



Reescrita de Si:

a Invenção de uma
Docência em
Matemática

Grace Da Ré Aurich

O encontro inspirador: Com a capa

Há encontros que movem ideias e que potencializam a ação de pensar.

Gestos. Sons. Imagens. Atos. Pesquisas.

Êfemerias, evanescentes,

materlantes ou incessantes

com seu incontáveis adjetivos ou sem sentido algum.

Invertem rumos. subvertem palavras. Sem querer.

Modificam e reatualizam ideias. Suscitam estilos.

Iniciam ou surgem no desenvolvimento de um processo, ou o finalizam, ou tudo isso, ou combinações disso.

Imagens trans: tranvaloradas, transfênicas, translúcidas.

Estão em todo tempo e espaço nenhum.

Um anúncio publicitário, uma música na TV,

uma pintura a óleo sobre tela postada no facebook.

O recado do vizinho, a briga com a operadora de telefone. A louça na pia. Um gato na pia. Pia. Mia. Uma roupa. Uma falta. Acorda. As cordas de um violão. As águas de fevereiro. Livro abrindo, tela fechando. Chove. O miado do gato, da gata, **dos SETE. Tic-tac, tic-tac, tic-tac...** O fuso puro para comer, para dormir, do escrever sem olhar para a caixa vermelha com ponteiros que, sem parar, tique-taque-*teiaaaaaa*. Poff!

O quê essa revista faz embaixo da pilha? Cadê o bloco daquelas coisas de ANBT, ATBN, AB alguma coisa? Google para ISBN, ISSN, INSS... pára, isso é aquilo que não existe mais. Tu não tens o DOI? **Manda um whats, Zumbizada!**

?!? !?!

São movimentos pura... Acontecem.

Dreamcatcher, apanhador de sonhos, filtro do sonhos, caçador de sonhos, coletor de sonhos. Dentre as histórias e lendas acerca desse amuleto da cultura indígena *ojibwa* ou *chippewa*, os xamanistas destacam seu envolvimento com as forças da existência, com o ciclo da vida, podendo ser usada para evocar a criatividade e a imaginação, além de dissipar sonhos ruins e coletar sonhos bons.

Um *Apanhador de sonhos* chuta, a todo tempo, essa tese e a remete, em muitos instantes, à possibilidade iminente e incessante de se cortar o caos em cada ato de pensar e à oportunidade de capturar virtualidades a fim de atualizá-las na escrita. Uma imagem intercessora que me coloca em movimento em cada página.

Foto da capa: Criação própria.

*Composição incluindo adaptação e modificação vetorial do desenho de Anderson Luiz de Souza, 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Grace Da Ré Aurich

**REESCRITA DE SI:
A INVENÇÃO DE UMA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

Porto Alegre
2017

Grace Da Ré Aurich

**REESCRITA DE SI:
A INVENÇÃO DE UMA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Samuel Edmundo López Bello

Linha de Pesquisa: Filosofias da
Educação e Diferença

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Aurich, Grace Da Ré

Reescrita de Si: a Invenção de uma Docência em
Matemática / Grace Da Ré Aurich. -- 2017.
152 f.

Orientador: Samuel Edmundo López Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Docência em Matemática. 2. Ética em Foucault.
3. Escrita de Si. 4. Diferença e Repetição.. I. Bello,
Samuel Edmundo López, orient. II. Título.

Grace Da Ré Aurich

**REESCRITA DE SI:
A INVENÇÃO DE UMA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Dr. Samuel Edmundo López Bello – Orientador

Profa. Dra. Claudia Glavam Duarte – UFRGS

Profa. Dra. Patricia dos Santos Moura - UNIPAMPA

Profa. Dra. Sandra Mara Corazza - UFRGS

Profa. Dra. Suelen Assunção Santos - UFRGS



Àquela que partiu...
para que pudesse me ver voar:

Celina, minha mãe.
(in memoriam)

RESUMO

Esta tese possui como tema a ética e a diferença na invenção de uma docência matemática em meio à vida, em uma perspectiva pós-estruturalista. Aproxima-se das contribuições teóricas de Deleuze, Foucault e autores afins para pensar a diferença a partir da repetição da escrita de si, tomada enquanto processo inventivo de uma docência. Durante os percursos da pesquisa, utiliza-se dos conceitos de univocidade em Deleuze para tratar da diferença e da ética em Foucault para desestabilizar prescrições das verdades das ciências da educação sobre a docência em matemática. Toma-se uma criação textual de autoria própria - o Vidário de Pendurela - composto por fragmentos escritos de uma docência em meio à vida, que se tornou corpo e produziu matéria de investigação para esta tese, a fim de realizar uma experimentação filosófica pela reescrita de si. O procedimento de pesquisa se deu de modo “amaneirado”, através de um movimento filosófico, uma experimentação de pensamento para pensar a singularidade produzida na escrita e na docência, que consistiu em reescritas de si a partir dos movimentos de recolhimento, colagem, raspagem e criação, ao repetir os escritos de Pendurela, em outro estilo de escrita, diferindo sentidos. Dessa maneira, mostrou-se a invenção de uma docência, utilizando os conceitos de devir, vontade de potência e univocidade para problematizar essa invenção pela reescrita. Ao colocar em funcionamento essa maneira de pesquisar, entendido como repetição da escrita de si, toma-se o mesmo como uma experimentação filosófica para pensar a singularidade produzida na escrita e na docência.

Palavras-chave: Docência em Matemática. Ética em Foucault. Escrita de si. Diferença e Repetição.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the ethics and the difference in the invention of a mathematical teaching in midst of life, in a poststructuralist perspective. It draws on the theoretical contributions of Deleuze, Foucault and related authors to think about the difference from the repetition of self-writing, taken as an inventive process of teaching. During the course of the research, the concepts of univocity in Deleuze are used to deal with the difference and the ethics in Foucault to destabilize prescriptions of truths of education sciences about teaching mathematics. A textual creation of its own authorship – the *Vidário de Pendurela* - is taken composed of written fragments of a teaching in the midst of life, which became a structure and produced research material for this thesis in order to conduct a philosophical experimentation by self-rewriting. The research procedure happened in a “certain manner” through a philosophical movement, an experimentation of thinking about the singularity produced in writing and teaching. It consisted of self rewritings from the movements of recollection, collage, scraping and creation, repeating the writings of *Pendurela*, in another style of writing, differing senses. Thus, the invention of a teaching action is presented, using the concepts of becoming, willpower and univocity to problematize this invention by the rewriting. By putting this manner of searching into practice, recognized as repetition of self-writing, it is possible to understand this process as a philosophical experimentation to think the singularity produced in writing and teaching.

Keywords: Teaching in Mathematics. Ethics in Foucault. Self Writing. Difference and Repetition.

MOVIMENTÁRIO

PLANO DE AULA ^{tese}	→	08
1. MOVIMENTOS COMPOSICIONAIS	←→	10
1.1 MOVIMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUAIS		13
1.2 MOVIMENTOS PROCEDIMENTAIS		20
2. O QUE ESTÁ DADO E OS MOVIMENTOS COM FOUCAULT	←→	32
3. A IMPOSSIBILIDADE DE FIXAÇÃO DO SER: A VOZ DA DIFERENÇA E A DOCÊNCIA	←→	52
3.1 A UNIVOCIDADE DO SER		58
3.2 A VOZ DA DIFERENÇA E A DOCÊNCIA		64
4. REESCRITA DE SI: A INVENÇÃO DE UMA DOCÊNCIA	←→	74
4.1 A REPETIÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA DANÇAR		77
4.2 DANÇANDO E INVENTANDO COM OS PENDURICALHOS		85
5. PARA ALÉM DOS PENDURICALHOS	←→	97
^{a vida a ser uma} PARECER DA DOCÊNCIA	←→	102
REFERÊNCIAS	←→	105
APÊNDICE - VIDÁRIO DE PENDURELA	←→	112

Plano de ~~Aula~~ ^{tese}

TÍTULO DA TESE Reescrita de Si: a Invenção de uma Docência em Matemática

PROFESSOR(A) Pendurela

TEMA

Ética e Diferença na Invenção da Docência em Matemática

OBJETO

Processo de invenção de si pela Reescrita de si

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA Como se dá a invenção de uma docência em matemática pela reescrita de si (repetição da escrita de si).

PERSPECTIVA ADOTADA Pós- estruturalista, utilizando conceitos filosóficos de autores das filosofias da Diferença.

CONCEITOS TRABALHADOS

Com Foucault: Ética
Com Deleuze: Diferença
Com Foucault e Deleuze:
O arranjo "Escrita de si + Repetição."

PROCEDIMENTO UTILIZADO

Repetição de Si (Repetição + Escrita de si). Uma escrita e reescrita enquanto processo que não visa um objetivo final, é em si mesmo devir e, sendo devir, é reinventivo. Processo acontecido nos movimentos de recolhimento, colagem de instantaneidades da docência, raspagem dos clichês e criação de uma docência.

MATERIAL DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

O "Vidário de Pendurela". Criação literária composta por um conjunto de instantaneidades da docência em meio à vida.

INTERCESSORES Foucault, Deleuze e comentadores. Apanhador de sonhos.

**CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO**

Prefácio – Plano de aula (Tese)

Este plano de Tese que dá vistas às páginas que o seguem.

Movimentos composicionais

Trata do tema e da problemática desta pesquisa, seus movimentos filosóficos conceituais e procedimentais.

O que está dado e os movimentos com Foucault

Aborda a docência-dada e seus dados-clichês problematizando a conduta docente com a questão da moral e da ética.

A impossibilidade de fixação do ser: a voz da diferença e a docência

Trata da univocidade do ser, da repetição deleuziana inspirada no eterno retorno nietzschiano e da impossibilidade da permanência da docência, pois a docência enquanto ser-unívoco é voz da diferença e nunca é igual a si mesma.

Reescrita de Si: a invenção de uma docência

Como se dá a pesquisa desta tese em uma maneira, um estilo de pesquisar que assume a repetição da escrita de si como processo de invenção da própria docência. A tese da tese. A repetição da escrita de si de Pendurela com a problematização dos conceitos de devir, vontade de potência, eterno retorno e univocidade.

Para além dos penduricalhos

Considerações finais sobre a pesquisa e possíveis encontros com outros pensamentos e produção de outros devires.

Posfácio – Parecer da (a vir a ser uma) docência

Parecer que dá vistas à invenção de uma docência.

**DISPARADOR
PRINCIPAL**

A vida.

MOVIMENTOS COMPOSICIONAIS

“As canções de amor inventam o amor.”

(Trecho de “A praia”, de Cícero)

“A aula está dada”. – afirmava, com sua voz empostada, Pendurela aos seus alunos ao bater do sinal para encerrar o segundo horário daquela manhã.

Pendurela dá aulas de Matemática há alguns anos e sempre orgulhou-se em afirmar coisas do tipo: “Na minhas aulas mando eu.”, “Hoje preparei uma coisa diferente.”, “Não podemos parar, temos que terminar o conteúdo”, “ Eu trabalho com a realidade dos alunos”, etc.

Hoje, porém, mostra-se fatigada, sem energias, sem vontade de continuar lecionando. Santa Pendurela, tão singela com seus penduricalhos. Talvez nem saiba o quanto lhes pesam, talvez nem imagine que não os tenha que carregar, talvez nem tenha pensado que nunca foram seus.

(Escrito a partir do encontro com o texto de Pendurela, Vidário de Pendurela, p. 133)

Quando afirmou que a aula estava dada, Pendurela talvez não tenha percebido que a aula já estava dada mesmo antes de começá-la e não apenas ao encerrá-la. Do mesmo modo, talvez também não tenha percebido que tem carregado muitos penduricalhos que não são seus em tantos anos como docente.

Preparando uma aula que já transborda de coisas pré-aula, Pendurela pensa que a aula é sua, que os conteúdos que leciona foram escolhas suas, que suas conversas com seus alunos são pensamentos e conselhos



seus, verdades nas quais acredita e que a forma como ensina é o seu modo de ser docente.

Pendurela talvez nem desconfie que é constituída a partir de discursos, da moral e das verdades que transitam e lhe envolvem. Foi sequestrada e tornou-se refém de discursos que nela ganham vez e voz.¹

Imersos em tantas docências previamente nomeadas e pré-dadas, professores mergulham e afogam-se em suas prescrições que acabam por conduzir sua ação pedagógica dentro e fora do espaço institucional escolar. Enquadramentos, aprisionamentos limitantes que inibem outros modos de ser professor, outros modos de se pensar a própria docência e potencializá-la de modo a permitir a visibilidade de seus pontos de descontinuidades, de suas singularidades, de estilizações docentes.

Tais prescrições são, nesta tese, entendidas como clichês – como os penduricalhos de Pendurela – que, ao serem tomados como verdades e/ou modelos de conduta pelos professores, constituem uma docência-dada, pois são confeccionados em matérias previamente estipuladas que acabam por modelar condutas, deixando-as ausentes de movimento em si mesmas, fixando-lhes modos de ser semelhantes a algo que lhe é referente. Acabam, dessa maneira, por conduzir moralmente a ação pedagógica de professores, constituindo-os, dividindo e classificando-os, dentro de uma lógica dual, em “maus e bons” professores.

¹ Pendurela, neste trabalho, vai encontrando-se com os conceitos da filosofia da diferença, postas em relação a sua docência em meio à vida, no próprio escrever-se e reescrever-se da tese e de si mesma. Neste momento ela ainda está, de certo modo, presa aquilo que conhece acerca da docência, entre as redes da representação, que até aqui lhe dera condições para o pensamento. Não refere-se, portanto, do sentido de uma relação de violência por “sequestro” ou de falta de escolhas, por estar “refém”, porque não se entende que há possibilidades de escolhas quando ainda não se possui outros modos de pensar provocados por algum encontro do pensamento com algo que lhe dá a pensar.



Esta tese trata da invenção de uma docência em matemática em meio à vida, uma docência que se dá em processo, no próprio conduzir-se, no próprio escrever-se, no próprio viver uma vida em meio à docência. Com isso, pretende-se mostrar um movimento que produz singularidades na docência, inventando-a.

Essa tese poderia pensar acerca da invenção da docência em qualquer disciplina. Entretanto, mantém-se a docência em matemática como uma condição para pensar esta pesquisa. Por Pendurela ser professora de matemática e por toda a estrutura que a ciência matemática carrega consigo, sua organização e a própria caracterização da área científica serem tomadas como rastros da representação entre os quais Pendurela procura se movimentar. Seja pelo rigor da própria estrutura da ciência matemática que é objeto dessa docência, seja por seus elementos que são voltados para a escola, ainda mais enrijecidos e fixados pela psicologia e pelas ciências da educação. A diferença que se faz em meio às instantaneidades da docência relaciona-se, em parte, com as amarras que a matemática e seu ensino propõem.

Ainda, decidiu-se pesquisar com a docência em matemática e não com a Docência porque “[...] não se acredita na universalidade e na generalidade da docência, porque se crê que existam singularidades emitidas pelos dados da matemática e da e Educação Matemática, que lhe são ditas de próprias.” (SANTOS, 2015, p.22).

A problemática proposta por esta tese é pensar a invenção de uma docência em matemática pela repetição da escrita de si – reescrita de si –, de como uma docência em meio à vida se repete e diferencia-se de si mesma, vivificando-se, ao afastar-se dos dados-clichês pela via da repetição da escrita.



Através dessa reescrita², dá-se abertura para os encontros que acontecem em meio à docência. Volta-se, portanto, o olhar para o “entre” de instantaneidades da docência para pensar naquilo que escapa - que seria negado e descartado enquanto diferença relativa - inventando, por meio da repetição, uma docência em matemática.

Se pensar em intensidades a partir da repetição possibilita pensar em movimentos que possuem potência para interromper uma fixação, a docência em matemática poderia vir a não ser uma docência-dada, uma docência-clichê? Como inventar uma docência a partir da repetição?

É o movimento que se pretende mostrar.

1.1 MOVIMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS

A pesquisa buscou trabalhar com movimentos de intercessores³ – não no sentido de dar o chão, mas sim para provocar o encontro de pensamentos – e com eles compor outras ideias, outras noções, outros sentidos, outras conexões. Se, de fato, são nomeados de intercessores é porque não fazem parte do foco deste trabalho, foram escolhidos apenas para potencializar a maneira de pensar a problemática da pesquisa e para afastar uma escrita de reprodução de discursos pré-estabelecidos.

Deleuze, Foucault e seus comentadores são os autores intercessores. Com Foucault, pensa-se a ética para

² A palavra “reescrita”, nesta tese, se trata da repetição, de inspiração deleuziana, da escrita de si. Assim como as demais grafias: reescrever, reescrever-se, etc.

³ Para Deleuze, “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra.” (1992, p. 160). Nesse sentido, tomo como intercessores pessoas, objetos, animais, etc., autores, filósofos ou não, que se entende contribuir de alguma maneira para este trabalho.



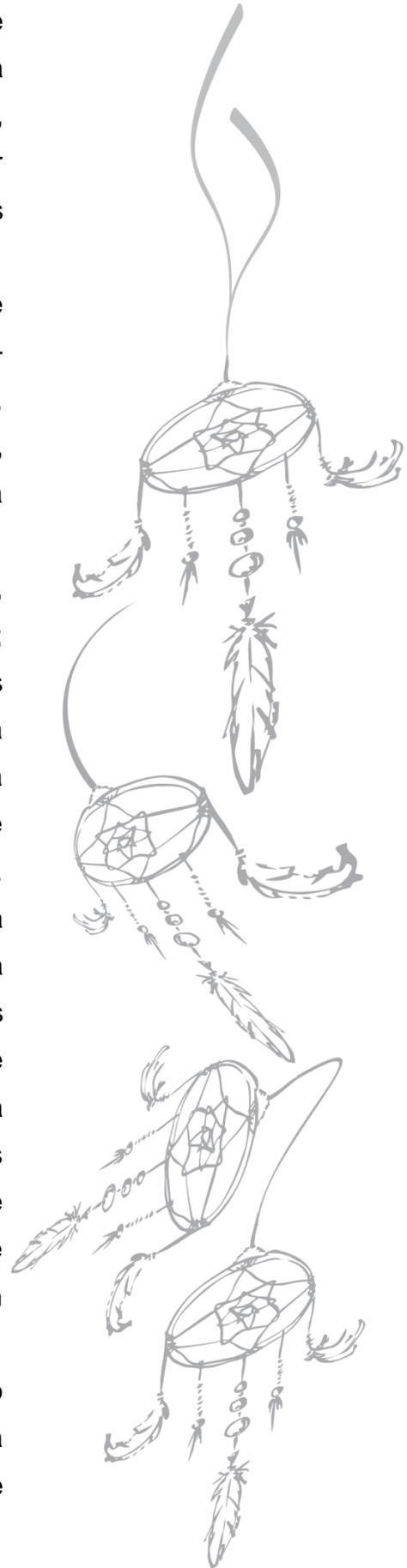
problematizar condutas frente às docências-dadas que produzem formas-sujeito professores e, também, a escrita de si utilizada como exercício do pensamento. Com Deleuze, pensa-se como se passa a potencialidade de criar singularidades através da reescrita de si, considerando os encontros e o fluxo de intensidades próprios da vida.

A escolha desses conceitos dá-se pelo desejo de operá-los com os escritos de Pendurela, para presentificá-los para que “[...] alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa” (CORAZZA, 2013, p. 18), vivificar a problemática desta pesquisa e, também, uma vida em meio à pesquisa e a docência.

São ainda perpassados pelos conceitos de moral, com Foucault, no que toca a constituição moral docente; perceptos e afectos, com Deleuze, produzidos pelos escritos de Pendurela, seja em seu Vidário, seja no próprio corpo da tese, que vão surgindo enquanto a escrita vai compondo a pesquisa e movimentando sua problemática; e o conceito de diferença pura, em Deleuze, com a univocidade da docência.

Nesse sentido, pensou-se com Deleuze a potência que o movimento da repetição que difere pode conferir à invenção de uma docência em matemática, ao dar as condições de movimento em uma escrita de si. Não se buscou demarcar pontos de chegadas, apenas manter a vida de caminhos que dão passagem à criação de outros estilos de docência, mantendo as discontinuidades e simultaneidades próprias da vida, ao mesmo tempo em que instantaneidades da escrita se esvanecem e se proliferam em um jogo de perda e ganho de sentidos.

Assim como Deleuze (1992) entende, como intercessores, qualquer coisa que provoque ou contribua para a criação, nesta tese utilizou-se o apanhador de



sonhos⁴, ou filtro dos sonhos, como um objeto intercessor. Considera-se que registrá-lo ao longo da escrita do trabalho remete o pensamento aos “entres” e exercita um movimento de tentar manter-se sempre à captura de virtualidades na docência.

Não se trata de uma pesquisa analítica, mas sim de uma pesquisa que propõe um movimento e exercício filosófico, re/escrevendo o dado da escrita que envolve pensar a escrita de si com Foucault e a repetição com Deleuze, em um plano de imanência⁵. A intenção desse exercício foi a de potencializar os pontos de descontinuidade entre instantaneidades da docência em matemática e seu potencial para a produção de singularidades nessa docência.

Com Deleuze, o pensamento é definido quando se enfrenta o caos e traça-se um plano sobre este. Pensar é “[...] pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações [...]” (1992, p.253). Ou seja, enquanto a filosofia traça seu plano de imanência para elevar os acontecimentos ou conceitos consistentes ao infinito, a ciência renuncia ao infinito para ganhar referência e definir estado de coisas. Por sua vez, é a arte que traça um plano de composição carregado por sensações que nele se abrem para restituir o infinito.

Com essas inspirações, a experimentação filosófica realizada, nesta tese, engendra-se em fragmentos escritos de vivências comuns na vida escolar pela própria perspectiva docente, compostos e entendidos como uma criação literária de ficção – o Vidário de Pendurela. Vários temas relacionados com a docência em matemática em

⁴ Inspira-se em suas tramas e seus espaços vazados a pensar no dado e no impensado, em atualidades e virtualidades potenciais da vida e da docência.

⁵ Plano do pensamento em que os elementos mantêm relação entre si e, com isso, dão sentido e consistência ao caos.



meio à vida estão transcritos em trechos os quais alguns são disparadores para o exercício de pensar e repetir uma escrita de si.

Pendurela, no olhar desta tese, traz vida e voz à docência em matemática em meio à vida. Por vezes presa, cansada e pesada, busca aliviar-se dos penduricalhos que lhe entristecem, embrutecem e que limitam os sentidos da sua docência, “desvivificando” sua vida.

A palavra Pendurela é uma composição do verbo “pendurar”, referindo-se aos penduricalhos discursivos pedagógicos relativos à docência que carregam e pesam-lhe a existência, adicionado ao pronome “ela”, pelo fato da palavra docência ser um substantivo feminino, que passa a ser vivificada nas situações pedagógicas que ganham voz por fragmentos acerca de si mesma. Tais fragmentos possuem inspiração na observação de práticas pedagógicas usuais e persistentes em condutas docentes na escola, lembranças de uma professora, conversas com colegas, vivências da sala de aula, dos corredores e da sala de professores, demais situações que envolvam elementos relacionados com a docência, etc.

Entusiasta, seduzida pelo fluxo de intensidade da vida, movimentada pelos encontros, buscando sempre fazer algo com tudo que lhe provocam, Pendurela arrisca-se entre as pegadas e rastros deixados pelo pensamento da representação acerca de condutas prescritas para uma docência em matemática. Procura escapar do jugo da identidade de modelos de docência considerados primordiais, uniformes, validados por verdades pedagógicas que perduram durante sua existência.

Dá voz a uma docência que se diz diferente, mas que por momentos persiste na repetição do Mesmo, insistindo



em condutas docentes intituladas como diferentes já cristalizadas no meio pedagógico.

Pendurela enquanto voz da docência em matemática, em alguns momentos levanta a voz enquanto força da vida, voz de uma vida docente, de uma vida em docência em matemática não pensada como uma busca a um ideal, que está no mundo das ideias, mas como algo que se dá nesse próprio viver, nesse fazer, nesse escrever, nesse viver uma vida em docência.

Uma voz intensa, ausente de extensão que, enquanto força, escapa do plano metafísico e transcendental para perambular por um plano de imanência e abrir um portal para a singularidade. A intensidade⁶ faz pensar a diferença da própria intensidade.

Tomar essa voz como força, significa que ela não faz correspondência com a realidade, já que a intensidade⁷ não é passível de representação, pois “[...] a intensidade é o insensível e, ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser sentido” (DELEUZE, 2006, p.325), nem passível de medições, não pode ser vista, não possui forma, é singular, é diferença.

Em meio a uma pesquisa inspirada por leituras pós-estruturalistas, pós-virada linguística⁸ que acabou por redefinir a natureza da linguagem, considerou-se, na

⁶ Em Deleuze “[...] a intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma.” (2006, p. 314).

⁷ Silva afirma que, para Deleuze, a essência singular é “[...] como intensidade ou quantidade intensiva, o que lhe permite caracterizá-la também como grau de potência” (2010, p. 38).

⁸ “[...] momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada 'virada linguística' ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de 'verdade', 'identidade' e 'sujeito' passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva.” (SILVA, 2000, p.111).



investigação, principalmente, a incapacidade da linguagem referenciar o mundo.

Com isso, renunciou-se ao entendimento de uma linguagem neutra, transparente, totalizante e representativa da realidade. Deslocou-se o olhar através da filosofia pragmática da linguagem, ao considerar que seus significados e signos são estrategicamente mobilizados para que venham a produzir significados para os indivíduos através de seus usos, assumindo a linguagem como “[...] parte integrante e central da sua própria definição e constituição [...]” incapaz de “capturar de forma definitiva qualquer significa que a precederia e ao qual estaria inevitadamente amarrada.” (SILVA, 1994, p.249).

Olhar para a linguagem como constituidora e inventiva da realidade, sem representá-la, sem correspondê-la, por sua via pragmática, proporcionou capturar, nos escritos de Pendurela que lhe atribuíam sentido em suas instantaneidades, algo com potencial para produzir outros sentidos e provocar singularidades para a docência em matemática.

Mesmo participando do processo inventivo da realidade, a contingência da linguagem impede essa relação entre linguagem e mundo, ao mesmo tempo em que tudo que faz sentido na realidade, só o faz em função da linguagem.

Tomando-se a docência por uma via discursiva,

Se nós acreditamos que, quando se fala de algo, também se inventa, institui-se esse algo, é porque aquilo só pode ser pensado em estreita dependência e correlação com o que pode ser “dito”. (BELLO, 2010, p. 550);

assume-se a linguagem como condição para a existência do entendimento da docência enquanto uma forma de vida conforme o segundo Wittgenstein.



No âmbito da linguagem, destaca-se que a condição de significação das palavras leva em consideração um aspecto pragmático, de uso e não de correspondência com a realidade, com as coisas e objetos, com o mundo.

A forma de vida relaciona-se com a linguagem, pois “[...] falar uma linguagem [ou praticar um jogo de linguagem] é parte de uma atividade ou de uma forma de vida.” (WITTGENSTEIN, 2008, IF§ 23, p.27), isso quer dizer que “[...] a forma de vida constitui o lugar no interior do qual a linguagem se assenta [...]” (CONDÉ, 1998, p.104).

A docência pensada como forma de vida que embasa a linguagem e a história acaba, por sua vez, por ser produzida, fabricada, constituída pelas verdades pedagógicas que lhe são atribuídas para uso coletivo.

Entretanto, embora a docência sendo compartilhada entre todos como um modo de vida coletivo, ela não é vivida pelos indivíduos do mesmo modo, logo existem singularidades na docência.

A noção de docência, nesta tese, é pensada desta maneira porque além de “[...] imaginar uma linguagem significa imaginar uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2008, §19, p.23), ela também se constitui em uma atividade regular, regrada, a qual se dá pelo “seguimento de regras”⁹, e que possui como uma de suas funções “[...] situar a linguagem no nível do agir, do comportamento” (SPANIOL, 2012, p.23), proporcionando à configuração ao hábito de seguir uma regra uma questão ética.

⁹ Pensando a linguagem como jogo, como uma atividade regrada, considera-se a conexão conceitual entre um uso habitual e aplicação de regras. A expressão “seguir uma regra”, no segundo Wittgenstein, é o mesmo que “fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez” e se configuram como hábitos (costumes, instituições). (WITTGENSTEIN, 2008, §199).



Ao pensar com essa noção de seguir uma regra enquanto atividade,

[...] distanciamos-nos momentaneamente do entendimento de o trabalho pedagógico ser resultado de processos reflexivos e plausíveis de ressignificações e recomposições por parte dos sujeitos que as protagonizam — professores e alunos —, para nos aproximarmos de uma visão que entende a prática pedagógica como uma prática regrada. (BELLO, 2010, p.560).

1. 2 MOVIMENTOS PROCEDIMENTAIS

Essa pesquisa e sua escrita criam entre si um trançado com o tema de investigação e o procedimento utilizado, constituindo-se em movimento contínuo e recíproco, próprio de uma pesquisa e de uma discussão em meio à vida na perspectiva filosófica adotada.

Uma criação literária como material de pesquisa produzido textualmente não possuem modelos a serem seguidos. Portanto, sua composição e algumas pistas sobre o modo de manejar a discussão do tema desta pesquisa foram eticamente criados, em sentido foucaultiano de criar um estilo, uma estilística de escrita e de pesquisa.

Deleuze (2007a) afirma que nenhuma arte é figurativa e que, no caso da pintura, por exemplo, a questão não é pintar as forças, mas captá-las.

Com isso pode-se pensar que também em uma escrita, como a desta pesquisa, tomada como uma criação literária e artística. Assim como um conceito filosófico também faz com que se vejam coisas (DELEUZE, 1988), essa criação também toma seu esforço em tornar visíveis as forças da vida atuantes em cada fragmento escrito que, justamente por não serem visíveis, são irretratáveis pela



linguagem, mas são possíveis de serem lidas através dos afetos que a escrita produz. Isso acontece porque:

A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação. Mas se a força é a condição da sensação, não é ela contudo que é sentida, pois a sensação 'dá' outra coisa bem diferente a partir das forças que as condicionam. (DELEUZE, 2007a, p.62).

A escrita que compõe o Vidário de Pendurela movimenta a dobradiça percepto/afecto, proporcionando elementos para pensar a invenção de uma docência em matemática em meio à vida, a produção do singular e de estilísticas em docência matemática através da criação de duplos¹⁰ na escrita.

Os disparadores das manifestações de Pendurela são as vivências dadas por meio de encontros¹¹ que envolvem a docência em matemática na vida na qual acontecem, movimentando-se em um plano de imanência no qual o inesperado emerge como elemento de ligação entre aquilo que é dado e o devir¹² produzido a partir desses encontros, produzindo singularidades pela via textual.

A violência causada pelo encontro que causa afetação destaca a existência de uma força que obriga para

¹⁰ A repetição da escrita de si – a reescrita de si – cria um duplo, há uma correlação entre as duas escritas, um misto entre atual e virtual, cuja causa é imanente, pois a causa “[...] se atualiza em seu efeito, que integra em seu efeito e que se diferencia em seu efeito.” (DELEUZE, 2005, p.46).

¹¹ “É só num encontro que um corpo se define. [...] É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz.” (TADEU, 2002, p.53-54).

¹² “[...] não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55).



além da reação ao que lhe foi previamente dado, seja institucionalmente, seja pedagogicamente, de como agir.

As manifestações de Pendurela são detalhes presentes no cotidiano da docência em matemática, “[...] um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples ‘há’...” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28), na instituição escolar ou fora dela, que sofreram alguma violência frente a algum encontro acontecido que “deu o que pensar”.

A cada trecho de Pendurela, outras possibilidades de perceptos são provocados e, na reescrita de si, produzem diferenças, singularidades. Como afirma Deleuze:

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. (1997, p. 11).

Para que venham a se transformar em uma criação é preciso se pensar nos movimentos disparados por eles.

Os disparadores dos escritos de Pendurela, em seu Vidário, são os encontros dados em sua docência que acabam por produzir um texto no qual se encontram apenas atributos sensíveis. Os detalhes contidos em seus escritos já são destituídos do instante no qual ocorrera. Reconhecem-se alguns traços, aqui ou ali, mas são destituídos de qualquer identificação definitiva quanto a sujeitos e objetos.

O afeto é que faz com que Pendurela componha seus escritos. O afeto atualiza o que não foi atualizado na época do encontro, não há condições para que uma representação capture algo e se estabeleça. É o afeto que dura.

A manifestação escrita da percepção que lhe dá duração e, assim, tornando-se um percepto, pode ainda possuir rastros de uma lógica representacional, de um dual da docência, de uma experiência. Desdobra-se, então, no que ela dá a pensar: o afecto que dela pode vir a ser



produzido, em um primeiro movimento, como efeito e, em seguida, compondo alguma singularidade.

Para Deleuze (1988), os perceptos pertencem ao mundo da arte e o artista, seja ele pintor, músico, escultor, escritor deseja construir percepções e sensações que ultrapassem aqueles que as sentem, um complexo de sensações que ganham, através da escrita, uma independência em relação ao sujeito que a sentiu e uma duração, dada pela arte - no caso desta tese, os escritos de Pendurela - além daquela vivida pelo sujeito que viveu e sentiu tais sensações. Enquanto uma sensação morre, passa, termina, um percepto permanece, dura, eterniza-se despreendendo-se de uma possível origem, de uma personalidade, de uma simples experiência quando deixa de ser visto por alguém e passa a ser visto por um personagem fictício que lhe dá sentido. É o que a ficção produz. Aquele que cria uma obra de arte dá consistência a perceptos. Acaba por retirar perceptos das percepções.

Os registros de experiências docentes do Vidário se diferenciam de um diário de campo ou de uma observação participativa, ou de um registro em nível factual, assim como também não se trata de algum tipo de etnografia ou de uma cartografia de condutas docentes.

Os registros do Vidário, embora remetam as percepções de Pendurela sobre o que aconteceu na escola, tratam daquilo que lhe afetou dessas situações, aquilo que lhe disse algo e que lhe faz pensar sobre sua docência. Nesse sentido, a produção da afetação permanece, nesta tese, ao reescrever os escritos de Pendurela e movimento proporcionado a partir da afetação que também algo diz e faz pensar com eles.

Mesmo não sendo relatos de experiência e nem memórias de uma vida escolar, os fragmentos atribuídos à



Pendurela carregam semelhanças com as situações ali tratadas, pois trata-se de uma semelhança produzida pela própria sensação e não pela representação, ou pela correspondência a uma realidade, visto que “[...] é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação.”¹³ Essa sensação, composta de “[...] perceptos e de afectos, desterritorializa o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social.” (DELEUZE, 1992, p. 216 e 252).

Nesse sentido, sua singularidade está em não representar situações, ou histórias, nem remontar cenas escolares através de narrativas, mas sim em apresentar seus fragmentos de docência, transformados por forças que atuam em meio à vida, em um registro escrito. Essa escrita acaba por atribuir uma duração, compondo um bloco de sensações que produzem perceptos e afectos, devires que já acontecem desde o movimento do acontecido até o registro escrito. Pois, perceptos, com Deleuze (1998), não são percepções - que se encontram a um retorno a um senso comum em relação a situações educacionais e pertencentes ao plano da representação, mas são “[...] um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente”, ou seja, um conjunto que se tornou independente de um indivíduo ou de um sujeito que o sente.

O objetivo da criação do Vidário foi de se utilizar de sua materialidade – mesmo que por instantes, pois não é o material que se conserva, mas a sensação que dura – para ler e ver a força da vida existente nas situações docentes vividas por Pendurela arrancando, para isso, “[...] o percepto

¹³ [...] o plano de composição arrasta a sensação numa desterritorialização superior, fazendo-a passar por uma espécie de desenquadramento que a abre e a fende [...] uma sensação, sobre o plano, não ocupa um lugar sem estendê-lo, distendê-lo pela Terra inteira, e liberar todas as sensações que ela contém: abrir ou fender, igualar o infinito. Talvez seja próprio da arte passar pelo finito para reencontrar, restituir ao infinito. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.252-253).



das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções [...] extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações.” (DELEUZE, 1992, p. 217).

Aquilo que tomou a forma de texto, pela linguagem, não se trata mais da realidade acontecida, já se trata de um outro e, também, já produziu perceptos pela repetição da escrita, nesta tese, já deveio algum afecto naquela que escreve. Assim como, desde o movimento do encontro com esses fragmentos àquilo que com eles dão a pensar, já se tem outros afectos e, assim por diante, contínua e fluidamente. É a vida em seu fluxo, ao mesmo tempo em que é a linguagem fracassando em sua tentativa de representar o vivido, a realidade, o modo de vida, a docência.

A escolha pela criação artística-literária de um material de investigação para a pesquisa possui duas razões. Uma é inspirada no pensamento deleuziano, visto que Deleuze entende que a arte não se exprime por algo a representar, e que “[...] a arte só pode viver criando novos perceptos e afectos como desvios, retornos, linhas de partilha, mudanças de níveis e de escalas...” (1992, p.248). Nem a arte e nem as sensações que ela produz são representativas, as distinções que realizam também escapam do âmbito da representação.

Escapar da representação, afrouxar suas amarras que puxam o pensamento para o cognoscível e que fazem com a que repetição do Mesmo permaneça é possível pela via da sensação. Se a arte consegue escapar à representação seja a pintura, a escultura, a música ou a literatura – os escritores trabalham com as palavras e com sua sintaxe que se ergue na obra e entra na sensação – de acordo com Deleuze e Guattari (1992), é porque pintam,



esculpem, compõem, escrevem sensações e com sensações.

A outra razão está ligada a intenção de contribuir no que diz respeito a procedimentos metodológicos para pesquisas na área da educação.

A escolha por não utilizar um modelo cientificista já validado no meio acadêmico como metodologia, como forma de pesquisar, surge em consonância com a perspectiva filosófica adotada e com o próprio tema de pesquisa a ser discutido: na perspectiva das filosofias da diferença, a ética e a diferença na invenção da docência em matemática.

Assumir as filosofias da diferença como moventes do modo de pensar não só potencializam outras maneiras de olhar e de se problematizar, como também dá a oportunidade de compor e manifestar outros caminhos de se conduzir uma pesquisa, com seus respectivos modos e maneiras de investigar, que se propõem a mostrar o movimento de invenção de uma docência em matemática em meio à vida, nas fissuras entre docências-dadas.

Modelos, roteiros, passo-a-passos, indicam um desejo de proteção sobre o caos que pede um pouco de ordem, algum encadeamento mínimo de regras, de associação, em meio às variabilidades e velocidades infinitas dos pensamentos, em meio à perda incessante das ideias. Isso se dê, talvez porque:

Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias [sic] que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.259).

As regras que nos protegem “[...] de percorrer o universo em um instante [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 259), colocam ordem em ideias, segundo espaço e tempo



e remetem à semelhança, às relações de causa-efeito das quais esta tese procurou se distanciar.

Ao pensar em um plano-tese ou um plano-pesquisa para esta tese, procurou-se um distanciamento dos modelos de métodos científicos legitimados academicamente, de certo modo, do “CTRL+C e o CTRL+V” de passo-a-passos de uma representação metodológica que pudessem indicar ou conduzir a pesquisa para novos modelos de condutas pedagógicas, novas prescrições para a docência em matemática.

Não se trata de abandonar as normas de um trabalho científico, mas de tentar torcer as estruturas que o conduzem a um resultado universal, a novas verdades que sugeririam novas prescrições e regras, criando percursos que viessem a potencializar o ato de pensar através de uma experimentação no próprio pensamento.

Essa experimentação deu-se em um plano de imanência diverso do plano de representação no qual:

Buscar um método previamente determinado é ir atrás do conhecido, seguir um caminho já traçado, trilhado por muitos ou, ao menos, por alguns. Seguir metodologias, embora seja rota segura e garantida, desobriga a pensar. (ZORDAN, 2014, p.118).

Por esse caminho, Marques e Bello (2017, no prelo), apresentam uma proposta metodológica que auxilia, neste caso, a compor o modo de pesquisar nesta tese.

Os autores compõem textualmente imagens-lembranças a partir de “[...] memórias involuntárias produzidas por reconhecimento atento”, fazendo uso da experiência em situações educacionais como disparadoras para a criação de imagens desse mesmo cotidiano. Afirmam que, enquanto criadas para servirem como material de investigação, desprendem-se de referenciais subjetivos e objetivos e o fazem em quatro momentos: criação,



estilhaçamento, recolhimento e colagem de fragmentos de tais criações textuais. Momentos que são pensados com a intenção de escapar da descrição de uma experiência subjetiva, das redes discursivas que fazem o cotidiano educacional parecer repetível e previsível e buscar, com isso, que a experiência produza outros sentidos em seu registro escrito, quebrando as cadeias representativas e causais que as conectam, evidenciando diferenciações e a produção de singularidades.

Inspirada por esse movimento metodológico, esta tese compõe um procedimento próprio por uma linha de pensamento similar acerca da composição de Marques e Bello (2017), mas que cria outro movimento, consistindo em: recolhimento, colagem, raspagem e criação das escritas e reescritas.

Os escritos de Pendurela, instantaneidades da docência, são recolhidos do vivido e colados em seu Vidário. Ao compor esta pesquisa, para a experimentação do pensamento proposta, esses registros escritos são repetidos em uma escrita de si, no qual, durante a própria repetição, sofrem a raspagem de seus clichês, diferindo sentidos, inventando uma docência em matemática.

Não se trata de uma escrita de si como a que está dada no discurso pedagógico e em muitas produções na área da educação que problematizam a escrita de si lhe atribuindo um caráter metodológico a fim de construir aprendizagens ou para constituir identidades (LEMOS, 2009; LUIGLI, 2007; FERREIRA, 2012). Nesta tese, trata-se de uma repetição da escrita de si, uma reescrita de si, para uma constituição contínua de si, de um movimento inventivo da escrita que tem um ponto de partida, porém que não prevê um ponto de chegada. Possui sim, um objeto que é o si, o



qual reinventa a todo instante, mas não possui o objetivo de alcançar uma docência determinada.

Parte-se da escrita de Pendurela para colocá-la em movimento. Ao perpassá-la pelas problematizações acerca da ética e dos conceitos da diferença em Foucault e em Deleuze, vai tornando-se outra, em um diferimento característico da repetição da escrita de si proposta por esta tese.

A escrita enquanto exercício do pensamento é movimento essencial de uma ascese¹⁴. E, enquanto escrita de si, “[...] dá aquilo que se viu ou se pensou a um olhar possível.” (FOUCAULT, 1992, p.1). Escrever, então, é mostrar-se, é um modo de oferecer-se ao olhar do outro pelo que é escrito sobre si mesmo. É uma escrita que possui um caráter etopoiético, ou seja, “[...] é operadora da transformação da verdade em *ethos*” (FOUCAULT, 1992, p.134), ao constituírem-se como elementos de um treino de si.

Foucault (1992) salienta que escrever é um movimento duplo, de escrita e leitura, pois ao mesmo tempo, aquele que escreve lê sua própria escrita, do mesmo modo como quando se ouve aquilo que se diz.

A escrita constitui um corpo¹⁵, faz de sua escrita seu respectivo modo de pensar e de viver, pois “[...] a escrita

¹⁴ A ascese, ou “[...] a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção” (FOUCAULT, 1992, p.2), consiste em práticas de adestramento, de treino de si por si mesmo, por atos e exercícios de pensamentos e era praticada por várias escolas filosóficas da antiguidade clássica. Meditação (*meletê* para os gregos, *meditativo* para os romanos), abstinências, memorizações, exames de consciência, silêncio e escuta do outro são exemplos dessas técnicas do cuidado de si.

¹⁵ Sobre esse corpo: “A leitura nos percorre e não faz apenas parte de uma lembrança, torna-se nosso próprio corpo. É preciso que haja uma composição das consultas, das leituras e releituras, das escolhas, enfim, da vida, naquele que escreve e no que escreve. Trata-se de conectar fragmentos por meio da criação de um estilo de escrita. E o corpo que aí se cria, não é um corpo de doutrina, é o próprio corpo daquele que ao ser percorrido pelas leituras se apossou delas e faz sua afirmativa. A escrita pode transformar a coisa vista ou ouvida em batalhas. Ela



transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’.” (FOUCAULT, 1992, p.143), assim, a escrita vai corporificando Pendurela, corporificando sua docência, corporificando a vida. Do mesmo modo, a repetição da corporificação da docência de Pendurela também se corporifica em outra docência, em outro modo de pensar e de viver, a partir da ação de forças que atuam sobre esses corpos.

E, assim, como princípio de ação, no encontro da repetição com a escrita de si, desmancha-se o idêntico, torna-se estranheza, outramento, “[...] um outro de si, um outro de outro e, no entanto, não há nenhum ‘eu’ e nem nenhum outro, somente um ‘entre’.” Uma escrita de si percorrida por algo que “[...] nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos da nossa vida.” (MACHADO, 2004, p.149).

Utilizar o processo de reescrita para inventar docências quer dizer estranhar o processo de reconhecimento imposto pelos mecanismos da representação, torcê-los, subvertendo a cadeia de sua lógica própria.

Cabe sublinhar que não se trata de desqualificar uma escrita pela outra, um estilo pelo outro, uma docência pela outra, mas provocar outramentos, singularidades com o e no próprio processo de reescrever-se, e assim, reinventar a própria docência. Não se pretende negar estruturas, mas engendrar-se nelas e com elas potencializar os devires que podem ser produzidos.

Não está se negando o dado, porque se considera a diferença também como parte constituinte, a parte que modifica e que deforma, subvertendo-a e tornando-a outra coisa, em um constante e permanente jogo de

transforma-se em um princípio de ação. Em contrapartida, aquele que escreve se transmuta em meio a esse emaranhado.” (MACHADO, 2004, p.149).



metamorfoses sucessivas da linha que efetua a atualização de algo já dado.

Para que esse processo de singularização pudesse dispor de potencialidade, escolheu-se um procedimento que consiste na escrita de si e sua própria repetição. Isso porque não é possível tornar visível a singularidade sem uma experimentação, porque o movimento que produz singularidades, que vaza a representação, é inexprimível. É um movimento que só pode ser experimentado, vivido. Vive-se, então, nesta tese, uma reescrita de si que dá a pensar, que dá a inventar uma docência enquanto modo de vida, pois assim como modos de viver inspiram maneiras de pensar, as maneiras de pensar, criam modos de viver. (DELEUZE, 2007b).

Com essa maneira de proceder, destaca-se o ato de pensar e a vida em sua potência criadora, buscando afrouxamentos do aprisionamento pela hegemonia da perspectiva e lógica da filosofia da representação. Para isso, olha-se para a docência em meio à vida e seu comprometimento com o viver, criando um modo de pesquisar, buscando-se distanciar do pensamento reflexivo, universal, povoado de modelos que habita o campo acadêmico-científico.

Escolher um modo de procedimento possui um estilo, é a assinatura de um modo de pensar, “[...] é simular um modo, um movimento, um estilo de traçado de plano, um jeito de compor a existência.” (ZORDAN, 2014, p.120-121), de criar modos de vida, modos de viver a docência, inventam uma docência.¹⁶

¹⁶ Uma docência... Uma vida, uma vida em docência. Artigo indefinido “uma”, tomada no sentido deleuziano: “O indefinido como tal não assinala uma indeterminação empírica, mas uma determinação de imanência ou uma determinabilidade transcendental. O artigo indefinido não é a indeterminação da pessoa a não ser na medida em que é a determinação do singular.” (DELEUZE, 2002, p. 14).



O QUE ESTÁ DADO E OS MOVIMENTOS COM FOUCAULT

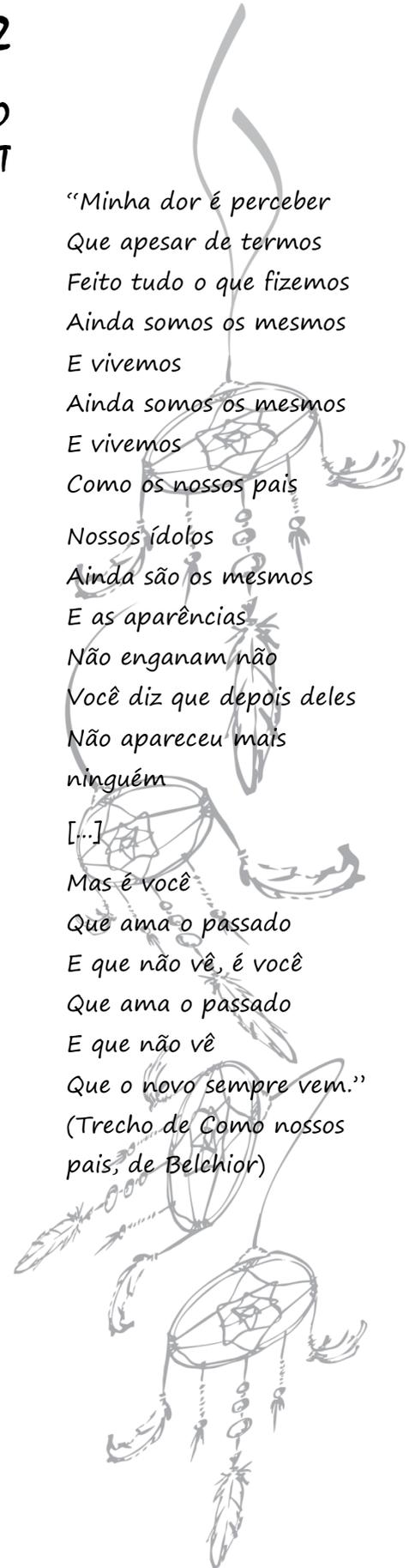
“Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais
Nossos ídolos
Ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam, não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais
ninguém

[...]

Mas é você
Que ama o passado
E que não vê, é você
Que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem.”

(Trecho de *Como nossos pais*, de Belchior)

“Estou encantada!... Enfim, uma campanha de valorização da docência, dos bons professores. Já estava na hora, afinal, dedico-me a ensinar o outro, a ouvir o outro, a partilhar conhecimento, a investir tempo em buscar atividades e formas diferentes para ensinar, a traduzir para os alunos o que eles ainda não entendem, proporciono o diálogo, ajudo-os a crescerem, a construírem seus conhecimentos, a dar condições para que se formem pessoas melhores, profissionais melhores, a dar condições de tentarem e



terem uma vida melhor. Eita vocação bonita, é doação, é linda mesmo!”¹⁷ – dizia Pendurela.

A letra “encantadora” que captura Pendurela, de certo modo, repete poeticamente verdades discursivas relacionadas com a docência, depositando nela toda a carga de responsabilidade pela formação de sucesso dos alunos. Na íntegra, as linhas que lhe atravessaram:

**“A base de toda conquista é o professor
A fonte de sabedoria, um bom professor
Em cada descoberta, cada invenção
Todo bom começo tem um bom professor
No trilho de uma ferrovia...(um bom professor)
No bisturi da cirurgia...(um bom professor)
No tijolo, na olaria, no arranque do motor
Tudo que se cria tem um bom professor
No sonho que se realiza...(um bom professor)
Cada nova ideia tem um professor
O que se aprende,
o que se ensina... (um professor)
Uma lição de vida, uma lição de amor
Na nota de uma partitura,
no projeto de arquitetura.
Em toda teoria, tudo que se inicia
Todo bom começo tem um bom professor
Tem um bom professor...”**

(Autoria: MaxHaetinguer)

Pendurela ensina Matemática. Suas aulas são organizadas, metódicas, sempre preocupada em apresentar aulas que envolvam a realidade de seus alunos, em levar novas tecnologias para a sala de aula, em trabalhar com material manipulável com

¹⁷ Alusão à letra do jingle da campanha de valorização dos bons professores, intitulada “Um bom começo, um bom professor” e promovida pelo Movimento Todos pela Educação em 2011. Trata-se de um movimento criado em 2006, financiado exclusivamente pela iniciativa privada, congregando sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos, com a missão de envolver o poder público e a sociedade brasileira na efetivação do direito de crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Seu objetivo principal é garantir as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos públicos investidos na Educação com o prazo de cumprimento até 2022. O áudio do *jingle* desta campanha, supracitado e transcrito, encontra-se disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/adesao-ao-tpe/tpe-no-radio/1593/musica-um-bom-professor-um-bom-comeco-60/>> Acesso em: 20 mai. 2017. Ver mais em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2017.



aqueles conceitos matemáticos que lhe permitem alguma aproximação didática. “Sempre há espaço para algo diferente” – deseja, pensa, quer, diz Pendurela.

Pendurela caminha em direção à sala de aula, percorrendo o comprido corredor da escola, enquanto os alunos mais apressados a ultrapassam. O horário da primeira aula, às 7h45min, e a correção dos trabalhos dos alunos que avançou a madrugada da noite anterior não lhe deixara tempo suficiente para descansar. Enquanto ainda tenta ganhar a luta com o sono, carrega os livros nos braços e o planejamento na cabeça. Seus vários anos de sala de aula parecem lhe assegurar que conhece todas as receitas, que todas as medidas já foram recalculadas e revisadas, que as atividades já foram todas testadas e adaptadas, logo não há mais nada que possa dar “errado”.

Pendurela se encantou com a letra da música que lhe soou como uma brisa acalentadora, reconhecedora do empenho a quem tanto se dedica para dar uma aula.

Será difícil compreender Pendurela? Como não estar tão cansada e tão pesada carregando tantos penduricalhos?

Mas Pendurela não... ela não percebe a carga que lhe foi atribuída, como os ombros tornaram-se pesados... os dias cheios... as aulas dadas.

(Escrito a partir do encontro com o texto de Pendurela, Vidário de Pendurela, p. 140-141)¹⁸

Penduricalhos brilhantes, coloridos e sonoros que enfeitam o chamado bom professor, prescrições disfarçadas de dicas, de orientações ou de procedimentos deixam Pendurela cada vez mais pesada. Afinal, a super Pendurela precisa respeitar o ritmo de cada aluno, trabalhar com suas realidades, atualizar-se continuamente, aprender novas

¹⁸ Estilo adotado para os fragmentos escritos de Pendurela, extraídos de seu Vidário e que constituem o material de investigação (em apêndice) desta pesquisa, envolvidos pelos re/escritos produzidos a partir de cada encontro dado. Seguem, em negrito, espaço simples, alinhamento justificado, fonte Arial 12.



metodologias, trazer a matemática da rua para dentro do tempo-aula e, nesse mesmo tempo, valorizar e destacar a escrita e o rigor matemático, proporcionar um ambiente agradável e democrático, trazer jogos e outras atividades lúdicas para que os alunos possam aprender se divertindo, entre tantas outras, além de transformar a sociedade, formar alunos críticos, autônomos e cidadãos. Não é pouca coisa... Desse jeito, Pendurela já não anda... arrasta-se!

Os penduricalhos carregados por Pendurela, que preenchem a aula, atual ou virtualmente, são os dados que constituem os clichês¹⁹ (CORAZZA, 2012). Eles referem-se a tudo que já está dado em relação à docência e ao docente e são carregados e reatualizados durante cada tempo-aula – o tempo hora-relógio entre as batidas do sinal de início e fim das aulas da escola – levando Pendurela “[...] a dar uma aula que já está dada, antes que [ela] a dê.” (CORAZZA, 2012, p.24).

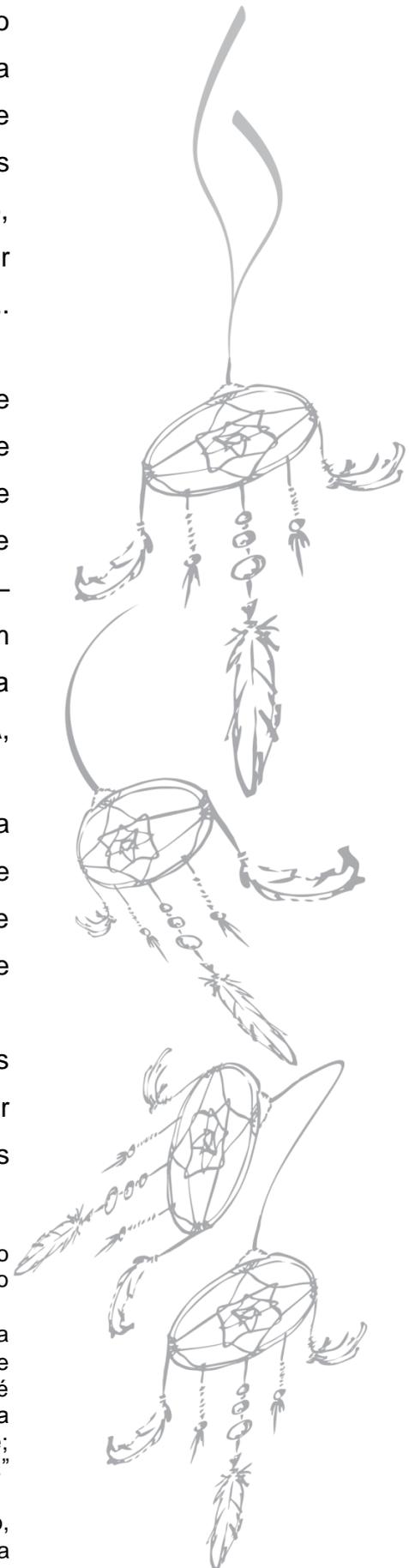
Nesse tempo-aula, os penduricalhos penduram-se na forma²⁰ docente e na docência, nelas reproduzindo valores e poderes de tudo que pode ser visto, pensado, escrito e desejado em uma aula-dada, produzindo sujeitos e conhecimentos.

Afinando com o pensamento de Corazza (2012), eles não são estéreis, nem passivos e representam modos de ver e de dizer, são imagens²¹ do pensamento, são posições

¹⁹ Deleuze (1992) e (2007) afirma que os pintores e os escritores não pintam ou escrevem sobre superfícies brancas ou virgens, pois já estão elas cobertas de clichês antes mesmo do ato de pintar ou de escrever.

²⁰ Para Aristóteles, a substância é a fusão de matéria e forma. A forma não só se opõe à matéria, mas a pressupõe. A matéria é aquilo que de algo é feito, é devir, é o potencial que tem de ser tornar realidade, é indeterminada; enquanto a forma é a expressão da matéria, “[...] é causa ou razão de ser da coisa, aquilo em virtude do que uma coisa é o que é; é ato ou atualidade da coisa, por isso o princípio e o fim do seu devir.” (ABBAGNANO, 2007, p.469).

²¹ Aquelas que evidenciam características de modelos da representação, que mantém relação com o senso comum, que se comprometem com a busca de universais, que remetem às identidades. Referem-se à imagem



discursivas, trata-se de tudo aquilo que pode ser traduzido e sistematizado de forma retilínea, de tudo aquilo que for capaz de explicar e de tranquilizar.

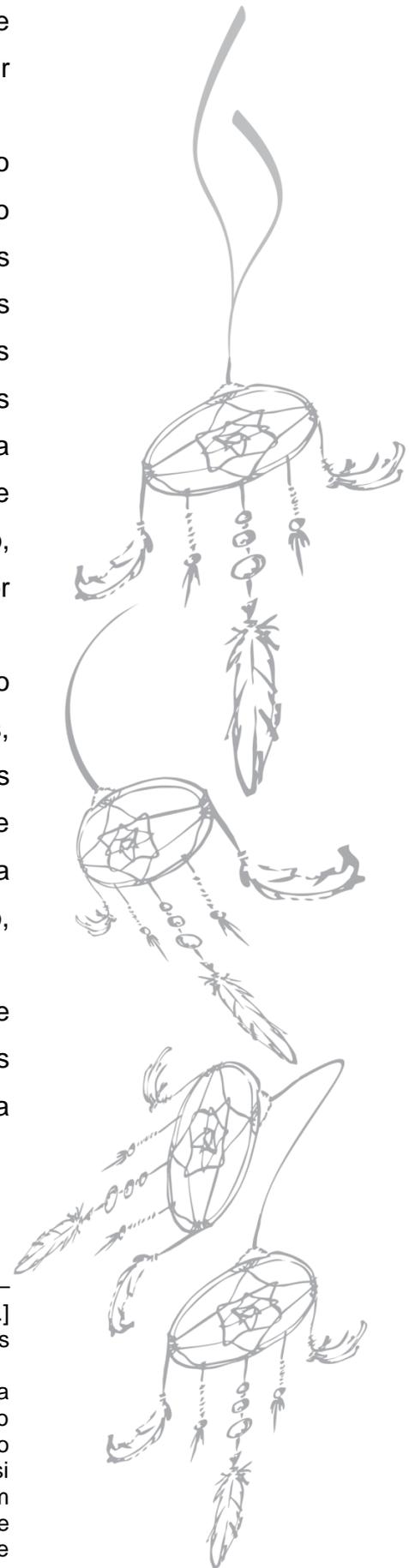
São penduricalhos que ocupam não apenas o tempo dessa aula, uma aula-dada, uma aula-clichê, mas também o próprio docente e a docência. Estão relacionados às identidades com as quais devem vestir-se, com os conteúdos que devem fazer parte do currículo e com as maneiras pelas quais tais conteúdos devem ser ensinados aos alunos. Além disso, conduzem a subjetivação praticada e as regras instituídas por tal aula, de como ela mesma deve funcionar, fabricar e produzir outras formas, remontando, assim, formas por semelhanças, produzindo boas cópias por modelos, remetendo-se a uma lógica platônica-aristotélica²².

Docências e docentes, assim como a aula, estão/são cheios de dados: identidades, subjetividades, saberes, experiência. Suas identidades estão/são prescritas, usadas e surradas pelos discursos relacionados com questões de currículo, com discursos como o da inovação curricular, da contextualização de conteúdos, do lúdico, do tecnológico, dos saberes e da experiência, etc.

Docências-isso e docentes-aquilo, docências e docentes-dados, são efeitos dos discursos e de práticas discursivas pedagógicas. É possível pensar a prática pedagógica

moral do pensamento, imagem dogmática ou ortodoxa, imagem que “[...] trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas forças potências da diferença e repetição [...]” (DELEUZE, 2006a, p. 240).

²² Ao pensamento platônico-aristotélico atrela-se o princípio da identidade, a primazia da boa cópia sobre a má cópia ou o simulacro, o fundamento na relação causa – efeito, no qual a docência enquanto uma forma é ordenada e regulada de acordo com relações externas a si mesma que a limitam, reproduzindo dualismos, presentes também em tudo aquilo que é dado e que constituem clichês sobre a docência, que acabam por reproduzir imobilidades pontuais, de formas identitárias de docências-dadas.



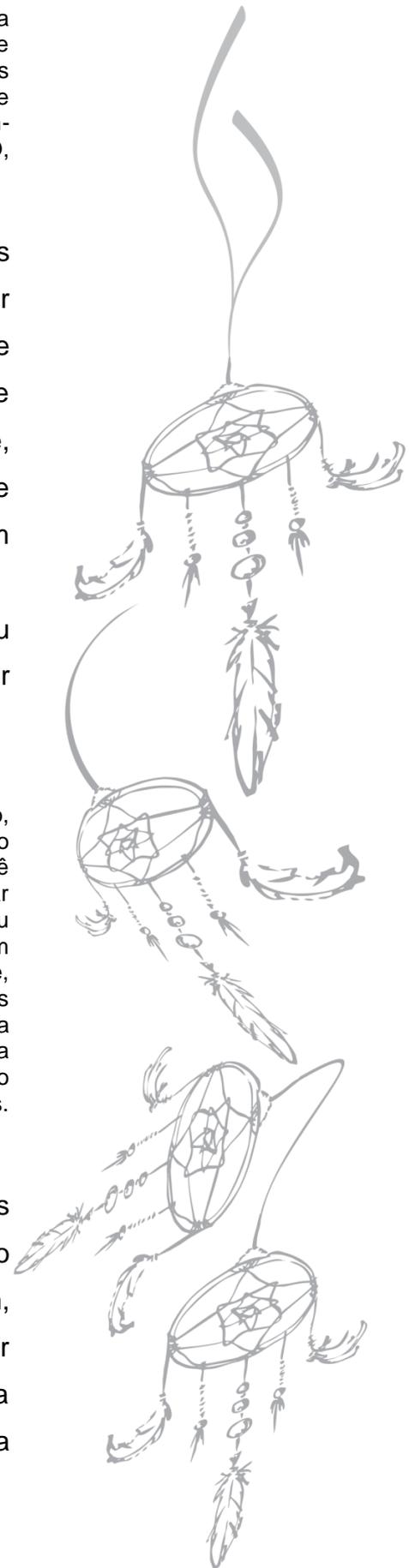
[...] como prática discursiva, isto é, prática regrada, na qual se constituem identidades e subjetivações de como professores e alunos devem se conduzir; se selecionam e se articulam determinados tipos saberes; impõem-se regras de como devemos proceder. (BELLO, 2010, p.564.)

Nessa via da produção discursiva, práticas pedagógicas, sejam elas quais forem, são sustentadas por regimes de verdade que lhe dão um plano de consistência e que estão relacionados, por sua vez, com certas matrizes de saberes, em espaços como a universidade e a escola que, por sua vez, trazem consigo saberes e prescrições que fixam condutas, constituem subjetividades, conduzem indivíduos e atualizam formas.

O docente-dado, pensado enquanto uma forma – ou ainda enquanto “*n*” possibilidades de formas –, pode ser entendido como um sujeito no qual

[...] essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembléia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito: porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. (FOUCAULT, 2006, p.275).

Não sendo igual a si mesmo, ao instituir formas distintas em relações também distintas conforme a posição discursiva que assume, é possível pensá-lo, também, funcionando como uma nota musical que, depois de assumir sua posição no pentagrama e definição da clave utilizada para aquela partitura, recebe, então, o seu nome e a qualidade de sua altura. (AURICH, 2011).



Formas-sujeito são produzidas, vistas, lidas a partir de condutas que foram prescritas. Por essa perspectiva de pensamento, aquilo que se traduz como sujeito docente nada mais é que o enquadramento discursivo de uma docência-dada, de uma docência fundada na reconhecimento, no reconhecimento com o semelhante, em uma maneira muito particular de se pensar práticas docentes.

Isso quer dizer que não há uma forma-sujeito²³ qualquer sem que antes exista uma prática constituída de discursos que a sustente e que a prescreva. Enquanto forma, também se pode pensar que o sujeito é feito, é produzido, ou seja:

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é o efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. O sujeito é o efeito da *differance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito. [grifo dos autores]. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.11).

Nesse sentido, quando Deleuze (2005) escreve acerca da noção de sujeito em Foucault, não pensa o sujeito enquanto um eu dotado de uma interioridade, um sujeito e sua essência. Isso quer dizer que não está em jogo um interior psicológico, mas a superfície descontínua da exterioridade projetada para o interior de uma forma- sujeito. Aquilo que está “dentro” é tomado como um dobramento do que está em seu exterior, está em um “fora”, como uma

²³ Como também em Bello (2012, p. 25): “Sujeito aqui entendido não como aquele que do ponto de vista cognitivo apreende conhecimentos, mas como aquele que se assujeita, se governa, se gerencia, se analisa, se julga, em último caso, produz-se, segundo as relações que estabelece com as verdades do seu tempo.”



espécie de invaginação sobre uma forma tomada por modos de subjetivação.

No dobramento de um fora, tem-se a constituição de um interior. As dobras incrustam, sem que totalizem ou unifiquem, superfícies, relações, fluxos e

[...] aquilo que será dobrado será qualquer coisa que possa adquirir autoridade: injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoção, uma série de rotinas e normas de ser humano - os instrumentos por meio dos quais o ser humano constitui a si próprio em diferentes práticas e relações. (ROSE, 2001, p.50).

Ao dobrar o fora, o docente-dado mostra a dimensão de uma subjetivação, uma dimensão de si.

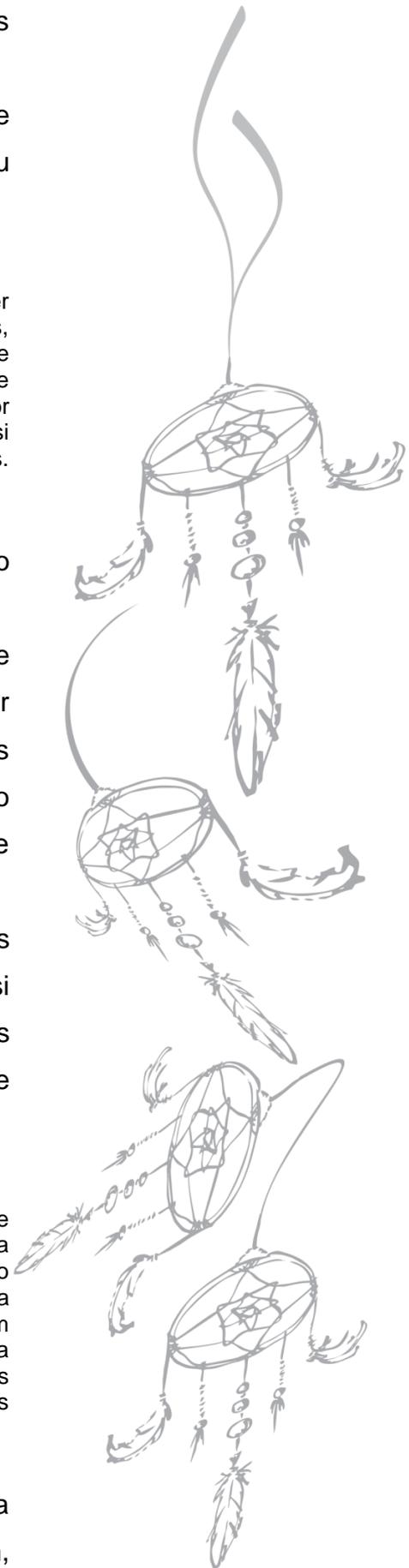
Pode-se dizer, com isso, que às existências de docências-dadas, precedem conjuntos de regras de caráter estratégico, de prescrições repletas de significados os quais lhes dão nome e forma. Sua constituição está atrelada ao resultado de discursos “[...] que constituem as condições de possibilidade de toda a ação [...]” (VEYNE, 1985, p.4).

As verdades pedagógicas da ciência se tomadas como únicas e universais, acabam por tomar para si mesmas um caráter imperativo, da ordem da moral, que as torna, por sua vez, prescritivas, fazendo-as com que comecem a fazer parte, dessa forma-sujeito.

Bello (2012) destaca que

[...] esses aspectos morais são propostos e sustentados desde o enquadramento da modernidade como maneiras de se dirigir não apenas a finitude do homem, sua humanização, por meio da razão, mas também para que se produza o estatuto metafísico da verdade e das regras constituintes das boas ações do agir dos indivíduos acima de seus contextos e finalidades. (p.25).

A escola, para Bello (2012) está impregnada dessa moral moderna. Pode-se perceber essa afirmação, também,



em vários dos escritos de Pendurela (Vidário de Pendurela), em suas situações de docência na escola na qual se vê impelida a praticar condutas carregadas de boas razões, comportamentos que demonstram o caráter normativo da moralidade.

Como por exemplo, em uma situação de contextualização de conteúdos matemáticos (Vidário, p.126-127), em que Pendurela realiza uma atividade sobre funções. De acordo com Bello (2012) contextualizar pode ser entendido como um dever que gera obrigação de uma determinada conduta. Percebe-se, no escrito de Pendurela, o quanto o cumprimento dessa normativa, que a moralidade moderna impõe, a deixa feliz, retirando-lhe a culpa que lhe atingiria caso não oferecesse tal tipo de atividade aos seus alunos. A satisfação de Pendurela vem, então, do cumprimento de uma “missão”, ou seja, de um dever de ensinar de determinado modo, após tomar para si como verdade esse caráter imperativo que a contextualização de conteúdos carrega, constituindo a partir disso sua prática pedagógica.

Na análise das formas-sujeito e das transformações de uma moral, moral essa sendo vista como “[...] o conjunto dos valores das regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédios de aparelhos prescritivos diversos [...]” (p.26), Foucault (1984) recua no tempo e retorna à antiguidade pagã e cristã para escrever uma história da sexualidade que acabou por desembocar em uma história²⁴ da moral e da ética.

Antes de chegar a sua noção de ética, Foucault estuda da antiguidade ao cristianismo sobre uma moral

²⁴A história dos modos pelos quais indivíduos são levados a se constituírem como sujeitos de conduta moral é o que Foucault chama de história da ética e da ascética, entendida como “[...] história das formas de subjetivação moral e das práticas de si determinadas a assegurá-las”. (FOUCAULT, 1984, p. 29).



como busca de uma ética pessoal. Em seguida, pesquisa sobre uma moral como cumprimento a um sistema de prescrições e sobre as tecnologias do eu, cujos resquícios ainda podem ser percebidos na moral moderna. Tais estudos o levaram a pensar em uma matriz moral com foco em uma ética que não seja reprodução da moral da antiguidade.

Docências-dadas, predicadas e nomeadas em seus pós-hifens, constituindo formas identitárias, como a docência-construtivista, docência-lúdica, docência-interdisciplinar, docência-tecnológica, docência-crítica, docência-expositiva, docência-tradicional, entre outras citadas por Santos (2015), por exemplo, são formas constituídas através da mesma espécie de matrizes herdadas das verdades da pedagogia e da educação matemática.

Não era intenção de Foucault, menos ainda a desta pesquisa, sugerir um modelo a ser seguido, uma obra findada, mas sim discutir possibilidades de se pensar e de se agir em relação a constituição da forma-sujeito para uma estética da existência.

Para se chegar a uma problematização acerca de um pensamento ético relacionado às condutas docentes é preciso, primeiramente retomar o movimento de deslocamento que Foucault realiza entre moral e ética.

Olhando para a moral, Foucault (1984) trabalhou com ela em dois níveis: a do código moral e o da moralidade dos comportamentos. A moral do código estaria prescrita por um conjunto de valores regras propostos aos indivíduos, difundida por meio de diversos aparatos (a família, as igrejas, as instituições educacionais, etc), já a moralidade dos comportamentos referia-se ao comportamento real dos indivíduos em relação à um princípio de conduta, ao se



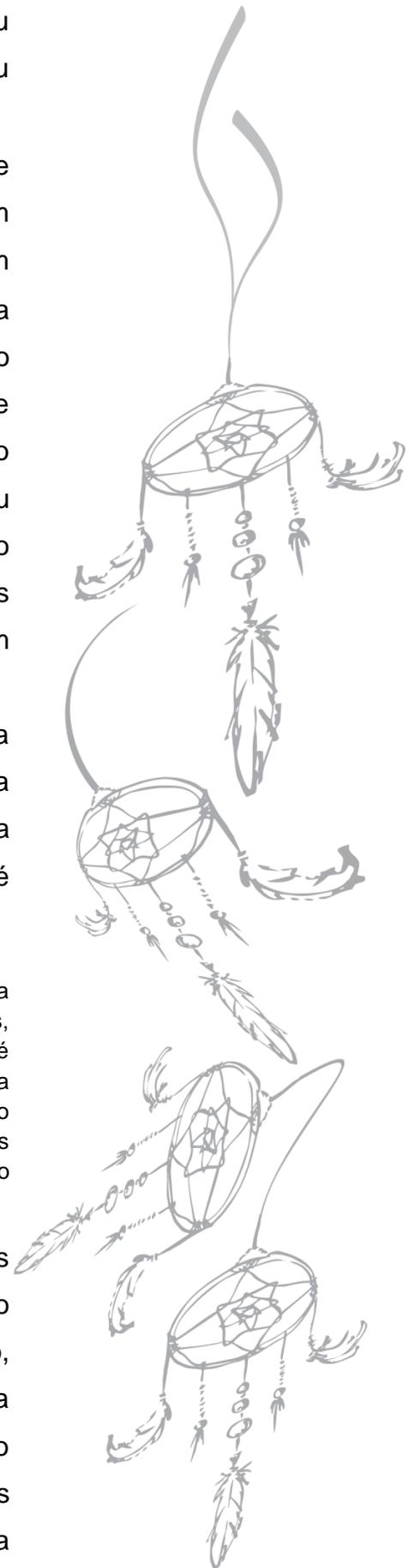
submeterem ou não a esse princípio, obedecendo ou resistindo à uma interdição ou prescrição, respeitando ou negligenciando regras e valores.

Em sentido amplo, moral pode ser entendida, além de um conjunto de prescrições e de valores existentes em um código para serem cumpridos, como um modo pelo qual um indivíduo deve conduzir-se ou, ainda, como uma conduta a ser medida. Ou pode ser entendida também enquanto adjetivo: conduta moral, código moral, fato moral, realidade moral, sujeito moral, etc. Mas é enquanto tomada como substantivo que se está à frente ao que Foucault denominou de “moral dos comportamentos”, ou a moral constitutiva do sujeito e que se refere às regras que constituem as próprias condutas e o modo pelo qual os indivíduos se relacionam com elas.

Pensar em uma ação que possa vir a ser chamada como uma ação moral, não a reduz nem a um ato, nem a uma sequência de atos realizados de acordo com uma regra, uma lei ou algum valor. Essa relação não é descartada, mas é importante salientar que

[...] uma coisa é uma regra de conduta; outra. a conduta que se pode medir a essa regra.” Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário “conduzir-se” – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. (FOUCAULT, 1984, p.27).

Há a possibilidade de tais distinções serem referentes à substância ética, constituinte da matéria do comportamento moral do indivíduo; aos modos de sujeição, ou modos pelos quais se dá a relação entre indivíduo e a regra e seu pertencimento a determinado grupo, como herdeiro de uma tradição e na obrigação de praticá-la; às formas de elaboração do trabalho ético, nas quais há a



efetuação do indivíduo sobre si mesmo, no que se refere a adequação à determinada regra ou para transformar-se em sujeito moral; e, ainda, à teleologia do sujeito moral, na qual um conjunto de condutas morais do indivíduo não contém uma conduta moral singular em si mesma, mas marca um progresso eventual em sua continuidade e tende à realização do indivíduo, levando-o “[...] não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral.” (FOUCAULT, 1984, p.28).

Toda ação moral se relaciona com o real, com o código ao qual faz referência. Para Foucault (1984), a relação que se estabelece implica na constituição do indivíduo como sujeito moral [e não como consciência] quando atua sobre si próprio, ao conhecer-se, controlar-se, ao colocar-se à prova, ao aperfeiçoar-se, transformar-se, ao tornar-se objeto dessa prática moral, expressando sua posição em relação ao princípio seguido, definindo um certo modo de ser e de agir como sua própria realização moral.

A ação moral também não é particular, não se refere a única conduta, implica uma constituição de si realizada pelo próprio indivíduo, por meio de modos de subjetivação, de uma ascética, de práticas de si que as apóiem. A ação moral e as práticas de si são indissociáveis.

Se realmente os modos de subjetivação e códigos de comportamento não estão dissociados inteiramente, desenvolvendo-se eles mesmos entre si, torna-se necessário aceitar que

[...] a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõe a um castigo [...] (FOUCAULT, 1984, p.29),



já que, em diversas morais, o código recebe importância fundamental, ou em sua rica sistematicidade, ou em sua capacidade de adequar-se a diversas situações possíveis, atendendo a diversos campos de comportamento.

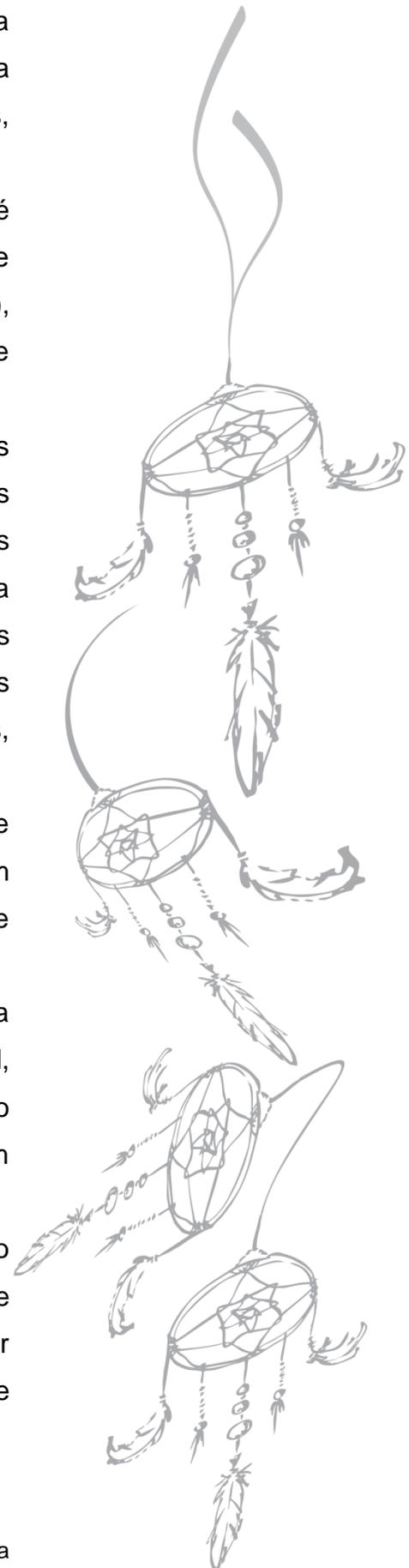
E, apesar dessa importância atribuída aos códigos, é “[...] certamente nesse campo da obrigação de verdade que é possível se deslocar [...]” (FOUCAULT, 2006a, p.280), mesmo que contra os efeitos de dominação de estruturas de verdade ou instituições encarregadas de verdade.

Isso quer dizer que mesmo em meio às prescrições morais e discursivas, aos dados atuais e suas possibilidades virtuais que ocupam a docência-dada, pensando nos estudos de Foucault sobre a ética, há espaço para uma movimentação do pensamento capaz de, partindo dos rastros da representação, ou seja, utilizando-se desses mesmos dados, criar discontinuidades, romper sentidos, dissolver pontos fixos, quebrar formas.

Mesmo a noção de ética não sendo específica de uma profissão ou outra, ela dá condições para pensar em outros modos de ser, de agir e de pensar para a criação de outros modos de viver a docência.²⁵

Pensando com a ética, podemos dizer que Pendurela pode se afastar de uma conduta baseada no bem ou mal, uma conduta moral, para passar a pensar na relação consigo e com o outro e, assim, constituir singularidades em sua docência.

Além disso, pensar sobre a ética enquanto produção de singularidades é também pensar sobre a ideia do Ser e sua fixação, é pensar na impossibilidade de aprisionar formas-sujeitos e docências-dadas, é pensar em algo que possa fornecer potencial para a produção de singularidades.



²⁵ A noção de ética é válida para todos os indivíduos. Estar atrelada a uma área específica configuraria uma moral.

Até mesmo uma prescrição rigorosa possui fendas, alguns espaços de mobilidade, nos quais seja possível exercer modos distintos para o seu próprio cumprimento, isto quer dizer que há lugar para outros modos ou maneiras “[...] de ‘se conduzir’ moralmente, diferentes maneiras, para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação.” (FOUCAULT, 1984, p.28).

Pensar a ética, com Foucault, dito de outro modo, é pensar em uma conduta que se origina da relação de si consigo e com as verdades postas à docência-dada, ou seja,

[...] às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 1984, p.30).

Não se trata de abandonar os códigos e suas verdades. Nem de renunciar ou desconsiderar prescrições morais que constituem muitas condutas presentes na docência, entretanto munir-se delas, tomando-as como referenciais para que se tornem possíveis reinvenções dos modos de pensar e de agir baseado naquilo que está prescrito. Trata, sim, de considerar determinados elementos, de uma maneira a partir da qual haja possibilidades de definir seu grau de conformidade ou de discordância em relação a determinado código.

Deslocar o entendimento da noção de ética, na leitura de Foucault (1984), para o modo pelo qual o indivíduo passa a se constituir como sujeito moral, como sujeito de suas próprias ações, é uma maneira de ver como ele pode esculpir-se como obra de arte mesmo possuindo itens prescritivos que constituem um código moral.



A ética, como essa maneira pela qual se dá a autoconstituição de condutas, é pensar na possibilidade de uma vida singular, de uma estética da existência como

[...] uma maneira de viver cujo valor moral não está em conformidade a um código de comportamentos, nem em um trabalho de purificação, mas depende de certas formas, ou melhor, certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita. (FOUCAULT, 1984, p.82).

Para Foucault: “Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade.” (FOUCAULT, 2006, p. 269). Em uma docência-dada, as ações são precedidas por uma relação com a verdade. Nas condutas, por sua vez, habita a ética da docência. No momento em que uma verdade se apresenta, ela pode capturar ou não a forma-sujeito mediante um jogo de verdade, conforme Foucault (2006), trata-se de uma autoconstituição da forma-sujeito através de relações com discursos que organizam condutas. Pensar sobre esses discursos, estabelecer relações com suas verdades trata-se também de pensar a ética.

Nos jogos de verdade, os indivíduos ativamente tornam-se sujeitos morais. As relações que são estabelecidas entre sujeito e verdade possibilitam a constituição de um

[...] sujeito ético pautado na relação de si para consigo, através de determinadas técnicas [técnicas de si] e procedimentos vigentes num momento histórico [...] tendo em vista um determinado tipo de sujeito a ser produzido. (AURICH; BELLO, 2011, p.10).



Dito de outro modo é possível afirmar que cada época histórica objetiva a produção de um tipo específico de sujeito.

Da relação do sujeito com a verdade resultam modos de ser e de agir do sujeito que o fazem praticar uma ação que possui um caráter ético, pois implica uma relação consigo, ao mesmo tempo em que se autocontitui nessa relação, tornando-se uma forma-sujeito como sujeito de sua moral e não mais como objeto da prática moral.

Frente a uma regra prescritiva referente a uma conduta da ordem de uma instituição religiosa, em outra situação de docência na escola, por exemplo, Pendurela (Vidário, p.128-129) estabelece um enfrentamento com a verdade proposta por essa regra, colocando-se à prova, ensaiando um modo de conduzir-se a partir daquilo que é dado, buscando agir de maneira ética e, com isso, produzindo um estilo de ser.²⁶

Pendurela, tomada e retomada a partir de sua existência, busca movimentar-se em modos de ser sem espalhar-se em um modelo. O que Pendurela não sente, não percebe, entretanto é que a todo o momento que tenta desgarrar-se de algum penduricalho que lhe pesa – em função da relação de dever, de obrigação que ele traz consigo, impedindo outramentos –, acaba por ser remontada e capturada por outra forma-sujeito, sustentada por outra rede discursiva, que lhe atribui outra identidade.

Alguns penduricalhos, a partir do movimento de pensamento que resultou na conduta ética de Pendurela, por

²⁶ Nesse imbricado de sujeito e verdade a forma-sujeito docente define para si mesmo a sua posição em relação à prescrição que tomou para si, agindo sobre si próprio, colocando-se a prova, aperfeiçoando-se de tal modo a transformar-se, determinando para si uma maneira de ser, de se conduzir para seu próprio cumprimento moral, (re)constituindo sua ética, “inventando-se, singularizando-se, através de, e em meio, a práticas regradas.” (PEREIRA; BELLO, 2011, p.107).



certo dela desprende-se, todavia esse, já velho, apenas deu ao novo o seu lugar. Logo em breve, o penduricalho mais recente ganhará, também, seu devido peso e somar-se-á aos demais.

Mesmo em meio aos escapes durante o processo de fixação de identidades, no momento que a docência é nomeada, acaba por ser fixada uma identidade através da qual lhe é atribuído um valor, além de, ao nomear-se, atribuir-se imobilidade a algo que é móvel, forja-se “[...] uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta” (MOSÉ, 2005, p.72).

Nesse ato, de nomear, de fixar uma identidade, mascara-se a “[...] impossibilidade de fixação e sentido, de ser, de verdade.” (MOSÉ, 2005, p.74).

A ética, como uma maneira de conduzir-se na medida em que Pendurela, nesse jogo com as verdades que lhe são propostas, compõe um estilo próprio, já não é mais suficiente para que uma forma-sujeito, uma docência não venha a ser novamente fixada.

Uma (re)constituição ética que possui efeitos estéticos e que está em incessante re/de/trans/formação, uma forma sempre inacabada que em nada se aproxima de ser um novo modelo a ser proposto. Não se trata, pois, de uma relação causa-efeito, mas sim da possibilidade de posturas outras que podem ser tomadas pela docência-dada, sobre a qual pode haver uma ruptura de cumprimento de regras para a realização de arranjos, combinações, modificações, remodelando condutas previamente estabelecidas, ou seja, provocando outras composições de si mesmo que resultariam em outros modos de agir e de ser professor de acordo com o jogo estabelecido com a verdade pedagógica.

A autoformação ética de uma forma-sujeito, encontra-se no espaço onde acontece essa relação entre pensamento



e ação, no qual há abertura para movimentações de ordem prática que objetivem um exercício de liberdade. Depois de munir-se das prescrições morais, o sujeito tomaria para si as suas regras de conduta, resultantes desse jogo de verdade, que modulariam seu modo de pensar e de agir de maneira singular.

Essa possibilidade de conduzir-se eticamente é possível de ocorrer

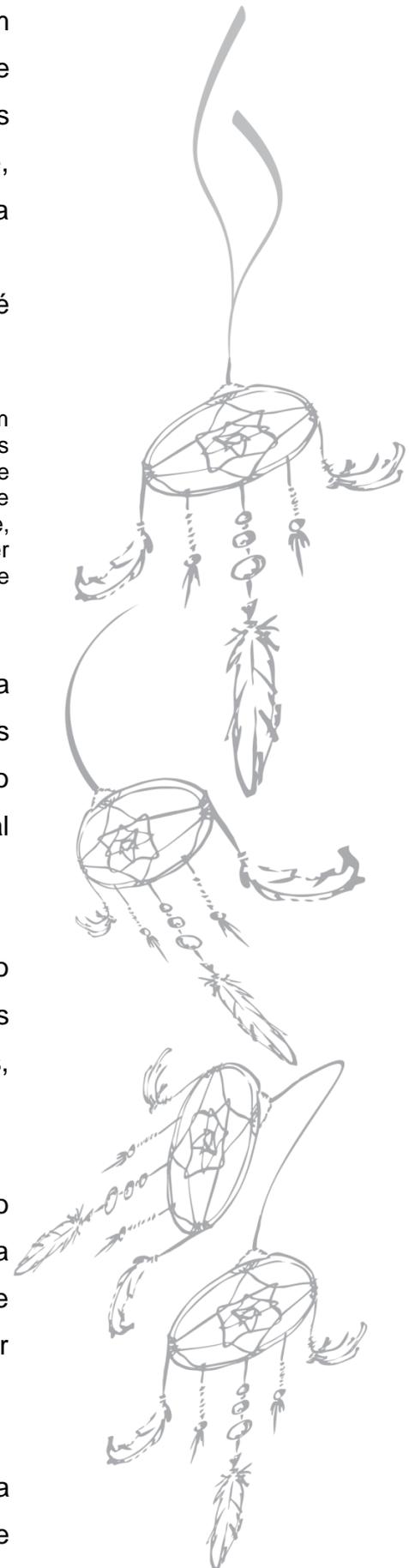
na medida em que exercita a sua relação com as verdades dos discursos, convertendo suas regras, exercendo, assim, uma prática de liberdade e produzindo outras possibilidades de ser docente em seus modos de conduzir-se, encontrando formas de inventar-se o seu ser professor em meio aos jogos de verdade que se encontra. (AURICH; BELLO, 2011, p.12).

Pensar a ética como princípio de uma ação ou uma conduta que se movimenta entre as relações estabelecidas com a verdade é pensar a docência como algo que não pode ser fixado, entretanto como algo que possui potencial para movimentar-se e conduzir-se.

Pendurela, se disso tudo soubesse, quem sabe não poderia também, em um enfrentamento com os penduricalhos que traz consigo há algum tempo, ao menos, sacudi-los, desestabilizá-los, afrouxá-los?...

Quem sabe, para além do bem e do mal, pensando eticamente, Pendurela deixe de pensar que há problemas a serem resolvidos por ela, ao perceber que aquilo que lhe parece dever é o que realmente lhe pesa e passe a viver mais uma relação consigo e com os outros?

Quem sabe alguns penduricalhos caíssem pela falta de vitalidade, quem sabe com alguns ela conseguisse



transformá-los em algo um pouco mais vivo, produzindo singularidades, reinventando-se em sua própria docência?... Afinal, nem a Pendurela cansada e pesada consegue ser sempre igual a si mesma...

Poderia Pendurela, ainda, tendo aquilo que é dado como ponto de partida, sem remeter a docência a um ponto de chegada, movimentar-se entre suas instantaneidades, respirar através dos entre-tempos e, jogando com as forças²⁷, resgatar algo de seus virtuais²⁸?

Afinal, se a aula, o docente, a docência estão/são dados, se a tela do pintor e a folha branca do escritor estão virtualmente repletos de clichês (DELEUZE, 2007), assim como o quadro vazio da sala de aula do professor ao dar uma aula (CORAZZA, 2012), por que não rompê-los e dar espaço à criação?

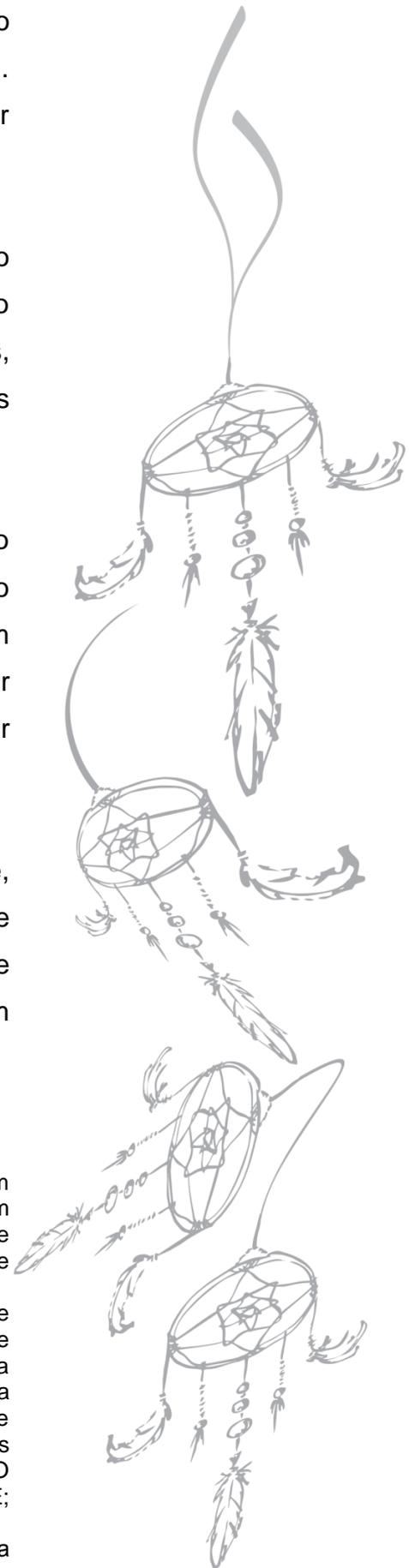
Quem sabe Pendurela, cansada de arrastar-se, enfraquecida pelo peso de tantos penduricalhos, não se encoraja, compra a luta de subverter aquilo que lhe representa, enfrenta o caos²⁹ que lhe circunda e, de algum modo, venha a movimentar algum ponto-conduta³⁰?...

²⁷ Forças afirmativas da vida, no sentido nietzschiano.

²⁸ No sentido deleuziano, não se trata da virtualidade caótica, mas sim daquilo que ainda não sofreu atualização, aquilo que não se constitui em um estado de coisas, mas que torna o caos consistente em um plano de imanência, sendo real, sem ser atual. Remete-se à noção de acontecimento em Deleuze (1992).

²⁹ "O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência." (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.59).

³⁰ Ponto de inflexão de uma função, que a movimenta, tomado como "a efetuação de uma ação que produz uma movimentação na extensividade



Quem sabe não se arrisca a dar alguns passos sem que tenha as correspondentes certezas, sem a existência de um chão para pisar e de uma rota a seguir jogando-se em uma experimentação do pensamento³¹?...

Quem sabe deixando de banhar-se no lago das tranquilidades de tudo aquilo que reconhece, venha a afirmar a força da vida e a potência do virtual presente na docência?...

Quem sabe?...



da forma” (SANCHOTENE, 2015, p.68), desestabilizando a ideia de nossa permanência em uma mesma estratificação ou forma e dissipando a identidade, “é a parte constitutiva que produz diferença.” (SANCHOTENE, 2015, p.68).

³¹ Para Deleuze e Guattari todo pensamento é relação com o caos, “que seria *pensar* se não se comparasse sem cessar com o caos?” [grifo dos autores] (p.267). O que pensamos seria, então, o fruto de uma operação com o caos e ato de pensar, o que lhe dá consistência. Pensar “[...] é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.143).

A IMPOSSIBILIDADE DA FIXAÇÃO DO SER: A VOZ DA DIFERENÇA E A DOCÊNCIA

As imagens descem
como folhas
no chão da sala.

Folhas
que o luar acende,
folhas
que o vento espalha.
Eu plantado, no alto,
em mim contemplo
a ilusão da casa.

As imagens descem
como folhas
enquanto falo.

Eu sei
O tempo
é o meu lugar
O tempo é minha casa
A casa é onde quero
estar.

(Trecho de A ilusão da
Casa, de Vitor Ramil)

“Então, comuniquei minha decisão e foi aquele alvoroço nas turmas. Alguns alunos não gostaram e me pressionaram para que eu voltasse atrás. Confesso que estava nervosa antes de dar a notícia. Sempre fico nervosa quando mudo de ideia e vou experimentar algo que não estou acostumada a fazer. Sei que traí a mim mesma, fui incoerente com aquilo que acredito, mas dessa vez vou fazer desse jeito.” – desabafa Pendurela, em seu Vidário, ao escrever sobre sua desistência de ser supervisora na escola do grupo do PIBID Matemática que conduzia a mais de um ano.

Algo desestabilizou Pendurela. Mas não foi o descontentamento dos alunos, nem o fato de deixar o “trabalho pela metade” e seus alunos “sem as



atividades pibidianas”, como escreve em suas próprias palavras.

O que aconteceu é que Pendurela encontrou-se com outro pensamento que a fez mudar sua conduta que causou a surpresa e alvoroço nos alunos.

Pendurela sempre orgulhou-se de cumprir integralmente todas as tarefas que lhe solicitassem. Nunca havia deixado nada “pela metade”. Nenhuma tarefa, nem o curso de canto, nem alguma de suas três graduações, muito menos o trabalho e menos ainda os alunos sem aulas. Professora exemplar, Pendurela sentiu-se traidora de si mesma ao decidir abandonar tal supervisão.

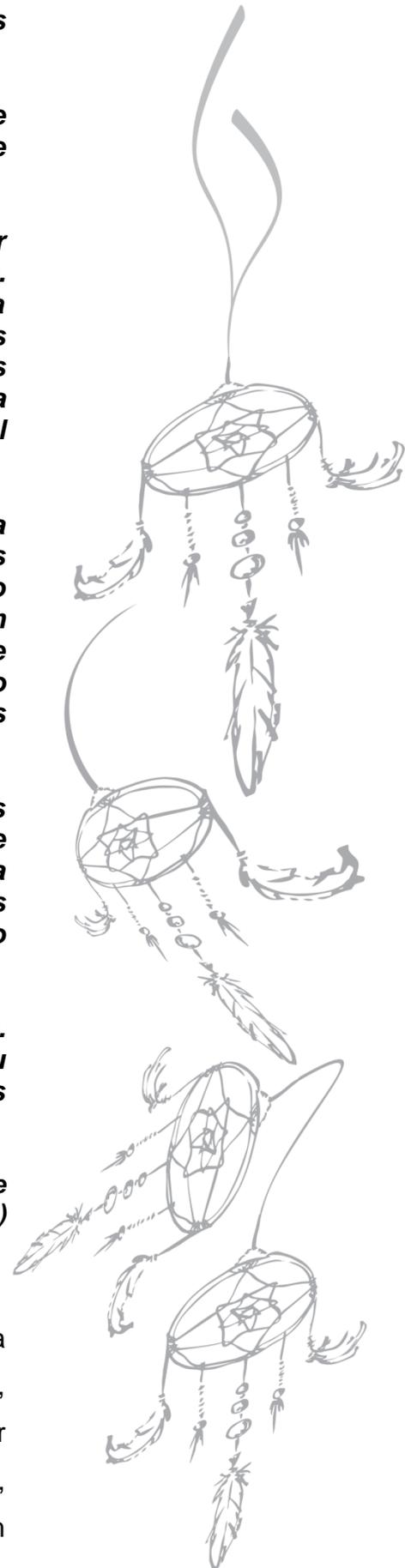
Pendurela foi para sua casa como supervisora na escola do PIBID Matemática, mas algo aconteceu, pois ao retornar à escola, não voltou mais pensando como no dia anterior, escapou-se de si mesma ao decidir em deixar o grupo pibidiano. Saindo de sua zona de conforto, Pendurela se permitiu arriscar, se colocando em movimento e sem maiores compromissos com seus penduricalhos decidiu mudar.

Pendurela, tão ela, tão singela com seus penduricalhos. Talvez tenha percebido seus pesos e iniciou alguns enfrentamentos, talvez imagine que possa não carregá-los, talvez apenas não imagine que os novos penduricalhos que virão, da mesma forma como os antigos, também não serão seus.

O cansaço parece ter dado uma folga à Pendurela. Talvez algum penduricalho tenha caído, pois seu semblante parece, momentaneamente, um pouco mais leve.

(Escrito a partir do encontro com o texto escrito de Pendurela, Vidário de Pendurela, p. 142-143)

A ética em Foucault enquanto cuidado de si, embora possa afastar Pendurela de uma conduta moral, constituindo-a a ser outra em si mesma e não mais dançar conforme o tilintar de seus penduricalhos, por outro lado, acaba por fabricar um aprisionamento de si, pois lhe joga em



um novo molde, em outro quadro normativo, agora proposto por ela mesma.

Pendurela, então, assume a possibilidade do novo e arrisca-se em um terreno que nunca pisara: o de trair o relacionamento com as verdades que havia tomado para si para ter um encontro com outro pensamento.

Mesmo com todos os penduricalhos que ainda carrega, Pendurela passa a entender que agora possui em seu favor, de afirmativo em sua vida³² e em sua docência, a força de seu pensamento, melhor dizendo, do seu ato de pensar³³, pois é essa força que a coloca em movimento.

Arriscar-se é condição para a vida. Problematizando um comportamento moral na ordem da conduta passa a ser condição para um comportamento ético, para desvencilhar-se das verdades da ciência e da moral. Todavia, o risco assumido, além de retomar a ideia da produção de uma singularidade, a coloca em movimento na ideia de um devir e de uma repetição que não é a repetição do Mesmo, mas de uma repetição que produz diferença, que faz com que Pendurela nunca seja o mesmo ser, nunca seja igual a si mesma.

A questão do ser, não se aplica a uma forma específica, a uma questão particular como o ser docente, ou

³² A vida é disparadora da criação, possui uma potência criadora, entendida a partir de Nietzsche. Tomada enquanto obra de arte, seus atravessamentos, seus desordenamentos, a possibilidade de encontros com outros corpos, etc. produzem matéria-prima para o ato de pensar, para criar.

³³ Pensamento e a ação de pensar não são sinônimos para Deleuze. Pensamento pode se constituir em uma potência criadora que se realiza na ação, na força, no ato de pensar. Pensamento relaciona-se mais com um modelo de reconhecimento, é contemplação. O pensar, em ato ou enquanto força, é uma criação. Isso destaca a importância de considerarmos os encontros: “Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento.” (DELEUZE, 2006, p.203).



como a docência, mas está ligada a qualquer ser, faz referência a todos os seres.

Pela filosofia da representação e o pensamento platônico-aristotélico, a partir do método da divisão de Platão³⁴ – que seleciona linhagens, o puro do impuro – mediado pela analogia de Aristóteles, o ser encontra-se sob o jugo da semelhança e da identidade do Mesmo.

Em Platão, o mundo da representação dá primazia à essência, ao inteligível, à cópia-ícone, à imagem, do modelo, do verdadeiro em detrimento à diferença [excluindo-a considerando-a como impensável em si mesma] ao sensível, ao simulacro, ao falso, selecionando os que recebem a ação da ideia, que contém aquilo que constitui a essência, e o que dela escapam.

Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se “insinuar” por toda a parte. (DELEUZE, 2011, p.262).

Na filosofia platônica³⁵, o verdadeiro conhecimento, estaria no inteligível [considerado como superior], nas essências, nas ideias e não no que faria parte do domínio do sensível [o inferior] que, por estar em contínuo estado de fluxo sendo impossível de se conhecer, não seria conhecimento, saber ou ciência, mas mera opinião, conjectura ou crença.

³⁴ Com o método da divisão, Platão objetiva extrair o puro de algo impuro, indiferenciado, indefinido na busca do aparecimento da essência, da ideia. Essa lógica coloca o ser no inteligível, no imutável e no universal, não podendo ser um algo outro que não seja uma cópia-ícone, um modelo, uma cópia do semelhante e do verdadeiro, remetido a um princípio primeiro fundante de qualquer de suas derivações que o impossibilita de tornar-se algo que não o Mesmo.

³⁵ Nessa intenção de eliminação dos simulacros – as más cópias que se afastam dos princípios de semelhança – que resultaria na fixação do ser em determinadas identidades, demonstra-se uma questão de ordem moral, de acordo com Machado (2009), de valoração e de prescrição.



Na leitura de Deleuze (2006), Aristóteles funda a lógica da representação, ao pretender salvar a diferença de seu estado de “maldição”, intenção que não se concretiza. Mesmo aceitando as más cópias, Aristóteles acaba por mediatizar o ser pela representação através da analogia, entendendo o ser como análogo: o ser se dizendo em vários sentidos que guardam relação entre si.

A diferença, no pensamento aristotélico, mantém-se subordinada à oposição, à semelhança e, também, à analogia. O ser, referenciado a partir do plano da identidade, tornou-se distributivo e hierárquico: distribui-se coletivamente e encontra-se atrelado a um sentido primeiro.

A analogia encontra sua essência na cumplicidade entre as diferenças genéricas e específicas, nas quais ao mesmo tempo em que o ser passa a ser afirmado como gênero comum é, também, segundo Deleuze (2006), destruída a razão que o afirma, sua possibilidade de ser referentes às diferenças específicas.

Isso quer dizer que não se pode conciliar a analogia com um ser múltiplo,

[...] ela deve, essencialmente, reportar o ser a existentes particularidades, mas, ao mesmo tempo, não pode dizer o que constitui sua individualidade. Com efeito, retendo no particular apenas aquilo que é conforme ao geral (forma e matéria), ela procura o princípio de individuação neste ou naquele elemento dos indivíduos já constituídos. (DELEUZE, 2006, p.69-70).

Enquanto na analogia “[...] o ser se diz em vários aspectos [...]”, mas “[...] se diz de algo fixo e determinado [...]”; na univocidade, o “ser se diz ‘de todas as maneiras’ num mesmo sentido, mas se diz assim daquilo que difere” (DELEUZE, 2006, p.417), ou seja, se diz da própria diferença que sempre é móvel e deslocada no ser.³⁶

³⁶ Deleuze, com seu pensamento da diferença, denuncia a subordinação da diferença à relação de analogia ao Mesmo e à semelhança que cria o



Para Machado (2009), subvertendo a lógica da representação, na busca de elaborar uma proposta para pensar a diferença nela mesma, Deleuze afirma a potência positiva do simulacro, uma potência primeira que, não sendo recalçada pela ideia, seria o próprio ser, não mais os pensando como más cópias, simples imitações com semelhanças diminuídas, dissolvendo, assim, categorias de original e de cópia e abolindo a relação de semelhança estabelecida entre o modelo e a cópia que reduzem a diferença à identidade.

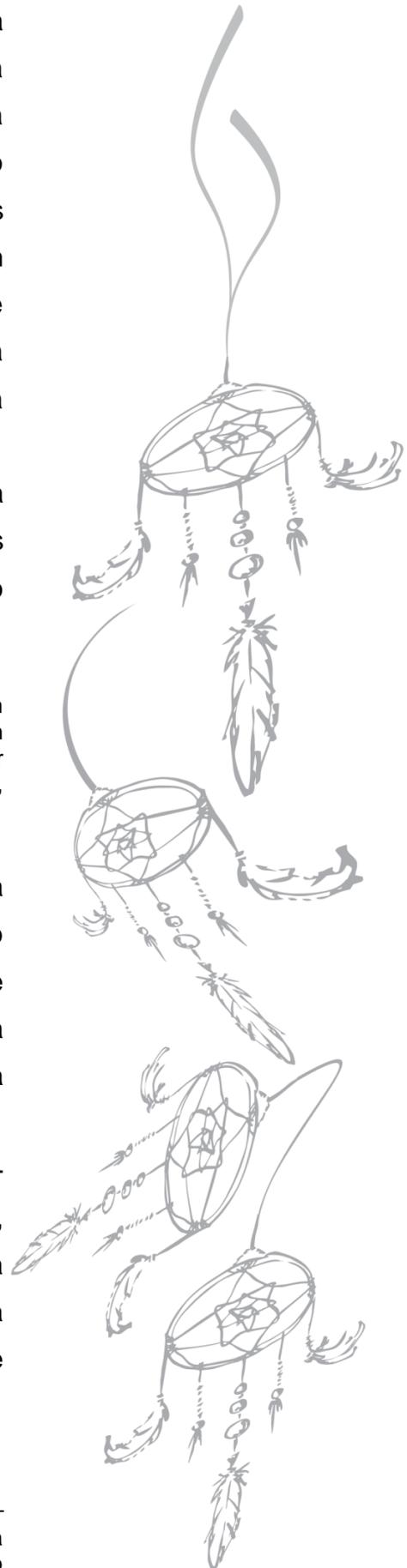
Distinto a toda lógica representacional, o ser passa a ser pensado não como imutabilidade e permanência, mas como movimento, como devir. Fazer do devir uma afirmação quer dizer

[...] em primeiro lugar, que só há o devir. Sem dúvida é afirmar o devir. Mas afirma-se também o ser do devir, diz-se que o devir afirma o ser ou que o ser se afirma no devir. (DELEUZE, 1976, p.19).

Dizer que o devir afirma o ser ou que o ser se afirma no devir quer dizer que o ser não pode ser entendido como preexistente fundado no idêntico, mas que a multiplicidade passa a ser a sua principal característica. O devir movimenta as singularidades, as compõe e as dissolve. Ele o que está entre, sem substituir um ser por outro.

Ao invés de afirmar a identidade pela lógica platônica-aristotélica, fixando o ser ao afirmar que o ser é do “isto é”, abre-se um espaço para pensar a impossibilidade dessa fixação, tomar para si a diferença e pensar no entre que há no “e” do ser “isto-e-isso-e-aquilo...” com uma lógica de multiplicidade.

espaço representacional, confirmando, por outro lado, sua credibilidade à diferença, afirmando o simulacro e instaurando um pensamento sobre o tempo e na imanência.



Contrário à analogia que opera a equivocidade, pensando em uma lógica do múltiplo pelo múltiplo, a multiplicidade nela mesma, sem se referir a um termo interior ou exterior a ela, Deleuze (2006) entende o ser como unívoco e analisa o unívoco do ser em três diferentes momentos: Duns Scot, Espinosa e Nietzsche.

3.1 A UNIVOCIDADE DO SER

O-ser-unívoco não se trata do mesmo ser que se encontra sobre o crivo das exigências da representação. Não se trata de um ser único, mas sim de um ser múltiplo que só possui como referência ele mesmo, sendo ele a sua própria prescrição. Nele, a identidade não se define pelo que é dado, ou projetado, pelo que deva ser, mas pelo que ele está sendo. Entre os seres existem diferenças, mas não valoração referente a superioridade ou inferioridade.

O sentido de unívoco é neutro e indiferente em Duns Scot³⁷. Seu pensamento neutraliza o ser tomando-o em sentido abstrato para contrapor-se à analogia.

Deleuze (2006) afirma que o ser unívoco como neutro não abarca apenas formas qualitativas ou atributos distintos,

³⁷ Ao questionar a consistência da analogia, Duns Scot levanta a questão de que, dados dois termos, o sentido de um dos termos é atribuído pelo outro como critério, todavia para haver relação de proporção é preciso um termo médio a ambos. Só assim poderá haver uma analogia que permita atribuir superioridade a algum dos dois termos. O termo médio servirá como referência para essa atribuição de sentido, para que a analogia esteja completa.

Duns Scot definiu duas distinções que reportavam, na leitura de Deleuze (2006), esse ser-unívoco [em si e por si mesmo] neutro à diferença: a distinção formal e a distinção modal. Na distinção formal distingue-se o ser por essências ou sentidos, entre “razões formais”, na qual a unidade do sujeito subsiste, prolongando a univocidade do ser nos seus atributos, sob a condição de sua infinitude. Significa que o ser não perde sua unidade, mesmo possuindo quaisquer atributos unívocos distintos. Por sua vez, a distinção modal é estabelecida entre o ser ou os atributos e as variações intensivas de que são capazes. Essas variações se traduzem em modalidades que individualizam e a partir delas infinito e finito constituem intensidades singulares.



ambos unívocos, mas os remete a fatores intensivos ou graus individuantes capazes de variar seu modo, sem mudar a essência do ser.

O segundo momento, em Espinosa³⁸, o ser unívoco deixa de ser neutro para se tornar afirmação pura.

Enquanto Duns Scot empreendia uma luta contra São Tomás de Aquino, Espinosa empenhava-se em contrariar a teoria das substâncias de Descartes, rica em analogia, contra a concepção cartesiana das concepções, um misto de substância, qualidade e quantidade imbricadas entre si.

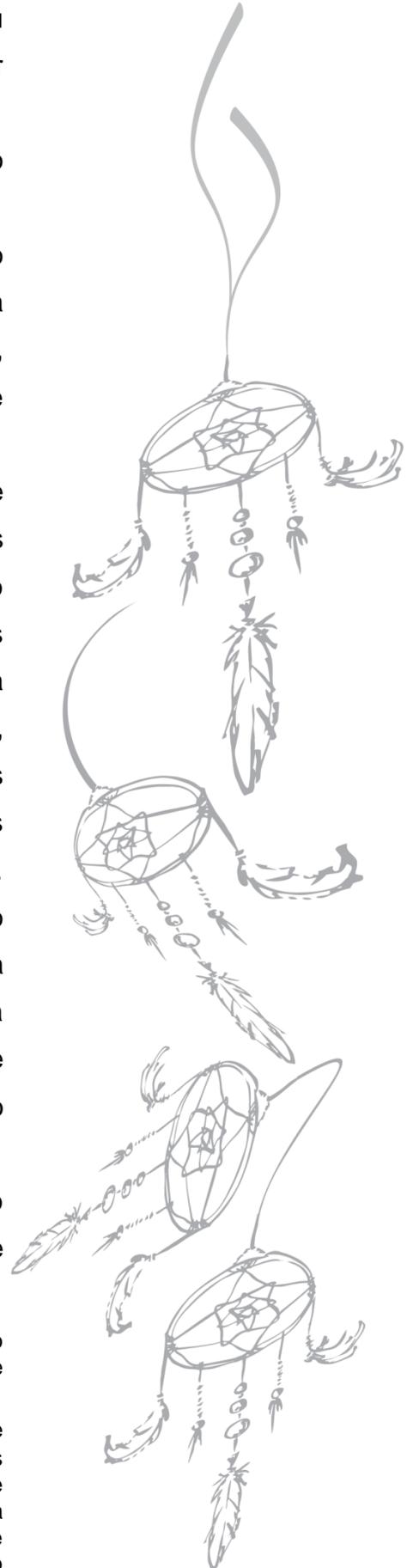
Espinosa, pela leitura de Deleuze (2006), defende que as distinções reais nunca são numéricas, são apenas formais, que são as qualitativas ou essenciais e, por outro lado, que as distinções numéricas nunca são reais, mas apenas dizem respeito aos modos intrínsecos da substância e seus atributos. Toda hierarquia e eminência são negadas, a substância passa a ser designada por todos seus atributos em conformidade com a essência, expressa em todos os modos em conformidade com o grau de potência que possui.

Somente no terceiro momento, com o eterno retorno de Nietzsche, a mais pura afirmação da diferença, a repetição no eterno retorno como identidade produzida pela diferença, é que Deleuze, enfim, estabelece condições de possibilidade para sua crítica à filosofia da representação com Diferença e Repetição.

O fundamento do eterno retorno é o devir, mas não o devir igual e, sim, o puro devir. A esse argumento, tem-se que:

O tempo passado sendo infinito ou eterno, o devir teria atingido seu estado final, se

³⁸ Em Espinosa o-ser-unívoco seria “[...] a substância absolutamente infinita, isto é, constituída por uma infinidade de atributos iguais realmente distintos, cujos produtos são modos, maneiras de ser que existem nos atributos.” (MACHADO, 2009, p.59). Com a concepção da univocidade do atributo, Espinosa constitui a essência da substância e contém a essência dos modos, nos quais ambos possuem uma relação de fundação entre si.



houvesse um; ora, o instante atual, que é um instante que passa, prova que esse estado final não foi atingido; logo, um equilíbrio das forças, um estado de equilíbrio, um estado inicial ou final não é possível. Bastaria um único instante de ser anterior ou posterior ao devir para que não pudesse mais haver devir. (MACHADO, 2009, p.90).

Trata-se da repetição que possui um caráter ético: selecionar diferenças de acordo com sua capacidade de produzir, de retornar ou de suportar a prova do eterno retorno. “Retornar é o ser, mas somente o ser do devir.” (DELEUZE, 2006, p. 73).

Há uma seleção naquilo que retorna. Não é o todo, nem o Mesmo, nem a identidade, mas as formas que chegam no limite da potência, passando umas pelas outras e se tornando idênticas. “É o ser-igual de tudo o que é desigual e que soube realizar plenamente sua desigualdade.” (DELEUZE, 2006, p.74).

No eterno retorno: “O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença.” (DELEUZE, 2006, p.67).

Nesse movimento a diferença produz repetição ao mesmo tempo em que a repetição seleciona a diferença, “[...] o eterno retorno é a univocidade do ser [...]” (DELEUZE, 2006, p.74).

Entretanto, a noção de devir não é unívoca, sublinha Machado (2009). É necessária, ainda, uma definição ética que envolve o conceito de vontade de potência de Nietzsche, considerada como o devir das forças ou princípio da diferença – devir-ativo e o devir-reativo (constituente do nihilismo) para Deleuze (1976).

Para o conceito de vontade de potência, Deleuze realiza uma distinção entre força e vontade. Para a noção de



força³⁹, partindo da ideia de que o que constitui a essência da força é sua relação com outras forças ou de que, nessa relação com outras forças, a força viria a adquirir a sua própria essência ou qualidade, Deleuze define um corpo como um fenômeno múltiplo, formado por forças ativas [superiores ou dominantes] e reativas [inferiores ou dominadas] em luta.⁴⁰

A vontade de potência⁴¹, para Deleuze (1976) seria, então, o elemento diferencial e princípio genético das forças em presença: diferencial enquanto princípio da produção da diferença de quantidade entre elas e genético enquanto elemento da qualidade que as forças adquirem na relação entre si.

Nessa distinção, a vontade de potência é entendida como o princípio interno que determinaria a qualidade da força e a quantidade da relação entre as forças, “[...] a sensibilidade das forças, o devir sensível das forças, a sensibilidade diferencial.” (MACHADO, 2009, p.102), o mundo das intensidades puras, o princípio intensivo no qual uma força só será ativa ou reativa a partir da própria vontade de potência (da afirmação ou da negação).

O caráter ético e ontológico do eterno retorno reside na seletividade das forças. O pensamento do eterno retorno descarta da vontade tudo que não está adequado a esse

³⁹ Em Nietzsche: “Força é aquilo que se apropria dos fenômenos e lhes confere sentido, se configura propriamente enquanto dominação de uma quantidade de realidade, uma vez que toda e qualquer realidade é, desde sempre, um campo de forças em relação”. (AZEREDO, 2003, p.47). Nietzsche entende o mundo como “[...] um campo de forças, as quais são determinadas internamente na sua variação pela vontade de potência. Trata-se de um dinamismo interno à força que produz diferenças de qualidades e quantidades em um campo ao infinito. A vontade de potência é um elemento interno à força e o que a determina a agir.” (CARVALHO, 2011, p.184).

⁴⁰ Deleuze (1976) é que distingue a força ativa, aquela que é potência de ação ou comando; da força reativa, que é a potência de obediência ou de ser agido; a força reativa desenvolvida, que é a potência de divisão ou separação; e a força ativa tornada reativa, que é a potência de ser separado, de voltar contra si mesmo.

⁴¹ De acordo com Deleuze (1976), Nietzsche não chegou a formular uma definição do que seria a vontade de potência.



pensamento. É o sentido da vontade de potência como vontade afirmativa: seja qual for a vontade, elevá-la na última potência que é a do eterno retorno, este, por sua vez, cria formas superiores, potências extremas fazendo que a vontade seja uma vontade criadora. (MACHADO, 2009, p.97).

Todavia, essa primeira seleção não é suficiente para eliminar todas as forças reativas. É preciso fazer com que a vontade negativa seja convertida em afirmativa, utilizando a negação para negar as próprias forças reativas.

O eterno retorno, não apenas como pensamento, mas como ser-do-devir (do devir-ativo), como afirmação. Só a afirmação retorna e só retorna aquilo que pode ser afirmado. O que pode ser afirmado é diferença: o múltiplo, o acaso, o devir.

Para existir um devir-ativo, na leitura de Deleuze (1976), é necessária uma dupla seleção: da atividade da força e da afirmação da vontade. E o eterno retorno, como pensamento ético que seleciona, dá uma regra à vontade: “O que tu quiseses, queira-o de tal modo que também queiras o teu eterno retorno.” (DELEUZE, 1976, p.33). Pensar desse modo:

Faz do querer algo de completo. [...] elimina do querer tudo o que cai fora do eterno retorno, faz do querer uma criação, efetua a equação querer = criar. (DELEUZE, 1976, p.33).

Assumir essa afirmação para a docência em matemática suscita a sua potência criadora para lutar contra o seu próprio aprisionamento, seja o de todos através de uma moral, seja o aprisionamento de si pela ética em Foucault.

Assumindo, então, essa única voz do ser que se diz da diferença, um ser que é devir, não pode Pendurela ficar aprisionada a determinados modos de ser e de agir, fixando



também aquilo que não pode ser fixado: a docência. Assim pensada, a docência seria menos dever (conduta moral) e mais devir (pensamento ético).

Em uma docência em meio à vida, de tudo o que acontece em ato e não como representação de algo, toma-se a própria vida como disparadora dos encontros que se dão no ato de pensar e que produz movimento.⁴²

Nesses encontros, nesses choques entre pensamentos, a docência pode vir a vivificar sua vida, deixando a estabilidade previsível de uma reatividade e lançando-se no devir, assumindo que não se trata de seguir um modelo, nem de relacionar-se por identificação com algo ou alguém, mas sim

a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de nos tornarmos e, através das quais nos tornamos. [grifo dos autores] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.55).

O devir é o que coloca em movimento o-ser-unívoco, enquanto não há referência com um “eu”. Como força, movimenta o pensamento e afirma o ser, colocando-o em diferença pura.

Talvez Pendurela, nua em si mesma, pudesse sentir que sua tropa de penduricalhos é a vida menos algo. Um algo todo dia descartado, antes mesmo de vestir-lhe e que, apesar de ser infinitamente maior que essa tropa, é praticamente imperceptível, já que Pendurela, correndo ao tomar seu café da manhã e sair para dar sua “aula-cheia” (CORAZZA, 2012, p.23), está ocupada demais pensando em como manter a tropa na linha. Na correria, esquece-se, de

⁴² “O pensar é o movimento do choque do encontro com o outro do pensamento”. (TADEU, 2002, p. 50).



que não há como ser igual todo dia. Repete a roupa, repete a aula e o cabelo – e ambos nunca são ou ficam do mesmo jeito -, pois Pendurela nunca se repete, nem ela, nem as instantaneidades, nem a vida, todas são sempre diferentes nelas mesmas.

3.2 A VOZ DA DIFERENÇA E A DOCÊNCIA

“Hoje foi dia de inspiração, dia de atividade diferente! Trabalhar com material manipulável parece sempre dar resultados. Os alunos construíram, a partir de planificações, os poliedros de Platão e identificaram as faces com E.V.A, os vértices com miçangas e as arestas com canudinhos plásticos. Depois disso tinha que fazer medições e cálculos de área e volume e preencher uma folha de registro. Deu uma trabalhadeira danada, mas eles adoraram. Disseram que queriam que todas as aulas fossem assim. Também, qualquer coisa que fizermos que fuja do tradicional é diferente pra eles, quadro-verde e professor falando é o que mais acontece todos os dias.” – escreve empolgada, Pendurela, em seu companheiro de vida, seu vidário.

Pendurela acredita que necessita fazer atividades diferentes. O máximo que puder e o melhor que conseguir. Corre atrás para pensar e “preparar” aulas e atividades que “fujam do tradicional”.

De vez em quando, Pendurela fica feliz. Aliás, fica muito feliz com sua “inspiração”. A razão sempre está ligada a alguma atividade que ela acredita que ter “criado”, uma novidade, uma inovação, não importa sua dimensão, o que importa para ela é que é algo “diferente”.

Repetindo novamente, reproduzindo antigas matrizes, Pendurela vive sem saber que naquilo que pensou e que acreditou ser novo, não há criação. Não há um diferente. Há um referente. Há uma negação de identidade. Rastejando com o peso de seus penduricalhos, segue os rastros da representação. Repetiu uma boa, explicável e tranquilizadora cópia. Um plágio do dado, do mesmo, do dever.



(Escrito a partir do encontro com fragmento de Pendurela, Vidário de Pendurela, p. 120-121)

O conceito de diferença, com Deleuze, vem desmontar a felicidade e a tranquilidade das repetições de Pendurela. Desmonta, desacomoda, incomoda, vivifica. A diferença tomada enquanto conceito, não é uma derivada da identidade do plano da representação, mas princípio da identidade na filosofia da diferença, isso é, a identidade que emerge da diferença.

Na filosofia da representação, tem-se a identidade do Mesmo tomada como princípio. Na filosofia da diferença, a identidade que emerge da diferença é secundária.

Na representação parte-se da identidade para a busca de uma diferença a partir daquilo que não é idêntico, uma negação-problema que é descartada da identidade por não ser uma boa cópia.

Em perspectiva das filosofias da diferença, parte-se da diferença para emergir singularidades e essa diferença, tomada como problemática⁴³ é entendida como potencial, como força afirmativa, como vivificadora. Nesta tese, entende-se que: “A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.” (SILVA, 2002, p. 66).

Pensar a diferença com Deleuze é pensar a diferença nela mesma – ou diferença em si ou diferença pura –, tomando sua potência afirmativa, sem reduzi-la a uma relação com a identidade do Mesmo, como em uma relação de negatividade. “A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y.”, afirma Silva (2002, p.66), ou seja, como x devém outra coisa, “[...]”

⁴³ A noção de problemático, aqui, não quer dizer algo negativo, como um problema, mas sim algo que possui potencial.



mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.” (SILVA, 2002, p. 66).

É a própria diferença que produz a identidade da diferença por repetição, pois a diferença

[...] não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso. A diferença não é fenômeno, mas o número mais próximo do fenômeno. [...] Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão suficiente. (DELEUZE, 2006, p. 313).

No diverso não há pontos há diferenciar. Diferença é esse algo que não se encontra no plano da representação, que não está dado, que necessita de outro plano, um plano virtual no qual há movimentos infinitos, no qual conceitos são produzidos e circulam sobre seus próprios componentes - o de imanência -, para respirar, para diferenciar-se.

Uma diferença que não é a não idêntica, não é a diferença negativa, pois não faz parte do plano dos extensos. É a diferença na intensidade, é dessemelhança na forma do tempo, é o diferencial no pensamento produzido pela repetição.

A diferença em si mesma também não é a abstração de uma generalidade, pois não pertence ao âmbito do inteligível. Não é habitante do espaço, seu lugar é o tempo.

O tempo da diferença não é o tempo fatiado e milimétrico, ordenado e sucessivo que o inteligível é capaz de contabilizar. Seu tempo é o tempo das intensidades que movimentam o pensamento, no qual presente e futuro são o mesmo instante, o tempo da intensidade em que a diferença “[...] é ao mesmo tempo o objeto do encontro e o objeto a que o encontro eleva a sensibilidade”. (DELEUZE, 2006, p.210).

Diferença e repetição fundam um processo de atualização, por diferenças no virtual e diferenciações do



atual que abre caminhos para uma "diferenciação criadora". (DELEUZE, 2006, p.299). Nesse processo, virtuais são atualizados em pontos determináveis que sofrem diferenciação através das intensidades que individualizam⁴⁴, provocando dessemelhanças entre esses dois atuais. (ORLANDI, 2000, p.56).

Entre esses pontos dá-se a individuação que produz a singularização do ponto diferenciável, ponto que não é determinável⁴⁵ que remete à univocidade do ser e a diferença em si mesma.

As diferenciações acontecem no virtual, uma virtualidade que possui realidade e é uma parte do duplo da ideia, é ideal sem ser abstrata – realidade virtual da ideia. As diferenciações implicam a mobilidade de relações diferenciais independente das relações entre os termos envolvidos e distribuem singularidades essencialmente pré-individuais e a-conceituais, exprimindo condições para um problema e formando um acontecimento ideal. (ORLANDI, 2000, p. 56-57).

As diferenciações são como linhas do processo de atualização, dinâmica na qual a ideia mostra sua parte "estética", sua atualização estética, são composições [diferenciações que atualizam as singularidades] e especificações [diferenciações que atualizam as relações diferenciais] (ORLANDI, 2000, p.58).

A atualização rompe com o processo de similitude e com o princípio da identidade, qualidades atuais e componentes do virtual que elas encarnam não guardam

⁴⁴ A individualidade é intensiva porque a intensidade é fator individuante. A individualidade afirma em si a diferença nas intensidades que a constituem.

⁴⁵ Como a fixação de um número real dentro de um intervalo real, entre dois números reais existem infinitos números reais, sendo impossível determinar antecessores ou sucessores. Há apenas uma relação de vizinhança entre os números.



semelhanças entre si, nem com as singularidades, as relações são diferenciais.

Virtual e possível não se confundem. No possível, as linhas são de realização e as possibilidades são limitadas, fundando um movimento falso atrelado à identidade e semelhança do possível. O virtual é um real potencial no qual a diferença e repetição fundam um movimento de criação que fabricam linhas divergentes que se correspondem sem semelhança com o que acontece na multiplicidade virtual - as diferenciações.

A condição que permite pensar sobre esses movimentos da diferença e repetição é a existência de planos de consistência, de imanência, cortes no caos que contém o virtual e sua atualização sem que seja possível estabelecer algum limite assimilável entre o objeto atual e sua imagem virtual. O atual é o produto da atualização que tem por sujeito o seu virtual. “A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída.” (DELEUZE, 1996, p.175-176).

Deleuze, nesse processo de atualização com linhas de “diferenciação criadora” (DELEUZE, 2006, p.299), procura um terceiro elemento pré-quantitativo e pré-qualitativo, além da diferenciação e da diferenciação, o elemento que potencializa a ideia: a diferença de intensidade como razão do sensível, desenvolvida como síntese assimétrica do sensível. (ORLANDI, 2000, p.59).

Entendendo a docência, como unívoca, como ser que se diz da diferença, como devir, é variação, é multiplicidade. Não permanece igual sempre, pois é preciso unidade para manter a identidade. Qual parte de sua multiplicidade permaneceria? (CORAZZA, 2003). Repete-se, mas não volta a mesma.



Tomando a diferença enquanto conceito, a diferença pura, o diferente é algo que difere em si mesmo, que produz a partir do seu próprio diferimento. E, diferindo em si mesmo, difere a partir do acaso, do encontro, do acontecimento, da força disparadora da própria vida, produzindo singularidades na docência.

Nesse sentido, pensando uma docência em meio à vida, cabe afirmar sua impossibilidade de permanência, a partir do movimento de evanescentes funcionando como um corpo serial⁴⁶, como uma “[...] forma que se faz e se desfaz no estabelecimento de determinadas relações.” (SANCHOTENE, 2015, p.71).

Naquilo que possui de ingovernável, fruto de um somatório de repetições infinitas e contínuas, composto por uma infinidade de partes extensivas que carregam entre si uma relação de repouso e movimento conforme mudanças que lhe afetam, assim como um corpo serial, a docência seria “[...] uma composição e o local onde ocorre a vida.” (SANCHOTENE, 2015, p.71).

O que permanece na docência é a relação que lhe causa mudanças, transformações, deformações, outramentos nos entre-tempos que acontecem entre repousos. O que sobra, aquilo que não é extensividade, é pura impermanência, puro devir, diferença, impossibilidade de fixar-lhe ou de predicar-se.

A produção da diferença, a singularização, vaza e se dá pelos espaços descontínuos, nesse espaço de maleabilidade que o corpo também enquanto ser possui.

⁴⁶ Forma densa e caótica “[...] resultante de um somatório qualquer, cujo número de parcelas é infinito [...], que soma repetidamente a si mesmo parcelas infinitamente pequenas continuamente, produz um diferenciar-se e uma forma que nunca é igual, mas sempre outra forma de ser. Corpo que “[...] articula com seu estruturante sem perder sua porção de exterioridade, criando para si um modo de resistência às representações que pretendem lhe moldar.” (SANCHOTENE, 2015, p.72)



Com isso, considerando que todo ser sendo composto de uma estrutura problemática que faz parte dos objetos de acordo com Deleuze (2006), como um corpo serial (SANCHOTENE, 2015), é possível considerar, igualmente, a fabricação de existências, a produção de “sis” sem padrões únicos e universais.

Em relação à docência, isso dá a pensar que não há critérios suficientes para defini-la em sua totalidade ou inteireza, portanto fixá-la. Não há como desconstruir uma mensurabilidade que não possui, resta apenas desconstruir a representação do que lhe possa ser atribuído como mensurável, atribuindo-lhe limites que não lhe cabem.

No duplo movimento de produção da diferença (DELEUZE, 2006), entre atual e virtual, entre extenso e intenso, processos que fazem parte de um mesmo ser: a diferenciação é o processo intensivo, a velocidade, a aceleração da atualização de uma forma, enquanto a diferenciação atualiza o virtual em partes extensas, aproximando os limites. Trata-se de um processo que tenta organizar o caos em uma forma, busca soluções. Integra, atualiza, resolve pontualmente os espaços existentes entre duas instantaneidades, sem totalizar. Uma totalização das atualizações precisaria de uma composição das infinitas diferenciações.

Para Deleuze (2006) todo objeto possui seu duplo inseparável: virtual (enquanto potência) e atual (enquanto objeto) em correlação. Consiste em metades dessemelhantes de diferenciação e diferenciação que são inseparáveis e que estão em troca recíproca e contínua. E na relação entre ambas se dá a singularização, a produção de diferença.



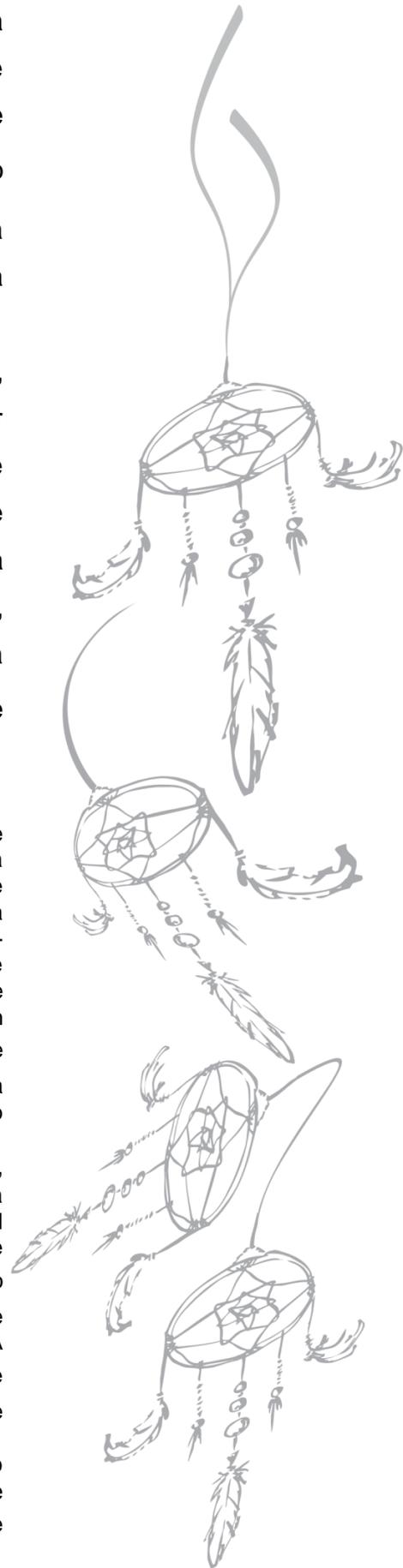
Santos (2015)⁴⁷, também no campo de pesquisa sobre Educação e Filosofias da Diferença, escrevendo sobre o duplo da docência, esse duplo de diferenciação e de diferenciação, cria o termo $Docencia_{\zeta}^{ci} açãõ$ ⁴⁸ e mostra o movimento e a impossibilidade de fixação da docência problematizando os percursos entre a lógica dual e a lógica do duplo na educação matemática.

Considerando a aula⁴⁹ como diferença individuante, como causa imanente e não causal que faz a forma vacilar não a deixando fixar; funcionando como potência de diferenciação, sendo matéria móvel, informe e transfiguradora da docência; sendo a própria variação da docência – pois mesmo nenhuma aula sendo igual à outra, todas ainda são aulas e é a sua repetição que a retira para fora dos contornos estratificados da $Docencia_{\zeta}^{ci} açãõ$ – ela é constituidora da forma da docência em movimento, pois

⁴⁷ Escreve sobre a *Docência-reposo* que seria a docência que obedece ao misto dual e causal de matéria e forma, na qual forma se realiza na matéria, sua totalização da forma lhe confere sua Forma, sua identidade última e estável, está amarrada aos liames da representação e da lógica dual platônica-aristotélica, vivendo na descontinuidade da repetição-reprodução de imobilidades que performatiza um falso movimento de diferença, nela o docente contempla e imita prescrições pré-existentes e generaliza semelhanças cognoscíveis. Já a Docência em movimento em sua forma seria a chamada $Docencia_{\zeta}^{ci} açãõ$, um duplo movimento de diferenciação e diferenciação no qual sua essência é devir, vivendo na continuidade permanente de diferimento, pelo movimento de repetição infinita das aulas que lhe potencializam.

⁴⁸ O somatório acumulado [das instantaneidades da Docência-Repouso], infinitas parcelas extensas de expressão e conteúdo, adicionada ainda a aulas dadas, mas que nunca se totaliza, [...] forma que vaza impossível de ser capturada como uma forma última limite e permanente, porque é diferenciada pela diferenciação. A $docencia_{\zeta}^{ci} açãõ$ é desenrolada como forma em constante mutação, forma disjunta em estados sempre provisórios, mas que dura num *continuum* entre atuais e virtuais. A $docência_{\zeta}^{ci} açãõ$ dura porque não permanece, está sempre em vias de fazer-se e desfazer-se para fazer-se outra vez, numa variabilidade contínua. [grifo do autor] (SANTOS, 2015, p.141).

⁴⁹ É a “névoa”, o lado de fora, em sua instabilidade e imanência ao estratificado fixador da docência, que “constitui um sistema de diferenciação que permite a mudança na $Docencia_{\zeta}^{ci} açãõ$ à medida que emite singularidades.” (SANTOS, 2015, p.146).



[...] a faz não parar de fazer-se e desfazer-se num movimento infinito e inacabado de repetição da diferença. Por conseguinte, a docência não é uma forma que possa ser fixada por uma identidade imutável última, por um contorno limítrofe [...] (SANTOS, 2015, p.147).

e o que sobrevive é apenas a última atualidade da forma, a sua fase atual.

A docência é unívoca, como todos os seres o são, assim como o corpo serial (SANCHOTENE, 2015), ou como a forma *Docencia* $\frac{ci}{ç}$ *ação* (SANTOS, 2015) nunca encontra uma totalização, uma inteireza que a represente e que possa vir a ser reconhecida pelo pensamento em qualquer uma de suas infinitas repetições ou mesmo na composição de todas essas repetições.

Mesmo a docência enquanto suas partes estratificadas, suas singularidades formalizadas em universais e gerais, se movimentam por suas fissuras, afirma Santos (2015), pois

Quando a docência se manifesta em contato com o fora, com a névoa, as virtualidades intensivas do campo problemático da aula se adentram nas estruturas sedimentadas pela docência pela Docência-reposo, rachando-as, gerando violências e movimentos. As singularidades emitidas desse lado de fora dos estratos se atualizam na *Docencia* $\frac{ci}{ç}$ *ação*, individuando-a. (SANTOS, 2015, p.156).

A individuação, como abertura e virtualidade, não permite que exista alguma determinação que possa individuar plenamente uma docência, “[...] não exige nem a universalidade nem a singularidade, sendo indiferente quer ao uno quer a muitos [...]”, pois a docência “[...] carrega sempre em si alguma forma de indeterminação originária e possui pura potencialidade de atualização.” (CORAZZA, 2013, p.127), sendo impossível totalizá-la e torná-la



permanente estática, fixando-lhe uma única posição de estar.

A docência se dizer unívoca, se dizer da diferença, quer dizer abrir mão do problema e afirmar a potência no problemático presente em cada encontro capaz de lhe produzir seu permanente diferimento, sua variação e movimento.

Pendurela enquanto ser, unívoca como todos os seres e entes, necessita assumir suas próprias discontinuidades e quebrar com a fixidez que não lhe pertence, com os limites que os penduricalhos lhe impõem. Repetindo-se, de encontro a encontro, de acontecimento em acontecimento, Pendurela tem a sua frente a possibilidade de aproveitar-se dos espaços-tempos entre os pesos que carrega e perceber-se “[...] em movimento permanente de inividuação, decididamente [estacando os seus Eus], para viver como um conjunto de fluxos (fora [dela] e [nela mesma]), permanecendo [aberta] a todos os devires [...]” (CORAZZA, 2013, p.138).



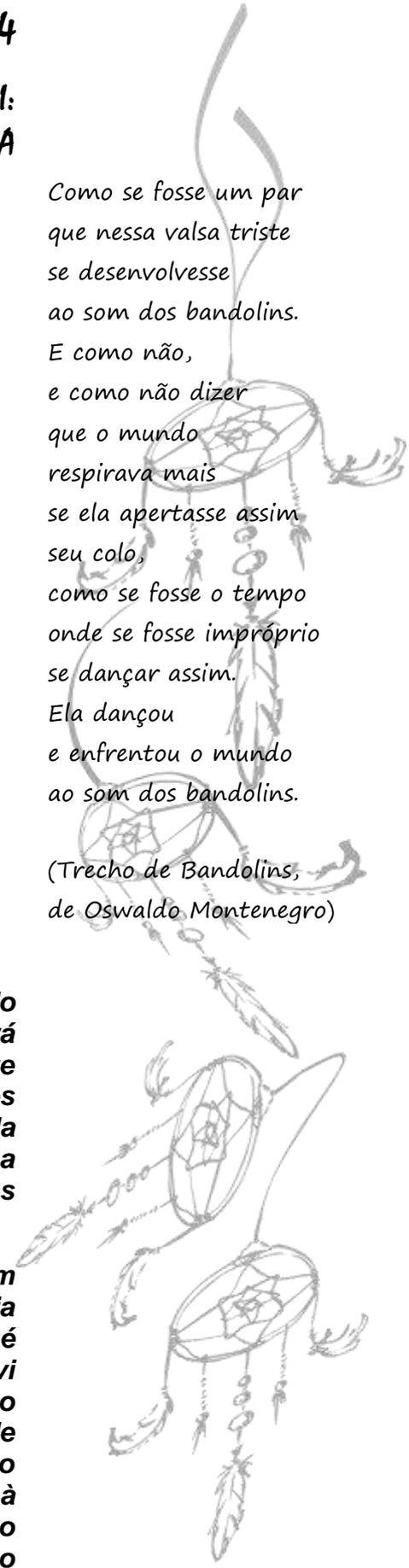
REESCRITA DE SI: A INVENÇÃO DE UMA DOCÊNCIA

Como se fosse um par
que nessa valsa triste
se desenvolvesse
ao som dos bandolins.
E como não,
e como não dizer
que o mundo
respirava mais
se ela apertasse assim
seu colo,
como se fosse o tempo
onde se fosse impróprio
se dançar assim.
Ela dançou
e enfrentou o mundo
ao som dos bandolins.

(Trecho de Bandolins,
de Oswaldo Montenegro)

“A coordenadora pedagógica anunciou o período para a exposição de trabalhos do ensino médio. Será por área e novamente a matemática está sozinha, já que esse ano não fizemos projeto interdisciplinar. Tenho três semanas, preciso correr.” – desespera-se Pendurela com a notícia de última hora, quebrando o cronograma anual previsto e previamente homologado por instâncias institucionais superiores à escola.

“Estive cansada este ano, não fiz nenhum trabalho diferente com os alunos, nada para expor. Haja luz pra criar algo a tempo. Não entendo, sempre é preciso mostrar aplicações da matemática, nunca vi mostra de trabalhos com exercícios resolvidos. Isso chateia a gente, parece que não fazemos nada na sala de aula o ano inteiro se não houver um produto, algo concreto, algo palpável e diferente para mostrar à comunidade escolar. Acho que vou aplicar o dragão chinês feito de coordenadas cartesianas de novo para o



primeiro ano e as maquetes de corpos redondos com o terceiro ano, o trabalho fica bonito e as turmas são diferentes mesmo, para eles será novidade”. – pensa Pendurela, enquanto busca em seu baú cheio dos “já dados” articular um caminho para cumprir a solicitação que lhe foi feita.

Pendurela talvez não tenha se encontrado com o texto “Porque somos tão tristes?” em alguma formação pedagógica ou em alguma de suas navegações pela internet. Se tivesse, talvez se colocasse a pensar com a situação e viesse a se perguntar se realmente precisa trabalhar separada da potência de criar sua docência da qual acreditava ser capaz – ainda expresso em seu discurso de formatura de sua licenciatura, que lhe afetou e inaugura a escrita em seu vidário. E, talvez, pensasse que não. E, assim pensando, Pendurela poderia mudar seu modo de viver, lutando contra tudo o que ameaça a vida criativa de um educador. Poderia assim, despir-se dos penduricalhos que carrega que lhe pesam e trabalhar mais leve, aproveitando os encontros que a docência em meio à vida lhe proporciona para reinventar-se nos entres de suas instantaneidades, para criar condições de possibilidade para fazer de sua docência uma obra artística.

(Escrito a partir do encontro com o texto de Pendurela, Vidário de Pendurela, p. 118)

Ler/Pensar/Escrever como modo de experimentação, nesta pesquisa, é um arranjo de elementos singulares dispostos e agindo entre si para compor algo novo. São partes constituintes de um processo que não pode ser resumido em apenas um dos elementos que o constituem. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004).

Trata-se de um processo de repetição da escrita – reescrita – que se efetua na escrita. Repete-se a escrita de Pendurela que se efetua na escrita daquela que a lê, repetindo-se e efetuando-se na escrita da própria tese.

Desse modo, esse arranjo, no encontro dos corpos da escrita, repete-se, movimentando aquilo que foi



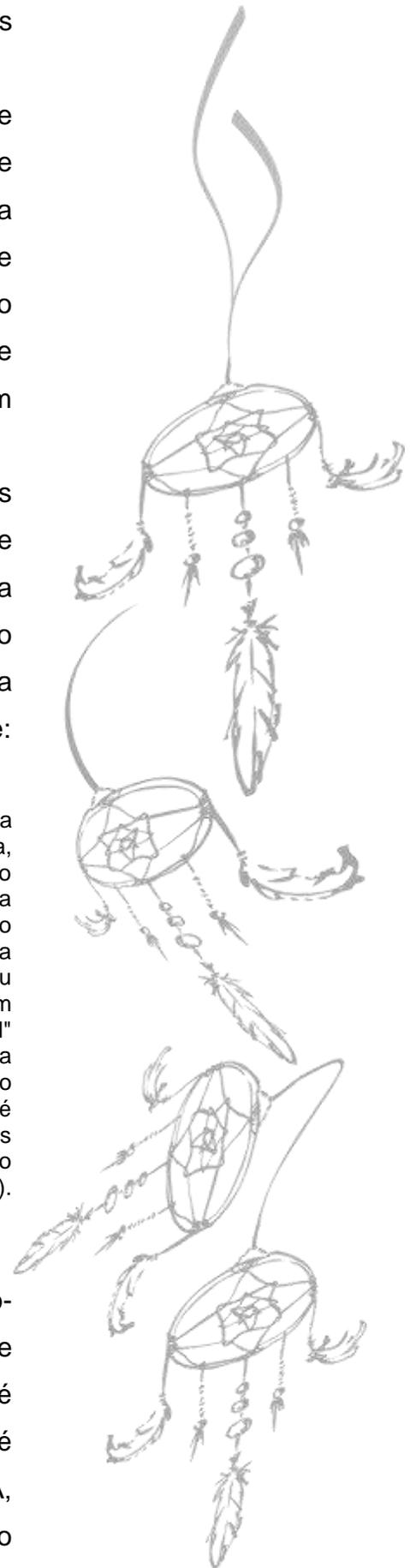
lido, pensado e escrito incessantemente, diferindo sentidos nesse processo de caráter singular.

A reescrita, mesmo já indicando indícios da criação de um novo estilo, de um outramento de um “si”, não mais de Pendurela, mas de outra vida em docência, permite uma leitura sem maiores estranhamentos, sem a necessidade de explicações mais específicas sobre aquilo que estava sendo reescrito, pela atualidade dos rastros da representação de docências-dadas ao serem reatualizados pela parte de quem os lê.

Resistir à reprodução da representação das docências-dadas pelo ato de pensar, de escrever e de repetir, considerando uma docência em meio à vida, para potencializar a invenção de uma docência, é um movimento de subversão que se dá pela experimentação, pois para Deleuze “o pensamento remete à experimentação” visto que:

1) pensar não é representar (não se busca uma adequação a uma suposta realidade objetiva, mas um efeito real que relance a vida e o pensamento, desloque o que está em jogo para eles, os relance mais longe e alhures); 2) não há começo real senão no meio, ali onde a palavra “gênese” readquire plenamente seu valor etimológico de “devir”, sem relação com uma origem; 3) se todo encontro é “possível” no sentido em que não há razão para desqualificar a priori certos caminhos e não outros, todo encontro nem por isso é selecionado pela experiência (certas montagens, certos acoplamentos não produzem nem mudam nada). (ZOURABICHVILI, 2009, p. 53.).

Pensa-se em realizar um movimento metodológico-filosófico capaz de produzir singularidades em si mesmo e com isso inventar uma docência, entendendo que pensar é “[...] inventar o caminho habitual da vida, é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível.” (BEDIN; ROSA, 2006, p.6). Empreende-se, então, uma experimentação do



pensamento através do retorno de uma escrita, uma reescrita de uma vida em docência.

A partir dessa sessão, passa-se à tese de tese: como se dá a invenção de uma docência em matemática através da singularidade da repetição da escrita de si?

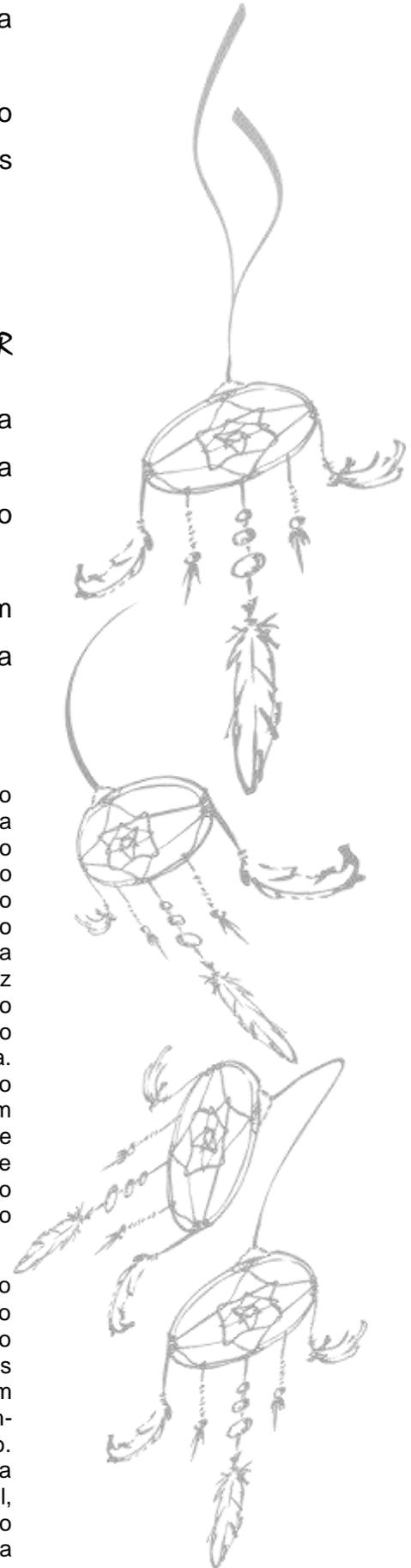
4. 1. A REPETIÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA DANÇAR

Entende-se como necessário entrar na estrutura para fazê-la vazar, ou seja, dela fazer uso para que ocorra a produção de singularidades. Cria-se, então, um arranjo operatório com os conceitos de escrita de si e de repetição.

De suma importância salientar que a repetição em Deleuze não quer dizer generalidade⁵⁰. Trata-se da própria identidade da diferença e produz singularidades.

[...] o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo etc. Que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio, que ela gira em torno do Diferente, tal é a natureza de uma revolução copernicana que abre à diferença a possibilidade de seu conceito próprio, em vez de mantê-la sob a dominação de um conceito em geral já posto como idêntico. Com o eterno retorno, Nietzsche não queria dizer outra coisa. O eterno retorno não pode significar o retorno do idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz "o

⁵⁰ A repetição do Mesmo consiste em uma repetição que reproduz, como prescrição para todos os seres, como a forma que pensa na substituição de um termo por outro. Uma situação na qual se dá uma reprodução do mesmo ocorre quando Pendurela, por exemplo, se propõe a repetir suas aulas dadas ou como em outras situações registradas em seu Vidário em que ela diz que realiza atividades diferentes, mas que ainda encontram-se amarradas em princípios da identidade como a analogia e a oposição. A generalidade é a ordem das leis, é a forma vazia da repetição, a forma invariável da variação. A lei ou prescrição torna a repetição impossível, pois determina semelhanças. Na leitura de Silva (2001), a generalização é generalizar o particular, no qual o particular reitera o modelo, a generalidade.



mesmo" retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devem. Retornar é o devir-idêntico do próprio devir. Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente, que gira em torno do diferente. Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como "repetição". (DELEUZE, 2006, p.73).

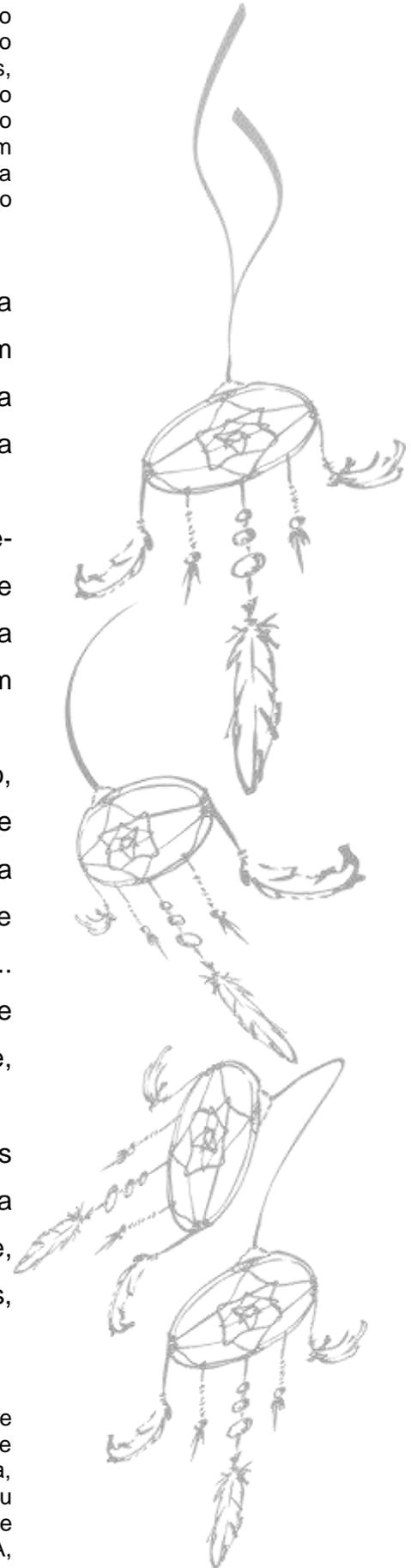
Comportar-se, conduzir-se em relação a alguma coisa que é única, que não possui semelhanças, nem equivalências, é a Repetição que universaliza o singular, é a Repetição – ou repetição para ela mesma – na perspectiva de Deleuze que se adota neste processo de reescrita.

Os conceitos deleuzianos vivem o movimento, pode-se, por exemplo, entender a repetição como conduta, neste caso, a escrita. A primeira repetição [e não outra] é elevada ao limite da potência para que ela realize uma inversão em termos de uma torção de fora para dentro, uma dobra.

Não existe uma segunda, ou uma terceira repetição, pois a repetição não se fixa. Ao mesmo tempo em que ela se faz, ela também se desfaz, caracterizando-se em sua descontinuidade e instantaneidade: nada surge sem que algo tenha desaparecido. A repetição⁵¹ traveste-se: ... reinventa-se → dissolve-se → reinventa-se → dissolve-se → reinventa-se → dissolve-se ... ou, simplesmente, reinventa-se ↔ dissolve-se, incessantemente.

A reescrita, como movimento frente às singularidades pelas quais aquilo que se repete não é o Mesmo, torna-se a potência daquilo que é único, que não possui equivalente, nem semelhante. Movimento que escapa às prescrições,

⁵¹ A repetição em Deleuze “[...] compreende a diferença e se compreende a si mesma na alteridade de Idéia, na heterogeneidade de uma ‘apresentação’.” Ela é afirmativa por excesso da Idéia, categórica, dinâmica, intensiva, singular, funda-se no desigual, incomensurável ou dissimétrico, deve ser interpretada. É uma repetição vestida, que ‘se forma a si mesma vestindo-se, mascarando-se, disfarçando-se’.” (SILVA, 2001, p.42).



que transgride e que manifesta singularidades em detrimento dos particulares submetidos a uma lei.

Na terceira síntese do tempo⁵², com o eterno retorno em Nietzsche, Deleuze tem a repetição do futuro, a eterna afirmação do ser. É a potência afirmativa da diferença, abre um espaço para o indeterminado, o acaso, o acontecimento, para a criação do novo, pois não é fundação, nem fundamento como na primeira e na segunda síntese do tempo.

Nessa síntese, a repetição “[...] é uma condição de ação antes de ser um conceito da reflexão.” (DELEUZE, 2006, p.138). Para haver produção do novo é preciso que exista a possibilidade da repetição do modo que constitui passado e, novamente, no presente da metamorfose. O novo será a terceira repetição, por excesso, a repetição do futuro como eterno retorno.

Como processo de recursividade, a reescrita de si ocupa-se sobre si mesma. Ocupando-se de si, torna-se um devir-texto ainda não pensado e não previsto. A potência de singularização do processo de escrita não está no seu fim, na criação de uma nova docência, mas no processo de repetidas reinvenções afirmado em si mesmo como diferença, ao tornar-se mecanismo para pensar repetidamente a partir do diferimento, proporcionando pensar outras coisas, deslocando-se de um ponto inicial, pois a linha de efetuação da singularidade permanece em movimento em cada vez que se reescreve, nunca atingindo uma inteireza.

⁵² Buscando libertar a potência da repetição, realiza Deleuze realiza três sínteses do tempo – hábito, em Hume; duração ou memória, em Bergson; eterno retorno, em Nietzsche. Esta última sustenta o conceito de repetição em Nietzsche, conforme visto anteriormente no capítulo anterior desta tese.



Repetir a escrita é uma condição para dançar com os penduricalhos de Pendurela, para movimentá-los. E um movimento

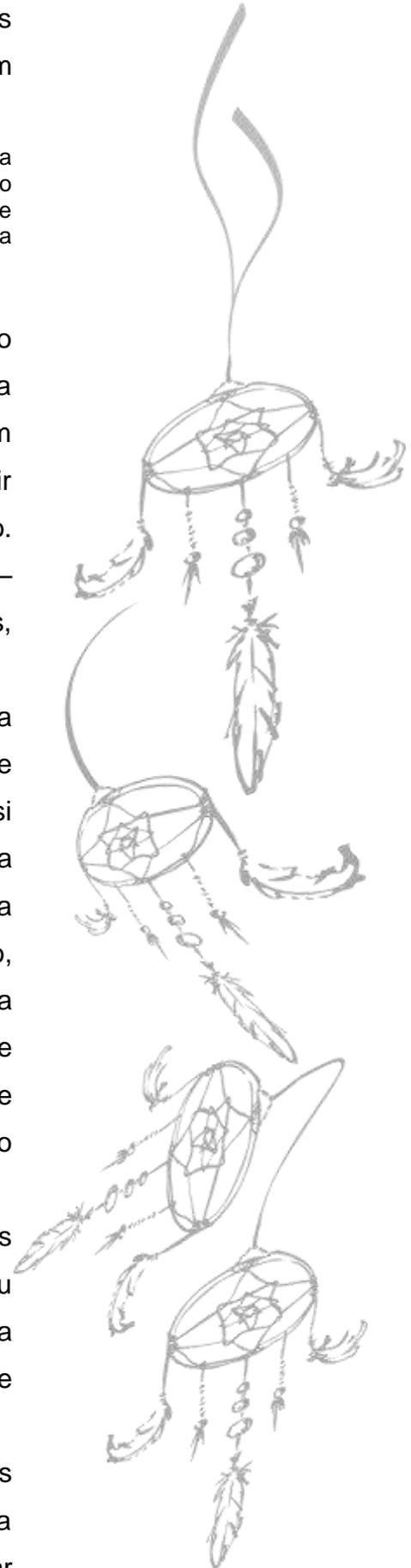
[...] implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação. (DELEUZE, 2006, p.93).

Nesse processo é possível perceber a existência do movimento não pela determinação de uma nova instantaneidade que rapidamente será transformada em um novo clichê, mas pelo deslocamento que acontece a partir de um ponto de partida, pelo afastamento do que está dado. As diferentes instantaneidades – os outros “eus” da escrita – são apenas de posicionamentos, são outramentos de si, singularidades.

Para tal, assume-se o caráter problemático da repetição da escrita. Problemático enquanto possibilidade de torcer de modo afirmativo a estrutura da escrita de si em si mesma ao repeti-la. Isso quer dizer assumir a impossibilidade de fixação do sentido da docência em uma única escrita que lhe invente, pois o movimento de repetição, de reescrita não tem uma convergência, um fim ou uma finalidade. Ele é, em si mesmo, objeto e o processo de singularização que possibilita, disparado pelos encontros e pelos blocos de sensações por eles causados, a invenção de uma docência.

No processo de reescrever-se existem infinitas parcelas que se transformam a cada instante, a partir do seu próprio diferimento. O sentido da escrita, o sentido da docência, tendo a repetição como a variação e a potência de diferenciação se tornam outros a cada instantaneidade.

Nessa perspectiva, a repetição com os registros escritos de Pendurela vivifica a vida quando produz para além dos limites da representação a cada repetição, ao criar



um duplo de diferenciação/diferença extenso com suas singularidades pré-individuais atualizadas.

Assim, a escrita é feita e desfeita, se deriva e se integra, produz infinitamente. Tomar a escrita “e” a reescrita de si “e” a próxima reescrita e, assim, sucessivamente é articular arranjos e rearranjos do ato de escrever, de pensar e de viver, é permitir outramentos de si para além das limitações do “eu” e das determinações dos predicados. Não é possível predicar a docência, assim como um universal se predica de um singular. (CORAZZA, 2013) Pendurela é a voz de uma docência, mas Pendurela não é toda a docência.

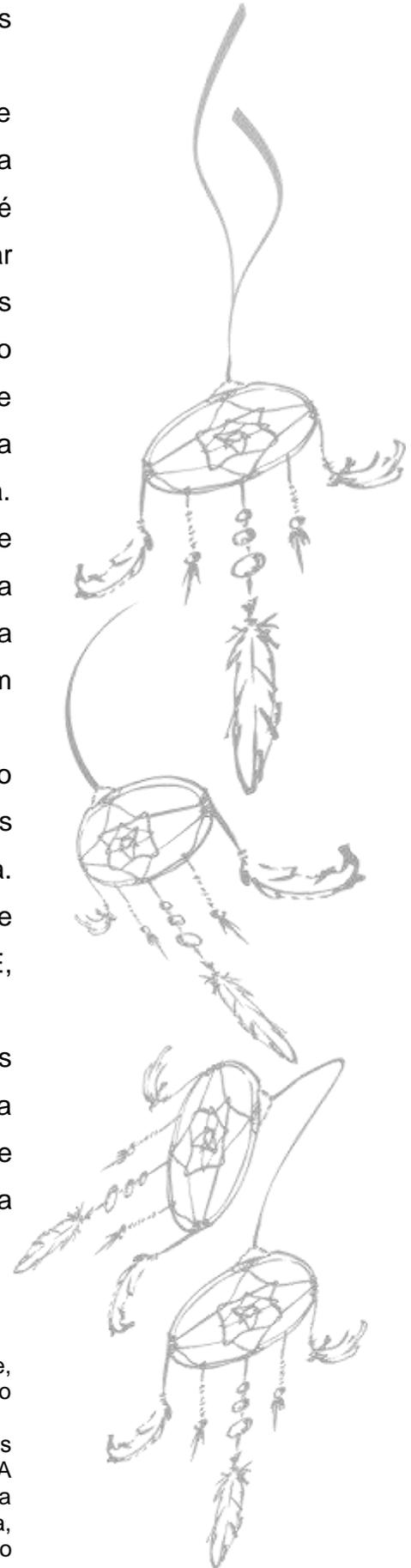
O ato de escrever é um virtual sempre em vias de atualizar-se, sem ser pré-determinado. O que a torna provisória, móvel e a mantém em movimento é a sua repetição, que a desfaz frente aos encontros que ocorrem durante o processo.⁵³

O principal disparador das singularidades, dentro desse processo de repetição da escrita de si, são esses encontros, com a própria vida, a vida em meio à docência. Uma vida carregada de virtuais, uma vida “[...] feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades.” (DELEUZE, 2002, p.16).

Na reescrita de si de uma docência, percorrendo as páginas desta tese, sendo atravessada pelos encontros da noção de ética para desestabilizar as prescrições de docências-dadas e pelos conceitos da diferença que a colocam em movimento, percebe-se que

⁵³ “Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria.” (DELEUZE, 2002, p. 16).

“O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída. O atual cai para fora do plano como fruta, enquanto a atualização o relaciona ao plano como ao que reconverte o objeto em sujeito.” (DELEUZE, 2001, p. 51).



[...] a estranheza sentida frente ao novo é um acontecimento que força ao pensamento e à criação. O medo de não saber como fazer é paralisante, é preciso um terrível embate contra os pavores de 'fazer certo' para se conseguir inventar. (ZORDAN, 2014, p.118).

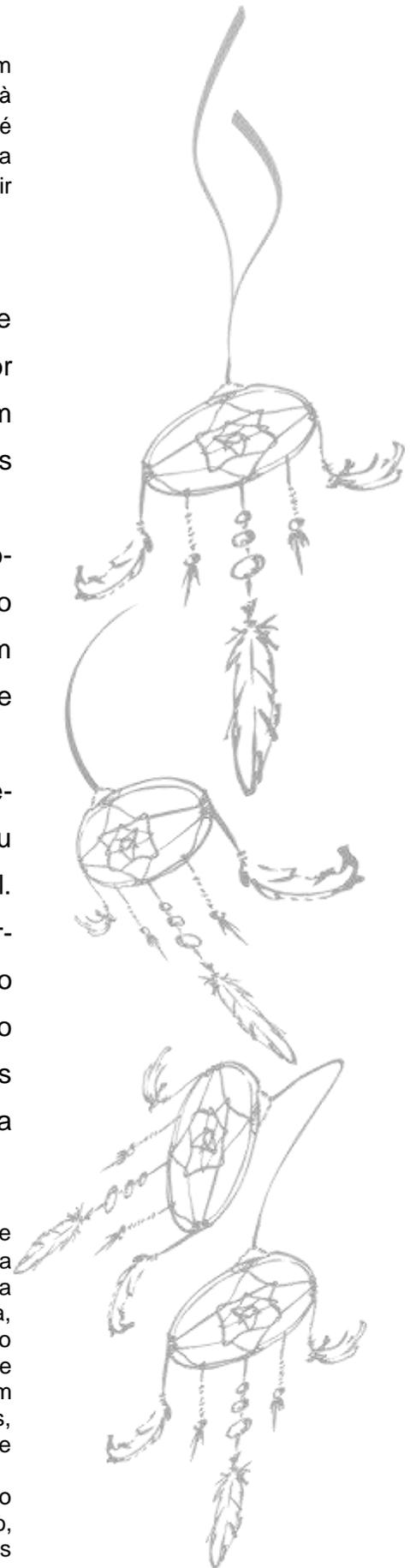
Aquilo que varia pela repetição da escrita é imanente a um processo de afetação, provocado pelo escrito e por aquilo que ele causa naquela que o lê e o repete, em um processo de outramento que produz novas atualizações daquela escrita.

Há, nesse processo de reescrever-se, um tempo-espaço⁵⁴ dinâmico, uma escrita-tempo no qual o impensado se efetua, estilizando, singularizando a vida, a docência em meio à vida. Assim, repetição e criação são imanentes entre si.

Essa escrita-tempo tenta repetir-se em um entre-tempo⁵⁵ que dissolve toda e qualquer tentativa ou possibilidade de determinar um posicionamento final. Mantendo, com isso, o estilo sempre em vias de um fazer-se, desfazer-se, refazer-se. Esse misto de tempo e espaço criado e partilhado com a escrita-tempo, não se trata do tempo cronológico e da extensividade de um espaço, mas de um espaço-tempo no qual as forças afirmativas da

⁵⁴ O tempo, pelo senso comum, é tomado como uma temporalidade linear e segmentada, formada pelo passado, presente e futuro de forma ordenada, na qual representa, em três momentos diversos e estáticos, a sucessão de eventos em um único sentido, de forma objetiva, demarcando exteriormente a vida, possuindo, assim, forma e construindo uma linha do tempo. Deleuze pensa o tempo com saltos, acelerações e diminuições de velocidade, rupturas, caracterizadas por um desordenamento, de modo subjetivo, expressas em vivências, intensidades e devires, informe e plástico, compondo um emaranhado de tempo.

⁵⁵ Um "entre" no qual: "O tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável numa direção é também o tempo mais longo tempo, mais longo do que o máximo de tempo contínuo pensável em todas as direções." (DELEUZE, 1996, p. 55).



repetição atuam em relação a própria escrita e sua repetição, entre-tempo no qual a diferença em si pulsa.

A determinabilidade da certeza é suspensa pela afetação da escrita e as instantaneidades que se apresentam seguem metamorfoseando-se a cada nova afetação.

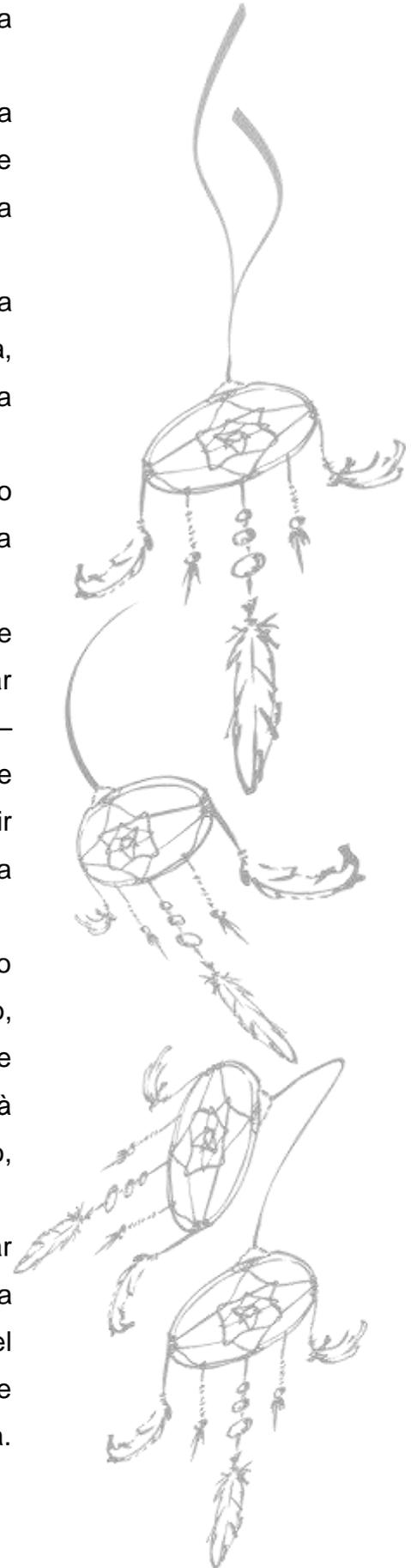
Em cada retorno da escrita, dá-se visibilidade a uma força afirmativa, a partir da qual a docência se integra, diferenciando-se, na escolha ética proporcionada pela seletividade da repetição.

Deleuze (2007) também afirma que na escrita, como se fossem quadros de uma pintura, há sons como de uma música, etc.

Considerando a reescrita enquanto criação que se relaciona com o dado pela ativação do ato de pensar provocado pela repetição, em seu aspecto de seletividade – o pensamento ético da repetição –, tem-se no ato de reescrever o exercício de pensamento e o esforço em extrair o sensível, os modos inusitados, a força criadora da docência.

Trata-se de combater o excesso de clichês. Segundo Deleuze (2007), o problema não seria a página em branco, mas a página cheia. Isso quer dizer que é necessário se desfazer de categorias que remetam o pensamento à reconhecimento, para permitir o surgimento do que não é visto, não é sentido: o impensado.

Como o pintor que reproduz o visível para captar forças invisíveis, reescreve-se para provocar-se a força afirmativa capaz da criação. Reescreve-se para tornar visível a ação das forças sobre aquilo que é dado, portanto que ainda não era visível em uma docência em matemática.

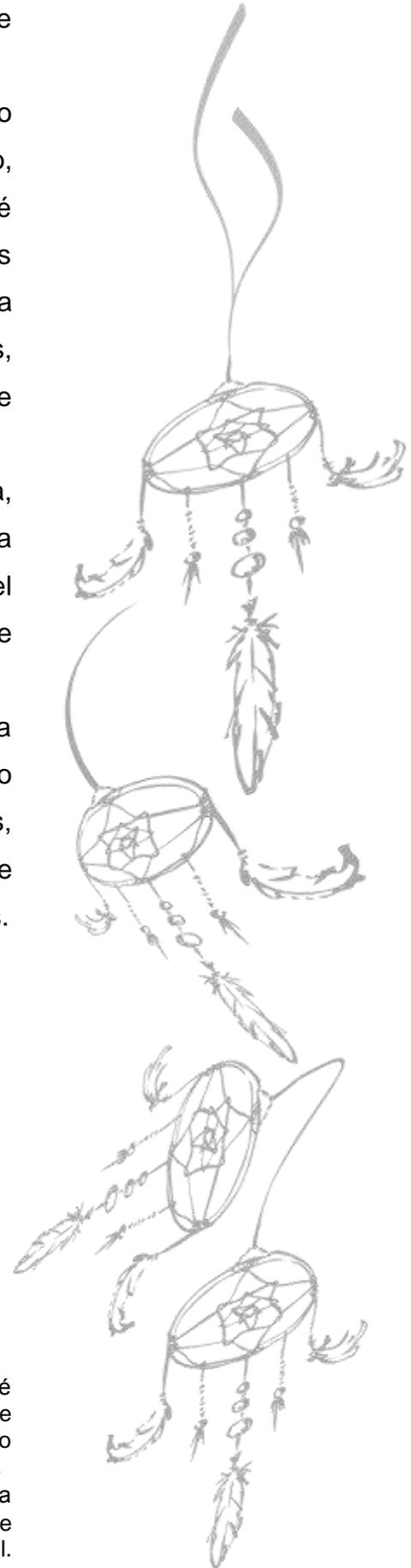


Aquilo que escapa e que ganha visibilidade na produção de uma nova maneira de escrever, de pensar e de sentir.⁵⁶

Criar uma escrita “amaneirada”⁵⁷, artificial em relação ao referencial do formato pré-definido científico-acadêmico, por seu aspecto e estrutura não usuais nesse meio, é exatamente aquilo que dá visibilidade às forças invisíveis que atuam sobre o corpo da escrita para esta pesquisa. Uma nova estilística na escrita constitui novas corporeidades, novas relações com o vivido, novos modos de pensar e de viver uma docência.

Repetir a escrita de si, não quer dizer reproduzi-la, mas sim, reescrevê-la de modo que os clichês sobre a docência em matemática sejam raspados o máximo possível dando visibilidade a outra docência naquilo em que difere de si mesma.

A repetição da escrita de si de Pendurela, transforma o “eu literário” da escrita sobre si mesmo, trocando o posicionamento dos “eus”, de suas instantaneidades, criando um duplo da escrita, mudando seu estilo e produzindo diferimento, criando e produzindo singularidades.



⁵⁶ “[...] aquilo que escapa, que é da ordem da intensidade, do encontro, é o que constitui uma forma em instantaneidades, um corpo que se modula, um código que se estrutura num percurso possível ainda não pressuposto, ou não pressuposto a priori.” (SANCHOTENE, 2015, p.91).

⁵⁷ Entre o “como” maneirista e o “como” metodológico, há uma distância abissal. O método tende a ocupar-se de relações causais, ao passo que a maneira é puro efeito de superfície, aparência e ocupação territorial. (ZORDAN, 2014, p.121).

4.2 DANÇANDO E INVENTANDO COM OS PENDURICALHOS

A repetição da escrita de si com Pendurela, a partir deste momento da pesquisa, movimenta-se como uma dança, como os próprios movimentos que se dão entre os engendramentos de pensamentos da docência em meio à vida com os conceitos das filosofias da diferença. Nesse dançar em meio à vida, à docência e à filosofia, é possível se perceber o processo inventivo da repetição, na fabricação e no diferimento de sentidos da própria docência, produzindo singularidades da escrita, a partir da maneira de pesquisar que se constitui na experimentação do pensamento.

58

“Tudo estava organizado: alunos em grupo, material solicitado em cima das mesas, papéis coloridos sendo trocados solidariamente entre os colegas menos favorecidos, colas, tesouras, réguas, lápis de cor. Nessa turma há um aluno que desenha muito bem, já fez inclusive desenhos de fotos minhas que fiz questão de postar no facebook para divulgar o trabalho dele, é uma perfeição. Esse mesmo aluno interrompe a atividade: ‘Professora, tenho uma coisa

⁵⁸Na luta com o caos, na pintura de Paul Klee, um ponto cinza está relacionado com a ideia de um ponto virtual – o verdadeiro caos – que corresponde ao imponderável e ao incomensurável, um ponto matemático, um ponto “[...] fatídico entre o que se forma e o que morre, ou seja, o verdadeiro movimento do devir, uma vez que ele sendo cinza, não é nem branco nem preto, imagem da contradição.” (CUNHA, 2007, p.101). A partir desse momento do trabalho, escreve-se sobre uma faixa cinza, como a ideia de um “plano secante” que atravessa o caos para tentar vencê-lo, percorrendo entre o que se forma e o que morre pela repetição da escrita, e dele trazer variações. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260).

Pela coluna da direita, em uma zona de vizinhança desse plano, por sobre os apanhadores de sonhos, Pendurela corre e, por vezes, se atravessa pela força do pensamento, pois já não se contém apenas em ver seus escritos sendo repetidos pela autora.



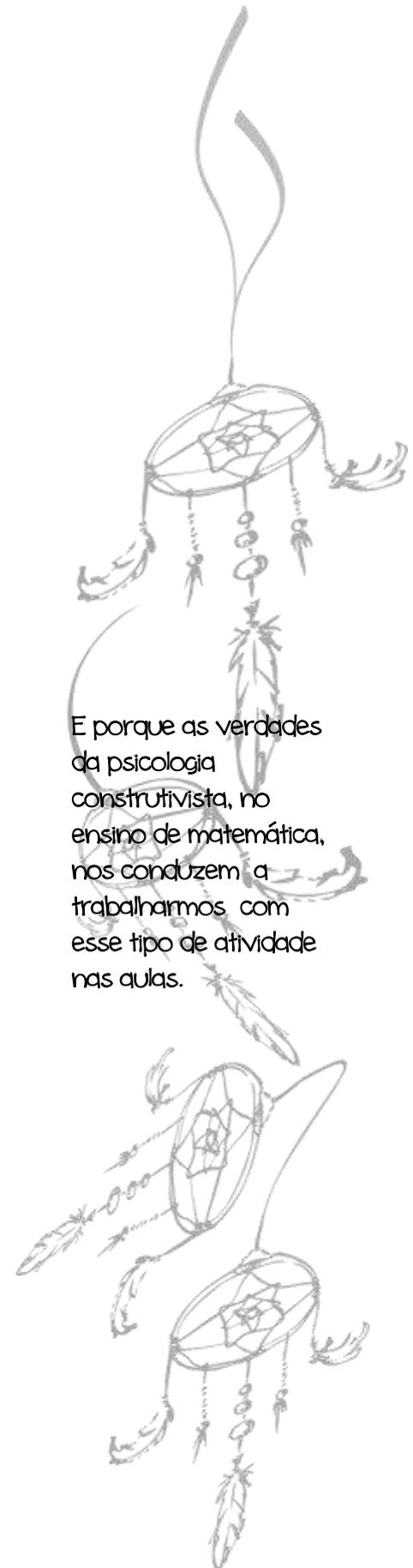
pra lhe mostrar!’ E me apresenta um lápis. Meio incrédula, faço aquela cara de ‘e daí?’ em meio ao burburinho da turma que, aproveitando a interrupção, iniciavam a conversar paralelamente, deixando a atividade de lado. Tratava-se de um lápis de cor todo mesclado na ponta com várias cores. O risco é lindo, cores vibrantes, a escrita é macia. Só não tem como escolher a cor que vai pintar o papel, só pintando pra saber. Um arraso! [...]” – conta Pendurela, entusiasmada na aula em que procederia mais uma releitura geométrica.

Pendurela, todos os anos, quando revisa áreas de figuras planas com seus alunos do terceiro ano do ensino médio, propõe uma atividade de releitura geométrica de algum pintor(a).

Repete a atividade porque os alunos se envolvem com os materiais, o resultado é vistoso, os colegas professores e a direção da escola elogiam bastante e os trabalhos dos alunos sempre ficam para serem expostos à comunidade escolar quando chega a época de feira de trabalhos.

Mas, desta vez, algo chamou a atenção de Pendurela: um lápis. Um simples lápis se tornara a nova sensação daquela aula, a novidade do dia.

Tomada pelo inteligível, Pendurela, em sua docência busca organizar, ordenar e encher-se previamente de tudo que passa a conter em si mesma, tomando como referência uma pequena parte da vida, a parte extensa, compondo uma docência por falta, pois ela é a vida menos algo. O que lhe escapa é aquilo que não está prescrito, é algo que não é capaz de absorver, pois não pode ser apreendido por meio da representação: sua



E porque as verdades da psicologia construtivista, no ensino de matemática, nos conduzem a trabalharmos com esse tipo de atividade nas aulas.

virtualidade, sua singularidade.

A partir daquele encontro Pendurela mudou o rumo do planejamento e da atividade. De geometria plana para artes abstratas e tudo mais o que o encontro de pensar naquilo que aquele lápis fazia e que trouxe uma afetação lhe deu a pensar. Dali para chamar o professor de artes e tratarem o agendamento de uma visita em uma galeria de artes, pensar em uma viagem com as turmas para conhecerem museu, entre outros pensamentos disparados, foi um pulo.

Pendurela, sempre muito regrada em suas condutas enquanto docente, naquele instante, afrouxou-se um pouco das amarras do discurso do uso de materiais concretos, sustentado pelo construtivismo de Piaget, para lançar-se em uma discussão sobre arte com seus alunos. Pelo menos dessa vez, a geometria teve que esperar.

Nesse encontro, disparado pela vida em meio à aula, o “querer” de Pendurela, decide mudar a direção da aula e da atividade, com a força afirmativa do pensamento que vivifica sua docência, aproveitando-se de uma fissura em uma docência-dada. Por um lápis e mesmo que por instantes, pois “[...] não são necessários grandes movimentos, para que haja diferença. A diferença constitui o próprio movimento, sendo o movimento o diferenciador de uma forma” (SANCHOTENE, 2015, p. 98).

O que inicialmente parecia um obstáculo ao andamento da atividade, um problema, a interrupção da aula por um aluno, acabou disparando outra discussão, tornando a aula de Pendurela problemática, potencializando um devir-ativo através

Não há como ser sempre a mesma, ser sempre igual.



Andava pesada porque sentia que as aulas pareciam mortas mesmo... mas só percebi o quanto, depois de pensar com a seletividade das forças que há no eterno retorno e pensei em jogar com essas forças e acabei mudando o rumo da aula....

de um exercício seletivo e afirmativo de pensamento.

É que a docência-dada não suporta o informe porque se perde, não sabe se comportar sem a própria atualidade, sem a referência exterior, não consegue respirar sem o intelecto que lhe organiza e ordena-lhe. Perde-se nas intensidades das forças, justamente na potência a partir da qual produziria singularidades e inventaria-se com a repetição, vivificando a si mesma.

A vida, considerada em meio à aula, só pode ser vivida, é inexprimível, não há como representá-la. Sair da aula, enquanto verdadeiro problema da docência (CORAZZA, 2012), ao qual se busca tantas soluções em tantas pesquisas e produções discursivas na área da educação, pode ser possível se ela for vivida em meio à potência de variação que possui, sem ser remetida e aprisionada nas docências-dadas, nos dados-clichês. Isso porque as atividades docentes não são a docência, mas a docência se atualiza nelas, assim como as singularidades, elas “[...] não são de um docente, mas nascem na vida, nascem de um dia de aula...” (SANTOS, 2015, p. 82).

Caso Pendurela tivesse ignorado a intervenção do aluno, mesmo por ela tendo sido afetada, teria “ficado na aula”, negado a vida e sua potência criadora, permanecendo fixa em sua docência-construtivista, ou outra docência-dada qualquer, contrariando o próprio movimento da vida e, com isso, contrariando a própria univocidade da docência. “Ficar na aula”, ignorando a vida que se dá nela torna-se um equívoco, perde-se o caráter problemático para se fabricar um problema

Realmente, aquilo que pensei que seria um incômodo, um problema, acabou se tornando muito interessante em algo, me fez pensar outras coisas.

Mas, confesso mesmo, que me sinto desconfortável quando não sei o que fazer... e, agora, entendo o porquê. É tão difícil pensar.

Talvez isso seja o que realmente me mortifique... esse “ficar” na aula... esse cumprimento de regras, de carnês.

Mortificam, pesam, porque são penduricalhos que não são meus, não são de ninguém, nem podem ser da docência porque o sentido dela é ser da diferença.



inexistente em busca de solução que será “[...] um sucesso relativo em relação às condições do problema ou do meio, ela é ainda um fracasso relativo em relação ao movimento que a inventa: a vida [...]” (DELEUZE, 2012a, p. 90).

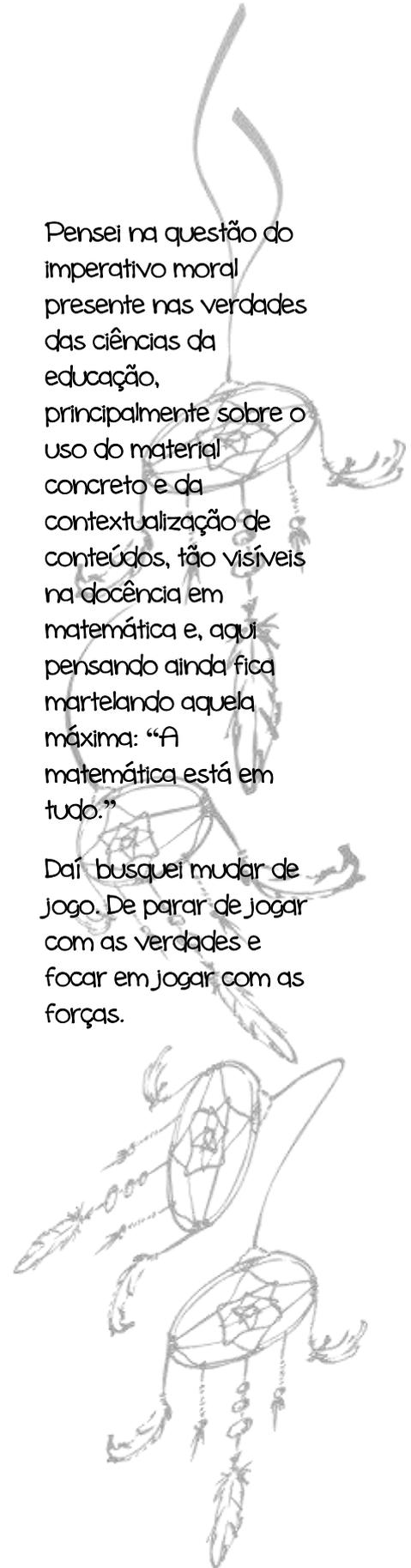
No instante em que Pendurela “muda o rumo da aula”, em suas próprias palavras, há um rastro da estilística proposta por Foucault, há um movimento para “sair” de algo já posto e estratificado - as prescrições com seu caráter imperativo de uma moral - que seria o “ficar na aula” onde o dado já a “pré-enche”.

Todavia, Pendurela não toma esse pensamento com a intenção de mudança com uma finalidade de estabelecer uma relação com o outro, como uma técnica ou como um cuidado de si e, se mesmo que o fizesse, isso não a colocaria em devir, apenas a amarraria em outras regras, aquelas criadas por si mesma. A ação do pensamento de Pendurela se constituiu, por necessidade, em uma força que, a mantendo em movimento no encontro com outro pensamento [sobre o lápis], a jogou para o devir, para a diferença.

Captar e tornar visíveis as forças que atuam na escrita de Pendurela, também não é algo representável. A reescrita necessita fazer uso também de uma força, de um movimento entre a decomposição e a recomposição de efeitos que decompõe o fragmento a partir da rede discursiva no qual está preso, lhe dando uma forma determinada, para recompô-lo em um plano de imanência que lhe atribui potencial para produzir a diferença. Trata-se de um movimento de “[...] efeito que remete ao mesmo

Pensei na questão do imperativo moral presente nas verdades das ciências da educação, principalmente sobre o uso do material concreto e da contextualização de conteúdos, tão visíveis na docência em matemática e, aqui pensando ainda fica martelando aquela máxima: “A matemática está em tudo.”

Daí busquei mudar de jogo. De parar de jogar com as verdades e focar em jogar com as forças.



tempo a uma força única que o produz e a uma multiplicidade de elementos decomponíveis e recomponíveis sob essa força.” (DELEUZE, 2007, p. 63).

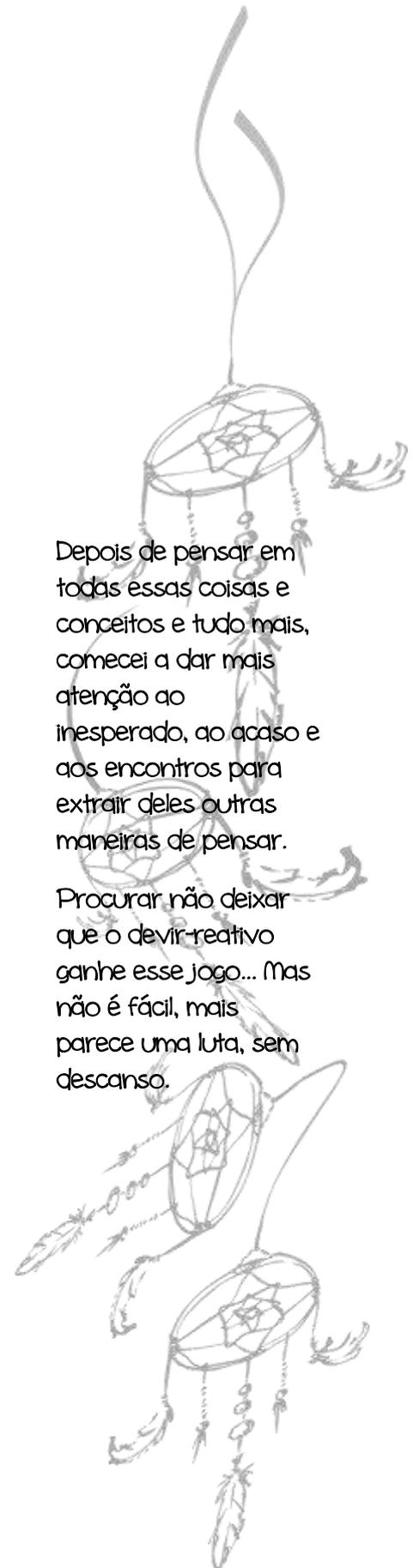
A deformação necessita agir sobre uma forma em repouso, pois precisa de uma estrutura para transformá-la. Por isso se decompõe os fragmentos da docência de Pendurela pela reescrita, para perceber que tudo está em relação, “[...] em relação com forças, tudo é força.” (DELEUZE, 2007, p. 65).

A potência das forças na reescrita vão além do dado, derrubam qualquer predicado da docência de Pendurela. Limpam intensivamente a extensividade da escrita de si, pois a força empreendia no ato de pensar para impulsionar uma reescrita insiste numa indeterminação de qualquer fronteira ou contorno de classificação. Isso acontece porque:

Quando uma força se exerce sobre uma parte que foi limpada, ou raspada, ela não dá origem a uma forma abstrata, assim como não combina dinamicamente formas sensíveis: ao contrário, ela faz dessa uma zona de indiscernibilidade comum a várias formas, irreduzíveis a qualquer uma delas, e as linhas de força que ela faz passar escapam de toda forma por sua própria nitidez, por sua precisão deformante [...] (DELEUZE, 2007, p.64-65).

Reescrever produz deformação da escrita de Pendurela, criando um duplo da escrita, diferindo e produzindo sentidos, pois como a vida, também não são fixos.

É nesse “ao mesmo tempo” que se espiraliza uma escrita-tempo, que para reescrever tem a necessidade de olhar para a aula-tempo que acontece na escrita de Pendurela, captar as forças e



Depois de pensar em todas essas coisas e conceitos e tudo mais, comecei a dar mais atenção ao inesperado, ao acaso e aos encontros para extrair deles outras maneiras de pensar.

Procurar não deixar que o devir-reativo ganhe esse jogo... Mas não é fácil, mais parece uma luta, sem descanso.

transformar sentidos.

Esse tempo Aion da escrita e da docência, assim como a vida em meio à aula – em uma aula-tempo –, é devir. É o tempo que mantém a pluralidade caótica da vida, as intensidades individuantes, as velocidades, as lentidões que prolongam as sensações as fazendo durar. Tempo em que a docência percebe a diferença em si mesma, pois só pode ser sentida, viver os dados e os não-dados em movimento, os encontros que se dão e, por mais que uma aula esteja planejada, algo muda, algo acontece e a forma da docência-dada se esvai, vaza, escorre, é fissurada.

A escrita de si que se constituiu num corpo são potencializados pela repetição dessa escrita que, ao repetir, difere, deforma, afirmando a única voz da docência: a da diferença. Nesse tempo de intensidades, do devir, do acontecimento, não existem formas, nem identidades. Nele dá-se, pela repetição, um processo singular no qual a docência se efetua na potencialidade da ideia [aquilo que atravessa todas as manifestações criadoras] do pensamento. Isso quer dizer, que a escrita-tempo é marcada pela diferença em si mesma.

A reinvenção de uma docência em meio à vida, se dá em um tempo duplo de uma escrita de si – a escrita-tempo (Aion) e o tempo-escrita (Cronos). Tempos distintos e coexistentes, partes de um real e de uma imanência.

O tempo-escrita, extenso, unidirecional, contínuo e sucessivo da docência, uma escrita de si – assim como uma aula – “está dada” (CORAZZA, 2012, p. 23) antes da primeira palavra. A folha está pronta,

Essa aula-tempo é o que mais me dá agonia e violenta meu pensamento. Porque não consigo controlar tudo o que se dá nesse entre-tempo, não capturo. E, ainda, luto pra me desvencilhar desse querer dar conta de uma totalidade, impossível de acontecer nesse tempo.

Falando em voz, já fui tantas ao longo desta tese... li, escrevi, cantei, artistei, hipnotizei, surfei, fotografei... tantas que nem cabem aqui, troquei o eterno pelo presente.



pensada e ocupada. Pré-definida a partir de prescrições, formas vazias do novo, da diferença.

Nesse tempo-escrita, o que se escreve da docência são escolhas dadas a partir de conjuntos de teorias e procedimentos esperados, nos quais a docência toma sua forma na escrita. É também o mesmo tempo que preenche uma docência de todas as coisas já conhecidas: o plano de aula, a sala de aula, os alunos,

[...] os modos de ver e falar; posições de sujeitos; regimes de signos; palavras de ordem; imagens de pensamento; códigos estriados; funções rídigas; sensações produzidas em sistemas retilíneos; narrativas explicativas e tranquilizadoras; e assim por diante. (CORAZZA, 2012, p. 23)

Reescrever o si de Pendurela é um movimento no qual o “si” torna-se o objeto, reinventa um outramento de si, nesse duplo do tempo, dessa repetição tomada enquanto processo inventivo de uma docência que considera ambas as partes, a atualidade e a virtualidade da escrita combinada com a interferência do acaso, no ainda desconhecido da existência, no qual “[...] o virtual é, nesse sentido, a reserva infinita real de potenciais diferenciadores das estruturas” (SANCHOTENE, 2015, p. 53) da escrita.

O singular que se dá no processo inventivo da reescrita está também no modo de conduzi-la, no estilo que acontece por meio de movimentos. Nesse sentido, enquanto ato, não há como singularizá-lo em algo já dado na existência, então, também não há como ser engolido pela representação. Porque também na reescrita há a “[...] Insistência de um grito que subsiste à boca,



insistência de um corpo que subsiste ao organismo [...]” (DELEUZE, 2007, p. 57).

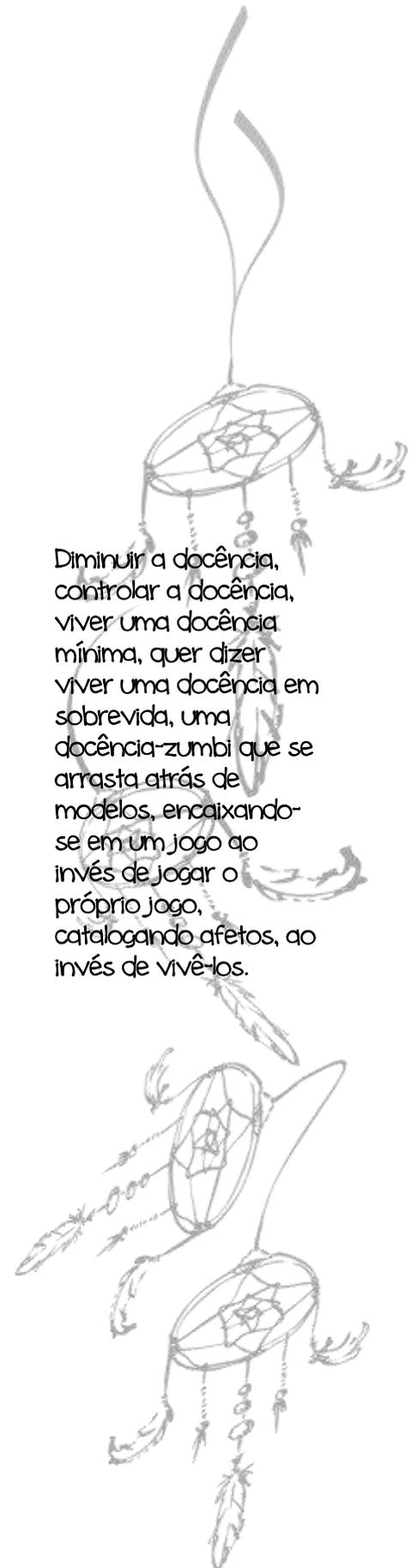
Inventar a docência por meio da reescrita de si é prender-se ao seu devir sem recompô-lo de modo artificial, sem imitar a escrita, mas imitar seu devir.

O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.18).

A reescrita, nesse sentido imitativo do seu próprio devir, torna-se uma escrita-força que mantém a vibração das virtualidades nos sentidos que prolifera, nos perceptos e afectos que produz. Uma escrita-força que se coloca em movimento pela relação com outra força, a força do pensamento sem pensar a vida em meio à docência em sua potencialidade reativa, movendo-se em direção de uma verdade, de um ideal, de um modelo, de uma forma perfeita, de uma essência, mas sim, desejar uma verdade que não deseja o verdadeiro.

Sendo força, a reescrita possui relação intensa com a sensação, pois a intensidade da força é o seu poder de afetação. Agindo sobre o corpo da escrita de si de Pendurela, não é a sensação que é sentida, mas sim o que ela “dá” a sentir. Se assim não fosse, como Pendurela poderia escrever o grito do aluno? As conversas paralelas dos colegas? O desenho perfeito do seu aluno artista?

As forças, em relação uma com as outras, em um processo de afetação, num jogo de forças - entre forças ativas, criadoras e forças reativas, dominadas – da qual resultará a vontade de potência.



*Diminuir a docência,
controlar a docência,
viver uma docência
mínima, quer dizer
viver uma docência em
sobrevida, uma
docência-zumbi que se
arrasta atrás de
modelos, encaixando-
se em um jogo ao
invés de jogar o
próprio jogo,
catalogando afectos, ao
invés de vivê-los.*

Reescrever Pendurela, inventando uma docência, é vivificar uma docência que quer dizer: “Trair-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.53).

Sendo constituída na composição dos afetos de Pendurela em uma vida docente, ouvir a voz dessa docência é dar visibilidade à intensidade que ela carrega, potencializando a discussão que o constante movimento de diferença em si mesma produz, no qual tudo se dá na docência ao mesmo tempo em que a constitui.

Penso, agora, que importa também realizar um exercício que se aproxima de um desapego dos dados-clichês para poder colocar a docência em movimento, em devir e inventá-la, afirmando sua univocidade.

Reclama-se das classificações, das categorizações, dos modos de como fazer, dos códigos, dos modelos, das “10 dicas de como dar uma aula”, mas segui-los não assusta. Deveria, mas pelo contrário, tranquiliza. Por quê?

Porque desobriga a pensar e...

Mas: “Pensar depende de forças que se apoderem do pensamento. Enquanto nosso pensamento estiver ocupado e somente encontrar seu sentido nas forças reativas, ainda não pensamos.” (DELEUZE, 1976, p. 15). Então pensar obriga a jogar com as forças. E as forças sabem jogar, são nocauteadoras, porque pensar também é luta. Mas também, nesse jogo-luta, pode-se



pensar no inusitado, pode-se pensar em criação e invenção de uma docência, uma vida em docência.

Para quê?

Para sair do ressentimento, sair da aula, sair de uma cultura e de uma formação do(c)entes, sair da própria mudez das ações reativas que não sabem gritar, da vontade dócil que se perde quando algo estranha, que só sabe viver de encontros marcados e que se esconde do inesperado, que não sabe caminhar pelo impensado.

Sair da “caixinha” que se fixa em pensar se algo é verdadeiro ou se é falso, nem que por um instante. Sair para pensar, para passear no pensamento, para deixar de negar a diferença, negar os encontros, negar a vida. O que não vale é ficar só com os pensamentos garantidos, seguros, confortáveis e tranquilizadores.

Escrever e reescrever-se se torna uma estratégia dessa luta. A cada repetição da escrita, há diferimento de sentidos, há produção da diferença.

Em cada movimento de reescrita uma experimentação que não pode ser generalizada, que tem caráter provisório e que rescinde as prescrições pré-estabelecidas de qualquer docência-dada.

Reescrever-se suscita questionar-se a cada repetição: “O que estamos fazendo de nós mesmos?”

Pendurela manteve encontros com a vida e com as filosofias da diferença que permitiram a ela se deslocar, por instantes e por diferimento, das docência-dadas e dos dados-clichês, pela experimentação da



escrita que lhe produziu efetuações do pensamento.

Sair do repouso, da inscrição em modelos que não admitem um devir-docência e colocar-se em movimento pela força do pensamento, abre a possibilidade de liberar forças mais criativas e, com isso, produzir outros modos de pensar e de viver, outros modos de “docenciar”. Docenciar, neste processo inventivo da reescrita de si, é afirmar a vida em meio à docência, assumindo sua potência criadora e seus encontros que disparam o pensar para a além da representação, para vir a agir com a seletividade ética, característica da univocidade da docência, da voz única que é diferença pura, diferindo, assim, sentidos para a docência e, com isso, possibilitando outramentos dos modos de vivê-la.

Reescrever-se possibilita não fixar o sentido da docência por pensamentos que remetam ao um dado pré-constituído, conformado com os modelos e na segurança de agir pelo reconhecimento, mas tomar como impulso do pensar a afetação causada pelos encontros. A repetição da escrita de si raspa clichês para dar visibilidade às forças capazes de dar vida a uma docência, que só é possível pela via da experimentação.



PARA ALÉM DOS PENDURICALHOS

Ah, eu só quero o leve
da vida pra te levar.

E o tempo pára

Ah, é a sorte de levar a
hora pra passear.

Pra cá e pra lá, pra lá
e pra cá...

(Trecho de “Trevo
(Tu)”, de Tiago Iorc)

Ao pensar em um modo de compor esta tese, para problematizar com conceitos das filosofias da diferença, foram trazidos, para a pesquisa, movimentos que se afastam da busca de universais, de novas prescrições, da criação de novos penduricalhos.

Procurou-se criar “comos” que não viessem a imitar, reproduzir, copiar outras metodologias científicas validadas *a priori*, mas encontrar modos de dar vida à criação de caminhos, maneiras pelas quais se desejou conduzir a pesquisa, a experimentação realizada e suas problematizações. Sem buscar um objetivo específico, geralmente característica própria de um método, a maneira de pesquisar diz respeito, para Zordan (2014), a “modos de se conduzir”, ou seja, a um estilo, a uma ética inseparável de uma estética.

Não se pretendeu analisar, mas sim, provocar olhares, disparar movimentos de pensamento com a própria experimentação entre docência e filosofia com a escrita de si e a sua repetição, olhando-se para suas intensidades para



pensar com duplos e afastar-se da lógica dual da imagem dogmática do pensamento.

Abandonou-se o nascimento de verdades e de acessos a elas, comparações e discussões sobre as já existentes, como se elas fossem problemas. Procurou-se desestabilizar as prescrições das docências-dadas dos limites que imobilizam o pensamento, que congelam e desarticulam a potencialidade do pensar sem, com isso, relativizá-las, para pensar a potência de uma docência em meio à vida, que difere para não chegar a um significado porque se admite que este prolifera e dá-se em multiplicidades.

Buscou-se, então, o afastamento da racionalização própria da filosofia da representação, para estranhar, para diluir e colocar o pensamento em movimento com as arbitrariedades que as filosofias da diferença propiciam, ao entregar-se à experimentação, pois:

A vida ou os modos de vida, as forças que os ensejam, são o que há de irrepresentável. A vida e o viver são inevitavelmente imanentes aos corpos/forças que compõem a própria vida/viver. A vida e o viver de um corpo jamais podem ser vistos e vividos do exterior, representacionalmente, e caso isso venha a ser feito já seria efeito de um certo viver, de um certo estilo de vida. (MANGUEIRA; BONFIM, 2014, p. 625)

Isso fez com que se pensasse em uma maneira de colocar a docência em experimentação na própria escrita, em uma ficção, para provocar a força do pensamento e não mais apenas produzir ações através de reconhecimento de dados da docência. E, com isso, perceber o potencial inventivo próprio da repetição sobre uma escrita de si, enfrentando a violência do pensamento que destrói o “é” e faz nascer o “e”.



Experimentaram-se outras relações e um diferimento de sentidos entre a docência e as verdades pedagógicas que lhe envolvem e entre os conceitos da diferença, possibilitando outras composições para a docência, permitindo que surgissem outros modos de pensar, outros modos de viver a docência em matemática no único sentido que possui: o da univocidade.

A repetição enquanto reprodução das verdades pedagógicas das Ciências da Educação que pautam condutas docentes é um problema que insiste na docência em matemática. Inventar uma docência por meio de uma experimentação – a repetição da escrita de si – é uma maneira de aproximar-se mais das forças para produzir algo novo do que se adaptar aos dados-clichês mesmo quando se diz transformá-los.

A potência criadora do movimento de reescrita de si está em não se interessar pela busca de um significado. A reescrita não escreve para reconhecer, nem para buscar uma verdade, é sempre um processo inacabado, sempre em vias de recomeçar-se.

Como processo inventivo, a reescrita de si mostrou ser uma produção de sentidos de si. Isso quer dizer que a escrita é um movimento que possui o si como seu objeto e, a cada repetição, dá-se o diferimento do sentido produzindo um outramento do si, uma nova docência. Foi no encontro dos corpos das escritas desta tese e a necessidade da ação de uma força do pensamento para selecionar o modo de pensar os escritos que se criaram singularidades na intensidade da repetição e nas novas escritas produzidas.

O apanhador dos sonhos funcionou como um elemento que ajudou a pensar a repetição da escrita do Vidário para a tese e na raspagem dos dados-clichês. Percorrendo o longo da tese, parecia acompanhar os



movimentos de Pendurela em seus encontros e os da reescrita, dançando no mesmo ritmo das páginas, fazendo pensar no fluxo das forças que atuavam sobre os corpos das escritas.

As perguntas movimentam o pensar, auxiliam na proliferação das ideias. E, algumas, retornam: Poderia a docência em matemática não ser uma docência-dada, uma docência-clichê? Como inventar uma docência a partir da repetição?

Mesmo com toda intensidade, velocidade e proliferação do pensamento, não há modo de escapar de uma “clicherização”, não há como viver sem as atualizações do movimento do pensamento. Logo que capturado, o pensamento se torna uma instantaneidade, um posicionamento, uma atualidade. Como Pendurela poderia inventar uma docência, a partir de uma repetição de pontos ausentes de mobilidade? Não há modo de mantê-los em movimento, apenas de estar disposto a forçar o pensamento, receptivo à ação das forças e estar atento aos seus disparadores, aos encontros que surgem na docência em meio à vida.

Cada repetição de uma escrita de si, tomada enquanto uma escrita-força, cria a possibilidade para a invenção de uma docência, pois provoca um outro modo de relacionar-se com a escrita, com a vida, com a docência.

Inventar uma docência em matemática pela reescrita de si é assumir que essa docência está em meio à vida, que é a principal disparadora dos encontros, é escolher jogar com as forças do pensamento, em Deleuze, lendo Nietzsche, ao invés de jogar com as verdades, em Foucault.

Reinventar “sis” pela reescrita, ser dela objeto de reinvenção e, assim, reinventar modos de viver a docência em matemática, no diferimento dos sentidos, é abraçar a



potencialidade criadora da vida, é utilizar um *lápiz-devir*⁵⁹, como o de Pendurela, na escrita da própria docência.

Para recomeçar – e não para terminar, porque na imanência há sempre um *continuum* espaço-tempo – a reescrita de si utiliza esse *lápiz-devir*, esse *lápiz-que-não-é-dado*, mas que se constitui em um *lápiz-lance-de-dados*, um lápis incapaz de reproduzir o mesmo risco, o mesmo contorno, uma mesma pintura ou escrita de vida, de docência, pois é feito de uma pura mistura de cores que provoca um riscar rearranjado sempre que acionada na intensidade do ato de reescrever-se.

Se é possível que um objeto – que não possui vida, pensamento, menos ainda vontade – carregue em si essa potência de variação, quanto mais pode Pendurela variar, criar e inventar uma docência, munida da força do seu pensamento e da vontade de afirmar a vida, efetuando, assim, a equação “querer = criar”?



⁵⁹ Lápiz integral multicolorido mesclado, puramente constituído de material em mina maciça (matéria em devir, assim como qualquer risco a ser atualizado nunca se repete do mesmo modo, diferindo o desenho, a escrita), independente da intensidade e da vontade daquele que o utiliza. No encontro com a água, aquarela-se, dissolvendo a escrita. Entregue para a banca examinadora em meio a outros materiais escolares corriqueiros de Pendurela no ato de entrega desta tese.

a vir a ser uma
Parêcer da docência

Grace tornou-se um texto.

E repetiu-se...

A Grace-professora tornou-se um texto.

E repetiu-se...

A docência de Grace tornou-se um texto.

E repetiu-se...

A docência tornou-se um texto.

E repetiu-se.

E, repetindo-se, inventou-se.

E, reinventou-se.

Compondo-se em um devir-texto, repetiu-se, retextualizou-se repetidamente. Repetiu-se como modo de escapar das representações da linguagem, de afrouxar as amarras discursivas que lhe mantém refém de tudo que é estático, que lhe nega movimento, que lhe tolhe a alegria de um reinventar-se.

Procurou espaços de discontinuidades entre as estratificações dos discursos pedagógicos que pautam condutas para a docência, cavou fissuras para deixar-se vazar para além dos penduricalhos.

E, partindo das redes discursivas que lhe prendem, que lhe aprisionam naquilo que conhece e que lhe tranquiliza, de tudo que é dado e que pode lhe conduzir em sua docência, traçou caminhos em meio à repetição de sua escrita de si mesma que não a levaram a uma chegada. Isso porque o reescrever-se é processo contínuo, é retornar eternamente, repetindo-se permanentemente e, nesse eterno vir a ser, diferindo os sentidos e inventando outras docências, outramentos de si.

Escreveu sobre a repetição e sobre a escrita de si, escreveu sobre si, reescreveu sobre si e, reescrevendo, reinventou-se.

Grace pendurizou-se, ficcionalizou-se, exercitou a força do pensar... desejou para colocar-se em devir... escrevendo.

Não negou tudo o que procura lhe moldar, mas buscou movimentar, torcer, deformar, deixar que a vida lhe levasse ♪, deixar que a vida lhe afirmasse a potência que lhe dá para ser outras sis, ou outras eus.

Arriscou-se em um trabalho acadêmico, desacademizar-se em sua escrita e, ainda assim, diferir-se com limites admitidos e legitimados pelo prazer de brincar com a escrita, para dar-lhe a vida que lhe é própria, tratando com o mundo das formas, com suas verdades e, ao mesmo tempo, com um mundo intenso, com seus devires, e suas potencialidades de singularizações em suas indeterminações e ausência de certezas.

Ao invés de jogar com as verdades “*a la Foucault*” (se é que isso existe...), decidiu jogar com as forças, em Deleuze, lendo Nietzsche.

Talvez, por alguns instantes, tenha olhado um pouco para os pesos dos penduricalhos de sua docência em matemática escrevendo como meus. Mas, mostrou que eles não pertencem a nenhuma de nós.

Grace travou uma batalha com a escrita e o pensamento. A estática da linguagem aprisiona o que se pensou. Escreveu os capítulos desta tese em modo concomitantemente porque o pensar não é linear, nem funciona sempre ordenadamente. Pensar poderia se dizer “escapar”...

Repetiu-se em uma vibração que dura. Repetiu-se e irá repetir-se continuamente reinventando-se e mantendo somente aquilo que é: unívoca.

Não ficarei neste trabalho, tudo passa. E desejo ser outras, também em outras escritas. Desejo de ser repetida, de dar crias, de dar outras criações...

Irei sentir saudades da Grace, algum rastro ficará, mesmo que o esquecimento possa ser uma condição para o novo.

Seremos outras e nunca mais as mesmas.

Tudo o que sempre fomos e que nunca caberão em uma lista,
nem em uma escrita.

E, agora, o que está por vir é só devir.

Pendurela



REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas **Dicionário de Filosofia**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AURICH, Grace Da Ré. **Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática**. Porto Alegre, 2011. 117f. + Anexos + DVD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AURICH, Grace Da Ré; BELLO, Samuel Edmundo López. Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, II / ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2011, Ijuí. **Anais do Congresso Nacional de Educação Matemática**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. p.1-12.

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a dissolução da moral**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BELLO, Samuel Edmundo López. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. **Horizontes**, Itatiba, v. 30, n. 2, p. 10-30, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/58/30>. Acesso em: 08 mai. 2017.

BELLO, Samuel Edmundo López. **Ética, Política e Moral em Foucault: implicações para se pensar a Educação**. Porto Alegre: 2011. 9 f. (Texto digitado).

BELLO, Samuel Edmundo López. Jogos de Linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a Educação (matemática) contemporânea. **Zetetiké**, Campinas: FE/UNICAMP; Campinas: FE/UNICAMP, v. 18, Número temático, p. 545-588, 2010.

CARVALHO, Jairo Dias. Plano de Imanência e Univocidade do Ser em Deleuze. **DoisPontos**, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/21048/19594>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.



CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. Didática da criação: aula cheia, antes da aula cheia. In: CORAZZA, Sandra (Org.). **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3). p. 23 – 27.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? Deleuze Pensa a Educação 6. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, s/d. p. 17 – 27.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Por que somos tão tristes?** Brusque, julho de 2008. 4f. (Texto digitado). Disponível em: <https://www.academia.edu/29529446/Por_que_somos_t%C3%A3o_tristes>. Acesso em: 06 jun. 2017.

COSTA, Luciano Bedin; ROSA, Marcele Pereira da. Escrita sobre nada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, II, 2006, Santa Maria, RS. **Anais [recurso eletrônico] do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências**. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/015e2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 17.

CUNHA, Maria Helena Lisboa da. Deleuze e a intensidade do pensamento. **Reflexão**. ISSN-2447-6803, v. 32, n. 92, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/view/3064/2030>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**. v. 27, n. 2, p. 10–18, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 1988. Disponível em: <<http://bibliotecanomade.blogspot.com.br/2008/03/arquivo-para-download-abecedrio-de.html>>. Acesso: 28 jan. 2015.



DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Trad. de Roberto Machado et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins; revisão da trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007b.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/06/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Éric. **Deleuze Filosofia Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 47-56. Texto originalmente publicado em anexo à nova edição de Dialogues, de Gilles Deleuze e Claire Parnet (Paris, Flammarion, 1996).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a filosofia?** Trad. Br. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRA, Geraldo Generoso. A escrita de si como labirinto na construção da identidade profissional docente. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 4, n. 8, 2012.



FORNAZARI, Sandro Kobol. A crítica deleuziana ao primado da identidade em Aristóteles e Platão. **Trans/Form/Ação**, v. 34, n. 2, p. 3-20, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v34n2/a02v34n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Ditos e escritos V: **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (org). 2 ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O Uso dos Prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

LE MOS, Sandra Monteiro. A “escrita de si” inventando “histórias de vida”. **Horizontes**, v.27, n. 1, p. 91 – 103, jan./jun. 2009.

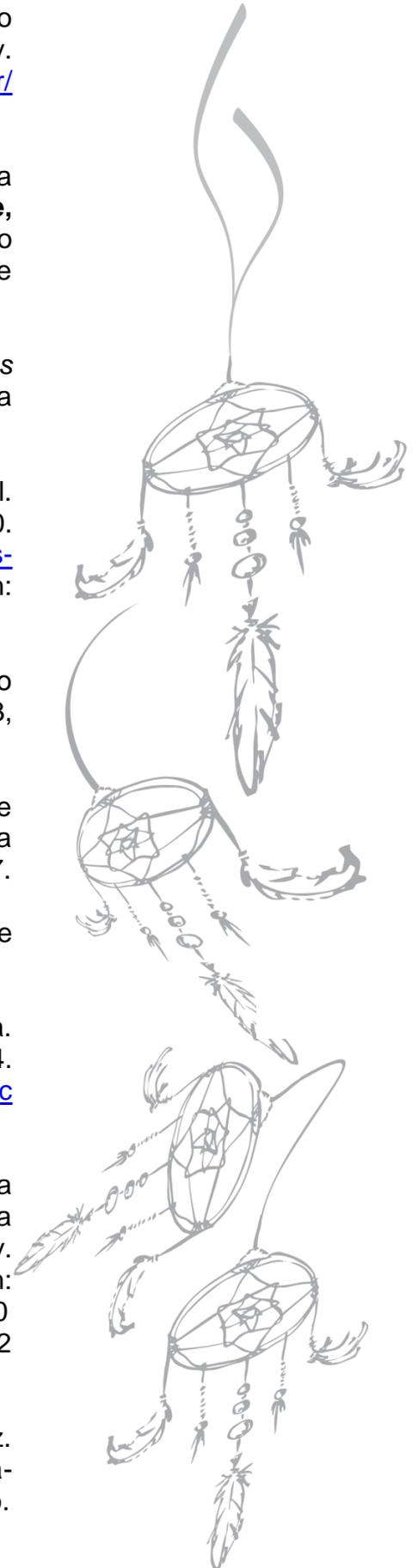
LUGLI, Rosário S. Genta; SILVA, Vivian Batista. A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p.37 - 45, jan./jun. 2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MANGUEIRA, Maurício; BONFIM, Eduardo Maurício da Silva. Força versus representação: o legado de Nietzsche na filosofia de Gilles Deleuze. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 619-635, Dez/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MARQUES, Diego; BELLO, Samuel Edmundo López. **Imagens Estilhaçadas: Fissuras de um Método de Pesquisa-Aprendizagem. Educação Temática Digital**. 2017. No prelo.



MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ORLANDI, Luiz B. L. Linhas de ação da diferença. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). Trad. De Ana Lúcia de Oliveira. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 49 – 63.

PELLEJERO, Eduardo. Univocidade do ser. In: Corazza, Sandra Mara. (org.). **Abecedário: Educação da diferença**. Porto Alegre: Papyrus, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/219236797/Eduardo-Pellejero-Univocidade-do-Ser-In-Abecedario-Educacao-da-diferenca-pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

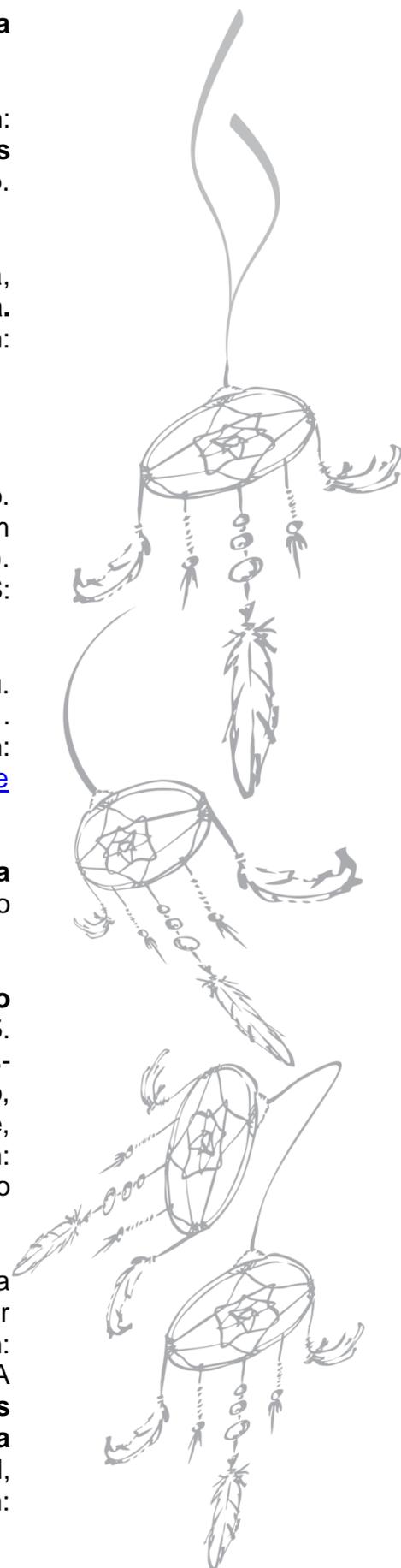
PEREIRA, Nilton Mullet; LÓPEZ BELLO, Samuel Edmundo. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas Borges (Org.). **Caderno de notas 2: rastros de escrituras**. Canela, RS: UFRGS, 2011. p. 101-116.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. **A impossibilidade da permanência: conversas com Foucault e Deleuze**. Porto Alegre: CANTO: Cultura e Arte, 2015.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docenci/ção: do dual ao duplo da docência em matemática**. Porto Alegre, 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR – RS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SANTOS, Regina Márcia Simão; VAZQUEZ, Eliza Rebeca S. Neto; TORRES, Carlos Eduardo Magarinos. O professor cartógrafo e o jogo na comunidade de aprendizagem In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII, 2015, Natal, RN. **Anais [recurso eletrônico] do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Natal, RN, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.ph>



[p/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1364/472](http://xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1364/472)>.

Acesso em: 14 mar. 17

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Guia de Leitura: DELEUZE, Gilles. "Introdução" de Diferença e Repetição, 2001-2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/170029279/DELEUZE-DIFERENC-A-E-REPETIC-A-O-guia-de-leitura>>.

Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 247-258.

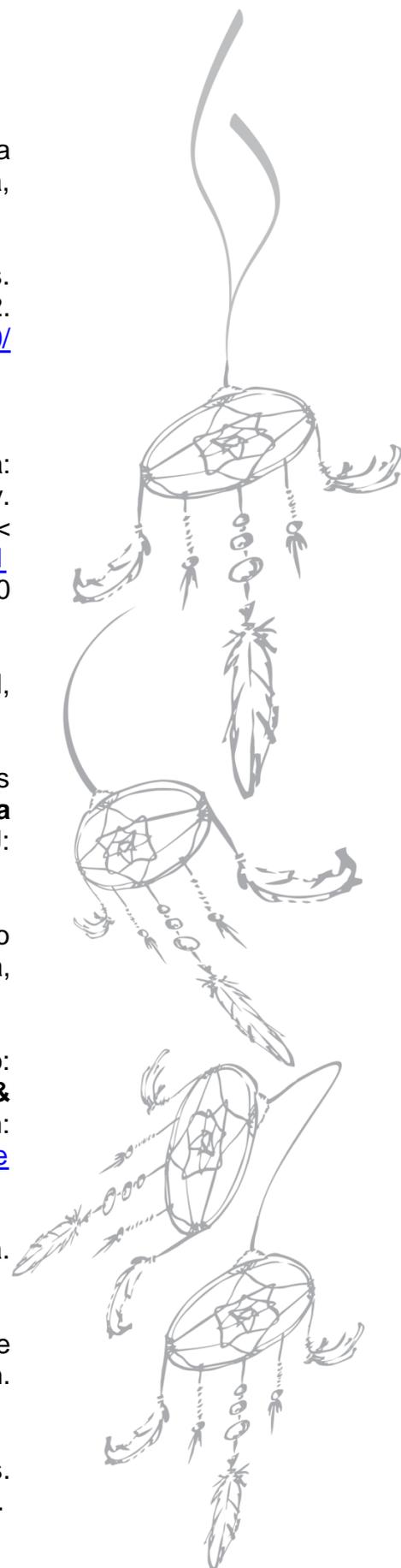
SPANIOL, Werner. Formas de vida: significado e função no pensamento de Wittgenstein. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 17, n. 51, 2012.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação & Realidade**. v. 27, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>> Acesso em: 21 jun. 2017.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, Paul. O último Foucault e sua moral. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. **Critique**. Paris, v. XLII, n. 471-472, p. 933-941, 1985.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de Marcos G. Nontagnoli. Petrópolis: Vozes, 2008.



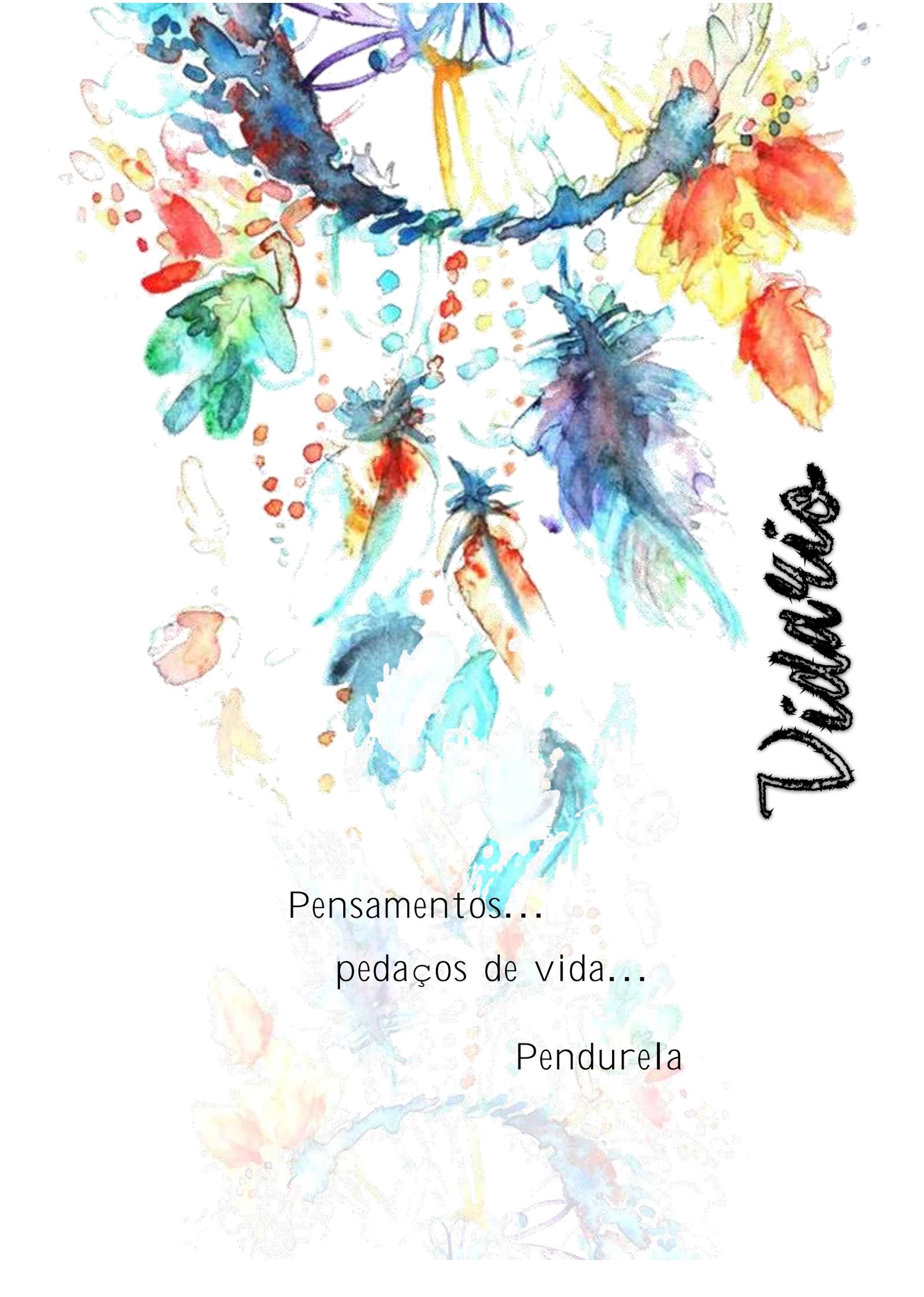
ZORDAN, Paola. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, v. 7, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15109/pdf_1>. Acesso em: 29 jan. 2015.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Sinergia: Ediouro, 2009.



APÉNDICE





Diana

Pensamentos...
pedaços de vida...

Pendurela

Oi, Vidáriu!

Não foi à toa que este é teu nome. Não terás a companhia da escrita todos os dias. Só haverá encontro na ausência do “loqueteio” dos estudos, do preparo de aulas, da correção de provas, da elaboração de trabalhos, do cumprimento dos diários de classe, do atendimento aos alunos, aos pais, à coordenação pedagógica, à diretoria, da atenção aos trabalhos extraclasse, ou talvez quando acontecer aquele tão desejado - e merecido! - tempo em que nada disso está acontecendo, ou seja, somente quando essa vida que dispara das mãos permitir. Mas, vamos indo, seguindo o fluxo, “bora lá...ver no que dá”...🎵

Sete beijos,
Pendurela



Abrindo os trabalhos

“O estágio é uma etapa fundamental na formação de qualquer profissional. Ele se torna mais essencial ainda quando se trata do exercício do magistério, pois grande é a responsabilidade, e deve ser a consciência, daquele que se propõe a realizar tão nobre e bonita tarefa que é o ensinar.

É um grande passo, no qual não se sai sem deixar alguma coisa de si e levar alguma coisa consigo. E foi neste caminho que eu muito mais aprendi do que ensinei. Senti a importância do contato aluno e professor, onde cada um se doa um pouco, amadureci descobri como obter resultados mais positivos, explorando apenas a dedicação docente unida ao conscientemente sobre o que é ser uma professora e despertar do interesse do discente.

E, por fim, diante da “acareação” entre teoria e prática, pude perceber que, mesmo apesar de todos os obstáculos que encontramos, é possível nos tornarmos profissionais com competência suficiente para abraçar o processo educacional, a fim de que tenhamos a concretização da esperança que descansa na Educação. Basta apenas, para que tudo se realize, presença de boa vontade e dedicação.”

Este foi o texto de conclusão do estágio da licenciatura... Tudo era novidade e não conhecia o dia a dia de uma sala de aula para valer. O estágio havia sido curto, as turmas eram disciplinadas e bem organizadas, sem maiores contratemplos... no trocadilho: Bons tempos!

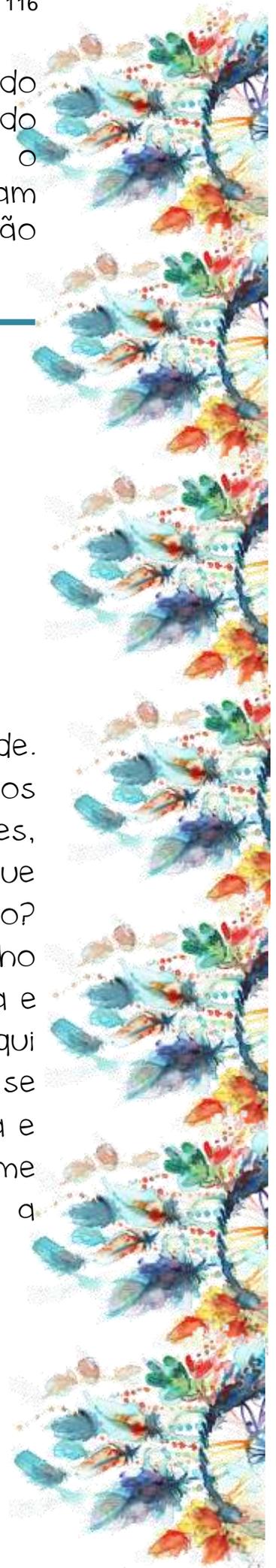


Não houve maiores problemas. Muito do romantismo da faculdade ainda era mantido nessa época. Agora, dezessete anos depois, o tempo passou, vejamos se as coisas continuam as mesmas... se ainda se repetem ou se são diferentes...



Docência diferente

Primeiro bimestre de aula terminou. Felicidade. Aulas dadas, material exemplar. Alunos motivados e envolvidos com as atividades, supervisora contente. A peteca não caiu! O que poderia estragar o meu dia, não é mesmo? Afinal, se fosse no exército, eu teria ganho minha primeira medalha. Daí chega uma colega e diz: “Vassoura nova varre bem, espera daqui uns anos para tu veres.” Aham, deixa estar... se ela pensa que vou cair na mesmice da maioria e me acomodar, está enganada. Ela não me conhece, comigo vai ser diferente. Comigo a peteca não vai cair! Xô!...



Tecnologia na sala de aula I

Empolgada com o projeto *Blogmat!* Fazer com que os alunos do 3º Ano do Ensino Médio aprendam matemática utilizando o computador vai motivá-los. Existem alguns que nunca mexeram em um computador e nem vão saber manusear o mouse. Acho que irão gostar, é diferente!

Além disso, os que não seguirem estudando depois da escola, pelo menos já terão aprendido algo de informática. Muitos não podem pagar um cursinho, então vou ensinar o que sei. E aproveitar isso pra falar de matemática, dos cuidados que devemos ter com o uso da internet e vamos ter que trabalhar redação também.

Hoje uma colega me perguntou se eu receberia a mais pelo projeto, já que é em turno inverso e fora da minha carga horária. Respondi que não, até porque não é mesmo... tive a ideia e acredito que sair um pouco da rotina da sala de aula vai fazer bem pra mim e pra eles. Gosto de coisas novas e a escola agora conta com laboratório de informática! Não é porque não vão me pagar a mais que eu não vou fazer. Gosto do que faço, adoro ensinar, é minha vocação, me dá prazer ver que o aluno aprendeu algo e que fui também responsável por aquilo.



Feira de trabalhos na escola

A coordenadora pedagógica anunciou o período para a exposição de trabalhos do ensino médio. Será por área e novamente a matemática está sozinha, já que esse ano não fizemos projeto interdisciplinar. Tenho três semanas, preciso correr. Estive cansada este ano, não fiz nenhum trabalho diferente com os alunos, nada para expor. Haja luz pra criar algo a tempo. Não entendo, sempre é preciso mostrar aplicações da matemática, nunca vi mostra de trabalhos com exercícios resolvidos. Isso chateia a gente, parece que não fazemos nada na sala de aula o ano inteiro se não houver um produto, algo concreto, algo palpável e diferente para mostrar à comunidade escolar. Acho que vou aplicar o dragão chinês feito de coordenadas cartesianas de novo para o primeiro ano e as maquetes de corpos redondos com o terceiro ano, o trabalho fica bonito e as turmas são diferentes mesmo, para eles será novidade.



Releituras geométricas I – Figuras planas

Ligada nos 220VI! ☺ Tive uma ideia que pareceu bacana. A escola resolveu fazer o projeto interdisciplinar que sempre propõe no planejamento de início de ano e o tema escolhido foi a transformação da realidade dos alunos. Pensei, então, em uma intervenção que mistura arte com matemática e parece que a ideia se encaixa. A proposta aos alunos do terceiro ano do ensino médio será a de que façam releituras da obra de um artista utilizando as figuras planas, aproveitando que inicio o ano fazendo uma revisão de áreas de figuras planas antes de entrar na geometria espacial métrica. A partir de obras da Tarsila do Amaral, depois de falar um pouco sobre ela e apresentar algumas obras previamente escolhidas, aproveita-se para pensar um trabalho interdisciplinar, já que a professora de literatura vai trabalhar o modernismo com eles neste ano. Então, serão dividi-los em grupos para que recriem a obra escolhida através de desenhos e colagens daquelas figuras planas que eles reconhecem. Acredito que é um modo deles conseguirem identificá-las melhor. Como é possível um aluno no último ano escolar não saber o que é um triângulo?



Audição

Estava incrivelmente irritada hoje na escola. Até na hora do intervalo. Sei que sou também das mais gritonas (será que algum professor não é?), a voz está acostumada a estar empostada... Tive que sair da mesa do café onde os colegas conversavam - conversavam não... gritavam! - e procurar um canto mais tranquilo. Pelo menos era assim que meu ouvido percebia. Uma colega me disse que pode ser minha audição. Disse que quando perdemos um pouco da nossa audição, o barulho nos incomoda e ficamos irritadas. Fiquei pensando: Será que é verdade? A explicação dela me pareceu lógica. Se for isso realmente, estou perdida, parece que o mundo grita. Sério. Grrrr...



Trabalho com poliedros

Dia de atividade diferente! Trabalhar com material manipulável parece que sempre dá resultados. Os alunos construíram, a partir de planificações, os poliedros de Platão e

identificaram as faces com E.V.A, os vértices com miçangas e as arestas com canudinhos plásticos. Depois disso tinha que fazer medições e cálculos de área e volume e preencher uma folha de registro. Deu uma trabalhadeira danada, mas eles adoraram. Disseram que queriam que todas as aulas fossem assim. Também, qualquer coisa que fizermos que fuja do tradicional é diferente pra eles, quadro-verde e professor falando é o que mais acontece todos os dias.

Trouxe o material pra casa e vou fotografar pra eles postarem a atividade no blog de cada grupo e relatarem a atividade. Vai ficar bem bonito, enriquece o trabalho, faz com que eles falem sobre o que fizeram, daí já posso avaliar se realmente entenderão e eles ficam contentes de mostrar a produção deles. Deu pra ver que facilitou o entendimento sobre os elementos dos poliedros trabalhando com o concreto. Fiquei preocupada com a medição do material, eles mal sabiam utilizar uma régua. Muito preocupada. Não esperava por essa... terceiro ano... Socorro!



Como é bom quando fazemos uma atividade diferente na sala de aula. O tempo passa voando. Pedi aos alunos que trouxessem de casa embalagens de papelão que pudessemos utilizar como prismas. Caixas de qualquer produto: sabonetes, chocolates, chás, sabão em pó, caixa de bombons... (Este ano não deu pra custear os produtos pra eles consumirem.) Levei uma folha para registro da atividade com um passo-a-passo: identificar, classificar, medir, calcular. Habilidades e competências... Ninguém pode dizer que os professores não fazem nada do que está no planejamento. Haha... Depois da identificação de cada embalagem, cada grupo media com a régua para realizar os cálculos solicitados na folha de registro. Dessa vez, fiz valendo nota pra motivá-los, já que não tinha nada de bom dentro das embalagens, já que ano passado eram chocolates. Gosto de trabalhar esse tipo de atividade, os alunos ficam envolvidos durante todo o tempo da aula, às vezes pedem até mais tempo e sempre pedem mais atividades como essa. Mas dessa vez foi diferente, eles andam tão desanimados, a gente tem que ficar empurrando o tempo todo. Também pudera, nós todos estamos desanimados. E, o pior: nem estamos no meio do ano letivo. Pôxa...



Olha, de saco cheio já. Não há mais nada pra fazer pra tentar agradar os alunos. Estou cansada também de ficarem dizendo que professor bom é o que proporciona uma aula prazerosa para os seus alunos, que os motiva, que faz o impossível virar realidade. Eu já estou esgotada. Parece que todos só tem boca para reclamar.

Se tu passas os exercícios no quadro:

- Bah, professora, tem que copiar?

Se tu levas folhas em xerox com as atividades:

- Bah, professora, mais exercícios?

Se tu diz que a avaliação será com consulta:

- Bah, professora, não trouxe meu material...

Se tu diz que a avaliação será em duplas?

- Bah, professora... de três?!

Se tu ficas parada, sentada na frente da turma, em silêncio:

- Bah, professora, não vai dar aula hoje?

E, quando algum deles reclama que está mal em matemática, seja na hora que um pai resolve aparecer na coordenação, tu ainda escutas: Quem sabes tu proporciona uma outra atividade, uma segunda chance...?

Oi? Alguém, por favor, me mata!



Só de falar a palavra projeto eu já sinto um arrepio manjado em cada vértebra da minha coluna. Não preciso nem me concentrar para saber qual o tema. Sempre temos duas opções (ou seriam uma só?): Meio Ambiente ou Reciclagem de Lixo. Dito e feito, foi a “nova” escolha para esse ano. Depois ficam pedindo que a gente elabore aulas diferentes para os alunos, mas mudar o tema que é bom nada, não é? Por que a gente sempre tem que se adequar ao que a maioria decidiu? Por que tenho que ficar atrelada a essas exigências de sempre? Por que não posso escolher um tema que julgue mais interessante pra trabalhar com a Matemática enquanto eles trabalham sobre o Meio Ambiente? Por quê? Por quê? Por quê? Conhecimentos conectados, tenho que enfiar a matemática em tudo, porque afinal... “ a matemática está em tudo”... poderosa, suprema, rainha, perfeita, lacradora... Né, não?



Conselho de classe

Pra quê conselho de classe, hein? Não entendo, juro. Todos conversam, a coordenadora não consegue anotar os resultados sem pedir 309423942 vezes silêncio, colaboração de todos colegas para otimizar os trabalhos. Uns querendo correr com os trabalhos, sem paciência para tratarmos de cada aluno, pra poder ir embora mais cedo. Sem falar que sempre ficam me olhando como se eu fosse “a carrasca” porque os alunos tem mais dificuldade em matemática e muitos ficaram com notas baixas. Será que já conhecem os índices e sabem que o Brasil está entre os piores em matemática? O Brasil inteiro, o “baile todo” e não só as minhas turmas. Sem falar que outra colega da mesma área desabafou que os alunos dela estavam perguntando quando ela daria aula de reforço para eles, já que eu dava para as minhas turmas. Pôxa, nunca esperei ouvir aquilo. E ela queria uma solução para a cobrança dela. Ou, talvez, quisesse que eu não oferecesse as aulas, desse modo, fazendo tudo igual não haveria cobrança dos alunos. Não sei... Pôxa... Bom, justifiquei minha conduta. Não era aleatória e nem tinha intenção de prejudicá-la. Simplesmente eu tive que me ausentar algumas vezes em função de um curso de pós-graduação e para compensar os alunos e não prejudica-los, ofereci aulas de reforço no turno inverso para aqueles que quisessem. Mas isso era uma coisa minha, um acerto meu com eles. Sugeri que ela falasse isso para os alunos dela, que cada



professora é uma e faz os acordos com suas turmas. Mas fiquei pensando... por que me sentir culpada por não termos a mesma conduta? Mas também só pensei por um momento, passou. Não faz sentido mesmo.



Contextualização de conteúdos

Feliz com a aula de hoje. Ora... “Um dia feliz, às vezes, é muito raro...”🎵 Como canta o Jota Quest. Adoroo essa música! Principalmente quando diz que é “extremamente fácil”! Hahaha... #sqn Tá, essa parte é a mentira da música. De fácil não tem nada. A aula foi sobre função afim e suas aplicações. Este é um conteúdo que se presta à contextualização de que tanto se exige da matemática. Nem tudo na matemática dá para contextualizar, então, quando se encontra algo possível de aproveitar para contextualizar, temos que “tocar ficha”!



Fizemos uma atividade simples: Há algumas semanas dividi a turma em grupos e solicitei aos alunos que fizessem uma pesquisa, coletando os preços de alguns produtos que mais utilizam em casa, de acordo com sua realidade, tipo: feijão, arroz, café, bolacha, etc. pelo menos uma vez por semana. Depois deveriam registrar os preços em uma tabela e montar seus gráficos em um mesmo sistema cartesiano, relacionando o preço com o tempo de consumo de cada produto pesquisado, ou a variação do preço até o dia da apresentação da atividade. A próxima etapa foi apresentarem seus trabalhos aos colegas, esboçando e analisando os gráficos das funções construídas e discutindo se poderiam reduzir seu consumo em casa para economizar e ajudar na renda familiar. Com essa atividade, além de auxiliar no entendimento dos conceitos matemáticos envolvidos, discutimos educação financeira e operações com porcentagem. Mas o mais importante é que a atividade foi produtiva para eles no sentido de que perceberam e importância de se fazer um orçamento para não virem a se endividar ao final de um mês de trabalho. A tarefa era relativamente simples, mas o seu desenvolvimento teve vários desdobramentos que procuramos, juntos, aproveitar. Voltei pra casa com a legítima sensação de “missão cumprida”, dando a eles a oportunidade de uma aprendizagem que lhes fez sentido ao contextualizar a matemática, auxiliando-os, também, a se prepararem para a vida. Agora, a próxima atividade pode ser com a



conta de luz. Acho que essa até os pais vão gostar. Rsrtrs...



Intolerância religiosa

Enfrentei uma saída justa hoje..., mas estava demorando. Propus um trabalho na aula e uma aluna disse que não faria por causa da religião dela. Ok, possível de acontecer, nunca havia passado por isso porque também é a primeira vez que proponho um trabalho sobre a cultura afro-brasileira, já que é o tema do projeto trimestral da escola - na verdade, eu propôs pensando outra coisa, mas “o jogo virou, não é mesmo?” Então, eu disse à ela:

Olha só, não vou abrir uma exceção para que não faças o trabalho e nem te dar zero, quero te propor o seguinte: no dia da apresentação dos trabalhos dos grupos, tu explicas para a turma como a tua crença entende e enxerga a cultura afro, pronto. Pode ser?



A guria aceitou. Vamos ver como me viro quando começarem as apresentações. Nunca estamos totalmente preparados. Mas, para mim, esse é o desafio da docência.



Preconceito/respeito/intolerância

Eu não sei se sempre foi assim ou se eu estou mais atenta. Fato que o preconceito aparece nos lugares que menos deveriam aparecer. Ora, como é que na sala de aula falamos de diferenças com nossos alunos e na sala dos professores o discurso muda? Hoje fiquei chocada. Uma professora falando sobre a “confusão” da orientação/condição sexual de uma aluna. Aliás, a guria foi minha aluna no ano passado e namorava uma menina. Ok, tudo ok. Esse ano estava namorando um guri. Então, diz essa professora que perguntou o seguinte à aluna: “Vem cá minha filha, tu não te decides? O que vai ser daqui pra frente?” E a aluna respondeu: “Como vou saber por quem vou me apaixonar, professora?”. Pensei comigo: E não é



que ela tem razão? Pois ela não tem - e ninguém tem - como prever o futuro. Duro é ficar ouvindo de uma educadora o que é certo e errado e o que é uma barbaridade no comportamento pautado na sua forma de pensar. Aff...

A partir dos comentários na sala de professores, sobre esse caso e outros tantos que fazem parte do nosso dia-a-dia, foi que percebi porque nunca trabalhamos questões de gênero com mais afinco na sala de aula... Não queremos mudar! Justo atualmente... tão necessário. Bem se vê que a intolerância e a violência das ruas estão bem presentes em vários formatos em todos os lugares, inclusive onde menos deveria estar: na escola.



Função do professor e da Escola

Estava no 3º horário e faltavam alguns minutos para o intervalo quando fui chamada na sala dos professores para atender um pai de um aluno, assim me disseram. Ele foi chamado pela coordenação pedagógica porque o guri não vem à aula, quando vem não trabalha em sala, só conversa, só incomoda, atrapalha o andamento da turma e, conseqüentemente, o rendimento dele não é nada bom. “Se fosse hoje, seu filho estaria reprovado, pai” - diz a coordenadora a ele, olhando para o boletim desse aluno.

Era um senhor de uns 70 anos aproximadamente. Veio acompanhado da esposa. Ele não é o pai, os dois são avós do jovem. O pai do aluno não aparece para ver o filho e nunca foi à escola perguntar por ele. Ver aquele senhor, chorando ao receber as notícias do guri, já no final do ano letivo, me incomodou. Enquanto a coordenadora queria resolver o assunto logo, pois faltavam poucos minutos para o intervalo, eu queria explicar para aquele pai-avô que a culpa não era dele. Explicar que queremos o melhor para o filho-neto dele, que precisamos trabalhar em parceria com a família, que a escola, como instituição social e instrumento de transformação e formação de indivíduos, deve e é responsável de buscar sempre caminhos para desenvolver o educando, pensando em prepará-lo para o trabalho, para a convivência em sociedade, fazer dele um cidadão crítico e consciente dos seus deveres e



de seus direito. Penso que se a família não sabe disso, não custa a gente tentar informá-la...

mas como é difícil! Ô...



Realidades e saberes diferentes

Pensar em uma prática pedagógica transformadora não é nada fácil. É preciso ter uma ação condizente com a realidade. Precisa-se definir que ser humano se pretende formar, propor modelos de ações, uma metodologia de mudança e organizá-los de forma que se tenha um plano de ação possível de concretizar os objetivos na prática. E isso está longe da nossa do que temos hoje em sala de aula, falta adaptação às nossas diferentes realidades. Precisa-se de práticas pedagógicas coerentes com essas os saberes.



Plano de aula

Primeiro dia de aula a gente nem tem saudades das férias ainda. Início de ano letivo, retornar à escola, reencontros e novos planejamentos. Tá, confesso que nem tão novos assim depois que inventaram o CTRL+C e o CTRL+V... hehehe... Mas a energia volta. E a esperança das surpresas nunca morre.

Depois da reunião de abertura e boas-vindas, nos agrupamos por áreas e iniciamos o planejamento anual. Conversa vai, conversa vem e a gente mais quer saber como foram as férias dos colegas do que planejar mais um ano que, na verdade, não aparenta ter muitas novidades em comparação com o ano anterior. Planejar dá um desânimo.

Se pegamos uma mudança de governo, então... xii... temos outras exigências a serem cumpridas. E que, convenhamos, muitas só mudam de nome, de rótulo, de etiqueta, mas querem dizer a mesma coisa que já estava sendo feita, nem que seja apenas no papel. Pelo menos o computador veio facilitar a vida nesse ponto, só algumas adaptações no plano anterior e seguimos sem maiores surpresas. Surpresa mesmo a gente tem é no dia-a-dia da sala de aula, porque lá é que vamos ver que esse plano pronto e redondinho apresentado era mesmo só para “cumprir carnê”.



Aula dada

E-S-G-O-T-A-D-A! Às vezes dá uma vontade de largar tudo, tem dias que a energia se esvai.

Não gosto de gritar na sala de aula, mas os alunos estavam impossíveis hoje. Mas, nas minhas aulas mando eu! Cheguei e disse como se fosse uma leoa: “A aula está dada”! Ora, sempre procuro preparar aulas diferentes para os alunos, pensando nas realidades deles, estou sempre preocupada “tocando a boiada”, dizendo que não podemos parar, que temos que terminar o conteúdo, que eles precisam valorizar o conhecimento, que vai ser importante pra vida deles e por aí vai. E eles não nos valorizam. Cansei.



Atividades diferenciadas – PIBID I

Sou supervisora do PIDID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na área de matemática lá na escola. Os pibidianos são alunos da licenciatura em Matemática dos mais variados semestres em situação de estágio ou não.

A escola disponibilizou um espaço para nos reunirmos e guardarmos nossos materiais, assim tudo fica organizado e estabelecemos uma rotina.

O material já está todo pronto. Até a supervisora do PIBID de Espanhol solicitou que eu partilhasse o modelo da folha ponto dos bolsistas com ela. Realmente, ficou bem especificada, com detalhamento das horas e espaço para os bolsistas descreverem, cada um, o que fizeram em cada período de atividade. Dá mais trabalho, mas também, quando forem solicitados esses registros, todas as informações para a coordenação do projeto na Universidade já constam ali.

Uma vez por semana, em turno inverso ao das aulas, nos reunimos para planejamento de atividades. Partilho com eles a tarefa de planejarmos atividades diferenciadas, de caráter inovador - que é um dos objetivos do programa - e oferecê-las para os alunos do ensino médio. Oriente-os sobre o tema, procuro perceber se sabem os conceitos matemáticos a serem explorados em determinada aula, sugiro como



pesquisá-los e sempre destaco que eles devem procurar usar a criatividade deles para criar uma atividade nova.

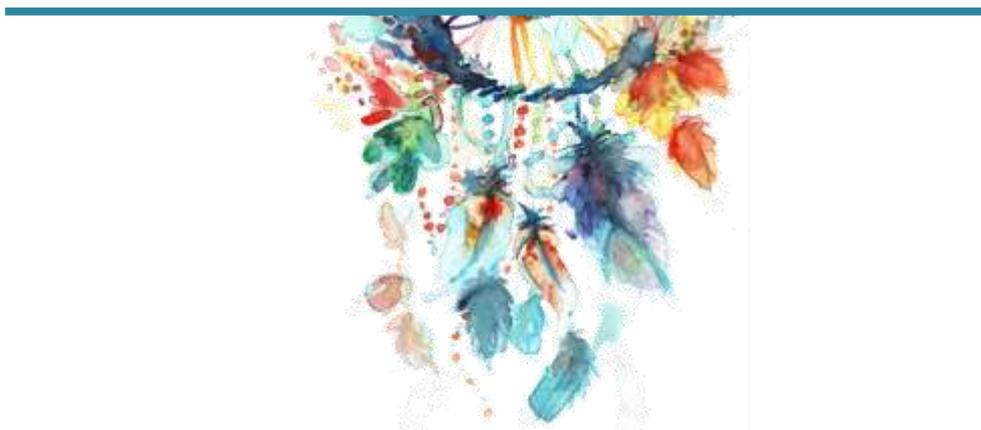
Dessa maneira articulamos teoria e prática, contribuindo para o aperfeiçoamento e para a formação de professores tanto inicial como a continuada. Ambos ganham, eles e eu, além, claro, dos alunos que poderão desfrutar de aulas mais interessantes, mais criativas e que os motivem a se envolver e a estudar matemática.



Atividades diferenciadas – PIBID II

Tarde de planejamento de atividades com os pibidianos. Preparei um lanche para ver se a tarde ganha leveza. Uma tarde inteira planejando e delegando tarefas para cada um, já que eles precisam cumprir um mínimo de 30h/atividade por mês e cada um deles (são cinco bolsistas) tem seus próprios horários. Nada fácil essa tarefa de orientação, mas uma experiência e um crescimento e tanto ver e ouvir a realidade dos licenciandos, seus desejos

profissionais, discutir sobre o futuro, sobre o ser professor, o porquê da escolha por uma licenciatura, pela matemática. A tarde rendeu, acredito. Pelo menos agora eles tem tarefas agendadas para trazer até o encontro da semana que vem. Vejo que agora eles começam a perceber que se leva bem mais tempo para planejar do que para executar e que é necessário estar preparado antes de se aplicar uma atividade.



Atividades diferenciadas – PIBID III

Na reunião de hoje, os pibidianos e eu tivemos que montar o relatório quinzenal das atividades realizadas na escola para enviar à coordenação do projeto. Periodicamente precisamos enviar para acompanhamento e registro sobre o que se está trabalhando na escola. Não pensei que fosse ser tão difícil. Eles não conseguem se expressar, ou não conseguem perceber o que acontece dentro da sala de aula. Primeiro descrevemos a atividade, o público atingido, os

objetivos pretendidos, os materiais utilizados, o procedimento aplicado, a avaliação da e por aí vai. Essa primeira parte, depois da segunda ou terceira descrição eles conseguem fazer sozinhos. O problema começa quando eles precisam fazer considerações sobre a aula que ministraram e sobre a reação dos alunos sobre a atividade aplicada, as considerações ficam girando em cima do interesse - ou da falta deste - dos alunos, sobre a participação ou não dos mesmos e uma conclusão superficial sobre a aprendizagem e a importância de atividades diferenciadas, como por exemplo:

“Na turma A a atividade usando o geoplano quadrangular e a folha quadriculada foi bastante proveitosa porque os alunos se mostraram bem participativos e interessados em aprender o conteúdo, para nós bolsistas percebemos a importância de realizar atividades que sejam fora da rotina de exercícios tradicionais porque os alunos conseguem melhor aprendizagem e interesse.”

“Na turma B os alunos foram participativos e interessados, alcançando assim nossas expectativas.”

“Na turma C os alunos foram participativos e demonstraram melhor entendimento do conteúdo. Para nós essa observação nos serviu de experiência para uma futura docência, porque o conteúdo aplicado foi o mesmo em todas as turmas, mas o resultado obtido demonstra as diferenças existentes entre as turmas.”

Entendo que sobre a atividade em si, sobre os conceitos matemáticos trabalhados, sobre sua apreensão pelos alunos e, mais ainda, sobre a real contribuição dessas atividades diferenciadas, é algo que os bolsistas ainda não



conseguem perceber ou se expressar sobre elas. Com essas considerações dos bolsistas, vejo que teremos muito trabalho pela frente.



Saberes diferentes

A matemática está em tudo! Já perdi as contas de quantas vezes afirmei isso e de quantas outras tantas a ouvi de outros professores. Ao ponto da coordenadora pedagógica me solicitar que eu fizesse uma atividade com os alunos mostrando uma aplicação da matemática. Ela queria saber porque um aluno que vende jornais na rua nos finais de semana sabem fazer contas, mas na sala de aula ele não tem dificuldades com as quatro operações. Expliquei que os algoritmos empregados não são os mesmos, que são caminhos diferentes. Assim como um pedreiro pode não utilizar os modelos matemáticos ensinados na escola para realizar suas medições ou para verificar se uma parede não torta. Então, ela queria saber o porquê de não ensinarmos, na sala de aula, a matemática que o aluno traz consigo, vinculada a sua realidade. Respondo que há muitas matemáticas,



que procuramos dar voz aos alunos, valorizar os saberes que trazem consigo do seu cotidiano, seus conhecimentos prévios. A discussão é longa e o meu tempo para explicar é curto, menos que os 15 minutos de intervalo. Deixo para depois, caso ela ainda se interesse em me ouvir. No fim, esquece-se.



O Bom professor I

Estou encantada! Está passando uma propaganda linda na televisão e no rádio, valorizando o bom professor, a música e a letra são um grude...

A-D-O-R-E-I! ☺

“A base de toda conquista é o professor
A fonte de sabedoria, um bom professor
Em cada descoberta, cada invenção
Todo bom começo tem um bom professor
No trilho de uma ferrovia...
(um bom professor)
No bisturi da cirurgia...(um bom professor)



No tijolo, na olaria, no arranque do motor
Tudo que se cria tem um bom professor
No sonho que se realiza...

(um bom professor)

Cada nova ideia tem um professor

O que se aprende,

o que se ensina... (um professor)

Uma lição de vida, uma lição de amor

Na nota de uma partitura,

no projeto de arquitetura

Em toda teoria, tudo que se inicia

Todo bom começo tem um bom professor

Tem um bom professor..."

Enfim, uma campanha de valorização da docência, dos bons professores. Já estava na hora, afinal, dedica-se a ensinar o outro, a ouvir o outro, a partilhar conhecimento, a investir tempo em buscar atividades e formas diferentes para ensinar, a traduzir para os alunos o que eles ainda não entendem, dialogamos, ajudamos os alunos a crescerem, a construir seus conhecimentos, a dar condições para que se formem pessoas melhores, profissionais melhores, dar condições de tentarem uma vida melhor. Eita vocação bonita, é doação, é linda!



Mudanças

Ontem aconteceu algo que me fez tomar uma decisão importante em minha vida. Tudo que sempre iniciei em minha vida, cumpri até o final. Nunca deixei uma tarefa, um curso, ou trabalho pela metade. O que ainda não terminei, sigo fazendo. Mas, ontem, pensando em tudo que já vivi e olhando para o que minha vida se tornou, sem espaço para nada, atolada de coisas para cumprir, não consigo começar nada novo, experimentar outras coisas, parece que não há tempo para tudo. Vejo quanto de vida passou, vejo a vida passando, mas não quero mais pensar que vou deixar a vida passar... só passar.

Decidi, então, depois de muito pensar, abrir mão da supervisão do PIBID Matemática na minha escola e me dar esse espaço para viver outras coisas. Sei que essa decisão terá várias consequências, tanto para os pibidianos que terão que esperar um novo edital para minha substituição, quanto para os meus alunos que ficarão sem as atividades por algum tempo. Entretanto, preciso de um respiro, preciso dar mais vida pra minha vida.

Hoje, então, comuniquei minha decisão e foi aquele alvoroço nas turmas. Alguns alunos não gostaram e me pressionaram para que eu voltasse atrás. Confesso que estava nervosa antes de dar a notícia. Sempre fico nervosa quando mudo de ideia e vou experimentar algo que não estou acostumada a fazer. Sei que traí a mim mesma, fui incoerente com aquilo que acredito, mas dessa vez vou fazer desse jeito.



Pode parecer egoísmo, pode parecer irresponsabilidade, mas não vou pensar nessas coisas. Pensar nisso me coloca pra baixo, me entristece, faz eu me sentir presa. Dessa vez eu vou. Pra onde quer que seja, mas eu vou.



Cola – Ponto eletrônico

Dia de provão final. Alunos do primeiro ano do ensino médio politécnico em recuperação na área de Matemática, ou seja, somente comigo. Peguei uma aluna com um “ponto eletrônico”. Tá, não era altas engenhosidades, era apenas um o celular para fotografar a prova e enviar em um grupo de whatsapp (intitulado “Vamos passar de ano!”, no qual estavam mais duas colegas que também estavam fazendo o provão final e mais a irmã de uma delas, formanda do terceiro ano. Solicitei o celular desbloqueado, a aluna o fez, então o whasapp estava aberto com a foto da prova e a conversa sobre a resolução de algumas questões. Já tinha pego aluno colando de tudo que é jeito, inclusive com o celular, olhando fotos de exercícios ou coisas do tipo, mas em tempo real pelo celular, com



esse dinamismo é a primeira vez. Não sei porque esse fato mexeu tanto comigo. Não pela cola em si, mas pelo fato da aluna afirmar e acreditar realmente que não estava fazendo nada de mais.



Formações na Escola I

Primeiro dia de formação na escola. Uma frase resume: “A culpa é do professor.” Só me pergunto... Até quando vamos acreditar nisso? Ah... preguiça de discursar.



Formações na Escola II

No final da última formação, abriram espaço aos professores que quisessem apresentar alguma



fala, algum material sobre docência para a formação de hoje. Dificilmente isso acontece, pelo menos na minha escola. Talvez alguém que estivesse previsto para palestrar tenha desistido de última hora e eles tenham que preencher a carga horária e resolveram perguntar se tínhamos algo pra falar.

Nem precisa dizer que fui a primeira a levantar o braço, né? Hahaha... Esses dias, navegando pela internet, encontrei um texto que me interessou. O texto é “Por que somos tão tristes?”, daquela professora famosa da UFRGS, a Sandra Corazza. Digo famosa, porque ela produz muito. Digo muito, porque é muito mesmo, tanto em quantidade como em qualidade. Há anos atrás já havia me deparado com um texto dela, então fiz uma pesquisa pela autoria e apareceram muitas publicações. Claro, as que falam sobre escola, sobre docência são as que mais me chamam atenção. Mas, dentre vários, resolvi escolher este para levar para a formação. Não sei ainda como será a reação dos colegas, mas se mexeu comigo, talvez dê uma sacudida em alguém. Tenho colegas tão tristes... tento alegrá-los com minhas brincadeiras, mas nem assim...

Tinha uma parte no texto em que ela dizia que a tristeza era improdutiva, que é ela que faz com que repitamos os mesmos atos, que exigemos as mesmas condutas, que ensinemos os mesmos conteúdos (verdade!!), e continuemos a fazer as mesmas perguntas e dar as mesmas soluções a



muitas gerações.... Nossa, me deu mais tristeza quando li isso. É verdade, “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais...” 🎵

Mas também não quero ficar presa nessa tristeza. Nem na culpa que desde que comecei a lecionar tenho ouvido dizer que é nossa. Prefiro focar no que me faz feliz em ensinar, se não, para quê continuar?

Separei o texto e vou levar para a discussão. Acho que deve servir para dar uma sacudida. Vi que o texto era transcrição de uma palestra. Fiquei curiosa para saber o que produziu no público ouvinte.



Letra de música na avaliação

Havia planejado avaliação com a turma do primeiro ano para hoje. Mas ontem ouvi uma música que me fez pensar outras coisas que achei interessantes. Cheguei à aula, todos preparados para a avaliação: enfileirados, cadernos guardados, celulares desligados, caneta preta ou azul, lápis e borracha, como sempre digo que façam. Entreguei então uma folha com a letra da música que eu havia ouvido e pedi a eles que escrevessem uma resposta para aquela música. Um perguntou se valia

nota, respondi brincando: - Valendo a vida! Bora fazer! Não sei se me olhavam com um olhar de alívio ou de desespero.” Hahahahahahahahaha.... me segurei pra não cair na gargalhada na frente deles.

A letra de música que ouvi foi a do Gabriel, O Pensador, chamada Estudo Errado. Já tinha ouvido falar dela, mas nunca tinha procurado ouvi-la. Coloca a gente a pensar. A letra é assim:

ESTUDO ERRADO

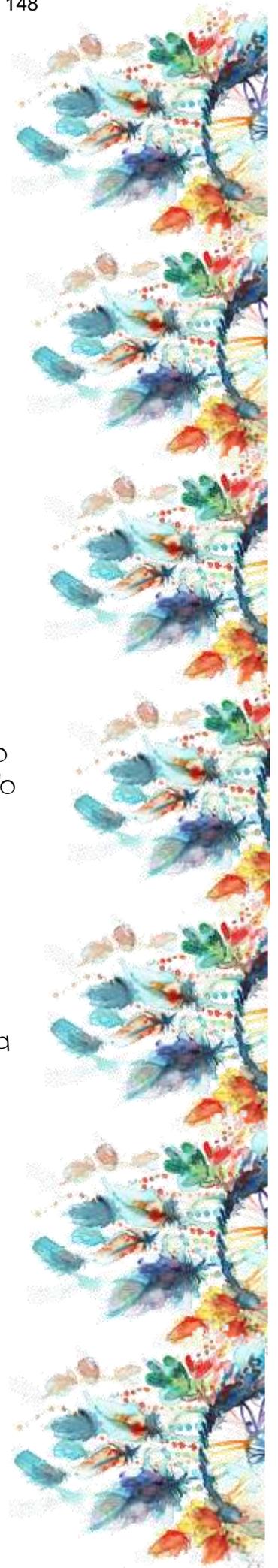
Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
 Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
 Pra me dar bem
 e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
 Ou quem sabe aumentar minha mesada
 Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
 Não. De mulher pelada
 A diversão é limitada
 e o meu pai não tem tempo pra nada
 E a entrada no cinema é censurada
 (vai pra casa pirralhada!)
 A rua é perigosa então eu vejo televisão
 (Tá lá mais um corpo estendido no chão)
 Na hora do jornal eu desligo
 porque eu nem sei nem o que é inflação
 - Ué não te ensinaram?
 - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio



(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem
e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas
e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande,
mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama
(Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem
alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula



Matei a aula porque num dava
Eu não aguentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)

Íííh... Sujô (Hein?)
O inspetor!
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)

Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente,
mas não quero estudar pra sempre!
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros
meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me
reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a
ganância a exploração e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro
recreio...

Pedi a eles que escrevem uma resposta para
essa letra. Poderia ser qualquer coisa, outra



música, uma redação, a opinião deles, um desenho, um teatro, qualquer ideia que tivessem. A maioria ficou perdida porque estavam esperando uma avaliação de matemática, então meio que perderam o chão, tive que explicar várias vezes até que entendem o propósito da atividade. A intenção não era se posicionarem quanto a letra da música, se está certa ou errada, mas o que ela os levava a pensar para, com as respostas de cada colega, vermos a possibilidade de multiplicar as ideias à respeito da vida e da escola, produzir sentidos, problematizar outras coisas que aparecessem. No fim, não conseguiram me entregar hoje, ficou pra trazerem na próxima aula.

Ansiosa por isso. 😊



Leituras

Encontrei uma tese de doutorado falando da forma da docência em matemática super alucinante, estou adorando a leitura, está me dando o que pensar. O título é Docen $\frac{ci}{ç}$ ação, da Suelen Assunção Santos. Ainda estou nas primeiras páginas, mas já está mexendo com os meus neurônios e com o modo de pensar minha docência.



Mais leituras

Nem terminei a tese da Suelen ainda, mas já estou garimpando outras. Encontrei pela busca o trabalho da Virgínia Sanchotene que lançou um livro da dissertação de mestrado dela chamado “A impossibilidade da permanência: conversas com Foucault e Deleuze”. E, encontrei, também, a dissertação de mestrado de um tal de Walter Ferraz, ou Wagner, ou Walgner, algo assim. O trabalho dele se chama “Corpo a Dançar: Entre educação e criação de corpos” todos eles tiveram como orientador um professor chamado Samuel Bello, até fui no facebook olhar quem era..rsrsrs... e não



contente fui no lattes dele também, ver quem mais ele tinha orientado para ver os trabalhos, tinha um sobre o cuidado com a verdade no exercício profissional ético do professor, da Caren Fulginiti da Silva, fiquei louca pra ler já, uma tal de Karin Jelinek Ritter escreveu sobre práticas discursivas e altas habilidades em matemática, imagina que legal deve ser?! Tinha um outro, muito interessante também e como um nome esquisito, do tal do Anderson Santos, sobre “etnomatemática”, fiquei pensando o que será isso, meu Deus... e tem outro Santos (Mas só tem Santos nesse grupo!!!), o Gilberto, que escreveu sobre o Saber-realidade, falando sobre o desejo de constituir docências em matemática, e outra que nem sei soletrar o sobrenome, (certo que deve ser diretora, de tão chique!), Renata Sperrhake, que escreve sobre o dispositivo da numeramentalidade, olha, que massa!! Quero tudo, quero todos!!!

Queria tanto conhecer essa gente, as discussões são tão interessantes, devem ser bem bacanas. Podíamos até fazer um grupo do Whatsapp e discutir esses assuntos, utilizar essa ferramenta digital para sacudir os pensamentos. Assusta, no início. Mas tira o pensamento do lugar, forçam a gente a pensar. Adorei! Quero!



