos *sis* que habitam em nós.

## 11

O conhecimento é parte fundamental no processo de formação, pois é conhecendo a si mesmo que é possível cuidar de si e, conseqüentemente, das linhas de força que o atingem.

Dessa forma, discutiremos o conhecimento em relação à formação do sujeito com o objetivo de perceber em quais aspectos este conhecimento se cria. Para Nietzsche (2011), o conhecimento é uma luta travada pelo sujeito com seus instintos, por meio de seus impulsos naturais, cabendo a ele ser pelo menos guerreiro do conhecimento.

Deveis ser, para mim, aqueles cujos olhos sempre buscam um inimigo – o vosso inimigo. E em alguns de vós existe um ódio à primeira vista. Vosso inimigo deveis procurar, vossa guerra deveis conduzir, por vossos pensamentos! E, se vosso pensamento sucumbir, vossa retidão deve ainda gritar vitória!

Deveis amar a paz como meios para novas guerras. E a paz breve, mais que a longa.

Não vos aconselho o trabalho, mas a luta. Não vos aconselho a paz, mas o triunfo. Vosso trabalho seja uma luta, vossa paz seja um triunfo! (NIETZSCHE, p. 47, 2011)

É esta metáfora da guerra que Nietzsche nos provoca acerca do que vem a ser o conhecimento. Conhecimento criado por meio de lutas. Lutas das linhas de força que nos atingem.

O conhecimento único tem como fundamento um sujeito fora da realidade, o que não é possível, pois se existe o conhecimento, então ele está ligado ao real, ele está ligado ao sujeito. A busca por um conhecimento único para todos está fundamentada na procura de uma comodidade em meio ao próprio devir mundo, um ensaio frustrado de organizar um mundo em eterna mudança. É a tentativa do homem de organizar o caos (NIETZSCHE, 2011).

O conhecimento é consequência do inesperado, logo, essa necessidade de conhecer não é influenciada pelo que já conhecemos, mas pela vontade de descobrir o que nos inquieta. Dessa forma, o conhecimento está atrelado a um sujeito, e não no que se vai conhecer. É uma necessidade do sujeito de tal forma que não é possível haver novos conhecimentos onde todos concordem com o mesmo. Nietzsche (2011, p. 46) demonstra tal argumento dizendo: “vejo muitos soldados; desejaria ver muitos guerreiros!”

Para Nietzsche (2011), não existe batalha em um lugar que haja soldados porque a estes cabe cumprir ordens impostas. Antes de qualquer coisa, existe o dever. Um soldado não questiona a ordem dada, ele a cumpre. Já um guerreiro luta por uma verdade própria; pode ser que morra, mas morrerá por sua própria verdade.

“Do ponto de vista do Estado, a originalidade do homem de guerra, sua excentricidade, aparece necessariamente sob uma forma negativa: estupidez, deformidade,

loucura, ilegitimidade, usurpação, pecado...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 10). Dessa forma, na batalha pela invenção de um professor de Matemática guerreiro é necessária a construção de uma máquina de guerra que tem por função lutar contra o aparelho de Estado; conforme Deleuze e Guattari (1997b), uma máquina de guerra que carregue consigo todos os tipos de devires que não se enunciam nas normas. Dessa forma, os aparelhos de Estado desejam se apropriar das linhas de força construídas pelas máquinas de guerra para limitar os devires do guerreiro.

De fato, as linhas de força que atingem o sujeito podem ser observadas na obra de Nietzsche como um combate o qual o sujeito trava a todo o momento com as ideias que lhe são impostas. Nietzsche (2008a) relata que nunca se opôs ao homem, ou seja, nunca fez guerra aos homens; sua guerra é direcionada a ideia deles. Para Foucault (2010), conhecer a si mesmo, cuidar de si mesmo, implica que o sujeito conheça as linhas de força que estão o determinando, para que somente as que estejam de acordo com sua vontade o afetem, o determinem.

Para Deleuze (2005), o dentro é formado pelas pregas das subjetivações e tais pregas são formadas a partir das linhas de força existentes em um plano situado fora do sujeito. O sujeito, então, vive em uma multiplicidade de linhas de força que agem em si e ao seu redor, de maneira que ao mesmo tempo em que o sujeito se forma ele é formado por subjetivações. Podemos dizer que estas subjetivações, que são a capacidade de essas linhas de força nos atingir, produzem um dentro, totalmente singular em cada sujeito. No entanto, embora singular, este dentro é móvel e se transforma a cada nova prega de subjetivações. É um eterno devir. É a concepção do conhecimento.

Essa ideia de conhecimento aparece nas obras dos três autores de forma convergente no que diz respeito à formação. Na obra de Nietzsche, o conhecimento aparece como a consequência da guerra de ideias, da metamorfose. Na de Deleuze e Foucault, como consequência da subjetivação, ou seja, como efeito também, tal qual Nietzsche, de uma luta travada pelo sujeito com as linhas de força, ou poder, que o atingem.

Assim, podemos pensar que a subjetivação gera conhecimento das ideias que o tornam o que é, saberes construídos a partir das linhas de força que o afetou enquanto sujeito. De tal modo, será o conhecimento uma ação? O conhecimento não poderia ser uma ação, pois a ação, nesse caso, existe nas linhas de força que afetam o sujeito. O conhecimento está após a batalha dessas linhas, ele é posterior a ela. No entanto, após a batalha, existe a subjetivação, ou seja, uma marca que constitui o sujeito. Cada marca é um conhecimento produzido por meio de uma luta.

Conforme Nietzsche (2005, p. 154):

Um médico não alcançou ainda a alta formação intelectual, quando conhece e pratica os melhores métodos atuais e sabe fazer essas rápidas deduções das causas pelos efeitos, que tornam famosos os diagnosticadores: ele deve, além disso, ter uma eloquência que se adapte a cada indivíduo e que lhe atinja o coração.

Tal ideia nos leva a pensar o lugar do conhecimento na formação do professor de Matemática. Será que existe algum conhecimento que compõe uma licenciatura? Não seria ele de ordem instrumental, como o da metáfora dos médicos que conhece apenas os métodos atuais? E, ainda, de que ordem seria este conhecimento eloquente capaz de atingir o coração dos indivíduos? Pensando na licenciatura, a ênfase somente nos conhecimentos matemáticos e pedagógicos não acabaria por formar apenas professores reprodutores de métodos?

Para pensarmos em conhecimentos matemáticos que vão além de sua ordem técnica, precisamos primeiramente buscar as formas que os profissionais que ensinam a Matemática a veem. Afinal, como se dá o ensino da Matemática? Múltiplas são as formas e as imagens que podemos produzir para além da ideia que foi construída do que vem a ser seu ensino.

*Gosto da Matemática do colegial. Não gosto da Matemática da graduação. (M, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

*Eu acho que existem três [matemáticas]. Tem a matemática do Ensino Médio, que os alunos acham que é o máximo de tudo que pode acontecer, outra pegada, outra história. Existe a matemática da universidade pública, que é diferente, porque a da faculdade particular é uma revisão do Ensino Médio. E existe a matemática que o aluno aprende. Se você observar um aluno explicando a matemática para o outro, você irá perceber que ele fala de uma forma completamente diferente. Às vezes eu discordo do que ele está falando. Mas o colega dele aprende e fala para mim: "Ah, professor, porque você não falou isso antes? Era fácil." O aluno aprende outra coisa. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

*Não que sejam totalmente diferentes, até que a matemática da faculdade às vezes me ajuda na sala de aula. Mas se eu não soubesse, não iria atrapalhar, também. (M, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

Vamos introduzir o refinamento e o rigor matemático em todas as ciências, até onde seja possível, não na crença de que por essa via conheceremos as coisas, mas para assim constatar nossa relação humana com as coisas. A Matemática é o meio para o conhecimento geral e derradeiro do homem. (NIETZSCHE, 2012b, p. 162)

Somos sujeitos em relação. E, para se relacionar, é necessário rigor e refinamento. Não precisamos de crenças que digam o valor da Matemática frente ao mundo, tampouco teorias

que busquem a importância de tal ciência. Queremos mais do que evidenciar o valor de um ato, seja ele matemático ou não. Ensinar Matemática tem a ver com criar relações entre as coisas, logo, o professor deveria ser aquele que busca as relações existentes entre os acontecimentos. Tudo está entre...

*Matemática não é um conjunto de regras: é um raciocínio, uma forma de pensar. Eu ensino meus alunos a pensarem. Eu abomino fórmula. Tudo que eu posso fazer sem mostrar uma fórmula para o aluno, eu faço. Só mostro uma fórmula quando consigo explicar de onde ela veio, pois, desta forma, será menos traumático do que mandar usá-la. Por exemplo: quando eu vou falar de combinatória, eu não uso fórmula nenhuma. Nós usamos tudo através do princípio fundamental da contagem. Eu tenho dificuldade em decorar. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Fazendo uma metáfora com o ensino de nossa Língua Portuguesa – ou de qualquer língua que se queira –, não há serventia em saber todas as suas regras gramaticais se no fim não conseguirmos escrever/falar o português fluentemente. Transpondo isso para a Matemática, estamos habituados a saber as regras que a regem, ou seja, ensinamos na escola e aprendemos no curso de licenciatura qual ferramenta matemática precisará para resolver determinado exercício ou provar certo teorema, mas os alunos não conseguem se relacionar com a Matemática.

Sabemos até provar, em determinados casos, algumas regras “sagradas” da Matemática, mas criamos poucas relações quando estamos a ensinando. Toda linguagem quer dizer algo. Quando falamos que sabemos muito pouco da linguagem matemática, é porque falamos muito pouco de suas relações. Parece que isso acaba por criar uma ideia da existência de uma matemática da universidade *versus* uma matemática da educação básica que nunca se inter-relacionam.

*Eu disse que a matemática escolar é diferente da universidade, mas não no sentido de outra coisa, e sim no sentido do tratamento, de como a coisa é feita. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Sim, invertamos a força. Passamos no rio de Heráclito novamente. Observe que é o mesmo rio, a mesma ideia de ensino de Matemática. Mas como reconhecê-lo como mesmo se ele se apresenta de outra forma? Como o professor poderia conseguir miscigenar esses dois espaços e criar algo entre a forma matemática escolar e a forma matemática universitária?

*Eu nunca me fiz essa pergunta. Nunca pensei nisso. Será que é porque achamos que são duas matemáticas diferentes? Nossa! Olha, vamos pensar em conceitos. Os conceitos matemáticos do ensino médio, nós tivemos enquanto aluno do ensino médio, pois lá na universidade não falamos ou discutimos nada sobre eles. Vejo que tudo que eu aprendi no ensino médio foi pré-requisito para o*

*que aprendi na faculdade. O contrário, eu não fiz. O que eu fiz? Pegar o que eu tinha no ensino médio e estender para a faculdade. Mas pegar da faculdade e tentar trazer para o médio, eu nunca fiz. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Não se trata de tentar ensinar o conceito de integral no ensino médio. Trata-se da importância de diálogos envolvendo conceitos matemáticos, sejam eles no ensino fundamental, médio ou superior. Acreditamos que o professor, ao ensinar certo conceito matemático, deve ter em mente mais do que as regras que regem tais conceitos, deve dar importância à relação entre eles. Pode ser esse um caminho para que os professores novamente deem importância à Matemática ensinada na universidade enquanto professores que atuam ensino básico?

*Mas isso seria lidar com algo totalmente diferente do que fomos formados. Nós estamos acostumados a um jeito, e o que eu sou não é uma invenção minha, para saber o que eu sou hoje eu tenho que pegar tudo que eu gostei e juntar. E eu nunca vi isso. Eu nunca vi um link entre estas coisas. O que eu quero dizer é que tem demagogia demais nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Nós precisamos de disciplinas pedagógicas que juntem as coisas. Porque mesmo com todas as disciplinas pedagógicas do meu curso de licenciatura, a professora que eu me espelho é uma bacharel que nunca fez uma disciplina pedagógica, que dá aula do jeito que ela acha que é certo. Nós precisamos ver as coisas acontecerem. Nós nos formamos vendo as coisas acontecerem. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

Nós nos formamos afetados pelas relações existentes entre as coisas, por agenciamentos múltiplos. Mas isso já não constitui um dos mapas da própria formação de professores de Matemática? Sim. Um mapa que evidencia o desligamento do ensino da Matemática com o mundo que nos cerca.

No entanto, não queremos ser confundidos com aqueles que pregam uma formação matemática que traga o real para a escola, como se a escola não fizesse parte do que é real no mundo. Tal tipo de pedagogia, que imita o real, se sustenta através de um ensino da Matemática que se dá por uma sucessão de problemas que mascaram a imanência da vida. O real está na escola, na universidade ou em qualquer ambiente de formação onde se dá o ensino da Matemática. Assim, não precisa haver imitação do real, pois ele se dá no acaso do próprio movimento de formar-se.

*Muitas vezes meus alunos me falam que nosso curso não está próximo da realidade. Mas o que é estar próximo da realidade? Vamos pegar um aluno que tenha uma formação tradicional e esteja preocupado com a formação técnica e outro que teve uma formação mais moderna e não esteja tão preocupado com a formação teórica. O desenho que eu fiz explicita isso. (P, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*



formar-se tem a ver com os conhecimentos adquiridos por nós mesmos, então, os conhecimentos matemáticos se aproximam mais da paixão do que do próprio ato de afetar.

Assim, para se chegar até o conhecimento matemático há um engendramento de paixão que nos impulsiona na busca por determinados saberes. Cabe ao professor fornecer possibilidades para que a paixão vinculada a ele possa ser direcionada à Matemática. Ou seja, cabe a ele criar condições para que a Matemática, por ela mesma, se torne uma paixão. Entretanto, isso só é possível se ela se tornar o afeto mais potente que age no si. Dessa forma, a Matemática enquanto paixão tem o poder de se constituir, ela própria, como um afeto capaz de modificar a forma como um sujeito vê o mundo.

## 12

O que nos leva a querer conhecer algo? O que nos impulsiona a querer conhecer as habilidades e técnicas de um professor de Matemática? Ser professor de Matemática requer o conhecimento de algumas habilidades próprias desta arte, da arte de ser educador, da arte de ser matemático, da arte de ser sujeito. Assim, o que nos faz querer conhecer tal ciência é uma vontade de potência em criar novos modelos de existência. No entanto, o que vem a ser essa vontade de potência?

Deleuze (2009), quando escreve a partir das ideias de Nietzsche, diz que a vontade é a relação de uma força com outra força e que é preciso entender também o que Nietzsche acredita ser a vontade de poder para não confundi-la com vontade do poder. Segundo Deleuze (2009), a vontade de poder, a princípio, não significa que o sujeito deseja dominar o poder, pois o poder não é como um objeto, que pode pertencer a alguém.

A vontade de poder, diz Nietzsche, não consiste em cobiçar nem sequer em tomar, mas em criar e em dar. O poder, como vontade de poder, não é o que a vontade quer, mas aquilo que quer na vontade (Dionísio em pessoa). A vontade de poder é o elemento diferencial de onde derivam as forças em presença e a sua qualidade respectiva num complexo. Ela também é sempre apresentada como um elemento móvel, aéreo, pluralista. (DELEUZE, 2009, p. 24)

Dessa forma, podemos dizer que esta vontade de poder se encontra em toda parte, pois ela própria é um reino de potências em um espaço de devir. Portanto, a vontade de potência tem a ver com o anseio que existe no sujeito que o faz querer ser um professor de Matemática.

Igualmente, esse querer habitar um curso de licenciatura é um contra movimento a qualquer tipo de ideal, pois se constitui a partir de uma necessidade do próprio sujeito, uma

escolha a partir de seus próprios objetivos. Não é o si que deve ser professor de Matemática que age, mas o si que quer ser um professor de Matemática. Para Deleuze (2009), Nietzsche acredita que o conhecimento trabalha como um instrumento da potência que cresce há cada aumento desta. Por conta disso, essa vontade de potência não é um sujeito, mas sim um fato do qual resulta em uma ação, um devir.

Enfim, a vontade de potência está relacionada com o acontecimento, com o vivido, cuja essência do ser seria essa vontade de potência, na qual o sujeito se arrisca a conhecer algo novo, inesperado. É essa vontade de poder ser um professor que atravessa nossos cursos de licenciatura. Primeiro, porque essa vontade pertence ao si que quer ser formado, e depois porque ela incita a formação. “É por vontade de poder que uma força dirige, mas é também por vontade de poder que uma força obedece” (DELEUZE, 2009, p. 24).

[...] onde encontrei seres vivos, ouvi também falar de obediência. Tudo que vive obedece. [...] recebe ordens aquele que não sabe obedecer a si próprio. [...] em toda ordem vi experimento e risco; ao dar ordens, o vivente sempre arrisca a si mesmo. E também quando dá ordens a si mesmo: também aí tem que pagar por ordenar. Tem de se tornar juiz, vingador e vítima de sua própria lei. [...] Onde encontrei seres vivos, encontrei vontade de poder; e ainda na vontade do servente encontrei vontade de ser senhor. (NIETZSCHE, 2011, p. 109)

Falamos de uma batalha do sim e do não, do aceitar e duvidar. É possível a vontade de poder ser professor sem essa dupla oscilação do sim e do não?

Pergunta absurda! Quando a própria essência é vontade de potência e, portanto, sensação de prazer e desprazer! Não obstante, ela tem necessidade de oposições, de resistências, portanto, sob o aspecto relativo, de *unidades que a ultrapassem*. (NIETZSCHE, p. 106, 2011, grifos do autor).

De fato, o conhecimento se dá por contradição de opiniões presentes em teorias, livros, discursos, enunciados, instituições que, ao se chocarem com um si, produzem um dentro. Assim, o conhecimento se faz por desconfiança de coisas consideradas universalmente verdadeiras. É necessário desconfiar do que é certo para todos, do que é igual a todos. Criar um deserto para si mesmo. É a vontade de potência em ser um professor de Matemática como a abertura de um futuro, um curso de licenciatura como um espaço para criação do si.

## 13

onde *vocês* vêem coisas ideais, *eu* vejo – coisas humanas, ah, somente coisas demasiado humanas!... Eu conheço *mais* o homem... Em nenhum outro sentido a expressão “espírito livre” quer ser entendida: um espírito *tornado livre*, que de si mesmo de novo tomou posse. (NIETZSCHE, 2008a, p. 69, grifos do autor)

Se a ideia é pensar na contribuição do território proporcionado por um curso de licenciatura para um mover como espíritos livres, precisamos primeiramente deixar evidente o que entendemos por espírito livre. Segundo Nietzsche (2005, p. 143), “é chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, em seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo.” Assim, um espírito livre seria um ser que pensa diferente do que se espera dele, em contraposição aos pontos de vista de sua época histórica.

Ao desafiar os preceitos morais de sua época, tal espírito cria seu próprio ideal e deriva dele suas próprias leis. No entanto, conforme Nietzsche (2005), tais espíritos não são encontrados facilmente. O que encontramos em demasia são os espíritos cativos, aqueles que acreditam que os princípios que regem os espíritos livres têm origem na vontade de ser notado, na necessidade de ir contra uma moral estabelecida e são sempre inconvenientes. Outra característica imposta a eles é que seriam excêntricos e agitados, mas esse jeito de pensar faz um testemunho errado dos espíritos livres.

Não queremos propor uma dualidade entre espíritos livres ou cativos. O que nos importa é descrever o que é espírito livre. Não nos importamos se existe algo além do que entendemos por espírito livre, sejam eles cativos ou qualquer outra coisa, não nos interessa aqui. Só nos importa relatar as características do que estamos à procura: espíritos livres. E faremos isso à maneira de Nietzsche.

Acreditamos que espíritos livres não seguem a regulação imposta por determinada geração. Precisam falar. Necessitam manifestar seu pensamento. A simples ideia de repressão os leva à luta, os faz resistir. Os espíritos livres levantam discussões, não aceitam ideias pré-concebidas e, por conta disso, são visados, massacrados e entendidos como aqueles que são “do contra”. Dentro da universidade, os espíritos livres são aqueles que nunca aceitam de primeiro momento as ordens impostas, ideias fundamentadas no hábito, clamam pela razão. Na escola, seriam iguais, seriam os que reclamam, clamam por modificações. São os que dizem sim a suas ideias. São aqueles que buscam, pelas margens das regras que compõem

nosso sistema educacional, defender a sua própria ideia. Vivem, na maior parte das vezes, à margem dos sistemas. São clandestinos em territórios regradados, que inventam caminhos para se locomover e não negar a si próprios.

As principais marcas desses seres estão em não negar a si mesmos, não temer a si próprio ante a qualquer situação, não esperar que algo vergonhoso saia de si próprio e ter coragem para voar para onde se é arremessado (NIETZSCHE, 2011). Para ser espírito livre, deve-se ter fé em si mesmo, sendo que tal fé deve primeiramente ser conquistada. Nada é de graça. No entanto, quando se adquire fé em si mesmo, é a razão dos atos e fatos que começa a contar, e não mais meros discursos engessados pelo Estado.

Há certa valentia neste tipo de homem que não surge do nada.

Homens que silenciosos, solitários, resolutos, saibam estar satisfeitos e ser constantes na atividade invisível; homens interiormente inclinados a buscar, em todas as coisas o que nelas deve ser *superado*; homens cuja animação, paciência, singeleza e desprezo das grandes vaidades seja tão característica quanto a generosidade da vitória e a indulgência para com as pequenas vaidades dos vencidos; homens de juízo agudo e livre acerca dos vencedores e do quinhão de acaso que há em toda vitória e glória; homens com suas próprias festas, dias de trabalho e momentos de luto, habituados e seguros no comando e prontos para obedecer, quando for o caso, igualmente orgulhosos das duas situações, igualmente servindo a própria causa; homens mais ameaçados, mais fecundos e felizes! (NIETZSCHE, 2012b, p. 170)

De acordo com Nietzsche (2005), não faz sentido perguntar sobre a origem da formação dos espíritos livres, pois são múltiplas. Tampouco se faz necessário uma discussão sobre os pilares que fundamentam o certo/errado, já que acreditamos que tais espíritos nem sempre estão certos. O que fundamenta a necessidade de espíritos livres é a criação de infinitas ideias de verdades, onde cada sujeito pode buscar a verdade a partir de sua própria perspectiva. Tal ideia legitima a formação de um ser singular.

Ao procurar características de espíritos livres nos sujeitos que transitam em um curso de licenciatura em Matemática, estamos buscando escapes, linhas de fuga que podem ser construídas pelo próprio si que forma-se. Buscamos uma prática que contemple uma linha que evidencie o cuidado de si como uma das condições para ser professor em um espaço regido por regras. Para seguir as regras outrora delineadas é necessário ter fé no outro mais do que em nós mesmos.

No que diz respeito à fé em algo superior, Nietzsche (2005, p. 158) já nos alertava que “todos os Estados e ordens da sociedade: as classes, o matrimônio, a educação, o direito,

adquirem força e duração apenas da fé que neles têm os espíritos cativos – ou seja, da ausência de razões, pelo menos da recusa de inquirir por razões”. Por conta disso, a educação acaba por formar espíritos cativos, pois proporciona diante dos olhos do sujeito um número mínimo de possibilidades de formação.

A formação de espíritos cativos não fará diferença no que diz respeito à educação. Não precisamos de espíritos que só cumpram ordens, pois tais ações não fazem diferença na ordem das coisas. Precisamos de espíritos que lutem por uma razão, que busquem sua própria verdade, que acreditem em si mesmos, que tenham potência para inventar outras formas de produzir conhecimentos em sala de aula.

Um espírito livre dentro de um curso de licenciatura pode, mesmo que nas margens de um sistema estratificado, criar movimentos nos quais fluxos de pensamentos circulem livremente. Sendo assim, as perguntas desses sujeitos não estarão ancoradas no que o Estado ou a universidade pode fazer, mas no que o próprio ser pode fazer por si. Espíritos livres procuram os múltiplos caminhos existentes. Para esses espíritos, não existe mais o certo ou errado, mas o melhor caminho para si, para sua formação.

O espírito livre é esse si que repudia uma moral única a todos, acredita apenas em morais singulares. Não existe a moral, existem várias morais, formadas por linguagens peculiares a partir de nossos impulsos e afetos (GIACÓIA JUNIOR, 2005). Assim, cai por terra a ideia do “tu deves”, da obrigação para com as regras e normas. Dessa forma, tal espírito pode criar para si novos valores, construir novas perspectivas e lutar por elas.

Além disso, o espírito livre deve ser um ser independente. Nietzsche (1992) diz que tal espírito não deve se ligar a ninguém, pois toda pessoa é uma prisão e também um canto; muito menos deve se ligar a uma pátria ou à própria ciência. Qualquer tipo de ligação estabelece obrigações morais. É preciso se reservar, vigiar e garantir sua própria independência.

A independência da qual falamos não está situada no outro. Ao falarmos de independência, a concebemos como uma independência sobre si mesmo, uma independência frente a nossas próprias virtudes. Para Nietzsche (1992), a maior prova de independência de um sujeito é saber preservar a si mesmo.

Admitimos a independência como uma característica do espírito livre, pois acreditamos que é o próprio si que forma, que deve preservar-se frente às exigências impostas por um curso de licenciatura. Tais exigências tentam constantemente tocar e nivelar este espírito. Sendo assim, ser espírito livre é se preservar.

Um espírito livre em um curso de licenciatura seria o sujeito que sabe desligar-se, desprender-se de tudo aquilo que quer enquadrá-lo dentro desse curso ou fora dele. Enfim, de tudo que pode influenciar o seu modo de ver o mundo. Não se trata de entender esse espírito como um alguém que não poderá se apegar a nada ou ninguém, não é essa questão que está em jogo. O problema está quando tal apego faz com que o sujeito passe a ver o mundo com outros olhos que não os seus.

Ao falarmos de espíritos livres, devemos explicar o que entendemos por livre, ou seja, por liberdade.

Pois o que é liberdade? Ter a vontade de responsabilidade própria. Manter firme a distância que nos separa. Tornar-se indiferente a cansaço, dureza, privação, e mesmo à vida. Estar pronto a sacrificar a sua causa seres humanos! Sem excluir a si próprio. Liberdade significa que os instintos viris, que se alegram com a guerra e a vitória, têm domínio sobre outros instintos, por exemplo, sobre o da 'felicidade'. O homem que se tornou livre, e ainda mais o espírito que se tornou livre, calça os pés sobre a desprezível espécie do bem-estar com que sonham merceeiros, cristãos, vacas, mulheres, ingleses e outros democratas. O homem livre é um guerreiro. (NIETZSCHE, 1983, p. 348)

Parece que os conceitos de liberdade e batalha estão interligados, na medida em que é na luta que se constitui a liberdade. Assim, a liberdade se estabelece enquanto uma potência do próprio sujeito, ou seja, ela é a coragem de se superar e, se superando, superar-se novamente.

A liberdade, para Nietzsche (2011), é uma conquista. Não se trata apenas de libertar-se do que te oprime externamente, mas libertar-se do opressor dentro de si. Vivemos na era do reconhecimento. O sujeito, nos dias atuais, é alguém que sofre da solidão e, por conta disso, busca o reconhecimento do outro. Este ser precisa do julgamento do outro, precisa sempre pertencer a algo ou a algum grupo específico.

*Quem busca facilmente se perde. Todo isolamento é culpa: assim fala o rebanho. E durante muito tempo pertenceste ao rebanho.*

*A voz do rebanho ainda ressoará dentro de ti. E, quando disseres *Já não tenho a mesma consciência que vós*, isso será um lamento e uma dor.*

*Vê, essa dor mesma foi gerada por tal consciência, e o último reluzir desta consciência ainda arde na sua aflição. (NIETZSCHE, 2011, p. 61, grifos do autor)*

A liberdade não é algo fácil de ser conquistada, pois depende de acabar com o que há de rebanho em nós. Ser livre é ser criador. A potência da liberdade está no fato de que tal prática te conduz e te faz criador de si ao te proporcionar a possibilidade de fazer da vida uma obra de arte. Fazer de sua vida única. Não se é livre apenas porque se libertou de algo que te oprime; se faz livre para criar.

Dizes ser livre? Teus pensamentos dominantes quero ouvir, e não que escapastes de um jugo.

És um desses a quem *foi permitido* escapar de um jugo? Há alguns que lançaram fora seu último valor, ao lançar fora sua obrigação de servir.

Livre de quê? Que importa isso a Zaratustra! Mas teus olhos me devem claramente dizer: Livre para quê?

Podes dar a ti mesmo teu mal e teu bem e erguer tua vontade acima de ti como uma lei? Podes ser juiz e vingador de tua lei?

Terrível é estar a sós com o juiz e vingador de sua própria lei. Assim uma estrela é arremessada ao espaço vazio e ao gélido sopro do estar só. (NIETZSCHE, 2011, p. 61, grifos do autor)

No que diz respeito à formação de educadores matemáticos a partir dos conceitos de liberdade, já não há mais uma responsabilidade do licenciando para com as notas finais, nem com o final do curso. Não faz sentido se preocupar com finais que não existem. Deve-se ser belo e fazer o belo, não para o outro, mas para si mesmo. É isso que significa responsabilidade própria. O homem que se tornou livre. O espírito que se fez livre. Isso é o que chamamos juntamente com Nietzsche de guerreiros.

[...] temos que precisar ser fortes: senão nunca nos tornamos fortes. - Aquelas grandes estufas para uma espécie humana forte, para a mais forte das espécies humanas que até hoje existiu, aquelas coletividades aristocráticas à moda de Roma e de Veneza entendiam a liberdade exatamente no mesmo sentido que eu compreendo esta palavra: enquanto algo que se tem e não se tem, que se quer, que se conquista... (NIETZSCHE, 1983, p. 386)

Para Foucault (1984), ninguém é livre sempre, pois a liberdade é em si mesma uma construção, um exercício diário, para que em certas situações possamos nos assumir livres. Para isso, é necessário ter o controle de todas as esferas de sua vida e tal controle é da ordem dos desejos e instintos dos *sis*. Assim, vivemos a procura constante pela liberdade, de tal forma que se tenha consciência de se poder ou não exercer o domínio sobre determinadas situações.

Ao falarmos de liberdade, também a concebemos, tal qual Foucault (1984), como uma liberdade individual, certa forma de relação do sujeito para consigo mesmo. No entanto, tal liberdade não pode ser vista como a independência de um livre arbítrio, pois não é um ato natural, tampouco uma vontade de onipotência. Pelo contrário, é uma escravidão de si para consigo. “Na sua forma plena e positiva ela é o poder que se exerce sobre si, no poder que se exerce sobre os outros” (FOUCAULT, 1984, p. 75).

Logo, o espírito livre é um andarilho errante. Um viajante sem um destino fixo. Ou seja, enquanto andarilho é um ser que não se deixa fixar, seu objetivo é o movimento que se dá no próprio devir. Zaratustra era um andarilho, um si não fixo, e, como tal, sabia que todo aquele que escolhe ser viajante de grandes viagens escolhe também viver em perigo.

Viajar nada tem a ver com a ideia de ir para algum lugar físico. Tal conceito não significa apenas o deslocamento de um corpo de um espaço a outro (DELEUZE, 1988b). Assim, ao dizermos que espíritos livres são viajantes, o fizemos a maneira de Deleuze, pois acreditamos que espíritos livres são também nômades.

[...] os nômades sempre me fascinaram, exatamente porque são pessoas que não viajam. Quem viaja são os imigrantes. Há pessoas obrigadas a viajar: os exilados, os imigrantes. Mas estas são viagens das quais não se deve ir, pois são viagens sagradas, são forçadas. Mas os nômades viajam pouco. Ao pé da letra, os nômades ficam imóveis. Todos os especialistas concordam: eles não querem sair, eles se apegam à terra. Mas a terra deles vira deserto e eles se apegam a ele, só podem “nomadizar” em suas terras. É de tanto querer ficar em suas terras que eles “nomadizam”. Portanto, podemos dizer que nada é mais imóvel e viaja menos do que um nômade. Eles são nômades porque não querem partir. (DELEUZE, 1988b, p. 102)

Faremos um duplo roubo do conceito de nomadismo de Deleuze, engendrando as características deste nomadismo com as particularidades que Nietzsche cria para o espírito livre. Para Deleuze e Guattari (1997a), a vida do nômade não é uma vida sem território, pelo contrário, ela tem seus territórios e trajetos costumeiros; no entanto, tais trajetos são decididos por eles mesmos. A vida do nômade se dá no *intermezzo*.

Por muito tempo, caracterizamos os nômades pelo seu movimento, o que é inverídico, já que tal povo se caracteriza justamente pelo espaço que ocupa e pelas formas que o mantém. É justamente nesse aspecto que reside seu princípio territorial. “O nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde o estepe ou deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a este desafio” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 44).

Acreditamos que há em um espírito livre um nomadismo. Tal qual o nômade, o espírito livre é o sujeito que sabe esperar, que tem uma paciência infinita. Um sujeito que se movimenta para permanecer em determinado território, e não para sair dele. Para Deleuze e Guattari (1997a), os nômades seriam sujeitos desterritorializados por excelência. Como os nômades, os espíritos livres também seriam sujeitos desterritorializados, pois é justamente a reterritorialização que constitui sua relação com o território em que se encontram.

Deleuze e Guattari (1997a) escrevem sobre o tratado de nomadologia e relacionam tal tratado com a existência de uma máquina de guerra. Para eles, toda máquina de guerra é exterior ao Estado, pois vem de outra parte, tem outra origem. Mas não basta afirmar sua exterioridade ao Estado: tal máquina tem como forma sua própria exterioridade. Uma máquina de guerra seria uma multiplicidade pura que não se mede, tem em si uma potência que se contrapõe à soberana exercida pelo aparelho de Estado. Nada gravita ao seu redor; pelo contrário, há em uma máquina de guerra certa celeridade e até mesmo uma crueldade incompreensível e, por vezes, até uma piedade desconhecida. Uma máquina de guerra produz operações outras com os fluxos de força e vive cada coisa em relações de devir.

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. Dessa forma, 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. Assim, sejam nômades ou espíritos livres, o que importa é que tanto um como o outro se move para permanecer, e não para fugir. As linhas de fuga criadas não servem apenas para fugir, elas têm esta dupla função de, ao fazer fugir, buscar maneiras para permanecer no mesmo lugar.

É preciso coragem para ser tornar espírito livre, pois estará sempre em luta contra um aparelho de Estado que tem por função qualificar, quantificar e analisar. Tal aparelho se constitui à própria sombra de si. E todos nós temos nossa sombra.

Admitimos a necessidade da existência de espíritos livres que consigam driblar as arborescências existentes nos cursos de licenciatura em Matemática. No entanto, como um espírito livre se inventa? Como um guerreiro. Observemos as palavras de Zaratustra:

Não queremos ser poupados por nossos melhores inimigos, nem por aqueles que amamos profundamente. Então deixai que vos diga a verdade!

Meus irmãos de guerra! Eu vos amo profundamente, fui e sou vosso igual. E sou também vosso melhor inimigo. Então deixai que vos diga a verdade!

Sei do ódio e inveja em vosso coração. Não sois grande o bastante para não conhecer ódio e inveja. Então sede grandes o bastante para não vos envergonhar deles!

E, se não podeis ser santos do conhecimento, sede ao menos seus guerreiros. Estes são os companheiros e precursores de tal santidade.

Vejo muitos soldados: quisera ver muitos guerreiros! “Uniforme” chama-se aquilo que vestem: que não seja uniforme o que com ele escondem!

[...] Só podemos estar calados e tranquilos quando temos arco e flechas: do contrário, falamos e brigamos. Que vossa paz seja um triunfo!

Dizeis que a boa causa santifica até mesmo a guerra! Eu vos digo: é a boa guerra que santifica toda causa. (NIETZSCHE, 2011, p. 46-47)

Nietzsche (2011) advoga a favor da necessidade de termos guerreiros ao invés de soldados. Da mesma forma, defenderemos a possibilidade de existir educadores guerreiros – espíritos livres - ao invés de professores soldados em nossos cursos de licenciatura em Matemática.

Pode ser espantoso que Nietzsche (2011), ao invés de pregar a paz, se coloque contra ela e a favor da guerra. Mas o que ele defende não é o combate corporal, e sim uma guerra que se situa no plano das ideias. Ele mesmo, em *Ecce homo* (2008a), relata que não luta contra os homens, mas contra a ideia deles. De acordo com Deleuze e Guattari (1997a, p. 10, grifos do autor), “o guerreiro está na situação de trair tudo, inclusive a função militar, ou nada compreender”. Dessa forma, estamos pensando em uma guerra que se faz no plano das linhas de força de Foucault, descritas em Deleuze (2005), que perpassam, atravessam ou tangenciam a instituição. Nesse caso, tais linhas de força estão relacionadas à formação do professor de Matemática; mais que isso, com a invenção do sujeito.

## 14

Vivemos à mercê de linhas de forças que circulam livremente em nossos cursos de licenciatura com o objetivo de nos formar em uma perspectiva dual de certo/errado. Dessa forma, qual a importância da dualidade certo/errado na formação dos professores de Matemática? Mais do que isso, qual a importância do erro na formação desses professores?

Em muitos momentos, escolhemos nossas palavras e percebemos que não fomos felizes com nossas escolhas, ou deixamos que uma linha de força nos afete e nos desestabilize. Também há ocasiões em que resolvemos um exercício de Matemática e que não chegamos necessariamente ao resultado que consta no fim do livro ou que seja do agrado de

nosso professor. Nesses momentos, podemos dizer que cometemos erros? Observe que a ideia do erro está vinculada sempre a um referencial específico. Podemos dizer que estamos errados de acordo com o que nosso professor acredita ser certo ou até que nossas atitudes possam estar erradas se usarmos como referencial a moral de determinado tempo histórico.

Ou seja, o erro só existe a partir de algo exterior ao sujeito. “Portanto, o erro rende homenagem à ‘verdade’, na medida em que, não tendo forma, dá ao falso a forma de verdadeiro” (DELEUZE, 1988a, p. 215). Assim, o erro se cria a partir da ideia de uma verdade única e universal.

*Às vezes eu não falo, pois fico com medo de estar falando algo errado. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Como saber se a minha verdade é a verdade universalmente usada? Admitir ter uma “verdade” singular é aceitar que se pode estar errado frente à imagem de uma verdade universal. Pior que isso, é questionar a si mesmo por pensar e agir de forma distinta do conjunto em que se está. Falar é desnudar-se por vontade própria, é jogar com as palavras, correr riscos.

No entanto, por que queremos arrancar a facadas o risco que existe em qualquer existência humana? Por que o medo de falar algo errado? Porque, conforme uma fala do professor Dr. Antônio Carlos Carrera de Souza (informação verbal)<sup>7</sup>, ao se criar uma lei criasse, conseqüentemente, um criminoso e suas respectivas penas.

*Teve um aluno que chamou a atenção do professor que tinha colocado uma coisa errada na lousa, o professor não gosta disso, já sabemos que este aluno está perdido. O professor começa a indagar a pessoa e a leva a se contradizer na própria aula. Você pensa: “nossa! Ele fez isso com aquela pessoa, não vou nem abrir minha boca.” (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Como o poder seria leve e fácil, sem dúvida de dismantelar, se ele não fizesse senão vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir; mas ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar (FOUCAULT, 2003).

*O que a gente ouve muito... eu penso para mim assim, o erro parece que fica. Quando eu fui aprender direita e esquerda, me falavam que direita era a mão que eu escrevia e eu sou canhota, então esse erro ficou em mim por muito tempo. Parece ser pecado errar, você pode falar mil coisas certas, mas é o seu erro que fica na memória dos outros. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

---

<sup>7</sup> Informação obtida com o professor doutor Antônio Carlos Carrera de Souza durante uma reunião de orientação no período de 2012 a 2014.

*Aqui geralmente os professores raramente erram. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Os processos que determinam o erro são chamados por Deleuze (1988a) de modelos de reconhecimento, sendo que tal modelo é uma imagem do pensamento.

*Eu lembro no primeiro ano de Cálculo 1, que o professor estava passando um trabalhinho sobre limite e eu não colocava limite de  $x$ , eu colocava limite igual, e o professor falava que estava errado e eu falava: "mas por que está errado?" Eu não estava vendo aquilo como errado. E ele perguntava: "o que você está fazendo aqui?" E aquilo me marcou de tal forma que na hora que ele me explicou, eu nunca mais esqueci. Se esse professor tivesse apenas colocado errado lá e não me tivesse explicado, eu continuaria fazendo a mesma coisa, porque até copiava da lousa errado. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Com efeito, parece-nos, antes de tudo, que há *fatos* de erro. Mas que fatos? *Quem* diz "bom-dia Teodoro", quando Teeteto passa, quem diz "são três horas", quando são três e meia, quem diz que  $7+5=13$ ? O míope, o distraído, a criança na escola. São exemplos efetivos de erros, mas que remetem, como a maior parte dos "fatos", a situações perfeitamente artificiais ou pueris e que dão uma imagem grotesca do pensamento, porque o referem a interrogações muito simples que podem ou devem ser respondidas por proposições independentes. O erro só ganha um sentido quando o jogo do pensamento deixa de ser especulativo para tornar-se uma espécie de jogo radiofônico. É preciso, pois, reverter tudo: o erro é que é um fato, arbitrariamente extrapolado, arbitrariamente projetado no transcendental; quanto às verdadeiras estruturas transcendentais do pensamento e quanto ao "negativo" que as envolve, talvez seja preciso procurá-las em outra parte, em outras figuras que não as do erro. (DELEUZE, 1988a, p. 216, grifos do autor)

Sendo assim, nos formamos imaginando que cometemos erros quando não estamos de acordo com a doutrina estabelecida pela universidade ou pelos livros de determinado conceito matemático. Vivemos sobre os véus de uma doutrina há muito tempo estabelecida em nossos cursos de licenciatura em Matemática. Toda e qualquer prática que não se adéqua a determinada doutrina é considerada um erro. Tudo isso nada mais é que um modelo de reconhecimento. "A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que o reconhecível e o reconhecido. A forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades" (DELEUZE, 1988a, p. 196).

Tais processos de reconhecimento fazem parte da formação, pois são modelos que se constituem e fazem parte de nossa vida cotidiana. Inventamos modelos de reconhecimento para nos orientarmos, para classificarmos o mundo. Por conta disso, dizemos que determinado

objeto é uma mesa, uma casa e assim por diante. Não são destes modelos de reconhecimento que falamos. Discorremos sobre os modelos que submetem o sujeito à determinada sujeição ao santificar o reconhecido como certo e qualificar tudo mais como errado.

*Tem pessoas que sabemos que, enquanto for aquele professor que ministrar tal disciplina, o sujeito nunca irá passar. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

A reconhecimento existente nos conceitos matemáticos serve para fins específicos e se torna imperceptível apenas como modelo especulativo. As teorias matemáticas reconhecidas são ferramentas, mas também valores sobre tais ferramentas. Há toda uma criação de valores existentes nesses modelos de reconhecimento, sacramentados pelas práticas existentes em nossos cursos de licenciatura em Matemática. Tais práticas rendem homenagem à reconhecimento quando produzem imagens que nos conduzem a seguir determinado modelo conceitual matemático, modelo metodológico, modelo de formação. Todo e qualquer modelo estabelecido serve a uma prática baseada em outro modelo: a reconhecimento. No fim, parece que a matemática que é ensinada e professada, seja na escola ou no curso de licenciatura, permanece marcada pelo modelo permanente da reconhecimento.

O certo e o errado rendem homenagem à reconhecimento, que só existe baseada em uma ideia de verdade universal. Façamos à maneira de Nietzsche (1992), que sugere experimentalmente uma metáfora que identifica a verdade como uma mulher<sup>8</sup>.

O que ocorreria se aceitássemos a provocação e suspeitássemos, com Nietzsche, que a verdade é uma mulher? A consequência seria desastrosa para a filosofia tradicional, na medida em que esta é predominantemente dogmática. A identificação metafórica entre verdade e mulher coloca sob ridículo a pretensão dogmática à seriedade. (GIACÓIA JUNIOR, 2005, p. 13)

Ou seja, que caia por terra toda ideia de certeza universal, de mundo ideal. Tudo é perspectiva. A própria verdade é uma das múltiplas interpretações do mundo. Por isso, a palavra verdade apenas deve ser usada acompanhada de aspas, “verdade”. Está aí, novamente, o fundamento da criação de espírito livre, se desvencilhar a todo custo das ideias dogmáticas que dão alicerce a nossos cursos de licenciatura e nossas escolas.

A partir de uma visão nietzschiana, a ideia de certo/errado já foi superada. Desapareceu juntamente com sua dualidade. Superou-se, também, qualquer noção de

---

<sup>8</sup> Conforme Giacóia Junior (2005), tal metáfora é um curioso indicador da mobilização estratégica do humor, das caricaturas e das paródias que são trazidas por Nietzsche para dentro do experimento.

responsabilidade moral no sujeito e com ela toda culpa que impregna e marca o ser. Segundo Nietzsche (2005), os erros mais habituais de raciocínio no homem é acreditar que se, algo existe, então é legítimo e, em seguida, acreditar que, se uma opinião faz alguém feliz, então ela se constitui verdadeira. Um espírito livre, que sabe o que há de errado nessa maneira de deduzir do homem, em geral faz deduções opostas, o que também é errado. É preciso deixar claro que não são as qualidades - bom/ruim ou feliz/infeliz - condições para a verdade. Esse modo de pensar é um mau hábito de raciocínio.

Ou seja, se o mundo é um devir constante regido pelo acaso dos acontecimentos, então não existe nada que possa ser pré-definido a partir das intenções de um sujeito ou das intenções do mundo. O que queremos dizer é que somos um devir, uma potência, uma possibilidade de acontecimento regido por uma vontade de potência que nos toca incessantemente. Dessa forma, podemos nos inventar de várias maneiras distintas, sendo impossível pensar uma forma rígida de vida, a não ser aquela em que as morais e regras nos privam da própria arte de viver.

Lutamos a partir da ideia de que podemos resistir às regras que existem em um curso de licenciatura. Acreditamos que, de formas distintas, existe um si dentro de um corpo que se forma. Tal sujeito tem a função de lutar constantemente com linhas de força que tentam submetê-lo a uma ideia de que somos formados por algo superior a nós.

Para aqueles que acreditam em uma concepção de formação na qual não temos escolha, pois somos submetidos por quaisquer linhas de força que nos toquem, esta tese nada tem a mostrar, já que somos frutos somente do que planejaram e quiseram para nós. Para eles, somos somente um corpo máquina capaz de garantir o funcionamento de um modelo de professor. No entanto, se acreditamos na prática do cuidado de si enquanto uma ferramenta para espíritos livres, então, está aberto o caminho para se pensar a criação de linhas de fuga capaz de um formar-se singular.

## 15

Enquanto professores, vivemos em uma escola onde o essencial é informar o pouco que ainda se interessa em saber as informações contidas nela. Resta ao Estado garantir que as informações serão as mais fiéis possíveis às suas opiniões. Assim, quais os saberes que os professores devem ter para poder lecionar? Saber matemático, saber pedagógico e um discurso alinhado ao do Estado.

O aparelho de Estado irá, a todo instante verificar, tais saberes. Produzir submissão. Castrar. Mas como ele faz isso? De forma silenciosa, o aparelho perpassa a escola e a modifica. É fácil, ele verifica: avaliação. É essa a ferramenta que o Estado usa para massificar e acabar com o que é diferente na escola.

*Fiz a prova para aumento de salário. E tinha questões naquela prova que eu não sabia fazer ou que, no nervosismo, eu não lembrava como fazer. Na avaliação, caem questões do ensino médio, eu não dou aula para o ensino médio, logo, isso me faz falta. Eu precisava rever, eu precisava estudar. Tinha um exercício ridículo de números binários que eu não lembrava como fazer. Errei. E depois, todo mundo fica sabendo que você não conseguiu passar na avaliação. (A, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Como vivemos em um sistema educacional cruel, temos que provar infinitamente que dominamos certos conceitos matemáticos. Nunca será suficiente, pois, por decreto, para o sistema, somos professores ruins. Logo, o que se pode fazer? Outra avaliação. Avaliar novamente para mostrar outra vez que somos ruins. Uma farsa, é o que ele quer provar. Responsabilizar o professor e, mais que isso, fazer com que a culpa das mazelas educacionais recaia sobre os professores e eles acreditem que têm tal culpa.

A ideia é simples: não adianta o sistema sozinho culpar os professores. É preciso que até os professores acreditem que a culpa de não conseguir que seu aluno aprenda seja deles. E como isso se dá? Fácil! Após se entrar na rede pública de ensino, a cada três anos é feita uma prova; é necessário que se passe em todas elas, pois depende disso um insignificante aumento salarial que, para um salário medíocre, já é muito. A cada vez que se reprova na respectiva avaliação, todos na própria escola ficam sabendo da incapacidade do professor para com os saberes de sua disciplina até que chega o momento que o próprio professor se sacrifica e se coloca na cruz dos incompetentes. Nesse momento, o sistema ganha e o professor morre socialmente.

Será que existe uma saída? Uma rota de fuga para que a potência que existe dentro de si mesmo não se acabe?

*Não foi porque eu não sabia que não fiz a questão, mas apenas não lembrava. Eu ainda não tinha dado aula sobre números binários, dei essa aula depois de um mês da prova. Se a prova tivesse sido realizada um mês depois, eu saberia. Posso ser considerada incompetente por algo que eu apenas não me lembrava? Mas eu me culpo por ter esquecido, tenho raiva. Como pode eu ter esquecido isso? Eu me cobro de eu não me lembrar, pois não consigo ter tempo para estudar e provar que eu sei para os outros. (A, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Linha de força do fora que forma os professores. Aparelho de Estado que forma. É ele que faz do trabalho docente uma arborescência binária: professor bom ou ruim. Professor bom

é aquele que comprova infinitas vezes que tem os saberes matemáticos na ponta do lápis, ou seja, aquele que se lembra de todas suas regras. O ruim é aquele que não o tem. Saber Matemática é imprescindível para o educador matemático, mas não é suficiente: aquele que conduz o outro à sua própria formação deve ter algo que não pode ser medido. Tudo, nessa ótica, se resume a uma palavra: controle.

*Acredito que deveria ter meritocracia, mas baseada nos professores que elaboram um bom plano de ensino, que fazem projetos com seus alunos, e não baseada em uma prova que não prova nada. Que não mostra o dia-a-dia. (R, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

O sujeito que não controla a si próprio está submetido aos outros. Nesse sujeito, seus ideais são minados para a satisfação e submissão aos ideais de outros. Assim, a liberdade só é possível quando é construída por meio de estratégias de resistência. Toda resistência é força que faz parte da luta travada contra o que, a todo o momento, quer subjetivar o indivíduo.

*As avaliações externas mostram que o professor tem conhecimento. Mas como ele está beneficiando a escola com isso, não mostra. (D, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

Pelo que luta um espírito livre nos nossos cursos de licenciatura, se é que eles existem? De fato, o espírito livre luta por sua sabedoria, por sua formação. Luta por si mesmo, por sua singularidade em um mundo que defende o universal, o igual.

Sendo assim, o espírito livre faz guerra contra as normas estabelecidas nos cursos de licenciatura. Contra os modos de agir, os conteúdos estabelecidos para serem ensinados em tal curso, os modos de fazer impostos pela sociedade atual, que ditam regras específicas e de como deve ser um professor. Luta contra um ideal de formação.

Luta, também, por um espaço. Espaço estriado *versus* espaço liso. Se, para Deleuze e Guattari (1997a), o nômade é o ser que cria a máquina de guerra para alisar espaços estriados, rizomatiza as arborescências e as delimitações métricas, no nosso caso, o espírito livre também (re)cria para si seus espaços lisos ao buscar novas formas de caminhos que não os já delimitados. Cria para si uma máquina de guerra.

Situamo-nos entre espaços estriados, que são medidos e regulamentados antes de serem ocupados. Assim, é preciso criar uma máquina de guerra capaz de subverter a regulamentação, rizomatizar a árvore que condiciona a permanência dos *sis* em determinado espaço. Espaços estriados são regidos pela moral e, portanto, só o homem da moral consegue existir nesse território. O espírito livre não é o sujeito da moral; pelo contrário, ele é um sujeito ético por excelência.

O espírito livre, quando se encontra em um espaço estriado, não tem outra alternativa a não ser (re)inventar caminhos. (Re)inventa-se para poder viver. Esses caminhos outros nada mais são que a possibilidade da criação de um oásis de espaços lisos em meio aos espaços estriados. Tal espírito sabe que, a cada novo passo, é preciso inventar uma máquina de guerra nômade para lutar contra um aparelho de Estado que busca estriar seus espaços.

O espaço liso é justamente o do menor desvio: por isso, só possui homogeneidade entre pontos infinitamente próximos, e a conexão das vizinhanças se faz independentemente de qualquer via determinada. E um espaço de contato, de pequenas ações de contato, táctil ou manual, mais do que visual, como era o caso do espaço estriado de Euclides. O espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem "medi-lo", e que só se pode explorar "avançando progressivamente". (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 33)

Assim, não há só uma forma de se criar um espaço liso, mas várias, justamente porque se trata de criação, isso 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. Ela diz 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 entendida a partir dele. “O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Portanto, não existe um método para se construir uma máquina de guerra nômade; inventa-se. Conforme Deleuze e Guattari (1997a), 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. O método parte da ideia do pensamento a partir do modelo da reconhecimento. Vivemos para constituir modelos, fazer cópias.

Para nós, o pensar se situa em um espaço liso que ele ocupa sem poder 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, 1997a, p. 39).

Para um espírito livre, tal qual para um nômade, sua função é criar para si seus espaços lisos em meio aos espaços estriados do próprio mundo. Tais sujeitos formam-se em meio a possibilidades de criar mundos a partir dos territórios que encontram em seus caminhos.

Dessa forma, as dificuldades não são vistas como um impedimento, mas como oportunidades outras de invenções de si. Aqui, os problemas não são vistos como impotências ao si que forma-se; pelo contrário, problemas são obstáculos capazes de forçar o sujeito a pensar em novas possibilidades de existência.

## 16

Nietzsche (2005) já dizia: falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar. As pessoas não mais podem ter opiniões divergentes. O que fazem é contestá-las e odiá-las. Com esse aceleração da vida, o olhar se acostuma a ver e julgar parcialmente ou erradamente, assemelhando ao viajante que conhece terras e povos pela janela de um trem.

*Trabalho de dez a doze horas por dia dentro de sala de aula. De manhã, em uma escola particular e, à tarde, na pública. (V, professor do ensino básico, Chronos Registra: 09 de abril de 2014)*

Tartaro e Souza (2014) relatam que os professores, ou um número bem grande deles, trabalham em pelo menos duas escolas distintas. Assim, tais professores não fazem parte de uma escola, mas passam por ela, só consegue vê-la através da janela do trem, até porque do lado de dentro do trem é mais seguro.

*Trabalho como professora em uma escola toda a parte da manhã e como coordenadora em outra escola na parte da tarde e noite. (M, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

*Se eu quero ter uma expectativa de comprar uma casa, não é uma casa boa, não, uma casinha, eu preciso dar 52 aulas. E com 52 aulas me sobra tempo para quê? A gente cozinha sábado e domingo. Nós lavamos verdura para a semana inteira nos finais de semana. (R, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

*Gostaria muito de fazer um curso de trigonometria na diretoria de ensino, mas não tenho horário, pois trabalho manhã e tarde, e o horário que eu tenho à noite é para ser mãe. Consegui um horário no sábado de manhã. Meu Deus! Agora que consegui colocar minha filha no balé, algo que ela ama desde pequena, e eu não tive dinheiro para isso, terei que sacrificar o sonho dela? Não posso. Eu sei que cada um compra seu tempo e o interesse é meu e eu tenho que estudar. Mas eu também tenho que trabalhar, cuidar da minha filha. Fica difícil, não acha? (D, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

*Eu acordo as cinco horas da manhã, começo as sete em Rio das Pedras e vou até as doze horas, mas aula sem sentar. Eu não tenho nem cadeira na escola particular. É aula, aula mesmo. Entrar explicando, corrigindo a tarefa. Chego em minha casa às 12:50. Almoço correndo e vou para a escola pública, pois minha aula começa 13h40min, e fico lá até as 18h20min. Agora vou buscar a minha filha mais nova e chego em casa às 19h20min. Eu como alguma coisa e irei preparar a aula de amanhã. Eu não consigo fazer uma unha sequer. Para eu fazer o cabelo, tenho que faltar, eu não*

*faço nada para mim. Eu queria estudar, a parte que eu mais gosto é a do ensino médio, mas eu não dou aula no ensino médio, então eu me realizo no 9º ano. [...] eu me arrependo de não ter estudado mais, não tive tempo para isso. Mas eu não tive tempo por culpa minha. A minha vida poderia ter sido diferente. Eu estou nessa rotina louca porque eu deixei. Começou com minha gravidez aos dezoito anos. Eu não tive a chance de escolher uma universidade pública e isso me faz falta. Eu não tive a vida que você curtiu dos dezoito aos 24 anos curtindo uma faculdade. Uma festa, pois eu já era casada e com filhos. Eu me privei de muitas coisas. Eu tive uma vida feliz até os dezoito anos. Agora, não tenho vida para mim, nem para os meus filhos. Eu vivo para o meu serviço e sou cobrada a todo o momento em casa por isso. Minha filha pediu ontem à noite para que eu ficasse com ela, que não fosse trabalhar hoje. Minha filha é um doce, meiga, carinhosa. Eu sei que ela sente falta de mim. Quando eu chego, ela me abraça e me beija. Quando eu vou buscá-la na escola – que é quase nunca –, o olho dela brilha. Para minha família, eu não tenho vida. Hoje a minha vida se reduz a escola pública e particular. Eu ouço a vida dos alunos, mas a vida dos meus filhos eu sequer tenho tempo de ouvi-los. Eu nunca tive tempo ouvir como foi o dia dela. (A, professor ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

É sempre uma guerra do macro contra o micro. As subjetivações encontradas na escola trabalham para o macro e cumprem seu papel ao massificarem, reproduzirem uma sociedade de valores universais. O aparelho de Estado tirou do professor seu bem mais precioso: o ócio. Não há tempo para pensar, tampouco para ver e compreender as linhas de força que atravessam a escola. E qual a tática do aparelho de Estado? Encher os professores de aula, de tal forma que tudo se torne algo mecânico. Não há encontros na escola. O professor está de passagem, os alunos se constituem meras paisagens de um ambiente falido. Esse foi o golpe de mestre do Estado para matar qualquer potência de ser um educador com espírito livre.

Nietzsche (2005) dizia que o ocioso é sempre um homem melhor que o ativo, pois consegue enxergar as práticas de maneira menos veloz. É preciso ócio para dedicar-se a si. Enquanto professores, vivemos submersos em um turbilhão de linhas de forças existentes nos territórios escolares. É preciso certo distanciamento para entender essas linhas que nos tocam incessantemente, pois corremos o risco de nos tornarmos um campo pelo qual todas as forças chegam e passam. Assim, nos tornaríamos um corpo que não se espanta e não reage a nada.

Quando o Estado toma todo e qualquer tempo útil de nossas vidas, quando o único tempo de um dia para si é o momento em que se dorme, vemos o valor da doença de nosso próprio ofício. O próprio trabalho como docente pode auxiliar na perda da capacidade de reflexão de si mesmo.

*Tenho uma aluna que conheço há uns três anos. Um dia cheguei à escola tal qual todos os dias e comecei a dar minha aula. Não percebi nada de diferente até a terceira aula, quando, faltando uns dois minutos para bater o sinal para o intervalo, tal aluna me olhou e perguntou se podia conversar a sós comigo um pouquinho. Não gostei do fato de perder meu intervalo, mas tudo*

*bem, pensei comigo. Ela me contou que tinha acontecido um tiroteio na frente de sua casa e que seis homens tinham morrido naquela noite. Que ela não tinha dormido muito, pois ficou vendo com o irmão tudo que acontecia lá fora. Disse-me que a polícia não veio, os caras mortos gritavam socorro antes de morrer, mas como eles poderiam ajudar? Eu passei por três salas de aula, antes da história da Carol, a escola inteira estava alvoroçada por conta do acontecido e não percebi nada. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Olhando em torno, sempre nos deparamos com pessoas que, durante sua vida toda, não observaram as delicadezas que compõem um mundo, sujeitos que não conseguem enxergar as sutilezas das coisas mais próximas possíveis, as práticas que descrevem um corpo: o modo com que um aluno entra em uma sala de aula, suas práticas e táticas para serem vistos; um acontecimento capaz de mudar os ares de um dia escolar que adentra a escola sem pedir licença para os professores. Essas coisas mais próximas, que o aceleração das necessidades escolares toma do próprio docente, será que não têm importância alguma?

Considere-se, porém, que *quase todas as enfermidades físicas e psíquicas* do indivíduo decorrem desta falta: de não saber o que nos é benéfico, o que nos é prejudicial, no estabelecimento do modo de vida, na divisão do dia, no tempo e escolha dos relacionamentos, no trabalho e no ócio, no comandar e obedecer, no sentimento pela natureza e pela arte, no comer, dormir e refletir, ser *insciente* e não ter olhos agudos para *as coisas mínimas e mais cotidianas* – eis o que torna a Terra um “campo do infortúnio” para tantos. (NIETZSCHE, 2008, p. 166)

O aparelho de Estado tenta a todo custo tirar esses detalhes do cotidiano do trabalho docente. Resta ao próprio professor não aceitar ser um componente de manobra governamental. Se a função docente pode ser pensada como um elemento importante para o futuro de um país, é porque tal prática supõe múltiplas formas de mostrar vidas outras, mas para isso é preciso descobrir caminhos e criar linhas de força maiores do que as que servem para decalcar estradas. E isso só é possível enquanto estratégia de luta, para a qual o ócio é essencial tanto para professores quanto para os alunos, pois o que temos visto nas escolas é o ocupamento do tempo escolar para que não haja um momento do pensar em si.

## 17

Estamos em meio a uma educação que tem por função reproduzir sujeitos que cumpram as regras estabelecidas sem questionamentos. Tal formação não pode ser vista como uma invenção de si, mas como uma reprodução de mão de obra que tem por função massificar o maior número de sujeitos para que cumpram o papel designado pelo aparelho de Estado.

Tudo isso são práticas que têm por objetivo a possibilidade de introduzir na docência condutas de soldados. Assim, dissertaremos sobre algumas características de soldados para, logo após, discutir tais características no âmbito da formação de professores de Matemática.

Temos, também, a intenção de ao relatar as características de soldados, contrapor tais características com o que entendemos por guerreiros, pois, ao contrapor guerreiro e soldado, veremos em quais momentos o aparelho de Estado se apropria de características de guerreiros e as enquadra para a formação de soldados. Em alguns momentos, podemos até confundir os dois, mas não nos enganemos, pois a máquina de guerra nômade existe para desatar o nó da rede de poder, rizomatizar caminhos, para que a própria história nos evidencie o guerreiro.

Para uma primeira aproximação do que vem a ser o significado do soldado, decidimos nos ater na constituição desta palavra. Conforme Ferreira (2004), um soldado é um indivíduo alistado nas fileiras do exército ou nas forças policiais estaduais; aquele que luta por uma causa. Já o significado do guerreiro, conforme este mesmo autor, é ser belicoso, aguerrido, combativo, armipotente, aquele que tem tomado partes em guerra se portando com denodo.

Se confiássemos apenas no significado das palavras em si, poderíamos tirar conclusões perigosas, como a de que um soldado pode ser um guerreiro e vice-versa. No entanto, o soldado luta pela causa do Estado, enquanto o guerreiro luta por sua causa, o que, para nós, já é uma diferença fundamental entre os dois. É certo que o significado das palavras soldado e guerreiro não dão conta de esclarecer a diferença entre eles, portanto, buscaremos no passado situações que possam elucidar ao certo as características de cada um.

É possível encontrar, em nossa literatura, histórias envolvendo soldados. Em sua maioria, elas são encontradas quando impérios necessitam aumentar suas fronteiras ou defendê-las. Sendo assim, descreveremos a história do Império Romano para evidenciar o que entendemos por soldado.

No que diz respeito às guerras travadas pelo Império Romano, ora para aumentar suas fronteiras, ora para protegê-las, foi possível observar uma arte no que diz respeito à formação de soldados.

Gonçalves e Tavares (2012) relatam que, na disciplina militar do Império Romano, o que tem importância é a correta execução da ordem dada por seus superiores. Para esses autores, uma das fortes características dos soldados romanos era a disciplina, pois se acreditava que onde se encontrava o exército romano, ali estava Roma. Por conta disso, os seus soldados deviam ser habilitados a manter os costumes culturais romanos dentro ou fora de seu território, colocando o seu amor à pátria acima de si mesmos.

No exército romano, os soldados eram pagos por seus serviços à pátria, ou seja, ser soldado era uma profissão. O soldado era um empregado do Estado e recebia por seus serviços e ninguém nascia para isso: um cidadão se tornava soldado em determinado momento. Além do mais, o exército romano não era constituído apenas por homens romanos; outras províncias poderiam ser tomadas por Roma e os soldados que ali existissem se transformariam em soldados a serviço de Roma.

Dezenas, centenas, milhares, miríades: todos os exércitos registrarão esses agrupamentos decimais, a ponto de, a cada vez que os encontrarmos, podermos prejulgar de uma organização militar. Não será graças à maneira pela qual o exército desterritorializa seus soldados? O exército é composto de unidades, companhias e divisões. Os Números podem mudar de função, de combinação, entrar em estratégias inteiramente diferentes, mas sempre existe essa relação do Número com uma máquina de guerra. Não é uma questão de quantidade, mas de organização ou de composição. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53)

No mais, os soldados romanos deveriam ser lembrados constantemente do que representavam. O espaço militar precisaria ser estável, organizado, ordenado, hierarquizado e culturalmente forjado. Ainda que constituído por homens de origens diversas e formas de educação múltiplas, o exército exigia uma homogeneização de interesses por parte de seus soldados. Os predicados dos soldados deveriam ser usados para que, com obediência, treinamento e labor, a formação não se desfizesse em batalha, e o uso das punições deveria ser constantemente utilizado em caso de indisciplina, para que o exército não perdesse sua unidade (GONÇALVES; TAVARES, 2012).

Ao transpor as características dos soldados do Império Romano para o que concebemos por professores soldados, podemos perceber que a principal delas é sua disciplina rígida. Assim, os cursos de licenciatura devem ser pensados e concebidos em cima de uma norma estabelecida, na qual ser professor é ter determinadas habilidades específicas para sua profissão. A obediência é elemento primordial nessa configuração de formação, de tal forma que o sujeito que termine um curso de licenciatura seja extremamente obediente a seus superiores. Já para aqueles que não se adaptam às exigências impostas, se faz o uso de punições até que ele se iguale aos demais. Ser professor soldado é não se perder de sua unidade, não se perder de seu mestre.

*Eu observei na minha prática que criança que não tem regra. Criança desregrada na vida, que não tem hora para nada, faz tudo o que quer, quando chega na expressão numérica dança*

*bonito. A expressão numérica é regra pura e tem criança que insiste em fazer do jeito que quer. (L, professor do ensino básico, Chronos Registra: 29 de junho de 2014)*

*Zuem manda na minha sala na questão disciplinar sou eu. Tem que haver disciplina dentro da escola, não disciplina militar, onde todo mundo tem que ficar sentadinho olhando um para a nuca do outro, onde ninguém pode conversar. Disciplina de manter uma rotina de estudo naquele lugar, pois aquele lugar é feito para estudar. De que forma você irá fazer para conseguir isso é indiferente, mas tem que ter uma disciplina de estudo. O aluno tem que saber que ele vai ter que fazer alguma coisa. (M, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

*Se a escola não tem regras, só tem bagunça, é um lugar sem lei, o que você irá aprender lá? Eu não sei se eu sou quadrada, se eu sou certa, se eu sou das antigas. Eu acho que pelo menos na matemática, o mínimo que você tem que criar é um ambiente propício para que a matemática aconteça. Como você vai ensinar se a pessoa não tem foco, não está concentrada, se ela não está envolvida? (L, professor do ensino básico, Chronos Registra: 29 de maio de 2014)*

A necessidade de regras na escola parece ser fundamental para o bom funcionamento de uma aula. A força disciplinar garante ao professor um domínio do corpo do outro da mesma forma que viabiliza uma ideia de inculcar um único perfil docente. Tudo isso ajuda na formação do professor soldado, um modelo que exige que todos sigam as ordens outrora dadas, mesmo que não concordem com elas.

O livro “A Arte da Guerra”, escrito por Sun Tzu (1997) nos séculos V e VI a.C., relata as características necessárias para que um exército se torne vitorioso. Tal livro conta que o rei Rilü, quando ameaçado de perder o seu reino, convoca uma das maiores mentes militares da história: Sun Tzu.

Em conversa com o rei, o general Sun Tzu afirma que poderia treinar um exército menor e ganhar de um maior usando apenas de suas estratégias. Para convencer o rei, Sun Tzu garante que consegue transformar qualquer um em soldado. Não acreditando no general, o rei pede para que Sun Tzu transforme, então, suas concubinas em soldados.

Para realizar tal tarefa, o general escolhe, entre as concubinas, as duas mulheres mais velhas, as ensina as manobras mais importantes da guerra e as encarrega de supervisionar a disciplina nas demais unidades. No entanto, quando Sun Tzu ordena que os exercícios comecem, elas se põem a rir. O general, então, diz que talvez sua instrução não tenha sido clara e ordena novamente que quando os tambores soarem elas devem se organizar como soldados, com lanças e espadas, e ficarem em formação. Novamente, elas não cumprem a ordem dada.

Tendo esse comportamento em vista, Sun Tzu diz para as duas concubinas que, se as ordens não eram claras, era culpa do general que os soldados não há cumprissem; no entanto, se as ordens fossem claras, era culpa dos oficiais subordinados que elas não tivessem sido

cumpridas. Assim, para resolver o problema e conseguir a disciplina das demais concubinas, o general cessa a vida das duas mulheres mais velhas para que as demais compreendam que ordens dadas devem ser sempre cumpridas.

Diz a história que, a partir desse momento, as mulheres seguiram suas ordens sem hesitação. Foi assim que Sun Tzu veio a ser general do exército do rei Rilü, treinando um exército de 3.000 soldados para combater outro dez vezes maior do que o seu.

Enfim, quando as ordens são claras, resta cumpri-las. As mortes das concubinas nos remetem às próprias mortes sociais existentes em um curso de licenciatura em Matemática. Mas como tais mortes acontecem? É claro que não se trata de morrer para a vida, mas de morrer para determinado território. Ou seja: por que em um curso de licenciatura em Matemática o número de evasão é tão alto? O que acontece com um curso de licenciatura em Matemática que faz com que seus alunos desistam de serem professores?

As decisões de entrar em um curso de licenciatura não são as mesmas que nos fazem continuar nele, pois decidimos tomar tal caminho a partir de uma visão do futuro, ancorados em uma ideia do que seremos ou o que conseguiremos após percorrer todo o referido curso. Pode ser que não pensemos no curso em si, em seus caminhos, em suas encruzilhadas ou até nos generais Sun Tzu existentes dentro dele. Ao decidirmos por um curso de licenciatura, desejamos um conjunto, e não o curso em si. Deleuze (1988b) diz que sempre desejamos uma paisagem em que um objeto se encontra, e não o objeto em si, “sempre se deseja um todo” (DELEUZE, 1988b, p. 13).

Proust disse, e é bonito em Proust: não desejo uma mulher, desejo também uma paisagem envolta nessa mulher, paisagem que posso não conhecer, que pressinto e enquanto não tiver desenrolado a paisagem que a envolve, não ficarei contente, ou seja, meu desejo não terminará, ficará insatisfeito. [...] Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. [...] Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol... (DELEUZE, 1988b, p. 5)

Dessa forma, podemos dizer que, quando se deseja estar em um curso de licenciatura em Matemática, não se deseja o curso em si, mas toda uma paisagem que criamos para tal curso e que pode não ser exatamente sua paisagem real. Cada um constrói para si um agenciamento, um conjunto de um curso de licenciatura em Matemática que se deseja. Mas e quando a paisagem não é a mesma que desejamos? E quando o agenciamento toma novas formas? Quais as razões que fazem com que permaneçamos em tal curso? Terá o curso de licenciatura em Matemática potência o suficiente para afetar aqueles que lá se encontram? Se

sim, quais são essas forças? Se não, o que acontece para que a evasão aconteça? Parafraseando Sun Tzu (1997), o que fazemos quando as ordens são claras e nosso corpo insiste em não obedecê-las?

*Tem gente que imagina que aqui as matérias são as mesmas do ensino médio, mas aqui é muito mais avançado. Eles chegam aqui achando que as coisas serão simples e é tudo diferente. Bom, comigo foi assim, me lasquei. (Aluno 3, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014) [risos ressoam pela sala...]*

*O problema é que muitos entram com este pensamento. Entram pensando que irá ser fácil como era no ensino médio, mas chegam aqui e percebem que é diferente. Você tem que dedicar tempo ao estudo. No ensino médio, não. Você estudava um dia antes da avaliação e às vezes nem estudava e dava certo. Aqui você tem que aplicar tempo ao estudo. Aqui, enrolar não funciona, tem que estudar mesmo. Muitos desistem por causa da dificuldade. Questão de morar em outra cidade, viajar todos os dias. Outros porque têm família em casa para cuidar, têm trabalho e mais a universidade à noite, para eles não são coisas fáceis de lidar. Para nós também não é fácil. Mas tem pessoas que têm mais dificuldades ainda do que a gente, dificuldade fora da universidade. (Aluno 4, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Nosso curso é difícil, pois tem muitas matérias específicas e poucas matérias pedagógicas. Apesar de ser um curso de licenciatura em Matemática, tem muita matéria pesada, isso dificulta o curso. (Aluno 2, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Pode ser a quantidade de matérias da Matemática, porque no primeiro ano já tem matérias difíceis. Quando você olha para frente e vê que só irá piorar, vai embora. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Mas pode ser a reprovação nas primeiras matérias. O cara vai lá e reprova em um monte de matérias no primeiro ano, depois disso, foge. (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Peráí, o cara reprova e pensa: agora são cinco anos, depois vão ser seis. Vai embora. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

“O que compreendemos de nosso próximo, senão suas fronteiras, quero dizer, aquilo com que ele se inscreve e se exprime em nós e sobre nós? Nada compreendemos dele, senão as mudanças em nós que são por ele causadas”. (NIETZSCHE, 2004, p. 90-91). Dessa maneira, construímos o outro a partir do que sabemos de nós mesmos. É nesta perspectiva que imaginamos porque o outro desistiu. É a nossa fragilidade que nos impulsiona a pensar a causa que levou o outro a tomar certas decisões.

Desistimos quando somos agenciados por outras coisas. Desistimos porque o curso de licenciatura não conseguiu ser o mais potente dos afetos em nós. Desistimos, também, quando

somos impedidos de continuar. Quando não nos adequamos às exigências de determinado território. Mudamos nosso rumo, encontramos desvios de formação.

Sun Tzu (1997) acredita que, para se alcançar a vitória em uma guerra, é preciso que se tenha os seguintes fatores fundamentais: clima, terreno, comando, doutrina militar e, o mais importante, a influência moral. Segundo o general, comandar muitos é o mesmo que comandar poucos. Tudo é uma questão de comunicação. Em uma guerra, os exércitos devem se manter em prontidão. O general que souber aproveitar o potencial de seus soldados será vitorioso e, no entanto, jamais atribuirá sua vitória a eles. O general deve utilizar seus soldados como quem rola pedras e paus da ribanceira.

Assim, os soldados que não forem devotos do general, mesmo que castigados, não o obedecerão e, dessa forma, será difícil utilizá-los. No entanto, mesmo com a devoção de suas tropas, uma disciplina rígida e imparcial deve ser utilizada. As ordens devem ser constantemente reforçadas para a garantia de soldados obedientes (TZU, 1997).

Para se comandar um exército, deve um general ter uma mente serena e insondável para conduzir de maneira imparcial e vertical e manter seus soldados ignorantes a seus planos militares. “Ele comanda os seus soldados, assim como se faz com um rebanho de ovelhas sem que qualquer um saiba qual o seu destino” (TZU, 1997, p. 28).

*A escola é uma pouca vergonha hoje, só reproduz o que está lá fora, droga, roubo, meninas se prostituindo. Ela deveria ser transformadora. (L, professora do ensino básico, Chronos Registra: 29 de maio de 2014)*

*É lógico que existe um papel que tenho que desempenhar como aquela que educa na questão de comportamento, mas não apenas isso. Como professora, preciso fazer isso por meio da matemática, mas não há espaço nem tempo para isso. Queria dar situações, problemas e a partir da matemática discutir questões sociais com meus alunos, mas eles não sabem ler nem escrever, como fazer tal coisa? Tenho que fazer papel de pai, mãe, psicóloga. Tenho que fazer papel de tudo. Tem horas que 35 alunos passam a ser cem de tanto barulho e trabalho que dão. (V, professor do ensino básico, Chronos Registra: 09 de abril de 2014)*

*É possível ensinar para 30, 35 ou 40? Isso é relativo, pois depende do público que você tem. Porque o aluno tem que ter o interesse, se você tem um público interessado, você pode ensinar para 40. Agora se seu público for desinteressado, você não consegue ensinar para dez. (B, professor do ensino básico, Chronos Registra: 20 de junho de 2014)*

O aparelho de Estado cria artificios para disseminar seu discurso. Coloca novamente na própria boca dos professores a ideia do diálogo como ferramenta essencial para a formação. Outra vez precisamos reforçar que não somos contra isso. O problema é que o aparelho de Estado quer enquadrar a máquina molecular do diálogo. Como ele age? Ele prega

o diálogo dentro das escolas como o único meio eficaz de formar, mas não oferece espaços para encontros em que o diálogo aconteça e forme. Ou seja, a máquina abstrata do Estado se utiliza da máquina molecular do diálogo para enquadrar mais uma vez os sujeitos. Mas como? Coloca um professor com 35 ou 40 alunos por sala e pede que haja diálogo nesse espaço. O problema é que é inviável o diálogo com todos os alunos. A educação trabalha o um. Um que já é em si mesmo múltiplo.

*Eu dou aula para 35 a quarenta alunos por sala. Tem dias que falta muita gente, que só aparecem quinze alunos, no máximo. Nossa! Nesse dia a aula é boa. Dá para ver todos, conversar, discutir a matemática em si mesmo, o porquê disso e daquilo. Mas na maioria das vezes, lecionar é uma piada sem graça. É frustrante. Precisei de três anos inteiros para conhecer o pai e a mãe de meus alunos, saber o que fazem e quais as suas expectativas. A melhor piada é a que a supervisora chega e fala para gente, para os professores, que nós temos que conhecer nossos alunos, saber suas dificuldades. Pergunto: de que jeito? Essa pergunta ela não sabe responder. Eu sei o jeito, mas ela não quer ouvir. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

E, dessa forma, os alunos vão se constituindo meras paisagens de um espaço de nada que se chama escola. Aos poucos, se transformam em borrões enquadrados em uma pintura feita sem qualquer arte. Assim, não importa mais se são um, cinco, dez ou cinquenta. O importante é massificar. Afinal, em um país democrático há educação de qualidade para todos. *Slogan* do Estado. Educação de qualidade? Formação de qualidade? Com 45 alunos em uma sala de aula? Não é possível. Não o tipo de formação que defendemos.

## 18

Nietzsche (2003) relata que a função do educador, ou seja, do mestre, deve ser ao mesmo tempo “asas” e “freios”, pois sua função é guiar o outro enquanto aquele que se autoforma. No entanto, para isso, tal mestre deveria ter um domínio de si capaz de se proteger contra a vulgaridade daqueles espíritos da manada. Na função de educador, o que está em jogo são as relações construídas com o outro.

Assim, novamente reiteramos que a formação só ocorre pela relação. Não há formação na informação. Mais que isso, acreditamos na formação de um ser que cuide de si, que se conheça primeiramente, e só após isso é possível uma formação com o outro.

Mas o Estado não pensa assim. Tudo foi pensado pelo aparelho de Estado para que os professores se tornem soldados. No entanto, estamos fadados a sermos soldados? Enquanto professores, nossa função será sempre a de cumprir normas e ordens em que não acreditamos?

No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único [als ein Unicum], e que nenhum

acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é [Einerlei]: ele o sabe, mas esconde isso como se tivesse um remorso na consciência – por quê? Por medo do próximo que exige esta convenção e nela se oculta. Mas o que obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio? Em alguns muito raros, talvez o pudor. Mas na maioria dos indivíduos, é a indolência, o comodismo, em suma, esta propensão à preguiça da qual falava o viajante. Ele tem razão: os homens são ainda mais preguiçosos do que timoratos e temem antes de mais nada os aborrecimentos que lhes seriam impostos por uma honestidade e uma nudez absolutas. (NIETZSCHE, 2003, p. 161-162)

Práticas docentes formam. Saberes formam, mas não sem as linhas de forças que os compõem. A formação, sejam eles professores de Matemática ou não, não está apenas em seus cursos de graduação, muito menos em seus cursos de extensão ou pós-graduações. Está ancorada no real, neste acontecimento do cotidiano. E, como Nietzsche (2005), sabemos que, enquanto professor daquela sala ou daqueles sujeitos, o encontro ocorrerá uma vez só. Temor. Medo. Receamos olhar para nós mesmos e nossos espelhos nos imporem a honestidade e a nudez absoluta de nossa prática. A nudez absoluta do nada.

*Aqui, eu tento ensinar Matemática, mas faço isso muito pouco. Na maior parte do tempo, eu me sinto uma merda. Mas eu sei que a culpa não é minha, eu estou tentando. O que irei dizer agora eu me arrependo muito de ter feito e tenho muita vergonha em dizer, mas eu cheguei a pegar a apostila do aluno e passar a resposta na lousa para eles copiarem e fingirem que tinham feito. (A, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Mas o que passar a resposta significa?

*[...] que sou uma incompetente. Não era esse meu dever, eu não ensinei, eu sequer tentei ensinar, eu desisti antes de tentar. O que eu fiz e nada é a mesma coisa, então, melhor não fazer nada. E eles copiaram, eles nem reclamaram que eu não tinha explicado. Você entende, eles apenas copiaram. (A, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

Linha de fuga que mata. Quando o possível não pode ser feito, e não se tem a coragem de falar a verdade, mentimos, então, para o outro; mas quando olhamos no espelho, vemos que nossa verdade reflete a nós mesmos. Amarga como fel.

Falta de ar. Ar rarefeito, denso demais para aguentar. Seu olhar, seu tom de voz, sua nudez, mais que isso, a vergonha perante sua própria atitude. É difícil olhar para nós mesmos quando buscamos um sentido para nossa existência enquanto professores dentro de sala de aula.

*A escola não funciona. Não aquela que eu leciono. E eu não consigo ver saída para aquilo. No discurso, em todas as reuniões a diretora, a supervisora e as coordenadoras passam uma hora falando a mesma frase: estamos com vocês. Estamos do lado de vocês, professores. Fico pensando: "se elas estivessem mesmo do nosso lado, precisaria falar isso em toda reunião? Não ia ser visível?" Elas trabalham para diretoria de ensino, cumprem ordens. A escola não tem mais a função de ensinar nada. Esses dias a coordenadora me parou no corredor e disse para eu parar de discutir, pois sou a única que faz isso e a diretora está começando a me olhar com olhos ruins. Na outra reunião, falei mais. Fica evidente que é proibido reclamar. É vedada qualquer frase que não esteja em comum com o que o Estado quer. É normal ouvir, nos replanejamentos, algumas palavras da supervisora, da diretora, ou seja, da equipe gestora da escola, as donas da "verdade". Mas pior é se deparar com frases do tipo: "nós já fomos professora, sabemos como é". Sabemos como é? Será mesmo que sabemos como é? Mas a pior delas, a que tenta acabar com qualquer potência de resistência docente, é a da supervisora, ela é mais ou menos assim: "se vocês escolheram lecionar para o Estado devem saber como é; se não estão satisfeitos, mudem de emprego". (K. professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Aniquilamento de resistência. Prática que mata potência. Qualquer potência que tente fazer diferença é aniquilada de princípio. Submissão docente, mas, ao mesmo tempo, um discurso que enfatiza que se devem formar sujeitos críticos. Sujeitos críticos formados por docentes submissos? Pode? Não. Não no modelo de escola que existe. Este modelo reproduz constantemente soldados. Queremos guerreiros, precisamos deles. Necessitamos de ar.

## 19

Como inventa-se um guerreiro? Ao buscar, na literatura, histórias que ajudam a construir um conceito de professores guerreiros, nos deparamos com os vikings, uma forma de sociedade constituída entre escandinavos, considerados os guerreiros da Idade Média. Embora os vikings estejam associados a piratas, aventureiros e mercenários, tal comunidade era considerada uma sociedade sofisticada e complexa que interferiu no rumo da história europeia deixando marcas profundas no Ocidente (LANGER, 2010).

A sociedade não era considerada unificada; pelo contrário, dentro de cada região da Escandinávia, havia um chefe no comando e uma aristocracia que servia de apoio ao seu poder. Sob tal aristocracia se encontravam os fazendeiros, pescadores e, no seu estrato inferior, os escravos. A sociedade era regida por uma hierarquia, no entanto, suas categorias não eram fixas, e sim móveis, de modo que um escravo poderia adquirir sua liberdade, assim como um fazendeiro se tornar nobre.

O comandante – *konungr* – era basicamente um chefe militar, religioso e administrador que garantia a paz em seu território. Seguindo a tradição germânica, o rei era o primeiro entre

seus iguais. No início da Era Viking, quando toda a Escandinávia era dividida em muitos clãs, um chefe local tornou-se rei apenas porque foi nomeado por outros chefes nas assembleias.

É fato que, nos últimos momentos da Era Viking, a monarquia se transformou em um instrumento mais poderoso, unificador e centralizador e a posição que cada membro ocupava passou a se tornar herança ao invés de nomeação, transformando um sistema hierárquico móvel em imóvel. No entanto, mesmo que o poder real fosse hereditário nesse momento, a sucessão de pai para filho não era garantida. Assim, outro membro da família poderia disputar a sucessão, originando violentos conflitos (LANGER, 2010).

Os guerreiros nórdicos eram regidos pela força, coragem, perícia, senso, habilidade no manuseio de armas e pretensão à nobreza. Os *vikings* não usavam do combate frontal, ou seja, evitavam confrontos diretos com forças mais poderosas, preferindo ataques em pontos e situações desfavoráveis ao inimigo. As táticas militares, utilizadas normalmente em unidades pequenas, previam o uso da oportunidade e detalhado conhecimento sobre seu oponente. Um ataque bem sucedido requeria boa inteligência, segurança e coragem (LANGER, 2010).

Os *vikings* já nos fornecem algumas ideias sobre as características de um guerreiro, mas resolvemos buscar guerreiros mais atuais que possam contribuir para a construção de um professor guerreiro.

Em 1989, chineses insatisfeitos fizeram manifestações contra o governo e sua situação econômica. O cenário culminou no episódio que ficou conhecido como “O massacre da Praça da Paz Celestial”, quando os rebeldes presentes na principal Praça de Beijing foram controlados com o uso da força. Ainda que, à época, o *New York Times*<sup>9</sup> tenha noticiado oitocentas mortes, fala-se que o número chegou a 2.000 mortos e uma contagem ainda maior de feridos.

Durante este incidente, em quatro de junho de 1989, um chinês parou por alguns instantes a frota de tanque de guerra que estava indo deter os manifestantes, tendo em suas mãos apenas uma sacola e uma blusa. O tanque tentou desviar do homem se locomovendo ora para direita, ora para esquerda, mas o chinês moveu-se junto com ele até que o tanque parou. Ele subiu no carro de combate, falou algo e desceu.

Esse chinês não conseguiu reverter o massacre, mas o venceu por segundos e tal ato garantiu a ele a vitória do eterno reconhecimento. As câmeras eternizaram o momento e, mais tarde, o “Homem-tanque” foi considerado uma das pessoas mais influentes do século XX.

---

<sup>9</sup> *New York Times*, jornal de grande circulação nos Estados Unidos.



Figura 4: O Massacre da Praça da Paz Celestial

Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2012/05/chines-pres-na-praca-da-paz-celestial-em-1989-e-libertado/>>

Acesso em: março de 2015.

Não se sabe até hoje ao certo o nome do rapaz ou o que aconteceu com ele. O fato é que sua atitude marcou o mundo. O jovem chinês agiu por vontade própria a partir do que acreditava ser verdade. Dessa forma, podemos dizer que as ações desse homem podem ser consideradas ações de um guerreiro.

É preciso coragem para deter um tanque com uma blusa e uma sacola. Esse é um exemplo de uma forma de ser guerreiro. Não é possível reproduzir “homens-tanques”, houve apenas um que, por sorte, uma câmera eternizou.

Mas temos também, no Brasil, nossos guerreiros. Um deles é Zumbi dos Palmares. A história do Brasil se entrelaça não apenas com a história de Portugal, mas também com a história de um povo que lutou pela liberdade. Os escravos, os negros, ou melhor, os africanos.

Zumbi dos Palmares não representa a escravidão, pelo contrário, ele reaviva a ideia de resistência, mostra caminhos de liberdade. A história dos negros no Brasil é a história de um povo que, mesmo escravizado, encontrou um lugar para lutar. Foi assim que Zumbi dos Palmares desafiou os senhores, os capitães do mato, o próprio Brasil. Não estamos falando da suposta “vitória” da abolição da escravatura; Zumbi dos Palmares vem antes da abolição dos escravos, vem no processo entre a escravidão e a abolição dos escravos.

Vejam que embora falassem “o Zumbi dos Palmares”, não existia apenas uma comunidade de escravos fugitivos, existiam muitas comunidades no meio do mato que levavam o nome de quilombos. Devemos observar que, com o passar do tempo, o homem Zumbi se tornou uma ideia, constituída a partir da negação dos ideais de sua época. Tal

movimento se sustenta em uma filosofia da diferença, pois se baseia na possibilidade de acreditar em algo diferente das práticas estabelecidas em determinado tempo histórico.

A partir das histórias dos guerreiros, relataremos o que concebemos por professores guerreiros. Os *vikings* eram preparados desde seu nascimento: eles não nasciam guerreiros, se formavam guerreiros. Poderiam até se tornar outra coisa, mas antes eles eram guerreiros de seu povo. Um educador guerreiro se forma, não é formado. Deve ter como uma de suas principais características a coragem, até porque irá precisar dela quando discordar das normas estabelecidas. Deve-se, nele, até existir certa disciplina, mas não aquela que gera o nivelamento. A disciplina opera no guerreiro como uma ação da veneração de si mesmo.

Um professor guerreiro sabe que, embora tenha que treinar suas habilidades, é o acaso que vai definir o momento da luta. Tal qual o chinês do Massacre da Praça da Paz Celestial, ser guerreiro não significa ganhar, nem tampouco perder. O que está em jogo são as lutas impulsionadas por seus afetos para garantir a singularidade dos *sis*. Assim, podemos reiterar que, a partir dos meios de formação de um guerreiro, um curso de licenciatura não é capaz de formar um sujeito, muito menos um educador guerreiro, pois este deve se formar desde seu nascimento para isso.

## 20

Soldado ou guerreiro? Será mesmo necessário escolher um dos dois? Como ser um guerreiro em um curso que pretende soldados? Parece que um curso de licenciatura não tem habilidades suficientes para conceber professores guerreiros, pois eles precisam inventar-se deste seu nascimento. Assim, quais as dificuldades que um curso de licenciatura enfrenta no que diz respeito à formação de professores de Matemática?

*O nível com que os alunos chegam está cada vez pior. Isso é inocultável. Tem alunos que não sei por que estão aqui, a que vem. Não conseguem passar em nenhuma matéria. Nem sequer fazem um esforço de superar as próprias deficiências, limites, enfim. Acabam fazendo o mais cômodo. E o que é mais cômodo? Ir embora ou arrumar um empreguinho de (olha, não estou tirando o mérito) caixa de supermercado e estão felizes. (C. professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Qual a responsabilidade que a universidade tem com os alunos que adentram um curso de licenciatura? Parece que a falta de conhecimento das teorias matemáticas é um impasse que deveria ter sido sanado no ensino básico. No entanto, o vestibular, que tem como objetivo selecionar sujeitos para a entrada na universidade, não tem cumprido seu papel de classificador. Por não cumprir seu papel de classificador, o aparelho de Estado precisa lidar

com os frutos de suas próprias leis. As consequências do sucateamento do ensino fundamental e médio adentraram os portões da universidade. E agora, o que podemos fazer?

*A dificuldade maior é a formação do ensino fundamental. O pessoal está vindo cada vez mais com deficiências básicas. De Matemática elementar está faltando muita coisa. Os cursos de Matemática, em particular o nosso, têm receio de gastar um ano recuperando o pessoal. O ideal seria assim, como o pessoal do mestrado faz com os alunos. Se o pessoal tem deficiência, manda fazer uma disciplina da graduação. Aqui, acho que deveriam ter algumas disciplinas para complementar o ensino fundamental e médio. (F, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Recuperar parece ser essencial para a formação dos professores de Matemática. O professor F evidencia que, no mestrado, existe uma recuperação que visa suprir as deficiências das teorias matemáticas da graduação. Logo, seria necessário, também, recuperar as teorias matemáticas do ensino básico. Usamos o conceito “que nunca estaremos completamente formados” para fins de inculcar mais teorias matemáticas em nossos alunos. Isso acaba por proporcionar um ensino jornalístico, no qual é necessário, ano após ano, dar mais do mesmo para aqueles que pretendem ser professores de Matemática, ou seja, precisa-se reproduzir infinitamente as mesmas teorias matemáticas para que elas não sejam esquecidas. No entanto, se a crítica tem como foco a escola que não consegue inculcar todos os conceitos matemáticos em seus alunos, tampouco a universidade parece conseguir tal objetivo.

*Os alunos têm vindo com deficiências no ensino médio, cada vez mais. (P, professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Nietzsche (2003, p. 80) acredita que “todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio, pois elas sofrem com os desvios de sua tendência, e assim serão também purificadas e renovadas com a sua purificação e renovação.” Assim, a universidade sofreria menos se apoiasse o ensino básico e lutasse juntamente com ele pela educação. Mas o que parece é que cada uma dessas instituições luta por seus problemas separadamente, como se os problemas de um ensino da Matemática fracassado na escola não fosse nunca adentrar os portões da universidade. A esse respeito, parece que se enganaram, pois o sucateamento do ensino básico adentrou os portões da universidade com uma série de práticas, entre elas a crença de que não se precisa estudar para conseguir um diploma.

*No curso noturno, a maioria dos alunos é de escolas públicas. Eles vêm para cá com aquela história que não precisa estudar e pega um curso de Matemática. Isso deve causar um sustinho. E está chegando para a gente os alunos da geração do “não tô nem aí”. Você vai dar aula, o aluno*

*sentada de lado e vira para trás. (R, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Quando o aluno adentra um curso de licenciatura, já traz consigo um corpo de subjetivações. Assim, para adentrar tal curso, cria-se uma máscara para si mesmo, máscara que não é capaz de encobrir o que falta a ele.

Para Nietzsche (2008b), o sentimento mais árduo que existe é descobrir que a todo o momento somos tomados por algo superior ao que somos. Precisamos confessar que algo em nós é mentira; pode ser nossa palavra, expressão, gestos, olhos ou atos. Mas este algo enganador é tão necessário quanto a restante honestidade do nosso próprio si, que sempre anula o efeito e o valor dela.

*Antigamente, nós imaginávamos que sabíamos Matemática e, quando chegamos aqui, vimos que não era bem assim. (Aluno W, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

O que imaginamos ser e não somos. Ver que o que se sabe pode não ser suficiente, pois tudo depende do território em que se encontra e da forma como o outro te vê. Mas importa o que o outro pensa? Não importa, porém isso é resposta de um guerreiro.

Ao chegarmos a um curso de licenciatura, pode ser possível que queiramos utilizar todos os conhecimentos matemáticos dos quais dispomos para sobreviver neste espaço, mas nossas bases são de gelo fino, que pode rachar, e não devemos nos esquecer disso.

*As coisas aqui na universidade não são jogadas igual era na escola. Aqui, tudo é demonstrado. (Aluno μ, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Qual o valor da demonstração? Será esse o diferencial da escola com a universidade? Em um espaço, os conceitos são jogados; já no outro são demonstrados. Talvez jogar os conceitos seja mais conveniente do que demonstrá-los. Mudaremos a ordem, pode ser mesmo interessante jogar com conceitos. Será que jogar com os conceitos matemáticos não seria uma possibilidade escolar de invenção de um sujeito que insiste em criar pela Matemática um espaço de resistência de si?

*No ensino médio, a gente usa muitos macetes. E aqui você tem que aprender desde o começo o porquê daquilo. (Aluno P, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

E se o começo for uma criação de um ideal? E se não houver começos? E se tudo estiver no meio? Se os conceitos forem rizomas? Será suficiente para a excelência de um dispositivo saber o porquê de tudo? E as coisas que acontecem no caos, sem uma resposta

racional? Organiza-se tudo. Cria-se um corpo de significância, onde o professor é o herói do saber. Organizam-se os corpos por níveis de interesses e joga-se no lixo tudo o que é diferente. Essa não parece ser a receita ideal para formar professores de Matemática?

*Estar neste curso é diferente do ensino médio, pois todo mundo está interessado em aprender. Parece que lá na escola existia uma mistura de interesses, logo, não aproveitávamos a aula. Aqui, como todos têm os mesmos interesses, a aula tem menos barulho. A maneira que o conteúdo é dado também é diferente, pois tudo é mais completo. O professor parece que tem mais interesse, é mais estimulado. (Aluno G, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Tirar o diferente parece ser essencial para o bom funcionamento do aparelho do saber matemático. Suas engrenagens funcionam adequadamente quando todos têm o mesmo interesse, os mesmos gostos. O barulho é considerado o vilão do processo formativo. O conteúdo é o elemento central deste aparelho. Mas, nesse caso, o conteúdo não é uma ferramenta, não se move, tampouco se transforma. Pelo contrário, neste ambiente ele foi divinizado, petrificado. Dessa forma, o que resta é saber a todo custo demonstrá-lo, saber de onde veio e reproduzir suas fundações. O professor é o detentor do saber. É a luz que tem o poder de explicar os caminhos, o corpo que pode dizer por onde os pés poderão passar. Neste espaço, ele não cria, mas impõe uma possibilidade e, dessa maneira, ele, enquanto professor, é estimulado e estimula ao mesmo tempo o outro. A potência não se encontra no corpo singular de um licenciando, mas sim no corpo do professor. No que diz respeito à formação, a potência está fora, e não dentro de si mesmo.

*Como temos o mesmo gosto, nós acabamos fazendo mais amizade e temos ajuda de todo mundo. Todo mundo faz a gente aprender e ir melhor. (Aluno H, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Na faculdade, a necessidade de se dedicar aos estudos é bem maior. Nós nos agrupamos para estudar praticamente o dia todo. Diferente do ensino médio, que a gente não estudava. (Aluno L, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Quais as diferenças entre a universidade e a escola? Muitas são as diferenças existentes entre essas duas instituições, mas grandes são suas semelhanças, também. O fato é que a escola adentra a universidade e a universidade, enquanto instituição, encontra meios para se diferenciar do território sucateado que é a escola. E como? Os alunos do primeiro ano nos ajudam a evidenciar as diferenças. De fato, começa-se de forma tímida a criar uma ideia de escola superficial, cujos conteúdos não são claros o suficiente, até quando se chega ao ápice da questão, quando um dos alunos admite que na universidade se estuda, enquanto na

escola, não. O que mudou agora? Qual poder a universidade tem que faz com que alguém estude?

*Lá tudo era muito jogado e não precisava se dedicar para aquele conteúdo que eles passavam. Aqui, o conteúdo é mais amplo e você deve ter muito mais base para seguir a faculdade. (Aluno L, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*No próprio ensino médio não é preciso sentar e estudar o dia inteiro porque os professores não são comprometidos com isso. Quando você chega em uma escola do ensino médio pública, você não encontra professores com o mesmo nível que você encontra na universidade. (Aluno E, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

O formar se ancora no outro. A responsabilidade não é vista por si mesmo, nenhuma possibilidade de cuidado de si para um possível cuidar dos outros. Não é preciso estudar no Ensino Médio, pois os professores não têm o mesmo nível dos professores universitários. Vivemos à mercê de culpar o outro por nossas próprias ações. Pode ser que, na tentativa de desnudarmos nossas fraquezas, evidenciaremos nossas potencialidades, duplamente roubaremos nossa formação. Tiraremos de nossos discursos essa mania de colocar a formação nas mãos de outros e assumiremos que podemos formar por nós mesmos, à nossa maneira.

*Doeu a fala do aluno E. Suas palavras ficaram cravadas em minha carne. Senti uma raiva que imaginei que iria me consumir. Pensei nos professores que eu havia conversado, nas aflições, nos rostos indignados ao me relatarem a sua vontade de ensinar Matemática e a incapacidade de tal ato na escola. Tal relato me tirou daquele lugar e me transportou para outro completamente diferente. Me senti angustiada. Bicho preso. Não consigo me desprender de minha própria vivência. Talvez nada tenha a ver com as palavras proferidas em si mesmas pelo Aluno E, mas suas palavras ferem o que sou hoje, também professora em uma escola pública. A verdade dele fere a minha verdade. Talvez isso possa explicar o sentimento de raiva que aquelas palavras produziram em mim. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

*Tem muitas coisas no curso de licenciatura que o professor quer ensinar, mas para você aprender precisava de uma base que era para você ter aprendido na escola. (Aluno W, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Será que precisamos de bases para aprender conceitos matemáticos? Bases, alicerces, escadas. Todas estas palavras perpassam os discursos e as práticas de um ensino de Matemática, tanto na escola como na universidade. Enfim, o que significa aprender?

Para Deleuze (1988a), não é possível saber com antecedência o que vai aprender – que encontros tornam um sujeito bom em latim ou em qual dicionário se aprende a pensar. Da mesma forma, nunca se sabe de antemão como alguém chega a aprender Matemática, pois:

Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 1988a, p. 160)

Dessa forma, não se precisa de bases para aprender Matemática, pois aprender pressupõe afetos com/pela Matemática em um movimento que se dá no caos da própria invenção de si. No entanto, a necessidade de uma escada de aprendizagem está baseada na ideia de um ensino regido pela reconhecimento, que tem por função fornecer as regras para um funcionamento do aparelho de Estado. Dessa forma, o estímulo para aprender se concentra no bônus material do conhecimento.

*A reprovação é também um bom estímulo para o estudo aqui. (Aluno L, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

A reprovação se torna a chave do aprender. Sua função é regular o que é preciso ou não aprender para se tornar professor de Matemática. Toda uma norma é desenvolvida para que os sujeitos saibam as consequências do não seguimento da regra: a reprovação. Logo, a reprovação é uma linha de força que, nos dizeres dos alunos, estimula o estudo. Neste ambiente, aprender não pressupõe encontros problemáticos, mas sim certa passividade perante os próprios conceitos matemáticos.

Acreditamos, juntamente com Deleuze (1988a), que só se pode pensar quando confrontado com um problema. Conforme Gallo (2012, p. 4), existe algo que nos força a pensar e o aprender é um acontecimento da ordem do problemático. “É essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento.” Parece que o aprender é visto pelos alunos sempre na ordem da reconhecimento.

*É isso que a universidade exige e que a escola não. Lá não há necessidade de ficar estudando porque você sabe que irá passar de todo jeito. Aqui, se não estudar, não consegue o diploma. (Aluno E, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

O estudar não é visto como uma possibilidade de lidar com o que é inesperado ou insano. Estudar não é mais uma maneira de encontro com algo que te força a pensar. Estudar, nas falas dos alunos do curso de licenciatura, tem como vínculo a obtenção de um diploma.

Mas qual o problema disso? A criação de sujeitos que se movem pela venda de si, sujeitos que aprisionam tudo que difere da norma para que, no fim, sejam recompensados com um papel que tem por função viabilizar uma prática docente.

*Mas também não é só por causa da reprovação. Nós estamos estudando algo que a gente gosta. Não é tão forçado. (Aluno L, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Em alguns momentos, as ideias são produzidas musicalmente no ritmo do próprio acontecimento. Vemos a beleza da produção de afetos em um movimento que passa de um aluno a outro e produz algo impossível de descrever. Só dá para sentir. Ritmo do próprio acaso, no qual o movimento do diálogo não abre espaço para novas indagações.

*Eu ultimamente estou assim. Eu tenho um compromisso com Nossa Senhora de Aparecida de não morrer e levar a culpa de ter segurado aluno, de não dar o diploma para alguém porque o cara não sabe o que é um espaço métrico. Você vai proibir o cara de ensinar Trigonometria por que ele não sabe o teorema de Bérqson? Não tem sentido. Então, nos cursos, em algumas disciplinas, eu tenho sido menos exigente. Eu acho que tem algumas noções que são essenciais e são importantes, mas alguns detalhes não são. Você trabalha com um conjunto de indivíduos que, para alguns, não interessa saber se o  $\pi$  é irracional, para outros interessa ver e para outros interessa saber porque  $\pi$  é irracional. Na classe, você tem que satisfazer todo mundo, então você mostra o porquê que ele é irracional e aquele que não está interessado tapa o ouvido. O cara que quer saber só que  $\pi$  é irracional precisa apenas ouvir isso e na hora da demonstração ele faz outra coisa ou vai mexer no celular, mas o cara que quer saber demonstrar vai prestar atenção. Então, na hora da prova eu irei cobrar a demonstração? Não. Eu vou cobrar o cara do meio. Aquele que sabe só. O cara que não quer saber, esse infelizmente não tem condições. Mas o cara que só quer saber um pouco e não quer saber tudo tá aprovado. Assim, quando a pessoa for um professor, ele vai chegar para os alunos e pelo menos ele vai falar: " $\pi$  não é racional. É irracional". Se alguém perguntar por quê? "Oh! Eu não prestei atenção nesta aula". (F, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Somos viajantes. E nos formamos enquanto viajantes. Nietzsche (2008b), ao falar sobre os viajantes, distingue seus cinco graus.

[...] os do primeiro, o mais baixo, são aqueles que viajam e são vistos – são viajados, na verdade, e praticamente cegos; os do grau seguinte vêm a si mesmos no mundo, realmente; os terceiros vivenciam algo como consequência do que vêm; os quartos assimilam o vivenciado e o carregam consigo; há, por fim, alguns indivíduos de elevada energia, que, após terem vivenciado e assimilado o que foi visto têm de necessariamente dar-lhe vida de novo, em obras e ações, tão logo retornem para casa. (NIETZSCHE, 2008b, 109)

Tal qual Nietzsche (2008b), podemos também pensar nos múltiplos tipos de viajantes que encontramos em um curso de licenciatura em Matemática. Talvez sejam bem mais do que cinco. Ser licenciando é uma viagem com prazo de validade, pois enquanto aluno já se sabe de princípio que não frequentará tal território eternamente. Assim, frente à vontade que existe em cada um, enquanto viajante, o que é suficiente conhecer em um curso de licenciatura?

É sempre uma linha tênue entre o que é imprescindível ou não para ser um professor de Matemática. Pode ser que o grau de viajante de determinado sujeito não corresponda aos desígnios dos caminhos do próprio curso de licenciatura em Matemática, ou seja, pode ser que o sujeito não se adeque aos parâmetros dos caminhos já definidos ou às portas que podem ser abertas, pois nem todas as portas podem ser abertas. Neste momento, há duas opções para o licenciando: desistir do curso ou produzir uma linha de força capaz de (re)inventar a partir dos caminhos já regulamentados.

## 21

Será que existe alguém com a potência necessária para produzir linhas de força mais fortes do que a do próprio curso de licenciatura em Matemática?

Como nos importa pouco se um outro entende ou não algo – enquanto ele talvez já empalideça ante a ideia de que é considerado ignorante naquilo. Sim, existem loucos insignes, que andam sempre com uma aljava plena de anátemas e decretos, dispostos a fulminar quem der a entender que há coisas em que seu julgamento não conta. (NIETZSCHE, 2008b, p. 153)

*Um dos professores do curso de licenciatura em Matemática me disse que, enquanto aluna deste curso, não fui formada para os rumos que tomei. Ir para a área da Educação. Se eu o fiz foi por minha própria conta e risco. Provavelmente esse professor está com a razão ao dizer isso. No entanto, penso que me sujeitei às linhas de força do referido curso, pois era a única forma de conseguir dar fim àquela viagem. Embora pareça que eu tenha usado uma linha de fuga que me afastou da doutrina deste curso de licenciatura em Matemática, penso que percorri também caminhos que não foram escolhidos por mim, mas pelo próprio curso, e segui as regras estabelecidas obedientemente. Posso, depois, ter escolhido meu próprio caminho na contra regra dos caminhos que já tinham sido outrora trilhados. No entanto, em nenhum momento dentro deste curso tive força suficiente para resistir às regras estabelecidas. Ou seja, embora meus professores me vejam como uma exceção dentro deste curso, não é assim que me vejo, pois carrego as subjetivações dele em meu próprio corpo. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

As linhas se inscrevem em um Corpo sem órgãos, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo uma linha abstrata, sem figuras imaginárias

nem funções simbólicas: o real do CsO<sup>10</sup>. A esquizoanálise não tem outro objeto prático: qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 5)

Ao propormos cartografar, buscamos um corpo sem órgãos (CsO) da formação docente. No entanto, quando sentimos que estamos chegando perto desta construção, outra linha surge, destrói tudo o que era conhecido e nos leva novamente a este abismo de nossa própria ideia de formação. Qual o CsO de um curso de licenciatura em Matemática? Quais são suas próprias linhas? A que preço, para nós e para os outros, elas estão sendo formadas? Onde se encontram as linhas de fuga? Enfim, quais os lineamentos que atravessam este grupo de licenciandos? Que linhas o próprio curso constrói? Qual o poder do si dentro de um curso de licenciatura na construção de seu próprio CsO? Mas afinal, o que é um CsO?

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num spatium ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau — grau que corresponde às intensidades produzidas. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 12)

Conforme Deleuze e Guattari (1996), todos nós temos um ou vários CsO. Não que eles sejam pré-definidos ou inteiramente dados, é o sujeito que o constrói e não se pode desejar sem fazer para si um CsO. E o que mais temos ouvido senão enunciados de desejos? O curso de licenciatura se apresenta como uma sucessão ilimitada de desejo. No entanto, enquanto desejo, nunca se chega à determinação de um CsO, pois ele é por si mesmo um limite.

Para cada tipo de CsO devemos perguntar: 1) Que tipo é este, como ele é fabricado, por que procedimentos e meios que prenunciam já o que vai acontecer; 2) e quais são estes modos, o que acontece, com

---

<sup>10</sup> CsO – corpo sem órgãos.

que variantes, com que surpresas, com que coisas inesperadas em relação à expectativa? (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 11)

O CsO que é construído pelas subjetivações que nos cercam e os afetos pode nos elucidar os tipos, procedimentos e meios que o prenunciam. Assim, como a universidade contribui para a construção de um tipo de professor? Começamos com uma indagação aos licenciandos em Matemática: A universidade lhes proporciona outros caminhos que não os já estriados?

*Não. Você entra e tem que fazer tudo. Mas dá a possibilidade de as pessoas que não sabem o que querem poder escolher. Neste ponto é bom, porque tem muitos projetos em diversas áreas para se escolher por qual caminho ir. Mas se a pessoa já sabe o que quer ou julga que sabe o que quer, ela deveria ter a opção de não querer determinada disciplina que hoje é obrigatória e que não ajudará em nada a ser professor no ensino básico. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Todo um corpo regulamentado, esquadrinhado que tem por função reproduzir o maior número de soldados para a Educação Matemática. Qualquer outra possibilidade de caminho deve ser reprimida a todo o custo. Pode um aluno ter o poder para escolher o que quer de seu corpo? Qual matemática deseja aprender e qual não acha necessária para si? Tais perguntas são proibidas em um ambiente regido pelo aparelho de Estado que tem por função reproduzir um organismo que servirá para auxiliar no controle do que é obrigatório para ser um professor de Matemática.

*O nome do curso, "licenciatura em Matemática", não condiz com a realidade. Eu sempre gostei de Matemática e queria ser professor do ensino básico, só que dentro da universidade, fazendo as matérias, eu pude pensar em novas possibilidades. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Será o movimento dos conceitos de uma determinada disciplina capaz de fornecer possibilidades outras de invenção de si? Ou pode ser que as matérias de um curso de licenciatura, por não focarem as problemáticas da Matemática do Ensino Básico, fornecem possibilidades de outro organismo? Parece que a intenção reside na busca pela produção de um corpo com órgão no findar de um curso de licenciatura. Parece que não é o organismo professor do ensino básico, mas sim o organismo professor universitário que rege os órgãos de um licenciando em Matemática. Contudo, nenhum dos organismos nos serve. Não desejamos encontrar organismos, buscamos corpos sem órgãos, invenções singulares de sujeitos que não se encaixam em uma forma "professor de Matemática".

*Nós temos que ver conceitos matemáticos pesados, mas para um curso de licenciatura há muito pouco enfoque nas matérias do ensino básico. Por exemplo, de repente um professor dentro de sala de aula do ensino básico pode não saber os conceitos que ele tem que trabalhar, porque no curso de licenciatura não foi discutido isso. O que vemos aqui do ensino básico é uma revisão para poder aprender as matérias difíceis dos anos seguintes. Mas aprender novas formas para trabalhar com conceitos do ensino básico, a universidade não dá. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Sempre existe alguém capacitado para dizer como o outro deve ser ou não, o que deve saber para exercer determinada função, como deve se portar, de que forma olhar para determinado fato. No entanto, o si mesmo é pouco evidenciado. A impressão que fica é que ninguém se importa realmente em saber o que o outro quer ou deseja. O que vale são os próprios desejos nada mais que isso.

*Na Semana da Matemática, tem uma parte para a discussão do curso em si. Mas eu nunca fui. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Quem tem juízo não vai. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*No primeiro ano de licenciatura eu participei, acho que ainda não tinha juízo. A discussão era sobre os professores que passam muito tempo com a mesma matéria. Os veteranos daquela época queriam que tivesse um rodízio de professores e tal. (Aluno Y, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Mas isso não aconteceu apenas em uma área em que tem polêmica. Na área da Educação tem rodízio de dois em dois anos, mas na área da Matemática, não. Se isso mudasse, melhoraria, porque a gente sabe que tem professores que perseguem. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Isso é bom para os professores e alunos, porque o professor acaba se acostumando com a matéria e você percebe que ele não está ali presente de fato. Ele já sabe aquilo de cor, ele não está nem aí com a sua dúvida, ele só quer falar. Esse rodízio seria bom para ele mesmo se renovar. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Um corpo não presente. Uma ordem estabelecida. Sempre se trata disso, colocar órgãos em CsO. O inimigo é sempre o Organismo.

O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. É ele o estratificado. Assim, ele oscila entre dois pólos: de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação. E se o CsO é um limite,

se não se termina nunca de chegar a ele, é porque há sempre um estrato atrás de um outro estrato, um estrato engastado em outro estrato. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20)

O grito que dilacera ante a possibilidade de ser um organismo. Organismo nada mais é do que um modelo de formação de professores de Matemática, por exemplo. Não propomos outro modelo, rejeitamos qualquer tipo de modelo de formação. O que buscamos é mostrar continuamente que existe uma saída: a de que o papel de um curso de licenciatura em Matemática não seja formar, pois isso já ficou evidente que ele não faz, mas que ele seja capaz de propor caminhos de formação. Abrir espaços, não limitá-los. Apenas assim é possível um oásis para permanência de espíritos livres.

## 22

Precisamos de professores guerreiros e não soldados em nossos cursos de licenciatura. Quando falamos em guerra em um contexto de formação de professores, a concebemos enquanto disputa de ideias, isso é, se usamos a metáfora da guerra, a utilizamos no sentido de guerra de afetos; enfim, propomos uma guerra da formação. Assim, pensar a formação dos professores tal qual a formação de guerreiros é imprescindível, pois não estamos buscando apenas detentores de informação, buscamos líderes que, em duelos de afetos, produzam conhecimento.

Nietzsche (2008a; 2011; 2008b; 2012a; 2004; 2005), em diversos de seus escritos, relata que tanto sua vida ou a vida tem que ser vivida por meio de uma sucessão de lutas. Acreditamos que a formação faça parte da vida, portanto, também se constitui em uma luta. No entanto, de qual luta falamos? Falamos da mesma luta de que Nietzsche (2011) falava em Zaratustra, uma luta de ideias.

De fato, tanto soldados como guerreiros lutam. O que buscamos são as necessidades de tais lutas. Mais do que isso, como essas lutas podem ser vistas em um ambiente de formação de professores. Zaratustra é considerado um guerreiro, não porque matou alguém, mas porque lutava pelo que acreditava.

Se Nietzsche nega o soldado com todas as suas forças, isso acontece pois os soldados têm a característica de cumprir ordens estabelecidas, mesmo que não acreditem nelas. Sua força não se encontra dentro de si, mas em seu exterior. Tanto no exército romano quanto no exército de Sun Tzu<sup>11</sup>, existe uma hierarquia a ser seguida. Uma árvore muito bem

---

<sup>11</sup> Para maiores esclarecimentos sobre tais personagens conceituais, ler o fragmento 18.

estabelecida. E, afinal, qual a vantagem de ser um soldado? *Status* não poderia ser, até porque na árvore da hierarquia o soldado se encontra em último lugar. Só resta a ele o dinheiro, talvez daí venha à frase: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Soldados são soldados... assim como oficiais são oficiais. Reis têm nome, generais têm nome. Soldados usam uniformes, são identificados por seus uniformes e, quanto maior o número de uniformes, menor a patente a que pertencem. Poucas são as vezes na história em que se relatou o nome de um soldado. Os uniformes demonstram mais do que apenas vestimentas iguais, eles mostram que todos são iguais; todos são treinados e disciplinados igualmente e não precisam saber pelo que lutam, afinal, são pagos para lutar.

Já assumimos que as características relatadas para os soldados é o que entendemos como o professor soldado. Assim, assumiremos que o professor soldado é o sujeito que acata cegamente as ordens dadas, o subjetivado por todas as forças que o atingem, aquele que não tem força para resistir. Para Nietzsche, este seria o homem do rebanho.

Nietzsche (1992) relata que a moral do rebanho é sustentada sobre a ideia da igualdade, isso é, ela coloca um véu sobre o mundo para enfim enquadrá-lo e ordená-lo segundo uma regra específica. No entanto, tal ideia de moral não pode ser concebida, pois o mundo é regido pelo acaso para Nietzsche e pelo o devir para Deleuze.

Conforme Nietzsche (1992), a existência do rebanho supõe um grande número de homens que obedecem a um pequeno número de chefes. Na ideia de rebanho, a obediência é exercitada e cultivada, deduzindo que cada um de nós já possui uma necessidade inata de obedecer “uma espécie de *consciência formal* que diz: *você deve absolutamente fazer isso, e absolutamente se abster daquilo*, em suma, *você deve*.” (NIETZSCHE, 1992, p. 97, grifos do autor).

O homem do rebanho tem como principal objetivo ser guiado pelo seu pastor. Espera em seu pastor a sua salvação, coloca naquele que guia todas as suas esperanças. Se o professor é um homem do rebanho, veremos que ele espera no outro a mudança da realidade escolar, seja na imagem do diretor, do governador ou até do próprio Estado. Para esse tipo de professor, a salvação, ou melhor, a melhoria da educação está ligada ao Estado, pois é o Estado que faz as leis e o professor pertencente ao rebanho nada pode fazer a não ser cumpri-las.

Mais que isso, o homem do rebanho coloca sua potência no exterior de si mesmo. Ao admitir ser guiado por um pastor, admite também não ter potência para guiar a si próprio. Assim, o professor soldado vai tomando corpo, no meio de seus iguais, concordando com seu pastor, destruindo a sua potência de agir enquanto sujeito que rege a sua própria vida. No

professor soldado, a subordinação é valorizada, pois conforme Nietzsche (1992), a subordinação é baseada no Estado Militar, que tem como fundamento a crença na autoridade absoluta, na verdade definitiva. O que não acontece com o educador guerreiro, pois estes se subordinam apenas sobre certas condições, por meio de acordos recíprocos com todas as reservas possíveis, salvagando seus interesses pessoais.

Para Nietzsche (1992), os pastores do homem do rebanho são niveladores. Para ele, tais niveladores são escravos de um serviço de gosto democrático. A intenção desses niveladores é verem a felicidade do rebanho, as verdes pastagens, a segurança e o bem estar. Para isso, consideram que o sofrimento deve ser exterminado. Já o educador guerreiro tem um ponto de vista oposto a esse. Conforme Nietzsche (1992), seu espírito está aberto aos problemas.

[...] acreditamos que dureza, violência, escravidão, perigo nas ruas e no coração, ocultamento, estoicismo, arte da tentação e diabolismo de toda a espécie, tudo que há de mau, terrível, tirânico, tudo que há de animal de rapina e de serpente no homem serve bem à elevação da espécie *homem*. (NIETZSCHE, 1992, p. 49, grifo do autor)

A educação há tempos tenta eliminar o sofrimento do processo educativo; no entanto, vemos que o sofrimento e o perigo também são necessários e úteis para a formação do sujeito. Não é mais concebível estar só, pois a decisão de estar sozinho, de não seguir ninguém, nenhuma teoria ou senhor, é inconcebível, perigosa. Na ideia do rebanho, o sujeito deve adquirir um espírito tolerante, submisso, humilde, respeitoso com a igualdade. Segundo Nietzsche (2003), para aqueles que clamam por igualdade tudo que ergue o indivíduo, tudo que evidencia a si mesmo em relação aos demais se constitui em um perigo ao rebanho e é considerado como mau. Tais atitudes fazem sentido a partir de uma moral estabelecida; tais características configuram o sujeito moral.

Sendo assim, pode ser possível um homem de rebanho pensar de forma diferente dos outros? Para Zarathustra, em Nietzsche (2011), não, pois em um rebanho cada um quer o mesmo. Cada um é igual. Aquele que sente de um modo outro vai voluntariamente para o hospício.

## 23

Se o professor que forma é um professor soldado, o que será que ele formaria? Professores soldados. No entanto, qual a vantagem de formar professores que se comportem como soldados? O hábito. Conforme Nietzsche (2004), o hábito é uma ação herdada pelo sujeito que o leva a aceitar uma crença baseada em costumes. De acordo com tal autor, é

nessa névoa de opiniões e hábitos que cresce e vive quase que independentes das pessoas que o envolvem. É dessa ação que sobrevivem os juízos universais. No entanto, apenas sentimentos são hereditários, pensamentos, não.

Nietzsche (2004) dizia ser preguiçoso, falso, covarde aceitar uma crença pelo costume.

Os hábitos de nossos sentidos nos envolveram na mentira e na fraude da sensação: estas são, de novo, os fundamentos de todos nossos juízos e “conhecimentos”- não há escapatória, não há trilhas ou atalhos para o mundo real! Estamos em nossa teia, nós, aranhas, e, o que quer que nela apanhemos, não podemos apanhar senão justamente o que se deixa apanhar em nossa *teia*. (NIETZSCHE, 2004, p. 90)

Os cursos de licenciatura em Matemática se baseiam no hábito, ou seja, em uma forma sacramentada de diplomar professores que não deve ser mudada. Assim, se os cursos de licenciatura são as próprias aranhas que já construíram sua teia da formação, o que nos resta, então? Capturar, usar a educação para inculcar o hábito em outros. Questionar? Esta prática é proibida; reproduzir, sim. A teia da licenciatura em Matemática, tal qual a teia de Nietzsche (2004), foi produzida para que não haja escapatórias, trilhas ou atalhos, não exista rota de fuga. Tudo é normatizado. Cabe ao sujeito transgredir o hábito e criar para si rotas de fuga dentro do próprio sistema que diz ser de formação.

É fato que o hábito nos confere um estado de segurança, mais do que isso, como os caminhos já foram trilhados, tudo é luz. O problema é que no hábito não há espaço para múltiplas verdades, pois, conforme Nietzsche (2004), enquanto as verdades não se registram em nossa carne a golpes de faca, conservamos perante elas certa reserva que se assemelha ao desprezo. Parecem ainda muito semelhantes a “sonhos emplumados”, como se pudéssemos alcançá-las ou não, a nosso bel-prazer — como se pudéssemos nos despertar dessas verdades da mesma maneira que de um sonho!

Nietzsche (2005, p. 52) diz que “se alguém quer parecer algo, por muito tempo e obstinamente, afinal lhe será difícil ser outra coisa”. Para o autor, quase todas as profissões começam com esta hipocrisia, com uma imitação do que querem que o sujeito se torne, como uma cópia do que se considera ideal. Nossos cursos de licenciatura não se constituem uma das exceções desse enunciado. O que vemos são cursos baseados na imagem do que gostariam que os professores fossem. Onde está o problema nisso? Na ideia de que todos podem, após sair de um curso de formação, ter determinadas atitudes e acreditar nas mesmas verdades. Mas isso é uma cristalização da formação.

Muitas são as contra ideias a esta última afirmação. Uma delas seria a de que os currículos, ou seja, as arborescências de nossos cursos são feitas para que se produza a igualdade, para que todos tenham um referencial de formação. No entanto, tal afirmação está totalmente baseada no hábito de igualdade.

Devemos perceber que existe certo prazer no costume, ou seja, ao seguir o costume a vida se torna mais fácil. Já sabemos que o habitual foi comprovado, a união do útil e agradável aos olhos dos outros não pede reflexão. E mais, em nome dos costumes pode se admitir a coação. O homem a usa para produzir seus costumes (NIETZSCHE, 1992). Assim, os cursos de licenciatura adotam a ideia de que os costumes, com o tempo, se tornam mais agradáveis e mais brandos, e também que o mais severo modo de viver pode se tornar um hábito e, com isso, um prazer.

Quais seriam, então, os hábitos dos cursos de licenciatura em Matemática? O currículo já é um costume. Deve-se levar em conta o costume em segui-lo. Poderíamos pensar em hábitos mais sutis, presentes nos cursos de licenciatura, crenças enraizadas e que operam na construção de professores soldados. A necessidade de se aprender todas as ferramentas da Matemática – Álgebra, Análise, Cálculo, entre outras - poderia ser outro. A ideia do melhor, do mais competente no que diz respeito à Matemática em si. Reproduzir as provas, já provadas por outros célebres matemáticos. Aceitar que o infinito existe ou que por um ponto passem infinitas retas. Seguir e reproduzir tais informações seria professar o hábito. O fato é que quem não segue as regras impostas não serve para ser professor de Matemática. Pensemos que na palavra professor já está embutida a função professar uma fé. “Habituar-se a princípios intelectuais sem razão é algo que chamamos de fé.” (NIETZSCHE, 2005, p. 145). Assim, professar os hábitos sem nem concordar com eles já seria professar a Matemática?

O que queremos é colocar em evidência os hábitos que formam professores soldados, relatar que tais costumes tecem em nossa volta uma rede de teias extremamente firmes. Um dia, perceberemos que tais linhas se tornaram cordas rígidas das quais estamos no meio, tal qual uma aranha que ali ficou presa e que, de repente, percebe que a única coisa que resta é se alimentar de seu próprio sangue.

Nada é mais importante para o exército do que a rigidez de seus costumes. Nada é mais importante para a licenciatura em Matemática do que fazer eternizar os seus hábitos.

*Antes o curso era melhor, a procura pelo curso também era maior. Teve gente que veio de Carneirinho|MG, Birigui|SP. Teve gente que veio de cidades perto de São Paulo para cá. A abrangência era maior; não sei se pelo fato de terem aberto cursos de Matemática em vários lugares no Estado de São Paulo não tem vindo gente de muito longe, a grande parte é daqui de Uha*

*Solteira. O que me dá impressão é que o curso está tendendo a esgotar uma demanda que existia, pois está vindo gente de uma região cada vez menor. Ai não tem concorrência, dá 1,1 por vaga. Mas para efetivar a matrícula não vêm trinta, vêm 26. Alguns entram pensando em se transferir para a Engenharia, por conta da política de primeiro esgotar a demanda interna. Ou seja, alguns entram na esperança de conseguir uma vaga na Engenharia. (F. professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

De fato, as relações com o diferente podem trazer potencialidade ao próprio curso de licenciatura em Matemática. Tais palavras nos remetem à importância das relações com o diferente, pois no espaço do diverso, a formação se contrapõe com outras várias práticas, modos de ser, ver e observar o mundo. Embora vivamos envoltos nos véus da igualdade, é a diferença da singularidade do si que fornece os subsídios necessários à invenção de um educador matemático.

## 24

Guerreiro *versus* soldados. Ao contrapor guerreiro e soldado, veremos em quais momentos o aparelho de Estado se apropria de características de guerreiros e as enquadra para a formação de soldados. Em alguns momentos, podemos até confundir os dois, mas não nos enganemos, pois a máquina de guerra existe para desatar o nó da rede de poder e rizomatizar caminhos, para que a própria história nos evidencie o guerreiro.

O guerreiro, embora compartilhe de alguns atributos do soldado, não pode ser considerado soldado. A primeira característica que pode parecer que tanto guerreiro quanto soldado possuem é a disciplina. É fato que a disciplina é evidenciada tanto na formação do guerreiro como na do soldado; no entanto, a disciplina do guerreiro é uma prerrogativa de sua própria existência. Ser disciplinado é uma vantagem na luta pela sua vida.

Embora, quando usamos a palavra guerreiro, a impressão que se dá é que sejam pessoas solitárias, a história nos mostra algo diferente, pois o guerreiro se junta com os seus até o momento em que suas ideias não são feridas por seus pares. Ao guerreiro, cabe um cuidar de si o tempo todo, um não deixar se levar pelas concepções dos outros sem que antes não compartilhe de tais ideias.

Diferente do exército, a formação do guerreiro não se dá de forma hierarquizada. Não existem divisões. Conforme Nietzsche (2011), nos domínios de Zarathustra, até um rei pode ser cozinheiro. O que está implícito nesta frase é o fato de que qualquer um tem potência para conseguir o que deseja.

Zarathustra é a ideia de guerreiro que Nietzsche advoga para uma mudança de perspectiva de formação do sujeito. A história de Zarathustra já começa com a rejeição

daqueles formados pelo hábito, pois ele anseia por algo novo, uma criação do sujeito. Nietzsche (2011) nos conduz à fascinante história de um sujeito que vive conforme sua própria vontade. No entanto, também nos mostra a dificuldade de se introduzir práticas de guerreiro em um mundo de soldados.

Primeiramente, ser guerreiro não pressupõe um ser indisciplinado, nem tão pouco arrogante e solitário. Pelo contrário, ser guerreiro é tomar posse de suas ações e olhá-las a partir de uma perspectiva singular. Para isso, é necessário ter um conhecimento de si mesmo. Uma das afirmações de Zaratustra é a seguinte:

[...] Eu sou uma lei apenas para os meus, não sou uma lei para todos. Mas quem estiver comigo deve ter ossos fortes, e também pés ligeiros, - deve ser animado para a guerra e festas, não um ser sombrio, não um sonhador; tão disposto para o que for mais difícil como para a sua festa, inteiro e sadio. O que há de melhor pertence aos meus e a mim; e, se não nos é dado, nós o tomamos; - o melhor alimento, o céu mais puro, os mais fortes pensamentos, as mais belas mulheres! (NIETZSCHE, 2011, p. 270-271)

Para Zaratustra, apenas aqueles que possuem características semelhantes às suas podem pertencer aos seus. Exclui-se, daí, toda a ideia de transformar todos em iguais. Em nenhum momento Zaratustra diz “aqueles que são iguais a mim”; ele fala aos seus semelhantes, e diz que estes devem não ser preparados, mas animados para a guerra e, para isso devem, ter pernas e braços ágeis.

Animados para guerra! E a preparação? Como tais guerreiros aprendem as técnicas necessárias à guerra? Eles (re)criam as técnicas por sua conta. Isso não quer dizer que não conhecem os saberes de outros; sim, eles conhecem. Mas a única forma de vencer é criar algo novo, uma técnica nova que seu adversário não conheça. É essa criação que só podemos procurar nas margens dos cursos de licenciatura em Matemática, pois tais cursos têm como função produzir professores soldados. Ao soldado, cabe reproduzir a técnica; ao guerreiro, conhecer as antigas técnicas para poder (re)criá-las e a conhecimentos novos. Assim, quando um guerreiro segue outro, não o faz porque são iguais, mas porque têm ideias em comum. No entanto, é a singularidade de cada guerreiro que impulsiona a luta até entre os seus.

Admitimos que as características de Zaratustra compõe o que acreditamos ser o professor guerreiro. A intenção de Zaratustra, já no começo de sua história, é dizer aos homens que não precisam pertencer ao rebanho. É preciso acabar com os rebanhos. Esta é a função do guerreiro. Zaratustra diz aos homens que sua intenção não é ser pastor, mas criador.

Como criador, Zaratustra busca companheiros. Ele não veio em busca de rebanhos, nem crentes, mas de colaboradores que inscrevam valores próprios em seus corpos, corpos cuja razão é inscrita em pontos grandes, uma multiplicidade, uma guerra e uma paz, composta por um rebanho e seu pastor. A ideia de Zaratustra é que o corpo pertence ao sujeito, logo, o pastor é o próprio si que habita em um corpo. Para ele, o instrumento de seu corpo é sua razão, que chama de espírito. O espírito e os sentidos são instrumentos e joguetes por detrás dos quais se encontra nosso próprio ser (NIETZSCHE, 2011).

Relataremos, parafraseando Zaratustra, as características do educador guerreiro. Um educador guerreiro não quer que seus inimigos o tratem bem. Tal sujeito conhece o ódio e a inveja que habita seu coração, mas não se envergonha disso. Sabe que não possui nem possuirá todo o conhecimento, mas lutará por isso até a sua morte. Ele procura sempre alguém para se travar uma guerra por seus pensamentos. É possível que seu pensamento se esgote no decorrer da luta; no entanto, a lealdade às suas convicções continuará, mesmo que no final saiba que perderá. Para ele, não é a causa que santifica a guerra, mas a guerra que santifica todas as coisas. Não é a piedade, e sim a bravura que salva os naufragos.

Que o vosso amor à vida seja amor à vossa mais alta esperança: e vossa mais alta esperança seja o mais alto pensamento da vida!  
 O vosso mais alto pensamento, porém, deveis deixar que eu o ordene a vós – e ele diz: o homem é algo que deve ser superado.  
 Vivei, então, vossa vida de obediência e guerra! Que importa viver muito tempo? Que guerreiro quer ser poupado?  
 Eu não vos poupo, eu vos amo profundamente, meus irmãos de guerra! (NIETZSCHE, 2011, p. 48)

Para Zaratustra, o pastor, o Estado, qualquer instituição que tenha uma norma pré-estabelecida, hierarquizada, cuja utilidade é reger um rebanho são monstros frios. A grande mentira de seu discurso está quando dizem: “Eu, o Estado, o Povo”. O Estado não pode ser sinônimo de povo, pois cada povo tem sua língua própria, de tal forma que o vizinho não a entende. O que o Estado faz é roubar uma versão da língua do povo e reproduzi-la a seu bel prazer.

Para Zaratustra, o Estado é o lugar onde todos bebem veneno, bons e ruins, um lugar onde todos perdem a si mesmos. “Estado, onde o lento suicídio de todos se chama – *vida*” (NIETZSCHE, 2011, p. 49, grifo do autor). O Estado cria homens supérfluos, que roubam para si as obras dos inventores e os tesouros do sábio e chamam isso de cultura. Cada vez que adquirem mais riqueza, se tornam mais pobres. Anseiam chegar ao trono, como se lá estivesse

a felicidade e, no entanto, com frequência a lama também se acha no trono (NIETZSCHE, 2011).

Enfim, podemos dizer que um professor guerreiro é um sujeito que acredita na luta por seus direitos, acredita também que a luta é feita primeiro por si mesmo, uma luta diária, onde o si trava uma guerra com outros guerreiros e, por que não, com os soldados que compõem o quadro de professores. Em síntese, podemos dizer que o professor soldado tem com grande satisfação sua disciplina rígida, sabendo que a si mesmo é proibido discordar e a ele cabe apenas cumprir a ordem do Estado; soldados lutam diariamente por obediência e se consideram inferiores a seus chefes, soldados que não têm nome, soldados que são iguais. Enfim, soldados.

Já o professor guerreiro tem tanta obediência, disciplina e normas quanto o professor soldado, o que muda é que tais características têm como eixo a si próprio. A ordem não se situa no exterior, no rei, no chefe, no Estado, mas em si mesmo. Ser guerreiro é elevar a si, é ter posse de sua própria vida. É não esperar que o outro melhore sua vida, é buscar a melhoria por si mesmo. É ser general de si mesmo, é ter um nome. Enfim, é ser guerreiro.

Sou por natureza guerreiro. Agredir é parte de meus instintos. *Poder ser inimigo, ser inimigo* – isso pressupõe talvez uma natureza forte, é em todo caso condição de toda natureza forte. Ela necessita de resistência, portanto *busca* resistência: o *pathos agressivo* está ligado tão necessariamente à força quanto os sentimentos de vingança e rancor à fraqueza. (NIETZSCHE, 2008a, p. 29, grifos do autor)

Acreditamos que a formação de um espírito livre se dá a partir da engenhosidade com que um prisioneiro busca sua liberdade; ou seja, ao estar preso, busca toda e qualquer forma para se libertar, como quando alguém se perde em uma floresta, mas, com um empenho sem precedentes, busca um meio de encontrar o caminho que ninguém conhece. Acreditamos que tanto espíritos livres quanto guerreiros se formam em meio a tais situações.

Dessa forma, ser educador guerreiro é estar em um movimento constante de invenção de si para combater as linhas de forças verticais que têm por função colocar um molde de idealidade docente. Resta ao guerreiro lutar contra tais moldes, produzir nas brechas das linhas verticais a possibilidade de um formar-se pelo cuidado de si, resistir e produzir também linhas de forças que contrapõem as linhas existentes, guerrilhas que se fazem à surdina de um curso de licenciatura em Matemática contra as subordinações de um aparelho de Estado repressor.

## 25

Mas por que combater os discursos produzidos pelo aparelho de Estado pode ser vantajoso a um curso de licenciatura em Matemática? Pois certamente cada turma que compõe tal curso tem uma língua própria, que não faz parte da língua praticada dentro da universidade, mas ao mesmo tempo ajuda a compor a instituição. É o Estado e o sujeito competindo entre si.

Deleuze opõe estas duas línguas: a do Estado e a do povo; no nosso caso, a da instituição e a de seus grupos de alunos. Para Deleuze e Guattari (1977), a língua maior, como para Nietzsche (2011), a da instituição, cria normas para comandar aqueles que se situam em seus muros. Tudo que a língua maior deseja é hierarquizar, ou seja, roubar as criações existentes nos grupos de alunos e normalizá-las de acordo com seus objetivos.

Deleuze e Guattari (1977) falam da existência de uma língua menor e maior em qualquer território, com a intenção de defender a existência de uma literatura menor e maior. Para esses autores, uma literatura menor não pertence a uma língua maior, mas sim a uma língua construída pela minoria no interior de uma língua maior. Outra característica dada à língua menor é que, nela, tudo é político. Seu espaço faz com que todos os caminhos estejam imediatamente ligados à política. A relação da língua menor com a individuação torna-se indispensável, já que se agita outra história no interior de outra língua – a maior. Em síntese, as características de uma língua menor seriam seu espaço político, a desterritorialização e o coletivo.

A partir das ideias de Deleuze, Gallo (2010) cria o conceito de educação maior e menor.

[...] penso podermos ver como “educação maior” os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos políticos-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares. [...] Por outro lado, podemos ver como “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos, um trabalho que pode colocar à margem de um projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação. (GALLO, 2010, p. 61)

Para esse autor, a educação deveria ser vista no âmbito da educação menor, onde as coisas acontecem no dia-a-dia, onde saberes e práticas são produzidos, usados, descartados, reproduzidos, sem que produzam qualquer tipo de totalização. Já a educação maior é uma questão burocrática, totalizadora e com uma rigidez pétrea, que produzem processos de subjetivações massificantes.

Para Gallo (2010), em uma educação menor, teoria e prática se entrelaçam sem produzir totalizações e o professor é tanto teórico como prático, está a cada momento assumindo um papel conforme a necessidade. Para esse autor, no campo da educação menor, os estudantes têm voz ativa, pois são sujeitos de produção de relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder existentes na instituição.

As afirmações são enfáticas. Precisa-se saber Matemática. No entanto, de qual matemática precisamos saber ao adentrar um curso de licenciatura em Matemática? Desde a escola até a universidade nos deparamos com uma Matemática que precisa a todo custo ser ensinada. Tal Matemática, podemos encontrá-la nos mais diversos livros didáticos que editoras têm espalhado Brasil afora. Em cada livro, um método já vem estabelecido. O livro aparece como um manual que dita aos professores o que perguntar conforme cada conteúdo específico, quais as atividades de pesquisa precisam ser feitas e as respostas (in)corretas que os alunos podem dar. Cada resposta sugere um nível de desenvolvimento do aluno. Cada aluno é colocado em sua respectiva categoria. Após isso, é possível sugerir ao professor até os caminhos que ele deve trilhar para conseguir o desenvolvimento satisfatório, nos critérios do aparelho de Estado, para o aluno.

A única Matemática que interessa ao aparelho de Estado é aquela regulamentada pelas normas educacionais vigentes. Qualquer matemática outra é considerada uma aberração que deve ser descartada o mais rápido possível para que o vírus de uma matemática não regulamentada não se espalhe. Em outras palavras, existe a Matemática e a matemática. Na aprendizagem da Matemática, as linhas já se constituíram em uma árvore, cujas raízes servem para designar os caminhos que outros já seguiram. Nessa Matemática, tudo é sólido e, por isso, basta que aqueles que desejem tal conhecimento consigam seguir as regras estabelecidas pelos que já trilharam esses caminhos. Essa Matemática é marcada pela reconhecimento, pois o que importa é seguir os passos de outros célebres matemáticos, reproduzir seus raciocínios que o sucesso nessa área está garantido.

Já no que diz respeito à matemática enquanto aberração, ela não é encontrada nos livros didáticos, pois o aparelho de Estado não a capturou para enquadrá-la. Acreditamos que,

em uma grande parte das vezes, não se consegue tampouco perceber que é matemática, pois não a encontramos nos registros de um departamento acadêmico. Essa matemática é uma prática que se faz à margem da Matemática idealizada por nossos cursos de licenciatura. Muitas vezes, tal matemática é praticada por sujeitos que não conseguem se adaptar às regras estabelecidas.

Ao olharmos a educação menor de Gallo (2010) pela ótica de Deleuze e Guattari (1977), vemos que existe, na educação menor, um processo de desterritorialização, como em uma língua menor. De fato, uma Educação maior está ligada a uma territorialidade consagrada, tem um conjunto de regras estabelecidas e uma norma que a constitui enquanto Educação. Uma língua menor não é um abandono à língua maior, mas uma reinvenção dessa língua. O que a língua menor faz é desterritorializar a oficial e criar desvios nas próprias regras que compõem determinadas práticas. Dessa forma, desterritorializar é tomar outro caminho, (re)inventar linhas no interior de determinado território.

Temos também que “cada caso individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Assim, cada movimento do sujeito faz parte de sua singularidade, que é remetida imediatamente ao político, pois seu espaço pequeno de expressão contraria a norma da literatura maior. Cada movimento individual engendra um ato de resistência do próprio si.

Toda enunciação feita em uma literatura menor é, na verdade, coletiva. O escritor fala por sua comunidade. A declaração de um indivíduo é feita para a sociedade. Segundo Gallo (2008b), no momento em que o professor escolhe, não o faz apenas por ele, o faz por ele e por todos que trabalham consigo. Já que “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2008b, p. 68).

Acreditamos que Nietzsche (2011) evidencia os malefícios das normas impostas pelo Estado, que rouba a língua do povo; Deleuze (1977) faz o mesmo quando cria o conceito de literatura maior e menor; e Gallo (2008b; 2010) a transcreve para a Educação, para pensarmos em quanto nossos cursos arborificam as línguas menores existentes nas instituições educacionais. Então, qual é o propósito da língua maior? Zaratustra diria “formar rebanho”; nós dizemos “reproduzir soldados”.

## 26

Para Foucault (2011), a educação é estabelecida por suas técnicas de poder, que geram determinados saberes. Assim, quais seriam essas tecnologias de poder que fabricam o indivíduo?

No que diz respeito à Matemática, chega-se a um curso de licenciatura em Matemática sem as técnicas consideradas suficientes. Ou ainda, há uma peneira que seleciona os que sabem e os que não sabem Matemática, e esse processo de decantação descarta os que não sabem e mentem aos que acreditam saber. Mas a peneira seleciona o quê? Seleciona os que se atendem a doutrina existente em um curso de licenciatura e descarta todo o resto. É fato que tal peneira não é tão eficiente, pois alguns alunos, mesmo não sabendo o considerado suficiente de Matemática, conseguem circular pelo curso. Mas a que custo isso acontece?

*A pessoa que demorou sete anos chega ao fim do curso cansada. Ela não aguenta mais o curso e o curso não aguenta mais ela. Essa pessoa é expelida. Diferente do cara que se formou em quatro ou cinco anos que nasce [para a Matemática]. (F. professor universitário. Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

A Matemática se constitui em uma linha de poder vertical no curso de licenciatura capaz (dês) potencializar o sujeito. Ela está presente em quase todas as afirmações dos responsáveis para com a formação dos futuros professores de Matemática. No entanto, outra linha tão rígida como a Matemática aparece nas falas outrora apresentadas, a linha de força da própria instituição, linha de força que, nas falas docentes, ameaça o nível de excelência do próprio curso, pois retira potências das disciplinas matemáticas ao conferir poder às disciplinas pedagógicas.

*Eu fui coordenador do curso nos quatro anos anteriores. Tinha reunião periódica com os outros coordenadores de curso. O nosso curso de licenciatura tem mais cara de bacharelado, embora não seja bacharelado, é lógico. (C. professor universitário. Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

Mas uma vez o professor Cesar Leite (informação oral)<sup>12</sup> nos interroga diante de um enunciado. Ele nos pergunta: o que fazer quando um discurso matemático escapa? O que fazer quando uma prática silenciosa, que não se encontra nos manuais do curso de licenciatura em Matemática, se evidencia em uma conversa? É fato que rapidamente tende-se a corrigir tal frase. Um curso de licenciatura com cara de bacharelado? É bacharelado ou licenciatura em Matemática? Enfim, qual seria a contribuição disso para a invenção de um professor de Matemática?

<sup>12</sup> Informação obtida com professor doutor Cesar Donizetti Pereira Leite na qualificação desta tese, em 2016.

*[...] de todos os cursos de Matemática desta instituição, este é o mais puxado. Se você olhar as outras licenciaturas irá ver que eles têm um número maior de disciplinas pedagógicas que nós não temos. E aqui se cobra bastante isso [as disciplinas matemáticas]. Para você ver: Análise Real é uma matéria que segura quase todo mundo, Cálculo 1, da mesma forma. O conceito aqui é bem mais puxado. Tanto é que alguns alunos, vários alunos de anos anteriores, quando vamos discutir o curso, falam que precisamos incluir disciplinas de caráter pedagógico. E o "pior" é que vamos ter que fazer isso por causa de uma deliberação de um conselho estadual de 2012, que nos obriga a colocar certo número de horas de matérias desta índole. Zueira-se ou não, 30% do total de horas do curso deve ser de disciplinas deste cunho. O que sobra fica para as matérias específicas. Isso significa que iremos tirar no mínimo duas ou três disciplinas da Matemática para colocar matérias desta natureza. O que isso quer dizer a princípio, não sei na prática ainda, vai cair um pouco o nível da Matemática. (C. professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

A linha de força da Matemática é atravessada pela linha de força da instituição, que tem o objetivo de implementar outra linha de força tão rígida quanto a Matemática: a linha de força da Educação Matemática. Dizemos isso, pois esta também é organizada e definida já de antemão. No entanto, a linha de força da Educação Matemática parece não ter o mesmo grau de potência da Matemática neste curso, mas não nos enganemos acreditando que a Educação Matemática se constitui uma linha de fuga para a formação docente, pois ela já foi enquadrada pela própria instituição, que obriga sua existência.

Quando a linha de força da Educação se choca com a linha de força da Matemática, é guerra. Guerra que se faz nas margens, entre as frestas das portas que compõem o Departamento de Matemática. De fato, há indícios de uma luta entre as disciplinas pedagógicas e específicas no curso de licenciatura em Matemática. Uma luta de ideias? Uma luta de singularidades? Pouco provável. Parece que a luta travada por tais disciplinas são lutas de pertencimento. De um lado, a parte específica tenta triunfar; no entanto, seus ganhos pertencem a pequenos grupos previamente escolhidos. A Matemática se apresenta como um rei que se tranca dentro de seu palácio para governar o mundo, isso é, as glórias da Matemática pertencem a pequenos grupos dentro da imensidão do universo de elementos que fazem parte deste mesmo reino. Dai pão ao povo para que seu castelo não seja destruído.

O pão não chega ao povo. O povo clama pelo seu rei. Mas o rei não aparece ao povo. Apenas aqueles que o conhecem podem servi-lo e servir-se com ele. Não é essa a impressão que temos quando adentramos o reino da licenciatura em Matemática, onde poucos são os escolhidos para essa mesa?

Essa guerra já começou há tempos. As disciplinas pedagógicas também querem governar e têm a ajuda da própria máquina institucional para isso. No entanto, a guerra não se

ganha com o número de soldados, mas com as estratégias utilizadas para este fim. Só nos resta perguntar: será que as disciplinas pedagógicas conseguem governar para além dos portões do castelo? Será que tais disciplinas têm o poder de escravizar a Matemática? O governo em conjunto, a diplomacia, por mais que se encontre nos corredores do curso, em um meio sorriso de bom dia, em um trabalho em conjunto, não passa de uma tática para sobreviver ou tentar ganhar uma guerra que está longe de acabar.

*É no meio desta guerra que eu me coloco enquanto ex-aluna deste curso de licenciatura. Parece que meus antigos professores querem que eu escolha um lado, anseiam saber o que quero. Quem mesmo eu sou? Será que sou a mesma que saiu deste curso de licenciatura? Será que acredito na Matemática enquanto a salvadora da formação dos professores? Será que a Educação já me capturou a tal ponto que deixei de acreditar na potência da Matemática em si mesma? Imagino os professores me olhando e me perguntando tais coisas. (K. professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Nesta disputa por quem irá sentar no trono do que se acredita importante para a formação dos licenciandos em Matemática, ficamos tão centrados nos fins que esquecemos que a formação está situada no meio da guerra. Pouco importa quem senta no trono, pois é o sujeito que faz o curso. A formação pertence aos próprios *sis* que forma. Assim, não cabe à discussão de qual lado cada um está, pois não existem apenas dois, mas sim múltiplos lados. No entanto, uma coisa é certa: são as nossas próprias tecnologias de poder que, no campo de batalha, definem se conseguiremos viver ou morrer em um espaço de formação.

*Tudo que vivenciamos aqui nos leva a seguir uma linha tradicional de ser professor. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Mas também de não repetir com meus alunos a arrogância que encontramos aqui. A arrogância passa por cima de alguém ser ou não inteligente. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

É possível explicar a arrogância? Aprendemos a conviver com a arrogância que habita nosso mundo. Vivemos, também, com nossa própria arrogância. O problema é que, quando nos chocamos com a pretensão do outro, ela fere nossa própria pretensão. E são várias as causas que encontramos para explicar certas atitudes docentes dentro de um curso de licenciatura.

*— O professor aqui tem que fazer muita coisa, tem que cuidar do departamento, fazer artigo, publicar, querendo ou não eles têm muitas tarefas. A gente não pode sair julgando assim. (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Vamos analisar: o professor no ensino básico está em um ambiente muito mais inseguro do que os professores aqui da faculdade, porque aqui todos os alunos respeitam muito o professor, porque sabemos que quando o professor implica, você irá ser reprovado. Quer um exemplo? Tem professores da área da Educação que trabalham muito mais do que os da área da Matemática, publicam muito mais, e são mais humildes, dão aula muito melhor. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *E em que área eles publicam? (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Da Educação. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Que é mais simples. (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Simple! Conseguir uma Fapesp na área da Educação é a coisa mais difícil que tem. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Só é difícil porque muita gente pede, e isso acontece porque é mais fácil. (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Olha o que ele está falando? (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Não sei como chegamos a este ponto. Tudo se deu muito rápido. O que era uma disposição de ideias virou uma briga. Uma discussão acalorada de divergência de opiniões. Enquanto os dois discutiam, os outros me olhavam, era nítido que queriam que eu entrasse na discussão. A decisão era minha. Já tinha ouvido a mesma coisa de outro professor, mas esta pesquisa nunca foi sobre qual é a melhor área, da Matemática ou Educação, e muito menos qual é a mais fácil ou mais difícil. Não cabe a esta pesquisa tal pergunta. Mas tais questões podem dizer algo acerca da formação dos professores? Quando o aluno A olhou para mim e esperou uma posição minha que o ajudasse, fiquei olhando por um tempo e fui eu que silencieei a discussão, com o meu silêncio. Mas por que não defender com unhas e dentes minha área? Por que não acabar com aquela discussão de forma clamorosa? Tinha total condição de rebater tal linha de força lançada a mim. Por que não quis? Talvez porque saiba dos problemas de minha própria área ou porque, no fundo, sabia que nenhum argumento usado por mim convenceria aquele aluno. Ele tinha plena convicção de que a Educação era mais fácil que a Matemática e que, por isso, as aulas da educação eram melhores ministradas. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Quem através dos anos e cada dia se entrevistou com a sua alma, num íntimo diálogo e disputa, quem em sua caverna – que pode ser labirinto, mas também mina de ouro – tornou-se urso, caçador de tesouros ou guardião e dragão: suas ideias acabam adquirindo elas mesmas um tom crepuscular, um odor tanto de profundidade como de mofo, algo incomunicável e repugnante, cujo sopro frio atinge quem passa. [...] toda filosofia também esconde uma filosofia, toda opinião é

também um esconderijo, toda palavra também uma máscara.  
(NIETZSCHE, 1992, p. 93)

*Poderia eu julgá-los? Não. Mas uma pergunta era essencial para entendê-los. Fazia seis anos que o aluno C estava neste curso de licenciatura, então, será que nesses seis anos ele tinha sido reprovado em alguma disciplina da área da Educação? Quando pensei em fazer tal pergunta, o silêncio foi cessado. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *Cara, ela é da área da Educação. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Não tem problema, essa é a verdade dele e não é nenhum desrespeito dizer a verdade aqui. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *É só ver quantos querem ir para área de Educação e quantos querem ir para a área de Matemática. Fácil. (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Eu não irei aceitar nunca a arrogância de um professor. Tem um monte de professor que também trabalha, que também não tem tempo, mas que se importa em saber o que o aluno sabe ou não. Prefiro esse, mesmo não sendo o melhor, da área mais difícil como ele diz, do que aquele que é famoso e quando nós vamos à sala dele, nos atende mal e não quer nos receber. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós. (FOUCAULT, 2003, p. 208)

— *Acho que isso não está relacionado à área da Educação ou da Matemática. Isso é de cada um. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Olha, o semestre passado eu quis fazer a substitutiva de Políticas, eu não precisava, mas queria aumentar a nota e a prova era das sete às nove. Eu esqueci e dormi. Ai eu entrei no "facebook" e a professora estava "online". Ela me perguntou se eu tinha perdido a prova, eu disse que eu dormi e perdi o horário e ela disse: "pode vir que dá tempo". Era o quê? E eu fui. Quando eu peguei a prova, ela me disse que era uma prova de alternativa porque era muito conteúdo, então ela viu o meu lado. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *E esse professor era de qual área? (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Da Educação. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Isso é do caráter dela, se fosse de outra área ela seria do mesmo jeito. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Eu discordo. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *A área da Educação exige um conhecimento e contato maior com pessoas. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Calma. Calma. A maioria dos professores da área da Educação segue ideologias. E ideologias fazem o caráter de um cara. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Mas isso não quer dizer que, se você não for da área da Educação, não tem caráter. Tem um professor que não é da área da Educação e que já se propôs a me ajudar em uma matéria que ele não dava aula, mas por que ele fez isso? Porque ele tem caráter. (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Entendo o que você quer dizer. Caráter é uma coisa que a pessoa tem ou constrói. Mas normalmente os professores da área da Educação seguem ideologias de vida. Muitos professores da Educação veem a atribuição de notas como algo ruim. Isso não é apenas o caráter, é uma forma de vivência. Eu me proponho a estudar e seguir aquilo. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Uma guerra. Eles queriam discutir o impasse Educação versus Matemática. Não importa o quanto tentasse me desvincular desta discussão, ela retornava e deixava todos os alunos à flor da pele. Deixei que ela acontecesse até o fim, seja qual fosse o fim. Mas, no fundo, sabia que isso não teria fim, mesmo. Então pensei que, talvez no meio dessa discussão, outra linha de força poderia surgir e nos levar para outro lugar. Parecia que aquela discussão era o vislumbre de como eles viam seus professores, logo, uma pergunta me pareceu necessária. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *Como vocês acham que são vistos por seus professores? (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *Pelas notas. (Todos, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *A nota diz para que você serve dentro do curso e aí é que tá. Muitos que seguem para a educação tendem a não fazer isso. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Tudo bem. Quando o caminho é traçado e a linha de força é demasiadamente forte e por mais que tente não se consegue produzir uma mais forte do que ela, o único jeito é segui-la e jogar com ela mesma. Se era disso que todos queriam falar, então, me propus a falar disso. A questão era Educação e Matemática. Certo. Fiz a pergunta derradeira. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *Há um senso comum presente que parece vigorar neste curso de que os alunos que conseguem notas mais altas são os melhores e, conseqüentemente, irão para a área da Matemática, e os mais fracos, aqueles que não conseguem as notas mais altas, irão para área mais fácil, a Educação. Como vocês veem isso? (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

— *Eu já vi pessoas falarem: “nossa, você é tão bom em Matemática! Tem que fazer mestrado e doutorado. Você vai dar aula?” (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Eu ouço isso direto. (Aluno E, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

— *Eu não quero seguir a área da Educação porque eu sou ruim em Matemática. Eu acredito que sou bom em Matemática e também na área da Educação, e por opção eu quero seguir a Educação. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Rótulos. Tudo se resume em como o outro nos vê. Chegamos ao extremo de não nos conhecermos mais, dessa forma, o outro nos encaixa a partir de certas características e somos condicionados a elas. Vivemos escravizados por uma imagem nossa produzida pelos outros. Se discutirmos demais, nos tornamos sujeitos que discordam muito e, a partir disso, se falarmos, seremos vistos como os que falam demais ou, se não, perguntarão por que não estamos falando; afinal, temos que falar. Mas isso não são rótulos criados para nós?

Parafraseando Souza (2013), pessoas e instituições têm por objetivo rotular e classificar os sujeitos para formarem um só tipo, mesmo que saibam o tamanho da diferença que apresentam entre si. No entanto, tal ordenação é sempre limitada.

Parece que o curso de licenciatura não procede de forma diferente. Cria rótulos a partir das notas. Qual é o problema disso? O uso do *ou*. Todo problema se concentra nesta palavra. Vivemos um mundo do *ou*. Matemática ou Educação. Isso é arborescência. Não buscamos arborescências, mas a todo o momento nos deparamos com elas. Queremos rizomas. Queremos ter a possibilidade de escolher Matemática e Educação e matemática<sup>13</sup>. É o uso do *e* que importa. Não buscamos uma coisa só. Não é isso uma vontade de poder dizer “quero o e não o *ou*”? Sim. Isso é vontade de fazer a própria formação rizomática, tendo como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Quando trabalhamos com a conjunção *ou* em um curso de licenciatura, nos filiamos a um dos lados que disputam uma sensação de poder que, no fundo, não existe. O segredo não é

<sup>13</sup> A palavra matemática com a letra minúscula é toda maneira de fazer matemática que não se encontra nos manuais de formação de professores de Matemática.

a filiação, mas a aliança. A aliança caracteriza a conjunção “e”... aliar não é o mesmo que filiar. Alianças nos deixam livres para sair de determinado agenciamento a qualquer momento, enquanto filiação nos prende em um determinado espaço e nos obriga a tomar determinadas decisões em um movimento suicida nos próprios *sis*. É um mover entre as coisas, entre os fatos, entre nossas próprias escolhas. É mover entre Educação e Matemática e família e vida e... e... e...

## 27

Deleuze e Guattari (1995) contam uma história que chamam de “Um Só ou Vários Lobos”. Tal história consiste em dar um adeus à psicanálise de Freud para mostrar como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre o consciente e o inconsciente, e mais, nos evidência com isso as semelhanças entre o conceito de matilha/guerreiro e de massa/soldado.

Eles começam por um relato de um sonho de um dos pacientes de Freud. Este paciente, chamado de o “homem dos lobos”, conta que uma noite sonhou que estava deitado em sua cama quando, de repente, ela se abriu e, com grande pavor, viu diante de si seis ou sete lobos brancos sentados. Conta o homem que os lobos pareciam muito com raposas ou cães pastores, pois tinham caudas grandes e suas orelhas estavam em pé como as dos cães. Com muito medo de ser comido pelos lobos, o paciente acorda aos gritos e com medo (FREUD, 2010).

Deleuze e Guattari (1995) contam a decepção do homem dos lobos ao perceber que Freud não entenderia seu relato e a partir dele faria associações para tangenciar a verdade. Esse homem também sabia que Freud, em pouco tempo, o declararia curado, mesmo que ele mesmo não achasse isso. No entanto, os autores buscam a partir do homem dos lobos a ideia do conceito de multiplicidade. Buscam no homem dos lobos um devir lobo. Decidimos andar pelos caminhos de Deleuze e Guattari (1995), buscando em seu texto o conceito de matilha e, a partir disso, nos distanciarmos do devir lobo e construirmos, então, um devir-guerreiro.

Primeiramente, observando o relato do homem dos lobos, Deleuze e Guattari (1995) nos chamam atenção para o fato de que os lobos andam sempre em matilha. Para os autores, o que existe neste sonho é um devir lobo. Não tem como ser um lobo, mas somente seis ou sete lobos. Não que um lobo seja seis ou sete ao mesmo tempo, mas que você, sozinho, seja um lobo entre outros, junto com cinco ou seis lobos. Assim, a importância do devir lobo é a posição do próprio sujeito em relação à matilha.

Devir lobo, devir-guerreiro, linhas de fuga, intensidades, é isso a multiplicidade. O devir lobo, tal como qualquer outro devir, é, conforme Deleuze e Guattari (1995), desterritorializar-se segundo linhas distintas mais emaranhadas. Há no devir multiplicidades arborescentes e rizomáticas.

Dizemos multiplicidades arborescentes às multiplicidades extensivas, molares, organizáveis, totalizáveis, conscientes ou pré-conscientes, ou seja, acreditamos que tais multiplicidades sejam práticas de soldado, em que, nos cursos de licenciatura, todas as normas, regimentos, o que fazer, como e em qual momento devem ser relatados e normalizados de acordo com sua raiz, seu eixo central.

Já as multiplicidades rizomáticas devem ser moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não param de fazer-se e desfazer-se. Tais multiplicidades são próprias de um devir-guerreiro, pois são móveis e moleculares e se transformam continuamente. As multiplicidades rizomáticas acontecem nas linhas de fuga de um curso de licenciatura, nos lugares onde a norma não consegue chegar. Ela se relaciona com o desejo do próprio sujeito que se forma. A regra não é mais uma regra, mas é a sua regra, a sua norma.

As características do devir lobo nos ajudam a entender o que é um devir-guerreiro, pois o lobo, ao viver em matilha, já supõe um número restrito de seus membros, logo, suas dispersões, as metamorfoses qualitativas, as desigualdades como restos ou ultrapassagens, a impossibilidade de totalização e hierarquização fixas, as linhas de desterritorialização estão presentes neste ambiente (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Não estamos abolindo qualquer forma de hierarquia quando defendemos a existência de guerreiros na arte de ser professor. Só admitimos que as hierarquias não sejam constituídas da mesma forma, pois, no devir-guerreiro, aquele que no momento se constitui o chefe da matilha se coloca em risco junto com seus companheiros, diferente desses tipos de hierarquia em que existem chefes fixos que consolidam e capitalizam aquisições.

Na matilha, cada um se constitui individualmente, ao mesmo tempo em que se encontra com os outros integrantes, pois cada um executa sua própria ação ao mesmo tempo em que faz parte de um grupo.

Nas constelações cambiantes da matilha, o indivíduo se manterá sempre em sua periferia. Ele estará dentro e, logo depois, na borda, e logo após, dentro. Quando a matilha se põe em círculo ao redor de seu fogo cada um poderá ter vizinhos à direita e à esquerda, mas as costas

estão livres, as costas estão expostas à natureza selvagem. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 46)

Conforme esses autores, não se trata de opor duas formas de multiplicidades, as máquinas molares e moleculares, conforme um dualismo que não seria melhor que o uno e o múltiplo. O que existe são multiplicidades de multiplicidades que se desenvolvem a partir de um mesmo agenciamento: a matemática, que se desenvolve na Matemática. Um devir-guerreiro no soldado. E também um guerreiro se transformando em soldado.

Para Deleuze e Guattari (1995), não é possível afastar, no homem dos lobos, o devir-lobo do sonho e a organização religiosa e militar das obsessões. Consequentemente, é impossível separar o devir-guerreiro da hierarquia e das normas que regem o mundo. De fato, não existem duas multiplicidades, mas um único e mesmo agenciamento maquínico que produz e distribui o todo, ou seja, um conjunto de enunciados que corresponde ao “complexo”.

O curso de licenciatura em Matemática enquanto agenciamento maquínico cria dois tipos diferentes de multiplicidades: a do guerreiro e a do soldado. É impossível separar os guerreiros das normas que regem nossos cursos de licenciatura, pois ele foi criado para discutir essas normas e (re)criá-las: normas de si e para si mesmo.

Creemos que desmitificamos, com a ajuda de Deleuze e Guattari (1995), a ideia que ecoa sobre o fato de um guerreiro ser um sujeito sozinho e solitário. Não que não acreditamos que às vezes é necessário ao sujeito se ausentar da matilha para, sozinho, procurar em si suas ideias. Ao olharmos para um curso de licenciatura em Matemática, temos o desejo de encontrar devires guerreiros, pois acreditamos que o papel da universidade é proporcionar um espaço de ideias, não de normas.

## 28

Universidade, Departamento de Matemática, salas de aula, escola. Desembarcamos em alguns dos pontos de formação de professores de Matemática. Entramos, conversamos, ultrapassamos os portões que dão acesso a tais pontos com dificuldade. Estar nessas zonas limiares de encontros é habitar os pontos fronteiros do dentro e do fora da formação que não se fixa em determinado território na busca de sujeitos que se movam incessantemente, produzindo e des-segmentarizando os usos oficiais de sua própria formação. “Habitar,

circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.76).

Nessas zonas cotidianas, os sujeitos reinventam uma forma outra de ser professor ou de estar professor. Mas não qualquer sujeito: apenas aqueles que conseguem misturar segmentos como habitar, circular, trabalhar. Sujeitos que conseguem se construir entre os segmentos. Somos todos sujeitos segmentados.

A própria instituição tem um modelo segmentado. No entanto, não nos enganemos achando que somos segmentados apenas espacialmente, quando dividimos determinados espaços específicos, a sala de aula, a biblioteca, o departamento ou até mesmo a cantina. Somos também segmentarizados circularmente, binariamente, linearmente e temporalmente.

É uma mistura de segmentos. Linhas que se cruzam e produzem em nós certa imagem de continuidade que não existe, pois vivemos pulando de um segmento a outro e uma busca quase que suicida de formação. O curso de licenciatura é um modelo de segmento: organizado por anos, segmento temporal; em um espaço determinado, segmento espacial; que parece se mover em um segmento binário a partir de um modelo que estabelece o que é bom ou mal, errado ou certo, aprovado ou reprovado. Outros segmentos também adentram este curso de licenciatura, segmentos circulares estão presentes dentro dele e se apresentam em um movimento que inclui família/curso de licenciatura/trabalho/entre outros. Círculos que têm como ponto de acumulação o próprio si que forma.

Mas também somos segmentarizados linearmente,

[...] numa linha reta, em linhas retas, onde cada segmento representa um episódio ou um processo: mal acabamos um processo e já estamos começando outro, demandantes ou demandados para sempre, família, escola, exército, profissão, e a escola nos diz: *Você já não está mais em família*, e o exército diz: *Você não está mais na escola...* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77, grifos do autor)

Estamos situados linearmente entre segmentos institucionais, sejam eles escola, família, profissão ou exército. No entanto, também existem segmentos lineares dentro de um determinado segmento linear. Episódios que podem nos fazer permanecer em determinado processo ou nos fazer fugir para nos colocar em outro, mas que mesmo assim permanece em nós como um exemplo ou um não exemplo de como podemos ou não ser.

A aula é um episódio que por si só engendra segmentos outros. Mas como se constitui o episódio aula em um curso de licenciatura em Matemática?

*A maioria das aulas é tradicional. O professor expõe e o aluno ouve e raras vezes perguntando. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*É. Não tem uma aula mais interativa, mais dinâmica, porque o professor não quer mesmo. Às vezes você pergunta alguma coisa na sala de aula, mas se perguntar a segunda vez parece que ele vê como um insulto. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Ele pensa assim: "nossa! Mas eu consegui explicar tão bem e você não entendeu?" (Aluno D, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Vivemos à mercê de um tempo cronológico. Tudo tem que ser feito no menor tempo possível. Não parece diferente aqui. O espaço da sala de aula se constitui a partir de um tempo determinado. Assim, explicar duas vezes o mesmo assunto é perda de tempo. Em épocas em que tempo é dinheiro, é considerado bom aquele que aprende no menor tempo possível.

E o professor convive com o pesadelo de reviver o “mesmo” a cada semestre: são os mesmos conceitos e, quando são ministrados em uma sala onde os outros não são levados em conta, onde o único que diz algo é o próprio professor, pode acabar por gerar uma repetição que dá a impressão naquele que ministra a aula de que tudo é simples ou evidente e que dizer aquilo novamente é ultrajante demais.

*A gente não pergunta e isso é horrível. Levamos dúvida para casa, por causa da arrogância de um professor. Nossa! Tem uma professora, meu Deus, nós pedimos para remarcar uma prova uma vez, porque caiu entre um feriado e a gente tinha prova de Cálculo. Ela virou para mim e falou: "eu ouvi sua pergunta, mas vou fingir que eu não entendi". Eu falei: "professora, se não pode, pode ao menos argumentar o porquê?" Ela me ignorou e respondeu: "a resposta continua sendo não". (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*A mesma professora, eu fui perguntar em uma prova e ela virou para mim e disse: "tenho pena de você". Depois disso, ela voltou para a mesa dela. (Aluno B, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

*Se alguém falasse que a professora tal é desse jeito, você iria ficar receoso e não ia nem perguntar, não é? (Aluno C, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Formamos-nos em meio a práticas de coação e de resistência ao mesmo tempo. Em toda linha de poder repressora, existe uma saída. Mas não é isso que procuramos? Uma saída? Tais práticas nos reportaram ao conto “Relatório para uma Academia”, de Kafka (1998). Este conto se trata da história de um macaco que foi capturado e levado para um navio. Lá, enquanto macaco, ele descobre que não terá como conseguir sua liberdade novamente e passa

a procurar uma saída. Ele relata que tudo o que queria era uma saída. No decorrer da história, ao descrever todas as suas sensações e seu desespero perante a imagem que vislumbrava para si mesmo nos momentos em que estava enjaulado, ele descobre que o único jeito de continuar vivendo ali era se conseguisse imitar os humanos. E foi dessa forma que o macaco se fez humano. Parafraseando Deleuze e Guattari (1995), esse macaco agiu a partir de um *devir humano*. Essa foi a sua saída, a única saída encontrada. Da mesma forma, algumas práticas existentes em um curso de licenciatura poderiam ser o estopim para um devir-guerreiro? Não estamos dizendo que existem guerreiros ou que encontramos nossos espíritos livres. Não os vimos. Mas será que não podemos encontrar uma saída em meio às linhas de força molares que regem tal curso? Pode ser que não exista um guerreiro, mas e um devir-guerreiro em nós, será que isso não pode ser possível? Essa não pode ser uma das saídas?

*Tem alunos que pisam na bola. Desrespeitam o professor. Uma vez, um aluno não assinou a lista e a professora falou: "ah, tal pessoa faltou?" E o aluno disse: "passa aí a lista que eu assino." Você tratar assim um professor está querendo, não é? Nossos professores não são do tipo liberal. Do tipo: "passa aí a lista". Já sabíamos que aquele aluno, coitado, ia ser reprovado. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Há todo um modo de agir e falar necessário para pertencer a determinados territórios. Essas linhas de poder, ao se chocarem com o outro, podem moldá-lo em determinada forma estabelecida, determinada forma ideal.

*Nós temos muito contato com os veteranos, então, nos primeiros meses nós já sabemos, eles já nos passam o perfil dos professores. Aí vai alguém lá e já "caga" na primeira aula, você pensa: "nossa!" Complicado. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Ir contra a forma é considerado desrespeito. Não falar de acordo com o que se espera de um futuro professor chega a beirar a monstruosidade. Mas quem são os monstros? São aqueles que não conseguiram se adaptar frente às exigências que foram estabelecidas. Não existem tais regras no papel, mas elas circulam, são segmentos circulares que têm como ponto de acumulação um perfil estabelecido de como devem agir aqueles que adentraram no território considerado pela sociedade como um centro de formação.

Para ir contra tais crenças enraizadas em um curso de licenciatura, deveríamos enquanto professores destes cursos, lembrar continuamente que nem todo monstro faz monstruosidade e nem toda bruxa é essencialmente má. Assim, nem todo aluno que vai contra a ideia estabelecida deve ser reprovado. Talvez ele seja apenas diferente. Só isso... diferente.

## 29

Diferente. Tal palavra só existe na educação atualmente baseada na ideia de igualdade. Mas a escola já é em si mesma diferente. Que tal um vislumbre do real da escola?

Parafraseando um artigo de Souza (2013), começemos. Em algum cenário em certa escola. Qual? Qualquer uma. A paisagem nem sempre é bonita, nem sempre é aquela que se mostra na mídia, nos jornais. Aqui ela é cheia de intempéries, ela é fria.

Salas de aula repletas de gente. Gente quieta. Às vezes baderneira. Também não se olham. Não existem *outros* por aqui. Em uma sala, o professor de matemática está passando mais uma lista de exercícios. Mas não tem jeito em Matemática Escolar a *doutrina* não está funcionando. (SOUZA, 2013, p. 211, grifos do autor)

É preciso descobrir o que acontece. É necessário que o professor descubra sua voz, seu tom dentro da sala de aula. Colocamos, então, uns poucos, talvez um punhado de professores de Matemática dentro da sala de aula. Mas, dessa vez, eles não deram aula. Não era um exercício de Matemática que foi discutido, tampouco a melhor maneira de resolvê-lo. Mas, ainda assim, fizemos um exercício que tem por objetivo um movimento de formação, um grande alvoroço, de tal forma que “as luzes se acendem, a cortina abre e descobre, ao fundo do cenário, detalhes do cotidiano vivenciado por aqueles que lá estavam na sala de aula” (SOUZA, 2013, p. 211). Nesse caso, detalhes do cotidiano de práticas docentes.

Mas quem está dentro da sala? Quem eram esses que, já diplomados, falaram de sua formação? Professores... no entanto, na maioria do tempo, nem chamados mais de professores são... é a “dona”... é o dono quem fala, quando fala.

Ao colocar o real na mesa, nossa prática enquanto docente vai virando imagem. Ao olhar os professores, é possível ver imagem sofrida, carne dilacerada. Mas é preciso começar. O olhar preocupado, triste, impotente. Descrever a infinitude da insatisfação em uma finitude de palavras acaba se tornando um desafio. Neste ambiente, os professores colocaram as notas que compõem suas falas. Desespero. Desencanto pelo ato de ensinar. Nenhuma esperança. Seus rostos diziam isso. Ninguém quer saber. De onde vem tanta insatisfação?

*Eu tento ensinar, mas os alunos chegam sem saber nada. O que me dói é que um aluno chega na quinta série sem saber o que é número. Alguém pode pensar que isso é pouco, mas isso é muito, pois esse aluno já se sente impotente frente aos outros. Esses alunos, por não saberem nada do que falo, atrapalham o tempo todo. São indisciplinados. Eu me sinto a pior professora do*

*mundo, quando todos os dias eu tento explicar e sinto que estou falando com as paredes, pois eles não estão nem aí para o que você está dizendo, nenhum. Não salva ninguém. Eu tenho uma sala com 35 alunos e não salva ninguém. O que salvava foi transferido. Eles não sabem e não querem saber. Eles já desistiram. Eu estou lá para ajudá-los e, se for para começar do zero, das quatro operações básicas, eu começo, mas eles não querem. Eles apenas participam quando eu faço bolinha, pauzinho. (A, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de abril de 2014)*

A insatisfação salta aos olhos, não é engraçado, nem cômico, é trágico. Será que a sensação que fica é que não há o que fazer, pois eles já desistiram?

*O problema é que muitas vezes os professores do fundamental não sabem baixar o nível, porque tem aluno que a gente não consegue. Tem falhas na educação do ensino fundamental? Tem. Olha, tem alunos que nós não conseguimos ensinar e eu não sei quem é que vai conseguir. Mas nós somos recriminados, porque o professor que pega ele no sexto ano também não sabe descer. Ele reclama que não veio pronto, mas às vezes falta dar as coisas mais mastigadinhas. Os alunos que chegam ao sexto ano são bebês ainda. Não está na hora de tratá-los como adultos. Eles chegam inseguros. (L, professor do ensino básico, Chronos Registra: 29 de maio de 2014)*

Há múltiplas linhas de força que transitam em um discurso docente. Estamos entre a insatisfação e a impotência de estar professor em uma sala de aula. Todo um caos que pode desenhar uma imagem do aluno em contraposição a uma imagem pronta do que se deveria saber ao adentrar uma sala de aula. A frase “eles são bebês ainda”, pode evidenciar uma prática de que, no sexto ano, se tira a infância da criança, ao tratá-los como adultos.

Parece que, embora exista o problema da dificuldade de aprendizagem do aluno, o que afeta não é necessariamente tais dificuldades, mas sim a falta de comprometimento do aluno para com o ensino. Chamamos isso de falta de interesse pelos conhecimentos existentes dentro da escola.

*Os alunos chegam ao sexto ano sem saber ler e escrever. Não têm respeito, por mais que você tente fazer com que eles se encantem, não tem como. Acho que pelo fato de eles não saberem nem o básico do básico fica difícil de transmitir algo para eles. E esse é o pior ano, estou decepcionada. (V, professor do ensino básico, Chronos Registra: 09 de abril de 2014)*

As dificuldades de aprendizagem — não saber ler e escrever — se confundem com a falta de interesse que os alunos têm para com a escola e seu ensino. E, assim, cria-se um emaranhado de linhas de força que geram todo tipo de subjetivação. Estamos ancorados em uma ideia binária, ou seja, o aluno não sabe ler e escrever, por isso é indisciplinado, ou o aluno é indisciplinado porque não sabe ler e escrever. No entanto, não é difícil produzir um exemplo que acabe com tal afirmação, pois podemos encontrar em uma sala de aula um aluno que seja disciplinado, contudo não saiba ler e escrever. Até porque o fato de o aluno estar no sexto ano sem os conhecimentos básicos não foi escolha sua.

*Faz quatro anos que estou na mesma escola e os alunos que conheci há quatro anos e não sabiam ler nem escrever continuam sem saber. E eu continuo impotente vendo tais alunos e lecionando para eles. O problema é que fico entre a cruz e a espada, se paro o conteúdo para voltar, voltar e voltar, sinto que aqueles que aprenderam estão sendo negligenciados. Mas como não volto, negligencio os outros. Então o que fazer? (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

Os professores mostram a falta de interesse dos alunos pelo conhecimento matemático. E tal falta de interesse dos alunos parece ter gerado nos docentes uma intensa insatisfação com sua própria formação enquanto sujeito presente no espaço escolar, até a ponto de gerar uma sujeição de si ao próprio sistema que criou apenas a ideia da educação, mas não tem intenção nenhuma de colocá-la em prática. No entanto, vemos indícios de resistência dos professores a essa falta de importância existente nos alunos quando se fala do ensino, mesmo que tais resistências não se constituam potentes frente às linhas de força do descrédito para com a educação.

*Eu não suporto a ideia de estar em uma sala de aula e um aluno não estar fazendo as minhas atividades. Para mim, isso não existe. Eu tento fazer com que eles prestem atenção no que eu estou dizendo, busco caminhos diferentes, mas a clientela que eu tenho na escola não dá. Chegou a um ponto que eu senti e disse: "eu desisto". Eu não consigo ser como muitos professores que chegam lá, pegam um jornal e vão ler. Ou eu dou aula ou eu não dou. Eu não quero ganhar meu dinheiro por nada. (D, professor do ensino básico, Chronos registra: 24 de maio de 2014)*

*Eu já passei por isso. E agora eu estou nessa fase. Eu sento lá e vou ler o meu jornal. Não estou nem aí. (R, professor do ensino básico, Chronos Registra: 24 de maio de 2014)*

Desistir de ser docente, não porque descobriu não ter potência para tal função, mas porque sente que ninguém deseja habitar o território sala de aula. Ninguém quer estar com um professor. Mais do que isso, criou-se a ideia da importância da Educação na criança, mas apenas a ideia. Não há suporte para mais do que isso.

Como viver em um território onde aquele que conduz a formação não é mais necessário? Como lecionar quando seus alunos não conseguem ver em você algo que o inspire? A impressão é que passa ano, entra ano e continuamos tal qual Zaratustra, na primeira vez que foi à cidade contar aos homens a sua grande descoberta: que os homens eram os senhores de sua vida e ninguém queria ouvi-lo. Para aqueles homens, Zaratustra era um ser insignificante. E não é isso que os professores querem nos mostrar? Que eles se tornaram insignificantes frente à informação produzida pelos nossos meios eletrônicos ou qualquer outra coisa? Zaratustra falou aos seus depois. Encontrou amigos para dialogar. Será que ainda é possível encontrar sujeitos para ensinar?

*A escola não incentiva ninguém a ser professor. Falta interesse por parte dos alunos. A sala de aula é uma roda de fogo. O professor não tem mais autoridade para nada. Se eu quiser dar uma aula mais divertida, sei lá, montar um laboratório de Matemática, serei barrado. A escola não oferece isso para você. Não é apenas a questão do salário, porque quando você gosta muito de uma coisa você vai atrás. Tem professor que, mesmo com salário baixo, gosta muito de dar aula. O que acontece é que a não valorização do professor enquanto profissional da área barra a própria vontade em ser professor. (Aluno 5, 2º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

A escola, enquanto um aparelho de Estado, não oferecerá de bom grado ambiente outro para uma invenção de uma aula de Matemática. Resta ao professor buscar esses caminhos nas frestas do próprio ambiente escolar. Buscar desvios não é uma tarefa fácil, pois pressupõe uma luta constante com as formas estereotipadas de ensino de Matemática que regem as cartilhas escolares. Mas a linha de força que age em um curso de licenciatura, que faz com que os alunos se afastem do ensino básico, parece ser a do salário.

*O que influencia muito é a questão de salário. Quando você faz o doutorado, você sabe que vai ganhar melhor do que um professor da rede básica. (Aluno P, 1º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Imagino que irei para a área acadêmica, mas meu sonho sempre foi a sala de aula do ensino médio. Não gosto tanto de pesquisa, eu gosto de sala de aula. Só que a desmotivação da sociedade, do governo, os baixos salários e tudo mais, não nos chama a atenção, enquanto a área acadêmica chama bastante. O professor da universidade impõe mais respeito que o professor da escola básica, por conta disso é que fico tentado a seguir o caminho para ser professor universitário. (Aluno A, 3º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 02 de dezembro de 2014)*

Não é a pesquisa que atua como potência para uma pós *Stricto Sensu*, mas sim a possibilidade de ganhar mais dinheiro e ser valorizado enquanto professor de Matemática na universidade. A universidade se tornou o ápice da carreira de um Matemático ou Educador Matemático, um ideal que um grupo seletivo pode alcançar. Não nos enganemos, pois este espaço não é feito para todos; salvo raras exceções de sujeitos que conseguiram entrar sem um corpo já organizado de antemão, tal espaço é organizado para um grupo pequeno. Neste espaço só entrarão os melhores em Matemática, sujeitos que conseguem andar pelos trilhos dos conceitos matemáticos, com poucos questionamentos. Assim, os discursos se concentram entre aqueles que conseguirão tal façanha e outros que sonharão, mas não terão a oportunidade de adentrar novamente os muros da universidade. A estes, resta a escola e seus discursos demonstram o medo de ser professor na educação básica.

*A escola não é lugar que dê para trabalhar. Você coloca trinta pessoas com níveis completamente diferentes e pede para alguém dar aula de Matemática. É impossível trabalhar em um lugar desses. Acho que isso contribui para que essa opção seja uma das últimas em que pensemos. Deveria organizar esses alunos, fazer uma prova e colocá-los na sala de acordo com o nível de aprendizagem que eles se encontram. Eu estou com duas turmas este ano. Fiquei com eles o ano todo. Nossa! A diferença entre eles é tão grande que não dá para continuar a matéria. Mas tem lá uns cinco da turma que são umas gracinhas, dá dó de vê-los dentro daquela bagunça. O que a escola quer? Eles querem que juntem os bons com os ruins, mas eu não sei em que mundo eles vivem. Os bons não querem ficar com os ruins. É muito raro acontecer isso. Por que um bom aluno quer sentar ao lado de um cara que não quer nada? (Aluno Y, 4º ano do curso de licenciatura em matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Reiteramos que a escola não é uma opção para quem está em um curso de licenciatura e a pesquisa não é um agenciamento que leve o sujeito a procurar programas de pós-graduação. O que está agenciando são outras coisas, ou seja, que tipo de professor compensa ser? Um professor da rede básica parece não compensar.

*Acho que este é o diferencial deste curso de licenciatura. Pegamos o aluno bom e o colocamos no colo para que ele possa seguir em frente. A maioria dos alunos vai para pós, nós mandamos muitos alunos para a pós. Os alunos que trabalharam com o professor F vão todos para a pós em Matemática. Todos. (R, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Podemos afirmar que o curso de licenciatura forma mais matemáticos do que professores de Matemática?

*Por enquanto, sim. Quando começou o curso, tinha gente que era apaixonada pelo curso. E deu o sangue pelo curso. Por exemplo, o F orientou 90% dos excelentes alunos que nós tivemos e todos foram fazer mestrado na Matemática, ele pegou no colo e disse qual era o caminho que eles tinham que seguir. Ninguém nunca fez isso por mim. Claro que eu cursei Matemática há 40 anos. Nós não tínhamos essa relação com o professor. E eu acho que nos outros lugares não é assim, pois os alunos nossos que vão para outras universidades, eles já se veem tratados diferentes. O tratamento com os professores, dizem eles, é impessoal. Tenho orgulho deste curso quando vejo o pessoal que saiu daqui que já fez mestrado, doutorado em universidades boas, está trabalhando. Isso deixa a gente contente. Quando um aluno publica um artigo em uma revista boa, esse é nosso menino. (R, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Passamos a vida nos preparando para viver. Quando pequenos, nos ensinam uma forma de ver o próprio mundo, nos mostraram que não podemos brincar com fogo ou faca. Mas só aprendemos mesmo que fogo é perigoso quando nos queimamos e que com faca precisa ter cuidado quando nos cortamos. Depois, vamos para a escola. Percebemos que as coisas mudaram rapidamente, pois lá não se pode mais brincar. Inculcam em nós as primeiras letras a partir de uma ideia de que um dia aquilo será importante. Partem sempre do princípio de que lá na frente agradeceremos aqueles que nos ajudaram a entender o segredo de juntar o

alfabeto e formar palavras com ele. Mas nunca é suficiente. Mal acabamos de aprender a ler, já temos que saber contar. E assim, nessas sucessões de acontecimentos, nos transformamos em algo ou em alguém. Quando nos damos conta, estamos dentro de um curso de licenciatura em Matemática e descobrimos que somos peças de um jogo de xadrez que mais ou menos nos ensinaram a jogar. Cada jogada agora passa a ser responsabilidade nossa. Nossa escolha? Será mesmo? Ou vivemos a escolha de outros? Não sabemos. Não foi dado tempo para pensarmos nessas coisas. O dever nos chama. Dever de quem? Jogo de quem? Não sabemos. Só sabemos que estamos jogando e, na maioria das vezes, perdendo. Mas não há tempo para pensar nisso. São quatro anos que decidirão o que vamos ser. Mas já não tínhamos decidido isso quando escolhemos ou escolheram por nós estar em um curso de licenciatura em Matemática? O tal futuro que quando nos falavam quando criança já não foi traçado? Não. Percebemos que estar em um curso de licenciatura em Matemática não é condição para ser professor.

Nesse vai e vem, ora perdendo, ora ganhando, passamos o tempo da universidade. E vemos que daqui a pouco não seremos mais o que aprendemos ser: estudantes. Nosso tempo de estudante está se esvaindo. Fica uma saudade atualizada. Fica a sensação de que, agora que aprendemos a jogar o xadrez do curso de licenciatura, precisa-se mudar de jogo. Pior é quando percebemos que perdemos o jogo e já teremos que jogar outro, sem nem ao menos termos experimentado a sensação da vitória em um jogo anterior. E quando estamos prontos para sermos professores? Quando nos sentimos professores?

*Eu acho que estou pronta para me tornar professora. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Eu não sei se estou pronta. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Se é que existe estar pronto para alguma coisa. Tenho medo de não conseguir controlar a sala. Meu medo é começar como uma substituta que chega lá e o aluno está fazendo uma tarefa de Inglês ao invés de Matemática, que não quer saber de nada, quer ir para a informática. Meu medo é com o comportamento da sala. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Em Matemática, eu acho que nós damos conta. O resto é que apavora. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

O resto é que apavora. Podemos saber todas as regras do jogo, todas as táticas de guerra, todos os novos e velhos métodos de como dar uma aula. Mas o que tais regras nos garantem? Nada. Elas não garantem sucesso para o lugar aonde iremos. Todo guerreiro ou

soldado sabe que, mesmo conhecendo as táticas e práticas do inimigo, existe sempre a possibilidade de perder, além do medo que cresce em nosso corpo frente ao desconhecido.

*Eu acho que o que pesa mais agora é a decisão. Tá, eu vou me formar, então eu vou seguir a carreira acadêmica ou eu irei para a escola, porque já tenho contato com a escola, por ter feito estágio? Agora fica essa coisa. E aí, o que eu vou fazer agora? É a hora que acabar? O que eu vou fazer daqui para frente? Vou dar aula, vou tentar escola particular, vou para o Estado, mas ficar lá a gente viu que não está fácil. E se eu tentar o mestrado? Será que eu vou conseguir? Para mim, é a mesma coisa de quando nós entramos na faculdade, você ficava pensando "o que eu vou fazer? Para que curso eu vou?" E parece que nós voltamos para o mesmo estágio de novo. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Formamo-nos tomando decisões. As indagações, as dúvidas, a abertura de vários caminhos compõem nossa jornada. O tom de voz tímido, indeciso parece tomar conta das palavras, que agora se tornam visíveis. Dizer sobre nossos próprios medos, elucidar nossas encruzilhadas. Encruzilhadas que até o momento do surgimento das palavras parecem ser apenas nossas, nossos segredos. Embora passemos quatro anos ou mais em determinado curso de licenciatura, novas decisões nos levam a momentos em que outras escolhas nos trouxeram onde acreditamos estar. No entanto, pode um curso de licenciatura próximo ao seu fim determinar certas escolhas?

*Nós nos apegamos ao que escutamos dos outros, que não iremos ficar desempregados. Falam que tem muita vaga, mas os que já se formaram falam que a rede pública não está fácil. Alguns terminaram o ano passado e estão dando aulas, eu já passei em um concurso e estou na lista de espera, só falta o diploma. A vida está meio incerta. Até para os que querem o mestrado, eles têm que fazer prova para entrar, e se não passar na prova? (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Conhecer a escola pode ser uma armadilha àquele que pertence a um curso de licenciatura, ainda mais quando tal curso não te forma para tal espaço. Enfim, como a escola afeta seus futuros professores? O que sentem ao descobrirem que serão professores do ensino básico?

*Sinceramente, desânimo. Porque quando a gente vai ao estágio tem turmas que você vai e adora assistir às aulas, os alunos vêm e perguntam. Mas tem turmas que dá até dor de barriga de ficar lá, porque são terríveis, terríveis. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Mas aí você para e vê os professores. Tem horas que o professor já desanima porque você chega à sala e o professor não está nem aí, passa um exercício na lousa com a e b, pronto, e fica duas aulas com aquele exercício. Passa quase três meses no mesmo conteúdo de equação do segundo grau. Você vai à sala dos professores e eles estão discutindo, eles já sabem que o aluno não faz nada, Então decidem dar um trabalhinho para ele passar, o aluno faltou o ano inteiro, mas mesmo*

*assim é possível recuperar a sua presença, porque o aluno não pode reprovar. Alguns professores até tentam falar que tal aluno não merece, mas chega no conselho, Português, Inglês, tudo com nota alta e Matemática, ruim... ah! Então se só tem duas notas baixas, esse aluno irá passar. Assim, ele chega à próxima série e não tem conhecimento nenhum e isso acontece até o terceiro colegial. Ele termina seu tempo na escola, mas se você perguntar uma conta de divisão, é perigoso que não saiba fazer. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Você está indo longe, pode perguntar uma conta de adição mesmo. Ele não sabe. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Na escola que fiz estágio tem uma história de o aluno ganhar um prêmio de melhor aluno do semestre. Ridículo, um aluno com média quatro ser o destaque da sala. Para mim, não dá prêmio para ninguém, não existe um destaque. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Nietzsche (2005) relata que não acredita que alguém tenha olhado o mundo com mais profunda suspeita do que ele, e não apenas como advogado do diabo, mas também como inimigo e acusador de Deus.

*Parece que a frase do aluno Z me causou uma profunda suspeita e usei de artifícios para trabalhar naquele momento como inimigo e acusador do próprio curso de licenciatura que cartografava. Usei minha máscara de advogada, quando me virei para o aluno Z com a seguinte pergunta: pode o seu curso de licenciatura ser o formador de determinado nível de excelência dentro de você mesmo, quando qualificam de forma clara os melhores e piores alunos de acordo com suas respectivas notas? (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

*Sim. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

[...] e quem advinha ao menos em parte as consequências de toda profunda suspeita, os calafrios e angústias do isolamento, a que toda incondicional *diferença do olhar* condena quem dela sofre, compreenderá também com que frequência, para me recuperar de mim, como para esquecer-me temporariamente procurei abrigo em algum lugar – em alguma adoração, alguma inimizade, leviandade, cientificidade ou estupidez; e também por que, onde não encontrei o que *precisava*, tive que obtê-lo à força de artifícios, de falsificá-los e criá-los poeticamente para mim. (NIETZSCHE, 2005, p. 7, grifos do autor)

Apolo *versus* Dionísio. Dois nomes que expressam, no domínio das artes, uma série de posições de estilo que caminham lutando entre si. Mas o que as diferenças entre Apolo e

Dionísio podem ajudar no que diz respeito à formação do professor de Matemática? Enquanto em um ambiente de pesquisa o senso comum não é recomendado, no percurso da vida pode-se deparar frequentemente com situações e práticas fundamentadas em um determinado senso comum. Algumas práticas têm linhas de força tão rígidas que logo passam a ser regras que podem ser reproduzidas em múltiplos espaços.

*Vamos colocar uma escola. Pode ser que nos dois primeiros anos, o professor da formação tecnológica aparente para seus alunos uma linguagem mais próxima deles e isso pode ser uma vantagem nos primeiros anos de serviço, pois o cara se forma e está com todo o gás, mas para passar é outra realidade. No meu caso, eu vejo que eu levei cinco anos para ir moldando meu quadro. É aí que se sustenta uma formação sólida, pois ela garante um ser dinâmico. O que é ser dinâmico? É ir atrás das coisas. Mesmo que nosso aluno não tenha uma formação tecnológica tão forte, ele vai atrás e vai mudando sua maneira de dar aula. (P, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Moldar um quadro. Qual seria a importância de moldar um quadro na arte de ser professor. O professor P evidencia uma prática baseada em um senso comum nos cursos de licenciatura, que é o poder de como se organiza um quadro ou lousa. Neste espaço, parece que um bom professor é aquele que sabe organizar uma lousa de forma bonita e eficiente. Ou seja, é um bom professor o sujeito que consegue que, ao fim da aula, a sua lousa esteja organizada de forma eficiente, colorida e seus traços bem delineados. Mas isso não é Apolo? Conforme Nietzsche (2005), Apolo é o deus da representação onírica. Ele é aparente por completo. A eterna juventude o acompanha. O deus do conhecimento verdadeiro. Aqui, se privilegia as estátuas e imagem. O homem é apenas o artista, o ser que compõe uma arte, mas uma arte fora de si. Apolo é o aspecto imóvel da beleza. A lousa também não é um aspecto móvel da beleza? Qual a potência de uma lousa específica e organizada? Tudo se trata de uma forma universal de como se produzir em uma lousa. Uma lousa impecável, capaz de reproduzir um conhecimento verdadeiro, um único conhecimento legitimado. Neste espaço, a aula não pressupõe o outro, ela tem vínculo com a ferramenta lousa. Resta aos outros, aqueles outros sentados naquelas carteiras, idealizarem a forma.

*Meu professor de Análise Real me ajudou muito. Ele me ensinou o valor devastador de um zero em uma prova. A total despotencialização de um ser. Ele achava que ninguém era bom o suficiente naquela sala, para ele apenas dois alunos mereciam terminar o curso. Ele foi bondoso, terminamos em seis. Sua lousa era impecável. Linda de morrer. Se você comparasse a lousa e o livro: as palavras eram as mesmas, da mesma forma, do mesmo jeito. Ele não usava nenhum livro para dar aula e fazia do mesmo jeito que estava no livro. Achava lindo, pena que nunca entendi nada. Mas decorei. Legal. Apreendi a decorar. Era o único jeito de passar naquela disciplina. (K, professor do ensino básico, Chronos Registra: 25 de março de 2016)*

A música pode ser considerada uma arte apolínea na medida em que é desenvolvida para apresentação de estados apolíneos. A música de Apolo é arquitetura de sons (NIETZSCHE, 2005). Da mesma forma, a prática docente é apolínea quando se torna uma arquitetura de formas. Tudo é visto a partir das disposições de como se apresenta um conteúdo, que não precisa ser discutido nem transformado, apenas assimilado.

*Enquanto os professores do curso de licenciatura falavam das diferenças existentes entre os alunos que se tornariam professores ali dos demais, uma pergunta me passava: mais que isso, a pergunta já representava em si mesma um pesadelo, talvez meu pesadelo de formação. Atormentava-me conhecer em meu corpo tal resposta, ou melhor, mostrar a resposta, pois no fundo, eu já sabia a resposta que viria quando a pergunta fosse feita. Fazer tal pergunta seria eternizar o real ao descrevê-lo aqui. Mas como um corpo que procura pelo afeto, lutar contra meus próprios medos era essencial naquele momento. Afinal, o que os professores acreditam ser suficiente para que um sujeito se torne professor de Matemática? (R, professor do ensino básico, Chronos Registra: 16 de agosto de 2014)*

*Bastam as disciplinas que têm aqui, disciplinas da Matemática. A formação que este curso fornece é suficiente. (A, professor universitário, Chronos Registra: 05 de junho de 2014)*

*O professor de Matemática tem que saber a demonstração de teorema e pronto. E o formado aqui tem que saber fazer isso. Ele tem que demonstrar as técnicas, tem que saber como as coisas funcionam, porque para você dar aula de equação do segundo grau, não basta você saber equação do segundo grau. Tem que saber muito mais do que isso, tem que saber inclusive como demonstra a fórmula para não acontecer o que aconteceu esses tempos. Teve um congresso de Educação a que todo mundo daqui foi, inclusive os meninos que têm bolsa de iniciação científica de Matemática. Eles voltaram e vieram contar para mim, porque essas coisas eles contam para mim. Aconteceu assim, não me lembro bem, era um caso particular da equação do segundo grau e um aluno foi fazer bonito e fez o caso geral. Acho que ele queria demonstrar Báskara. Quando ele foi fazer a demonstração e dividiu a equação por  $a$ , a professora doutora disse: "você pode dividir por  $a$ ?" Ele falou: "posso, o  $a$  é diferente de 0." Ela disse: "será que pode fazer isso?" Ele disse: "eu acho que sim." Então ela disse: "você vai lá e fala, se ninguém reclamar, então tá certo." Essa professora é doutora, isso não é grave? (R, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Algumas indagações atravessam os discursos. Por que é tão importante conseguir provar um teorema? Em que um teorema pode ajudar na constituição de ser um professor? Não temos a intenção de produzir uma discussão educacional que acabe com a importância do conhecimento matemático na formação do professor de Matemática. Acreditamos que é importante aprender provar um teorema, mas não apenas isso. Tampouco provar um teorema é condição para entender um teorema, de produzir a partir de um teorema. Provar teorema é prática apolínea. É representação. Novamente, rendemos homenagem a uma forma de se tornar professor.

*A primeira coisa é essa (a Matemática). [Ele fica um tempo em silêncio] uma boa formação pedagógica também ajuda, mas não substitui a primeira. Se a pessoa não sabe o conteúdo, não existe didática para se ensinar a Matemática. Existe um número muito alto de estágio e não sobra tempo para o aluno fazer uma iniciação científica para aqueles interessados pela Matemática. (H, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

O conteúdo, mais que um conceito matemático, se transforma em um conceito moral. No entanto, nenhum homem é responsável por estar aí e por ser de uma forma ou outra, por estar sobre certas situações, nesse ambiente. A fatalidade de seu ser não é dissociável da fatalidade de tudo aquilo que foi e será (NIETZSCHE, 1983). Nietzsche, ao libertar o sujeito de suas amarras morais e da ideia de uma finalidade ideal das coisas e dos acontecimentos, coloca o sujeito como aquele que tem a escolha de conhecer a si mesmo, e não apenas o conteúdo que determina essa ou aquela disciplina. Tal sujeito se posiciona frente ao mundo enquanto aquele que escolhe, e não que é escolhido por algo superior a si mesmo.

*O essencial para ser um professor é ter capacidade de implementar o conteúdo no ensino fundamental e médio. Ter capacidade de pegar o programa e ver o que eu tenho que dar no segundo ano do ensino médio. Ver a ementa e dela própria criar o meu conteúdo. Desenvolver o meu conteúdo, não no sentido de ficar reinventando a roda, mas não ficar condicionado ao livro-texto que a Secretaria de Educação manda. Zue coloca Brasília dentro do Estado do Pará, que em termos matemáticos podem conter erros conceituais. A pessoa tem que ser leitora e produzir seu material. A pessoa tem que ter capacidade de escolher os próprios exercícios que serão dados a seus alunos. Tem que ser um cara crítico. Isso é um bom professor. Mas este curso não forma para isso. (F, professor universitário, Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Observe que vivemos entre dois extremos: Apolo e Dionísio. Diferente de Apolo, Dionísio é o deus que desestabiliza as formas, não acredita em nada superior a si, advoga a favor de fazer de si uma obra de arte. Nada de imóvel. Para ele, tudo não passa de movimento. Tudo é devir. Dionísio desamarra os grilhões que Apolo acorrentou. Conforme Nietzsche (2005), Dionísio interpretava na tragédia o enigma e o horror do mundo. Mas como podemos ver Dionísio nos discursos ora produzidos?

Vemos evidenciar nos discursos uma aprendizagem matemática apolínea. Mas o professor F inverte a ordem das coisas e admite que a universidade não dá conta do que, na sua visão, deveria fazer. Colocaremos novamente o discurso do professor F:

*O essencial para ser um professor é ter capacidade de implementar o conteúdo no ensino fundamental e médio. Ter capacidade de pegar o programa e ver o que eu tenho que dar no segundo ano do ensino médio. Ver a ementa e dela própria criar o meu conteúdo. Desenvolver o meu conteúdo, não no sentido de ficar reinventando a roda, mas não ficar condicionado ao livro-texto que a*

*Secretaria de Educação manda. (F. professor universitário. Chronos Registra: 06 de junho de 2014)*

Criar o seu conteúdo para não precisar apegar-se aos livros didáticos; poder desenvolver um conteúdo, não só no sentido de fazer o que outros já fizeram, mas de criar algo diferente. Todas essas ideias nos conduzem ao que parece um indício de uma arte dionisiaca, mesmo que não colocada em prática. “O artista dionisiaco apresentará de modo imediatamente inteligível a essência do fenômeno: ele domina de fato sobre o caos da vontade ainda não conformada e pode, a partir dele, em cada momento, criador, engendrar um novo mundo” (NIETZSCHE, 2005, p. 12).

Dionísio rende homenagem à tormenta, nele é evidenciada a metamorfose. Essas transformações só podem acontecer no acaso em que a vida se constitui. Existe na invenção essa eloquência dionisiaca nesse fazer da formação sua obra de arte.

Apolo e Dionísio sugerem-nos que no mundo grego existe um contraste prodigioso, na origem e nos fins, entre a parte do escultor, ou parte apolínea, e a arte não escultural da música, a de Dionísio. Estes dois instintos tão diferentes caminham lado a lado, o mais das vezes em estado de conflito aberto, excitando-se mutuamente a fazer criações novas e mais vigorosas, a fim de perpetuar entre eles o conflito dos contrários. (DELEUZE, 2009, p. 62)

Não se entende Apolo e Dionísio separadamente, mas sim na relação que existe entre os dois. Não se trata de estar do lado de um ou outro, mas de buscar os entrecruzamentos que esses personagens conceituais podem compor. É fato que nos discursos encontramos muito mais de Apolo do que de Dionísio. No entanto, Dionísio estava lá, nas bordas, afirmando uma formação enquanto invenção que faz parte da vida que se dá no processo de composição de si.

## 31

É quando estamos indo embora que nos perguntamos o que viemos fazer em determinado território. Sendo assim, é necessário perguntar aos nossos futuros professores o que o curso de licenciatura em Matemática fez por eles. Qual foi a contribuição deste curso para sua própria formação? Isso nos leva a uma pergunta central: o que pode este curso de licenciatura em Matemática?

*Eu cheguei crua aqui. Achava que sabia Matemática. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática. Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*As monitorias foram algo legal porque contribuíram para a interação dos ingressantes. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Esse negócio da monitoria eu achei interessante, porque nós entramos muito crus, chegamos aqui e de repente nos perguntamos: "o que fazer?" Principalmente em Cálculo I, que era uma matéria mais assim. Álgebra Elementar, querendo ou não você lembra muita coisa do ensino médio, agora a matéria de Programação Linear, eu nunca tinha ouvido falar e não tinha nem base do que seria aquilo. A monitoria foi uma boa ajuda. (Aluno W, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*A vivência escolar que os projetos exigem, porque no estágio nós ficamos lá no cantinho. Mas no projeto você tem a possibilidade de dar aula, até assumir enquanto o professor não está. E isso me reacende a vontade de dar aula, de ser professor de Matemática. Para mim, o que mais me fortaleceu foi isso, o PIBID. (Aluno Z, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

*Ter a oportunidade de contato com o aluno, porque quando você está com o professor ali, você ajuda e tudo mais. Mas quando você está lá, que o aluno vem até você e você consegue esclarecer uma dúvida dele, esta sensação parece que... nossa! É isso mesmo que eu quero. É isso que eu quero seguir na minha vida, dar aula, ensinar. Esse contato que o curso oferece contribui bastante. Tem aluno que já começa o PIBID no primeiro ano, depois vem no estágio. Assim, no fim do curso o aluno já tem um bom tempo na escola. (Aluno X, 4º ano do curso de licenciatura em Matemática, Chronos Registra: 01 de dezembro de 2014)*

Não foram as aulas em si que marcaram tal curso de licenciatura, mas sim o que existiu entre as aulas. Se nos sentimos perdidos frente a determinado conteúdo, é quem nos ajuda que nos subjetiva. Não é o estágio que fornece uma imagem de ser professor, mas o projeto, pois ele faz com que se entre no ambiente escolar e engendre dentro dele mesmo uma imagem do ser professor. O papel do estudante de licenciatura, enquanto monitor, é trabalhar, e não olhar a prática do outro. Parece que o projeto traz para os alunos um vislumbre de sua própria arte docente. Duplo roubo. Professor/monitor/alunos se roubando continuamente em um movimento de formação.

As palavras, os momentos, o tempo que passamos vivendo as palavras que outrora nos foram ditas criaram em nós uma pergunta que parece ser nosso próprio demônio brincando conosco. As paredes, as salas de aula, os professores, sejam eles universitários ou não, todos eles parecem que nos afetaram a ponto de sentirmos a necessidade de argumentar a favor de uma questão. O que descrevemos mostra uma universidade que não forma professores para a escola que temos hoje; pelo contrário, tal curso usa todas as táticas possíveis para que seus alunos não sejam professores deste tipo de escola: a escola pública.

Não podemos dizer em nenhum momento que isso seja ruim. Afinal, os professores da escola pública nos mostraram que a escola de hoje produz a morte constante de si mesmo. Uma luta que beira ao sacrifício de estar lá e permanecer neste espaço. Mas também a universidade não forma professores que cuidam de si mesmos, pelo contrário, tudo parece regimentado e elaborado para o surgimento de mestres e doutores em Matemática. O que importa é a doutrina matemática em si mesma e por si mesma, nada mais.

Cumprir regras. Tudo se resume a uma moral estabelecida. Podemos ir mais longe. Encontramos uma moral matemática alicerçada, enraizada, arborificada para a qual, em determinados momentos, imaginávamos que não existia saída. Tudo é programado para um determinado tipo de professor, o que importa apenas é o saber matemático.

Mas sempre há algumas saídas. Vislumbramos alunos que conseguem tangenciar as linhas de forças molares de tal curso, mas mesmo assim caem nas linhas de forças molares que a própria sociedade impõe. Ter que seguir, ter que cumprir, enfim, ter parece ser práticas cotidianas que exigem pouca atenção. Vemos nos silêncios de alguns alunos, que no fim eram muitos, ou nas indagações dos professores vislumbres de soldados que ajudam a transformar a escola de hoje no que ela é: uma instituição molar regida por um Estado autoritário.

Nesse movimento estriado, o sujeito acaba por sucumbir às forças existentes nos discursos molares que ajudam a não formar nada e nem ninguém. Formam-nos para sermos escravos? Se sim, abrimos mão de uma potencial liberdade, ou até mesmo de um devir livre que possa nos sustentar mesmo que por um tempo finito.

Não encontramos espíritos livres. Talvez... quem sabe... eles estejam ainda nos jardins de infância e seja lá que os matamos cotidianamente. Percorremos diferentes espaços, cartografamos diferentes segmentos de formação de professores de Matemática, procuramos, mas eles não estavam lá.

Foi assim que há tempos, quando necessitei, inventei para mim os “espíritos livres, aos quais é dedicado este livro melancólico-brioso que tem o título de Humano, demasiado humano: não existem esses “espíritos livres”, nunca existiram – mas naquele tempo, como disse, eu precisava deles como companhia, para manter minha alma alegre em meio a muitos males (doença, sofrimento, exílio, acedia, inatividade): como valentes confrades fantasmas, com os quais proseamos e rimos, quando disso temos vontade, e que mandamos para o inferno, quando se tornam entediantes – uma compensação para os amigos que faltam. Que um dia poderão existir tais espíritos-livres, que a nossa Europa terá esses colegas ágeis e audazes entre seus filhos de amanhã, em carne e osso e palpáveis, e não apenas, como para

mim, em forma de espectros e sombras de um eremita: disso serei o último a duvidar. Já os vejo que aparecem, gradualmente e lentamente; e talvez eu contribua para apressar sua vinda, se descrever de antemão sob que fado os vejo nascer, por quais caminhos aparecer. (NIETZSCHE, 2005, p. 8-9)

Parece que, juntamente com Nietzsche (2005), inventamos nossos espíritos livres, os construímos para que tivéssemos alguma esperança em encontrar algo ou alguma coisa que vislumbresse, nem que de longe, certa mudança na forma regulada de formar. Sabemos que não serão novas leis, novas morais ou normas que mudarão nossos cursos licenciatura em Matemática. O que transformará professores em espíritos livres serão as pequenas práticas, resistências às normas impostas. Saídas. É isso, precisamos de educadores capazes de buscar saídas em meio às linhas molares que as instituições produzem em nós. Podemos ir e voltar nesses territórios designados de formação e continuaremos encontrando as linhas molares que os fundamentam. Mas também veremos algo mais.

Se pararmos os motores, talvez possamos aproveitar o silêncio existente entre as palavras, os discursos que se fundamentam entre a sala de aula e o Departamento de Matemática. E, se continuarmos dando trégua ao tempo, quem sabe entenderemos que a formação de um professor pouco tem a ver com a aula dada que a universidade ou escola há tempos tem privilegiado. Não é a aula o centro de formação. Pelo contrário, a formação se dá no avesso da própria aula, nessas viagens singulares que fazemos para entender como o conteúdo “brotou do nada” naquele espaço verde da lousa por uma mão que muito sabe, mas pouco diz ou que nada sabe, mas muito fala.

Vimos muitos soldados. Cremos que não tenhamos visto um guerreiro capaz de rizomatizar seus caminhos para tomar posse de sua própria formação. Mas acreditamos existir certa eloquência, que em um momento de pura insanidade poderíamos chamar de devir-guerreiro, em alguns alunos na universidade ou em alguns professores a que tivemos o privilégio de dar vida a partir de nossos olhos.

## 32

Devir-guerreiro. Não guerreiros. Talvez sejam soldados, formados para serem soldados, mas que não se contentam em ser o que foram designados a ser. Logo, o soldado entra em uma espécie de devir e se contrapõe às regras estabelecidas, sejam elas simplesmente discutir a mudança de uma prova com determinado professor, mesmo que saiba que de tal discussão de nada adiantará.

Lutar pelo que se quer ou pelo que se acha certo. Encontramos indícios dessas lutas diárias que travamos com o outro e com nós mesmos. No entanto, tais atitudes não são influenciadas por nossas instituições de formação; pelo contrário, são coibidas a todo custo. Devires guerreiros podem não se dar por práticas existentes no curso de licenciatura, mas sim por uma vontade que se situa no próprio sujeito, certa virtualidade que existe no próprio si que forma, apesar das regras que buscam a fixação de determinado tipo específico de sujeito.

Devires guerreiros pressupõem buscas por saídas, linhas de fuga que desfazem as linhas molares da própria formação em proveito de uma matéria mais intensiva em que movimentam os afetos.

Ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontrar um mundo de intensidades rizomáticas, onde todas as formas se desfazem em proveito de uma matéria não formada de fluxos desterritorializados, de signos assignificantes. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 20)

A existência de indícios de um devir-guerreiro mostra a possibilidade de resistência a todo jogo existencialista de um tipo específico de professor, a um único jeito de se formar influenciado por macropolíticas que pouco se preocupam em vivenciar a escola/universidade ou qual sua potência. O devir-guerreiro traz a possibilidade de produção de novas subjetividades ainda não capturadas pelo sistema que arborifica a formação dos professores de Matemática. Nada mais que uma possibilidade de criação, de formação ou simplesmente de escrita.

Devires-guerreiros são movimentos forçados por linhas de forças que impõem formas aos sujeitos. É uma perversão frente aos valores estabelecidos em um curso de licenciatura que arrastam o sujeito e afetam tanto guerreiros como soldados. Conforme Deleuze e Guattari (1997b), olhar blocos de devires a partir de uma correspondência de duas relações é possível, mas empobrece tal conceito, pois ele não é uma correspondência de relações, nem imitação de nada. Eles não são sonhos, muito menos fantasmas.

Todo devir é um movimento real que se basta nele mesmo e produz a si próprio. Assim, devir-guerreiro não transita por filiação. Todos seus movimentos são da ordem da aliança. Há uma simbiose em um devir-guerreiro, um acontecimento singular que produz um rizoma em meio a um combate.

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-

progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a *parecer*, nem *ser*, nem *equivaler*, nem *produzir*. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 16-17, grifos do autor)

Ou seja, devir-guerreiro não se trata de imitar o guerreiro, pelo contrário, é uma maneira de buscar por modos de expansão, propagação, ocupação e contágio. Devir é fazer de si uma legião. Portanto, devir nada tem com transformar-se em algo, o que está em jogo são os afetos capazes de se produzir em um movimento.

Conforme Deleuze e Guattari (1997b), um afeto não pode ser confundido com um sentimento. Afetos são afetuações de uma potência de matilha que subleva e faz vacilar o si. Dessa forma, um devir é uma anomalia ou uma exceção que um sistema tenta esconjurar.

Sabemos que entre os licenciandos de um curso de Matemática passam muitos seres, pode ser que venham até de outros mundos, trazidos pelos ventos que fazem rizomas entre as raízes e não se deixam comprometer em termos de produção, mas apenas de devir. “A máquina de guerra é sempre exterior ao Estado, mesmo quando o Estado se serve dela, e dela se apropria. O homem de guerra tem todo um devir que implica multiplicidade, celeridade, ubiqüidade, metamorfose e traição, potência de afecto” (DELEUZE E GUATTARI, 1997b, p. 20).

É certo que, ao encontramos espaços de multiplicidades, descobriremos indivíduos excepcionais, pois devires guerreiros se produzem em meio a linhas que forçam a criação de espaços de permanência de si. Contudo, produzir tais linhas não constitui um movimento racional. Pelo contrário, é preciso ter algo de demoníaco ou excessivo que ateste a necessidade de invocar um movimento que crie um caminho inédito dentro de um curso de licenciatura em Matemática. Deleuze e Guattari (1997b) afirmam que todo animal tem seu anômalo.

Para eles, o anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em uma multiplicidade. É por uma escolha anômala que cada um pode ou não entrar em um devir-guerreiro. O anômalo não é um indivíduo, ele comporta apenas afetos, não importa os sentimentos de um conjunto qualquer, tampouco suas subjetivações, características específicas ou significativas.

A questão do anômalo ganha força, pois ele é um fenômeno de borda. Assim, o conceito de anomalia se entrelaça com o de devir, pois a questão se concentra na capacidade

com que um sujeito pode fazer um movimento e se situar nos declives da própria constituição de si.

De todo modo, haverá bordas de matilha, e posição anômala, cada vez que, num espaço, um animal encontrar-se na linha ou em vias de traçar a linha em relação à qual todos os outros membros da matilha ficam numa metade, esquerda ou direita: posição periférica, que faz com que não se saiba mais se o anômalo ainda está no bando, já fora do bando, ou na fronteira móvel do bando. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 23)

No entanto, como surge um devir-guerreiro? Um devir-guerreiro surge no combate. E há sempre um combate de múltiplas ordens em curso. Entrar em um movimento de devir-guerreiro está relacionado a fatos que corroboram uma virada radical em um movimento regular. Esse movimento não é arbitrário ou acidental, pelo contrário, é forçado, necessário e, por conta disso, inovador.

É fato que um devir-guerreiro é fruto de uma máquina de guerra gerada em um combate. Assim, tal devir faz parte de uma máquina de guerra positiva com a qual somos capturados; mais que isso, o próprio sujeito em devir-guerreiro se constitui uma máquina de guerra cuja potência é imprescindível na luta por um inventar-se.

Mas não devemos atribuir ao devir-guerreiro uma importância absoluta na formação docente. Devires são antes segmentos que ocupam uma região mediana. Logo, existe uma multiplicidade de devires: devir mulher, devir criança, devires elementares, celulares, moleculares e até devires imperceptíveis. Se existem tantos devires, já elucidados por Deleuze e Guattari (1997b), por que falar de mais um? Qual seria a importância de um devir-guerreiro na formação de professores de Matemática? Nossos cursos de licenciatura em Matemática parecem estar submersos em suas regras, seus procedimentos e leis. Tudo tão prático e calmo, que a formação passa a ser encarada como um caminho para obtenção da viabilidade de uma prática docente. O devir-guerreiro é um modos de resistência a esse tipo de caminho formativo, uma maneira, tal qual elucidada por Aspis (2012), de re-existir em um curso de licenciatura em Matemática.

Não se pode falar de devir soldado em um curso de licenciatura em Matemática, pois o soldado é o elemento majoritário em tal curso. Precisamos nos atentar para a possibilidade de um devir-guerreiro que entenda o sujeito enquanto viajante nômade, para o qual o que conta são as intensidades que variam conforme o acontecimento. Nesse caso, as práticas docentes

seriam ferramentas criadoras de intensidades. As atitudes em um devir-guerreiro são uma arma que inventa uma maneira outra de estar professor de Matemática.

Isso tudo conduz a possibilidade de construção de uma máquina de guerra capaz que operar na realidade de uma escola ou de um curso de licenciatura em Matemática, uma máquina de guerra clandestina que transita entre as fendas dos regimentos. O devir-guerreiro proporciona a possibilidade de contato com os fluxos, onde o próprio corpo se torna máquina de guerra e canal que busca o que passa na superfície dos processos formativos. Uma invenção que não tem por objetivo interpretar, mas experimentar por meio dos encontros que os espaços podem nos fornecer.

Conforme Deleuze e Guattari, não há em um devir uma ordem lógica. "Cada multiplicidade é simbiótica e reúne em seu devir animais, vegetais, microorganismos, partículas loucas, toda uma galáxia" (1997b, p. 28). Só operamos devires a partir de compatibilidades ou consistências alógicas, pois ninguém pode adivinhar por onde passará uma linha de fuga.

No entanto, se não existe uma lógica pré-formada de um devir-guerreiro, há pelo menos um critério para devir. E é importante que tais critérios não venham antes, mas sim na hora certa para que possam nos guiar por entre seus perigos, pois o devir está entre dois termos, o soldado e o guerreiro, a vespa e a orquídea. Dessa forma, entrar em um devir-guerreiro é compor em nosso corpo algo de inusitado a partir do encontro com outro corpo, produzindo linhas de fuga que nos desterritorializam e nos reterritorializam incessantemente.

Conforme Deleuze e Guattari (1997b), devir é rizoma. Um devir não tem por função atingir uma forma específica. Nunca chega a uma forma. Ao dizer guerreiro ou soldado falamos de identidades, uniões que comportam características que nos levam a uma forma específica. Mas se, ao invés disso, dizemos devir-guerreiro, falamos de tendências de um ser que flui, constituindo com outros alianças afetivas, que escapam a formas das políticas de identidades.

O devir-guerreiro foge às determinações de uma forma específica. Tal devir pressupõe a criação de linhas de fuga que desfazem as verdades absolutas em proveito de uma matéria mais intensiva na qual se movimentam os afetos. Pode-se perceber uma intrínseca relação entre os afetos que compõem um corpo e seus devires. Dessa forma, um corpo é uma multiplicidade de acontecimentos que nunca cessam de produzir efeitos diversos em uma vida.

Não é por meio de um tempo cronológico que um licenciando pode devir-guerreiro. Somos regimentados por tempos cronológicos. Temos até sete anos para ganharmos um diploma que viabilize uma prática docente, mas isso não importa quando se trata de devir. A qualquer momento, antes, durante ou depois de um curso de licenciatura se pode devir-guerreiro, ou também se pode nunca chegar a ele. Para alguém, o curso de licenciatura em Matemática pode ser um acontecimento que desencadeie o devir-guerreiro em si mesmo. Mas, para outros, tal curso pode não representar nada, a não ser o diploma que será entregue no final de um percurso cronológico de formação.

Tudo intransitório — é apenas símile! E os poetas fingem demais. —  
 Mas os melhores símiles devem falar do tempo e do devir: devem ser  
 louvor e justificação de toda transitoriedade!  
 Criar — eis a grande libertação do sofrer, e o que torna a vida leve.  
 Mas, para que haja um criador, é necessário sofrimento, e muita  
 transformação. (NIETZSCHE, 2011, p. 82)

Isso tudo pressupõe uma geografia da própria invenção de si. Nessa geografia, o devir-guerreiro é um explorador dos acontecimentos que busca linhas de fuga capazes de abandonar os modelos de educação de professores de Matemática. O devir-guerreiro é um processo inventivo, onde não há espaço para imitações nem recognições. O que importa são os mapas, as linhas que podem nos transportar para lugares outros ou até nos fazer permanecer em um mesmo lugar.

Reiteramos que, em um devir-guerreiro, só há velocidades e lentidões de afetos. Dessa forma, é no conceito de afeto relacionado com o movimento de devir que acontece nas bordas, entre as raízes arborescentes de um curso de licenciatura, que poderemos observar que potência tem um devir-guerreiro.

### 33

O que pode um corpo quando adentra um devir-guerreiro? Que importância tem o devir para um inventar-se professor de Matemática? Qual a potência de um devir-guerreiro?

Daí a força da questão de Espinoza: o que pode um corpo? De que afetos é ele capaz? Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Espinoza está sempre se surpreendendo com o corpo. Ele não se surpreende de ter um corpo, mas com o que o corpo pode. Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos

dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação. Você ainda não definiu um animal enquanto não tiver feito a lista de seus afetos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49-50)

Não se pode dizer muito do que pode um corpo, quais seus limites ou graus de potências; no entanto, pode-se procurar por seus afetos, pelos devires que um corpo é capaz de produzir em busca de uma constituição de si. O fato é que não apenas sujeitos entram em devir, a própria terra faz devir. Corpo não é entendido apenas como um sujeito. É fato que um sujeito se constitui um corpo, mas um curso de licenciatura em Matemática, uma escola, uma família, tudo isso também constituem corpos.

Assim, o devir-guerreiro é um movimento que se dá em um corpo. No que diz respeito ao sujeito, há uma decisão do próprio si de entrar ou não em um devir-guerreiro. No entanto, o que desencadeia um devir? Afetos. Conforme Spinoza (2013), um afeto não pode ser contido senão por um afeto oposto e mais forte do que o afeto contido.

O devir-guerreiro, enquanto tal, não tem em si uma finalidade clara, sua função é produzir afetos que nos permitam resolver determinados problemas confusos, mutilados e parciais. A potência de um devir-guerreiro está na possibilidade da produção de afetos capazes de lutar contra afetos de submissão presentes em nossos cursos de licenciatura em Matemática. Neste contexto, para experimentar um devir-guerreiro é preciso ter um corpo ativo, cuja sensibilidade seja forte, flexiva e hábil.

Com efeito, ser afetado não significa, em si, padecer. Muito pelo contrário, quanto mais a aptidão do corpo a ser afetado é reduzida, mais o corpo vive num meio restrito, insensível a um grande número de coisas, às múltiplas distinções delas: esse corpo não sabe responder, se não for de maneira unilateral, às solicitações de seu meio exterior, aos problemas que o mundo lhe opõe. (MARTINS, 2009, p. 24)

A presença dos afetos parece implicar a possibilidade de um devir-guerreiro. Conforme Spinoza (2013), todo afeto é uma afecção corporal. “Ela é no corpo uma afecção que aumenta ou estimula sua potência de agir, e na mente uma ideia que aumenta ou estimula sua potência de pensar” (MARTINS, 2009, p. 25).

De acordo com Spinoza (2013), cada relação de movimento e repouso, velocidade e lentidão, agrupa uma infinidade de pares que corresponde a determinados graus de potência. As linhas de força que (de) compõem um sujeito correspondem a intensidades que o afetam.

Tais afetos aumentam ou diminuem sua potência de agir. Afetos abrem a possibilidade de devires que se constituem em um corpo.

Não é fácil entrar em um devir-guerreiro, tampouco é possível permanecer neste movimento perpetuamente, mas a potência que se pode encontrar ao adentrar um devir nos proporciona um possível vislumbre de invenção de um professor de Matemática singular.

Também podemos argumentar que a potência de um devir-guerreiro se encontra nas bordas das multidões que compõem a formação do professor de Matemática, pois neste ambiente resta ao sujeito buscar maneiras de se inventar na periferia de um espaço regulamentado, de tal forma que se consiga pertencer a ele nem que seja por uma mão ou um pé. Quando se entra em um devir-guerreiro, se sabe que a periferia é o único lugar possível, pois o devir só acontece na minoria, ao tentar desviar-se de um modelo.

Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente, em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num mesmo lugar em relação aos outros. Consequentemente, encontro-me também permanentemente móvel; tudo isto exige uma grande tensão, mas me dá um sentimento de felicidade violenta, quase vertiginosa. É um excelente sonho esquizofrênico. Estar inteiramente na multidão e ao mesmo tempo completamente fora, muito longe: borda, passeio à Virgínia Woolf ("nunca mais direi *sou isto, sou aquilo*"). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 40, grifos do autor)

Assim, reiteramos que a potência de um devir-guerreiro reside no fato de ser um movimento minoritário que produz afetos de uma maneira singular de se estar docente. O devir-guerreiro permite um pensar a educação matemática por rizomas, pelas bordas do próprio aparelho de Estado que regula um território, que planta arborescências. Não existe devir em movimentos majoritários, dessa forma, não se pode falar de devir soldado. O soldado é majoritário, pois está presente e solidificado pelos nossos cursos de licenciatura. Para ser soldado, não é necessário estar à margem, seguir pelas bordas e muito menos inventar caminhos outros na busca por si. Para ser soldado, basta andar nas linhas, seguir os caminhos já delineados, receber as ordens do aparelho de Estado. O Guerreiro, pelo contrário, precisa se inventar, criar para si um espaço dentro do espaço já delineado, tais atitudes pressupõem um devir, uma luta singular inovadora que confunda o aparelho de Estado. O devir-guerreiro implica práticas inéditas de si.

Devir-guerreiro não é ser guerreiro. Devir-guerreiro é buscar, por meio dos fluxos de afetos e dos movimentos de corpos, uma inédita maneira de se locomover pelo mundo. Não é necessário nos vestirmos como guerreiros, mas é preciso criar em nós uma potência singular e uma desorganização de nosso próprio corpo. O devir-guerreiro suplica por um corpo sem órgãos; sua função é arrancar os órgãos do sujeito na busca pela invenção de múltiplos uns.

Não nos submeteremos a uma única forma de estar professor, não aceitaremos as tatuagens que o aparelho de Estado planta para nos subjugar e lutar contra todo resquício de órgãos que insistem em implantar em um si. Tal guerra nos levará para lugares tão distantes que não conseguiremos definir pelos conceitos já delineados da formação de professores de Matemática; estaremos nas brechas, navegaremos por mares desconhecidos e por ondas de afetos inovadoras. Transitaremos por ruelas que nos conduzam a múltiplos caminhos e criaremos também curvas, pontes em meio aos abismos deste processo descentralizado de busca para um possível governo de si.

Não se trata apenas da oposição de duas formas: soldados e guerreiros. Devir-guerreiro é se distanciar das identidades, fugir das comparações, buscar encontros que estão além dos organismos de formação docente. Tais movimentos nos parecem mais interessantes na medida em que mostram que existe sempre um entre dois, de maneira que nada se conserva, pois tudo se transforma.

Não desejamos transitar por modelos. Moldes de formação não têm a potência de produzir o singular. Ansiamos que o devir-guerreiro seja capaz de inventar um artista em permanente contradição. Os antagonismos são importantes no que diz respeito a uma invenção de si, pois pressupõe os acasos e os devires que regem o mundo. Nada de imóvel e ideal. Os movimentos não existem para se conservarem, mas para se superarem sobre si mesmos.

Dessa forma, a existência de um devir-guerreiro abre espaço para uma possibilidade outra de invenção de um professor de Matemática. E se pode existir um movimento guerreiro que se dá em um devir, por que não um devir espírito livre?

### INCONSEQUENTE

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno do qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínua: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, 1990, p. 150)

Com uma tinta qualquer, se escreve a partir de múltiplos agenciamentos. Assim, qual seria a importância de reiterar conceitos como subjetivações, linhas de força, poder, saber, guerreiro, soldado, devir, entre outros que apareceram enquanto produzi os mapas da formação dos professores de Matemática? Não seria mais interessante seguir voando, contornando essa imensa curva de uma possível invenção de si, que pudesse me conduzir para além das práticas já alicerçadas pelos aparelhos de Estado? Dessa forma, plainar acima das nuvens dos próprios conceitos, antes enunciados, não seria inconsequente, anômalo, feiticeiro ou até demoníaco?

Em alguns momentos da escrita, me encontro com meus próprios demônios. Faço duplo roubo, produzo e crio a partir de um ato de pensar que se evidencia por problemas que colocam em cheque minhas convicções e possíveis certezas. Criar um texto que subverte uma ordem que há tempos se tem praticado em nossas academias de formação, buscar pelas brechas e viver no meio, entre essas linhas de força verticais, que insistem em tirar a força de minhas decisões constitui um desafio na arte de cuidar de si mesmo.

Algumas interrogações me tiraram o sono. Na madrugada, aterrorizada por subjetivações que gritam dentro de mim, percebo que mesmo uma tese não é capaz de dizer tudo. Ela não consegue esgotar minhas incertezas, pois acontecimentos surgem feito flechas que me perpassam. Parece que meu pensar não consegue, nem por um instante, me fornecer a paz que tantos almejam. Assim, vivo neste turbilhão de forças que constitui um si instantâneo. Não tenho paz, nada sei do devir de minha vida. O que existe são instantes de solidão, momentos que antecedem uma batalha. Assim, não acredito ser possível falar em termos de futuro, haja vista que pensar no futuro é despotencializar o próprio presente. Só posso falar do presente enquanto uma atualização em um movimento móvel da terra.

Fazendo um duplo roubo da canção “A Lista”, de Oswaldo Montenegro (2013), fiz uma lista de meus grandes amigos, aqueles dos quais era inseparável em minha mocidade, e

observei que muitos deles se foram com meu passado. Mas o que restou deles em mim? Afetos de acontecimentos que cravaram em meu corpo subjetivações. Quando me lembro do passado, são os acontecimentos com o outro que me perpassam. Neste processo, vejo que muitos amigos viraram uma memória e os segredos importantíssimos de uma época não passam de informações bobas que ninguém quer saber hoje.

Onde ainda me reconheço? Sou o que achei que seria? Será que consegui decifrar esses sis que existem em mim? E no decorrer do tempo, sanei meus defeitos?

A sociedade prega a perfeição. É perfeito quem se adapta aos moldes dos desejos capitalistas e, neste processo de pertencimento a uma sociedade que coloca no altar modelos de corpos, mentes e ideias, posso, ao buscar pela perfeição, acabar com todos os meus defeitos. Essas práticas podem me conduzir a uma armadilha que aniquilará tudo que é singular em mim. Pode ser que, ao me transformar no que a sociedade tanto almeja, perceba que o melhor que existia em mim eram justamente meus defeitos. Eles me faziam diferente. E enquanto professora: quantas ações que jurava não cometer e já cometi para sobreviver?

Esta tese se propõe a dissertar sobre múltiplos caminhos que podem levar a uma invenção de um professor de Matemática. Mas por que escrever sobre possibilidades de invenções de professores de Matemática, se tudo já está decidido, arquitetado e padronizado? Porque pode existir alguém, pelo menos uma pessoa, um esquizofrênico, talvez, que não consiga se locomover nestes trilhos. Alguma pessoa que as correntes não conseguem subjetivar, mas machucam; um corpo que grita ante as formas de submissão que parecem ser não tão nocivas para o resto do mundo. Não me engano mais. As correntes das linhas de forças verticais não só me prendem, elas me corrompem e violentam meu corpo.

Fico imaginando o que é a violência a um corpo. Penso em uma mulher dentro de um ônibus que foi estuprada por pelo menos trinta homens. Isso já aconteceu. Prefiro acreditar que ela deve ter lutado até que cada força ativa de seu corpo se esvaísse. Tal ação despoticiza um corpo por completo. Seria essa uma forma extrema de violência?

Não importa o grau da violência. Há violência. Intensidades de violência. Encarcerar um corpo em uma jaula é violentar um fluxo de poder. Não é isso que vivo todos os dias, uma luta diária para que não me acorrentem? Seria loucura pensar que pode existir alguém capaz de produzir forças ativas em um mundo regido por forças reativas? Será tão insano lutar, mesmo sabendo que, na maior parte das vezes, se será apenas parte de uma margem? Qual o preço que pagarei por ser singular?

O preço não é baixo. Para os outros, cuidar de si mesmo pode ser considerado esquisito, misterioso ou até um ato feiticeiro. Em muitos momentos, me veem como um sujeito irritante. Penso que, se eu tiver sorte, não me mandarão para o hospício.

Falar que não é fácil viver às margens dos discursos totalizantes nem de longe pode exemplificar o que é realmente estar à margem, viver nas brechas.

Quando já não havia outra tinta no mundo o poeta usou do seu próprio sangue. Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo. Assim, nasceu a voz, o rio em si mesmo ancorado. Como o sangue: sem foz nem nascente. (COUTO, 2003, p. 220)

Quando não se encontra outra tinta, se escreve com sangue. Só cheguei ao meu limite quando o sangue se tornou o menor de meus problemas. Não há mais tinta, nem promessas, muito menos esperança. Não espero mais nada de ninguém. Mas o que restou, então? Um corpo. Um fluxo. Se o acontecimento não foi o que queria, o jeito é apostar em outro. Não há nada mais a esperar, apenas acreditar só em si próprio.

Viver a loucura de ser si mesmo. Transitar e produzir um pensamento nômade. Viver sempre em uma tensão. Estar de prontidão e espera. Não perdoarão minha loucura. Vão me procurar, tentarão me enquadrar, pois, para o aparelho de Estado, sou um monstro, um estrangeiro no espaço em que vivo. Não me enquadro, não caibo mais nas caixas que foram construídas para mim. Aprendi que se vive por alianças, mas viver assim pressupõe não confiar totalmente em ninguém. Há um lado obscuro em mim. Mas não é isso que me torna interessante?

Nada está determinado. Um barco à deriva deseja um porto, mas não pode contar com isso. O vento vem de todos os lados, percorre, atravessa, destrói e cria. Tudo ao mesmo tempo. Devastação. Não se pede licença, entra-se. A música supõe uma letra que pode não existir. Imagine os clichês: amor eterno, viver eternamente, formar professores. Tudo tão transitório, um simples vento é capaz de acabar com tudo. Será possível viver sem clichês ou sem frases de efeito? Apenas *parresia*?

As palavras se esvaem e meu silêncio fala mais que meu texto. Mas como dar a devida atenção ao silêncio em um mundo que idealiza o barulho? Muitas vezes, o olhar, o rosto, as delicadezas de certas existências falam por si só. Fazer silêncio é diminuir as acelerações que compõem um dia, buscar as pulsões de um mundo regido por palavras, enunciados de ordens. Apenas silenciar. Ver o sorriso e a vontade de viver de alguém. Não é preciso falar para isso.

Cada um de nós compõe sua história. Cada um é responsável por seus cacos. Afinal, hoje “ando divagar porque já tive pressa e levo este sorriso porque já chorei demais” (TEIXEIRA, 1992).

Procuro pessoas que tenham tempo para contar sobre suas andanças. Produzo a partir de lembranças de conquistas e (des)encontros. A cada passo que dou, depois de cada decisão, estou sempre me indagando: tais afetos me subjetivaram por escolha minha ou não? Viver a partir de si demanda tempo e cuidado, pois “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2003, p. 28).

Assim, o que faço com este si múltiplo que existe em mim? Penso que, se tivermos como objetivo a invenção de um si singular, tal pergunta deveria estar pregada em nossos espelhos para que pudéssemos a vislumbrar a cada manhã. Dessa forma, saberíamos que cada dia é mais uma etapa para um possível governo de si, pois só assim é possível governar eticamente os outros. Todos que desejam um movimento outro de invenção precisam produzir caminhos, buscar rotas. Desterritorializar e reterritorializar continuamente.

Há situações que só podem ser descritas no avesso do ponto cruz, não no ponto de um profissional, onde o avesso e o direito são semelhantes. O ponto cruz em que as cores combinam entre si não me importa. É pura organização. Falo do avesso do ponto cruz do iniciante, desse avesso que qualquer bordadeira tentaria esconder, esse emaranhado de linhas que se entrecruzam e formam um caos. É nesse avesso que se dá uma vida.

Um filho que perdeu o pai ou a mãe que amava. Um pai ou uma mãe que perdeu o filho. No velório, já não é mais o pai ou a mãe que está ali. Qualquer filho, pai ou mãe pode dizer isso. Nada parecido com estar dormindo, aquele ente não existe mais. Aquele rosto não é o dele, pois um rosto é composto por expressões que são frutos de afetos que não ultrapassam a morte física. A mãe vela um simulacro fantástico, uma imagem de seu próprio filho. O filho procura alguma coisa que possa levar de seu pai, até o que dia em se olha no espelho e vê algum traço, alguma semelhança e sabe que isso é o melhor que terá. E são esses traços, essas linhas que poderão fornecer algum consolo à saudade. Pouco importa para um filho qual a idade em que os seus se vão. Pode ser 20, 60, 75, 80, 95, sempre vão cedo demais. Uma vida se dá por acontecimentos inusitados. Sempre ficarão perguntas que não poderão ser respondidas. Ficará um silêncio que o cemitério não é capaz de transpor. Na frente do ponto cruz, esses acontecimentos raramente serão expostos. Esses momentos pertencem ao avesso, a um avesso de nós.

Uma menina de quinze anos fica em casa sozinha com seus irmãos mais novos. Enquanto os pais trabalham, ela bem sabe que a responsabilidade pelo bem estar de seus irmãos é inteiramente sua. Na rua em que mora não passa polícia, nem ambulância. Não adianta ligar, eles não vão. Se alguém fica doente, precisa chamar um vizinho para levar o doente até a porta do hospital. Se largar o sujeito na porta do posto, eles logo vêm buscar, pelo menos se espera que isso ocorra. Em certa noite, tem uma chacina no bairro, tudo acontece na porta da casa da garota. Ela e seus irmãos veem o acontecimento pela janela do quarto. No dia seguinte, tem escola. A escola fica no começo do bairro, parece até que a ideia é deixar claro que ela não pertence a ele. Mas os acontecimentos são fortes demais, adentram a escola. Todos os alunos sabem da história. Todos os alunos, mas nenhum professor tem ideia do que acontece no bairro, tampouco quer saber. Quanto menos souber, melhor; torna o trabalho menos sofrido.

Tais situações inusitadas, dolorosas, ridículas, engraçadas e até cruéis fazem parte de um processo de invenção de si. Ganho e perco. Situo-me entre sorrisos e lágrimas. Incomoda-me o modo com que as pessoas guardam o seu si mesmo. Tais atitudes acabam por me ocasionar certa desconfiança frente ao outro, pois parece que:

[...] Toda a gente que eu conheço e que fala comigo  
 Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,  
 Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...  
 Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
 Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
 Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
 Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
 Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?  
 Ó príncipes, meus irmãos,  
 Arre, estou farto de semideuses!  
 Onde é que há gente no mundo?[...] (PESSOA, 1972, p. 418)

Onde está um sujeito capaz de inventar a si próprio? Somos ora autor que cria para si um caminho, ora personagem que se esconde por trás de uma máscara qualquer para transitar pelo mundo. As feiticeiras estão nos guetos, não nos centros; é de sua natureza estar entre as linhas de força verticais de uma sociedade. Fico imaginando que, em alguns momentos, podemos nos metamorfosear só para brincar com o poder. Traçar linhas de força infinitas que nada têm por ligar. Não me satisfaço traçando linhas de um ponto a outro, isso seria construir arborescência, o que me importa é o que posso construir entre as coisas, palavras ou práticas.

Um aluno novo chegou à escola. Ele foi mandado para o sexto ano. Lá só tem alunos de 11 anos, e ele tem 17. As tatuagens em seus braços mostram a qual território pertence e contam a sua história. Tem três palhaços tatuados em cada braço; na comunidade, o senso comum diz que o palhaço significa alguém capaz de matar policial. Diz também “cuidado: já sabe do que sou capaz”. A professora de Matemática entra na primeira aula do dia e se depara com aquele sujeito, pergunta o nome. Apenas essa conversa acontece, ela acha estranho, mas como o rodízio de alunos é tão grande, ela não vai à direção para saber quem é o homem que está naquela sala. Ele vai ganhando espaço nas outras aulas, agenciando os alunos. A professora volta na última aula, a sala sabe que essa professora é diferente, na aula dela tem que ter aula, não importa a desculpa. Os alunos o avisam, mas ele acha que são apenas crianças; ele estava na prisão, a professora teria medo dele. Mas a professora não teve, ela não pensou nas tatuagens, nem na prisão. Não tinha esse conhecimento, não morava na comunidade. Quando ele a tratou mal, ela só pensou na sala de aula que ela tinha construído durante um ano com aqueles alunos e, por conta de um, estava perdendo tudo. Ela se sentiu acuada e, de repente, estavam ela e ele tão perto que não cabia um dedo entre os dois. Ele nunca mais voltou, mas os alunos, com medo, a levaram até o carro durante um mês.

Ações inconsequentes. A atitude da professora foi insana, os alunos sabiam disso. Há uma eloquência no lutar. Ela não mediu as consequências de seus atos, sabia que estava perdendo seu território e lutou por ele. Ela acredita que ganhou, mas muitos outros professores já morreram por isso. Compensa? O pensar racional não entra em espaços de luta. Nesses instantes de cruzamentos de linhas de força, é um elemento irracional que acompanha determinada prática docente. Uma pergunta me transpassa: e se ela soubesse quem era aquele aluno, teria feito o mesmo? Não sei dizer o que não aconteceu, só posso discorrer do acontecido.

Quem sabe produzimos mais nesses momentos inusitados do que na pretensa calma que insistimos em buscar. Procuramos nossos próprios caprichos no acaso do devir, sem nos preocuparmos com os tombos, os machucados, muito menos com o futuro. Nada de meta, alvo, espera. Nada de saber o fim de nada. Afinal, qual seria a graça se antes de tudo soubéssemos onde iríamos chegar?

Não é fácil caminhar por uma estrada nunca antes trilhada. Em situações que não há manuais de instrução, só me resta seguir meu próprio caminho. Nesse percurso tortuoso, todas minhas incertezas caminham comigo. No entanto, caminhar é também produzir curvas inesperadas, desvios que têm a força de explodir o que existe para dar espaço a um futuro

regido pelo devir. Em situações de invenções, a dor é necessária, pois se precisa morrer para nascer algo novo. Viver é caminhar sob o sol rumo ao incerto na busca por si.

Tem a história de um jovem em um curso de licenciatura em Matemática que não conseguia compreender os conceitos matemáticos. Primeiro, ele culpou a si mesmo, pois deveria ter aprendido vários conceitos na escola, pelo menos era o que seus professores diziam. Ele pensou em desistir, era o certo a se fazer. Procuraria outra coisa. Decidido a ir embora do curso, foi avisar um de seus professores de sua decisão. Ele não deixou, disse para esperar, falou que ajudaria, mas que não seria fácil. O aluno terminou o curso, aos trancos e barrancos, pois era difícil conseguir transitar naquele espaço, era quase uma violência a si. Terminou, mas para isso teve que matar o si mesmo que havia em si.

Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as Insignificâncias (do mundo e as nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios. (BARROS, 2001, p. 19)

Não aguento mais ser aquela que cumpre as ordens, chega na hora, fala “bom dia” a todos ou finge acreditar que um curso de licenciatura tem o poder de formar alguém. Talvez precise ser outras. Múltiplos outros. Volto às minhas primeiras indagações e observo se elas podem fornecer indícios de uma possível invenção de um professor de Matemática.

Afinal quem forma quem? Existem instituições que têm o objetivo de formar, e para isso delinham seus espaços e petrificam suas leis. Vi professores formados por práticas e táticas disciplinares que reproduzem um perfil docente. As subjetivações exteriores que formam o si para uma única maneira de enxergar a docência é uma linha que perpassa grande parte dos fragmentos. Mas também observei que entre as linhas régias de um curso de licenciatura em Matemática existem brechas, espaços ociosos que podem ser usados como cavidades de resistência a uma única forma de ser. Não se trata de negar que somos formados por subjetivações exteriores a nós, mas sim de descobrir margens que contemplem a possibilidade para a invenção singular de um professor de Matemática. Mas como inventar um professor de Matemática? De que maneira podemos nos inventar? Quais os caminhos que podemos criar para a constituição de nós enquanto professores de Matemática? Como negar o que em nós é formado, para criar um si que se constitui singularmente?

Quando penso em uma possível resposta para essa pergunta de pesquisa, várias outras indagações são produzidas. Assim, parece que nenhuma resposta consegue fechar caminhos,

mas sim criar uma imensidão deles. Conforme Borges (1974, p. 981), “somos nossa memória, somos esse quimérico museu de formas inconstantes, esse montão de espelhos rompidos”.

Barcos sem porto. Nômades. Repetir, repetir, repetir até inventar. Movimentos irregulares que perpassam um labirinto sem centro. Não me admiraria se em determinado instante uma linha de força me invadissem e mudassem meu rumo, minhas rotas. Neste momento, já não há um porto seguro. Feitiçarias de uma possível invenção, onde as letras se juntam e não produzem palavras consagradas, mas outra coisa difícil de decifrar.

Invento palavras na tentativa de criar um si. Busco o que em mim está na flor da pele, afetos que me levam a transitar por caminhos desconhecidos, afetos que podem produzir em mim uma guerra pelas subjetivações que antes me perpassaram, mas hoje já não me pertencem mais.

E quando escrever deixa de ser uma obrigação para um diploma e passa a ser uma maneira de conduzir, (des)prender um si acorrentado. Quando ler não pressupõe referenciar, mas um redescobrir-se e um prazer inenarrável. Quando um autor te agencia a ponto de alucinar que ele apenas escreveu para que um dia um si pudesse lê-lo. Faz-se um passeio pela pele que se habita neste instante. A loucura que se sabe muito pouco do outro senão as marcas, os desvios que o próprio outro deixou em si. Pouco se explica do que passa. Assumir nossos defeitos e admitir entender pouco de tudo. Frases desencontradas capazes de formar um parágrafo. Se é possível escrever um parágrafo de frases desconexas, por que a relutância em falar de invenção de professores de Matemática? É possível encontrar sujeitos capazes de gritar, guerrilhar a favor de si mesmos enquanto professores de Matemática? Sujeitos capazes de lutar nas brechas de um sistema educacional unificado? Rizomas.

Rizomatizar. Criar rizomas entre os galhos que compõem a formação de professores de Matemática. Não posso mais viver à mercê da obrigação de escolher uma das árvores da formação: Matemática ou Educação Matemática. Zé Ramalho (2005) já dizia:

Vocês que fazem parte desta massa, que passam nos projetos do futuro. É duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do receber. E ter que demonstrar sua coragem à margem do que possa parecer e ver que toda essa engrenagem, já sente a ferrugem lhe comer. Êh, ô, ô vida de gado, povo marcado, povo feliz.

Como não ser gado? Como não ser marcado por determinadas convenções de um sistema arbóreo? Como rizomatizar esses dois polos e produzir entre eles outra coisa? Como escapar das raízes que insistem em decalcar os caminhos e produzir entre os caminhos já decalcados? Criar mapas. Inventar caminhos ainda não delineados, criar conceitos para se

locomover por tais caminhos em um plano de imanência. Não hierarquizar ou estruturar nada, pelo contrário, buscar as conexões múltiplas existentes entre os eixos que compõem a constituição de si enquanto professor de Matemática.

Assim, como o sujeito se torna um professor de Matemática? Como se dão as trajetórias dos licenciandos em Matemática? De múltiplas maneiras um sujeito se torna um professor de Matemática. Este tornar-se se constitui um labirinto que, conforme Borges (2001, p. 106):

[...] Não haverá nunca uma porta. Estás dentro  
 E o alcácer abarca o universo  
 E não tem nem anverso nem reverso  
 Nem externo muro nem secreto centro.  
 Não esperes que o rigor de teu caminho  
 Que teimosamente se bifurca em outro,  
 Que obstinadamente se bifurca em outro,  
 Tenha fim. É de ferro teu destino  
 Como teu juiz. Não aguardes a investida  
 Do touro que é um homem e cuja estranha  
 Forma plural dá horror à maranha  
 De interminável pedra entretecida.  
 Não existe. Nada esperes. Nem sequer  
 No negro crepúsculo a fera. [...]

Não há uma trajetória, mas sim trajetórias que, quando relatadas, podem proporcionar instantes de semelhanças se olhadas rapidamente. No entanto, nada têm de parecidas, se me propuser a ouvir o que o outro tem a dizer. Cada um tem sua história, na qual evidenciam seus agenciamentos, frustrações, lágrimas, risos, pedidos de desculpa, remorsos, esperanças, soldados, vislumbres de guerreiros. Afetos que podem ou não potencializar a arte de tornar-se professor. Dessa forma, qual a contribuição do curso de licenciatura para a formação dos professores? Como dito anteriormente, o curso de licenciatura faz parte de um sistema arbóreo, no qual o formar foi colocado em uma relação hierárquica que tem por função reproduzir conceitos já testados. Tal curso tem como modelo a reconhecimento. É exaltado, nesse ambiente, o sujeito que consegue se enquadrar nos formatos considerados satisfatórios pela instituição educacional. A doutrina é elevada ao mais alto grau de importância. No mais, o objetivo de um curso de licenciatura parece ser fornecer um diploma que sustente uma única prática com moldes pré-estabelecidos. O que me leva a outra indagação: qual tipo de profissional nossos cursos têm o objetivo de formar? Soldados. Todas as regras são estabelecidas na tentativa de disciplinar um corpo que divinize a Matemática e suas glórias, onde a teoria não funciona como ferramenta, mas como escada para a obtenção de um

possível sucesso na área da Matemática. Nesse espaço, basta a Matemática para que se torne um professor competente, nada mais. Deve-se exaltar o lugar no qual foi formado, pois foi esse espaço que lhe proporcionou a luz pelo conhecimento Matemático. Por conta disso, as discussões se concentram em como o licenciando pode ser formado. Resta ao sujeito de um curso de licenciatura ser um fantoche que seguirá o que os outros desejam para si. Dessa forma, de que maneira essas linhas de força rígidas, cuja função é reproduzir soldados, podem auxiliar na invenção de sujeitos capazes de resistir às subjetivações existentes em tal curso?

Tais linhas não auxiliam na invenção de um professor de Matemática. Sua função é intimidar qualquer ato de resistência às regras impostas. Mas qual a reação que um sujeito tem ao ser intimidado? Correr ou lutar. Talvez seja essa a sua contribuição. Quando não se vê caminhos delineados, pode-se, então, criar caminhos. Tem-se, neste momento, uma possibilidade de partir da vontade do sujeito de se entrar em um devir-guerreiro e produzir um novo si. Reitero que, para isso, estaremos transitando nas brechas de um poder centralizador e unificador.

Inventar-se é criar oásis de afirmação de si, um espaço do cuidado de si em todas as instituições que transitamos. Criar linhas de fuga a partir dos mais diversos agenciamentos que um curso de licenciatura pode oferecer. Lutar por si. Evidenciar-se. Imagino que, quando no decorrer dessas linhas viajei juntamente com meus personagens conceituais, meu desejo era o agenciamento para uma maneira outra de tratar a formação. E, por conta disso, a formação se tornou para mim uma invenção que se dá no cuidado de si e dos outros.

Cada parágrafo que se forma parece um passo para o término da escrita; preciso me livrar deste texto, me desapegar dele. Mas como fazer isso sem terminá-lo? Não quero fins, nem conclusões, nem pontos finais. Será possível existir algo além das regras gramaticais que seja capaz de produzir a sensação de um término sem que isso aconteça? Tinha um objetivo, mas fui tão além dele, que sinto não ser necessário dizer se o alcancei ou não. Resta àquele que desejar percorrer os fragmentos e descobrir se seus próprios objetivos foram ou não almejados. Todo este texto nada mais é que uma possibilidade de invenção, de formação ou simplesmente de escrita. Foucault já dizia que a tripla definição de escrever é lutar e resistir. “Escrever é vir-a-ser; escrever é cartografar, eu sou um cartógrafo...” (DELEUZE, 2005, p. 53).

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata P. L. **Ensino de Filosofia e Resistência**. 2012. 204f. Tese (Doutorado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARROS, Manuel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_ **Memórias inventadas: a infância**. Planeta, 2003, p. 28.

BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. **Obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BLACK, Dani; Maita, Luisa. **Axé Acappella**. Intérprete: Maria Gadú. Sony Music. 2011.

BOVO, Audria A. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

BOVO, Audria A.; GASPAROTTO, Giovana C. F.; ROTONDO, Margareth A. S.; SOUZA, Antonio C. C. Pesquisando práticas e táticas em educação matemática. In: **Revista BOLEMA** – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 1-41, dez, 2011.

BORGES, Jorge L. **Obras Completas**. 17. ed. Buenos Aires: Emecé, 1974, p. 981.

\_\_\_\_\_ **Elogio da sombra**. Porto Alegre: Editora Globo, 2001.

CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. Trad: Diogo mainardi, São Paulo: Cia das letras, 1990.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Autêntica, 2009.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: 170 Companhia das Letras, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

\_\_\_\_\_ **O abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Parnet. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, 1988b.

\_\_\_\_\_ O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

\_\_\_\_\_ Desejo e prazer. **Cadernos de subjetividade**, 1996.

\_\_\_\_\_ **Crítica e clínica**. Editora 34, 1997, p. 11-16.

\_\_\_\_\_ **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_ **Conversações**. Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_ **Nietzsche**. Trad. Alberto campos. Edições 70. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: por uma literatura menor. 1977.

\_\_\_\_\_ **O que é a filosofia?** Trad. Bento Brado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_ **Mil Platôs Vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1995.

\_\_\_\_\_ **Mil Platôs Vol. 3**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1996.

\_\_\_\_\_ **Mil platôs Vol. 5**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997a.

\_\_\_\_\_ **Mil platôs Vol. 4**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DOMINICK, Rejany dos S. **Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente**: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes. Campinas, SP:[sn], 2003.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Nova Fronteira, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Graal, 1984.

\_\_\_\_\_ **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Graal, 1985.

\_\_\_\_\_ A vida dos homens infames. In: M. B. Motta (Ed.). **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 203 -222.

\_\_\_\_\_ **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, v. 3, 2010.

\_\_\_\_\_ **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. **Microfísica do poder**, v. 17, 1979.

GASPAROTTO, Giovana C. F. **Alfabetização matemática**: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do ensino fundamental. 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FREUD, Sigmund; DE SOUZA, Paulo C. **História de uma neurose infantil** ( "o homem dos lobos"): além do princípio do prazer e outros textos. Companhia das Letras, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2008a.

\_\_\_\_\_. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e filosofia**, v. 22, n. 44, p. 55-78, 2008b.

\_\_\_\_\_. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre a teoria e prática. In: CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson (orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

\_\_\_\_\_. As múltiplas dimensões do aprender... Anais do COEB 2012 - **Congresso de Educação Básica**: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche & para além do bem e do mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche**: o humano como memória e como promessa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Ana T. M.; TAVARES, Wendryll J. T. B. A manutenção da disciplina nos exércitos romanos: uma análise comparativa dos manuais militares de Frontino e Vegécio. **Revista de História Comparada**, v. 6, n. 1, 2012. p. 124-140.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANGER, Jonni. **Aspectos básicos da história e cultura dos vikings**. 2010.

LEVY, Tatiana S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Civilização Brasileira, 2011.

MONTENEGRO, Oswaldo. **A lista**. Intérprete: Oswaldo Montenegro. Albatrozmusic, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. Obras incompletas. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César de Souza. Editora Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução de Paulo César de Souza. Editora Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. Editora Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. Companhia das Letras, 2008a.

\_\_\_\_\_**Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres II. Tradução, notas e posfácio Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2008b.

\_\_\_\_\_**Assim falou Zaratustra**. Tradução de Paulo César de Souza. Editora Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_**Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. Editora Companhia das Letras, 2012a.

\_\_\_\_\_**A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

MARTINS, André. **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. WMF/Martins Fontes, São Paulo, 2009.

RAMALHO, Zé. **Admirável gado novo**. Intérprete: Zé Ramalho. [Sony BMG Music Entertainment](http://www.sonymusic.com.br/entertainment), 2005.

ROTONDO, Margareth A. S. **O que pode uma escola?** Cartografias de uma escola do interior brasileiro. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética/Spinoza**;(Tradução de Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Michela T. ; AMARIS, Paola ; CAVAMURA, Nadia R. B. ; QUEIROZ, Simone ; TARTARO, Tássia F. . Mapas e Cartografia em educação Matemática. 2013. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2013, Curitiba. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Disponível em: [http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/724\\_1461\\_ID.pdf](http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/724_1461_ID.pdf). Acesso em setembro/2013.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martin Claret. 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, Fernando. Poema em linha reta. **Fernando Pessoa: Obra Poética**, Cia. José Aguilar Editora - Rio de Janeiro, 1972, p. 418.

SOUZA, Antonio C. C. O que pode a Educação matemática? **Linha Mestra**, N.23, AGO. DEZ. 2013, p. 211-215.

KAFKA, Franz. Um relatório a Academia. In: **Na colônia penal**. Editora Companhia das Letras, 1998.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

TÁRTARO, Tássia F; SOUZA, Antônio C.C. A escola e seus Segredos Visíveis. In: **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Intérprete: Almir Sater. Sony Music. 1992.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Adaptação e prefácio de James Clavell, trad. José Sanz, 19ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1997.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução Andre Telles. Rio de Janeiro. 2004.

## ÍNDICE REMISSIVO

Os números se referem aos cacos, não a páginas.

- Agenciamento, 1, 17, 27  
 Aparelho de Estado, 11, 13, 15, 16, 29  
 Aprender, 20  
 Avaliação, 15  
 Assujeitamento, 5  
 Batalha, 11, 22  
 Brechas, 31  
 Caminho, 10  
 Cartografia, Consequente  
 Conhecimento, 11, 12  
 Corpo sem órgãos (Cs0), 21  
 Desejo,  
 Devir, 2, 14  
 Devir-guerreiro, 27, 28, 32, 33  
 Diálogo, 3  
 Conceito, 4, 9, 30  
 Cuidado de si, 2, 5  
 Encontro, 2  
 Educação maior e menor, 25  
 Educação Matemática, 26  
 Escola, 20, 29,  
 Espaço estriado, 15  
 Espaço liso, 15  
 Espírito cativo, 13  
 Espírito livre, 13, 15  
 Erro, 14  
 Formação, 2, 4, 6, 10  
 Guerra, 11  
 Guerreiro, 13, 19, 22, 24  
 Hábito, 23  
 Invenção, 2, 5, 9  
 Matemática, 25, 26; matemática, 25  
 Linhas de fuga, 6, 7  
 Linhas do fora, 6, 9; linhas de força, 26  
 Língua maior e menor, 25  
 Liberdade, 13  
 Máquina de Guerra, 11, 13  
 Modelos de professores de matemática, 4, 8,  
 14, 30,  
 Modelos segmentados, 28  
 Multiplicidade, 6  
 Nômades, 13  
 Plano de Imanência, 9  
 Panóptico, 8  
 Pensar, 9  
 Poder, 6, 7, 9, 12; tecnologias de poder, 26  
 Professor Guerreiro, 24  
 Professor Soldado, 17, 23, 24  
 Rebanho, 22  
 Reconhecimento, 14  
 Reprovação, 20  
 Resistências, 7, 8, 28,  
 Rizoma, 6  
 Rótulos, 26  
 Soldados, 17, 18, 22, 23, 24  
 Sujeito, 5, 9  
 Subjetivação, 5, 6, 9, 11  
 Tempo, 16, 28,  
 Universidade, 20