

Ñe'raity: cartografias para habitar as fronteiras da educação matemática

Ñe'raity: cartographies to inhabit the frontiers of mathematics education

Ñe'raity: cartografías para habitar las fronteras de la educación matemática

Tassia Ferreira Tartaro¹

Maria Eduarda Miranda Dugois²

Michela Tuchapesk da Silva³

Resumo: Ao fabular com um rio-vivo, tensionamos os limites de uma matemática antro-po-falo-ego-cêntrica-cognitiva-normativa e buscamos com o olho-do-sensível engendrar linhas de força, intensidades e afetos que atravessam corpos, territórios e práticas pedagógicas para pensar o ensino da matemática enquanto um campo de criação, que permite mobilizar fluxos de desejo para produzir cartografias múltiplas e rizomáticas. O texto problematiza uma pedagogia recognitiva de ensino de matemática possibilitando conexões com o sensível no entre do rio-vivo e a escola, em que a água, os corpos e a matemática se tornam produtoras de intensidades e criação, no qual o rio é visto não apenas como tema ou recurso pedagógico, mas sim um fluxo que mobiliza afetos e (re)desenha territórios em um devir-água.

Palavras-chave: Aprender; Epistemologias hegemônicas; Lei 10.639/03.

Abstract: By fabulating with a living river, we challenge the boundaries of an anthropo-phallo-ego-centric-cognitive-normative mathematics and, through the eye-of-the-sensitive, seek to engender lines of force, intensities, and affects that traverse bodies, territories, and pedagogical practices. This approach reimagines the teaching of mathematics as a field of creation, enabling the mobilization of flows of desire to produce multiple and rhizomatic cartographies. The text problematizes a recognitive pedagogy of mathematics education, opening pathways for connections with the sensitive in the interplay between the living river and the school, where water, bodies, and mathematics become producers of intensities and creation. In this perspective, the river is seen not merely as a theme or pedagogical resource but as a flow that mobilizes affects and (re)draws territories in a becoming-water.

Keywords: Learning; Hegemonic epistemologies; Law 10.639/03.

Resumen: Al fabular con un río-vivo, tensionamos los límites de una matemática antro-po-falo-ego-céntrica-cognitiva-normativa y buscamos, con el ojo-de-lo-sensible, engendrar líneas de fuerza, intensidades y afectos que atraviesan cuerpos, territorios y prácticas pedagógicas para concebir la enseñanza de la matemática como un campo de creación que permite movilizar flujos de deseo para producir cartografías múltiples y rizomáticas. El texto problematiza una pedagogía recognitiva de la enseñanza de la matemática, posibilitando conexiones con lo sensible en el entre del río-vivo y la escuela, donde el agua, los cuerpos y la matemática se convierten en productoras de intensidades y creación, y el río es visto no solo como tema o recurso pedagógico, sino como un flujo que moviliza afectos y (re)dibuja territorios en un devenir-agua.

Palabras claves: Aprender; Epistemologías hegemónicas; Ley 10.639/03.

¹ Instituto Federal de São Paulo/IFSP

² Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

³ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Fronteiras e subjetividades na educação matemática

Habitando as fronteiras da Educação Matemática, abertas aos devires, as geografias dos afetos, as linhas de forças produzidas com a matemática, friccionamos a cartografia engendrando possibilidades outras para pensar táticas e práticas do professor de matemática nos processos de subjetivações. Entendendo a cartografia enquanto produção de desejo que propõe exercícios de um olho-corpo-do-sensível, criamos mapas-rizomas, fabulações que desenham caminhos múltiplos que se agenciam com as afecções da escola e da Educação Matemática. A partir de exercícios cartográficos, compondo com a matemática, buscamos aberturas com cosmogonias outras, fabulando com cenários escolares instituídos a partir de epistemologias hegemônicas. Produzindo com e através de Rolnik e Guattari e Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e múltiplos uns e..., movimentamos conceitos tensionando linhas de forças que provocam no pensamento a diferença enquanto uma produção de si mesma.

Fabulações com um rio

Um cenário, uma escola, uma sala de aula de matemática. Uma lei: 10.639/03⁴. Um tema: o rio. Um exercício de Matemática. Um problema para ser resolvido. Um tempo Chronos. Um professor que espera a resposta. Uma resposta única e universal. Uma resposta como a do livro didático. Uma resposta como o exemplo resolvido na lousa. Uma resposta que verifica as habilidades e competências do aluno. Uma resolução que aumenta o desempenho nas avaliações. Uma resolução próxima a zona de desenvolvimento cognitivo. Uma resolução que considera o conhecimento prévio. Uma resolução que vincula o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Conjecturas da contextualização. Implicações com um barco, um pescador, um lobo, um carneiro e um pé de alface. E o rio?

O pescador comprou um lobo, um carneiro e uma alface. No trajeto para sua casa, carregando toda sua bagagem, chega à margem de um rio. Precisando atravessá-lo arrenda um barco. Na travessia do rio, o barco só tinha espaço para o pescador e mais um único item de suas compras - o lobo, o carneiro, ou a alface. Mas, alguns cuidados eram necessários, pois se fossem deixados sozinhos em uma mesma margem, o lobo comeria o carneiro e o carneiro comeria a alface. O desafio do pescador é atravessar a si mesmo e as suas compras para a margem oposta do rio, deixando cada compra intacta. Como ele fará isso?

⁴ Lei de Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003).

Por alguns minutos o silêncio impera na sala de aula. Um aluno levanta a mão. O professor, rapidamente, pergunta: qual a dúvida? Neste instante o professor espera (re)conhecer uma das possíveis questões já definidas durante a preparação da aula. Ao selecionar este problema, o professor antecipa algumas questões vinculando os conhecimentos prévios dos estudantes com o conteúdo matemático que precisa ser ensinado. Na contramão de dar a resposta, o professor buscará conduzir o aluno na construção do conhecimento instituído pelo currículo, de modo a fabricar um sujeito crítico e reflexivo. O professor se prepara para receber a dúvida e lançar uma nova questão que faça com que o aluno pense. Toda uma expectativa criada apenas pelo aceno de uma mão. O aluno finalmente responde: posso ir ao banheiro?

No outro canto da sala, um grupo de alunos estão animados discutindo as possibilidades do pescador realizar a travessia. Gente, nunca vi barco assim, tão pequeno. Que modelo de barco é esse? Barco que cabe só uma pessoa e um bicho! Nunca vi, e olha que sempre vou pescar no rio, e os barcos são todos iguais. São mesmo! E sempre cabe um homem, um lobo, um carneiro e um pé de alface. Fala sério!? O alface cabe em qualquer lugar, né? Dá pra levar até debaixo do braço. Credo! Que nojo.

Na última carteira um aluno grita: Eu levaria o carneiro. Por que? Você sabe a resposta? Ah, sei lá, falei sem pensar. Escolhi um e pronto. Sim, porque alguém vai ter que ir primeiro. A sala toda ri. Vocês só sabem brincar!! Aprender que é bom, ninguém quer. Se levamos o carneiro, o que faremos depois? A alface ficou com o lobo? Então, o lobo vai comer o alface. Ninguém gosta de alface. Todos riem de novo. Qual a graça? O que vocês gostam ou deixam de gostar, não está em questão aqui. Você é burra, menina! Lobo é carnívoro! Carnívoro? Ela nem sabe o que é isso. Ué, a ideia de que o lobo vai comer a alface tem lógica. Tô perdida! Tô só esperando a resposta pra copiar da lousa. A gente já viu essa matéria? Com certeza vai usar o MMC. Eu acho mais fácil resolver fórmula. Problema sem número é mais difícil. Esse não tem número nem letra. Piorou então. Isso tá mais pra enigma do que pra exercício de Matemática. Meu pai gosta de charada. E se o lobo decidir devorar o alface? O alface também corre risco, assim como o carneiro. O lobo mau comeu até a vovozinha. No desenho do Nemo o Bruce é um tubarão vegetariano esforçado, e se o lobo for também? Outra coisa, a gente viu em Ciências que é proibido vender e comprar animais silvestres. Esse problema é fora da lei! Não sei como o prefeito ainda não construiu uma ponte nesse rio! Eu não gosto de barco, nem de água, nem de rio. Ainda bem que eu moro na cidade. Na cidade também passam rios. Que lugar, nunca vi? Não dá pra ver mesmo, tá debaixo do concreto. A gente só vê quando alaga

tudo. Alaga deixando mais de cem mortos e mais de quinhentas mil pessoas desalojadas⁵. Perto da minha casa tem um riozinho fedido, não dá nem pra ficar perto. Igual ao Rio Tietê. Esse rio é fedido! Pera aí, na cidade da minha avó, lá perto do Mato Grosso do Sul, o Rio Tietê é limpinho! O pessoal chama ele de prainha, toda vez eu nado lá. Todo mundo nada nele. Muita gente também pesca lá. Tem até barco na casa da minha avó, a diversão dos meus tios é sair para pescar o dia todo! Chega de papo furado. Vocês pensaram, pensaram e ninguém chegou na solução. A aula vai acabar e vocês não fizeram nada. E vocês não estão aqui para perder tempo. Sexta-feira tem SARESP⁶. Alguém fez o que eu pedi? Alguém resolveu o exercício? Ou todo mundo ficou nesse papo furado? Ninguém fez nada, né? Prestem atenção que vou passar a resposta na lousa! Pelo menos copiem no caderno.

O primeiro passo deve ser atravessar o carneiro para o outro lado do rio, pois qualquer outro resultará no carneiro ou na alface sendo comida. Quando o pescador retorna para o lado original, ele tem a opção de trazer ou o lobo ou a alface. Se ele traz o lobo, ele deve retornar para trazer a alface, resultando na morte do carneiro pelo lobo. Se ele traz a alface, ele terá de voltar e trazer o lobo, o que resulta na alface sendo comida pelo carneiro. Aqui ele tem um dilema, resolvido trazendo-se o lobo (ou a alface) para o outro lado mas trazendo de volta o carneiro. Agora ele pode trazer a alface (ou o lobo) de volta, deixando o carneiro, e, finalmente, retornar para buscar o carneiro completando o transporte de suas compras. Que confusão! Todo mundo entendeu, certo? Eu não entendi, você pode desenhar isso? Eu não consigo decorar isso para a prova. E onde está a matemática nisso tudo? E o rio?

O rio morreu.

Problemas que suscitam uma única solução. Múltiplas entradas e saídas, mas apenas uma saída é legitimada. Escapes, que movimentam maneiras outras de pensar para além das fórmulas e contas são deslegitimados. Capturados por lógicas hegemônicas, os caminhos sempre estão determinados. As possibilidades percorrem um labirinto que as direciona para a mesma resposta que faz funcionar uma maquinaria que fabrica modos de subjetivação instituídos por uma educação escolar neoliberal.

Porém, mesmo com um roteiro estipulado, algo foge, percorre linhas de fuga. Ideias que desviam dos objetivos do professor, da escola, do currículo, da Matemática e percorrem os agenciamentos desejanos produzidos pelos alunos. Movimentos que, para a educação escolar

⁵ Notícia acerca das enchentes no RS. CHEGA a 149 o número de mortos por causa das chuvas no RS. **CNN Brasil**, 14 mai. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/chega-a-149-o-numero-de-mortos-por-causa-das-chuvas-no-rs/>. Acesso em: mai. 2024.

⁶ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

neoliberal, nada ajudam a resolver os problemas que fogem da lógica da Matemática curricular. (Des)encontros não reconhecíveis e não reconhecidos. Cabe ao operário-professor-de-matemática (re)introduzir, (re)direcionar, (re)organizar o caminho para a resolução do problema, regulamentar e gerir o conhecimento que deve ser aprendido e capturar o desejo, qualificado como conhecimento prévio, que será normatizado pelo conhecimento idealizado.

Conhecimento que não opera no acaso e não perde tempo. Conhecer enquanto ato de reconhecer e representar, enquanto imagem fixa do pensamento que coloniza o (des)conhecido. (In)visibilidades do discurso antropo-falo-ego-logocêntrico e racializado (Rolnik, 2019) que estancam fluxos e reorganizam uma máquina desarranjada. Captura de devires. Enunciação das normas e regulação dos processos de subjetivação. Enunciados com até dez passos para resolução de problemas: limitação do ensino à matemática curricular; limitação do ensino à matemática as questões que serão cobradas nas avaliações externas; limitação da Matemática a seus processos de reconhecimento. “A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que o reconhecível e o reconhecido. A forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (Deleuze, 2006, p. 196).

Forma-escola-institucionalizada que fabrica moldes e operários que orientam e classificam o mundo. Forma que inspira uma “[...] exorbitante euforia da monocultura que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos deste planeta” (Krenak, 2022, p. 40). Neste território um lobo não está autorizado a comer uma alface, assim como a alface não pode ser carregada debaixo do braço, assim como a resolução do problema deve se dar a partir de uma episteme hegemônica.

Algo escapa...

O rio debaixo do concreto: saídas não legitimadas emergem nas margens dos modelos, normas, sistemas. *O rio fedido*: fluxos que friccionam subjetivações com aquilo que vem do fora. *O rio limpo*: singularidades nômades que impulsionam constituições de mundos outros. *O tio que pesca no rio*: confluências das relações do aprender. *Nadar com o rio*: processos engendrados com aquilo que foge sem sair do lugar em uma aula de matemática. *Brincar com o rio*: composições que desestabilizam as monoculturas desejanter e abrem espaço para múltiplas produções do desejo. *O rio que alaga a cidade*: pensamento rizomático que se dá por linhas moleculares, polimorfos e intensivos. *O rio que desaloja*: dobras, tensões, torções em um pensamento sedentarizado, conformista. *O rio que mata*: intensidade intempestiva que

desestabiliza a normalidade. Insurgências para encontros com exercícios de resistências para agir, pensar e experimentar com a escola e com a (educação) matemática, “[...] um diferente modo de germinar entre terras e mares, um novo florescer em que os mapas eram redesenhados” (Santos, 2022, p. 86).

Ao experimentar com um conceito, com uma história, com um conto, com uma aula de matemática, linhas podem ser prolongadas, interrompidas, retomadas sem figuras nem símbolos (re)conhecidos. (De)composições de um conhecer em ato que requer invenção de uma subjetividade que alcance um coletivo, que produz e habita um plano comum que movimenta “[...] ‘trans-outros virtuais de si mesmo’ a outra face do sujeito, que corresponde à força vital que anima seu corpo em interação com as forças que animam os demais elementos que, como ele, integram o ecossistema ambiental, social e mental” (Rolnik, 2022, p. 281).

Em um exercício nômade de fabular com modelos, normas, sistemas, que fabricam uma educação matemática como território de encontros antropofágicos, que inauguram ecossistemas nos quais multiplicidades produzem conexões no entre dos fluxos dos movimentos coletivos que engendram vidas, matérias e intensidades outras.

Trata-se de se deixar afetar pelo outro e, a partir de seus efeitos dissonantes em nossa constituição, sustentar um processo de transformação que dê corpo à dissonância, aumentando nossa potência de participar do trabalho coletivo de regeneração do ecossistema ambiental, social e mental. (Rolnik, 2021, p. 88).

Outros cenários, outras escolas, outras salas de aula de matemática. A lei: 10.639/03⁷. O tema: o rio. Mais exercícios de Matemática e menos (ou nenhum) com Matemáticas. Mais tendências e mais estratégias de ensino e mais metodologias na educação matemática e a mesma visibilidade: a Matemática (Ocidental) está em tudo! “O aluno vai aprender com as cerâmicas marajoaras ou com as calçadas de Lisboa, contanto que aprenda a mesma coisa. Faz parte do DNA da matemática que ela seja universal. Isso a torna uma ciência exata, útil [...]” (Viana, 2021, [n. p.]). No artesanato, na arte, na dança, na música, na poesia, na arquitetura, na geografia, nos bichos, nas plantas, como matemática sempre surge Fibonacci! E o rio? Até no rio, mais sobre sua distância, cálculos da largura trigonométrica, e, num passe de mágica, na sombra da árvore projetada no rio surge o teorema de Tales. Com o século XXI, calculamos com programação computacional sua produção energética. Agora os rios estão ligados na tomada. Para manutenção do progresso e o avanço da educação, o sistema produz escolas com

⁷ Brasil (2003).

projetos. A crise contemporânea é vista como consequência dos resultados produzidos pelo modelo de progresso organizado numa estrutura capitalista ocidental. A utilidade da matemática avança com a elaboração de projetos, modelos e modelagem de situações do cotidiano que serão resolvidas ao equacioná-las com a matemática.

Este modo de pensar se exerce reativamente nas escolas, nas salas de aula, nos exercícios das categorizações de um cotidiano que não toca as afecções e opera a partir de um acesso a uma essência transcendente que separa o corpo de suas pulsões. Olho-do-visível que opera uma matemática régia. Decalque! Reprodução de fórmulas, de gráficos, da lógica, dos padrões pretensamente universais. Uma trama de linhas de força que se articulam. Uma matemática-olho-do-visível que percorre/traça uma cartografia vigente, que mantém uma política de pensamento antrope-falo-ego-logocêntrica e racializada que molda subjetividades e efetua capturas desejantes orientadas pelo Aparelho do Estado. Manutenção de um olho-do-visível que não produz estranhamentos com os modelos do ensino de matemática. Olho-corpo-amortecido que se infiltra nas exigências curriculares, que não se encanta com os enunciados, com os ditos e não ditos que margeiam, que desviam em uma aula de matemática.

Enquanto o olho-do-visível captura apenas os símbolos, os conjuntos de imagens, o currículo, o olho-do-sensível engendra linhas de força que friccionam cadeias semióticas de associações de imagens e que abrem possibilidades para intensidades, afetos e fluxos que atravessam os corpos e territórios, produção de um corpo vibrátil em acontecimento. O exercício de fabular com o problema de matemática e o rio, buscou produzir uma geografia dos afetos agenciada por uma fabulação, que fricciona linhas de força, eclode visibilidades e enunciações de realidade outras em que a matemática se dá com movimentos de criação, da ordem do sensível e afectivo.

A invenção-fabulação-aula-de-matemática não tem a intenção de representar uma aula de matemática com determinados métodos de ensino, mas permitir visibilidades outras de um ritual-aula-de-matemática naturalizado pelos alunos, professores e escolas. Produção de linhas, (in)visibilidades e enunciações que produzem tensões entre um olho retina e a vibração de um corpo. Uma espécie de amálgama retilíneo-e-vibrátil que mobiliza e provoca estranhamentos produzidos no óbvio. Fabulamos com a aula de matemática para criar fluxos, construir correntes que como a água escoam entre e nas fissuras de um sistema antrope-falo-ego-cêntrico e racializado.

Devir-água

Pensar com a água na Educação Matemática para criar fluxos, afetos, visibilidades outras com a matemática e as matemáticas e as práticas e os ecossistemas e... (Re)conhecer um rio (outro): o rio tem vida! Que só acessamos com um corpo-vibrátil. Para além de uma reconhecimento geométrica, algébrica, aritmética, buscamos experimentar com epistemes outras. Não operando apenas com o rio da escola, que sempre deságua no mar, oferece o peixe, produz energia calculada pela matemática. Mas se agenciando com forças ativas produzidas por tudo que não se sabe e quer descobrir sobre um rio-vivo, engendrando processos que se dão na criação de mundos-rios. “Vamos escutar a voz dos rios pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito. Em nossa movência e capacidade de mudar de rumos, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022, p. 27).

Não seria, então, um devir-água em nós? Devir-água enquanto um movimento de conexão entre o rio-vivo e a escola, em seus corpos vibráteis. Neste sentido, a água deixa de existir... só enquanto mercadoria, tema do currículo, meio para transportes, item de subsistência de um sistema neoliberal, para se revelar enquanto catalisadora de intensidades.

Experimentações com um rio-vivo que podem mobilizar territórios intensivos, que movimentam forças em devir. Modos outros de pensar com um rio-vivo em que

[...] cada espaço flui, fazendo diferentes caminhos tanto pela superfície da terra quanto por linhas subterrâneas, em movimentos que desembocam em outro rio, mar ou lago. É como uma dobra da natureza, [...] como uma corrente. Não daquelas que aprisionam ou formam uma escola, como alguns capturados pelo poder neoliberal esperavam que fosse, mas uma corrente tal como a água de um rio que escoo construindo fluxos e agenciamentos [...] (Santos, 2022, p. 85).

Agenciamentos com a matemática, com a escola, com as instituições, com os afetos, com as singularidades, com a água, que buscam modos que sobrevivem com os fluxos intempestivos que transbordam um rio-barragem-ligada-na-tomada. Desligados do saber-do-afeto com um corpo amortecido permanecemos desatentos às pistas da política dos homens e dos seres vivos, de ordens molares e moleculares. Permanecemos desligados do saber-do-afeto com 166 mortes, 61 desaparecidos e 637 mil desabrigados e desalojados⁸ desde a tragédia que ocorreu em primeiro de maio de 2024.

⁸ Dados do Rio Grande do Sul, até 24/05/24.

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? [...] Em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (Krenak, 2019, p. 25).

O que pode a matemática com um rio-vivo? Como desamortecer um corpo-matemática-recognitivo? Que exercita sua vibratilidade e sente o nó na garganta, quando as palavras se separam da alma. *Ñe'raity*. Ninhos de palavras almas. Lugar de encontro para a diferença como produção de si mesma. Embriões que se constituem na interação da força vital do corpo humano com as demais forças que animam o ecossistema “Afecções que são almas de futuros em gérmen que se aninham no corpo do sujeito.” (Rolnik, 2022, p. 284). Nos tornamos sujeitos ativos do ecossistema ambiental, social e mental ao religar um saber-do-afeto, que toca às afecções de modo a engendrar sentidos com embriões de futuro.

O caminho para construir mundos, a partir das reverberações que transpõem o tal abismo, é cheio de idas e vindas, equívocos de rotas, tropeços em pontos cegos e outros tantos riscos. Mas dispor-se a percorrê-lo é a exigência ética que só pode ser enfrentada coletivamente, embora isso dependa de que ela seja exercida singularmente por cada sujeito. Tal enfrentamento se dá num processo experimental de criação, orientado por aquilo que emerge das teias que vão sendo tecidas entre potências e epistemes singulares que, de distintos modos e com diferentes linguagens, **colaboram para realizar o descarrego colonial de modo a devolver à vida sua força ativa** (Rolnik, 2022, p. 334, grifos nossos).

Buscamos pela possibilidade de reinventar mundos, fluxos que correm nas fissuras que surgem na coletividade e singularidade, reafirmando a diferença. Anestesiando gestos, manifestações, cálculos e expressões que não resistem diante de um rio-morto e colaboram para a manutenção de uma pedagogia recognitiva. Vislumbramos com a invenção-fabulação-aula-de-matemática que movimenta um rio-vivo, deslocando a matemática de sua condição normativa para operá-la como uma prática de invenção. Trata-se de percorrer afetos, desvios e linhas esquizas em um devir-água que conflui com a vida e potencializa suas conexões.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>. Acesso em: mai. 2024.

DELEUZE, Gilles, **Diferença e repetição**. Tra. L. Orlandi, R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ROLNIK, Suely. As aranhas, os Guarani e os Guattari: por que importa ativar a força micropolítica do trabalho com o inconsciente? *In*: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise e esquizoanálise**: diferença e composição. São Paulo: n-1, 2022. p. 271-334.

SANTOS; Anderson. Devir-esquizoanalista. *In*: SANTOS, A. (org.). **Psicanálise e esquizoanálise**: diferença e composição. São Paulo: n-1, 2022, p. 85-111.

VIANA, Marcelo. À Gazeta, Viana questiona ‘descolonização da matemática’. [Entrevista cedida a Maria Clara Vieira]. **Jornal Gazeta do Povo**, São Paulo, n. 79, mar. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/marcelo-viana-nao-faz-sentido-falar-em-desconstrucao-da-matematica/?m>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Sobre as autoras

Tassia Ferreira Tartaro: Professora de Matemática do Instituto Federal da São Paulo, Câmpus Birigui.
E-mail: tassiatartaro@ifsp.edu.br

Maria Eduarda Miranda Dugois: Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP.
E-mail: maria.dugois@usp.br

Michela Tuchapesk da Silva: Docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação ICMC/ USP e docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, FEUSP- SP.
E-mail: michela@icmc.usp.br

Recebido em: 18 dez. 2024

Aprovado em: 27 abr, 2025