

---

**DOSSIÊ PPGEM 40 ANOS**

---

**Matemática: exercícios com o corpo-olho-do-sensível****Movements of desire in Mathematics Education: exercises with the body-eye-of-the-sensible**Michela **Tuchapesk** da Silva \* ORCID iD 0000-0002-6298-1137Tássia Ferreira **Tártaro** \*\* ORCID iD 0000-0002-5720-574XMaria Eduarda Miranda **Dugois** \*\*\* ORCID iD 0000-0003-0969-6932**Resumo**

Realizando composições com a Educação Matemática, exercitando o corpo-olho-do-sensível com o real/actual dos movimentos com a escola, a sala de aula de matemática, as práticas e táticas do professor, as tendências teóricas e metodológicas, produzimos ressonâncias a partir de três personagens: aspirante-a-professor-de-matemática; professor-*coaching*; professor-filósofo. Inclusive, tais personagens não representam um modelo fixo, nem mesmo percorrem um processo linear, ou seja, pode haver entre eles deslocamentos sem ordem pré-determinada, um movimento de fluxos que permite transitar por territórios formativos. Assim, compondo com paisagens intensivas num exercício com a cartografia, buscamos dar visibilidade às linhas de força que tensionam as prescrições de uma forma-professor-de-matemática.

**Palavras-chave:** Cartografia. Processos de subjetivação. Política antro-po-falo-ego-logocêntrica.

**Abstract**

Composing with Mathematics Education, exercising the body-eye-of-the-sensible in relation to the real/actual of movements with the school, the mathematics classroom, teaching practices and tactics, theoretical and methodological trends, we produce resonances through three figures: the aspiring-mathematics-teacher, the teacher-as-coach, and the teacher-as-philosopher. These figures, however, do not represent fixed models, nor do they follow a linear process. Rather, there may be displacements among them with no predetermined order—a flow of movements allowing transits across formative territories. In composing with intensive landscapes through

---

\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - ICMC, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: [michela@icmc.usp.br](mailto:michela@icmc.usp.br).

\*\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Instituto Federal de São Paulo, Birigui, SP, Brasil. E-mail: [tassiatartaro@ifsp.edu.br](mailto:tassiatartaro@ifsp.edu.br).

\*\*\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), área de concentração Educação Científica, Matemática e Tecnológica, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [dugois.maria@gmail.com](mailto:dugois.maria@gmail.com).

a cartographic exercise, we seek to make visible the lines of force that strain the prescriptions of a mathematics-teacher-form.

**Keywords:** Cartography. Processes of Subjectivation. Anthro-phallo-ego-logocentric Politics.

## 1 Isto não é um prólogo

A partir do desenvolvimento de três cenas, discutiremos o processo de produção do desejo (Rolnik, 2016), no sentido de agenciamento entre corpos e encontros que movimentam e simulam afetos em processos de subjetivação. Composto com dispositivos da Educação Matemática, engendrando o macro-olho e o olho vibrátil com o atual e o virtual da escola, da sala de aula, da prática do professor, das tendências teóricas e metodológicas, produzimos efeitos apresentados em três personagens: aspirante-a-professor-de-matemática; professor-*coaching*; professor-filósofo.

Enquanto pesquisadoras e professoras interessadas em movimentar o conceito de cartografia do desejo, discutido pela psicanalista Suely Rolnik (2016), as três personagens deste artigo são inspiradas no livro da autora “Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo”. As personagens do texto desdobram-se a partir de fluxos que surgem entre os encontros com “outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros” (Rolnik, 2016, p. 49). Assim, nos interessamos em mapear os processos de subjetivação em que o professor está inserido.

O texto não pretende descrever formas-professor-de-matemática, tampouco prescrever modelos de formação, que ao se fixar, apenas se transforma em uma regra a mais a ser seguida pelos docentes em busca da salvação da educação. Cada uma das personagens surge para evidenciar um espaço de produção de desejos, produção de diferenças que no caos territorializa e desterritorializa<sup>1</sup> independente dos dispositivos formativos que se compõem com o professor. Tais personagens não são cristalizadas, nem mesmo percorrem um processo ordenado de evolução, ou seja, no deslocamento do aspirante-a-professor para o professor-*coaching* e para o professor-filósofo, não há ordem pré-determinada de formação do sujeito, mas sim um movimento de fluxos que nos permitem transitar por territórios formativos.

Interessadas em mapear as subjetividades, produzimos paisagens inventadas num exercício com o corpo sensível composto com a cartografia. Para isso, apresentamos três cenas

---

<sup>1</sup> “Movimentos de territorialização: intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo” (Rolnik, 2016, p. 36-37).

que buscam dar visibilidade às potências das linhas de força que tensionam as prescrições de uma forma-professor-de-matemática.

## 2 Cena 1: Aspirante-a-professor-de-matemática

Encontros entre cenas, conhecidas por alguns, desconhecidas por outros. Uma sala de aula de um curso de Licenciatura em Matemática. Os estudantes estão sentados em carteiras enfileiradas e o professor está aguardando a chegada dos demais alunos em pé, frente à lousa. Nos primeiros minutos, tempo *Chronos*, ninguém ou poucos se conhecem. Surgem algumas tímidas conversas paralelas. Risos. Risinhos. Alguém fala alto:

*Ele é veterano?*.”. “*Aqui é a sala dos ingressantes, turma 97!* (Licenciando em Matemática, 2024)<sup>2</sup>

Bocas falando. Bocas fechadas. Olhos atentos. Corpos se encontram, se desencontram. Se espreitam.

*Boa noite, sejam bem-vindos ao curso de Licenciatura em Matemática* (Professor universitário, 2024).

O professor inicia sua aula, com a sala contendo bem menos do que os 40 estudantes matriculados. Olhando para os rostos recém descobertos segue o *script*: monólogo da apresentação dos conteúdos prescritos e dos métodos para aferir o nível de aprendizagem.

Encerrado o prefácio da primeira aula, segue o professor reproduzindo a tríade falo-escrevo-ensino, empreendimento de uma narrativa áudio-descritiva no quadro-negro. Linhas de força que fabricam processos de subjetivação, provocando um corpo a se anestesiar no campo das representações. Elementos de um processo invisibilizado de manutenção de um inconsciente colonial-capitalístico. Reprodução na escola de uma sociedade *antropo-falo-ego-лого-cêntrica e racializada* (Rolnik, 2019).

Ainda um pouco antes do reencontro com a autoridade máxima da sala, aliás, da educação escolar: a soberana Matemática, o professor lança a pergunta:

*Quem aqui quer ser professor?* (Professor universitário, 2024).

A pergunta produz relações com as práticas, as ideias e os discursos estabelecidos e formatados por normas, estéticas e políticas, que engendram territórios com contornos bem definidos. Quatro estudantes respondem:

*Vou ser bem sincera, eu queria mesmo era cursar Arquitetura, mas não consegui pontuação*

---

<sup>2</sup> Os trechos indicados por: Licenciando em Matemática e Professor universitário, referem-se às falas dos sujeitos nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática da FEUSP e do IFSP, Câmpus Birigui.

*para ingressar no curso.*

*Eu sempre fui boa em exatas e todos me incentivavam a fazer engenharia, mas a minha pontuação no vestibular só atingiu a nota de corte da Licenciatura.*

*Eu já cursava o Bacharel em Matemática, mas resolvi mudar para a Licenciatura porque queria lidar com pessoas.*

*Escolhi este curso porque a Matemática permite trabalhar em várias áreas relacionadas à tecnologias, ao meio empresarial e financeiro (Respostas dos licenciandos em Matemática, 2024).*

Parece que nem todo aspirante-a-professor sabe bem do porquê escolheu um curso de Licenciatura. Os holofotes se concentram nos processos de subjetivação que influenciam determinadas escolhas, operando nas engrenagens de um sistema social que privilegia um *status* baseado na lógica do capital. Mundos-imagens (Rolnik, 2021, p. 58) que valorizam determinadas profissões em detrimento de outras, contribuindo, por exemplo, para a opção por cursos que podem alcançar altos salários. Tratam-se de curvas de enunciação e de visibilidades produzindo macropolíticas que atuam nas escolhas individuais e mantém um sistema que delimita os territórios nos quais os sujeitos podem ou não habitar. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (Deleuze, 1990, p. 156).

Instaurado um dispositivo, vários modos de subjetivação são colocados a serviço de uma maquinaria neoliberal de formação de professores de matemática. Assim, um curso de licenciatura é marcado por prescrições, regras didáticas, verdades e práticas pedagógicas dominantes, conduzindo a um *modus operandi* professor de matemática. As respostas da pergunta *quem aqui quer ser professor?*, provavelmente, operam no vazio, pois o que o professor pretende é produzir a identidade do aspirante-a-professor-de-matemática, baseada em práticas de reconhecimento<sup>3</sup> enquanto representação de uma imagem do pensamento *antropo-falo-ego-logocêntrica e racializada*, que institui verdades acerca dos estudantes que ingressam em um curso de licenciatura de matemática: os ingressantes deste curso precisam de nivelamento da matemática para sanar as lacunas da Educação Básica identificadas, principalmente, em avaliações externas.

Nesse processo maquínico neoliberal, cabe ao professor executar exercícios de reconhecimento para (re)formatar os ingressantes a fim de mantê-los no curso de licenciatura. O nivelamento, enquanto uma prática recognitiva fundamentada na visão platônica (Deleuze, 2006), (re)insere os sujeitos na engrenagem decorar-reproduzir conteúdos que constam no

---

3 “A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (Deleuze, 2006, p. 132).

mundo das ideias curriculares, afinal, “[...] tem que aprender a fazer conta” (Viana, 2021)<sup>4</sup>.

Diz-se muito ou muito pouco: muito, porque a procura de um fundamento forma o essencial de uma "crítica", que deveria inspirar-nos novas maneiras de pensar; muito pouco, porque, enquanto o fundamento permanece maior que o fundado, esta crítica serve somente para justificar as maneiras de pensar tradicionais (Deleuze, 2006, p. 151, grifos do autor).

A procura de um fundamento da Matemática, da Educação Matemática, do sujeito-professor, produz cursos de licenciaturas com territórios delineados e contornos definidos que buscam produzir uma sensação de estabilidade no aspirante-a-professor. Esse movimento de assujeitamento dá continuidade ao processo instaurado, que se inicia na Educação Básica e segue vigente no Ensino Superior, mantendo a hierarquia da nota nas avaliações. Constituição de um corpo anestesiado, de uma subjetividade que desconsidera os fluxos do desejo. Desta maneira, os agenciamentos serão interceptados visando a criação de “[...] um “dentro” - a impressão de ter um “dentro” e até de ser esse “dentro”. Um suposto dentro que morre de medo de se perder” (Rolnik, 2016, p. 43, grifos do autor).

Se perder não é o propósito do sistema educacional. Este se organiza constantemente para que o sujeito<sup>5</sup>, durante sua formação, que aliás sugere sempre sua formatação, permaneça no trilho, no caminho linear e transcendental. Para o sistema, os desvios e os movimentos de desterritorializações indicam dificuldade, burrice, desrazão, que geram sentimentos como frustração, fracasso, insucesso, afetos que a maquinaria não pretende dar assistência, nem apoio e nem auxílio, impulsionando a prescrição de laudos que medicaliza o sujeito e amortecem seu corpo vibrátil para que as subjetividades se reduzam ao ego, e finalmente retornem aos trilhos montados por máquinas de normalização capazes de produzir sensações fixas.

Os estudantes irão responder a uma série de procedimentos esperados, extraídos do mesmo repertório que irá legitimar os modos de subjetivação da formação de um professor. Tais procedimentos serão reiterados por leis e fundamentos que enquadram os desejos em estratégias específicas de funcionamento e que conduzem o aspirante-a-professor às práticas pedagógicas instituídas. Corroborando com a maquinaria neoliberal, a ordem é o ensino-aprendizagem-avaliação assegurar o protagonismo dos alunos, iniciar a aula com a resolução de problemas,

---

4 Trata-se da matéria intitulada “Não faz sentido falar em desconstrução da matemática”, publicada no jornal “Gazeta do Povo” em 17/03/2021.

5 “Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas nos termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘si’, no sentido de relação (relação a si). do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida [...] Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (Deleuze, 1992, p. 116). Assim, utilizamos o conceito de sujeito, ora se referindo a um modo de assujeitamento, ora enquanto multiplicidade que se constitui nas relações implicadas em um campo de forças.

contextualizar os conteúdos, utilizar materiais didáticos, jogos, tecnologias digitais, repaginando o ensino tradicional com as metodologias ativas, que prometem inverter a sala de aula mantendo a mesma lógica colonial-capitalística. “Novas estruturas que instituem velhos modelos” (Dugois; Tártaro; Tuchapesk da Silva, 2023, p. 987).

São os cursos de licenciatura em Matemática, produzindo e validando formas específicas de subjetividade. “[...] Uma subjetividade desligada do corpo sensível, anestesiada a seus estranhamentos, sem qualquer liberdade de criação de sentido, totalmente destituída de singularidade” (Rolnik, 2023, p. 146). Isso remete a uma representação de identidades que são produzidas a partir de um desempenho pré-estabelecido de um perfil docente subjetivo. Sendo assim, os cursos de licenciatura em Matemática funcionam (des)construindo territórios de existência, uma vez que

[...] necessita de estar sempre criando novas órbitas de produção e consumo, por outro lado, para entrar em qualquer uma destas órbitas é necessário que esta subjetividade desterritorializada encarne identidades *prêt-à-porter*, produzidas como perfil subjetivo das performances requeridas por cada órbita (Rolnik, 2023, p. 145, grifos da autora).

Por mais que um curso esteja estruturado, na relação com o mundo como forma e com uma subjetividade que se situa em uma cartografia de representações, algo escapa. As fissuras das formas produzem intensidades marcadas pela diferença em si e as representações que integram um território vazam, transbordam. Um corpo vibrátil, orientado pelo diagrama dos afetos, engendra relações com o mundo como um campo de forças. “E onde nós iremos usar o que estamos aprendendo aqui na universidade? Para que isso serve? Até hoje ninguém respondeu. É como os exercícios de uma prova, os que o professor dá nunca são suficientes para fazer a prova.” (Tártaro, 2016, p. 38).

No campo das linhas de força, operam-se movimentos de desterritorialização, que descolam o sujeito de um território marcado e construído sobre um conjunto de representações. É o tempo *Aion*, tempo do acontecimento, que se dá no meio de uma vida, na transversalidade de uma aula, que inaugura um tempo de intensidades. Uma linha plural

[...] ora veloz, apressada, elétrica, ora lenta e lânguida (sua longitude); ora exuberante, viçosa, brilhante, ora cansada e esmaecida; ora desenvolta, enérgica, ora tímida e vacilante; ora fogaosa, incandescente, ora apagada e fria; ora revolta, trepidante, turbulente, convulsiva, acidentada, ora estável, compassada, homogênea, lisa, mansa e até monótona (sua latitude) (Rolnik, 2016, p. 49).

O corpo vibrátil sabe que uma composição é criada a partir de uma série de movimentos invisíveis de afetos que funcionam ao mesmo tempo e sucessivamente. Corpo e olho vibrátil que captam movimentos de desejos. Desejos entendidos como vontade de potência. Neste sentido, desejo é produção. Engendramentos de estratégias de desejo que produzem novos

territórios existenciais.

As intensidades experimentadas nesta cena criam um plano de consistência no qual os afetos delineiam um território em que o aspirante-a-professor e o curso coexistem, uma vez que o diagrama de forças e o mundo das formas não param de se correlacionar. Por mais que as estratificações existentes em cursos de licenciatura em Matemática objetivam regular as ações, criar e normatizar significantes, reivindicando o paraíso das práticas docentes *verdadeiras*, a vida, na qual está situado o aspirante-a-professor se dá em uma existência em que este sujeito cria fluxos, cortes, que se (des)organizam continuamente a partir dos acontecimentos de um movimento incessante de desejar.

### 3 Cena 2: Professor-coaching

Com o diploma que verifica sua forma(ta)ção no curso de licenciatura em Matemática, o aspirante-a-professor se descola deste território e se desloca para a escola, dispositivo marcado por um conjunto de regras, normas, procedimentos estabelecidos pelos documentos oficiais, livros, apostilas, merenda, lousa, sala de informática, telefone celular, diário de classe, carteiras enfileiradas, em círculo, em *L*, em grupo, sala dos professores, sala do diretor, pátio da escola, quadras de esportes, *ranking* no Saesp, o erro na sala de aula, entre outros.

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição (Deleuze, 1990, p. 4).

A escola se compõe a partir de uma série de agenciamentos que cristalizam um modo de existência, toda uma organização mais ou menos estável que segue um conjunto de mecanismos que ao serem perpetuados acabam sendo uma espécie de ritual de formação. “Trata-se da **proibição rigorosíssima de “ouvir” o corpo vibrátil**, acolher os movimentos de desejo que ele capta e, sobretudo, fazer planos de consistência para os fluxos de afetos desterritorializados que o atravessam” (Rolnik, 2016, p. 159, grifos da autora).

Seguindo uma política *antropo-falo-ego-logocêntrica e racializada*, os modos de subjetivação instituem que para o ensino-aprendizagem da matemática o professor deve aplicar as metodologias (re)ativas que motivam os alunos a se tornarem sujeitos críticos reflexivos. Esta política, sempre atenta às tecnologias digitais, disponibiliza ferramentas (sala de informática, *Datashow*, lousa digital, aplicativos de celulares, outras) entendidas como imprescindíveis na escola. Destacamos que estes instrumentos, não só por sua obsolescência programada, mas também pelas dificuldades de produzirem um pensar para além das

funcionalidades dos aplicativos e dos *softwares*, nem sempre permitem produções outras com a matemática, e sim, reforçam uma política de pensamento neoliberal.

O sistema produz linhas de força que pretendem transformar o professor em guia, instrutor, treinador que conduz o aluno a um determinado projeto de vida. Durante a escolarização, nos cursos de formação são permanentes as práticas (e teorias) que reforçam o papel do professor e de outros dispositivos, enquanto donos da verdade, que reproduzem enunciados do tipo: “Seria o caminho fazer como o matemático? Ou o professor?” (Tártaro, 2016, p. 12),

*Desse meu jeito é mais fácil* (Licenciando em Matemática, 2024).

*Se o resultado do exercício não coincide com a resposta do livro, então está errado* (Licenciando em Matemática, 2024).

Água Mole em pedra dura tanto bate até que fura. Assim, menina, assim. Martela que entra. Fala, grita, berra todo dia a mesma coisa que eles aprendem. Que!? Não vai nessa de pedagogia moderna, não. Que isso é uma cambada de burros e só aprendem repetindo até a morte. Que negócio é esse de não ter tabuada? Tem que ter, claro. ponto E é muito melhor quando você faz eles copiarem. Bota no quadro:  $3 \times 1 = 3$ ;  $3 \times 2 = 6$ ,  $3 \times 3 = 9$ ,  $3 \times 4 = 12$ ,  $3 \times 5 = 15$ ,  $3 \times 6 = 18$ ,  $3 \times 7 = 21$ ,  $3 \times 8 = 24$ ,  $3 \times 9 = 27$ ,  $3 \times 10 = 30$ . E manda copiar, 10 vezes. No dia seguinte, mais 10. E, no terceiro dia, mais 10. No quarto dia, você toma a tabuada: todo mundo sabe. Viu como é simples? (Lacerda, 2001, p.72).

Neste território, os desejos serão agenciados com a pretensão do professor se tornar um guru, um coaching do ensino de matemática, mesmo que ninguém deseje o seguir. Um professor em uma conversa com os alunos do terceiro ano pergunta quem quer ser professor, ninguém levanta a mão. Um aluno responde,

*Porque iríamos querer uma profissão que ninguém é feliz. Nunca vimos um professor feliz* (Licenciando em Matemática, 2024).

O professor que empreende seu desejo em vender sua força de trabalho, passa a desenvolver suas funções a partir da lógica do mercado. No caso da Educação, a lógica que impera define que a função do professor é acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, desde que este desenvolvimento esteja no rol elencado nas políticas públicas preconizadas nos *slogans* atuais da Educação.

*A partir dessa semana as aulas de matemática serão organizadas somente para rever os conteúdos que irão ser cobrados nas avaliações externas, pois precisamos nos preparar para essas provas* (Licenciando em Matemática, 2024).

Ora, se a função do professor é acompanhar esse aluno, e não produzir movimentos *com* ele enquanto este sujeito forma-se, o sistema pré-organiza as atribuições do docente em atividades desenvolvidas numa ordem cronológica.

No movimento de assujeitamento docente, o professor de matemática mergulha em uma imensidão de afazeres obrigatórios que justificam, em uma lógica neoliberal, a mercantilização

do seu trabalho. Desta maneira, o inventar matemática e construir um pensar para além dos currículos - perspectiva decolonial pouco ou nada visibilizada na Educação - ainda enfrenta a necessidade de acontecer diante de estruturas estabelecidas. Destacando, assim, que todas as tendências em Educação Matemática esbarram em velhas questões políticas estruturais, como o tempo de aula, os conteúdos determinados, a quantidade aproximada de 40 alunos por sala, entre outras.

*As aulas foram organizadas para durar de 45 a 50 minutos, só que todos os dias eu preciso de no mínimo 10 minutos para cumprir as exigências do diário de classe e acalmar os 30 a 45 alunos da sala, e apenas depois começar a aula (Licenciando em Matemática, 2024).*

Há um conjunto de linhas de força que atuam para a conservação do “[...] macroolho, olho-do-visível, da representação e da razão totalizadora” (Rolnik, 2016, p. 73). Este macroolho concentra-se na organização estética/política/estrutural de uma aula de matemática, cuja função é conservar um *panóptico* que garanta a produção de corpos dóceis escolares.

*Os alunos estão a maior parte do tempo dormindo. Na sala dos professores, os mais experientes recomendam que é melhor deixar os alunos dormirem à vontade (Licenciando em Matemática, 2024).*

As aulas seguem o cronograma estipulado pela educação neoliberal. A nova ordem designada pelo olho-do-visível é o uso de materiais digitais<sup>6</sup> nas aulas de matemática.

*Durante o tempo que estive na escola, vi professores que quando chegou a ordem do uso do slide já começaram a seguir sem nenhum questionamento, alegando que as aulas agora seriam mais fáceis, pois nem precisavam mais prepará-las. Já outros, nunca usaram os slides, e as aulas destes professores, na minha opinião, foram melhores (Licenciando em Matemática, 2024).*

*Esses slides, que chegam prontos para nós, são preparados para uma aula de 45 minutos, mas, a verdade é que, nesse tempo, nem conseguimos discutir as perguntas que vem no material (Licenciando em Matemática, 2024).*

A ideia de uma questão norteadora organizada antes mesmo de uma aula de matemática serve de fundamento para uma pedagogia baseada na estrutura do diálogo, muitas vezes, seguindo um estilo de perguntas pré-fabricadas e respostas prontas com base nas questões colocadas. Neste caso, o professor atua (re)produzindo um processo que busca conectar, registrar e validar as respostas de seus alunos, produzindo uma *mais-valia*<sup>7</sup> do processo educacional, que, no caso da matemática, devem garantir a legitimidade dos conceitos matemáticos curriculares. No entanto, nada disso favorece o encontro, a possibilidade de

6 Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em 06/02/2024.

7 Cf. Abbes, C, pensando o contemporâneo no fio da navalha, In: Revista Lugar Comum 19- 20, 2004, p.70: “A mais-valia na sociedade capitalista se converte em mais-valia de fluxo desde o ponto de vista da produção econômica até a produção da vida”.

criação de línguas menores, de produção de diferentes modos de vida.

É difícil "se explicar" – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução. Nada disso acontece em uma entrevista, em uma conversa, em uma discussão. Nem mesmo a reflexão de uma, duas ou mais pessoas basta. E muito menos a reflexão. [...] O objetivo não é responder a questões, é sair delas. Muitas pessoas pensam que somente repisando a questão é que se pode sair delas. [...] O movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca. Já se saiu, ou então nunca se sairá (Deleuze; Parnet, 1998, p. 2).

É pouco usual que professores e alunos abram-se ao encontro com a matemática que não seja comum, ou seja, encontros que escapam das ideias validadas pela estrutura da Matemática. Esse modo de operar na escola, reforça uma política de constituição de processos de subjetivação que contribuem para a manutenção da organização e funcionamento de uma maquinaria colonial-capitalística-educacional. Qualquer movimento que escape dos modelos instituídos por essa maquinaria, são capturados e reorganizados para manter o funcionamento de um sistema *antropo-falo-ego-logocêntrico e racializado*.

*Eu não tinha a atenção dos alunos durante minhas aulas, então decidi fazer uma caça ao tesouro com o 8º ano, usando o conteúdo do slide como elemento norteador. Os alunos gostaram muito dessa aula, afinal parecia que não era mais matemática, e sim brincadeira. Mais tarde, a coordenadora apareceu no corredor e chamou minha atenção, dizendo que ali não era possível fazer nada além do estipulado nos slides e que os alunos não podiam sair da sala. A coordenadora disse que irá perdoar esse meu desvio, mas que coisas diferentes não dão certo aqui (Licenciando em Matemática, 2024).*

Nada indica que a atividade com o jogo *caça ao tesouro* não reforce determinadas políticas recognitivas que também se manifestam nas diferentes metodologias e tendências em Educação Matemática. Na maioria das vezes, os enunciados produzidos na Educação investem em determinadas imagens como um mundo *prêt-à-porter* (Rolnik, 2021), tais como: cidadão crítico e reflexivo, sujeito pró-ativo, homem empreendedor, entre outros. Imagens que são fabricadas pelo sistema e circuladas pela mídia, com o objetivo de acumulação de capital econômico e desejante. Nestes mundos-imagem não será difícil encontrarmos uma infinidade de sujeitos que desejam ser *influencers* ou *youtubers* ou *tiktokers* dispostos a qualquer tipo de exposição, para manter um poder de sedução ilusório, que movimenta um mercado criado pelo e no capital.

Seu principal negócio consiste em vender sua força de trabalho aos consumidores, com a promessa de ajudá-los a aceder a esta nova espécie de subjetividade flexível, os iniciando aos roteiros turísticos pelos mundos-imagem e treinando sua agilidade para repaginar-se continuamente em função deles (Rolnik, 2021, p. 59).

Acatando a esta nova espécie de subjetividade flexível, os professores são assediados a

orientar o seu trabalho a partir dos últimos lançamentos metodológicos do ensino de matemática. Nesse processo, os movimentos dos afetos, o corpo sensível, o olho vibrátil, as linhas de força e o desejo podem ser anestesiados, paralisados, amortecidos em razão da constituição de mundos-imagem que prometem um professor *influencer* do conhecimento matemático. “[...] É como se sua sensibilidade ao invisível estivesse embotada, recalçada.” (Rolnik, 2016, p. 117). Mundos-imagem que buscam satisfazer os interesses e conveniências de um sistema que está baseado na crença de uma vida glamourosa, pró-ativa e mercadológica, mas que produz sujeitos dependentes destes mundos pré-fabricados. Produção de sujeitos alienados socialmente. “[...] É por isso que são certinhos e nunca saem da linha, nunca se desviam do programa que traçam para o próprio destino. Medrosos, vão vivendo por inércia, insensíveis aos afetos. São uma espécie de *normopatas*.” (Rolnik, 2016, p. 117, grifos da autora).

Viver por inércia e tornar-se insensível aos afetos, sugere a constituição de um professor conformista, integrado e adaptado às normas educacionais vigentes. Os modos de subjetivação e os territórios regulamentados pela escola produzem uma subjetividade flexível no interior de uma estratégia de desejo, uma espécie de “[...] síndrome de carência-e-captura” (Rolnik, 2016, p. 103) que atribui valor ao que a maquinaria colonial-capitalística-educacional prestigia.

*O importante para a escola é ir bem nas avaliações externas* (Licenciando em Matemática, 2024).

*Nos outdoors da cidade tem a foto do aluno que passou em medicina, mas não tem o que passou em Licenciatura em Matemática* (Licenciando em Matemática, 2024).

*A melhor escola é aquela que teve maior média de nota no Enem* (Licenciando em Matemática, 2024).

Sobre a égide de determinadas imagens-mundo, os modos de subjetivação escolares vão entorpecendo os corpos da escola que, ao não exercitar sua autonomia<sup>8</sup> (Souza; Silva, 2015), mantém um território que normaliza determinada forma pedagógica.

13h10min toca o sinal na escola para avisar o início das aulas ...13h12min ...13h13min ... a coordenadora entra na sala dos professores. Vamos lá professores, o sinal já bateu! O que vocês estão esperando para irem para sala de aula! Que desânimo. Parece que todo mundo está, assim, um pouco cansado, estressado, pois já sabe o que vai encontrar na hora que chegar na sala de aula. Então, a gente vai adiando, de minutinho, em minutinho. Quinze para uma, dez para uma, cinco para uma! Uma contagem regressiva, mas, não, assim, que você quer que chegue,  *você está querendo olhar para o relógio querendo que não chegue a hora de entrar para a sala de aula. E quando a gente está nesse ponto, de tocar o sinal e você não querer ir para a sala de aula é porque tem alguma coisa que não está muito certa.* E não é que eu não goste de sala de aula, adoro o que faço, mas é cansaço. E não é só comigo. Tá todo mundo desanimado! E a gente pensa assim: “Ah, se ninguém vai, eu também não vou!” Na verdade está todo mundo conversando e quando bate o sinal todo mundo continua conversando. [...] Daí vai ficando menor mesmo o tempo de aula, né! Agora, os alunos

<sup>8</sup> “[...] falamos de uma autonomia como uma instância da decisão” (Souza, Silva, 2015, p. 1313).

vão entrando a todo momento, o importante é que eles não fiquem lá fora. É uma coisa do dia a dia nesta escola. Aí fica aquele barulho imenso aqui na janela da sala de aula. Com isso demora mais tempo para começar a aula, sem falar que leva uns quinze minutos para todos sentarem [...] E o mais interessante é que antes de entrar na sala de aula nós estamos sempre contentes, conversando, rindo. Mas quando entramos na sala de aula ficamos sérios, pois sabemos que vai ser o mesmo dia, a mesma bagunça e indisciplina, *não dá vontade de trabalhar assim* (Silva, 2014, p. 79-80; grifos nossos).

Num propósito de manter esta inércia, tornam-se permanentes as práticas de engolir *goela abaixo* as decisões macropolíticas decretadas na Educação, que mantém as relações hierárquicas verticais e horizontais na escola, e validam determinada cultura, uma sociedade e o modo de pensar ocidental e hegemônico. Ao intoxicar os corpos da escola, o sistema, com suas linhas normativas, desinveste o sujeito de sua potência de criar línguas, práticas e táticas que possibilitem múltiplas entradas e saídas de territórios. “[...] Como é que as pessoas aceitam investir seus afetos desterritorializados nessa direção tão contrária à expansão de sua vida. Como é que não percebem coisa alguma e se deixam atrair a esse ponto por aquela máquina infernal” (Rolnik, 2016, p. 105). É o próprio professor de matemática, que ao perder a sensibilidade de seu corpo vibrátil, enfraquece a sua potência de criação e abre caminho para uma vida vivida como carência.

*A sala dos professores é um muro de lamentações* (Licenciando em Matemática, 2024).

#### 4 Cena 3: Professor-filósofo

Quando cheguei tudo, tudo  
Tudo estava virado  
Apenas viro, me viro  
Mas eu mesma viro os olhinhos  
Só entro no jogo porque  
Estou mesmo depois  
Depois de esgotar  
O tempo regulamentar  
De um lado, o olho e desaforo  
E que diz o meu nariz arrebitado  
E não levo para casa  
Mas se você vem perto, eu vou lá [...]  
*No canto do cisco, no canto do olho*  
*A menina dança*  
Dentro da menina  
A menina dança  
E se você fecha o olho  
A menina ainda dança  
Dentro da menina  
Ainda dança  
Até o sol raiar [...]  
Até dentro de você nascer  
Nascer o que há [...] (Novos Baianos, 1972, grifos nosso)

Quando chegamos, tudo, tudo já estava organizado. Viramos e nos viramos. Só entramos no jogo porque vemos e, vemos com macro-olho. Olho-do-visível que contempla o mundo das ideias. Representação respaldada na reconhecimento. Razão totalizadora que regulamenta o tempo, que molda o corpo, que coreografa o ritmo que se pode dançar. O professor dança. Corpo coreografado. E leva para casa. Mas se vem perto, anestesiado, ele deixa pra lá.

E se fecharmos o macro-olho?  
O que diz o nosso nariz arrebitado?  
E o que acontece no canto do cisco, no canto do olho?

Fecha-se uma visão ótica. Abre-se uma visão háptica. Dentro da menina ainda dança. Olho-do-sensível. O professor dança. Corpo sensível. Dentro do professor agora dança. Corpo vibrátil. Baila, movimenta-se atravessando e (re)compondo com vibrações conhecidas e desconhecidas. Criam-se coreografias, afetando-se pela arte. Arte de tecer múltiplos uns. Múltiplas composições, entradas e saídas que cortam o caos. Experimentações entre corpos humanos e não-humanos, que se dão no canto do cisco, no canto do olho. Acontecimento enquanto um dançar livre, sem coreografia, sem moldar, sem reproduzir. Um devir dança na Educação Matemática. Um convite para que deixemos de *ser* para *estar*; nem que por um único instante ou até o sol raiar.

Os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda (Deleuze; Guattari, 2010, p. 260).

Tentando abrir fissuras, frestas no firmamento da Educação Matemática, vislumbramos um professor nômade que, errante, se move e efetua encontros em cima do já constituído. Professor que rasga o firmamento e mergulha no caos, para retirar dele uma potência de criação. Corpo e olho vibrátil que permitem práticas em que a escola e o professor estejam atentos aos processos que ocorrem na aula de matemática. Uma escola enquanto um espaço no qual,

[...] o aprender não está direcionado à finalidade, mas à operacionalidade: aprender como modo de dispor objetos, linguagens e subjetividades em um espaço que institucionalmente se legitima como matemático. Aprender não seria, então, reportar-se aos conhecimentos previamente estabelecidos, mas justamente desviar-se desses: trata-se de escapar (Fernandes, 2016, p. 33).

Trata-se de deixar escapar, promover linhas de fuga, caminhos mais interessados na experimentação de um processo, do que em mais um produto metodológico para o ensino de matemática. Para isso, a escola precisa se distanciar da maquinaria colonial-capitalística-educacional e engendrar espaços não produtivos mercadologicamente. Não deslegitimando a Matemática do currículo, mas permitindo encontros que produzam a partir dessa Matemática.

Como indicam Silva e Tamayo (2021), criar e inventar matemáticas. Promover uma fricção entre a Matemática do currículo e matemáticas outras.

Aula de matemática enquanto espaço para (re)criar conceitos, a partir de um emaranhado de ideias (instituídas ou não) que ao se conectarem friccionam a matemática com o mundo. Uma experimentação que se dá *no acaso, no imprevisto, na incerteza* que ocorre com uma aula de matemática. Porém, lidar com o imprevisto na aula de matemática, não é um processo fácil para o professor (e para o aluno) - aliás, nos parece que seguir a pedagogia cognitiva seja mais confortável e seguro para todos os envolvidos -, pois operar com a imprevisibilidade exige um professor que produza com matemáticas a partir de múltiplas linhas, estratos, intensidades e experimentações.

Nada de Uno. Nos distanciamos da prática do professor reflexivo - que discute suas ações relacionando-as com as normas e habilidades estabelecidas pelo sistema educacional, ideias régias. Temos interesse em movimentos singulares, que priorizam a ordem do sensível, que estão atentos às relações com o professor e com a matemática e com o aluno e... e... e... que envolvem um aprender matemática que conecta agenciamentos em múltiplos campos de subjetividade. Aula de matemática como um agenciamento, uma multiplicidade que não para de desfazer um organismo. Uma máquina revolucionária.

Escrever a  $n$ ,  $n-1$ , escrever por intermédio de slogans: faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno (Deleuze; Guattari, 1995, p. 35).

Enquanto formadoras de professores de matemática buscamos há alguns anos, com o suporte teóricos e práticos da cartografia, possibilitar modos de aprender matemática que percorrem processos que se preocupam cada vez mais com a prática de exercícios singulares, que produzem um pensar, criar e inventar a partir da matemática curricular, movimentando-se para além do instituído. Engendrando aberturas para experimentações com a matemática, buscamos tensionar as ideias e as formas instituídas. Exercícios para aprender. “Aprender como sair [...] sair de um espaço reconhecível pela tradição, permite explorar as bordas, as periferias, os espaços de problematização dos saberes instituídos” (Fernandes, 2016, p. 34).

Para Deleuze (1992, p. 109), “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto, permanecerá não visível”. A cartografia enquanto um exercício de visibilidade, permite o sujeito manter-se atento aos processos de subjetivação. Trata-se de uma prática que pode desanestesiá-lo um corpo vibrátil. Que pode ativar um saber que se dá no corpo, que se distancia

da reconhecimento e provoca as linhas de força para além das forças reativas.

Desanestesiarmos nossa vulnerabilidade às forças [...]. Ativar o saber-do-corpo, [...] a experiência do mundo em sua condição de vivente [...]. Desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência do estranho-familiar. Não denegar a fragilidade. [...] Não interpretar a fragilidade desse estado instável e seu desconforto como "coisa ruim" [...]. Não ceder à vontade de conservação das formas de existência [...]. Não atropelar o tempo próprio da imaginação criadora [...]. Não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida [...] Não negociar o inegociável [...]. Praticar o pensamento em sua plena função: indissociavelmente ética, estética, política, crítica e clínica. Isto é, reimaginar o mundo em cada gesto, palavra, relação com o outro (humano e não humano), modo de existir - toda vez que a vida assim o exigir (Rolnik, 2019, p. 195-197).

Sabemos que desviar-se dessas políticas de amortecimento do corpo requer, do professor, práticas e exercícios de um formar-se que exigem uma postura atenta, diante dos encontros produzidos na/pela escola e aula de matemática. Neste processo, a cartografia enquanto uma máquina de guerra dá holofote às linhas de visibilidade que se compõem em um território. Visibilidades que permitem um modo de construção num contexto singular. Olho-dosensível que constrói mapas traçados pelo desejo, diferentes micropolíticas que correspondem a modos outros de inserção na sociedade.

O que também distingue no plano metodológico nosso projeto de cartografia dos "efeitos" e dos "afetos" das perspectivas científicas anteriores nesse domínio, e que sua quantificação será diferente tanto das quantimetrias físicas quanto das quantificações lógicas tradicionais. Ela não mais terá por objeto conjuntos qualificados de maneira unívoca, isto é, conjuntos cujos elementos foram previamente coletados de maneira exaustiva, de modo que se possa sempre saber, sem ambiguidade, se determinado elemento é parte deles ou não. Ela se liga a agenciamentos que podem ser sujeitos a transformações radicais, a *squeezes* ou a concordâncias que mudam sua configuração, a "reordenações por flutuação", a "implosões sem apelo" etc. (Guattari; Rolnik, 1988, p. 269, grifos do autor).

Não compreendemos a cartografia como uma prática que estabelece um plano metodológico, com métodos, técnicas ou o passo-a-passo que, no caso de uma pesquisa permite determinar questões (perguntas diretrizes) a priori, bem como estabelecer análises prévias dos resultados de um trabalho. Buscando se distanciar dos métodos unívocos, nos preocupamos em promover agenciamentos que contribuam para práticas singulares junto às multiplicidades que ocorrem na escola. Neste sentido, a cartografia que praticamos não se preocupa em "discutir os modos e usos de práticas de sala de aula de matemática, tampouco se trata de salvar as mazelas do ensino da matemática a partir de uma metodologia específica, mas sim de operar com as linhas de força que a matemática e a escola podem potencializar" (Silva; Tártaro, 2023, p. 16).

Ainda esbarramos com poucas práticas na Educação Matemática que percorrem processos no sentido que atribuímos com o estudo da cartografia. Nas experimentações que realizamos nas escolas, raramente encontramos práticas e professores de matemática que transitem por territórios da Educação e da Matemática sem validar uma política neoliberal, pois

vivemos “[...] por força do modo hegemônico de subjetivação no neoliberalismo mundial integrado, que precisa do regime identitário para funcionar e que mobiliza este hábito em nosso desejo, como dispositivo essencial para sua efetuação” (Rolnik, 2023, p. 145).

No entanto, acreditamos que o sujeito provido de um olhar atento, pode dar potência a um corpo vibrátil, capaz de devir. Devir mulher<sup>9</sup>, devir mundo, devir corpo-sensível, devir antropofágico. Devires que não se dão com roteiros, mas sim na fronteira de dois mundos que ao se chocarem produzem algo completamente diferente. “Um devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 80). Movimentos de devir que são imperceptíveis ao olho do visível (macro-olho), mas capazes de potencializar um corpo que se abre aos encontros, desanestesiando o corpo-olho-do-sensível, um intempestivo capaz de promover modos de valoração do singular em oposição aos impostos pelo instituído.

## 5 Isto não é um epílogo

Nos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEM/Unesp - Rio Claro vislumbramos, no canto do cisco, no canto do olho, movimentos de invenções de um pensar práticas e táticas outras que perpassam um aprender matemática(s). Em um processo de afecções, a partir das composições que experimentamos, foram produzidas marcas, estados inéditos, que instauraram uma abertura para a criação de novos corpos, no caso, as cenas e seus personagens, que produziram essa escrita que nos arrasta em um constante devir professoras de matemática(s).

Mobilizando a cartografia em pesquisas com a Educação Matemática produzimos um dentro/fora/entre com o PPGEM<sup>10</sup>. Num exercício com um corpo-sensível, perpassando um tempo transversal, relações a-paralelas, compomos com corpos e vozes entre Múltiplos Uns<sup>11</sup> que, ainda que seja um movimento (in)conclusivo, opera uma cartografia do desejo que

---

9 Devir mulher que possibilita tensionar, por exemplo, a regra gramatical de que o gênero masculino (enquanto majoritário) é neutro na linguagem. No caso desta escrita, consideramos importante problematizar o uso do gênero masculino para nos referirmos aos personagens: o aspirante-a-professor, o professor-coaching, o professor-filósofo.

10 Os trabalhos deste texto têm forte vínculo com o grupo de pesquisa que foi coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza.

11 O Múltiplos Uns é um grupo de pesquisa em cartografia que tem atualmente como líderes as educadoras matemáticas Profa. Dra. Michela Tuchapesk da Silva e a Profa. Dra. Tássia Ferreira Tártaro, contudo o grupo teve início com o Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza e seus orientandos e alunos do PPGEM da Unesp-Rio Claro em meados do ano de 2011.

(des)territorializa a Educação Matemática.

Começemos...outra vez.

Um ensaio, uma experimentação, um movimento, uma centelha, uma paisagem intensiva, uma cena que movimenta *flashes*, jogos de sombras e de luzes que incidem sobre três territórios de formação de professores. Linhas de força que se movem por rizomas, entre o aspirante-a-professor, o professor-*coaching*, o professor-filósofo e os múltiplos processos de singularização que atravessam um corpo. “Aqui fincamos uma das principais diferenças entre o que tradicionalmente chamamos de ensino de matemática em nossas escolas e a Educação Matemática — o movimento do sensível no aprendiz. Este movimento abre a aventura do desconhecido” (Souza, 2013, p. 2014). Desconhecido que abala as estruturas políticas de produção de subjetividades e faz escapar o ensino da Matemática da maquinaria colonial-capitalística, tornando possível modos de vida outros, que se afirmam nessa aventura.

Transitar pelas linhas dos afetos, traçar linhas de fuga, sustentar estranhamentos, desterritorializar as macro-políticas-de-formação-de-professores, religar um corpo anestesiado à sua potência do sensível, tudo isso requer um “[...] pensar a formação enquanto inquietude e processualidade, que exige um desapego aos projetos, às metas, aos trajetos antecipados, ao conhecido e ao possível reconhecimento” (Rotondo, 2014, p. 980). Nesta processualidade, a maquinaria de Estado opera para que os modos de subjetivação sejam cristalizados numa forma-professor, de modo que as intensidades sejam reduzidas às regras e o desejo ao reconhecimento. A forma-professor se orienta por um conjunto de representações que instituem uma moralidade e o fixam em um território em que o corpo vibrátil é amortecido e as subjetivações são orientadas por um sistema educacional.

O que se dá nessa forma-Escola é uma educação fascista ligada a valores morais balizadores de nossos comportamentos, na qual os professores são carregadores de fardos – camelos para Nietzsche; os alunos, vazios de desejo e precisando, por isso, assumir as verdades dos rostos planejados e, portanto, possíveis; os pais, ratificadores de tais discursos; a secretária de educação, a direção e seus assessores (bibliotecária e supervisora, no caso dessa pesquisa), os dirigentes da ordem estabelecida e por estabelecer, considerados meras ferramentas do poder (Bovo *et al*, 2011, p. 32).

Esta forma-escola, forma-professor, forma-aluno, valida uma política *antropo-falo-ego-logocêntrica e racializada* e traça um plano previsível e controlável que opera em linhas duras e binárias. Entretanto, as linhas dos afetos não param de se movimentar transversalmente. Bombardeio de relações de saber-poder que constituem processos de subjetivação do sujeito, práticas de resistências que tensionam os estratos e exigem um professor atento às (in)visibilidades, às linhas de força da escola. “Quais forças aceito? Quais forças rejeito? Pessoas autônomas vão resistir o tempo todo! [...] Se eu for um sujeito autônomo, livre, eu só

vou aceitar as forças que eu quero, que eu determino” (Souza; Silva, 2014, p. 16-17). Entre imprevisibilidades de devires, rizomas e nomadismos, na constituição de si “[...] não há início nem fim. Há uma tensão no entre que se faz nas implicações com um vivido. Implicações enquanto experiências” (Rotondo, 2014, p. 980).

No encontro com os afetos, não há caminhos pré-determinados, nem currículo em espiral, tampouco métodos capazes de dar conta de um aprender singular e autônomo do sujeito, “[...] educar pela Matemática é diferente de ensinar a Matemática. É a aventura pela Matemática na atualização do real/atual pela aprendizagem que lhe possibilita abrir virtualidades e devires outros” (Souza, 2013, p. 2014). Uma aventura do sensível na qual um corpo vibra em movimentos intensivos que, ora pedem passagem pelo avesso da estrutura, criando fluxos que atravessam a doutrina e não se submetem a ela quando resiste.

A Doutrina – assim nos referimos à Matemática Escolar e o seu ensino -, atualmente, submete quase a totalidade dos indivíduos e todos que passamos pela escola, inevitavelmente, somos obrigados a um longo período de doutrinação não só por parte da Matemática Escolar, mas também pelas outras doutrinas existentes no ambiente escolar. O fato é que, ninguém precisa ser especialista para reconhecer o sofrimento causado por essa doutrinação, mesmo que alguns argumentem que este seja necessário para se alcançar o sucesso. Mas se engana quem acredita que a Doutrina é um “mal necessário” para quem deseja alcançar o divino conhecimento – a Matemática –, pois, muitas vezes – senão na totalidade – a Matemática Escolar nada tem a ver com a ciência Matemática e nem encaminha o doutrinado no seu alcance (Rodrigues, 2015, p. 47, grifos do autor).

A matemática escolar opera com a pedagogia cognitiva que privilegia exercícios de colonização sobre os corpos, a imaginação, o desejo, através de dispositivos de saberes e poderes que mantêm no processo educacional práticas de decorar, reproduzir, imitar, copiar o livro, os *slides*, o professor, referenciais que conservam as doutrinas hegemônicas.

Buscando resistir a essa estrutura e transitar no avesso da reconhecimento, com a cartografia é possível fazer um corpo vibrar e percorrer linhas de fuga, linhas esquivo. Movimentos transversais que evocam uma sensibilidade à desterritorialização de formas cristalizadas da educação, possibilitando emergir territórios outros. Experimentações com o corpo-olho-do-sensível. Atenção às visibilidades. Tensão das linhas de força. Criação de rizomas. “[...] As multiplicidades rizomáticas acontecem nas linhas de fuga, nos lugares onde a norma não consegue chegar. Ela se relaciona com o desejo do próprio sujeito que se forma” (Tártaro, 2016, p. 135).

Estar à margem da norma, atento às visibilidades, tática que tensiona mundos-imagem que amortecem o corpo sensível e engendram cristalizações que reverberam marcas na (forma)ação do professor e nas práticas escolares. Perceber suas marcas e procurar saídas - linhas de fuga -, trata-se de criar campos em que as formas de resistência fazem parte de um

exercício do sujeito em administrar seus afetos, desnaturalizando a forma-professor.

Que professor somos? Um professor com formação técnica, um técnico dando técnicas e informações? Ou queremos um professor parresiasta, que faz ver, desvela o não oculto sobre cada um, convidando singularmente cada sujeito a tornar-se parresiasta, senhor das suas decisões, caso o desejem? Como um maestro... (Cavamura, 2016, p. 209).

Às vezes são apenas pedaços de professores que se friccionam e atualizam em múltiplas composições: formas, marcas, máscaras, objetos, subjetivações, afetos, ecossistemas, bichos, maquinarias, sistemas que retornam. Às vezes, um aspirante-a-professor, um professor-*coaching*, um professor-filósofo. Às vezes eles mudam a cada (re)atualização. Às vezes não. Às vezes professores diferentes recebem uma mesma denominação, com imperceptíveis modificações. Às vezes uma forma professor se junta com outra e com outra e com outra, e neste emaranhado, cria-se outra ainda, impensável. Às vezes essas formas se repetem continuamente. Às vezes são quase esquecidas. Às vezes emergem por períodos. E entre estes períodos estas formas podem se anestesiar, e se amortecer no esquecimento.

Em um movimento de criar com as forças que compõem professores de matemática, produzimos cenas (des)personificando uma forma-professor, com suas diferenças e seus efeitos de composições de força. Cenas que permanecem produzindo ressonâncias entre as subjetividades, os encontros com o aspirante-a-professor, o professor-*coaching* e o professor-filósofo operando modos distintos de distribuição de multiplicidades.

Não pretendemos responder nenhuma questão. Não desejamos finalizá-las num texto ou tomá-las como um início, mas sim atingi-las em cheio no meio, no *intermezzo*, e, com isso, utilizá-las como propulsores para movimentar-nos rumo à proposta de tornar uma aula de matemática um espaço no qual todas as multiplicidades possam partilhar, estabelecer conexões, fazer rizoma (Dugois, 2022, p. 75, grifos da autora).

### **Contribuições de autoria**

Todos os autores contribuíram, substancialmente, na concepção e no planejamento do estudo; na obtenção, análise e interpretação dos dados; na redação e revisão crítica; e aprovaram a versão final a ser publicada.

### **Disponibilidade de dados**

Os dados gerados ou analisados durante este estudo estão incluídos neste artigo publicado.

## Referências

- ABBES, E. Pensando o contemporâneo no fio da navalha: entrelaces entre desejo e capital. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 11–30, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kRwWB9RmHrwnCD8x7xmd88J>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BOVO, A. A.; GASPAROTTO, G. C. F.; ROTONDO, M. S.; SOUZA, A. C. C. Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 1-41, dez. 2011.
- CAVAMURA, N. R. B. **A coragem da verdade nos cursos de licenciatura em matemática – dos cacos arqueológicos a uma anarqueologia**. 2016. 228f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, Filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995 (Vol. 1.).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997 (Vol. 4).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DUGOIS, M. E. **AVENTURAS DE UMA CARTÓGRAFA: o que acontece em uma aula de matemática?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de São Paulo, câmpus Birigui. Birigui, 2022.
- DUGOIS, M. E. .M.; TÁRTARO, T. F.; SILVA, M. T.. Poderia Me Dizer que Caminho do Ensino da Matemática Devo Tomar?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, n. 77, p. 980–996, 2023.
- FERNANDES, F. S. Didática da Matemática e domesticação da escola. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 19, p. 22-38, 2016.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis. Vozes, 1988.
- LACERDA, N. G. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- MENINA dança. Intérprete: Novos Baianos. Compositores: M. Moraes; L. Macêdo. In: **Novos Baianos F.C**. Intérprete: Novos Baianos. Rio de Janeiro: Continental, 1973. 1 CD. Faixa 3.
- RODRIGUES, T. D. **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) –Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
- ROLNIK, S. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.



ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROLNIK, S. Subjetividade antropofágica. **Revista Concinnitas**, v. 23, n. 44, p. 132-149, 2023.

ROTONDO, M. A. S. Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1071-1087, out./dez. 2014.

SILVA, M. T. **A educação matemática e o cuidado de si**: possibilidades foucaultianas. 2014. 192 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127614>>.

SILVA, M. T.; TAMAYO-OSORIO, C. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. **RIPEM**, v. 11, n.2, 2021 pp. 09-29.

SILVA, M. T.; TÁRTARO, T. F. Cartografias de professoras: a quarta dimensão em aula de matemática. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023.

SOUZA, A. C. C. de. O que pode a Educação Matemática? **Linha Mestra**, Campinas, v. 23, n. 23, Dez. 2013. Disponível em: [https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/01\\_territorio\\_educacao\\_matematica\\_multiplicidad\\_es\\_e\\_singularidades\\_o\\_que\\_pode\\_a\\_educacao\\_souza.pdf](https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/01_territorio_educacao_matematica_multiplicidad_es_e_singularidades_o_que_pode_a_educacao_souza.pdf). Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, A. C. C.; SILVA, M. T. Do conceito à prática da autonomia do professor de Matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 29, p. 1309-1328, 2015.

VIANA, M. **À Gazeta, Viana questiona ‘descolonização da matemática’**. *Jornal Gazeta do Povo*, mar. 2021. Disponível em: <https://impa.br/noticias/a-gazeta-do-povo-viana-questiona-descolonizacao-da-matematica/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TÁRTARO, T. F. **EX DOCENTE**: Invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2016.

**Submetido em:** 20 de Novembro de 2024.

**Aprovado em:** 10 de Fevereiro de 2025.

**Editor-chefe responsável:** Prof. Dr. Roger Miarka  
**Editor associado responsável:** Prof. Dr. Roger Miarka