

Rente à sala de aula

Sobre atos de iniciação docente

Lisete Bampi¹

“O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele
que faz uma iniciação – é o aprendiz”
(DELEUZE, 2003, p. 86).

Da criação

O que quero, neste texto, consiste em pensar a Iniciação à Docência em suas possibilidades criativas, conectando-a com outras experiências na formação de professores de matemática. Desde então, a experiência do PIBID, Subprojeto Matemática, conecta-se com os Estágios de Docência e outros projetos desenvolvidos por seus integrantes. O subprojeto operacionaliza-se nas experiências com a sala de aula, junto às teorias, desafiando a sensibilidade de seus integrantes em expressar movimentos de pensamento que se manifestam nas relações entre conteúdos escolares e modos de aprendizagem. Desafio que se realiza quando trabalhamos juntos, dialogando, refletindo e produzindo sobre o vivido.

Ações como a elaboração de projetos de ensino, o planejamento, a produção de artigos e trabalhos a serem divulgados em periódicos ou congressos de educação, envolvem certa conexão entre bolsistas, supervisoras e coordenadoras. Compreendemos a conexão perpassa as experiências com a sala de aula, quando temos algo a dizer uns para os outros em função de atividades que envolvem a criação das nossas experiências: “não que haja espaço para falar da criação a criação é antes algo bastante solitário, mas é em nome de minha criação que tenho algo a dizer para alguém” (DELEUZE, 1987, p. 5).

Com o espaço e o tempo que tínhamos para desenvolver nossas atividades, enxergamos algumas brechas no “velho sistema, deparando-nos com algumas experiências sensíveis, vivenciadas na realidade das escolas e nas

¹ Coordenadora do Pibid-Matemática e professora do DEC-FACED-UFRGS.

entrelinhas de leituras que guiam nossas pesquisas” (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 386). Em experiências como essas, encontros necessários arranjaram-se em fugas, fazendo-nos “colidir com algo que cria possibilidades de despertar o pensar: experiência de ensinar e aprender a matemática ou qualquer outra disciplina” (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 386). Será necessária essa distinção?

Deleuze (1987, p. 5) reconhece na filosofia uma disciplina tão “criativa, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina” que tem o seu “próprio conteúdo”. Da mesma forma, refere-se à matemática: “a idéia de que os matemáticos precisariam da filosofia para refletir sobre a matemática é uma idéia cômica. Se a filosofia deve servir para refletir sobre algo, ela não teria nenhuma razão para existir” (DELEUZE, 1987, p. 3). Sendo assim, qualquer disciplina se manifesta com um modo de ensinar próprio às matérias dos signos do aprendizado (DELEUZE, 2003). Entre o aprendiz e o objeto do aprendizado, existe um encontro com signos que pode revelar conexões criativas, aproximando professores e estudantes. Afinal, o egiptólogo, tradutor de hieróglifos, torna-se naquele que “faz uma iniciação – é o aprendiz” (DELEUZE, 2003, p. 86).

A partir de nossas produções, queremos contribuir com o pensamento de que as experiências se tecem paralelamente às teorias que as sustentam, especialmente quando tratamos do aprendizado da escrita. As experiências comunicam-se entre si mesmas pelo que está enrolado nelas mesmas, a saber: os espaços e tempos em que se desenvolvem. Neste sentido, elas podem ser pensadas como um modo de resistência na própria experiência da escrita pela busca de formas singulares de apropriar-se do que está sendo vivido. A ênfase no “processo produtivo possibilita mostrar que as coisas estão sujeitas à invenção e, talvez, possamos inventar outras”, reinventando-nos a nós mesmos pelo processo de tradução de signos (BAMPI, 2002, p. 145).

Podemos mostrar, assim, distintos modos de recriar o que está sendo vivido com o que já foi feito em projetos políticos pedagógicos e nas atividades de sala de aula. Tudo o que se ensina pode manifestar-se em um aprender (DELEUZE, 2003). Desta forma, buscamos nas práticas escolares, voltadas à aprendizagem dos saberes matemáticos, valorizar o reconhecimento das diferenças que já existem, criando possibilidades inovadas de abordagem e exploração desses saberes. Neste movimento, podemos encontrar possibilidades de descobrir o novo que se estabelece a cada instante, na relação com o que está dado e havia sido previsto (MOELLWALD; BAMPI, 2011).

Com Deleuze (2003), sustentamos que ensinar se une pelo processo de criação ao aprender. Observamos que o processo de aprender reúne, na “língua francesa, os dois sentidos, o de *aprender* e o de *ensinar*, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe” (SCHÉRER, 2005, p. 1.184). Para analisar o que acontece nos espaços escolares, também, inspiramo-nos nos deslocamentos teóricos realizados por Michel Foucault no que se refere às noções de poder e resistência (BAMPI, 2002). Especialmente, nos últimos trabalhos de Foucault (1984; 1999), onde a ideia de resistência está conectada à autocriação estética; ou seja, às formas pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos.

Na seção a seguir, focalizo artigos divulgados em periódicos que foram inspirados em um livro no qual compartilhamos com bolsistas do PIBID – *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, experiências com a produção textual. A partir do relato de algumas das oficinas, realizadas no Subprojeto PIBID-Matemática, as produções ganharam vida em experiências de leitura e escrita, trazendo sentidos de experiências já cansadas, revividas em “labirintos de esgotamento” (BAMPI et al., 2013).

As experiências passadas esvaziaram-se em sentidos. No presente texto, o objetivo consiste em reafirmá-las num outro sentido, em um novo espaço-tempo, revelando a potência dos efeitos imprevisíveis nas relações entre escola e universidade. Neste texto, sustentado em intervenções nas realidades escolares, apresento e problematizo nossas experiências com a escrita. Escrever sobre essas experiências docentes pode não ter sido o começo, mas se tornou um processo, onde um aprender se realizou, esvaindo-se em sentidos. O texto torna-se um movimento de meu aprender (do nosso), onde diversos conceitos da filosofia de Gilles Deleuze têm inspirado nossas produções.

Do aprendizado...

Inspirado na obra de Marcel Proust – *Em busca do tempo perdido* –, Deleuze (2003) reconhece-a como um relato de aprendizado que se realiza pelos encontros com os mundos dos signos: signos da mundanidade, do amor, das impressões ou das qualidades sensíveis, da arte – signos essenciais que transformam todos os outros. Todo objeto emite signos, impressões, sinais, estados que querem *dizer algo*; signos a serem interpretados, decifrados. Assim, não existe “aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da ma-

deira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 4), cuja vocação se torna “sempre uma predestinação com relação a signos” (DELEUZE, 2003, p. 4).

E como “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Da mesma forma, como todo objeto emite signos, tudo o que ocorre à nossa volta pode tornar-se capaz de nos ensinar algo, por mais insignificante que esse algo possa parecer. *Aprender*, desta forma, não se limita aos muros da escola, ou ao ato de ensinar do professor, mas se dá a todo o momento, em todo lugar, onde nos encontramos com signos que forcem o pensamento, colocando-o em movimento.

O artigo “Em Meio ao Pibid e aos Estágios de Docência – Da escrita na Leitura” (BAMPI et al., 2013) pode representar um exemplo a mais de *esforço* na educação, como um caminho eficaz para o aprendizado ou como uma via de motivação para a sua realização. Muitas vezes, pensamos que há necessidade do *novo*, de romper com o *velho*, com o instituído. Contudo, na *perseverança* e no *esforço*, podemos tecer o *diferente* naquilo que entendíamos como *igual*. Mostramos que o ensinar mistura-se a signos que cansam o pensamento, mas sem deixar que o estudante e o professor se esgotem em sentidos (DELEUZE, 2010). E, após sentir que o *igual* pode se fazer *diferente*, passamos a ver o que não víamos, até mesmo percebemos que o *menos* pode *render* muito *mais* como aconteceu na oficina “Maratona dos poliedros” (CAMARGO; BAMPI, 2011).

Por mais criativas ou “diferentes”, as atividades que orientávamos firmavam-se numa espécie de mecanização de uma transferência de conhecimento através de explicações do professor-bolsista e exercícios realizados pelos alunos. O sistema *explicação-exercício* aparecia de modo *inconsciente* nas atividades. Por mais que tentássemos uma busca consciente pelo “diferente”, as possibilidades de fugir de um ensino já condicionado pelo sistema *explicação-exercício* pareciam escassas (CAMARGO; BAMPI, 2011).

Foi assim que surgiu a possibilidade de realizarmos uma oficina sobre Poliedros com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nesta oportunidade, nossa busca reavivou-se: trazendo novidades? Na oficina “Maratona dos poliedros”, encontramos algo de dizível de uma experiência que surgiu da necessidade e da paciência e, sobretudo, da incerteza e da vontade de realizar um ensino, não tanto de qualidade, talvez motivador ou, quem sabe, provocador. Uma *motivação-provocação* que se afirmou através da ideia da qualidade que almejamos em educação.

Instigados a encontrar brechas, dentro do espaço e tempo que tínhamos para ensinar, buscamos inventar formas de fazer matemática na escola, descolando-se de suas palavras de ordem, particularmente, no que se refere à repetição do já dado. Recorrendo paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas “paradoxos de aprender e ensinar” (KOHAN, 2009), guiamos-nos em experiências múltiplas que almejam outras formas de ensinar com o que está vigente nas escolas. Talvez, algo como repetir, a cada vez, de outro modo, possa provocar professores e estudantes a cansar-se em realizações necessárias aos encontros com os signos do aprender.

Encontros com uma possibilidade de esgotar o possível neste meio insólito de experiências que surgem no campo educacional. Nos encontros, estamos atentos às experiências com a matemática, nas formas em que elas nos afetam o sentido e criam possibilidades de convocar ao pensar. O artigo “Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge *algo*” (BAMPI et al., 2014) foi construído a partir de inquietações com certas formas de ensino-aprendizagem. Seu objeto de estudo surgiu de uma experiência sensível que se manifestou no ensino de números múltiplos e primos. Da experiência, “recolhemos *algo* que a transcendeu e infiltrou-se pelas membranas do tempo e espaço que cercam o ato de planejar. Esse *algo* encontra-se em um âmbito do sensível” (BAMPI et al., 2014, p. 172). Com *ele*, passeamos por transformações enredando-nos numa brincadeira de aprendiz de feiticeira.

A partir dessa experiência, procuramos por questões que se movimentam em desconstruções de algumas certezas e crenças em certas práticas docentes. Nossas inquietações relacionam-se, essencialmente, com o surgimento de *algo*, buscando possibilidades de trazê-lo para a sala de aula, usufruindo enquanto um encontro necessário que pode criar possibilidades de despertar o pensar. Neste texto, com Deleuze que nos deixou migalhas de signos em um caminho repleto de hieróglifos a decifrar, problematizamos nossa experiência com o ensinar (BAMPI et al., 2014, p. 173).

Com o artigo “O que acontece no meio?”, refletimos sobre “caminhos que se perfazem desde o suposto ponto inicial de algum aprender até o objeto final, se é que existe, onde o aprendizado seria consumado num conhecimento almejado” (DUMMER; BAMPI, 2013, p. 385). Guiando-nos em experiências múltiplas, vislumbramos paradoxos e encontros hieroglíficos que acontecem no *meio* – o lugar incerto existente entre o que se ensina e o que se aprende. Objetivando ampliar nossas análises conceituais, com as experiências vivenciadas, analisamos o suposto início do movimento do aprendizado que se firma na explicação e em seus paradoxos (RANCIÈRE, 2007).

Almejando despertar certa sensibilidade, precisamos de uma “sensibilidade aberta” (KOHAN, 2007) para decifrar os encontros com os signos, afirmamos a necessidade de um aprender que se move nas brechas que encontramos; no limiar misterioso que existe entre o aprendiz e o objeto do aprendizado; nos paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas: paradoxos de aprender e ensinar (KOHAN, 2009). Talvez, nessas brechas, existam cores mais vivas do que imaginamos para fazer da docência a arte que almejamos nas escolas e na universidade.

Em “Deleuze e os signos da escola contemporânea” (BAMPI; CAMARGO, 2015), mais uma vez os signos do aprender tornam-se o foco de um artigo que se sustenta no “aprendizado de estudantes e professores inquietados com o que emerge na escola contemporânea”. O aprender possível da escola, mescla-se com o mundo dos signos, onde o que queremos consiste em “perceber esses signos e, assim, instigados pela potência do aprender”, vislumbrar “encontros que se manifestam em uma educação genuína quem dirá num pensamento novo e, até mesmo, diferente” (BAMPI; CAMARGO, 2015, p. 267).

Ao observar que signos são esses, e as suas possíveis conexões com a escola contemporânea, exploramos possibilidades de encontros para com Deleuze (2003) e Agamben (2009) pensar no que pode o professor sensível aos signos, diante das brechas que surgem nas sala de aula. Analisamos a possibilidade de ver surgir um *professor contemporâneo*, dando a conhecer uma educação de qualidade. Sensível aos encontros com os signos do aprender, o *professor contemporâneo* “dispõe-se a esgotar o possível em sala de aula, indo além do cansaço cotidiano e de uma didática instituída em metodologias, planejamentos e teorias afins” (BAMPI; CAMARGO, 2015, p. 266). Ele percebe a necessidade desta didática e de possíveis encontros com os signos do aprender, apostando na “sensibilidade de estudantes e professores que, trabalhando juntos, podem desbravar outros e novos horizontes” na sala de aula e nas escolas.

Da realidade...

A realidade, como fato que se vive nas escolas e na universidade, interessa às nossas produções, na medida em que possibilita encontros com os signos mundanos, amorosos, sensíveis e, até mesmo, artísticos. Desde então, queremos nas nossas produções analisar e, até mesmo, solucionar problemas para atender as demandas sociais e culturais da escola básica.

Entendemos que se trata de uma necessidade para envolver os integrantes do subprojeto em atividades de ensino e pesquisa, dando vivacidade a toda esta complexidade. Os espaços e tempos, próprios às matérias dos signos do aprendizado, manifestam-se como um limite às disciplinas que se definem pela sua atividade criadora:

diria que há um limite que lhes é comum. O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo. Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos (DELEUZE, 1987, p. 5).

Com nossas investigações, queremos mostrar a multiplicidade das matérias que se expressam na recriação de saberes necessários ao aprendiz para que este, por sua vez, os recrie em seu próprio caminho com uma barra de giz (por que não?). Em outra produção, por meio de uma *didática dos signos*, buscamos por caminhos que nos guiam neste *meio*, onde o aprender pode acontecer. Conectando professores e estudantes, esta didática pode dar a conhecer as matérias próprias a um aprender genuíno que acontece no *meio*, por exemplo, de uma aula de geometria que se comunica com uma de geografia, transmutando o excesso de conteúdos em alegria (SPINOZA, 2007). No *meio*, as coisas brotam e crescem, diferentes tempos se comunicam, podendo dar a conhecer espaços, onde um *docente* se move em criações artísticas enquanto identifica regularidades e padrões em suas ações (DELEUZE, 2010).

No *meio*, analisamos as relações de forças implicadas na produção de subjetividades e nos currículos escolares. As didáticas e as experiências de sala de aula instituídas podem ser tomadas como mundanidade necessária ao aprender que seria imperfeito e, até mesmo, impossível se não passasse pelos signos mundanos (DELEUZE, 2003). As identidades escolares que se tornam referentes, também, podem ser pensadas como mundanidade que emitem signos de novidade. Ou seja, a *didática dos signos* torna-se capaz de se alimentar de significações explícitas, aproveitando os encontros com as recognições próprias ao ensino de conteúdos específicos.

Nestas produções, a criação torna-se um elemento fundamental e, realmente, indizível, guiando nossas ações nas escolas e na universidade pelas experiências com o aprendizado da escrita. Com as produções aqui expostas, problematizamos experiências que valorizam o objetivo do PIBID que se traduz em “contribuir para a articulação entre teoria e prática neces-

sárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2011). Qualidade que expressamos na ideia de um novo que não exige substituir a tradição didática da qual dispomos. Podemos encontrar nela uma “legítima resposta-de-questão” (BAMPI; TELICHEVESKI, 2012) com o que temos nas mãos.

O que interessa, nesta produção, consiste em expressar a produtividade do Subprojeto Matemática, observando a multiplicidade dos mundos dos signos que pode surgir nos projetos de ensino; nas atividades de planejamento; nas oficinas pedagógicas; nas “Reuniões das Quartas-feiras”; em todo e qualquer ato de iniciação à docência. Os bolsistas de Iniciação à Docência vêm expressando uma vontade de *professorar* pela pergunta “como ensinar?”. Esse “como ensinar?” torna-se uma questão que já existia, mesmo antes de Comenius (1987), instaurar a *Didática Magna*, onde encontramos as características da escola em que realizamos nossas atividades do dia a dia.

O aprender, então, pode ser pensado como acontecimento que se reflete nas vivências de sala de aula, considerando os tempos e espaços de experiências singulares. Caminhos que trilhamos em outras experiências, mostraram-nos que, quando a vontade une-se à prudência, eles podem ser recriados, por exemplo, por meio de um Programa de Iniciação à Docência. Com Foucault (1999), podemos criar um ato docente, curvando conteúdos, dobrando currículos, fazendo a vida, ou a morte, nas escolas voltar-se aos processos de subjetivação como uma produção de modos de existência. Destituindo seus sujeitos de toda identidade, com paciência e dedicação, podemos chegar às novidades por que tanto ansiamos na educação.

Entrevemos em cada integrante do subprojeto, em uma ideia ou em um sentimento, encontros que não permitem assimilá-los por meio de características que permitam dizer ele *é* bolsista de iniciação, estudante de graduação, licenciando em matemática. Procuramos descobrir suas marcas sutis que neles se entrecruzam, formando uma teia que se tece na busca pela verdade, um novo começo. Interessa, neste contexto, a observação de Foucault (*apud* GORDON, 1980, p. 257) em relação ao Sistema Legal Francês: uma “daquelas imensas peças de maquinaria, repletas de impossíveis engrenagens e correias, que nada movimentam, e de burlescos sistemas de alavancas: todas essas coisas que não funcionam, mas que, ao final, servem para fazer a coisa funcionar”.

A escola pode ser pensada como uma maquinaria (VARELA, 1992), composta de estranhos acoplamentos, relações de acaso, engrenagens e ala-

vancas que não estão conectadas e, mesmo não funcionando, de alguma forma produzem identidades, regras, punições e muito mais. O que queremos é trocar a mola desta máquina, onde as engrenagens e alavancas podem ser colocadas, ainda em funcionamento, recriando procedimentos, produzindo algo novo com velhos equipamentos. Precisamos de novidades, novíssimas em sala de aula? Mesmo em um quadro branco todos esses recursos podem ser avistados num piscar de olhos.

Nosso projeto ocupa-se do sujeito e da maquinaria escolar, recuperando laboratórios repletos de fotografias, materiais concretos, folhas mimeografadas, dentre outros materiais, afirmando-se no velho que se torna novo e diferente. O aprender, também, poder ser pensado como um modo de resistência na Iniciação à Docência, configurando-se em recriações na própria existência. Analisar velhos modos de resistência, por exemplo, consiste em tornar problemáticas as novas tecnologias utilizadas no ensino das matemáticas. Este pode ser um gesto que se dá a cada escritura, a cada vez que entramos em uma sala de aula, onde os signos mundanos que a transmissão de conhecimento possui, principalmente, em sua vacuidade, manifesta a potencialidade de encontros com os signos dos demais mundos do aprender e, conseqüentemente, com a própria arte.

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. [...] Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. [...] Mas tudo o que se transmite está sujeito a um gesto primeiro que é, em si mesmo, intransmissível. [...] Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite o convite e, eventualmente, o recrie (KOHAN, 2009, p. 75).

A transmissão formulada através da exposição de conteúdos constitui uma imagem inicial do aprender; funciona como um ponto de partida, onde os “encontros podem surgir ou fugir”. Mesmo como ponto de partida, observamos que a transmissão não seria o “começo” do aprender, como em um processo ou construção de conhecimento. Assim, sustentamos que o aprendizado já existe como um patamar *a priori*, seja de um conhecimento prévio do aprendiz ou na própria matéria que constitui sua forma de expressão (CAMARGO; BAMPI, 2013, p. 388).

Podemos expressar movimentos, realizando possíveis ações, sem jamais realizar todo o possível. O aprender une-se ao espaço-tempo das realizações possíveis, podendo esgotar-se na repetição, criando modos de existência em exaustão. A criação realiza-se quando o docente produz formas singulares de ensinar, aproveitando os encontros pelas práticas de sala de

aula, potencializando-os em produções materiais ou textuais. Na criação de formas de ensinar, ele põe a funcionar um caminho que pode se realizar em um aprender na ação de tradução dos signos emitido pela sua matéria. Assim, o aprendiz apreende a sua forma de expressão, aberto aos signos sensíveis que se mesclam no seu aprender em processo de criação.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.
- BAMPI, Lisete. Governo, Subjetivação e Resistência em Foucault. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 27, v. 1, p. 127-150, 2002.
- BAMPI, Lisete et al. Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge algo. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 21, p. 170-184, nov./2013-abr./2014.
- Bampi, Lisete; Dummer Camargo, Gabriel. Deleuze e os signos da escola contemporânea. In: *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, n. 2, v. 4, 2015. p. 265-280.
- BAMPI, Lisete et al. Em meio ao PIBID e aos Estágios de Docência – Da escrita na Leitura. In: *Zetetiké*, São Paulo, v. 21, n. 40, 2013.
- BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. A estudante e a professora fugitiva... Um encontro necessário. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 459-476, jul./dez. 2012.
- CAMARGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. O que acontece no meio?. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 385-392, set./dez. 2013.
- CAMARGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. A maratona dos poliedros: o professor cansado e a diferença do igual. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. *Iniciação à docência em matemática: experiências e outros escritos*. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 19-34.
- CAPES. *Relatório de Gestão 2009-2011*, da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos. O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. In: *Folha de São Paulo*, 1999. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=6588>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, P. (Ed.). *Foucault Reader*. New York : Pantheon Books, 1984. p. 340-72.

FOUCAULT, Michel. A vida de los hombres infames. In: VARELA, J.; URÍA, F. (Ed.). *Michel Foucault: Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999. p. 389-407.

GORDON, Colin. Afterword. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)*. New York: Pantheon books, 1980.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: *Educação*. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.

MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. *Iniciação à Docência em Matemática: Experiências e outros escritos*. São Leopoldo: Oikos, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SPINOZA, B. *Ética*. (Trad. Tomaz T. da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 1992, n. 6, p. 68-96.