

O DADO NA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA E FOUCAULT:

uma constituição docente entre penduricalhos e ética

The Given in Teaching in Mathematics and Foucault:

a teacher constitution between pendants and ethics

Grace Da Ré Aurich

Doutora em Educação

E.E.E.M Luiz Maria Ferraz – CIEP / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil

gracepraktike@gmail.com

Samuel Edmundo López Bello

Doutor em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil

samuelbello40@gmail.com

Resumo

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa que aborda a ética e a diferença na invenção de uma docência em Matemática em meio à vida, por meio da reescrita de si, em uma perspectiva pós-estruturalista, com autores das filosofias da diferença. O objetivo deste artigo é discutir algumas questões – clichês – que se entende colocar a docência em matemática como algo que já está dado na área da Educação. Utilizam-se os conceitos de moral, de ética e de jogos de verdade em Foucault para desestabilizar prescrições de verdades oriundas das ciências da Educação e da Psicologia que ditam como deve ser uma docência em Matemática. Realiza-se uma experimentação de pensamento com o material de pesquisa caracterizado por uma criação textual de autoria própria – Vidário de Pendurela – constituído de escritos de uma docência em matemática narrados por Pendurela. Por fim, são lançadas algumas provocações que podem vir a impulsionar outros modos de pensar e produzir docências a fim de incitar a docência em matemática à produção de sua própria diferença.

Palavras-Chave: Docência em Matemática. Ética. Moral. Jogos de verdade. diferença.

Abstract

This article is about a part of a research that explores ethics and difference in the invention of a teaching in Mathematics in the middle of the life, through of self-rewriting, in a poststructuralist perspective, with authors of the philosophies of the difference. In this context, the purpose of this article is to discuss some issues - *clichés* – inserted in the teaching of Mathematics as something that is already taken for granted in the field of Education. The concepts of morality, ethics and real games in Foucault are used to destabilize prescriptions of truths coming from the sciences of Education and Psychology, which dictate how the teaching of Mathematics should be. A thought experiment is carried out with research material characterized by a textual creation of the writer's own authorship – Vidário de Pendurela. It is composed of writings narrated by Pendurela that describe a way of teaching Mathematics. Finally, some thought provoking questions are raised so that they boost other ways of thinking and producing forms of teaching in order to incite teaching in Mathematics to produce its own difference.

Keywords: Teaching in Mathematics, ethics, moral, truth games, difference.

Introdução

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

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

Hoje, porém, mostra-se fatigada, sem energias, sem vontade de continuar lecionando. Santa Pendurela, tão singela com seus penduricalhos. Talvez nem saiba o quanto lhes pesam, talvez nem imagine que não os tenha que carregar, talvez nem tenha pensado que nunca foram seus (AURICH, 2017 , p. 10).

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

Preparando uma aula que já transborda de coisas pré-aula, Pendurela pensa que a aula é sua, que os conteúdos que leciona foram escolhas suas, que suas conversas com seus alunos são pensamentos e conselhos seus, verdades nas quais acredita e que a forma como ensina é o seu modo de ser docente. Ela talvez nem desconfie que possa ser constituída a partir de discursos, da moral e das verdades que lhe envolvem e transitam no espaço da universidade e da escola.

Pesquisas na área da Educação Matemática sob a mesma perspectiva, como aquelas compiladas por Jelinek, Bello e Santos (2017), discutem a constituição das práticas pedagógicas, a constituição de sujeitos docentes e de suas subjetividades, evidenciando os efeitos das relações de poder e verdade, através dos discursos pedagógicos, que as constituem e regulam.

Contudo, entendemos como fundamental uma discussão em relação à questão ética das condutas docentes, visto que Santos (2009), por exemplo, problematiza a constituição de licenciandos em Pedagogia, na modalidade a distância, através de seus assujeitamentos por um dispositivo pedagógico denominado “portfólio de aprendizagens”, no qual tecnologias do eu movimentam propósitos e finalidades do discurso da Educação Matemática, dando a forma ao eu reflexivo, ao eu crítico-construtivista e ao eu interdisciplinar. A autora afirma que ao ler as narrativas das alunas-professoras foi possível perceber que “[...] há, sim, ditos e escritos que trazem consigo *discursos entendidos como verdades absolutas* em relação ao papel da reflexão na sua autoformação, ao papel da matemática em seu ensino [...]” [grifo nosso] (p. 77).

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

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

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa cujo tema é a ética e a diferença na invenção de uma docência em Matemática em meio à vida por meio da reescrita de si, em uma perspectiva pós-estruturalista, com autores das filosofias da diferença. Toma-se como objetivo deste texto a discussão sobre alguns “clichês” que, em nosso ponto de vista, fixam a docência em matemática e a colocam como algo já dado na área da Educação.

Utilizamos os conceitos de moral, ética e de jogos de verdade em Foucault, buscando desestabilizar prescrições de verdades oriundas das ciências da Educação e da Psicologia que ditam como devem ser as aulas e uma docência em Matemática, tornando-a efeito dos discursos pedagógicos.

Como procedimento de estudo, realiza-se uma experimentação de pensamento com o material de pesquisa caracterizado por uma criação textual de autoria própria – O Vidário de Pendurela (AURICH, 2017) – constituído de escritos sobre uma docência em matemática em meio à vida narrados por Pendurela articulados com as noções filosóficas de jogos de verdade e ética para produzir outros modos de pensar essa docência, visto que modos de viver inspiram maneiras de pensar, as maneiras de pensar, criam modos de viver (DELEUZE, 2007b).

Ao final do texto, são lançadas algumas considerações-provocações que podem vir a impulsionar outros modos de pensar e produzir outras maneiras de viver a docência a fim de incitar uma docência em matemática à produção de suas próprias singularidades.

Movimentos teórico-conceituais: docência, linguagem, moral e ética

Na linha das pesquisas que se apoiam em estudos pós-estruturalistas e com as filosofias da diferença, faz-se necessário mostrar os deslocamentos teóricos e qual o entendimento adotado acerca de algumas noções como docência, moral e ética, para compreensão da discussão a qual nos propomos aqui.

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

Docências-isso e docentes-aquilo, docências e docentes-dados, são efeitos dos discursos e de práticas discursivas pedagógicas. É possível, então, pensar a prática pedagógica “[...] como prática discursiva, isto é, prática regrada, na qual se constituem identidades e subjetivações de como professores e alunos devem se conduzir; se selecionam e se articulam determinados tipos saberes; impõem-se regras de como devemos proceder” (BELLO, 2010, p. 564).

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

O docente-dado, pensado enquanto uma forma (docente) – ou ainda enquanto “*n*” possibilidades de formas – pode ser entendido como uma forma que

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

Formas-sujeito são produzidas, vistas, lidas a partir de condutas que foram prescritas. Por essa perspectiva de pensamento, aquilo que se traduz como sujeito docente nada mais é que o enquadramento discursivo de uma docência-dada, de uma docência fundada na reconhecimento,

no reconhecimento com o semelhante, em uma maneira muito particular de se pensar práticas docentes.

Isso quer dizer que não há uma forma-sujeito qualquer sem que antes exista uma prática constituída de discursos que a sustente e que a prescreva. Em Bello (2012, p. 25), o sujeito não é aquele “[...] que do ponto de vista cognitivo apreende conhecimentos, mas como aquele que se assujeita, se governa, se gerencia, se analisa, se julga, em último caso, produz-se, segundo as relações que estabelece com as verdades do seu tempo.” Enquanto forma, também se pode pensar que o sujeito é feito, é produzido, ou seja,

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

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

Na pesquisa considerou-se a incapacidade da linguagem referenciar o mundo, pois foi inspirada em leituras pós-estruturalistas, pós-*virada* linguística que acabou por redefinir a natureza da linguagem,

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

Com isso, renunciou-se ao entendimento de uma linguagem, sobretudo, totalizante e representativa da realidade. Deslocou-se o olhar através da filosofia pragmática da linguagem, ao considerar que seus significados e signos são estrategicamente mobilizados para que venham a produzir significados para os indivíduos através de seus usos, assumindo a linguagem como “[...] parte integrante e central da sua própria definição e constituição [...]” incapaz de “capturar

de forma definitiva qualquer significa que a precederia e ao qual estaria inevitadamente amarrada” (SILVA, 1994, p. 249).

Tomando esse âmbito da linguagem para a noção de docência, neste texto, destaca-se essa condição de significação das palavras por esse aspecto pragmático, de uso e não de correspondência com a realidade, com as coisas e os objetos, com o mundo. A docência, então, é tomada por uma via discursiva: “Se nós acreditamos que, quando se fala de algo, também se inventa, institui-se esse algo, é porque aquilo só pode ser pensado em estreita dependência e correlação com o que pode ser ‘dito’” (BELLO, 2010, p. 550).

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

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

A docência pensada pela via discursiva, embasada na linguagem e, também, na história acaba, por sua vez, sendo produzida, fabricada, constituída pelas verdades pedagógicas que lhe são atribuídas para uso coletivo. Contudo, embora a docência sendo compartilhada como um modo de vida coletivo, ela não é vivida pelos indivíduos do mesmo modo, permitindo a produção de singularidades na docência.

A noção de docência é aqui pensada deste modo porque se constitui em uma atividade regular, regrada, a qual se dá pelo “seguimento de regras”, e que possui como uma de suas funções “[...] situar a linguagem no nível do agir, do comportamento” (SPANIOL, 2012, p. 23), proporcionando à configuração ao hábito de seguir uma regra uma questão ética.

Pensando a linguagem como jogo, como uma atividade regrada, considera-se a conexão conceitual entre um uso habitual e aplicação de regras. A expressão “seguir uma regra”, tomada do segundo Wittgenstein, está em conexão com ditos e feitos que permitem, por exemplo, “fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez” e se configuram como hábitos (costumes, instituições) (WITTGENSTEIN, 2008, §199).

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

[...] distanciamos momentaneamente do entendimento de o trabalho pedagógico ser resultado de processos reflexivos e plausíveis de ressignificações e recomposições por parte dos sujeitos que as protagonizam

— professores e alunos —, para nos aproximarmos de uma visão que entende a prática pedagógica como uma prática regrada. (BELLO, 2010, p. 560).

Ao seguimento de uma regra inclui-se, pois, uma questão de ato, de conduta, que gostaríamos de encharcar com questões de ordem ética. Para isso, tem-se um deslocamento teórico fundamental acerca das noções de moral e ética sob a perspectiva de Foucault, e que cabe explicitarmos, pois são tomadas de modos distintos ao entendimento do senso comum.

Na análise das formas-sujeito e das transformações de uma moral, moral entendida como “[...] o conjunto dos valores das regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédios de aparelhos prescritivos diversos [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 26), Foucault recua no tempo e retorna à antiguidade pagã e cristã para escrever uma história da sexualidade que acabou por desembocar em uma história da moral e da ética. Dito de outro modo, a história dos modos pelos quais indivíduos são levados a se constituírem como sujeitos de conduta moral é o que Foucault chama de história da ética e da ascética, entendida como “[...] história das formas de subjetivação moral e das práticas de si determinadas a assegurá-las” (FOUCAULT, 1984, p. 29).

Antes de chegar à sua noção de ética, Foucault estuda da antiguidade ao cristianismo sobre uma moral como busca de uma ética pessoal. Esse filósofo pesquisa sobre uma moral como cumprimento a um sistema de prescrições e sobre as tecnologias do eu, cujos resquícios ainda podem ser percebidos na moral moderna. Tais estudos o levaram a pensar em uma matriz moral com foco em uma ética que não seja reprodução da moral da antiguidade.

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

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

Assim, num sentido amplo, temos a moral como um conjunto de prescrições e de valores existentes em um código para serem cumpridos ou como um modo pelo qual um indivíduo deve

conduzir-se ou, ainda, como uma conduta a ser medida, temos aqui: conduta moral, código moral, fato moral, realidade moral, sujeito moral etc. Tomada como a “moral dos comportamentos”, ou a moral constitutiva do sujeito, Foucault se refere às regras que constituem as próprias condutas e o modo pelo qual os indivíduos se relacionam com elas.

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

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

Há a possibilidade de tais distinções serem referentes à substância ética, constituinte da matéria do comportamento moral do indivíduo; aos modos de sujeição, ou modos pelos quais se dá a relação entre o indivíduo e a regra e seu pertencimento a determinado grupo, como herdeiro de uma tradição e na obrigação de praticá-la; às formas de elaboração do trabalho ético, nas quais há a efetuação do indivíduo sobre si mesmo, no que se refere à adequação à determinada regra ou para transformar-se em sujeito moral; e, ainda, à teleologia do sujeito moral, na qual um conjunto de condutas morais do indivíduo não contém uma conduta moral singular em si mesma, mas marca um progresso eventual em sua continuidade e tende à realização do indivíduo, levando-o “[...] não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e às regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral.” (FOUCAULT, 1984, p. 28).

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

A ação moral também não é particular, não se refere à única conduta, implica uma constituição de si realizada pelo próprio indivíduo, por meio de modos de subjetivação, de uma ascética, de práticas de si que as apoiem. A ação moral e as práticas de si são indissociáveis. Se realmente os modos de subjetivação e códigos de comportamento não estão dissociados

inteiramente, desenvolvendo-se eles mesmos entre si, torna-se necessário pensar que “[...] a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõe a um castigo [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 29), já que, em diversas morais, o código recebe importância fundamental, ou em sua rica sistematicidade, ou em sua capacidade de adequar-se a diversas situações possíveis, atendendo a diversos campos de comportamento.

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

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

Mesmo a noção de ética não sendo específica de uma profissão ou outra, já que ela é válida para todos os indivíduos e atrelada a uma área específica configuraria uma moral, ela dá condições para pensar em outros modos de ser, de agir e de pensar para a criação de outros modos de viver a docência.

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

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

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

Pensar sobre a ética enquanto produção de singularidades na docência em matemática é também pensar sobre a ideia do Ser e de sua fixação, é pensar na impossibilidade de aprisionar formas-sujeitos, na impossibilidade de fixarmos qualquer docência-dada.

Portanto, na discussão proposta neste artigo, compreendemos que na conduta docente é possível existir modos de romper com a moral existente já prevista para as condutas pedagógicas na docência em matemática. Trata-se de exercitar o pensamento dentro de um jogo de verdade, trazendo as verdades já dadas para a docência em matemática, desestabilizando-as, colocando-as em suspenso a fim de produzir condutas éticas.

Movimentos procedimentais: o Vidário de Pendurela e a experimentação do pensamento

Não se desenvolveu uma pesquisa de natureza analítica, mas sim uma pesquisa que propôs um movimento e exercício filosófico, uma experimentação do pensamento com os escritos de Pendurela e as noções de moral e ética em Foucault, em um plano de imanência - plano do pensamento em que os elementos mantêm relação entre si, dando sentido e consistência ao caos – sem resultar em novos modelos prescritivos, mas em provocações para os modos de ser docente em matemática. A intenção desse exercício foi a de potencializar os pontos de descontinuidade entre instantaneidades da docência em matemática e seu potencial para a produção de singularidades nessa docência.

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

Com essas inspirações, a experimentação filosófica realizada engendra-se em fragmentos escritos de vivências comuns na vida escolar pela própria perspectiva docente, compostos e entendidos como uma criação literária de ficção – o Vidário de Pendurela. Vários temas relacionados com a docência em matemática em meio à vida estão transcritos em trechos os quais alguns são disparadores para o exercício de pensamento proposto neste texto.

Pendurela originou-se de uma composição do verbo “pendurar”, referindo-se aos penduricalhos discursivos pedagógicos relativos à docência que carregam e pesam a existência, acrescido do pronome “ela” pelo fato da palavra docência ser um substantivo feminino, que passa a ser vivificada nas situações pedagógicas que ganham voz e visibilidade por fragmentos acerca de si mesma. Tais fragmentos possuem inspiração na observação de práticas pedagógicas usuais e persistentes em condutas docentes na escola, lembranças de uma professora, conversas

com colegas, vivências da sala de aula, dos corredores e da sala de professores, demais situações que envolvam elementos relacionados com a docência etc.

As manifestações de Pendurela são

detalhes presentes no cotidiano da docência em matemática, — “[...] um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples ‘há’...” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28), na instituição escolar ou fora dela, que sofreram alguma violência frente a algum encontro acontecido que “deu o que pensar” (AURICH, 2017, p. 22).

Nesse sentido, Pendurela dá vida e voz à docência em matemática em meio à vida na pesquisa em questão. Por vezes amarrada, cansada e pesada, busca aliviar-se dos penduricalhos que a entristecem, embrutecem e que limitam os sentidos da sua docência, “desvivificando-a”. Arrisca-se entre as pegadas e rastros deixados pelo pensamento da representação acerca de condutas prescritas para uma docência em matemática. Procura escapar do jugo da identidade de modelos de docência considerados primordiais, uniformes, validados por verdades pedagógicas que perduram durante sua existência.

Dá voz a uma docência que se diz diferente, mas que por momentos persiste na repetição do Mesmo, insistindo em condutas docentes intituladas como diferentes já cristalizadas no meio pedagógico.

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

Uma voz intensa, ausente de extensão que, enquanto força, escapa do plano metafísico e transcendental para perambular por um plano de imanência e abrir um portal para a singularidade. A intensidade faz pensar a diferença da própria intensidade, já que “[...] a intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma” (DELEUZE, 2006, p. 314).

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

O movimento filosófico tomado para este texto trata-se, então, de tomar alguns fragmentos dos escritos de Pendurela presentes em seu Vidário e tomá-los como disparadores da experimentação do pensamento na articulação com as noções foucaultianas de moral e ética na busca de afastamento das prescrições para a docência em matemática.

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

O dado na docência em matemática e os jogos de verdade: entre os penduricalhos e a ética em Foucault

Pendurela ensina Matemática. Suas aulas são organizadas, metódicas, sempre preocupada em apresentar aulas que envolvam a realidade de seus alunos, em levar novas tecnologias para a sala de aula, em trabalhar com material manipulável com aqueles conceitos matemáticos que lhe permitem alguma aproximação didática. “Sempre há espaço para algo diferente” – deseja, pensa, quer, diz Pendurela.

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

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

Mas Pendurela não... ela não percebe a carga que lhe foi atribuída, como os ombros tornaram-se pesados... os dias cheios... as aulas dadas. (AURICH, 2017, p. 33-34).

Penduricalhos brilhantes, coloridos e sonoros que enfeitam o chamado bom professor, prescrições disfarçadas de dicas, de orientações ou de procedimentos que parecem deixar Pendurela cada vez mais pesada. Afinal, a super Pendurela precisa respeitar o ritmo de cada aluno, trabalhar com suas realidades, atualizar-se continuamente, aprender novas metodologias, trazer a matemática da rua para dentro do tempo-aula e, nesse mesmo tempo, valorizar e destacar a escrita e o rigor matemático, proporcionar um ambiente agradável e democrático,

trazer jogos e outras atividades lúdicas para que os alunos possam aprender se divertindo, entre tantas outras, além de transformar a sociedade, formar alunos críticos, autônomos e cidadãos. Não é pouca coisa... Desse jeito, Pendurela já não anda... arrasta-se!

Deleuze (2007a) afirma que os pintores e os escritores não pintam ou escrevem sobre superfícies brancas ou virgens, pois já estão elas cobertas de clichês antes mesmo do ato de pintar ou de escrever. Os penduricalhos carregados por Pendurela, que preenchem a aula, atual ou virtualmente, são os dados que constituem os clichês (CORAZZA, 2012). Eles referem-se a tudo que já está dado em relação à docência e ao docente e são carregados e reatualizados durante cada tempo-aula – o tempo hora-relógio entre as batidas do sinal de início e fim das aulas da escola – levando Pendurela “[...] a dar uma aula que já está dada, antes que [ela] a dê” (CORAZZA, 2012, p. 24).

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

Afinando com o pensamento de Corazza (2012), eles não são estéreis, nem passivos e representam modos de ver e de dizer, são imagens do pensamento que evidenciam características de modelos da representação, que mantêm relação com o senso comum, que se comprometem com a busca de universais, que remetem às identidades. Referem-se à imagem moral do pensamento, imagem dogmática ou ortodoxa, imagem que “[...] trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas forças potências da diferença e repetição [...]” (DELEUZE, 2006, p. 240). São posições discursivas, trata-se de tudo aquilo que pode ser traduzido e sistematizado de forma retilínea, de tudo aquilo que for capaz de explicar e de tranquilizar.

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

Ao pensamento platônico-aristotélico atrela-se o princípio da identidade, a primazia da boa cópia sobre a má cópia ou o simulacro, o fundamento na relação causa – efeito, no qual a docência enquanto uma forma é ordenada e regulada de acordo com relações externas a si

mesma que a limitam, reproduzindo dualismos, presentes também em tudo aquilo que é dado e que constituem clichês sobre a docência, que acabam por reproduzir imobilidades pontuais, de formas identitárias de docências-dadas.

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

Bello (2012, p. 25) destaca que

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

A escola está impregnada dessa moral moderna. Pode-se perceber essa afirmação, também, em vários dos escritos de Pendurela, em seu Vidário, em suas situações de docência na escola na qual se vê impelida a praticar condutas carregadas de boas razões, comportamentos que demonstram o caráter normativo da moralidade.

Nesse sentido, Pendurela mostra seu entusiasmo em uma situação de contextualização de conteúdos matemáticos, retirada de seu Vidário, acerca de uma atividade sobre funções:

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

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

relativamente simples, mas o seu desenvolvimento teve vários desdobramentos que procuramos, juntos, aproveitar. Voltei pra casa com a legítima sensação de “missão cumprida”, dando a eles a oportunidade de uma aprendizagem que lhes fez sentido ao contextualizar a matemática, auxiliando-os, também, a se prepararem para a vida. Agora, a próxima atividade pode ser com a conta de luz. Acho que essa até os pais vão gostar. Rsrtrs... (AURICH, 2017, p. 126-127).

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

A importância e a necessidade da contextualização do ensino para dar sentido à aprendizagem, como um imperativo do “bom” professor se dá através da noção de jogo, associada à verdade, uma condição para a produção de subjetivações e assujeitamentos, isto é, a constituição de “eus” através da produção de crenças e certezas que fixam, mantêm e transformam identidades. De acordo com Bello (2011),

é pela proposição da contextualização, para além dos jogos científicos e teóricos, neste caso do discurso da educação matemática, emergir uma possibilidade de constituição do sujeito bom professor, na medida que a contextualização opera como regra de conduta do seu fazer docente.

Há, também, outras situações nas quais verdades são tomadas enquanto regras de conduta descritas por Pendurela em seu Vidário como, por exemplo, a questão do uso de materiais manipuláveis em sala de aula para a aprendizagem matemática:

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

Trouxe o material pra casa e vou fotografar pra eles postarem a atividade no blog de cada grupo e relatarem a atividade. Vai ficar bem bonito, enriquece o trabalho, faz com que eles falem sobre o que fizeram, daí já posso avaliar se

realmente entenderão e eles ficam contentes de mostrar a produção deles. Deu pra ver que facilitou o entendimento sobre os elementos dos poliedros trabalhando com o concreto. Fiquei preocupada com a medição do material, eles mal sabiam utilizar uma régua. Muito preocupada. Não esperava por essa... terceiro ano... Socorro! (AURICH, 2017, p. 121).

Knijnik e Wanderer (2007), ao discutirem sobre a relevância atribuída ao discurso do uso de materiais concretos nas aulas de matemática, sustentado pelo construtivismo pedagógico de Piaget, a partir de relatos em entrevistas com educadores do campo, relatam sobre o quanto tal discurso está cristalizado nas discussões pedagógicas, acima de qualquer contestação. Esse discurso

[...] é tomado como a ‘verdade’ sobre a ‘didática de matemática [que] sempre se propôs a uma coisa nova, trabalhar o concreto’, uma ‘verdade’ que, de tão repetida, ao fim, acaba ‘virando um chavão’. Trata-se de um discurso que se insere em uma ‘política de verdade’, já que, como destaca Garcia (2002) *apud* Knijnik e Wanderer (2007), os educadores e educadoras, quando narram sobre suas práticas pedagógicas, não afirmam ‘qualquer coisa’. Ao contrário, ao falar ‘posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes.’ (GARCIA, 2002 *apud* KNIJINIK; WANDERER, 2007, p. 13). [grifos das autoras].

No escrito de Pendurela, destacam-se o desejo e a intenção, incluídos no discurso de “fugir” ao tradicional, de realizar algo “novo”, algo “diferente” à rotina da sala de aula, que também pode ser entendida como um dever e uma conduta a ser seguida. Reafirma-se, nesses excertos destacados, a culpa que não recai sobre Pendurela ao atender determinada prescrição, ao realizar atividades já previamente estabelecidas em alguma verdade didático-pedagógica.

Novamente, Pendurela estabelece um jogo com a verdade do uso de material manipulável, cumprindo aquilo que acredita ser seu dever, ensinando de um modo específico ao tomar essa verdade para si como uma ordem, deixando-a satisfeita e tendo, mais uma vez, sua prática pedagógica conduzida por aquilo que tomou como regra de conduta.

Essa relação do sujeito com a verdade é para Foucault como um jogo, isto é, “[...] um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função de seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda.” (FOUCAULT, 2006, p. 282).

Docências-dadas, predicadas e nomeadas em seus pós-hifens, constituindo formas identitárias, como a docência-construtivista, docência-lúdica, docência-interdisciplinar, docência-tecnológica, docência-crítica, docência-expositiva, docência-tradicional, entre outras

citadas por Santos (2015), são formas constituídas através da mesma espécie de matrizes herdadas das verdades da pedagogia e da educação matemática.

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

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

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

Pensar a ética, com Foucault, dito de outro modo, é pensar em uma conduta que se origina da relação de si consigo e com as verdades postas à docência-dada, ou seja, “[...] às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser” (FOUCAULT, 1984, p. 30).

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

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

Nos jogos de verdade, os indivíduos ativamente tornam-se sujeitos morais. As relações que são estabelecidas entre sujeito e verdade, tomadas em cada época histórica, objetivando a produção de um tipo específico de sujeito, possibilitam a constituição de um “[...] sujeito ético pautado na relação de si para consigo, através de determinadas técnicas [técnicas de si] e procedimentos vigentes num momento histórico [...] tendo em vista um determinado tipo de sujeito a ser produzido” (AURICH; BELLO, 2011, p. 10).

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

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

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

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

A guria aceitou. Vamos ver como me viro quando começarem as apresentações. Nunca estamos totalmente preparados. Mas, para mim, esse é o desafio da docência (AURICH, 2017, p. 128-129).

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

Pendurela, tomada e retomada a partir de sua existência, busca movimentar-se em modos de ser sem espalhar-se em um modelo. O que Pendurela não sente, não percebe, entretanto é que a todo momento que tenta desgarrar-se de algum penduricalho que lhe pesa –

em função da relação de dever, de obrigação que traz consigo, impedindo outramentos –, acaba por ser remontada e capturada por outra forma-sujeito, sustentada por outra rede discursiva, que lhe atribui outra identidade.

Mesmo em meio aos escapes durante o processo de fixação de identidades, no momento que a docência é nomeada, acaba por ser fixada uma identidade através da qual lhe é atribuído um valor, além de, ao nomear-se, atribuir-se imobilidade a algo que é móvel, forja-se “[...] uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta” (MOSÉ, 2005, p. 72). Nesse ato, de nomear, de fixar uma identidade, mascara-se a “[...] impossibilidade de fixação e sentido, de ser, de verdade” (MOSÉ, 2005, p. 74).

Algum penduricalho, a partir do movimento de pensamento que resultou na conduta ética de Pendurela, por certo dela desprende-se, todavia esse, já velho, apenas deu a um novo o seu lugar. Logo em breve, o penduricalho mais recente ganhará, também, seu devido peso e somar-se-á aos demais.

Considerações-provocações para além dos penduricalhos

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

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

A autoformação ética de uma forma-sujeito encontra-se no espaço onde acontece essa relação entre pensamento e ação, no qual há abertura para movimentações de ordem prática que objetivem um exercício de liberdade. Depois de munir-se das prescrições morais, o sujeito tomaria para si as suas regras de conduta, resultantes desse jogo de verdade, que modulariam seu modo de pensar e de agir de maneira singular.

Essa possibilidade de conduzir-se eticamente é possível de ocorrer

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

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

Ao invés de serem propostas considerações para finalizar esta discussão, optou-se por deixar perguntas em aberto para provocar reverberações sobre a mesma, na busca de tentar manter em movimento o pensamento sobre o tema discutido. Logo, retorna-se à Pendurela:

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

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

Quem sabe alguns penduricalhos caíssem pela falta de vitalidade, quem sabe com alguns ela conseguisse transformá-los em algo um pouco mais vivo, produzindo singularidades, reinventando-se em sua própria docência?... Afinal, nem Pendurela consegue ser sempre igual a si mesma...

Poderia Pendurela, ainda, trabalhando com aquilo que lhe é dado, sem remeter a docência a um ponto de chegada, movimentar-se entre suas instantaneidades, respirar através dos entre-tempos e, jogando com as forças afirmativas da vida, no sentido nietzschiano, resgatar algo de seus virtuais, no sentido deleuziano, tudo aquilo que ainda não sofreu atualização e que não se constitui em um estado de coisas, mas que torna o caos consistente em um plano de imanência, sendo real, sem ser atual, remetendo à noção de acontecimento?...

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

Quem sabe Pendurela, cansada de arrastar-se, enfraquecida pelo peso do dever de carregar tantos penduricalhos, não se encoraja, compra a luta de subverter aquilo que lhe representa, enfrenta o caos que lhe circunda, experimentando a ausência de determinações, “[...]”

a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 59)?...

E, quem sabe, de algum modo, com isso, venha a movimentar algum ponto-conduta, algum ponto de inflexão que movimenta uma função tomado como “a efetuação de uma ação que produz uma movimentação na extensividade da forma”, desestabilizando a ideia de nossa permanência em uma mesma estratificação ou forma e dissipando a identidade, “é a parte constitutiva que produz diferença” (SANCHOTENE, 2015, p. 68)?...

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

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

Quem sabe?...

Referências

AURICH, Grace Da Ré. **Reescrita de si**: a invenção de uma docência em matemática. 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

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

BELLO, Samuel Edmundo López. **Modos de Subjetivação e Processos identitários**: produzindo verdades e saberes que assujeitam. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2011. (Palestra na X Semana da Matemática da UNIOESTE).

BELLO, Samuel Edmundo López. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. **Horizontes**, Itatiba, v. 30, n. 2, p. 10-30, jul./dez., 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

JELINEK, Karin Ritter; BELLO, Samuel Edmundo López; SANTOS, Suelen Assunção Santos (Orgs.). **Educação Matemática: linguagens, práticas e sujeitos**. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Da Importância do uso de Materiais Concretos nas Aulas de Matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, **Anais...** Diálogos entre a Pesquisa e a Prática. Belo Horizonte, 2007.

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

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

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

SANTOS, Suelen Assunção. **Experiências narradas no ciberespaço: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docenci/ção**: do dual ao duplo da docência em matemática. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

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

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

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

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