



Resistindo ao Rosto que Seduz e Captura: um diagnóstico sobre a formação de professores que ensinam matemática, a partir do pensamento de Deleuze e Foucault

Resisting face that seduces and captures: diagnosis about mathematics teachers' training, based on ideas of Deleuze and Foucault

Paola Amaris-Ruidiaz¹

Marcio Antonio da Silva²

RESUMO

Neste texto, movimentamos algumas teorizações contemporâneas, a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Michel Foucault, para realizarmos um diagnóstico do presente, no que se refere às políticas educacionais e às próprias pesquisas e ações no campo da educação matemática, suspeitando de normalizações que são atravessadas por discursos, dispositivos e máquinas que regulam práticas e propostas formativas de docentes que ensinam matemática. Os conceitos de *máquina de rostidade* e *dispositivo de saber-poder* operam na composição deste ensaio, por um lado, possibilitando a descrição de um cenário neoliberal que produz identidades e apaga as diferenças e, por outro lado, permitindo escapes e ações de contraconduta.

PALAVRAS-CHAVE: educação matemática, máquina de rostidade, dispositivo de saber-poder, formação de professores que ensinam matemática.

ABSTRACT

In this paper, we use some contemporary theorizations, based on ideas of Gilles Deleuze and Michel Foucault, to make diagnosis of the present, regarding educational policies and research and actions on the field of mathematics education, suspecting normalizations that are crossed by discourses, devices and machines that regulate practices and training proposals of teachers who teach mathematics. The concepts of faciality machine and power-knowledge device operate in the composition of this essay, on the one hand, allowing the description of a neoliberal scenario that produces identities and erases differences and, on the other hand, allowing escapes and counter-conduct actions.

KEYWORDS: mathematics education, faciality machine, power-knowledge device, mathematics teachers' training.

¹ Doutora em Educação Matemática pela “Universidade Estadual Paulista” (UNESP), campus Rio Claro, São Paulo. Brasil. Pós-doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no PPGEDUMAT/UFMS. Endereço: Av. Costa e Silva, s/n°. Bairro Universitário. Campo Grande – MS. E-mail: paolaamaris@gmail.com.

² Pós-doutorado pelo Departamento de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Estocolmo (Suécia) – Professor do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS. E-mail: marcio.ufms@gmail.com.

Abra a porta e entre. Permaneça de pé. Talvez devesse sentar-se? Esta sala cheia e retangular é toda sua. Até então tem uma lousa e 26 carteiras invadidas pela luz do sol no começo da tarde. Em poucos minutos ela terá 26 alunos do 6º ano. Seu trabalho, dependendo do estado em que você vive e da escola que paga seu salário, é garantir que daqui a 50 minutos, os alunos tenham entendido o conceito de matemática (GREEN, 2015 apud BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, p. 4)³.

Este excerto, extraído de um livro da jornalista e escritora Elizabeth Green, pode ser considerado como parte de um discurso muito comum na educação: a responsabilização docente. Os discursos da qualidade, da eficiência e do sucesso profissional atravessam o mundo educacional, por intermédio de receitas, técnicas e práticas que supostamente melhoram o despenho docente e possibilitam aos alunos entenderem determinados conceitos. A objetividade é valorizada, não levando em conta a multiplicidade existente nos processos de subjetivação.

Não é à toa que pesquisas sobre o conhecimento do professor são tão apreciadas, pois favorecem a construção de políticas públicas educacionais que ditam um modelo de “bom” professor a ser construído em processos formativos. Lee Schulman e, mais especificamente no caso da matemática, Debora Ball, estão entre os pesquisadores que conduzem esse tipo de pesquisa que determina o conhecimento desejável que o professor deve ter (SILVA, 2016). Em outras palavras, movimentam o discurso da “melhoria” e “qualidade” na educação para construir modelos de escola, professor, aluno e sociedade.

Esse alinhamento/engessamento dos cursos de licenciatura já estava previsto, desde a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como mostra a Resolução CNE/CP Nº2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL - CNE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). O capítulo V desse documento usa a expressão “alinhar currículos” para se referir ao movimento que vários programas, projetos, instituições, redes, cursos e sistemas de ensino deverão fazer para se adequarem à Base e, só assim, continuarem existindo.

Neste texto, buscamos um olhar outro (SILVA, 2016) para os documentos e políticas para a formação de professores, também incluindo as pesquisas em educação matemática. Concordando com Pais e Valero (2012), entendemos que pesquisar as pesquisas é um movimento político necessário. Para isso, faremos um breve diagnóstico do presente, no que se refere às políticas educacionais e às próprias pesquisas no campo da Educação Matemática, suspeitando dos movimentos de normalização, atravessados por discursos positivistas que regulam práticas docentes. Com isso, talvez seja possível produzir sensibilidades outras que confrontem essas práticas. Também buscaremos possibilidades e formas de resistência,

³ No dia 14 de dezembro de 2018, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de criação de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a). A epígrafe é do documento preliminar que dá o tom do seu teor.

defendendo a valorização da pluralidade e multiplicidade, tanto nas pesquisas, quanto nos processos formativos de professores que ensinam matemática, e dessa maneira pensar em possibilidades de escape da lógica neoliberal existente.

Desde 2014, o Brasil é marcado pela criminalização da política, impeachment da presidenta Dilma Rousseff, crise econômica e desemprego, instaurou-se um clima de frustração coletiva com os políticos e com novo governo de Michel Temer, práticas de ódio se faziam visíveis com as eleições do novo presidente, Jair Bolsonaro, em 2018. Um militar, nostálgico da ditadura e com anúncios que podem chegar a ser homofóbicos, racistas e misóginos. Um campo de batalha ganhando novas forças, um *status quo* produzindo novos desejos⁴.

Em novembro de 2017, Judith Butler⁵ veio ao Brasil, uma visita capturada pelo clima de polarização do debate público brasileiro. Butler foi descrita como uma ameaça, dotada de uma força destruidora que, de longe, extrapola os limites do humano. De fato, os protestos contra Butler não se insurgiram contra uma pessoa —quando lhe gritavam “queimem a bruxa!”, se não o que ela poderia representar; como ela mesma disse: “a postura de ódio e censura é baseada no medo, medo de mudança, medo de deixar os outros viverem de uma maneira diferente da sua” (CYFER, 2018, p. 4).

Quando se pensa nas bruxas que foram queimadas ou condenadas, está se falando de algo que surge no século XV e que dura até o fim do século XVIII. Na contemporaneidade, aparece a supressão de antigas práticas culturais, sendo agora consideradas demoníacas.

No campo da educação, durante as discussões no congresso em torno da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demoniza-se nos currículos escolares qualquer abordagem de temas ligados à política (o famoso lema: “Escola sem partido”), à identidade de gênero, à orientação sexual e às culturas africanas e indígenas. Aprovada em dezembro de 2017, na BNCC foram eliminados trechos que afirmavam a necessidade de um ensino sem preconceitos. Mas especificamente, foram excluídos mais de dez trechos que mencionavam as questões de gênero e sexualidade e eliminados da bibliografia textos que abordassem a mitologia dos orixás, com um argumento de que seu conteúdo seria demoníaco (ROLIK, 2018, p.171).

Uma tentativa de homogeneização cultural, criando um reflexo da realidade instaurada a partir das práticas políticas implantadas neste governo e produzindo um rosto: uma “máquina de rostidade, porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e todos os meios” (DELEUZE, 1996, p. 49).

Rosto quer se referir também ao que ele denomina de processo de subjetivação. Trata-se de um gigantesco projeto que constrói signos, códigos, territórios e que depois se encarrega de transferi-los e gravá-los nos homens, de modo que aos poucos cada homem vai ganhando um Rosto. Logo de início, é importante dizer que a produção social do Rosto não significa individualizar cada rosto concreto em particular, ou seja,

⁴ Entende-se este tipo de desejo como falta, quando é capturado pelo Aparelho de Estado, contrário ao desejo que se pratica na filosofia da diferença como aquilo que transborda e potencia.

⁵ Escritora e filósofa norte-americana, realiza estudos da teoria queer e da questão de gênero.

produzir o Rosto concreto de João, Maria, José, etc. Ao contrário, segundo Deleuze os rostos concretos individuados se produzem e se transformam numa grande unidade comum, construído através das codificações que a cultura produz, até desembocar no grande Rosto (VIESENTEINER, 2006, p.4).

Pode se produzir uma rostificação que não opera por semelhança, mas por ordem de razões. É uma operação maquínica onde o rosto não tem o papel de modelo ou de imagem, mas o de sobrecodificação para todas as partes descodificadas, pois deve ser sobrecodificado por algo que chamamos de Rosto. Essa rostificação não se constrói sozinha, pois a subjetividade não escava sozinho seu buraco. Para isso, precisa de uma máquina “capaz de transformar em culpados aqueles que na verdade são suas vítimas, responsável por levar a cabo o processo de homogeneização de todos os homens” (VIESENTEINER, 2006, p.6). Inclusive é capaz de enfiar cada pessoa, num grande Rosto.

Essa produção de rostidade traz consigo a constituição de um modo de vida, por meio de uma forma de interioridade, que se toma habitualmente por modelo: Forma-Estado, articulando-se com aparelhos de captura – cuja finalidade é assegurar as condições para dominar, seja por meio de leis ou de ameaças.

Dessa maneira, a máquina de rostidade tratará de sobrecodificar aquele que pretenda fugir do código ou do Rosto. Por isso, uma das maneiras mais direitas de produzir um rosto codificado é desde as próprias políticas e “mecanismos de poder agindo de dentro, sobre os corpos e as almas” (DELEUZE, 2005, p. 36), pois ela não pretende que se pareça com o que ela produziu, se não, com o que irá produzir.

Especialmente, a formação de professores de matemática no Brasil é marcada por uma orientação disciplinar na qual o conhecimento matemático resume-se a um conjunto de saberes historicamente construídos e consolidados pela comunidade científico acadêmica dos matemáticos; saberes que, em geral, têm como direção desenvolvimento científico e tecnológico e que dão centralidade à vida em uma sociedade urbano-industrial (FERNANDES; MIARKA, 2018, p. 101).

Essa máquina de rostidade é engendrada nos movimentos produzidos no âmbito da lógica neoliberal. Foucault usa o termo governamentalidade para descrever as “instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas” (FOUCAULT, 2008a, p. 143) que são usados como mecanismos de poder para que o Estado exerça o “governo sobre todos os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 144). Assim, a lógica neoliberal pode ser compreendida dentro das relações de poder e saber mobilizadas pelos Estados como táticas eficientes de governo.

Essa governamentalidade neoliberal muitas vezes produz um descompasso entre a direção apontada pelas pesquisas e as políticas públicas educacionais. Assim, são oportunas as afirmações, feitas por Adair Nacarato, sobre como as reformas educacionais têm sido gestadas e implementadas:

[...] apoiando-se em construtos teóricos construídos no âmbito das pesquisas, mas ressignificados nos documentos prescritivos das políticas, que visam atender princípios neoliberais e empresariais, pautados em índices de desempenho de alunos e professores (NACARATO, 2013, p. 2).

Um ponto importante, e que Michel Foucault nos ajuda a entender, é que as políticas públicas educacionais podem ser vistas como um dispositivo de saber-poder, formado por práticas e regimes de verdade que demarcam o que pode ser considerado verdadeiro ou falso (FOUCAULT, 2008b).

Para Foucault, os dispositivos são formados por instituições, leis, regulamentações, dentre outros elementos. Esses elementos são movimentados num jogo que reforça ou atenua determinadas práticas que constituem o que é considerado verdadeiro e falso, em um determinado momento histórico. Assim, os dispositivos têm uma função estratégica de controle que nada mais é que uma resposta a uma urgência (FOUCAULT, 1998), produzindo rostos que se estabelecem e se constituem por meio de critérios, normas e definições sobre qual a forma mais adequada de produzir “bons” professores, “bons” “métodos de ensino”, “boas” práticas, “bons” cursos. Em suma, um modelo eficiente que responda a um “problema” socialmente construído: a falta de qualidade.

Nesse discurso que classifica práticas por intermédio de binarismos – sucesso/fracasso, bom/mau, eficiente/ineficiente, entre outros – a relação simbiótica entre saber e poder ganha força. Para Foucault (1998), o exercício do poder cria saber, bem como o saber gera efeitos de poder. Já o poder não é entendido mais como uma relação que delimita a fronteira entre opressores e oprimidos, mas sim como complexas relações espalhadas pelo tecido social.

Ao entender o arquétipo ocidental cristão sob a perspectiva dominante, enxerga-se a bipolarização que a maquinaria abstrata de rostidade estabelece, através de duas frentes distintas de operação: a das unidades e a das escolhas. A primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, como homem x mulher, adulto x criança, pai x filho, em que as dicotomias se estabelecem e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda, opera selecionando e julgando se o rosto passa ou não passa, e é aceito ou não, a partir de elementos que identificam e auxiliam no juízo (CARVALHO; FERRACO, 2016, p.146).

Nesse contexto, a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa rostificação de todo o corpo, de suas terminações, até de seus objetos e de seus cenários mundos. Portanto, o dispositivo saber-poder, no contexto da formação de professores, movimenta relações entre saberes, como os construídos por campos como o da educação matemática, e poderes, como os determinados pelo MEC, via atos normativos (pareceres, resoluções, portarias, decretos, entre outros). É claro que não se pode dizer que há somente saberes na educação matemática, bem como não há somente poderes que advém do MEC. Há

relações de poder que retroalimentam saberes, assim como saberes que reforçam relações de poder.

O campo da educação matemática pode ser entendido como constituído por relações de poder que, inclusive, determinam as fronteiras do mesmo. Ainda que se problematize a delimitação dessas fronteiras (VALERO, 2009; SILVA; MIARKA, 2017) e como verdades construídas pelo nosso campo de pesquisa, em um determinado momento histórico, já não são válidas em outras (NISS, 2018), existem verdades constituídas que precisariam ser desconstruídas. Em outras palavras, a descrição ou análise desse dispositivo de saber-poder pode propiciar uma forma de resistência. Isso implica colocar em suspeita as nossas próprias pesquisas, bem como as ações normativas que delimitam como a formação de professores deve ser.

Cabe ressaltar o quanto o nosso campo produz pesquisas que podem ser organizadas em pelo menos duas grandes categorias: (i) as que problematizam verdades constituídas e, portanto, o dispositivo de saber-poder que é movimentado no presente; (ii) as que reforçam esse dispositivo, tomando, por exemplo, as normatizações do MEC como verdades absolutas e “verificando” se essas políticas públicas educacionais foram efetivamente “traduzidas” nos cursos de licenciatura ou nas práticas dos professores.

Em outras palavras, as próprias pesquisas em educação matemática podem reforçar o processo de engessamento das práticas docentes, bem como alimentar a ideia de que é possível construir um curso de licenciatura em matemática com saberes universais que formariam o professor de matemática “ideal”.

Como exemplo, voltamos à Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. O capítulo III desse documento apresenta uma matriz de competências profissionais a serem contempladas durante a formação de professores. Esse conceito de competências profissionais de Perrenoud (2000) aparece em várias outras diretrizes, parâmetros e orientações curriculares deste século. Não coincidentemente, esse referencial teórico também direciona muitas pesquisas educacionais. Outros conceitos, como o de simetria invertida, de Donald Shön, também são largamente usados em pesquisas e retroalimentam as políticas educacionais, tendo em vista o controle de práticas para posterior avaliação, numa lógica claramente neoliberal.

Essa lógica fica ainda mais explícita quando os autores da proposta afirmam que o “engajamento profissional” é uma das competências que devem ser desenvolvidas nos cursos de licenciatura: “o engajamento pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade, sociedade)” (BRASIL - MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO, 2018a, p. 47). Esse engajamento é uma das características do neoliberalismo, mais especificamente o que Foucault classificou com o novo *homo oeconomicus*:

O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) renda (FOUCAULT, 2008b, p. 310–311).

Fiorentini, Passos e Lima (2016) fizeram um mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática, analisando 858 teses e dissertações que abordavam a temática, entre 2001 e 2012. No último capítulo desse livro, Nacarato et al. (2016) fazem uma classificação de todas essas pesquisas, por foco de estudo. Quase dois terços delas foram classificadas nos focos: saberes e competências (21%); atitudes, crenças, concepções e representações (20%); formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional (22%). A nosso ver, essas investigações produzem identidades sobre quem são ou quem deveriam ser os professores, trabalhando com representações idealizadas dos mesmos, e, indiretamente, retroalimentando políticas públicas educacionais que produzirão verdades sobre o perfil profissional do professor ideal.

Embora um dos focos de análise seja “cursos/ licenciatura/ programas/ projetos de formação inicial”, não há garantia que essas pesquisas problematizem as políticas públicas. Talvez até façam o movimento contrário: verificar como as políticas públicas estão ou não sendo implementadas nos espaços formativos. Além disso, esse foco representa menos de 10% do total das pesquisas analisadas.

Ainda que as autoras afirmem:

[...] os contextos da formação, principalmente as condições de trabalho docente, ainda são pouco explorados nas pesquisas. Consideramos que esse é um campo ausente nas pesquisas brasileiras, o que sugere a necessidade de investimentos, pelos pesquisadores, para analisar as condições para atuação profissional do professor e as pressões a que ele está submetido no atual contexto da cultura avaliativa e da ingerência dos modelos empresariais; os baixos salários e as classes superlotadas, dentre outras condições, as quais comprometem a própria identidade profissional e desviam o professor do foco central de sua atividade: criar condições para a aprendizagem dos alunos (NACARATO et al., 2016, p. 346).

Entendemos que esse diagnóstico da precarização do trabalho docente está longe de representar uma problematização das políticas públicas educacionais.

Problematizar as políticas públicas educacionais implica andar na contramão do discurso da melhoria e ser contemporâneo, assim como propôs Giorgio Agamben: “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p. 62).

Ao assumir essa postura, é claro que o pesquisador se coloca numa posição de confronto com a política vigente, postura que gera implicações inclusive para o financiamento de suas pesquisas. Não por coincidência, o MEC manifestou a intenção de fomentar tipos muito específicos de pesquisas:

O MEC irá lançar, em dezembro, uma Chamada Pública de Pesquisa em Didáticas Específicas. Serão destinados R\$ 15 milhões para até 100 projetos. Os recursos serão destinados a pesquisadores de instituições de pesquisa públicas ou privadas e para as escolas que serão objeto dos estudos. **O objetivo é incentivar a pesquisa na educação básica e o uso e a produção de evidências para buscar a melhoria da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.** O foco serão as áreas de conhecimento de língua portuguesa, matemática, ciências e dos itinerários formativos (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, grifo nosso).

Até que ponto nossas pesquisas alimentam uma verdade sobre a educação matemática que movimenta dispositivos de controle, materializados, por exemplo, em políticas públicas educacionais?



Oswaldo Guayasamín.1968.
Las Manos de la Protesta.

Existir é estar exposto, resistindo a toda ideia de finalidade como forma de codificação, “trata-se, então, de uma responsabilidade pelo movimento, pelo deslocamento, pela subversão de epistemologias da tradição científico-acadêmica” (FERNANDES; MIARKA, 2018, p. 103),

e ao assumir isto, requer-se refletir sobre as próprias pesquisas, muitas delas não pensadas como processo, senão como finalidade, que pode encaminhar-se na procura de uma verdade⁶, que “marca profundamente o espaço da educação” (VILELA, 1998, p. 137).

Nesse caminho as pesquisas podem se tornar um objeto `construído [como possibilidade de] conhecimento do real, [vislumbrando] possibilidades de manipulação desse mesmo real, [com um] olhar vinculado à razão, constituindo um modo ver’. Ou seja, tais pesquisas estão na procura da visibilidade da razão, sem produzir nenhuma condição de visibilidade entendida como aquela prática de ver e falar ao mesmo tempo, as quais são as que constituem o processo do verdadeiro. Esta última prática só surge quando são problematizadas. Por tanto, ao assumir uma pesquisa como um objeto, uma armadilha se faz presente aquela onde a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las’ (AMARIS-RUIDIAZ, 2018, p.31).

Talvez uma saída para essa forma circular dessa ciência seja uma atitude filosófica de resistência, baseada em uma ética, enquanto “à afirmação de sua potência criadora” (ROLNIK, 1992, p. 8), e produzir lugares de experiência como possibilidade de produção de outras formas de vida, uma estética ao assumir modos outros de pesquisas que permitam—resistir — “é manter-se na fronteira, fazendo do espaço de fronteira uma linha de existência mínima e essencial. Resistir é manter-se num entre-dois cuja tensão insuperável constitui a forma da existência do humano” (VILELA, 2010, p. 202).

Assim, entendemos que pesquisar as pesquisas tem uma função importante nesse movimento de resistência, já que a

[...] matemática escolar serve apropriação de comportamentos e modos de pensar e agir que tornam cada criança governável. A pesquisa em educação matemática fornece rótulos e técnicas precisos para efetuar a governamentalização das crianças, por intermédio da matemática escolar. A preocupação dos pesquisadores em melhorar o aprendizado matemático é o combustível para a efetiva instalação de tecnologias do eu⁷ (PAIS; VALERO, 2012, p. 15, tradução nossa).

A política da educação matemática pode ser uma possibilidade de engajamento crítico em relação às pesquisas, dando visibilidade aos processos de in(ex)clusão que regulam condutas e classificam pessoas.

Os efeitos políticos das montagens de política e pesquisa devem ser traçados e descobertos em sua produtiva constituição de noções de populações e indivíduos como matematicamente (in)competentes, (in)capazes, (in)produtivos e, assim,

⁶ Desejamos a verdade, mas por que afastar o não verdadeiro ou a incerteza e até a ignorância? Foi a problema da validade do verdadeiro que se colocou frente a nós ou fomos nós que o procuramos? (NIETZSCHE, 2001, p. 10).

⁷ [...] school mathematics serves the appropriation of behaviours and modes of thinking and acting that make each child governable. Mathematics education research provides the precise labels and techniques to effectuate the governmentalisation of children through school mathematics. The concern of researchers for improving mathematical learning is the fuel for the effective instalment of technologies of the self.

economicamente, socialmente e culturalmente in(ex)cluído⁸ (VALERO; KNIJNIK, 2016, p. 4, tradução nossa).

Se pensarmos a formação de professores de matemática como um problema *político*⁹, que se constitui no jogo da formação de professores, que se produz num campo de relações de poder por meio de um dispositivo que produz práticas de vigilância e mecanismo de poder que podem se concretizar no corpo, isso pode gerar relações que produzem afetos— “quando subitamente se apossa do homem e o subjuga — é o caso de todas as grandes paixões — desperta certa dúvida quanto à capacidade da pessoa: o homem não ousa imaginar que é a causa desse sentimento — imagina uma personalidade mais forte, uma divindade que o substitui” (NIETZSCHE, 2010, p. 30).

Esses afetos podem aumentar ou diminuir a potência de agir dentro do dispositivo. Essa potência refere-se à vontade de potência que se manifesta com o fenômeno de uma força ser afetada por outra. O ser afetado não se traduz em um instante passivo de determinada força, mas revela antes sua sensibilidade ao poder da outra força.

Nesse traçado, ressoa a pergunta: como reencontrar a possibilidade de experiência e assim pensar (que fazer) nestes tempos? Quando o mundo que se habita não gera conexões, quando as práticas silenciosas de poder querem silenciar o corpo, quando os afetos produzidos pelos *dispositivos* diminuem nossa potência de agir. Para Agamben, a única maneira de reencontrar a experiência seria, justamente, fazer surgir um meio que não tenha outra finalidade senão ele mesmo, ou seja, reinventar o gesto: O gesto é, neste sentido, comunicação de uma comunicabilidade. Na verdade, ele nada tem a dizer: “o gesto é sempre gesto de não se reencontrar na linguagem; indica aquilo com que obstruímos a boca para impedir a palavra” (AGAMBEN, 1995, p. 70).

Gesto é uma forma de resistência, uma fratura que possibilita aquilo que escapa à impossibilidade de dizer, no meio dos *dispositivos* que tentam controlar e produzir um rosto. Eis, o escape, aqueles atos que pode reconfigurar nossos modos de existência. Portanto, como produzir potências outras que possam transgredir os modelos habituais de dizer aquilo que possivelmente espera ser dito —como aquele professor ideal que espera ser produzido? Escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, torná-lo clandestino, uma linha de fuga possível.

⁸ The political effects of the assemblages of policy and research are to be traced and uncovered in their productive making of notions of populations and individuals as mathematically (in)competent, (un)able, (un)productive, and thus economically, socially, and culturally (ex)included.

⁹ A matemática constitui um *ethos* da formação de professores de matemática: um conjunto de políticas de formação – governamentais, subjetivas, epistemológicas, sociais etc. – que produzem um cenário de disputa entre sujeitos e seus interesses. No olhar para essas disputas e para as posições nela assumidas, a formação de professores de matemática deixa de ser apenas um problema teórico: ela constitui como um problema *político* que se constituem no jogo da formação de professores (FERNANDES; MIARKA, 2018, p. 110).

Mas, como desfazer e (re)fazer o rosto? Essa imagem do Aparelho de Estado que cria identidades, captura e, sobretudo, controla. Que modos outros podem se produzir para desfazer o rosto?

Por isso, para resistir é necessário que se faça uma análise do presente e de nós mesmos, como um exercício de crítica ao presente e às práticas que estão constituindo os desejos — as pesquisas. E assim, produzir atos políticos que transgridam o presente e problematizem o passado, por meio de uma *política de escrita*¹⁰, pois— “a ideia é que o texto da pesquisa é, em última análise, a narrativa de sua própria experiência” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 400). Por tanto, “a intervenção indica o trabalho das análises das implicações coletivas, sempre locais e concretas” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 19). Uma pesquisa intervenção, em que conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição. Intervindo no real, criando “a relação de enfrentamento, que confere a existência àquilo que se confronta como é justamente essa fronteira que constitui a realidade” (VILELA, 2010, p. 221)

Foucault, ao realizar uma análise histórica sobre como as relações de poder, no âmbito de como fomos/somos conduzidos/governados, se modificaram substancialmente após o século XVIII (do poder pastoral à governamentalidade), nos deu algumas possibilidades de pensarmos em movimentos de “contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 266).

As três formas de contraconduta são a oposição da sociedade civil ao Estado, a oposição da população ao Estado e a oposição da nação ao Estado. Foucault argumenta que sociedade civil, população e nação fazem parte da lógica constitutiva da ideia de Estado, construída no século XVI. Seria justamente pelos ideais constitutivos do Estado que viriam os movimentos de resistência.

Foucault argumenta que somos atravessados por uma narrativa muito potente, a qual nos subjetiva para acreditarmos na existência eterna de um Estado que nos governará sempre. A contraconduta a esse movimento, no âmbito da sociedade civil, se dá “pela emergência de algo que será a própria sociedade. No dia em que a sociedade civil puder se emancipar das injunções e das tutelas do Estado, quando o poder de Estado puder enfim ser absorvido por essa sociedade civil” (FOUCAULT, 2008a, p. 478).

Com relação à população e sua contraconduta ao Estado, Foucault concebe um momento no qual se quebrarão os vínculos de obediência e buscar-se-ão direitos efetivos, essenciais e fundamentais, não jurídicos, reivindicando: “é minha lei, é a lei das minhas exigências, é a lei

¹⁰ (RANCIÈRE, 1995).

da minha própria natureza de população, é a lei das minhas necessidades fundamentais que deve substituir essas regras da obediência” (FOUCAULT, 2008a, p. 479).

Foucault também argumenta que a ideia do Estado como detentor da verdade deve ser oposta pelo terceiro movimento de contraconduta:

A própria nação, em sua totalidade, deve ser capaz, num momento dado, de deter exatamente, em cada um dos seus pontos bem como em sua massa, a verdade sobre o que ela é, o que ela quer e o que ela deve fazer. A ideia de uma nação titular do seu próprio saber, ou ainda a ideia de uma sociedade que seria transparente a si mesma e que deteria a sua própria verdade, mesmo que, aliás, seja um elemento dessa população ou também uma organização, um partido, mas representativo de toda a população, a formular essa verdade – de todo modo, a verdade da sociedade, a verdade do Estado, a razão de Estado, não cabe mais ao próprio Estado detê-las, é à nação inteira que cabe ser titular delas (FOUCAULT, 2008a, p. 479)

Como pensar nessas contracondutas no âmbito das pesquisas e no nosso posicionamento político em relação à formação de professores e ao currículo?

Não tomando as orientações construídas no âmbito governamental como verdade, mas constituindo, nos mais variados espaços da sociedade civil, movimentos de contra-conduta, construindo propostas, não para serem apreciadas pelas instâncias do governo, mas para serem executadas localmente.

Produzindo genealogias que permitam descrever como diferentes políticas educacionais, elaboradas por diferentes governos, produzem diferentes lógicas na relação pesquisa-escola, envolvendo, de diferentes maneiras, professores, alunos e pesquisadores.

Apenas como um exemplo, sabemos que programas como Prodocência, PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Programa Observatório da Educação (Obeduc) e Parfor, instituídos em governos do Partido dos Trabalhadores, foram posteriormente extintos ou deslocados para fins meritocráticos e para melhoria de resultados em avaliações em larga escala. Essas análises precisam ganhar visibilidade para todos.

Essa genealogia pode ser feita também dentro dos cursos de licenciatura e dos cursos de Pós-Graduação: quais as mudanças ocorridas, incluindo investimentos? Por que ocorreram? Quais as intenções? Quais as condições de possibilidade para essas alterações?

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática poderia representar um lócus de emancipação. Não se contentando ou reivindicando que sua “voz” seja ouvida, mas que crie movimentos próprios de ação. Assim, exemplificando com uma discussão recente na SBEM, não bastaria reivindicar espaço na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sim proporcionar, no âmbito das pesquisas realizadas por seus sócios, espaços para o reconhecimento da sala de aula como espaço legítimo de construção de currículos. Currículo-múltiplo, não currículo-base.

Por fim, caberia problematizar os resultados das avaliações em larga escala, as quais comparam e produzem *rankings*, inclusive entre países. A nossa ideia de nação não precisa ser construída, a todo momento, pela diferença em relação a outras nações, sobretudo pela diferença relacionada ao desempenho em exames.

Essas são algumas possibilidades que estão longe de esgotarem o tema, mas que compartilhamos para que catalisem novos pensamentos, novas propostas de conduta, novas políticas de escrita, novos atos que reconfigurem modos de existência, novos afetos que aumentem a potência de agir. E assim, uma pergunta por vir: será que podemos escapar da *máquina de rostidade e do dispositivo de saber-poder*? Como, com quais dispositivos?

Agradecimentos

Débora Reis Pacheco, Gresiela Ramos de Carvalho Souza e Júlio César Gomes de Oliveira: muito obrigado pela minuciosa leitura que fizeram da versão prévia deste artigo e pelas importantes contribuições dadas.

Operantes

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, G. **Moyens sans fins: notes sur la politique.** Paris: Rivages, 1995.

AMARIS-RUIDIAZ, Paola Judith. **Encontros e fluxos numa escola: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência.** 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/77088>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL - **CNE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Resolução CNE/CP No2, de 22 de dezembro de 2017. [s.l: s.n.].

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica.** [s.l: s.n.].

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de professores será norteada pelas regras da BNCC.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>.

CARVALHO, J.; FERRAÇO, C. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

CYFER, I. A bruxa está solta: os protestos contra a visita de Judith Butler ao Brasil à luz de sua reflexão sobre ética, política e vulnerabilidade. **Cadernos pagu**, 53, 2018.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. Vol.3.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martin. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

FERNANDES, F; MIARKA, R; BARROS, M. Por uma didática na/da formação do professor de Matemática. In: SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da; (Org.) **Processos formativos em educação matemática: perspectivas filosóficas e pragmáticas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. v. 7.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GREEN, E. **Formando Mais que um Professor: ensinando a ensinar e de fato impactar a formação dos alunos**. 1. ed. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2015.

NACARATO, A. M. Políticas Públicas de Formação do Professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, Bra. Anais... Goiânia, Bra: 2013.

NACARATO, A. M. et al. **Mapeamento da Pesquisa Acadêmica Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática: período 2001-2012**. Campinas: FE/UNICAMP, 2016.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Trad: Márcio Pugliesi Da Universidade de São Paulo. Hemus S.A: São Paulo, 2001.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. Tradução Antonio Carlos Braga, Ciro Mioranza. São Paulo: editora escala, 2010.

NISS, M. The very multi-faceted nature of mathematics education research. (E. Bergqvist et al., Eds.) In: **Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Umeå, Sweden. Anais... Umeå, Sweden: PME, 2018.

PAIS, A.; VALERO, P. Researching research: mathematics education in the Political. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, n. 1-2, p. 9-24, 23 maio 2012.

PASSOS, E; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Revista Fractal**, v. 25, n. 2, p. 391-414, Maio/Ago. 2013.

PASSOS, E; BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RANCIÈRE, J. **Política da Escrita**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 256p.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2108.

ROLNIK, S. **À sombra da cidadania**: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. Boletim de Novidades, Pulsional - Centro de Psicanálise, 41, 33-42. 1992.

SILVA, M. A. Investigações Envolvendo Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. RIPEM - **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 9, n. 3, p. 36–54, 2016.

SILVA, M. A.; MIARKA, R. Geni, a Pesquisa em [E]ducação [M]atemática e o Zepelim. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, p. 752–767, 2017.

VALERO, P. Mathematics education as a network of social practices. In: **Proceedings of the VI CERME**, Lyon, France. Anais... Lyon, France: Institut National De Recherche Pédagogique, 2009.

VALERO, P.; KNIJNIK, G. Mathematics Education as a Matter of Policy. In: PETERS, M. A. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer Singapore, 2016. p. 1–6.

VIESENTEINER, J. Resistência e Reinvenção: O Estatuto da Ética em Deleuze. In: OLIVEIRA, M. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VILELA, E. **Silêncios tangíveis**. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

VILELA, E. **Do corpo Equívoco**. Braga/Coimbra: Angelus Novus, 1998.

Submetido em Março de 2019

Aprovado em Maio de 2019