



## Contextos e Sem-textos: Uma Formação de Professoras (de Matemática) para Todos e para Ninguém

### Contexts and No-texts: A Teachers (of Mathematics) Training for Everyone and Nobody

Danilo Olímpio Gomes<sup>1</sup>

Bianca Santos Chisté<sup>2</sup>

Diego de Matos Gondim<sup>3</sup>

O que tem de ser, tem muita força, tem uma força enorme  
*João Guimarães Rosa*

#### RESUMO

Buscamos problematizar a formação de professoras (de Matemática) em duas cenas: *Intransdução* e *Modulações Conduzidas*. Ambas estão marcadas pelos signos-conceituais do *ser defasado* e do *dever*, operados em Gilbert Simondon e Gilles Deleuze. Na primeira, problematizamos a ideia de contextos de regulação sob seus aspectos binários para propor uma formação de professoras como expressão de um *dever* ou de um processo de individuação que não separa indivíduo e meio e sequer o concebe como algo que se relaciona dialeticamente, mas como uma singularidade. Na segunda, problematizamos o poder da professora (de Matemática) exercitando um pensar essa formação como potência ontogenética que expressa uma singularidade-acontecimental assumindo a formação como um plano de composição sempre se defasando. Assim, a unidade, a dualidade, o binarismo e expressões essencialistas concernentes à formação de professoras (de Matemática) são contestadas em função de uma perspectiva filosófico-epistemológica que assume o encontro como possibilidade da invenção de novos-possíveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia Contemporânea, Educação Matemática, Acontecimento, Diferença, Formação de professoras.

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Piranhas. Doutorando em Educação Matemática (Unesp – Rio Claro/SP). [danilo.o.gomes@gmail.com](mailto:danilo.o.gomes@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Rondônia UNIR/Rolim de Moura. Bolsista CNPq – Pós-doutorado Júnior em Educação Matemática (Unesp – Rio Claro/SP), processo nº 154075/2018-3. [bianca@unir.br](mailto:bianca@unir.br)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação Matemática (Unesp – Rio Claro/SP) e em Filosofia (*Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis*). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2017/23227-1. [diego.gondim@unesp.br](mailto:diego.gondim@unesp.br)

## ABSTRACT

We pursue to problematize the teachers (of Mathematics) training in two scenes: *Intransduction* and *Conducted Modulations*. Both are marked by the conceptual signs of *dephased being* and *becoming*, operated on Gilbert Simondon and Gilles Deleuze. In the first one, we problematize the idea of regulatory contexts under its binary aspects to propose a teacher training as an expression of a becoming or an individuation process that does not separate individual and environment and even conceives it as something that is dialectically related, but as a singularity. In the second one, we problematize the power of the teacher (of Mathematics) exercising a thinking about her formation as an ontogenetic power that expresses an event-singularity, assuming the formation as an ever dephasing plane of composition. Thus, unity, duality, binarism and essentialist expressions concerning the teachers (of Mathematics) training are contested due to a philosophical-epistemological perspective that assumes the meeting as a possibility of the invention of new-possible.

**KEYWORDS:** Contemporary Philosophy. Mathematical Education. Event. Difference. Teachers training.

### **Cena I - Intransdução**

Ao refletirmos sobre o tema *Formação de professores que ensinam matemática em contextos de regulação e perdas de direitos: possibilidades e formas de resistência*, uma primeira interpretação, talvez ingênua demais para ser levada em consideração, é aquela que nos possibilita pensar os denominados *contextos de regulação* como formas que abraçam a situação vivenciada, numa espécie de fora existencial, composto para além de uma linha limítrofe, a qual se posiciona *entre* a formação da professora (de Matemática)<sup>4</sup> e o contexto em que ela acontece. Assim, olhar para essa formação seria como recortar uma situação de seu contexto original, analisá-la e, feito isto, confrontar essa análise com o que acontecia simultaneamente à situação tomada, dentro daquele contexto.

No entanto, temos que levar em consideração que aquilo que acontece dificilmente se desloca, naturalmente, de todo o resto que também está acontecendo. Podemos pensar, por exemplo, que não é o fato que se desloca do contexto, mas que somos nós, pesquisadores, que tendemos a colocar em evidência o objeto a ser analisado, de maneira a construir nosso próprio pano de fundo, o qual deve ser capaz de comportar tudo aquilo que nos predispomos a analisar. Em outras palavras, um cenário que seja capaz de abarcar toda a peça principal prestes a ser encenada pelos *nossos* ditos e *nossos* escritos.

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que aqui apresentamos como “formação de professoras (de Matemática)” por entender que a problematização que se realiza não se encerra apenas na “formação de professoras de Matemática”, pois serve como possíveis para problematizar a “formação de professoras” em suas múltiplas expressões na Educação.

O que estamos querendo propor nesta reflexão inicial é que um *contexto de regulação* pode ser interpretado não como algo externo à formação de professoras (de Matemática), mas, sim, como algo que se engendra mutuamente junto a essa formação (e ao restante de acontecimentos outros). Ou seja, nesta perspectiva, contexto e formação estão emaranhados, numa espécie de *trama* impossível de desvencilhar. Se observarmos essa reflexão à luz de uma perspectiva histórica, podemos supor que “os fatos não existem isoladamente, nesse sentido que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos” (VEYNE, 1982, p. 28).

À primeira vista, parece um tanto deslocada a ideia de relacionar aspectos de análise histórica a algo que clama por atualidades, que necessita ser discutido no tempo presente – uma problemática tão *pré-sente*. No entanto, o que nos move a compor junto a Paul Veyne neste primeiro momento é uma “angústia” relacionada à palavra *contexto* e sua tipificação por intermédio da preposição *de*, ou seja, um *contexto de* alguma coisa. Pensamos que somos seres históricos e, sendo assim, nos encontramos nessa trama, historicamente situada, nessa espécie de presente que está sempre acontecendo na medida em que vai se tornando (BICUDO, 2009), atualizando-se, de modo que qualquer recorte existencial que seja proposto tende a levar a uma perda significativa de todo o resto que ficou de fora daquele contexto – ou seja, em detrimento a um *texto* perdemos todos os outros *com*.

No entanto, a quem serve toda essa discussão? Entendemos que, para nos debruçar sobre o que propomos, é necessário inicialmente prepararmos os corpos, deixá-los afinados com as frequências que queremos emanar a partir do que cravamos nas linhas e entrelinhas de forma a permitir a composição de um só corpo: chamemo-lo de corpo-artigo-leitor. Sendo assim, entendemos que quando lemos a frase “*formação de professores que ensinam matemática em contextos de regulação e perdas de direitos*”, não conseguimos aquietar nossos pensamentos diante do seguinte questionamento: existe formação de professoras que ensinam (Matemática) **fora deste** contexto? Ou melhor: existe formação de professoras **fora de qualquer** contexto? Poder-se-ia dizer de uma formação do (e no) **fora**?

Desse modo, analisaremos *o que pode*<sup>5</sup> um contexto de *regulação*, ou seja, como esse lugar expressa uma cartografia dos processos de individualizações que constituem uma formação

---

5 Ao propormos uma reflexão acerca de “o que pode?”, não estamos interessados em uma definição que carregue toda a identidade do conceito refletido, mas de compreender como funciona um contexto de regulação,  
Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 12, n. 30 – Ano 2019

de professoras (de Matemática). Cabe ressaltar que, de um ponto de vista geral, segundo Oliveira (2014, p. 1199), o conceito de regulação é bastante abrangente e comporta múltiplas abordagens, das quais ele destaca: 1) pode ser aproximada do conceito de *homeostase*, junto à biologia; 2) ao de *controle*, junto à mecânica; 3) à ideia de *poder e dominação*, junto às ciências políticas; 4) ou mesmo da *autorregulação*, junto à economia. Desse modo, cabe uma explanação acerca de como estamos operando com esse conceito tão amplo.

Poder-se-ia interpretar um contexto de regulação na formação de professoras (de Matemática) como algo que proporciona a formação de maneira estruturada, onde cada componente tem sua função para gerir o corpo principal. Ou seja, tal como na biologia, a formação da professora seria vista como um organismo que deve funcionar perfeitamente, pois, cada um dos seus órgãos está regulado e regula o corpo principal, de forma a funcionar independentemente de fatores externos que, porventura, possam exercer influência sobre os fatores internos, próprios do organismo regulado. Seria uma regulação mais voltada ao conceito biológico de homeostase, como dissemos.

Essa concepção poderia ser adotada, sem questionamentos, se não fosse por pelo menos dois detalhes que consideramos muito importantes, quais sejam:

**1º Detalhe:** correr-se-ia o risco de cair na armadilha do *dentro* e do *fora*. Em virtude disto, questionamos: como definir a fina membrana que separa órgão de organismo e organismo de meio? Gilbert Simondon, em sua tese *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (2005), nos oferece uma possibilidade para problematizar esse processo de homeostase como algo “insuficiente” para a compreensão genética do vivente. Para o filósofo, é pela relação contemporânea indivíduo/meio que se pode compreender os processos genéticos do ser. Em seu modo de “individuação biológica”, indivíduo/meio formam um sistema metaestável de camadas de individuações contínuas. Em outras palavras, sendo indivíduo/meio coisas simultâneas, suas comunicabilidades e combinações determinam devires do ser ou, nas palavras de Simondon (2005), um “defasar-se”<sup>6</sup>. Tendo isto em vista, indagamos: que pode quando se assume a formação de professoras (de Matemática) como um processo de “defasar-se”? Que camadas de individuações compõem uma formação de

---

como podem operar suas linhas de força dentro dos jogos de poder dos quais fazem parte. Desse modo, “o que pode?” é a expressão de uma potência em sua efetuação nas relações imanentes, na intercomunicabilidade de linhas de forças que compõe toda uma teia, uma trama, uma *cartografia*.

<sup>6</sup> No original francês defasar escreve-se: *déphaser*. Para Simondon (2005), trata-se de expressar-se em fases, como a *pré-individual*, a *individual* e a *coletiva*.

professoras (de Matemática)? Com isso, seria possível falar de uma *ontogênese* da formação de professoras (de Matemática)?

**2º Detalhe:** a formação de professoras poder-se-ia ser compreendida como um organismo. Entretanto, um organismo que é regulado não somente por processos internos de seu próprio corpo, fisiológicos, mas, sobretudo por leis de regularidade que atravessam esse corpo, vetores vindos de diversos lugares aos quais exercem total influência na “estabilidade” do organismo – o que gera sempre tensão e “desestabilidade”. Assim, o que teríamos seria uma espécie de biologia que se autorregula, mas que também é regulada por formas de poder, ou seja, nas palavras de Michel Foucault, uma *biopolítica*<sup>7</sup>:

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Neste caminho, entendemos que a Licenciatura em Matemática, por exemplo, é um curso de graduação instituído com o objetivo de formar professoras que ensinarão Matemática, preferencialmente, na Educação Básica e que podem, a depender de suas escolhas, seguir os estudos em outras áreas, seja de pesquisa ou mesmo em sua atuação na Educação Superior. Levando em consideração somente essa característica e a discussão anteriormente tecida, compreendemos que a formação de professoras (de Matemática) tende a compor-se junto a regulações e a sistemas. Assim sendo, falar em contexto seria desmembrar o que é intrínseco e extrínseco a essa formação: sendo organismo biopolítico, a Licenciatura em Matemática já acontece em linhas de poder e de regulação, de modo que tiradas essas linhas, o que teríamos já seria outra coisa.

Tomemos um exemplo simples: a Licenciatura é regulada e regula, por si só, o fim a que se destina, já que um estudante de Matemática não tem a opção de sair formado em História da Arte (não pelas vias usuais em que se coloca o curso de Licenciatura em Matemática em uma instituição de Ensino Superior). Desta forma, da mesma maneira,

---

<sup>7</sup> Segundo Foucault (1988, p. 134), “se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”.

poderíamos operar com muitos outros aspectos, os quais poderiam ser considerados, todos, contextos de regulação – já que regulariam algum aspecto, de uma forma ou de outra. E isso nos faz repetir: Licenciatura em Matemática e regulação é *corpo biopolítico*, é emaranhado de linhas de força oriundas de jogos de poder.

Neste sentido, pensar a formação de professoras (de Matemática) num contexto de regulação seria pensá-la em seu estado acontecimental, ou seja, enquanto prática reguladora em sua concepção original, em sua *gênese*, e não como um aspecto específico dessa formação. Em outras palavras, trata-se de apresentar todo um *sistema metaestável*<sup>8</sup>, que se dá na contemporaneidade indivíduo/meio, de uma *ontogenética* do ser professora (de Matemática), ou dos processos de individuação que expressam a extensão do “ser professora (de Matemática)” em suas “camadas”, em seu defasar-se. Desse modo, Licenciatura em Matemática *deve* uma regulação (Michel Foucault) ou um sistema (Gilbert Simondon) contemporâneo. Sem dentro e sem fora. Sem ser binário ou hilemórfico.

Operando uma analogia junto à música, o que poderia acontecer seria vislumbrar a formação de professoras (de Matemática) como uma melodia a ser tocada e os contextos como o acompanhamento, que mudaria seus modos (ou *modulações*) na medida em que considerássemos este ou aquele aspecto sonoro. O que estamos dizendo é que não, não pensamos que seja isso que ocorra, pois, a nosso ver, todas as modulações estão ocorrendo juntas, no caos que compõem nossas existencializações, cabendo ao pesquisador selecionar aquelas frequências que mais lhe afetam ou que mais funcionam ao que está sendo problematizado. Ou seja, todo contexto é colocado por um terceiro, sendo que tudo acontece ao mesmo tempo – é a vida que irrompe sempre em seu mais puro *dever*. “Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (DELEUZE, 2002, p. 12).

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que, para Simondon (2005), em linhas gerais, o sistema não é instável e nem estável, pois há *energias potenciais*, caracterizando um plano *pré-individual*, que colocam em “risco” qualquer estabilidade nos processos de individuação. As energias potenciais são “forças vitais” que possibilitam a operação dos processos de individuação, a passagem de um para outro, de uma camada a outra, a reconfiguração, chamada pelo filósofo de *transdução*. Para ele, a operação transductiva é uma individuação sempre em progresso, seja física ou biológica, e se trata efetivamente de uma *invenção*. Simondon (2005), ao utilizar o cristal como exemplo, afirma a operação transductiva como algo que se estende em camadas, onde uma camada vai se estendendo na outra. Segundo ele, “essa noção pode ser usada para pensar os diferentes domínios de individuação: aplica-se a todos os casos em que uma individuação é realizada, manifestando a gênese de um tecido de nexos fundados no ser”. (SIMONDON, 2005, p. 33, p. 33, tradução nossa).

Em outras palavras, trata-se de pensar o indivíduo (ser professora (de Matemática)) e meio (escola/sala de aula etc.) como algo que acontece ao mesmo tempo – ou seja, são simultâneos, um se traduz no outro – e não como um processo unitário e identitário. Desse modo, a formação de professoras (de Matemática) é entendida como uma operação de invenção, de transdução. É assumir individuação (ser professora (de Matemática)) como expressão de um sistema complexo de defasamento do ser, onde indivíduo e meio não são entendidos como uma unidade ou uma dualidade, mas como uma *mônada intercomunicante* (TARDE, 2007) com outras mônadas sociais em um plano de composição coletivo.

Assim, após esses apontamentos e reforçando o que dissemos há algumas linhas, gostaríamos de propor os seguintes questionamentos: seria possível pensar a formação de professoras (de Matemática) *fora* dos tentáculos contextuais? Como produzir uma dobra que opere escapes e nos possibilite tecer linhas de fuga que nos direcionem ao vislumbre de algo *descontextualizado*? Em suma, como assumir indivíduo/meio como uma mônada em um processo de defasamento do ser (uma *singularidade-acontecimental*<sup>9</sup>) e não como uma identidade dialética da relação sujeito/contexto?

Um possível rastro epistemológico e filosófico (quicá metodológico e pedagógico) para operarmos com as questões que aqui se apresentam está junto à proposta de Jorge Larrosa quando problematiza o conceito de *liberdade* com Friedrich Nietzsche. Nesta problematização, Larrosa (2002, p. 105) propõe uma *libertação da liberdade*, ou seja, um exercício de assumir a liberdade como “[...] algo com o qual podemos entrar em relação, mas não algo que podemos ter ou possuir, não algo do qual pudéssemos nos apropriar”. Assim, assumir o trágico como forma de liberdade, em suma, refere-se a uma operação de *transvaloração* do conceito de liberdade.

Desse modo, para nos desvencilharmos de algumas amarras aqui evidenciadas, segundo Larrosa (2002, p. 105) deveríamos “manter a liberdade como aquilo que não podemos saber, como aquilo que não pode ficar determinado pelo nosso saber, como aquilo que só pode aparecer no momento em que suspendemos nossa vontade de saber e no momento em que se dissolve o que sabemos”. Em outras palavras, de acordo com ele, é no

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que na filosofia de Gilles Deleuze o conceito de singularidade está intimamente conectado à filosofia da individuação de Gilbert Simondon. Em *Logique du Sens*, Deleuze (2015, p. 106, grifos nossos) afirma que “as singularidade-acontecimentos correspondem a séries heterogêneas que se organizam em *um sistema nem estável nem instável*, mas ‘*metaestável*’, provido de uma *energia potencial* em que se distribuem as diferenças entre séries. (A energia potencial é a energia do acontecimento puro, enquanto que as formas de atualização correspondem às efetuações do acontecimento)”.

instante em que deixamos em suspensão nossos valores, transvalorando-os, que se desdobra um acontecimento, um defasar-se do ser. Nesse instante,

abre[-se] um devir que não é senão um espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história, mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada. Sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinado nem pelo nosso saber, nem pelo nosso poder, nem por nossa vontade, que não depende de nós mesmos, que não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina ao que virmos a ser. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida (LARROSA, 2002, p. 117).

Consiste, então, de um processo de defasar-se do ser que, neste caso, podemos chamar de *devir-infância*, pois um devir que se figura em uma liberdade trágica, sob o signo da criança, é a expressão de uma operação transductiva, de um processo de individuação que é mais que unidade e mais que identidade, é singularidade e multiplicidade. Segundo Deleuze (2015, p. 105), essas “singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se partem em um ‘potencial’ que não comporta por si mesmo nem Ego (*Moi*) individual, nem Eu (*Je*) pessoal, mas que os produz atualizando-se, efetuando-se [...]” como acontecimento. Em suma, é invenção<sup>10</sup>, é *potência ontogenética*.

## **Cena II – Modulações conduzidas**

Entendemos que a formação de professoras (não somente as de Matemática, diga-se de passagem) é marcada por uma *modulação saber-fazer*, na qual as propostas, quando são apresentadas a partir de problematizações, aparecem sempre com a intenção de condução de pensamento, ou seja, tendem a levar a respostas que já são, na maioria das vezes, esperadas. Desse modo, as perguntas problematizadoras já preveem as respostas das professoras e, assim, antecipam outras perguntas, outras respostas. Em propostas desta estirpe, tanto o pensar do professor formador quanto a da professora em formação são conduzidos, modulados para se chegar a determinado lugar: mais próximo da resposta ou do pensar tido

---

<sup>10</sup> Se tomarmos *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (2005) junto ao *Imagination et Invention* (2008) de Gilbert Simondon, é possível entender a invenção como uma operação transductiva que se dá no processo de individuação, portanto *transindividual*, ou seja, a invenção como expressão da vitalidade da matéria, como potência do ser de defasar-se. Segundo Chateau (2008, p. 66, tradução e grifos nossos), para Simondon “a invenção é uma *potência ontogenética*: ela faz *acontecer o ser*, um ser verdadeiramente inédito, que teve pouca chance de chegar por acaso, por variação espontânea das formas existentes, por tentativa e erro em formas existentes, ou por combinação entre elas [...]”.

como *correto*, aquele esperado por determinado programa. Um “pensar” programado. Uma reconhecimento.

Assim, percebemos que se abre espaço para a conversa, para a interação, para o diálogo, para tematização e discussões. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que alguém sempre está “ouvindo as professoras, agora elas ‘podem falar’” – geralmente o professor formador toma esse lugar de ouvinte. Mas... Não seria isso uma armadilha? Não são as professoras em formação que falam e os formadores que observam o que fazem, como fazem, o que está por trás de suas falas para que, então, intervenham com seus “saberes maiores”? Supostamente e enganosamente mudamos a forma, no entanto, a intenção de modulação ainda continua lá...

Parece que em espaços de formação, o formador é aquele que sabe muito sobre o que e como fazer em sala de aula. As problematizações, quando ocorrem, são assim: “o que fazer?” “como fazer?”... ou seja, são sempre da ordem do *como* e do *o que* fazer. Ambos estão pautados em uma linha teórica em que as formações se fundamentam, se *norteiam*. Se conhecimentos são construídos, então preciso aprender a propor situações em que as crianças constroem conhecimentos; se o que funciona agora são os cantos de aprendizagem, por exemplo, então as professoras precisam saber como isso funciona para organizar o espaço em que esses cantos sejam contemplados; se a “bola da vez” são os campos de experiências, então é sob isso que a formação irá focar. Ou seja, tomando a educação infantil como solo epistemológico, vê-se claramente que é sempre alguém “Maior” decidindo o que as escolas, os centros, as instituições (que atendem crianças e não tão crianças) devem fazer.

Em outras palavras, o organismo da formação de professoras é afetado por aquilo que vínhamos discutindo – linhas de força oriundas de jogos de poder, que não estão nem fora, nem dentro, mas sempre *entre* a formação que se espera e o que se espera ao ser formado. Esse pensamento, tão presente na formação de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser facilmente transportado (modulado?) para as salas de formação de professoras (de Matemática) – Inicial ou Continuada.

Vejamos: quantas vezes tivemos a liberdade de “criar” uma situação de aprendizagem, seja como estudantes nas salas de aula da graduação ou mesmo atuando como professoras na Educação Básica, de forma que estivéssemos “livres” de amarras? Poderíamos pensar: oras, quando utilizo a Resolução de Problemas ou mesmo a Modelagem Matemática, estou livre para deixar meus alunos pensarem por si próprios e, através de suas reflexões, chegar a

resultados. Mas, que resultados são esses? Por mais que não seja conhecida a forma de como acontecerá o desenrolar da situação, de imediato já detemos o problema que iremos propor e o que esperamos com isso. Ao utilizar a Modelagem, podemos pensar, por exemplo, que estamos agindo de forma mais ampla e livre de tantas amarras. No entanto, pensamos que, somente por estarmos utilizando uma das denominadas *tendências* em Educação Matemática, já estamos sendo regulados pelos seus preceitos e formas de lidar e de agir estabelecidos por essa área de pesquisa/produção educacional.

E assim, somos levados a questionar: qual é a forma da formação? Binária e hierárquica? Um modelo fixo que procura modelar e territorializar todas as outras forças que o circundam? Uma identidade repressora que captura os fluxos, os movimentos? As professoras (de Matemática) são seres irracionais, incompletos (como a criança), que precisam ser moldados, modulados, para exercer papéis pré-estabelecidos com finalidade universais? Qual é o lugar dessa forma de formação na educação? O que uma formação, assumida como singularidade e multiplicidade, pode produzir? O que pode uma formação em *devoir-minoritário*<sup>11</sup>: *devoir-mulher*?

Uma formação pode colocar um “vestido” e nada mudar. Fantasiar-se de mulher e nada provocar. Um *devoir-mulher* não se faz diante de nossos olhos, mas em nossos corpos. Às vezes, nos vestimos de mulher, mas a forma homem (dominadora, aniquiladora, colonizadora, majoritária) continua lá, coberta por uma camada enganadora. Se faz *de*, se faz passar *por*... mas continua pesado, um fardo... Parece que há um peso em pensar e fazer educação... uma severidade... um fardo... uma rigidez, isso se estende à formação. “Não se pode sorrir, pois o riso destrói as certezas”, nos diz Larrosa (1998, p. 227). Resistir é preciso... inventar, junto às professoras uma *individuação coletiva*, modos outros de pensar e fazer uma formação; transformando-a em *problemática*<sup>12</sup> em vez de *teoremática*.

Como inventar novas maneiras de agir sabendo que, independente de qualquer coisa, temos a certeza de que nosso “papel” é o de ser professor-formador quando estamos dentro desse sistema educacional? No entanto, inventar novos modos de existir professor-formador

---

<sup>11</sup> Ressaltamos que, para Deleuze e Guattari (2012), um *devoir* nunca se firma na figura do homem, do branco, do hetero, pois estes expressam a marca do majoritário. Por outro lado, a mulher, a criança, o negro, etc. expressam um *devoir* minoritário. Em suas palavras, “[...] todo *devoir* é um *devoir-minoritário* [...] [pois a] maioria supõe um estado de dominação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 92).

<sup>12</sup> Em Simondon (2005), pensar o ser como algo problemático (*être problématique*) é assumir o *devoir* como uma dimensão do vivente, sendo ele agente e teatro da *individuação*.

não significa abandonar o que sabemos para encontrar saberes mais adequados – afinal, se assim fosse, cairíamos na mesma armadilha da qual estamos tentando escapar. Muito menos significa adquirir uma visão melhor, mais crítica ou mesmo mais emancipada, mas, sim, como propõe Masschelein (2008), deslocarmos o olhar dos lugares fixos e estabelecidos, tornando-nos atentos, caminhando pela fronteira (ou sendo devorados por ela), no entre, procurando o que está além das visões e perspectivas. Para Masschelein (2008, p. 37),

[...] um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada [...]. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição.

Se pensarmos esse deslocamento dos lugares enraizados, das certezas instituídas a partir do conceito de devir (DELEUZE e GUATARRI, 1997) ou de defasar-se (SIMONDON, 2005), aqui já operados, podemos considerar a formação como movimento indefinível, momentâneo e inesperado, pois um devir e um defasar-se não se relacionam a um curso histórico, linear, cronológico; não se materializa considerando o passado e o futuro, nem como uma passagem de uma forma a outra, mas sim, como movimento que confronta as formas, pois um devir é processo que nos arrasta para dentro de uma bifurcação e engole as dualidades *Eu* e *Outro*. O devir está sempre no meio, entre, na fronteira, faz-se pela fuga das formas, dos modelos, através de alianças, por isso ele produz uma zona de vizinhança, processos de *diferençar* e *diferenciais* ou *diferen<sup>ç</sup>ci ação*<sup>13</sup>. Ele tem a ver com as linhas que nos atravessam, com os afetos, com a maneira que somos afetados e produzimos afetos, com os encontros. Ele é completamente acontecimental. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 18),

devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

---

<sup>13</sup> Em uma pequena nota de rodapé na edição portuguesa do *Ilha deserta e outros textos*, o filósofo brasileiro Luiz Orlandi explicita o conceito de *diferença* sob estas duas formas – *diferençar* e *diferencial* – na tese de Deleuze *Différence et Répétition* (1968). Explica Orlandi: “sem perdermos tempo com justificativas vernaculares, manteremos as distinções conceituais deleuzeanas por meio das seguintes equivalências: *différentiation* = *diferençação*; *différenciation* = *diferenciação*; *différentier* = *diferençar*; *différencier* = *diferenciar*; *différentié* = *diferençado*; *différencié* = *diferenciado*; *différentiels* = *diferençaais*; *différenciels* = *diferenciais*. Em suma, nosso *ç* corresponde ao primeiro *t* que incide nessas palavras francesas e o nosso *ci* corresponde ao próprio *ci*”.

Desse modo, entrar no campo do devir é estar sempre compondo algo de inusitado (é o que determina um *plano de composição* (DELEUZE, 2002b)), de inesperado, a partir de um encontro, de uma relação, embarcando sempre em movimentos de escape, em linhas de fuga dos territórios que nos enraízam. Assim, fuga, aqui, não tem a ver com se esconder, desaparecer ou se livrar de algo, ao contrário disto, fugir, escapar, encontrar linhas de fuga é produzir algo (no) real, é encontrar uma arma, inventar com uma vida, com uma imanência, é inventar modos de existencializações entre as formas que teimam em estancar e encerrar as práticas educativas como algo que se dá no aqui e no agora.

Esses deslocamentos, essa invenção de modos de existencializações, nos possibilitam romper com as formas binárias em que professoras (de Matemática), formadores, iniciantes, experientes, inexperientes... são colocadas. Trata-se de desmanchar e de desfazer uma trama discursiva sobre a ideia de uma perspectiva binária que mata a diferença enquanto diferença e nos captura pelo padrão identitário do “o que é?” (egoico e personificado) ser uma professora (de Matemática), não permitindo outras e novas maneiras moventes de tornar-se professora (de Matemática). Para Deleuze e Parnet (1998, p. 29),

[...] há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes. Assim se constitui uma tal trama que tudo o que não passa pela trama não pode, materialmente, ser ouvido.

Como sair dessa relação binária em que teimam em nos enredar? Como inventar existencializações professorais que assumam o “ser professora (de Matemática)” como um devir ou um defasar-se em camadas de individuações? Pensar essas inquietações não é estabelecer maneiras de torna-se professora (de Matemática), traçar caminhos determinantes a serem percorridos para a docência, pelo contrário, é pensar que o processo formativo docente é um *acontecimento*, no qual não podemos antecipar, controlar, medir e verificar os afetos, as mobilizações, os atravessamentos, ou mesmo as aprendizagens disparadas. Não é da ordem do que se adquire com o que se passa conosco, mas o que se vive, o que se experimenta nessa travessia. De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 55) “[...] é um acontecimento com corpos heterogêneos, um acontecimento como tal que cruza estruturas diversas e conjuntos específicos. Já não é uma estrutura que enquadra domínios isomorfos, é um acontecimento que atravessa domínios irreduzíveis”.

Assumir uma perspectiva acontecimental não se trata de ignorar os conhecimentos adquiridos, ou mesmo de desconsiderá-los, de desprezar as formas, os conteúdos, os procedimentos didáticos, as metodologias, as tendências, mas de transformá-los em ferramentas que funcionam no engendramento de invenções sem causas. Desse modo, trata-se de produzir, como indica Clareto (2011, p. 58), “um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas”, mais desmitificadas, que escapam dos controles impostos por regimes de verdades absolutas e inquestionáveis do Eu narcísico.

Em outras palavras, como propõe Gondim (2017, p. 29), é assumir esses planos de formação como um “coletivo de forças” e não de formas; é assumir a formação de professoras (de Matemática) como potência para o encontro com um coletivo de forças (por exemplo, a sala de aula) que produz uma “(des)formação continuada”. Como dito anteriormente, “esse encontro não define um dentro e um fora, mas tão somente uma superfície de expansão da vida onde o sujeito – também inventado neste processo – vai experimentando a sala de aula [...]” (GONDIM, 2017, p. 26) e se expressando em processos que não são identitários e nem unitários, mas singulares. Assim sendo, poder-se-ia dizer que se trata da expressão de uma potência ontogenética fundada sob o signo da invenção. Portanto, questionamos: que pode pensar a formação de professoras (de Matemática) sob o signo de um *coletivo transindividual*?

## Referências

BICUDO, M. A. V. Filosofia da Educação Matemática: por quê? In: *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 22, n. 32, p.229-240, abr. 2009.

CHATEAU, J.-Y. **Le vocabulaire de Gilbert Simondon**. Paris: Ellipses, 2008. (Vocabulaire de...).

CLARETO, S. M. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/** Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 50-56.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 10–18, 2002a. Tradução Tomaz Tadeu. .

DELEUZE, G. **Différence et Répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. (Essais Philosophiques).

- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins; Fabien Pacal Lins. São Paulo: Escuta, 2002b.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Slinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GONDIM, D. de M. Cartografando vidas e desenhando geometrias afetivas: possibilidades na Educação Matemática. **Educação Matemática em Revista**. v. 22, n. 55, p. 17–31, 2017.
- LARROSA, J. A Libertação da Liberdade. Para Além do Sujeito. In: LARROSA, J. **Nietzche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 81-126, 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MASSCHELEIN, J. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.
- OLIVEIRA, R. R. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. In: **Saúde Soc**. São Paulo, v. 23, n.4, p. 1198-1208, 2014.
- SIMONDON, G. **Imagination et Invention**. Paris: Éditions de la Transparence, 2008.
- SIMONDON, G. **L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information**. Paris: Millon, 2005.
- TARDE, G. **Monadologia e sociologia e outros ensaios**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VEYNE, P. M. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

**Submetido em Março de 2019**

**Aprovado em Maio de 2019**