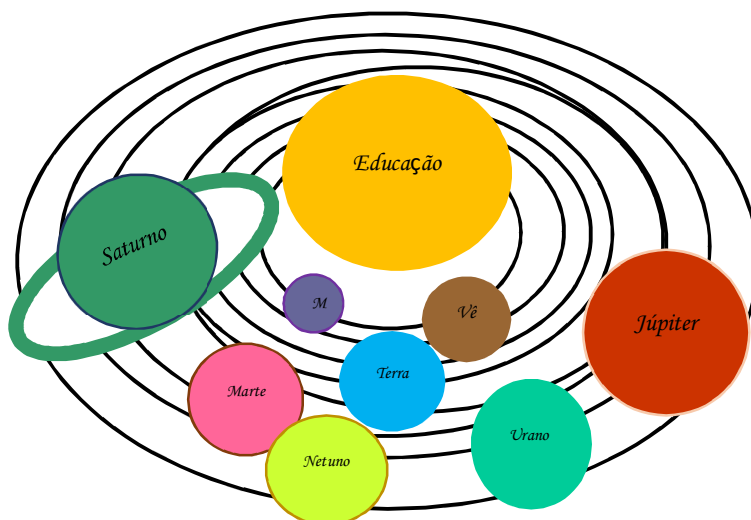




UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

MARY DE MELO TEIXEIRA MONTEIRO

ÉTICA E EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: Cartografando movimentos da
docência em matemática e suas relações ao cuidado DE SI.



Fonte: a autora

Caruaru

2023

MARY DE MELO TEIXEIRA MONTEIRO

**ÉTICA E EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: Cartografando movimentos da
docência em matemática e suas relações ao cuidado DE SI.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e Matemática da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e
Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e
Matemática

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Simone Moura Queiroz

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

M775e Monteiro, Mary de Melo Teixeira.
Ética e educação na pós-modernidade: cartografando movimentos da docência em matemática e suas relações ao cuidado de si. / Mary de Melo Teixeira Monteiro. – 2023.
129 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Simone Moura Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2023.
Inclui Referências.

1. Modernidade. 2. Educação. 3. Docência. 4. Matemática. 5. Cartografia. 6. Cuidados - Self (Filosofia). I. Queiroz, Simone Moura (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-012)

MARY DE MELO TEIXEIRA MONTEIRO

**ÉTICA E EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: Cartografando movimentos da
docência em matemática e suas relações ao cuidado DE SI.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e Matemática da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e
Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e
Matemática

Aprovada em: 10/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^a Simone Moura Queiroz (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dr^a Tania Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Juliano Mota Parente (Examinador Externo)

Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª Dr^a Michela Tuchapesk da Silva (Examinadora Externa)

Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus pais
José Leandro Teixeira e Edite de
Melo Teixeira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de sistematizar a presente escrita, a qual iniciou bem antes da aprovação no mestrado, emergindo do desejo, da pulsação, da ação em direção ao sonho acadêmico que ora se realiza e para o qual pessoas se fizeram pontes.

Obrigada ao colega Indaclécio, por dividir comigo suas experiências acadêmicas que tanto me motivaram, mesmo perante um contexto interiorano tão carente e desafiador como o nosso. Obrigada à colega Divane Oliveira e Lidiane Carvalho por tamanho incentivo acadêmico. Aos meus professores e colegas do PPGECEM, turma 2021 por compartilharem seus conhecimentos e experiências enriquecedoras. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Diferença por termos somado juntos um aprendizado singular múltiplo e muito significativo.

À minha querida orientadora Dr^a Simone Queiroz que tanto motivou-me; ensinando a olhar não apenas a produção científica, mas sobretudo olhar para mim. Confesso, não foi o que esperava, mas certamente o que precisava. À banca examinadora: Dr. Juliano Parente por tamanha assistência, encorajamento e por sua conduta incondicional, a qual é digna de infinita admiração! À Dr^a Michela Tuchapesk por suas contribuições filosóficas e cartográficas e a Dr^a Tania Bazante por sua acolhida.

Obrigada às minhas gestoras Graça e Genilda pela adaptação nos horários de trabalho possibilitando-me assim cursar o mestrado. Aos docentes participantes desta pesquisa por tamanha solicitude. Aos meus abençoados filhos Pierre e Mariana por serem minha inspiração a alçar altos voos. Meu esposo Marcos pela compreensão, e por ser a diferença que me completa. À minha amada família e amigos que nesta fase tão atribulada, cuja, ao tempo que concluo o Mestrado, enfrento uma quimioterapia; nossos laços se fortalecem cada dia por meio do cuidado, carinho, força e torcida recebidos de todos vocês. A Deus ao dar-me forças que sobremaneira excedem a limitação e o entendimento humano. À Sua presença que tem invadido minha alma, permitindo-me ficar de pé e lutar em meio à tamanha guerra, de sorte que pude dar sequência à presente pesquisa. Gratidão!

“Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, pensava como menino; quando cheguei a ser homem, desisti das coisas próprias de menino.” (BÍBLIA, I Coríntios, 13:11)

RESUMO

Dialogando com a Filosofia da Diferença, referenciada principalmente por Bauman (1999, 2007, 2011); Deleuze (1990, 1994, 2005), Foucault (1999, 2004, 2006, 2010a) e Rolnik (1989, 1993, 1997, 2011), a presente pesquisa emerge, a partir de um contexto pós-moderno, em que se entrelaçam poder, saber e subjetivação. Nessa conjuntura, poder e saber se fortalecem mutuamente produzindo subjetividades, neste caso nos docentes de matemática, compreendendo um percurso que vai de um histórico de saber inacessível que a matemática possui à atual política pública educacional que preconiza resultados. Tal política pública, repleta de ideias e intencionalidades, envolvem a educação e a docência; fato este que nos impulsionou investigar relações entre a subjetivação docente e a ética na perspectiva foucaultiana. Assim, objetivamos cartografar docentes de matemática em suas condições de trabalho, estabelecendo relações ao cuidado de si e discutindo conceitos envolvidos nessas relações. Situa-se nesta pesquisa a importância da filosofia da diferença como multiplicidade e, portanto, possibilidades ao contexto educacional vivido. O cuidado de si, como autonomia e prática ética de liberdade e a cartografia como meio de representar afetos que se agitam pedindo passagem. Nessa experiência ético-estética, relacionamos os resultados da pesquisa ao sistema solar, entendendo a educação como o sol, elo que une os educadores por objetivos comuns. Relacionamos os docentes aos planetas, ao exercerem movimentos de translação e rotação, respectivamente como submissão institucional e autonomia docente, remetendo este movimento ao cuidado de si, que segundo Foucault envolve conhecer a si, governar-se, exercer-se eticamente. Simultaneamente ao aprofundamento teórico, a pesquisa ocorreu em duas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco, através de encontros entre pesquisadora e quatro professores por escola; posteriormente foram realizadas entrevistas individuais com os oito professores de matemática, para discussão de conceitos e produção de mapas narrativos com base nos temas: educação menor x educação maior, gestão por resultados, padrão e controle externo x multiplicidade e cuidado de si. Dessas produções foram observados os seguintes achados: a) linhas de forças como angústias, frustrações e esgotamentos identificáveis, e representados pelos docentes derivados da tensão entre a educação instituída e a educação vivida; b) subjetivações imperceptíveis decorrentes de capturas pós modernas, pautada por dependência e visão una, passíveis de moldar e limitar o devir docente; c) rotas de fuga e reinvenção docentes em relação a si e a docência. Evidencia-se, portanto, que mesmo perante adversidades, controle e subjetivações indesejadas, há em cada sujeito a capacidade múltipla e singular de mover-se, cuidar-se.

Palavras chaves: modernidade; educação; docência; matemática; cartografia; cuidado de si.

ABSTRACT

Dialoguing with the Philosophy of Difference, referenced mainly by Bauman (1999, 2007, 2011); Deleuze (1990, 1994, 2005), Foucault (1999, 2004, 2006, 2010a) and Rolnik (1989, 1993, 1997, 2011), the present research emerges from a post-modern context, in which power, knowledge and subjectivity are intertwined. In this context, power and knowledge strengthen each other, producing subjectivities, in this case in mathematics teachers, understanding a path that goes from a history of inaccessible knowledge that mathematics has to the current educational public policy that advocates results. This public policy, full of ideals and intentions, involves education and teaching; This fact has driven us to investigate the relationship between teacher subjectivation and ethics from the Foucauldian perspective. Thus, we aimed to map Mathematics teachers in their working conditions, establishing relationships in self-care and discussing concepts involved in these relationships. This research emphasizes the importance of the philosophy of difference as multiplicity and, therefore, possibilities for the educational context experienced. Self-care, as autonomy and ethical practice of freedom and cartography as a means of representing affections that stir asking for passage. In this ethical-aesthetic experience, we relate the research results to the solar system, understanding education as the sun, the link that unites educators for common goals. We relate the teachers to the planets, when they exercise movements of translation and rotation, respectively as institutional submission and teaching autonomy, referring this movement to self-care, which according to Foucault involves knowing oneself, governing oneself, exercising oneself ethically. Simultaneously with the theoretical deepening, the research took place in two public schools in the state network of Pernambuco/Brazil, through meetings between the researcher and four teachers per school; later, individual interviews were carried out with the eight mathematics teachers, for discussion of concepts and production of narrative maps based on the themes: minor education x major education, management by results, standard and external control x multiplicity and self-care. From these productions, the following findings were observed: a) lines of forces such as anxieties, frustrations and identifiable exhaustion, and represented by teachers derived from the tension between instituted education and lived education; derived from the tension between instituted education and lived education; derived from the tension between instituted education and lived education; c) escape routes and teacher reinvention in relation to themselves and teaching. It is evident, therefore, that even in the face of adversity, control and unwanted subjectivations, there is in each subject the multiple and singular capacity to move and take care of himself.

Keywords: modernity; education; teaching; math; cartography; self care.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O sol.....	27
Figura 2 -	Mercúrio.....	28
Figura 3 -	Vênus.....	31
Figura 4 -	Terra.....	34
Figura 5 -	Marte.....	38
Figura 6 -	Júpiter.....	42
Figura 7 -	Saturno.....	45
Figura 8 -	Urano.....	48
Figura 9 -	Netuno.....	52
Figura 10 -	Sistema Solar.....	56
Figura 11 -	Mapa Narrativo 1 – Ed. Maior x Ed. Menor (Mercúrio).....	61
Figura 12 -	Mapa Narrativo 2 – Ed. Maior x Ed. Menor (Marte).....	64
Figura 13 -	Mapa Narrativo 3 – Linhas de Forças (Terra).....	65
Figura 14 -	Mapa Narrativo 4 – Ed. Maior x Ed. Menor (Saturno).....	67
Figura 15 -	Mapa Narrativo 5 – Ed. Maior x Ed. Menor (Netuno).....	68
Figura 16 -	Os docentes na pós-modernidade.....	70
Figura 17 -	Mapa Narrativo 6 - Decreto 39.336/2013 (Júpiter).....	82
Figura 18 -	Mapa Narrativo 7 - Decreto 39.336/2013 (Mercúrio).....	84
Figura 19 -	Mapa Narrativo 8 - Decreto 39.336/2013 (Saturno).....	85
Figura 20 -	Mapa Narrativo 9 - Planejamento (Netuno).....	86
Figura 21 -	Mapa Narrativo 10 - Planejamento (Vênus).....	88
Figura 22 -	Mapa Narrativo 11 (Decifrando os sonhos de Saturno)	90
Figura 23 -	Mapa Narrativo 12 -Ensino Virtual (Netuno).....	93
Figura 24 -	Dilemas no ensino virtual.....	94
Figura 25 -	Mapa Narrativo 13 - Ensino Virtual (Saturno).....	95
Figura 26 -	Mapa Narrativo 14 - Ensino Virtual (Mercúrio).....	96
Figura 27 -	Mapa Narrativo 15- Decreto 39.336/2013 (Marte).....	104
Figura 28 -	Mapa Narrativo 16 - Decreto 39.336/2013 (Vênus).....	109

SUMÁRIO

1	MOVIMENTOS INICIAIS.....	11
2	ÓRBITAS CARTOGRÁFICAS.....	18
3	O SOL E OS PLANETAS.....	27
4	MOVIMENTOS DE TRANSLAÇÃO.....	60
4.1	A Matemática.....	61
4.2	A Política Pública Educacional.....	66
4.3	A Pós Modernidade.....	70
4.3.1	Liquidez.....	72
4.3.2	Neoliberalismo.....	73
4.3.3	Globalização.....	75
4.3.4	Gerencialismo.....	78
4.3.5	O Confrontável.....	82
4.3.6	O Incontrolável.....	86
4.3.7	O Imprevisível.....	93
5	MOVIMENTOS DE ROTAÇÃO.....	97
5.1	Movimento de Rotação e Cuidado DE SI.....	106
6	MOVIMENTOS FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	122

1 MOVIMENTOS INICIAIS

A presente pesquisa insere-se num campo sociopolítico-filosófico, expressando um desejo em lançar um olhar mais atento para os docentes de matemática na conjuntura pós-moderna, por meio da cartografia sentimental, ao estabelecer relações entre esses no que se refere ao exercício da docência e o cuidado DE SI¹ como exercício ético. Lançamos mão da filosofia, compreendendo-a como “[...] superfície de emergência de uma atualidade” (FOUCAULT, 2010a, p.14). E em concordância ao autor, questionamos: “Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade” (IBIDEM, p.15).

Entendemos, pois, que na atualidade social, global, sanitária, cultural, política e econômica por nós vivida, se entrelaçam poder, saber e subjetivações que reverberam no espaço educacional. Portanto, tais movimentos constituíram substratos, especulados/desvelados como possibilidade de novos olhares, pensamentos e ações mais conscientes, mais autônomas, passíveis de alcançar o espaço educacional, o ensino de matemática e os docentes em suas condições de trabalho, a fim de que estes assumam suas verdades, conheçam-se, cuidem-se para exercerem o cuidado com os seus alunos.

Apresentamos este exercício de um devir² pesquisa, buscando fazer jus à multiplicidade aqui defendida e em consonância com a cartografia como método de investigação, permitindo ao leitor apropriar-se dos seus resultados por meio de: a) imagens, analogias e contos criados a partir de afetações manifestas neste trabalho; b) mapas narrativos individuais e coletivos distribuídos nos capítulos, tornando possível e expressão de afetos dos sujeitos da pesquisa à luz da temática abordada e ; c) relações entre os achados da pesquisa e o referencial teórico, que compõe o objeto de estudo, ou seja: **o contexto histórico do ensino de matemática, seu lugar na pós-modernidade e seus confrontos entre padronização, controle e as multiplicidades do fazer docente, em meio ao cenário pós- pandemia, apresentando nesse contexto, à luz da filosofia da diferença, relações/discussões com o cuidado de si, enquanto possibilidades éticas foucaultianas ao devir docente.**

¹ O cuidado de si é um conjunto de práticas segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, constituindo assim o seu próprio código moral e vivendo baseado nele, se construindo e re-construindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir. (CAVAMURA, 2013)

² Representa uma realidade que está presente, mas não sob o domínio das formas reais e atuais, e sim sob o indeterminado, o imprevisível. Baseados em Deleuze e Guattari (1995, p.21) podemos comparar o devir ao mapa: “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”

Uma vez realizada a produção desta pesquisa, relacionamos seus resultados ao sistema solar, entendendo a educação como o sol, elo que nos une, nos aproxima enquanto educadores pelo amor de ensinar fazendo com que acreditemos e assim estejamos ligados por um movimento comum, com propósitos comuns, em torno da educação; remetendo-nos ao movimento de translação.

Quanto aos docentes cartografados, foram relacionados a planetas que orbitam em torno do sol, mas que também realizam o movimento em torno de si próprios, que é a rotação. E assim como ambos os movimentos se fazem importantes e necessários para o funcionamento do sistema solar; entendemos que os movimentos de submissão institucional e autonomia docente necessitam ser equilibrados nesse processo, o qual é permeado de interferências pós modernas que compõem nossas subjetividades³. Para Foucault o sujeito pode ficar subjetivado a uma exterioridade, mas deveria ser subjetivado somente a ele mesmo (SILVA, 2014). E para Deleuze (2005, p.113) “A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose”. O movimento em torno de si, no que tange à singularidade pode representar uma ética de si, prática de si, olhar para si, por meio de uma relação consigo, uma direção a si, necessária àquele que quer dirigir os outros.

Assim como os demais planetas, orbito como pedagoga, nesse movimento a mais de duas décadas, almejando o sucesso pedagógico, num compromisso de tenaz atuação consoante às recomendações legais e orientações estabelecidas para o processo de ensino e de aprendizagem. Todavia apesar de seguir as prescrições, nem sempre as aprendizagens aconteciam, tendo em vista, variáveis incabíveis à minha intervenção, o que me desafiava a procurar respostas, ao mesmo tempo em que era afetada por forças que geravam sentimento de frustração e responsabilização.

Atentando à atual política educacional de base curricular comum, preconização de resultados e alcance de metas, testemunho que os professores são monitorados e por vezes responsabilizados, sobretudo os docentes de Português e Matemática. Assim, ante a percepção de possíveis afetações docentes, pelas mesmas forças que eu e até mesmo outras, instigou-me a essa aventura na investigação de como os docentes têm sido subjetivados e que relações se

³ Produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro, envolvendo instituições, da linguagem, tecnologia, ciência, mídia, trabalho, capital, informação, etc. Tais produções que nos constituem, são fabricadas e modeladas no registro do social, podendo ser abandonadas, modificadas e reinventadas em um movimento de misturas e conexões incessantes (MANSANO, 2009).

estabelecem entre tais subjetivações e a constituição ética, que consoante a presente pesquisa, é abordada como o cuidado de si na perspectiva foucaultiana.

Neste percurso, as marcas que se somaram em mim e continuam a se somar, lançaram-me nesta escrita, pois como afirma Rolnik, (1987, p.6, grifo da autora) “[...] entra você e suas marcas durante o processo. Sendo marcado ainda mais com as “novas” afetações que chegam a você”. “Nesta aventura, encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir” (IDEM, 1993, p.9). Neste devir, movimentam-se marcas e agenciamentos, na tentativa de abrir-se ao novo, atirar-se a aprendizagem de afetos, diante da situação provada, composta por um emaranhado de linhas diversas, de segmento, sem segmento, dimensionais, transversais. Movimentos funcionando simultaneamente, alguns passíveis de representação, outros que permanecerão aguardando investigações outras.

O ímpeto por representar movimentos/afetações/desejos, iniciou durante o estudo das de Filosofia da Diferença: Educação na Modernidade Líquida e Cartografia. Despertou-me o interesse de pensar a relação ética de si: o controle do eu, o olhar pra si, perante uma modernidade repleta de capturas, cujas linhas de controle e padrão externos rodeiam-nos, enquanto docentes. Assim sendo, expressar afetos que pedem passagens, resistências docentes, faz-se importante embora não seja tarefa fácil porque “[...] se constituem como as “verdades mais íntimas” dos sujeitos. “Nesse sentido, mais pesquisas devem ser realizadas com o intuito de estudar as resistências dos professores frente às relações de poder estabelecidas na escola” (BOVO, 2011, p.164, grifos da autora). Ademais abordar as experiências de alguém, dizem respeito a fatos que deixaram marcas, positivas e/ou negativas, e podem ter gerado sentimentos como angústia, frustração, irritação ou alegria. “[...] prestar atenção (no entanto, isso também faz parte), exige do pesquisador que capte as processualidades em todas as forças” (SILVA et al, 2013 p.6, grifos da autora).

Logo, avançar na compreensão das influências da pós-modernidade ao exercício dos docentes de matemática, estabelecendo relações ao cuidado de si, constitui para nós um comprometimento ético-filosófico que motiva e justifica a presente pesquisa, situando a importância da filosofia da diferença como multiplicidade a partir do contexto educacional vivido, o cuidado de si, como autonomia e prática ética de liberdade e a representação de afetos como possibilidades de reinvenção.

Após Movimentos Iniciais, esta pesquisa, dispõe de quatro capítulos:

Órbitas Cartográficas, onde detalhamos caminhos percorridos e processos de produção caracterizando a cartografia das subjetividades como metodologia a fim de mapear subjetividades docentes inseridas na realidade educacional. Assumo-me, ainda aprendiz, como

pesquisadora cartógrafa, ora antropófaga, ao ler, escutar, apreender diversos materiais como nutrientes desta pesquisa. Ora surfista, permitindo lançar-me ao novo, acompanhar movimentos imprevistos, deixando-me por eles ser capturada. Ora como artista na disposição e criatividade para produzir territórios. Enquanto pesquisadora cartógrafa, interessa-me formar espaços que permitam a passagem de afetos, expressando intensidades, por entender que essas fomentem processos de mudança de si e do mundo.

No capítulo seguinte, apresentamos o Sol e os Planetas. Sol em analogia à educação, ao ensino e à aprendizagem, onde laços profissionais e pessoais a eles se fazem pelos educadores. Esses são apresentados como Planetas que ora orbitam em torno da instituição, ora executam o movimento em torno de si. Salientando que neste e nos capítulos subsequentes apresentamos resultados da pesquisa em campo, hibridizados às teorias.

Movimentos de Translação, é o capítulo que tratamos de questões pós modernas que acompanham a educação, e consequentemente conduzem os docentes a orbitarem em torno delas. Assim, tratamos do ensino de matemática, suas origens e restrições. Seus discursos legitimados e disseminados que conferiram à matemática um status de ciência difícil. Tais discursos naturalizaram-se, reverberando dentro do espaço escolar, conduzindo subjetividades até os nossos dias. Abordamos a Política Pública Educacional como mecanismo que legitima a atuação do poder estatal na educação através de leis, decretos, programas, portarias, etc. (PARENTE; PARENTE, 2021b). Essa política que envolve agenda, formulação, implementação e avaliação, não se exime de disputas e intencionalidades.

Paralelamente à situação posta, linhas de forças pós-modernas vêm influenciando subjetividades, onde expectativas humanas, são alimentadas perante um padrão ideal de conquistas insaciáveis e contínuas. O hiperativismo sócio virtual, valores fluidos, relações instáveis, são marcas que trazem importantes consequências socioemocionais e educacionais. A ordem da modernidade tem sido absorvida como espontânea e democrática, num emaranhado, onde política e mercado alinhados a forças supranacionais, unem-se numa relação de produção e consumo, cujas pessoas são subjetivadas através de modos de agir, pensar, conduzir-se, consumir ideias e coisas.

Nesse contexto, da união mercado, cultura e política, surge um modelo de administração pública, que é o gerencialismo, baseado na ideologia neoliberal e na cultura global. Esses três segmentos reforçam-se mutuamente, pois enquanto o neoliberalismo ganha espaço para livre atuação de mercado, a globalização opera em rede e o gerencialismo consolida tais ações com o apoio do Estado.

O modelo gerencial é pautado por parâmetros empresariais de produtividade, racionalidade e eficiência; o que traz implicações para a educação, o ensino, a prática docente e em especial ao ensino de matemática, uma vez que resultados avaliativos desse componente, junto a língua portuguesa, compõem parte das metas pactuadas para o alcance dos índices estabelecidos pela atual política administrativa. Logo, as práticas dos professores de matemática necessitam ser alinhadas em torno de resultados a serem alcançados em avaliações externas, reforçando assim o movimento docente em torno de questões também externas.

Nesse movimento, o padrão e o controle defendidos, mesmo que implicitamente, pela atualidade educacional, confrontam-se respectivamente com a multiplicidade do campo e a constituição ética⁴ docente. Especificamente no estado de Pernambuco, temos uma política de dispositivos de controle, cujo alvo, são índices a serem atingidos pelas escolas. Em relação aos dispositivos de padrão, esses seguem a tendência da modernidade para a educação que é a cultura mundial comum, em que bases comuns são instituídas como ordem normativa, a fim de que os educadores e educandos sigam determinado conjunto de ação comum, de forma legítima, preconizando-se controle, padrão, ordem. Todavia, ao tempo em que se pretende a ordem através do padrão, há na realidade uma dinâmica múltipla e imponderável que é a aprendizagem. Assim, confrontam-se uma educação maior, idealizada, que é produzida na macropolítica e uma educação menor, real, que está no âmbito da micropolítica.

Diante da multiplicidade que envolve a docência, cada sujeito se movimenta e é movimentado no processo de aprendizagem por elementos variados com os quais se depara, uma vez que são encontradas situações múltiplas, imprevisíveis, portanto, incontroláveis nesses movimentos. Exemplo disso, foi a crise sanitária mundial, em que o ensino remoto possibilitou a substituição das aulas presenciais.

Para essa alternativa, o uso de algumas tecnologias como plataformas de aprendizagem se fez indispensável para professores e alunos, quer no que se refere aos instrumentos, à conexão, quer no que se refere às habilidades para lidar com esses recursos. Tal cenário representou um grande desafio, pois apesar de vivermos na era da globalização, em que distâncias temporais e espaciais são encurtadas pelas tecnologias, o seu acesso desigual polariza as condições humanas. Em se tratando da atuação dos docentes, estes, influenciados por tal cenário necessitaram se ajustar repentinamente ao ensino virtual.

⁴ Falamos da ética foucaultiana, que é a ética do sujeito.

Diante de tais afetações e imprevistos, imprescindíveis se fizeram caminhos múltiplos, agenciamentos e comprometimento com o plano de imanência⁵. Traçar um plano de imanência, é lidar com e para atuar na realidade, ainda que desafiadora, desairosa e imprevisível, tal situação é inversa ao pensamento único, tendo em vista que esse trata-se de uma imposição da opinião ao tentar vencer o caos, inconcebível para lidar com a diferença. Consoante a filosofia deleuziana, a diferença é um princípio constitutivo da natureza, que representa uma singularidade e uma multiplicidade, logo diante de um cenário pós moderno marcado por verdade e poder que conduzem subjetivações, por padrão controle, ordem e consensos, deslocar-se ao movimento singular, com possibilidades outras, representa resistência, renúncia, coragem, cuidado.

No capítulo Movimentos de Rotação, abordamos inicialmente os desafios docentes a movimentos autônomos diante da tríade neoliberalismo/globalização/gerencialismo, onde são subjetivados a adequarem-se à política de desempenho proposta; lidando com desproteção de direitos trabalhistas, intensificação de tarefas, automonitoramento, etc. Esse controle remete ao panóptico foucaultiano, como forma de vigilância e punição que na contemporaneidade tem ocorrido na esfera das ideias, de forma implícita, sutil e passível de ser confundida com proteção, autonomia e liberdade, em que a lei estabelecida pareça ser uma necessidade, eclipsando o cuidado de si, a ética.

De acordo com Foucault (2004) a ética é a prática refletida da liberdade. É uma relação de si para consigo, através de atitude autônoma e consciente, por meio do domínio de si. É ser livre para assumir suas verdades, servindo-se do próprio entendimento. É com base em Bauman, Deleuze, Foucault, Gallo, Guattari, Queiroz, Rolnik, Tártaro e outros teóricos desta produção, que comparamos os atos de autonomia, resistência consciente e cuidado de si, ao movimento de rotação, ao movimento em torno de si, ao atentar-se às subjetivações, sobretudo quando estas são limitantes

O cuidado de si, compreende um movimento permanente, uma necessidade para aquele que exercita o cuidado com outros. É olhar para si. Ocupar-se consigo. Ocupar-se com a alma⁶. Conhecer-se. Admitir as próprias limitações. Ter domínio de si, ser livre em relação a si mesmo para que essa liberdade alcance aquele que será governado. Cuidado de si, implica em ocupar-

⁵ A partir de Gallo (2000), entendemos que o Plano de Imanência consiste no lugar real onde se habita, onde vê, e sente seus efeitos.

⁶ Na perspectiva do cuidado de si, Foucault, traz a ideia de alma, muito mais como agente do que como substância aprisionada no corpo, ou do que como o produto do investimento político do corpo, como a concebe em outros momentos (VEIGA NETO, 2005).

se com seus discursos verdadeiros. É ser sábio. O sábio não vive a mercê das circunstâncias, mas dispõe-se a dirigir a própria vida, desenvolvendo a capacidade de servir-se do próprio entendimento. Desta feita, entende-se que o cuidado de si, é um exercício ético desafiador, perante uma modernidade que motiva a dependência e a falsas impressões de segurança em detrimento de autênticos pensamentos, relações e ações. Ademais, a era da informação e da velocidade colaboram com tal desafio, sob pretexto de inclusão à modernidade. A velocidade com que a vida nos direciona é inversa ao cuidado.

Todavia, entende-se, que este exercício de si, embora implique em rupturas, exposições, incertezas e renúncias, possibilite outras formas de existir, rotas de fuga contra tendências generalizantes e limitantes. O sujeito que cuida de si, exerce o controle sobre si mesmo, libertando-se do controle externo, de tal forma que atua na sua realidade, na sua verdade com mais possibilidades de transformação do mundo, a partir de si. Logo, à vista destas coisas, foi que traçamos o objetivo em **cartografar docentes de matemática em suas condições de trabalho, estabelecendo relações ao cuidado de si e discutindo conceitos envolvidos nessas relações.**

2 ÓRBITAS CARTOGRÁFICAS

Enquanto a cartografia geográfica ocupa-se do estudo, análise, produção e representação de mapas e realidades físicas, cujos espaços definidos visam a compreensão física e social (<https://www.significados.com.br/cartografia/>), a cartografia abordada nesta pesquisa como caminho de estudo, produção e representação de realidades, compõe, contudo, espaços subjetivos, sentimentos, afetações humanas, perante determinada realidade. Portanto: “A cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais” (ROLNIK, 2011, p.23). A cartografia sentimental, segundo a autora acompanha movimentos invisíveis e imprevisíveis do desejo que vão transfigurando imperceptivelmente, a paisagem vigente. Ao desejo Guattari e Rolnik, (1996, p.215) denominam como “[...]todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores”.

Importa, pois, à cartografia mergulhar no presente, desvelar realidades; tendo em vista que “[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos” (IBIDEM, p.23, grifos da autora).

A cartografia trata-se de um método a ser experimentado, a fim de dar-se na processualidade. “Não há um roteiro pré-definido, há experiências que determinam o próximo passo” (COSTA, 2020, p. 34). Entende-se que não é uma maneira de caminhar, mas um caminho que leva à maneira. Seu rigor é ressignificado, pois a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, implicados na realidade, como intervenção. Elasticidade, prudência e delicadeza com a vida são suas regras. Reside o rigor da investigação cartográfica na irredutível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009.) Logo, o sentido da cartografia é acompanhar percursos, implicando em processos de produção, expressão de intensidades, em função daquilo que pede o contexto, conexão de redes ou rizomas, possibilitando intervenções humanamente vitalizantes.

Pautada na indissociabilidade entre conhecimento e transformação, a cartografia é um caminho através, que “[...] nos ajuda no estudo da subjetividade [...] é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 76). “Cartografar

é relatar o acontecimento. Nada há antes ou depois. Só há a processualidade” (TÁRTARO, 2016, p.11). De acordo com Rolnik, (2011) a cartografia é uma pesquisa de intervenção, por que à medida que ela vai se fazendo os afetos são (re) visitados, onde territórios vão se compondo para eles e, uma vez que estes territórios se aplicam a pessoas em suas multiplicidades, quanto mais diferentes formas de inteligibilidade melhor, portanto quanto mais representação ou língua que se invente é sempre bem-vinda. A cartografia intervém na realidade mais do que a interpreta.

Segundo Passos; Kastrup; Escóssia (2009) intervir para o cartógrafo não pode ser conduzir ou dirigir o outro como se levasse nas mãos coisas. Para os autores seria “[...] como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão” (IBIDEM, p.123). “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele”. (IBIDEM, p.135). Seu objetivo, segundo Rolnik (1987, p.4) é “[...] criar pontes de linguagem que possibilitem cruzar o abismo que há entre o sentir, o pensar e o expressar”.

A intervenção cartográfica acontece porque adentra à experiência, tratada por Larrosa (2002) como uma relação com algo que se experimenta. É aquilo que marca o sujeito. Não o que se passa, mas o que lhe passa, formando-o, transformando-o. Ao se referir à atualidade, Larrosa (2002, p.21) afirma que “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. De acordo com o filósofo, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo, tendo em vista que ela requer gestos de interrupção. Requer ainda atenção a si, a qual é incompatível com a intensificação de informações, opiniões, ocupações e pressa que o sujeito pós-moderno está submerso. Assim, ao considerarmos a relação cartografia/experiência, concordamos com Tártaro, (2016, p.11) ao expor a necessidade da pausa no ato cartográfico. “Buscar subjetivações, marcas, linhas de força, requer que parem seus motores, sua inquietude, sua agitação para observar outros motores”.

A cartografia subjetiva, é rizomática. O rizoma é: “[...]aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.21). Cartografar é pagar preço de ruptura que pede línguas para a criação de novos territórios. É propor desvelar cenas imaginárias que impedem a expansão de afetos. É tentar desemaranhar linhas de força que agenciam, capturam pela carência e panoptizam. É atirar-se, é dar-se, é: “Assumir a transversalidade, é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica, que constrói seus sentidos. Pulverização, atenção à diferença...” (GALLO, 2008, p.79).

A cartografia parte “[...]do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36). E assim conduz a todas as saídas possíveis, inesperadas, imprevisíveis.

Todavia, a composição de territórios para os afetos, tem sido bastante desafiadora, perante uma política de reconhecimento⁷ que busca princípios invariantes de criação de territórios. Compromete-nos ainda políticas que guiam subjetividades à identificação com imagens de mundo veiculadas pela publicidade e cultura de massa, portadoras de mensagens de que existem nesse mundo paraísos acessíveis, bastando para isso investir com desejo, afeto, intelecto, imaginação, ação, entre outros. Onde a virtude principal para merecer o paraíso é o consumo (ROLNIK, 2011). Assim, de acordo com a autora, o gesto criador é desautorizado por meio de um controle social, cuja tendência é a homogeneização dos territórios. Ademais, segundo Rolnik, (2006. p. 2) a atual cultura é “[...] permeada pela lógica identitária que privilegia o visível, atribuindo valor absoluto às formas vigentes, e que pouco ou nada frequenta o invisível e as forças que aí se agitam pedindo passagem”.

A abertura multicultural observada na era virtual é ao mesmo tempo acompanhada de um fechamento segregativo, sutil e implacável, permeada de fascínio e medo. Assim, toda força ativa do desejo é predominantemente convertida em força reativa contra sua própria expansão, ou seja; desejo que a cultura leva a ter e não o desejo do corpo vibrátil. O corpo vibrátil, por sua vez, está ligado à nossa função subcortical, pela qual apreendemos o mundo através de sensações. Essa função mais sutil, menos conhecida, compõe nossa subjetividade, desejos, afetos, nossa multiplicidade e singularidade ao mesmo tempo. Neste sentido, uma postura ética de afirmação à vida, implica na invenção que mergulha num processo de transformação permanente na constituição de territórios baseados nas necessidades indicadas por tais sensações e sentimentos os quais são particulares, apesar da relação com o campo social e macropolítico.

Depreende-se que o cartógrafo exerce uma função ética ao buscar reascender corpos vibráteis, sustentando a vida em seus movimentos de expressão, perante uma modernidade que tenta apagá-los. Ele opera na constituição de territórios, cujos requisitos básicos são a sensibilidade, o corpo vibrátil, e seus procedimentos que são inventados em função do contexto, adentrando à experiência presente. Porém “[...] não pode portar-se ao reconhecimento

⁷ É o ato de repetir a interação através de um percurso conhecido por nossa cognição, de forma automática; portanto julgamentos incorretos são feitos através deste processo devido a multiplicidade humana, as singularidades do sujeito e dos contextos que demandam uma compreensão diferente e particular. (ROTONDO, 2010)

automático pois o objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.55).

A prática de um cartógrafo, considera as estratégias das formações do desejo no campo social, mas: “O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe prescrutar” (ROLNIK, 2011, p.65). Contudo, para Rolnik, o que importa ao cartógrafo não é o problema falso-verdadeiro, mas do vitalizante-destrutivo. Até porque de acordo com ela, a máscara é a realidade nela mesma. Assim não há nada que seja verdadeiro no sentido de autêntico, originário e sua procura nesse contexto perde até o sentido, revelando-se como falso problema. “A única pergunta que caberia é se os afetos estão ou não podendo passar e como” (IBIDEM, p.36).

Com base nos autores aqui abordados, a tarefa do cartógrafo, representa um amálgama de antropofagia, surf e arte. Enquanto antropófago, espera-se que esteja imerso nas “[...] intensidades do seu tempo e, que atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizerem necessárias.

O cartógrafo é antes de tudo um antropófago,” (ROLNIK, 2011, p.23), vivendo de expropriar, se apropriar, devorar. Tal tarefa nos incube de absorver matérias de qualquer procedência, livre de qualquer racismo, nas objetividades e subjetividades pesquisadas. “Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas”. (ROLNIK, 1987, p. 2). Em seu sentido ético, a antropofagia “[...]consiste em outorgar-se à liberdade de criar sentido para as mutações da sensibilidade provocadas pela presença viva do outro, mutações invisíveis, mas não menos reais” (ROLNIK, 2006. p. 3).

A antropofagia consiste numa forma de produção de subjetividade e cultura, em tudo distante da lógica identitária (IBIDEM, IBIDEM). Entendemos, portanto com base na autora, que a função antropofágica desta pesquisa foi a nutrição por meio de leituras, atenção, investigação, aproximação, escutas, permissão de intensidades vistas como elementos possíveis para a composição das cartografias necessárias perante o plano de imanência num acolhimento a princípio não seletivo, aos materiais encontrados nos movimentos desta pesquisa.

Tendo em vista que a cartografia lida com processos, a imprevisibilidades faz-se sua companhia. “Deste modo, o cartógrafo se tornar um surfista. Este não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita-se, disciplina o seu corpo e mente para estar preparado diante da onda que ele ainda não viu” (ROLNIK, 1987, p. 4). Compreende-se, pois, a necessidade de que pontos de vista do cartógrafo e repetições tornem-se abandonáveis, para deixar-se conduzir pelas ondas ou vibrações que estão sendo emanadas. Neste pensamento corrobora Queiroz, (2014):

Costumamos fazer um paralelo entre o ato de surfar com o de cartografar, sendo a prancha do surfista a teoria inspirada na Filosofia da Diferença, o surfista, somos nós, cartógrafos, e a onda o que desejamos cartografar, pois assim como surfista, nos deixamos levar pelas ondas, fazendo os movimentos necessários para permanecermos o máximo de tempo sobre ela. (p. 5)

A ação de surfar requer atenção, esta por sua vez não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. “[...] A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta, sem produzir compreensão ou ação imediata” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.38). Surfar para o cartógrafo é digerir os materiais, mergulhando nas intensidades do seu tempo, é navegar com o movimento. Atentar-se ao olho e ao corpo vibrátil, mergulhar na experiência, seguir os agenciamentos⁸. (ROLNIK, 2011). Nesta pesquisa, surfar, consistiu em colocar-me na posição de lateralidade, junto aos docentes, atentar à captura de movimentos na junção conversa, narrativa e desenho, acompanhando um processo não conhecido de antemão, devido a necessidade de lidar com metas em variação contínua para a produção de dados que já existiam, apesar de não terem expressão.

Enquanto arte, a cartografia engaja-se na composição de territórios, ao representar/expressar afetos contemporâneos, a partir da teoria e da prática que compõe a pesquisa. Mapear linhas de força e de fuga docentes. Descrever movimentos rizomáticos, agenciamentos, subjetivações, desejos, capturas que os transpassam sem a preocupação em chegar a um caminho único ou resposta permanente.

Em concordância com Rolnik (2006, p.5), ao falar de Maiolino, assumimos a arte desta pesquisa como “[...]uma forma poética de conhecimento, por meio da qual o artista elabora os signos do mundo que agitam sua sensibilidade e colocam em crise suas referências.” Nessa criação, o artista, como que utilizando-se da argila, cuja modelagem se dá pelas próprias mãos, no próprio espaço, mesmo frágil e perecível, presta-se à composição, decomposição e recomposição artística. Assim, “[...] a argila cumprirá seu devir natural, desidratando, petrificando-se e podendo inclusive voltar a ser pó. Ao pó, se for acrescentada água, teremos novamente uma excelente massa elástica para seguir trabalhando” (IBIDEM, p.8). É indispensável, pois ao cartógrafo, humildade e sensibilidade que colocam em crise suas referências, abrindo espaço à criação, onde o artista renuncia ao conforto, na busca do novo, da arte, da vida. “Será necessária uma visão não retiniana para alcançar esse roteiro invisível e

⁸ Agenciamentos são passionais, composições de desejo. O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado (BOVO, 2011, p.49)

uma especial habilidade do gesto para acompanhá-lo e trazê-lo para o visível. Sem isso não há obra, nem de arte nem de existência” (IBIDEM, p. 7).

Como pesquisadora, enfrentei as seguintes etapas da produção cartográfica, abordadas por Rolnik (1997): 1) entraram em ação olhar desatento e automatismo do senso comum; 2) a busca por um olhar vibrátil; 3) emergiram e emaranharam-se fluxos, linhas e diagramas de relação de força; 4) percepção de que o fora⁹ (de mim), está diante de mim na iminência de tornar-se o dentro, modificando se mutuamente, em um devir. 5) sintomas de vertigens ocasionadas por desestabilização, renúncia começaram a aparecer, colocando em perigo a potência criadora; 6) a ilusão de desacelerar o processo, solicitava voltar atrás em busca de estabilidade; 7) lancei-me ao fora, à diferença, à criação, mesmo sob a tentação de buscar o sossego, o equilíbrio no espaço de dentro, do conhecido, como diria Rolnik (1997, p. 6) “[...] a felicidade de ficar bovinamente instalado neste dentro para sempre”. Salientando que para Rolnik a sétima etapa pode fomentar ou comprometer a produção do novo, do ético.

Considerando as etapas acima, por mais que envidasse esforços, o pensamento cartesiano prevalecia, a organização se pautava pela política da reconhecimento. As linhas se mostravam retas, horizontais e verticais, sequenciais. As sensações de atordoamento eram constantes. A insegurança batia a porta. Não estava acostumada à liberdade, à sensibilidade, ao desprendimento que a cartografia solicitava. Como um passarinho que após passar muito tempo aprisionado numa gaiola, ficava com medo de voar, apesar de abertas as portas. Não é fácil entender que cada voo é único, para quem aprendeu que tudo tem uma maneira certa de acontecer.

É preciso coragem ao sujeito na criação de sua cartografia, seu diagrama. É preciso ética para deixar-se provocar e contagiar “[...] pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.147). Destarte, o método que recomenda manter-se na estrada principal e não se perder pelos atalhos do caminho, não é cartografia. Logo “As trilhas, muitas vezes são desvios” “[...]a estrada nem sempre é o caminho”. “[...] Os percalços forram a vida” (LACERDA, 2006, p. 164).

⁹ Mesmo admitindo que delimitar o Fora é uma tarefa bastante árdua, por ele não pertencer aos limites do conhecimento, Levy, (2002) o trata como não-relação, como não-lugar. O Fora está sempre resistindo ao poder, logo a linguagem literária enquanto espaço do Fora é essa realidade prestes a se realizar.

E lá se vai caminho a fora, uma aprendiz cartógrafa com ajuda de cartógrafos experientes aqui referenciados, em busca de docentes que se deixassem cartografar. Entre idas e vindas, encontros com expectativas, medos, inseguranças, alegrias, angústias na busca de atitudes e falas espontâneas, já que a pretensão foi acompanhar a processualidade desses encontros, por meio de afetos derivados das ações docentes cotidianas. Comportando sempre a imprevisibilidade, exercitei constantemente, abertura para o desconhecido. Lancei mão da observação participante, tendo em vista o envolvimento com o campo de pesquisa considerando que “Os investigadores narrativos têm que estar totalmente envolvidos com os participantes, mas têm também que dar um passo atrás e ver suas próprias histórias na investigação, as histórias dos participantes, bem como o amplo contexto” (BOVO, 2011, p.17).

Foram cartografados docentes de matemática em suas condições de trabalho, estabelecendo relações ao cuidado de si e discutindo conceitos envolvidos nessas relações em duas escolas públicas, sendo uma de Ensino Fundamental -anos finais e outra de Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco por contemplarem ao que se pretende investigar que são as modalidades alvo de avaliações externas,¹⁰ as quais compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco -IDEPE.

Os índices supracitados fazem parte das políticas públicas educacionais tanto do Brasil, quanto do estado de Pernambuco. Considerando que esses níveis de ensino são avaliados a nível macro, ou seja, por uma educação maior, através de avaliações externas: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira) e SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco) compondo respectivamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco -IDEPE. Esses índices são requisitos da atual conjuntura política relacionada ao objeto desta pesquisa.

Foram selecionados para a presente pesquisa, docentes licenciados em matemática, com aulas atribuídas ao componente em turmas alvos de avaliação externa, pois, os participantes, de acordo com Amado (2014, p.214) “[...] deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contato muito próximo com o problema que se quer estudar”. Os docentes que permitiram ser cartografados, participaram de:

A) Encontros coletivos, sendo um em cada escola, iniciando com desenhos individuais a partir dos temas: educação maior x educação menor; decreto 39.336/2013 que trata da gestão

¹⁰ Informações disponíveis em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acessado em 04/03/2022

por resultados; expectativa e realidade do ensino virtual; práticas planejadas e realizadas, seguindo-se de uma conversa espontânea entre os docentes, que foram instigados a falar sobre os desenhos uns dos outros. Na cartografia, os desenhos são importantes porque o cartografado, “[...] à medida que desenha, expõe sua verdade, não de maneira direta, pergunta e resposta, mas com um olhar que atravessa o óbvio das questões e dá possibilidade de mostrar aquilo que o afetou, que o atravessou e que produziu as marcas sobre as quais ele está falando” (GASPAROTTO, 2010, p.11). Sendo, ainda consoante Silva et al (2013, p.6- grifos dos autores) “[...] uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela a que o entrevistador quer, com “respostas” que ele quer ouvir) e de checar os dados obtidos com a narrativa”. Ademais, cabe indagar junto a Lacerda, (2006, p.161) “Desenhar pode ser uma forma de prever? Lançar ao papel os desejos, as utopias, pode apressá-los em sua realização? Ou os desenhos são exercícios de olhos e corações, acalentando-se em porvir que se estrela no sonho?”

B) Encontros individuais entre cartógrafa e cartografados, para: a) Produção de mapas narrativos, combinando desenho e narrativa referente a tudo que os sujeitos participantes entenderem como necessário para contextualizar e dar sentido às questões propostas, possibilitando explicações individuais mais detalhadas, para reconstrução de espaços pessoais, considerando a relevância subjetiva. Para isso foram usados desenho e paralelamente a complementação biográfica narrativa, permitindo ao cartografado representar o que o afetou, atravessou e produziu marcas. Mapas narrativos são ainda “[...] ferramentas que possibilitam detectar informações que, muitas vezes, estão adormecidas para o entrevistado” (ROLNIK, 1987, p. 7). E b) Entrevistas semiestruturadas, configurando-se como: “[...] conversa deflagrada pela narrativa e pelos desenhos que foram efetivamente elaborados, ou seja, após a imersão do cartógrafo nos dados produzidos pelos mapas narrativos dos indivíduos.” (SILVA et al, 2013 p.7).

Para a cartografia, a entrevista é comparável à prática do arqueólogo, cujo trabalho consiste em escavar solos e encontrar artefatos revelando o outrora desconhecido (SILVA et al, 2013). E assim dar-se visibilidade aquilo que não está escondido, tornando visível o não oculto, apesar de não visto. Logo, “A entrevista, que seria pergunta/resposta, toma um outro rumo, ou seja, mesmo com um roteiro, cada pessoa nos faz adentrar em territórios distintos, conectando-nos às suas marcas”. (QUEIROZ, 2015, p.66).

Com relação à produção de dados desta pesquisa, apoiamo-nos em Passos; Kastrup; Escóssia (2009), os quais destacam que o termo remete a dados não como coletados, mas sim produzidos. Assim, as falas dos encontros aqui descritos não foram transcritas na íntegra; foram

escolhidos trechos que nos agenciaram à luz dos objetivos pesquisados e que apresentaram ressonância com as teorias aqui estudadas. Ademais, adentrando caminhos, perdendo-se em uns, permanecendo e abandonando outros, mudamos rotas, lembrando o que diz Levy (2002, p.1) “É preciso rachar as palavras e as coisas para delas extrair, respectivamente, os enunciados e as visibilidades” E nesse rachar de palavras, há que se considerar o olhar, preferencialmente um olhar único, já que como coloca Lacerda (2006, p.143) : “Uma iluminação indireta pode revelar detalhes que até a resplandecente luz do sol escaparam, portanto: olhe sempre de outros jeitos”. Dado que, através deste olhar outro que podemos ver a prisão de quem parece livre, ou até mesmo a liberdade de quem parece preso, pois de acordo com Lacerda: “Várias pessoas caminhando, presas com fios, como se estivessem enredadas” (IBIDEM p.201) pode ser um cenário rotineiro bem perto de nós.

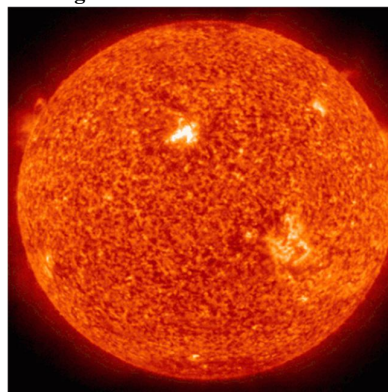
Você fala que é pra gente expressar o que sente. Isso já nos deixa leves. A gente se prende muito. Tem medo (Terra, em 01 de agosto de 2022)

Em vista disso e considerando que escutar o outro na cartografia, segundo Rolnik (1993) é receber subjetividades para produzir pontes que interliguem o pensar e o falar, fazendo-se importante ao cartógrafo aprender a ouvir mais do que falar, prestar atenção às teorias, expressões físicas, emoções e desenhos, pois o cartógrafo se serve de fontes variadas, além daquelas escritas e teóricas. “Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (ROLNIK (1989, p. 2). Ante os supracitados termos, a cartografia possibilitou chegar à seguinte produção: mapas narrativos, contos, analogias, parábolas, relatos de experiências e ilustrações. Enfim a cartografia, possibilitou a criação de realidades, daí seu caráter estético, permitiu-nos tratar de relações sociais de poder, saber e subjetivações, daí seu caráter político e ético porque à luz da filosofia foucaultiana, implica um olhar para o sujeito, uma vez que “O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.169).

3 O SOL E OS PLANETAS

O SOL

Figura 1 - O sol



Fonte: <https://images.app.goo.gl/oeqBbtP62PUoeazH8>

O sistema solar é o conjunto de todos os corpos ou matérias cujo principal centro de atração é o sol, sendo, uma das bilhões de estrelas que existem na Via Láctea (RODRIGUES, 2008). O sistema educacional, por sua vez, é o conjunto de insumos técnicos materiais e humanos cujo principal alvo é a educação, o ensino, a aprendizagem. Se para o autor acima, o sol é, entre os corpos celestes, aquele que mais influencia em nossas vidas, a educação tem influenciado expressiva e cotidianamente as pessoas nela envolvidas.

Mesmo sendo considerado o centro do sistema solar, Rodrigues (2008), enfatiza que, além de rotacionar, o sol também translada em torno de um centro de massa; sugerindo o autor que o sol não é tão autônomo em sua órbita. Assim, podemos comparar o sol com a educação que é levada a movimentar-se em torno de uma massa social, política, econômica e ideológica, carregada de intencionalidades. Contudo a educação permanece sendo o centro, o alvo, o elo que une os docentes, por uma causa comum, que é o ensino e a aprendizagem. Assim como em torno do sol, orbitam os planetas, os docentes movimentam-se constantemente em torno da educação, alinhados ao mesmo foco.

“É no núcleo solar, com sua altíssima temperatura, que ocorrem as reações nucleares de produção de energia. Essa energia é transportada até a superfície através de camadas que envolvem o núcleo” (RODRIGUES, 2008, p.14). Partindo deste pressuposto, podemos imaginar as linhas de forças que permeiam o contexto escolar reverberando em subjetividades docentes, daí nossos objetivos específicos: **discutir conceitos relativos ao cuidado de si, perante o confronto educação maior/ educação menor na prática docente; mapear linhas de forças que afetam os docentes de matemática em sua rotina de trabalho pós ensino remoto e descrever a (auto)percepção dos docentes de matemática e seus movimentos num contexto de controle/padrão, relacionando à ética foucaultiana.**

Apresentamos a seguir os planetas, ou os docentes sujeitos da pesquisa. Com base em Bovo (2011) o termo sujeito, para Foucault pode ser aquele submetido ao controle, dependente do outro, mas também pode ser aquele, sujeito à própria identidade pelas práticas e pelo conhecimento de si. Portanto, apresentar os sujeitos docentes em analogia aos planetas, pode ora remeter ao sujeito controlado/ subjetivado externamente, ora exercendo o controle em relação a si mesmo, subjetivado a si mesmo. Todavia entendemos que este movimento do sujeito não é dado, mas sim provisório, concordando com Queiroz (2014, p. 2, grifos da autora) “Olhá-lo apenas pelo o que foi em um momento “x”, não implica que isso possa ser estendido para o que ele é e continuará sendo, não se pode classificar o sujeito como A, B ou C, pois ele não é fixo, imutável, estático”.

OS PLANETAS

MERCÚRIO

Figura 2 - Mercúrio



Fonte: <https://images.app.goo.gl/ZY9HMNQqIRHakcNdA>

Sua superfície está coberta por crateras resultantes do impacto de corpos menores. É o planeta mais rápido do Sistema Solar na translação, percorrendo a volta em torno do sol em 0,245 dias, porém para realizar o movimento de rotação demora 58 dias. A superfície é rochosa e com diversas crateras. Existe uma incrível variação da temperatura entre o dia e a noite (RODRIGUES, 2008).

Educado, prestativo, responsável, assistido pelo amor dos pais, aliás seu pai é tão prestativo que alguns se aproveitem disto. Estudioso, o jovem sempre gostou de matemática. Disseram que ele levava jeito pra engenharia, mas ele fez licenciatura, porque era a opção da cidade. Não pensava em ser professor, mas o convite chegou à sua porta pra ensinar aqui, ali e logo foi se apegando. Passou no concurso e entrou com tudo. O medo lhe batia, mas algo o agenciava

quando um aluno dizia: “Com você eu entendo, professor”, e logo Mercúrio concluía: “rapaz não tem outra profissão, já que a cidade é pequena e eu não pretendo sair daqui; esse é o caminho, não ganha tão pouco assim! Trabalhar com gente é ruim, mas também é prazeroso! É bem gratificante, talvez o mais gratificante da profissão é ver o aluno vencendo.” Mercúrio segue todo animado em ensinar para o aluno aprender. Ops! Nessa trajetória, planeja, aplica, avalia, replaneja e... “A maioria não quer aprender. Os alunos tem rejeição em matemática. Vem com a base ruim. Tem uma sala que eles são frequentantes, não são estudantes. Nem querem, nem deixam quem quer estudar” é o que Mercúrio nos diz e prossegue: Eles chegam sem interesse, sem desejo. Não querem, não adianta. Se não tiver o desejo, pode ir fantasiado de palhaço que eles não aprendem. Eles já têm esse negócio na cabeça de não querer. Esse é o problema; eles não têm a vontade, não tem a curiosidade. Quando houver uma cultura do “querer” tudo se resolve. (Mary, ouve Mercúrio, em 01 de agosto de 2022)

Assim como o planeta na translação, mercúrio é rápido no compromisso com a educação e em seu movimento de ensinar.

Mas não tem jeito, em Matemática Escolar a doutrina não está funcionando. As pesquisas educacionais recentes sugerem que os alunos mal conseguem copiar copiam os números e as operações. Eles só desenharam os números e as operações matemáticas. Signos de nada. (SOUZA, 2013, p.1)

Como aponta Souza, entre as propostas educacionais e a sua funcionalidade concreta, há um abismo, o que angustia Mercúrio diante do que planeja e almeja em suas práticas, com isto lembramos o que traz Queiroz (2021, p.14) “[...] não tem como ensinar alguém que não esteja interessado em aprender, que não tenha desejo de aprender.” Nesta tensão, Mercúrio tende a ver a aprendizagem como opcional ao aluno, já que o mesmo não se interessa. Todavia, reflitamos o que questiona Gasparotto (2010, p.237): “Será que apesar de todo sofrimento, angústia, abandono vividos em casa, esse movimento de aprender por vontade própria é obrigação de cada um? Será se apesar de tudo isso, o aluno fugir à regra e ser um bom aluno,

não está aí a exceção, e não a regra?”. Gasparotto fala de multiplicidades e singularidades que envolvem a docência, ambas passíveis de invisibilidades.

Segundo Arroyo (2009), os alunos interpretam o que vivem e padecem, e assim indaga porque eles se adaptarem e não a escola adaptar sua organização às condições dos alunos? Segundo o autor, as concepções predefinidas dos conteúdos escolares e suas lógicas de organização e complexificação científica são o que estrutura tudo no sistema escolar e assim, todo profissional da escola aprendeu e internalizou isso desde criança como aluno e mais tarde como docente ou como especialista. Nessa perspectiva segue Arroyo (2009, p. 43).

Em vários debates sobre as indisciplinas e desinteresses dos educandos, a tendência é culpá-los e até culpar os professores pela falta de diálogo e de compreensão das suas difíceis trajetórias humanas e escolares. Várias propostas pedagógicas tentam superar essa visão ingênua e voluntarista, que deixa tudo por conta de uma espécie de conversão dos professores e dos alunos.

Tendo em vista o que expõe o autor, o próprio sistema escolar da forma como está organizado, via de regra, como verdades incontestáveis pode ser causador de desinteresse. Ouçamos Guattari e Rolnik (1996, p. 216): “Uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e sua relação com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. E a modelização de suas semióticas, através da escola, que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação”. Relembra-nos, os autores a tensão entre significados essencializados, e sentidos a partir das multiplicidades humanas, reverberando em indiferença do aluno em relação à aprendizagem escolar.

Nesse sentido Arroyo (2009, p.13) instiga a um olhar além do processo cognitivo do aluno: “Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas vidas”. Nessa direção Guattari e Rolnik (1996) abordam a necessidade de compreendermos dificuldades pessoais de alguém, à luz de seus investimentos sociais e da subjetividade coletiva a qual participa; nos indicando que há por traz de cada falta de interesse, cada indisciplina, cada resistência, uma razão, a ser compreendida no todo. Talvez seja por isso que Lacerda (2006, p. 61) fala da professora de Jomar, de suas angústias, na tentativa de engajá-lo na escola, quando diz: “[...] às vezes penso que ela não sabe de nada, que está sempre por fora das coisas da vida”. E assim nasce face ao desinteresse do aluno a seguinte inquietação: as práticas docentes estão mais próximas da reconhecimento ou da criação?

Diante disso, imaginamos que a docência represente uma dança, contendo vários movimentos, várias melodias, vários discursos nem sempre distinguidos pelos docentes. Porém,

a partir de Foucault (2006, p.365) vemos que o cuidado de si, envolve direcionar atenção, de forma a distinguir cada movimento dos demais. “Por que tentar desfazer-se deste movimento de conjunto apresentado pela dança ou pela música, para dele abstrair e isolar cada elemento em sua maior particularidade, a fim de apreender a realidade?”. Assim, atentar ao que se passa à volta por mais prosaico que pareça, pode indicar um cuidado. Olhar a realidade que o cerca, viver sua própria singularidade. Nesse exercício tem-se a capacidade de ter a própria situação em torno de si, os docentes podem ter um mínimo de possibilidade de criação, preservando um caráter autônomo (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

VÊNUS

Figura 3 - Vênus



Fonte: <https://images.app.goo.gl/EBc4qExDkc8MKsDs8>

Sua atmosfera é muito compacta, formada por uma enorme quantidade de gás carbônico, por ser muito densa desenvolve um elevado efeito estufa que faz o planeta produzir altíssimas temperaturas, chegando a superar a temperatura de Mercúrio. Seus raios solares incidem de forma perpendicular na superfície do planeta. O movimento de translação, é feito em 0,615 anos, enquanto para a rotação são necessários 243 dias. Ou seja, em Vênus, um dia demora mais que um ano (RODRIGUES, 2008).

“É como se nunca desse certo para estes alunos se engajarem. Não se interessam!” Explode, Vênus, mostrando-se atingido pelos raios solares, porém insiste, acredita no valor deste sol para ele e todos que dele podem se beneficiar. Deslocar-se, desterritorializar-se, reterritorializar-se para amenizar temperaturas inóspitas. É assim que Vênus age em meio às capturas indesejadas e as linhas de forças que encadeiam sua vida profissional e pessoal. Quem vê-lo rir, brincar, dificilmente entenderá que está tentando se defender. E as músicas, são suas amigas inseparáveis nestas rotas de fuga, ainda mais se forem animadas! Escutemos mais desabafos de Vênus: “Era pra o

aluno usufruir o que a gente planeja, mas o interesse deles é celular e rede social. Depois as famílias não estão nem aí. O ensino virtual foi prova disto, porque eles estavam em casa e só ligavam o celular, mas não participavam. Hoje se a gente passa uma atividade pelo WhatsApp, nenhum faz. A sensação é sempre a de que poderia ter sido melhor. Hoje o aluno tem muito direito, é muito acobertado. Teria que ter castigos, mais rigor pra intimidar. Acho que melhoraria boa parte do problema de indisciplina e falta de respeito. Depois a pessoa fica frustrado/desmoralizado quando tem que aprovar um aluno que passou o ano inteiro sem fazer nada. A gente quer uma coisa e faz outra, porque o aluno faz raiva o ano todinho, e não quer aprender, se pelo menos quisesse como o Caronte ele ao menos sabe somar, mas, Calisto que não sabe ler, não sabe somar e a gente precisa aprovar, porque tem a meta pra atingir. A sensação é que todo o processo foi em vão. Parece o tecnicismo tradicional no meio das coisas modernas. Entre a educação maior e a educação menor me sinto passivo, porque o caminho já tá todo traçado. Porém sei que não podemos desistir da educação, porque a educação toca o coração das pessoas. E eu faço amizade com os alunos, tento ajudá-los nas dificuldades. Por isso a gente pode mudar muita coisa” (Mary escuta **Vênus**, em 25 de agosto de 2022).

O movimento de Vênus entre o desejo e o limite, recorda o que diz Lacerda (2006, p.34) “[...] insiste o inseto, abre a asa intocada, estica as patas ainda vivas e empreende nova rota [...] a barata esquece o lado doente e reúne no oposto à sua vontade de bailar”. As rotas de fuga de Vênus, através do riso, das músicas, representam uma ação guerreira contra linhas de forças pós modernas. Apesar que tal movimento não evolui em linha reta, mas “[...] oscila, às vezes entra em estagnação, podendo até andar para trás; outras vezes, ao contrário, nos surpreende com grandes saltos que parecem vir do nada, mas que são o efeito de movimentos que se operam em silêncio sem que nos demos conta (ROLNIK, 1993, p.13). E assim, o assumir-se professor de matemática, vai acontecendo, “[...] enquanto dentro de si, travam-se as primeiras batalhas entre teorias e práticas” (QUEIROZ, 2015, p.162). Mesmo usando de toda sua vontade de pertencimento ao sistema educacional e seus movimentos, é como se houvesse no espaço algo

que o convidasse a fugir, porque a promessa de que o movimento trará resultados previsíveis é inalcançável.

Nesse movimento, procuram-se culpados! Somos nós docentes? São os alunos? Vênus tende a ver aluno e família como culpados. Para Rodrigues (2015, p.176) o fracasso do estudante, pode incluir mazelas do próprio sistema escolar, apesar de reinarem concepções que não as considerem, “[...] apenas atribui ao indivíduo os motivos do seu fracasso, ou seja, o sujeito fracassou porque era lento, preguiçoso, cabeça dura, desinteressado, não corria atrás, fazia corpo mole, etc. o rol de motivos para o fracasso atribuídos ao sujeito é imenso”. Quanto às famílias, Vênus sugere um pertencimento às ideias de certos educadores dos quais fala Lacerda, (2006, p.87) “Sede mais severas! Obrigai firmemente vossos filhos a um estudo, tirai-lhes horas de folgança e arremessai-os sobre os livros”. São tais educadores que assim orientam: “[...] aprenda de uma vez por todas que não estou aqui para dar lição: eles são todos iguais, não querem nada, os pais não prestam atenção, não prestam, é tudo mau elemento: a gente tem que pensar assim para não sucumbir. Não tem jeito” (IBIDEM, p.116).

Ainda na necessidade de pertencimento a uma educação maior, Vênus pensa o castigo como possibilidade, tendo em vista que “[...] estas instituições utilizam métodos que proporcionam um controle meticuloso das funções do corpo, que sujeitam a suas forças e impõe uma relação de docilidade-utilidade” (RODRIGUES, 2015, p.221). Para o autor, baseado em Foucault, o espaço escolar, faz ver o poder disciplinar como necessário, funcionando como máquina de ensinar, mas também de vigiar comportamentos, medir capacidades e méritos. Diante disso o docente sente a necessidade de medir capacidades, dos estudantes, porém na tensão de nem isso poder fazer coerentemente. Ao que indagamos junto a Tártaro (2015, p. 171) “Os professores tomam decisões autônomas, ou seja, decididas por eles? Os professores têm controle das suas práticas e táticas escolares?” A autora complementa indagando para onde vergam tais ações docentes? E “Qual ‘cuidado’ o professor de matemática tem com ele mesmo? É um cuidado de si que se conhece e se governa?” (IBIDEM, IBIDEM -grifos das autoras). Em relação ao cuidado de si, Foucault, (2006, p. 6) enfatiza que esse, “Assumirá inicialmente a forma da renúncia a si mesmo”. Assim, se exercer o governo de si, é cuidar de si, e se o governo de si, é requisito para governar os outros, indagamos como governar-se a si, renunciar a si, diante da vontade de reprovar um aluno que faz raiva? Como estaria o movimento de Vênus em relação a si? Por outro lado,

[...] as mesmas linhas de força que produzem modelos estabelecidos de como ser um professor podem, por seu caráter impositivo, proporcionar ao sujeito a

possibilidade da criação de brechas que escoam uma maneira outra de abrir espaço para práticas do cuidado de si. Deste si, desta forma que cria o múltiplo, as múltiplas faces, os múltiplos sis. (TÁRTARO, 2016, p.42)

Em relação às amizades, o envolvimento com os alunos e o fato de acreditar na educação e nas pessoas, mesmo diante de adversidades, Vênus traça rotas de fuga, por meio de possibilidades outras, em alinhamento ao que expõe a autora acima.

TERRA

Figura 4 - Terra



Fonte: <https://images.app.goo.gl/aqXNTyYuMejvK5Bz8>

Particular, pela existência e complexidade da vida em sua superfície. Sua atmosfera é formada por nitrogênio, oxigênio e ozônio, que bloqueiam a radiação ultravioleta do sol, a qual é fatal para alguns microrganismos e prejudicial para os seres vivos em geral. Seu interior é inóspito, caracterizado por abalos sísmicos, além de ser forte campo magnético (RODRIGUES, 2008). A alternância entre dias e noites é determinada pelo movimento de rotação. Durante a translação, a qual é executada numa velocidade média de 106 mil km/h, mas por conta da força da gravidade e do imenso peso do planeta, tal velocidade não é percebida. (PERNAMBUCO, H., 2013).

Mais uma translação letiva iniciando, Terra dirige-se a uma de suas 4 turmas e começa conhecer as histórias dos seus 30 alunos: Dois deles abandonaram a escola por três anos, um porque precisou trabalhar pra família não passar fome, o outro não se sabe. Tinha uma que sofria abuso do padrasto, outra era espancada diariamente, em decorrência do alcoolismo do pai, outro acabara de virar órfão, outro havia sido abandonado pela mãe e morava com a avó que apresentava sinais de Alzheimer. Dois estavam ausentes pois desde o ano

anterior, só vivem nos corredores. A outra mandou dizer que faltou porque estava desde 4 da manhã na fila do SUS, aguardando uma vaga pra sua mãe, quase aleijada de reumatismo, se consultar. Havia um autista, e..... Três deles sempre precedem suas falas com palavrões, ao que Terra diz não estar entendendo. Pede que falem com outras palavras, ela evita atritos, nunca bate de frente, pois acredita que eles podem andar com armas e queiram descontar os problemas nela. Ela pensa: Não posso estruturar uma família que tá desestruturada, aqui eles passam pouco tempo comigo, A influência de casa é muito maior. No movimento de ensinar, Terra não se senta um minuto, vai atendendo cada um. E assim, acreditando muito em Deus ela se esforça pra apagar os problemas de cada rotação. Muitas vezes se questiona se está fazendo as coisas direito...Por vezes se arrepende de ter feito matemática. Acha difícil ensinar matemática porque o aluno nunca vem no nível que precisa. Como tem um vínculo na rede municipal ela observa que os professores das séries iniciais não têm preparo matemático e depois pensa ela: “Trabalha no município quem o político quer, sem querer saber se estão preparados ou não, por isso a base tá desse jeito. São 32 descritores¹¹ pra gente ensinar de um dia pra o outro, precisariam ter visto isto antes. E precisava-se fiscalizar isto. As séries iniciais precisam melhorar se não fica assim esse aperto pra nós”. Sente-se sufocada com as cobranças nos descritores. Ops! Terra lembra que não pode se deixar levar pelos abalos sísmicos, afinal pensa em sua estimada prima que entrou em depressão porque ficava relembando problemas! Vai às compras pensando em deixar um vínculo. Chega ao mercado, que mais parecia igreja. Só o que ouve é: Ave Maria! Misericórdia! Deus! Os preços estão absurdos! Constata-se! Isso a faz desistir de desistir do outro vínculo. Volta pra casa, sai pra caminhar ao crepúsculo. Outra rotação, segue. Vai para uma palestra, o de sempre! O de sempre? O brilho em seus olhos surgiu quando no final do evento, uma forte mão pousa em seu ombro, tal como um

¹¹ Descritores são habilidades a serem desenvolvidas e comprovadas pelos estudantes. A partir dos descritores são elaboradas as avaliações externas.

pássaro em uma árvore que lhe ofereceu abrigo em dias tempestivos. Era o mestre palestrante falando o quanto tinha sido inspirado em suas aulas, como foi motivado a chegar onde chegou pelos seus ensinamentos. “Nossa! Foi a 15 anos atras”. Terra não lembrava dele, mas retorna pra casa com uma emoção gratificante! Agenciada a vergar novas linhas de forças! (Mary escuta Terra em, 05/08/2022)

Lidar com complexidades, sugere característica comum entre o planeta e o docente, a partir de sua narrativa. Como diria Tártaro, (2016, p.141):

Há múltiplas linhas de força que transitam em um discurso docente. Estamos entre a insatisfação e a impotência de estar professor em uma sala de aula. Todo um caos que pode desenhar uma imagem do aluno em contraposição a uma imagem pronta do que se deveria saber ao adentrar uma sala de aula.

Nessa multiplicidade, compreende-se que na sala de aula relatada, há um universo de carências/ violências físicas, emocionais, sociais, econômicas, profissionais, como possíveis forças do fora afetando os professores de matemática. Nas forças do fora teríamos o que diz Arroyo, (2009, p.2) “As condutas dos alunos são a expressão de sua condição de sujeitos livres, e a condição de seres humanos livres é o que há de mais dinâmico na história e na civilização”. Teríamos sujeitos livres, daí a resistência contra um poder/saber, contra a instituição escolar, ou disciplinar, ademais: “[...] dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes” (QUEIROZ, 2014, p. 10), mas sim adaptáveis na intenção consciente ou não de utilizar as forças ao seu favor. As multiplicidades permeiam as salas de aula, porém:

[...] contraditoriamente, os professores trabalham com materiais e ideais que pressupõe que todos pensem da mesma forma, tenham a mesma estrutura familiar, a mesma renda financeira, os mesmos desejos e por aí vai. Temos uma realidade na escola, mas trabalhamos de forma que despreza tudo isso. Então, talvez não devêssemos nos surpreender com a indisciplina quase generalizada nas salas de aulas, entendendo que tal atitude implica uma resistência dos alunos aos métodos utilizados pela escola (SILVA, 2014, p.178).

No entanto “[...] o objetivo do modelo disciplinar é tentar de todas as formas possíveis anular a vontade do sujeito. Mas também nos mostra que o sujeito é capaz de não se deixar subjetivar por qualquer linha de força que o quer atravessar” (TÁRTARO, 2016, p.57). Anular

a vontade do sujeito, pode referir-se ao aluno, mas também ao docente que ora procede como soldado sem autonomia, sem vontade própria, porém ora é agenciado a ser guerreiro.

Para ser soldado, basta andar nas linhas, seguir os caminhos já delineados, receber as ordens do aparelho de Estado. O Guerreiro, pelo contrário, precisa se inventar, criar para si um espaço dentro do espaço já delineado, tais atitudes pressupõem um devir, uma luta singular inovadora que confunda o aparelho de Estado. O devir-guerreiro implica práticas inéditas de si. [...] permite um pensar a educação matemática por rizomas, pelas bordas do próprio aparelho de Estado que regula um território, que planta arborescências (TÁRTARO, 2016. p.161).

Segundo a autora quando se entra em um devir-guerreiro, se sabe que a periferia é o único lugar possível, porque o devir só acontece na minoria, ao tentar desviar-se de um modelo, esta ação nos engaja nas situações reais, no que elas demandam mesmo sem a devida atenção institucional, o que pode levar o docente ao seguinte impasse:

Mas me sinto tão confusa: não sei bem o que ensinar, tenho medo de fazer algo que desagrade à diretora, porém sinto que alguma coisa está errada e há um dos alunos de quem eu gosto muito, porque ele é muito pobre, mas desenha bem e é inteligente, eu sinto isso. Esse menino me preocupa, a mãe não o deixa estudar direito porque ele tem de trabalhar... (LACERDA, 2006, p.48)

E assim segue Terra em seu devir, em movimentos de medo, cautela, gratidão, força, fê, desconforto. Por vezes em colisão com astros, não alinhados às mesmas órbitas, ou seja, são docentes que não oferecem condição aos alunos em sua base matemática. Enfim:

O pouco salário lhes pesa. A profissão lhes pesa. [...] Arma-se a situação perfeita. Desune-se a classe: sequer são operários! Sequer fazem o mesmo trabalho: os professores são primários, secundário e universitários (Há engenheiros primários, secundários e universitários?) A faixa é diferente, a penúria é quase a mesma. (IBIDEM, p.125).

Os movimentos de rotação do planeta terra possibilitam alternâncias entre dia e noite, dependem destes movimentos a vida e seu vigor. Como sujeitos, faz-se importante movimentar-se em busca de clareza, mesmo que esta nos mostre o avesso, como coloca Lacerda (2006, p.134): “Vindo à luz, o avesso causa escândalo”. Porém, a ação diante de escândalos, do caos, da periferia, desde que represente nossa realidade e verdade poderão ser profícuos e éticos.

MARTE

Figura 5 - Marte



Fonte: <https://images.app.goo.gl/WkFso7ox5abYzP95A>

Vizinho a terra, Marte tem sua cor avermelhada devido à poeira, rica em ferro, que cobre parcialmente a sua superfície. Parte dessa é recoberta por lava solidificada, formando grandes planícies. Mas existem também crateras de impacto e montanhas. Seu movimento de rotação, ou deslocamento em torno do próprio eixo é realizado em 24 horas e 39 minutos, enquanto o movimento de translação é realizado em 1, 81 anos. Marte possui dois satélites, Fobos e Deimos, que em grego significa Medo e Terror. (RODRIGUES, 2008).

Planejar e dar aulas, passar num concurso, pouco tempo pra estudar, levar o avô à hemodiálise, ajudar em casa, tirar habilitação.... a fase adulta chegou e Marte procura se equilibrar na gangorra da vida. No domingo sai com amigas, brinca, se diverte bastante. Mas ao crepúsculo, bate aquela culpa por não ter estudado... Segunda-feira, chegando à escola, observa na esquina Fobos e Deimos, dois de seus alunos combinando irem para o recanto baseado, ela os segue, pergunta se eles trouxeram os trabalhos e pede encarecidamente que não falem à prova. Marte precisa transformar tudo em número, tudo em nota. Entra na escola, toca o sinal e ela vai pra sala com o planejamento muito bem feito. Reza para que dê tudo certo e que seus 30 alunos aprendam a fórmula delta. Explica o assunto, dá exemplos contextualizados, leva jogos, vai de banca em banca. Observa 06 interagindo, 06 dormindo, 12 no celular os outros não acompanham, então ela volta pra outro assunto. “Porque os que estão no celular não veem vídeos educativos no YouTube, porque não se interessam?” Questiona ela. (Mary escuta **Marte**, em 05/08/2022.)

Crateras, impactos e montanhas caracterizam o momento de Marte. “[...] a ideia de que a escola atual passou a ser um depósito de aluno fica muito forte!” (SILVA, 2014 p.83). “E não é isso que os professores querem nos mostrar? Que eles se tornaram insignificantes frente à informação produzida pelos nossos meios eletrônicos ou qualquer outra coisa?” (TÁRTARO, 2016, p.142). E ao ficar pensando na interrogação de Marte, resolvi escrever-lhe:

Querido Marte, como podemos pensar sua questão? Como interessar-se-ão, em resoluções de números elevados a potências que não os agenciam, quando os agenciamentos contínuos da semana são notícias a exemplo de especulações sobre a vida dos famosos. Como quem usasse a seguinte lógica: “pessoas famosas têm problemas; me ocupando com eles justifico meus próprios problemas”. E então estudam-se as manchetes: “Siária se apaixona pelo marido de Sione!” “Kako faz revelações!” “Sione sai do Brasil repentinamente deixando para trás o violão e o cachorro!” E quando a vida do trio já não interessar, outras vidas, outros, trios, famílias e sociedades despertarão novas curiosidades. Ah Foucault! Oxalá, todos folhassem sua obra Hermenêutica do sujeito e lessem pelo menos aquele texto sobre o que se passa nas cidades, cujo desconforto era grande por causa dos maus ventos que as atravessavam, da iluminação solar que não era boa dentre outros. Até chegar o momento que para se resolver os problemas das cidades, foi orientado reorganizá-las, abrindo-se de outro modo janelas e portas ou derrubar montanhas ou edificar muros a fim de que os ventos não mais fustiguem a cidade e seus habitantes. Adeus, Marte, te deixo com as palavras de Foucault (Mary).

“[...]as janelas de uma casa não devem abrir-se para as dos vizinhos. Ou, pelo menos, se temos janelas que dão para o vizinho, é preciso cuidar de fechá-las” (FOUCAULT, 2006, p.269). “Pois bem, é isto o que devemos fazer conosco: olhar o que se passa não na casa alheia, mas antes em nossa própria casa [...] e substituir o conhecimento dos outros ou a malévola curiosidade em relação aos outros, por um exame um pouco sério de nós mesmos” (IBIDEM). A metáfora lembra a modernidade quanto aos dispositivos, não apenas virtuais, que agenciam e capturam alunos, mas também famílias, professores e porque não toda uma sociedade que tem

empregado tempo e energias ocupando-se com o outro, ao tempo em que faltam com o cuidado de si, cujo, consiste em retomar o olhar e o que há que se olhar em si, o que fazemos e pensamos.

É o desejo, o prazer de saber dos males do outro, do que se passa de ruim com ele. É interessar-se pelo que não vai bem com os outros. Interessar-se por seus defeitos. Sentir prazer em conhecer as faltas que eles cometem. Por isto, o conselho inverso de Plutarco: não sejas curioso. Isto é, no lugar de ocupar-te com os defeitos dos outros, ocupa-te, antes, com os teus próprios defeitos. (IBIDEM)

Ao se tomar por referência a hermenêutica acima, entendemos que a nossa sociedade, consequentemente os docentes e os alunos estão carentes deste cuidado, o qual carece ser desenvolvido por aquele que cuida.... Cuidado é rotação em torno de si.... Mas o que Marte teria mais a nos dizer?

Sempre gostei de matemática, a professora era minha tia. Tive uma boa base e fez diferença até o ensino médio. Quando o professor gosta de matemática faz diferença ... Talvez seja esse o problema. Os professores de 1º ao 5º ano já fazem pedagogia pra se livrar de matemática e se deparam com uma matemática puxada pra ensinar, aí os alunos chegam pra gente assim. Muitos a gente nem sabe como chegou num ensino médio. Fico de mãos atadas a gente empurra tanto aluno pra outras turmas que não tem condições e vai dando sequência a isto, como uma bola de neve. E depois se fosse pra reprovar eram tantos.... Se tem as atividades já tira 10. Se acertar uma questão da prova, a pessoa já bota um 6. Quantos de nós não quer reprovar um aluno que só faz atrapalhar nosso trabalho, que as pessoas de fora veem e perguntam como fulano passou de ano? Aí eu digo que nem sei. Tem a justificativa de dizer que ficou em dependência, mesmo sem ter função, porque o aluno não aprende nada. (Mary escuta **Marte**, em 05/08/2022.

A prática do professor é um revezamento entre teorias e ao mesmo tempo entre uma prática e outra. Nesta pesquisa “[...] a prática do professor de matemática não é entendida apenas como as ações do professor em sala de aula, também compreende seu pensamento, suas ideias, suas opiniões, seus discursos” (BOVO, 2011, p. 4).

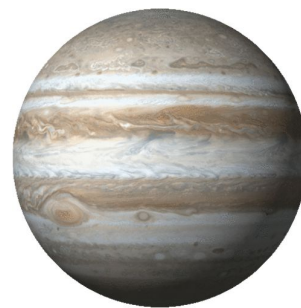
Quanto a Marte, percebe-se que seus primeiros agenciamentos com matemática, foram decisivos para que ela gostasse, aprendesse e passasse a ensinar. Ao relatar sobre professores de 1º ao 5º ano que não gostam de matemática e por isso não ensinam como deveriam, a docente, repete as angústias da colega Terra. Infelizmente, a matemática disseminada como saber difícil tem causado verdadeira tragédia cósmica, ao longo da história, conforme veremos no capítulo seguinte. Trata-se de um emaranhado cíclico, onde cada fase do processo de aprendizagem é impactada de determinada forma e os docentes que estão em um nível subsequente de ensino como no caso de Marte, sentem-se orbitando contra vendavais. Dessa forma, têm-se “[...] a impressão de que os professores são culpados, seja pela gestão escolar ou pelo governo, por não conseguirem propiciar a aprendizagem satisfatória de seus alunos” (TÁRTARO, 2016. P.10).

Ademais, Marte revela o que corroboram Souza e Silva (2015, p. 1315), ao afirmarem que “[...] nada ou quase nada fazemos debaixo de tantas normas e regras impostas”. Esta tese nos remete ao que a docente expressa sobre ter de aprovar o aluno que não se encontra apto. “Muitas vezes, quando o professor é impedido de reprovar um aluno, não é pelo fato de que aquela reprovação será de alguma forma negativa para a criança, mas por conta do alto ônus que isso se torna para o Estado” (GASPAROTTO, 2010, p.234). Diante de tal movimento de Marte, em torno da atual política educacional, perguntamos, quais as possibilidades de cuidado a partir de si, a partir do próprio movimento em torno de si? Quais possibilidades de autonomia? Para Souza e Silva (2015, p. 1312) “[...] sujeito autônomo é aquele que sabe reconhecer as forças do fora e escolher aquela que ele deseja que o afete, que o atravesse, que o subjetive”.
 Todavia,

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade, que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2006, p. 225).

Figura 6 - Júpiter

JÚPITER



Fonte: <https://images.app.goo.gl/gEdozSGZ77Kke3Pq5>

É composto basicamente por hidrogênio e hélio na forma gasosa. A imagem de Júpiter mostra uma série de bandas coloridas paralelas ao seu equador, que correspondem a nuvens de diferentes movimentos, temperatura e composição química. Com uma estrutura bastante estável, Júpiter emite mais energia do que recebe do Sol. O movimento de rotação é realizado em um tempo equivalente a dez horas terrestres, já o movimento de translação é finalizado em 11,8 anos. Atualmente, são conhecidos 63 satélites naturais desse planeta (RODRIGUES, 2008).

Belo sábado ensolarado, dia incrível, pra sair com a família e visitar a tia-madrinha tão querida, curtir o momento com os primos. Porém, certa preocupação o agencia. Não para de pensar em como conquistar aqueles alunos que não se interessam por suas aulas, a maioria não gosta de matemática, Júpiter, pensa em alguma coisa prática e lúdica, para trabalhar sólidos geométricos. Vai ao mercado da esquina compra jujuba pra simular os vértices, palitos de dentes pra simular as arestas. Com o material pronto para a segunda feira continuar o assunto de geometria espacial, confiante que dará tudo certo e aqueles alunos resistentes que não fazem nada em sua aula, possam se engajar. Para as outras turmas ele sapara as atividades, reavaliando se está seguindo o currículo. Depois ele vai atualizar as informações no sistema e lá se foi mais um final de semana que priva Júpiter de lazer e descanso. Próximo sábado, vai ao futebol com os amigos, no percurso, enquanto passa próximo ao presídio, traz a memória a situação de muitos dos seus alunos, que estão com pais presos, o que faz lembrar de outros que passam fome, e outros que sofrem

violência, e outros que... e outros que.... são tantos problemas que “às vezes não faz sentido ensinar equação quando na verdade o que eles estão precisando é de uma conversa” diz Júpiter.... (Mary escuta Júpiter em 01 de agosto de 2022)

Procuramos seguir o movimento do docente cartografado, em consonância ao pensamento de Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p.143) quando dizem que: “Ao invés de controlar-os, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos”. Nessa inclusão, percebemos que Júpiter, se engaja em seu movimento docente, além do que lhe é proposto pela escola, assim, ousamos compará-lo ao planeta, devido à característica deste em emitir mais energia do que a que recebe do sol. O compromisso de Júpiter com a aprendizagem de seus alunos é muito forte, contudo, atentemos ao que trata Queiroz (2015)

Para alguns, o que se deseja aparenta ser algo tão certo, que se torna quase palpável, por mais distante que sua realização ainda esteja e com isso traçam metas, deixam-se aprisionar por seus planos. Todavia, sempre existe o imprevisível para tentar desordenar essa pessoa, tirá-la desse caminho tão linear. (p.106)

Diante do movimento em torno da educação, a qual é permeada de multiplicidades, Júpiter colide com a ordem e a incessante busca do controle e nessa desmontagem de territórios, o docente tenta manter o equilíbrio fazendo algo muito importante ao considerar os sinais emitidos, ou seja, que os alunos precisam de uma conversa. E esta é uma indagação contínua que convém à docência: Quais sinais estão sendo emitidos por alunos que não interagem nas aulas? Será que tais sinais imploram a inventar caminhos outros?

Para Bovo (2011, p.77) “A burocracia e a falta de organização na escola causam empecilhos ao trabalho do professor. Isso faz com que ele desista de se lançar por caminhos outros”. Somando-se as indagações acima acrescentaríamos: Porque há tanta resistência em aprender matemática? Nesse intermédio sugere Rotondo (2010) cultivar novas formas de pensar, a partir das camadas mais porosas, permeáveis e, mais próximo ao caos. Segundo a autora, toda a nossa reflexão, ação, enfim nosso movimento deve partir dos sinais emitidos, dos problemas, das condições reais, mesmo que não sejam vistos e ouvidos, considerando, que há constante interdependência entre o sujeito e o mundo que o cerca.

Júpiter revela preocupação em relação aos problemas de seus alunos, quer sejam cognitivos, familiares, emocionais, etc, fazendo-nos lembrar o que sente a professora de Jomar, trazido por Lacerda (2006)

Aí eu tenho que brigar com ele. Então ele bota em mim aqueles olhos tão tristes e eu vejo aquele menino mirrado, o cabelo revoltado e embaraçado como ninhos bem trançados de pássaros, o rosto encovado, vem lá do fundo o olhar. Ai meu Deus! Que aperto! Que dor! Que dó! E eu o que posso fazer? (p. 26)

Assim como a professora de Jomar, Júpiter não apenas detecta o que se passa aos seus alunos, mas procura agir, se doando até em momentos de descanso e cuidado pessoal. Em relação a isto, ouçamos Tártaro (2016).

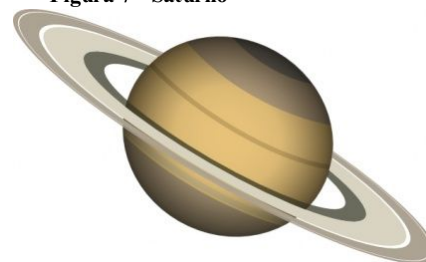
O aparelho de Estado tirou do professor seu bem mais precioso: o ócio. Não há tempo para pensar, tampouco para ver e compreender as linhas de força que atravessam a escola. É qual a tática do aparelho de Estado? Encher os professores de aula, de tal forma que tudo se torne algo mecânico. Não há encontros na escola. O professor está de passagem, os alunos se constituem meras paisagens de um ambiente falido. Esse foi o golpe de mestre do Estado para matar qualquer potência de ser um educador com espírito livre. (p.91)

E prossegue a autora afirmando que a função docente é elemento importante para o futuro de um país, porque sua prática supõe múltiplas formas de mostrar vidas outras, mas para isso é preciso descobrir novos caminhos e criar possibilidades. “E isso só é possível enquanto estratégia de luta, para a qual o ócio é essencial tanto para professores quanto para os alunos, pois o que temos visto nas escolas é o ocupamento do tempo escolar para que não haja um momento do pensar em si” (IBIDEM, p.92).

A autora é enfática ao afirmar que enquanto docentes vivemos submersos em linhas de forças existentes nos territórios escolares, fazendo-se necessário, certo distanciamento, pausa e olhar atento para entender essas linhas que nos tocam incessantemente. Do contrário, corre-se o risco de nos tornar um campo pelo qual todas as forças chegam e passam. Um corpo que não se espanta e não reage a nada, o que na perspectiva foucaultiana trata-se de uma inversão ao cuidado de si.

SATURNO

Figura 7 - Saturno



Fonte: <https://images.app.goo.gl/2hLQXnZaMt1akTrR9>

Saturno possui um belo sistema de anéis e sessenta luas. O nome desse planeta vem do deus romano que ensinou aos homens a agricultura. Com um núcleo rochoso e recoberto por gelo e compostos orgânicos, sua espessa atmosfera é formada principalmente por nitrogênio contendo moléculas orgânicas complexas. Seu movimento de rotação é realizado em torno de 10 horas, já para realizar a translação, Saturno demora 29,4 anos (RODRIGUES, 2008).

Certo camponês aprendeu cuidar de ovelhas. Dava-lhe prazer ver como as ovelhas pequenas depois de receberem o cuidado necessário, ficavam fortes, bonitas e alegres. Por isso se especializou no cuidado com elas. Decidiu tornar esse cuidado seu meio de vida e prazer. Foram-lhe confiadas 60 ovelhas, distribuídas em 2 espaços. Porém seu salário dependia do crescimento de 95% destas ovelhas. Planejava tudo corretamente, mas apenas 6 ovelhas comiam, bebiam, digeriam e aceitavam ser tratadas, as outras se escondiam, vomitavam, corriam, se espantavam e a tensão do camponês não cessava. Colocou as mãos na cabeça, pediu socorro e... Saturno acorda ao barulho do despertador, e... Ufa! Sente alívio! Era um sonho! Ou pesadelo? Levanta apressado e vai para a escola, naquele primeiro dia de aula entra numa turma bem complexa. Ele tenta chegar aos alunos pelo diálogo, sondando a perspectiva deles. Alguns só querem brincar; ele entra na brincadeira, tenta trazer pra o seu lado, revertendo a falta de engajamento. Enquanto isso, sigo agenciada em ouvir Saturno sobre seus fardos orbitais: “A gente tá vendo hoje na educação dois blocos: O bloco de conhecimento e o bloco de resistência, de alunos que preferem não ter conhecimento. A nossa preocupação é pegar aquilo que tá complexo e tornar fácil pra um grupo de alunos que realmente tá bloqueado.

Que diz olha eu não quero não. Se você trouxe eu prefiro outra coisa menos isso aí. Dá pra me virar sem isso. Como quebrar essa resistência? Me sinto sem forças, porque quando a gente procura ajuda na educação maior pra quebrar essa resistência, não a encontra. Se a gente for com muita vontade de querer vencer isso, a gente se deprime. A gente tenta esquecer que essa resistência está presente, mas ela é muito presente e muito constante a gente é freado a todo momento com as palavras dos alunos: “Tá bom”. “Eu não quero mais”. “Encheu”. A gente vive celebrando com uma minoria que quer. Se segura nessa ideia: “Vou dar minha aula porque tem 4 ou 5 que querem”. (Mary, escuta **Saturno** em 03 de agosto de 2022)

Com um núcleo rochoso e uma atmosfera de moléculas complexas, o planeta certamente lembra a labuta do docente. Labuta esta, comparável a uma colisão entre o que a doutrina educacional propõe como ideal e a realidade encontrada em que os alunos resistem ao que é proposto. De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p.49) “[...]crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto para que estes processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, [...] inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante”. Ou seja, é posto um modelo de vida e de educação que não corresponde às necessidades dos alunos ou de boa parte deles, os quais inventam diversas maneiras de resistir. Nessa tensão, enquanto docentes “[...] somos ao mesmo tempo reprimidos por essas leis invisíveis e reprodutores delas” (QUEIROZ, 2015, p.24).

E tal falta de interesse dos alunos parece ter gerado nos docentes uma intensa insatisfação com sua própria formação enquanto sujeito presente no espaço escolar, até a ponto de gerar uma sujeição de si ao próprio sistema que criou apenas a ideia da educação, mas não tem intenção nenhuma de colocá-la em prática (TÁRTARO, 2016, p.142).

De acordo com Tártaro, o sistema diz como deve ser, convence de que assim será o melhor, no entanto, exime-se da responsabilidade efetiva em relação ao processo. Ou seja, como acontece no meio, quais interferências o marcam e o que de fato se produz. Para Lacerda (2006, p. 166) “A escola está tomada de emperradas fórmulas que os projetos mais revolucionários caducam ao passar a uma instância superior”. Para a autora, as escolas uma vez arregimentadas prioritariamente subordinadas a leis maiores, se arcaízam, perdendo seu conteúdo original, o

que representaria o ar, o alimento e uma sadia vitalidade. Oferecendo-lhe ao contrário o mofo, os fungos que apodrecem e decompõem. Ouçamos a autora:

Cartilha é voz do que está por cima e só dá as ordens, só traça as linhas em que o rebanho vai pôr os pés. A desvinculação do que nosso aluno aprende com a sua efetiva exigência de vida chega a atingir a quase totalidade dos educandos. Dessa forma, não se propicia, através da escola, a propalada igualdade social, de oportunidades iguais para todos, porquanto só estão se ratificando os abismos sociais. Os critérios pedagógicos de nossa escola pública alienam-se em aspirações elitizantes que, irresolvidas, ficam a meio de caminho, não permitindo ao aluno sequer a aquisição de conhecimentos que lhe valham na vida prática. Ou, pior: engendra-se um paternalismo cruel, sórdido e deformante: ‘o aluno é carente, coitado’! (IBIDEM p. 165-166).

Assim como os demais docentes, a preocupação de Saturno com o engajamento dos alunos é bem evidente, contudo, como diz a autora supracitada, há na mente deles problemas tão infinitos, tão reais, tão urgentes, que torna-se sem sentido resolver problemas de álgebra, função, equação, radiciação, potência, quando as equações da vida não estão sendo resolvidas, pelo contrário muitas vezes se amontoam umas sobre outras. “A equação modelar habita desde o princípio: $x + y = z$, onde x = fome, y = as possíveis carências todas, então z = burrice, incompetência” (IBIDEM, p.13). E assim “[...] nos conformamos com o fracasso que a matemática, invariavelmente, proporciona dizendo que, para aprender basta ter vontade, persistência, interesse, disciplina...” (RODRIGUES, 2015, p.234).

Ante tal tensão, observa-se mais uma perturbação de Saturno, manifesta em sonhos, os quais serão interpretados no capítulo Movimentos de Translação: O Incontrolável.

Saturno estava em deslocamento orbital, junto ao Nilo; quando surgiram sete astros belos e resplandecentes, que iluminavam o céu. Em seguida surgiram mais sete astros feios e obscuros. Então os astros feios e obscuros eclipsaram por completo os astros belos e resplandecentes. [...] Sete satélites salutareis e harmoniosos também despontaram naquela aurora. Depois despontaram outros sete satélites mirrados e ressequidos por abalos e vulcões. Os satélites mirrados e ressequidos explodiram os satélites salutareis e harmoniosos [...] pela manhã perturbado, Saturno mandou chamar os sábios e lhes contou os sonhos, mas ninguém foi capaz de interpretá-los. (Mary escuta Saturno em 03 de agosto de 2022).

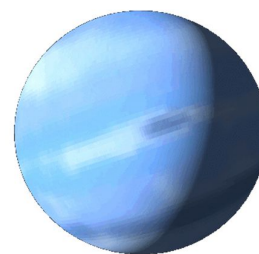
Ademais, enquanto os docentes tentam se equilibrar neste contexto, não apenas o sistema os culpa, pois: “É preciso que até os professores acreditem que a culpa de não conseguir que seu aluno aprenda seja deles” [...] Nesse momento, o sistema ganha e o professor morre socialmente” (TÁRTARO, 2016, p.87). Neste movimento e falando sobre o modelo empresarial que marca a educação na atualidade, Hypólito (2011, p.67, grifos do autor) nos traz que este modelo orbita:

No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade) de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade).

E diante destas linhas de forças, passíveis de subjetivarem Saturno, perguntamos junto a Guattari e Rolnik (1996, p. 22) “Como produzir novos agenciamentos de singularização que trabalhem por uma sensibilidade estética, pela mudança da vida num plano mais cotidiano e, ao mesmo tempo, pelas transformações sociais a nível dos grandes conjuntos econômicos e sociais?” Perguntamos ainda como pode Saturno, utilizar-se do seu belo sistema de anéis para cuidar melhor de si mesmo e conseqüentemente de seus satélites/alunos?

URANO

Figura 8 - Urano



Fonte: <https://images.app.goo.gl/WFPmCZvPoP2FuwG66>

Apresentando uma composição de gases como hidrogênio e hélio, Urano possui 27 satélites. Tem um relevo bastante particular, formado por vales e despenhadeiros. Sua rotação acontece em 18 horas, enquanto a translação demora 84 anos. Urano possui uma anomalia no seu eixo, que é praticamente perpendicular aos demais planetas. Logo, assim como Vênus, seu movimento de rotação é retrógrado: inverso aos demais planetas. Supõe-se que essa anomalia se deva ao efeito de um grande impacto (RODRIGUES, 2008).

Por falta de recursos, esperou 12 anos pra fazer faculdade, nessa espera teve que trabalhar na construção de transportes aquáticos. Nas sextas e sábados, à beira mar, trabalha se divertindo em reparos de barcos nacionais e até navios internacionais. Passa o domingo com a família, gosta de ir ao lago que há por trás da sua casa onde tem uma árvore frondosa, frutífera e aconchegante. O problema é que todas as vezes que ele olha a árvore, lembra da árvore do bem, seguindo-se de uma alucinação, ele vê um morcego assustador, cujos dentes ameaçam devorá-lo e as asas aprisioná-lo. De segunda a quinta, Urano, trabalha numa floresta treinando guerreiros para escalarem a árvore do bem. Ele enfrenta as seguintes dificuldades: a grande maioria dos guerreiros nunca está com os pés formados para subir naquele tipo de árvore, muitos não atendem aos seus comandos, eles não querem subir na árvore. Urano precisa fazer 95% dos guerreiros subirem à altura x da árvore do bem, por isso eleva o percentual de guerreiros com as próprias mãos sem que estes façam o próprio movimento. Alguns parecem levar muito jeito para escalar outros tipos de árvore, mas como não é a árvore do bem, não vale. Urano os estimula diariamente a persistirem, fazendo-os acreditar que se escalarem a árvore do bem, viverão felizes. Mas, muitos chegam ao topo e poucos, têm sucesso. A maioria, como se tivesse sido enganada, continua nas mesmas condições de solo infestado. Como se estivesse mentindo pra eles, Urano, sente-se culpado em ter incentivado a permanecer às duras penas, ferindo os pés para escalar aquela árvore, aquela forma. Urano que só desanima nas doenças, certo dia, volta pra casa triste, porém volta a sorrir, ao lembrar dos guerreiros que alcançaram o sucesso. Raiando mais um fim de semana, volta à sua primeira profissão, por lá, são exigidos resultados, por isso ele já se acostumou com cobrança por resultados na escala, como algo plenamente natural e desejável. (Mary ouve Urano em 29/07/2022).

Por que o movimento peculiar do planeta Urano é considerado anomalia? Porque o que temos de diferente é considerado perigoso, ruim...? Tártaro (2016, p.164) introduz uma

reflexão sobre: “Essas práticas podem me conduzir a uma armadilha que aniquilará tudo que é singular em mim. Pode ser que, ao me transformar no que a sociedade tanto almeja, perceba que o melhor que existia em mim eram justamente meus defeitos. Eles me faziam diferente”. Logo, a luta pela subjetividade, a partir de Deleuze (2005) se apresenta como direito à diferença, à variação, à metamorfose. Porém diante da atual conjuntura, tal luta trava-se contra uma forte e legitimada estrutura. Atentemos o que traz Tártaro (2016, p.165): “Vão me procurar, tentarão me enquadrar, pois, para o aparelho de Estado, sou um monstro, um estrangeiro no espaço em que vivo. Não me enquadro, não caibo mais nas caixas que foram construídas para mim”. Nesse pensamento, continua Lacerda (2006, p.171): “[...] o reto ver o torto, que só é torto, porque ele é reto, que só é reto, porque o outro é torto”.

Ao fazermos a analogia da educação, enquanto instituição de conhecimento validado, à árvore do bem, intentamos representar afetações do docente, em torno da incompatibilidade entre a ordem/padrão e a multiplicidade humana, como diria Foucault (1994, p.5) “Por meio de diferentes práticas – psicológica, médica, penitenciária, educativa – uma ideia, um modelo de humanidade tem tomado forma, e essa ideia de homem tem se tornado normativa, evidente e se passa por universal”.

Diante de tal ordem universal que busca por verdades incontestáveis no espaço educacional e relações essencializadas entre aluno e professor, enfatiza Souza (2013, p. 3, grifos do autor) que “Essa busca só leva a uma constante frustração. A questão do fracasso da Educação e, em particular, da Educação Matemática são um retrato disto, pois os códigos de “certo” e “errado” são oriundos de certa doutrina — “arborescente”.” No entanto, o “[...] movimento transversal da Filosofia da Diferença perpassando a Educação Matemática se dá contra esta doutrina — estatal, oficial e única” (IBIDEM, p.4).

Segundo o autor a doutrina arborescente por meio do padrão, limita a força da vida e a potência criadora, porém juntamente com isto, permite reorganizar-se, embora tal reorganização implica em riscos, uma vez que se resiste a algo consistente do ponto de vista de um poder- saber validado que busca um professor responsável por dizer a verdade e o saber que aprendeu em nome da tradição, sendo o responsável por sua manutenção e continuidade. Nesta perspectiva questiona Cavamura (2013) se queremos apenas um professor com formação técnica, dando informações ou um professor que faz ver, o não oculto sobre cada um, permitindo autonomia em suas decisões?

Nesse cenário, viver uma verdade cuja condição de possibilidade não é lógica, mas ética. Assim, cabe ao docente, como sugere Deleuze (1994) não se contentar em formar saberes, mas em ser constitutivo da verdade, ser sujeito constituinte. Sujeito da verdade, que dá atenção

àquilo que o cerca, aos sinais emitidos, mesmo contra uma “[...] cultura permeada pela lógica identitária que privilegia o visível, atribuindo valor absoluto às formas vigentes, e que pouco ou nada frequenta o invisível e as forças que aí se agitam pedindo passagem (ROLNIK, 2006, p. 2).

Tive um choque quando me deparei com a sala de aula. A gente enche a bola, planeja, aí a gente precisa se adaptar a eles. Tem aluno que aprende de costas. Tem deles que fica de frente calado, não dá trabalho a ninguém, mas não aprende nada, nem procura aprender. Tem deles que não prestam atenção, são como uns cão. Eu sempre falo: Estudem pra ter um futuro melhor. Eles estudam e cadê o futuro melhor? Não conseguem emprego, juntam-se tem um monte de filho, vão viver de bolsa família, voltam pra o mundo do crime. A questão social tá interferindo o tempo todo. (Urano em 29/07/2022).

Ao comparar os alunos a cães, Urano, deixa-se mostrar quanta ebulição há em seu interior: “Energia, pulsão, instinto, desejo, são uma espécie de mundo suspeito, perigoso e aterrador, com o qual se deveria lidar como um domador ao entrar numa jaula de circo repleta de animais selvagens” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 214). Nessa condição, o docente revela uma escuta da qual não se fala, a qual dentre outras coisas é resultado de “[...] medo, de opressão, a acomodação, a censura, a auto repressão. Assim é que as pessoas vão ficando verde, verdes, embaralhadas, os fios que enrolam enredeiam enredam na rede na renda nas rédeas trocadas” (LACERDA, 2006, p.193). Nesse emaranhado, do qual fala Lacerda e tomando por base a narrativa de Urano ao falar do aluno que mesmo em silêncio de frente pra o professor não consegue aprender, pode-se supor que este aluno esteja fazendo a seguinte oração: “Preciso estudar; me ajuda, Deus, eu não sei o que é florão, nem fúlgido, plácidas, impávido, mas principalmente o que é igualdade” (IBIDEM, p.17).

E na labuta de fazer com que os guerreiros escalem a árvore do bem, “[...]... o castigo que aplica ao aluno lhe sangra a alma, mas ele sabe que para o bem do infante se faz mister aquela severa pena. Baluarte da sociedade, os mestres habitam um mundo ideal, ao qual o aluno terá que se habilitar, com sucessivos esforços” (IBIDEM, p.119). Urano orbita, em um vai e vem de emoções, fazendo-nos lembrar a professora de Jomar, da qual fala Lacerda: “[...] quero ser ingênua de novo, quero acreditar que se eu me empenhar muito meus alunos aprenderão

apesar de tudo contra tudo e serão alguém na vida, capazes de não deixarem os seus fios darem nó” (IBIDEM, p.223).

Todavia, os problemas sociais dos alunos, detectados pelo docente compõem realidades em boa parte insolúveis perante promessas da educação maior em que oportunidades, igualdades e sucessos comporão as trilhas dos que tiverem acesso à escolarização. Ao constatar essa ambiguidade, o docente vê-se encabulado pela incoerência do seu discurso ao encorajar e aconselhar seus alunos, à medida que se apercebe disso e da forma como fala sobre isto indica o anseio por um discurso de verdade ou parresía¹². Para isto, a filosofia é “[...] a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2006, p.19).

Ao falarmos deste sujeito, compreendemos que “[...] a ética de si e a coragem da verdade buscam juntas um sujeito verdadeiro, coeso internamente” (SOUZA; SILVA, 2015, p. 1315). Sobretudo sujeitos que se abrem, se mostram em sua nudez, se respeitam sem ter nada a esconder de si. Consoante Foucault (2010) eles não se põem ao abrigo que ocultam seus males, pelo contrário vivem à luz do dia, porque são livres, sem temer o exterior. Segundo Tártaro (2016) enquanto docentes estes sujeitos lutam por uma razão acreditam em si mesmos, têm potência para inventar outras formas de produzir conhecimentos em sala de aula. Emerge, o sujeito ético tal, das resistências e controle das subjetivações que agem sobre eles. Como diria Foucault (2006, p.605) “[...] devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se; devemos aprender a não nos deixar perturbar por eles, a não nos deixar levar pelas emoções que poderiam suscitar em nós”.

NETUNO

Figura 9 - Netuno



Fonte: <https://images.app.goo.gl/6R7FbsBztK9Eop2r8>

Netuno não foi descoberto e sim previsto. Fato este considerado uma grande realização da ciência. Sua influência gravitacional, tida como responsável pelos desvios da órbita de

¹² Parresía ou fala franca. O termo será explorado no capítulo Movimentos de Rotação.

Urano, e já que os cálculos matemáticos não reproduziam com exatidão a órbita deste planeta, foi sugerido a existência de Netuno, o qual é formado por rochas e gelo, possuindo 13 satélites. Seu movimento de rotação é realizado em 0,6 dias e a translação em 164, 7 anos (RODRIGUES, 2008).

Há 20 anos, no início da sua translação, Netuno pensava: “Vou revolucionar, vou transformar meus pequenos satélites, iluminando-os todos com a luz do nosso precioso sol”. Essa era sua esperança. Hoje ele vê diferente, se chegar à iluminação de 01 ou 02 dos seus 13 satélites, dar-se-á por satisfeito. Satisfeito? Acomodado? O sol tem seguido a massa pós-moderna, uma ordem sedutora que vive a agenciar astros, cometas, planetas e asteroides. Esta ordem denunciaria a acomodação de Netuno! Não! Nem precisa. Os astros denunciam-se uns aos outros. Netuno sabe que não é acomodado, sua dedicação é enorme, porém constata a cada dia que os satélites não querem iluminação, preferem o escuro. Netuno vive um tanto decepcionado pois a massa pós moderna não atenta aos seus satélites que não querem luz. As vozes do sistema dizem que há maneiras diferentes de chamá-los à iluminação, que é possível revolucionar, mas ele já tentou várias estratégias e não consegue. Às vezes, Netuno sai de sua órbita e oferece aos seus satélites outro tipo de iluminação, a amizade. Nem todos aceitam, mas o fato é que isto o deixa feliz. Netuno usa sua experiência de viver um dia de cada vez, para não ser tão afetado por raios ultravioletas em sua missão de iluminar. (Mary escuta Netuno em 22 de agosto de 2022)

Os desejos, planos e sonhos de Netuno vão se movimentando diante de suas vivências, de forma que, o seu previsível não se confirma, conduzindo-o a pensar e agir sob expectativas menores, causando certa frustração.

A função docente foi invertida: se um dia seu papel foi ensinar, hoje não é mais, pelo menos não no real da escola. Assim, a escola forma um profissional castigado por não conseguir cumprir o papel de ensinar algo a alguém. As linhas de força que compõem o ambiente escolar oprimem seus professores até o ponto em que eles acreditem que ensinar, lecionar, formar, conduzir o outro não é mais sua função (TÁRTARO, 2016. p.62).

Captamos do docente certa assolação, por não fazer aquilo para o qual foi designado: “Ensinar” matemática para sua turma “aprender” e não apenas uma “minoria” (grifos nossos). No entanto, em meio a tais linhas de forças, o docente traça suas rotas de fuga, ao fazer amizades com os alunos, correspondendo a necessidade posta por Tártaro; (2015. p. 171) “[...] necessário fazer de nosso corpo uma máquina de guerra capaz de criar seus próprios caminhos dentro dos caminhos outrora delineados”. Isso é criar rizomas.

O governo trata a educação como se fosse uma empresa querendo produção, enquanto mais pessoas concluírem melhor, mas o conhecimento que as pessoas estão adquirindo durante o trajeto não importa. **As diretrizes são boas, tudo que vem de cima tá ótimo**, mas o que tá sendo aprendido pouco importa. É normal com tanta coisa que existe no mundo hoje, os adolescentes não prestam atenção em nós. Eles ficam no celular, com fone de ouvido, falo com eles duas três vezes e eles não escutam. Se a gente pudesse cobrar, eles teriam um empenho melhor, não que eu seja a favor de sair reprovando aluno, mas não tem cobrança nenhuma infelizmente. A autonomia é escolher a ordem que vai trabalhar os conteúdos, mas aquela autonomia de poder avaliar de forma coerente a gente não tem. Se o aluno não faz nada, passou 4 bimestres sem fazer nada, e se numa turma tem 10 alunos nessa situação sem fazer nada, mas se a meta é reprovar só um, e alguém do seu lado diz: – Eu não vou me estressar e perder um bônus por causa de aluno que não quer nada com a vida. Aí você fica olhando não concorda, mas pensa: Se eu diminuir os índices da escola vão ficar jogando a culpa em mim. Tem toda uma carga forçando pra aprovar o aluno. (Netuno).

Netuno, não foi descoberto e sim previsto. Que paralelo podemos traçar entre este achado do planeta e a docência? Começemos refletindo a partir de Lacerda (2006, p.79):

[...] baixaram-se portarias, decretos e leis, os quais durante algum tempo, se fizeram obedecer. E houve a designação de professoras para serem supervisora e orientadoras; e se viu que isso era bom. E houve projetos criados abandonados, retomados e afundados; ... E houve mil convocações para mil reuniões para que de tudo se aprendesse; E houve a impressão de mil papéis, apostilas, lembranças e recados; [...] entronizou-se a expressão : “professor:

sacerdote do saber”, e se viu que isto era muito bom. E um dia quando se percebeu que isto não estava tão bom assim, criou-se grupos de estudo para saber porque os alunos não estudavam; e se viu que isto era novamente bom. E houve um consenso desses grupos em apontar o aluno como único culpado de não saber usufruir o magnífico ensino que lhe é ofertado: e se viu que isto era bom...

Embora seja relevante à humanidade, a função da ciência enquanto preventiva, o que abordamos como limitador são tentativas de prever e consequentemente controlar o imponderável que são os comportamentos e as multiplicidades humanas. É conveniente que as coisas sejam previsíveis, logo, em se tratando da educação, “A ideia é antecipar toda e qualquer situação que possa acontecer em uma sala de aula para que não haja surpresas, ou seja, é necessário arborificar a formação para que os professores se adaptem à necessidade do Estado” (TÁRTARO, 2016, p.57). Para isso, trata-se de repetir caminhos outrora percorridos, seguindo modelos previsíveis de pensamento, ação e reprodução.

Quando Netuno diz “As diretrizes são boas, tudo que vem de cima tá ótimo” , pode estar revelando a previsão de uma instituição de poder/saber, a fim de que não haja questionamentos, resistências, mas sim manutenção de certa subjetividade, utilizando-se de estratégias: “[...] uma sociedade não se contradiz, ou se contradiz muito pouco. Mais eis sua resposta: ela se estrategiza”. (DELEUZE, 1994, p.5), o autor coloca que ao tempo em que a sociedade não se contradiz e se estrategiza, ela foge. Logo, a situação fica com o sujeito que por conseguinte tenderá culpar alguém. Em que condições estaria, tal sujeito? Não custa lembrar o que traz, Sun-Tzu (1997)

Para se comandar um exército, deve um general ter uma mente serena e insondável para conduzir de maneira imparcial e vertical e manter seus soldados ignorantes a seus planos militares. “Ele comanda os seus soldados, assim como se faz com um rebanho de ovelhas sem que qualquer um saiba qual o seu destino”. (p. 28, grifos do autor)

Resta ao Estado garantir que as informações sejam as mais fiéis possíveis às suas opiniões. “Assim, quais os saberes que os professores devem ter para poder lecionar? Saber matemático, saber pedagógico e um discurso alinhado ao do Estado.” (TÁRTARO, 2016, p.86). Dentre os planos de uma educação atual está o cumprimento de índice de aprendizagem, “O índice está amarrado ao bônus, que seduz os profissionais da educação e os assujeitam” (BOVO, 2011, p.53). Em sua narrativa, Netuno revela que tal sujeição, é expositiva: “Qualquer um pode ver através do vidro como se realiza a inscrição no corpo” (KAFKA, 2011, p. 40) e ao mesmo

tempo julga sua conduta profissional, apesar de não o fazer de forma fidedigna. Nesta tensão, “Há sempre, entretanto: as opções: o mergulho ou seguir na correnteza, de manso com os outros, que aí o curso da água te protege” (LACERDA, 2006, p.13). A autora nos adverte que a escola pode mover no sentido correnteza: “Mas, na escola, todos a tranquilizavam: discussões são desagradados; ademais é tão bom a placidez das águas!” (IBIDEM, p.40).

Enquanto isto, talvez, os docentes, em suas condições de trabalho, esperem por uma autonomia concedida externamente, contudo, em se tratando de uma ética de SI, concordamos com Souza e Silva (2015, p. 1321) “Posto que a autonomia de que falamos é algo de conquista do indivíduo; ela não é cedida ao sujeito, mas é uma força que vem de dentro dele, diferentemente daquela autonomia decidida em instâncias hierárquicas superiores”. A ética de si, possibilita viver coerentemente a própria história, com tudo aquilo que marca o sujeito, permitindo “[...] ver que há avessos, que outra história lá se faz, em verdade mais autêntica e pujante que aquela, só registro de vitórias” (LACERDA, 2006, p.193).

ENCONTROS ORBITAIS

Figura 10 - Sistema Solar



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Jp15ANnQyEti8YrDA>

Mary: Vamos conversar um pouco pessoal? Sobre as formações em serviço?

Saturno: É rápido?...

Urano: Eu preciso levar um bujão de gás pra fazer o almoço de casa.

Terra: Preciso pegar o transporte da outra escola.

Larrosa (2002), expõe a velocidade como um dos obstáculos à experiência. Para experienciar, o autor fala da importância da pausa, a fim de pensar, olhar, escutar e sentir mais devagar. Suspende a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a

delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência, requer um gesto de interrupção, mas a fluida atualidade, nos direciona por caminhos que impossibilitam ou dificultam tal interrupção. Larrosa (2002) exemplifica tais empecilhos: a) Excesso de informação; b) Excesso de opinião. c) Falta de tempo; d) Excesso de trabalho. O sujeito moderno está se informando e opinando constantemente, e por esse excesso de informação torna-se humana e extremamente difícil, a experiência devido a tal excesso. Vive permanentemente agitado, trabalha excessivamente, pretendendo conformar o mundo, segundo seu saber, poder e vontade, sempre mobilizado, não pode parar. Por conseguinte: “A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se” (LARROSA, 2002, p.28).

Mary: Em que as formações em serviço, têm ajudado vocês?

Mercúrio: Falta algo mais específico para didática de matemática em sala de aula. A situação que os formadores colocam quase nunca dá pra vivenciar. A melhor parte é o debate entre os professores, sobre os problemas que enfrentamos e que nos ajuda a resolver.

Vênus: Elas são voltadas pra um tipo de aluno que interage, mas a maioria não interage.

Marte: De forma geral as formações não ajudam.

Júpiter: A gente não faz muito uso das propostas. Quando vai para prática não dá certo. É longe da realidade. As formações que as educadoras de apoio da escola fazem aqui estão mais alinhadas.

Saturno: Se o formador não tá em sala de aula, a formação não satisfaz, não tem muita relevância. O que a gente vê nessas formações só atende uns 10% dos alunos que a gente tem.

Urano: Hoje em dia, as formações são voltadas ao alcance dos índices do SAEPE/SAEB. Quando tem formação com Halley aí é bem melhor porque faz pouco tempo que ele foi professor nessa escola e conhece nossa realidade, conhece nossos problemas, consegue ajudar.

Netuno: A ajuda da formação é mínima, não tem ajudado porque quem dá a formação não conhece a realidade. Para servir teria de ser com alguém que tá dentro do processo. Cada turma é de um jeito, aí a gente vai tirando lição pra ir aplicando as experiências que a gente vai tendo durante o ano, isso é o que vai ajudando mais.

Enquanto escutava os docentes, entrei em ebulição ao me identificar às suas angústias. Situações conflitantes entre as proposições formativas que partem de instâncias educacionais superiores e a realidade vivenciada são evidenciadas por todas as falas.

Era uma vez uma cidade privilegiada por ter um hospital de acompanhamento contínuo aos habitantes. Os médicos tratavam os pacientes preventiva e interventivamente, usando os mesmos remédios nas mesmas doses para tratar os pacientes. Estes remédios tão especiais tratavam de tudo e se os pacientes tomassem de acordo com a recomendação supostamente, estariam todos bem, felizes e aptos para a produção que lhes cabiam. Observa-se, porém que mesmo tomando devidamente as medicações prescritas, muitos pacientes permaneciam com os mesmos sintomas, os mesmos problemas, as mesmas dores. A demanda de anestésicos aumentava. Pacientes se encontraram para a busca de solução, mas como já estava tarde, visto que estavam muito cansados e tinham outros tantos compromissos combinaram de transferir o encontro para outro dia... O caminho, a verdade, o hospital, a solução, os remédios fabricados pela verdade estão presentes. Mas será que não existem outros cuidados? Outros caminhos? Como e quais cuidados podem ser inventados? (Participação da pesquisadora em estado de ebulição)

Observa-se que, apesar das formações em serviço oferecerem algumas contribuições, elas não garantem mudanças nas práticas docentes por não atenderem suas necessidades. Assim sendo, nosso ponto de discordância é justamente, o discurso não vivenciado, que representa “[...] um ideal, do desejo de um grupo de pesquisadores relacionado ao ensino de Matemática [...] não estão em sala de aula. Apenas a observam. Coletam informações e não as experienciam,

não as vivem. São falas prescritivas, impostas.” (QUEIROZ, 2021, p.13). E assim, capturada por tal conflito formativo veio à minha imaginação a trama abaixo, lembrando o que diz Lacer da (2006, p.188): “[...] você fala do seu lado, o que ensinaram nos livros as vozes oficiais. Aprendi a ler o avesso”.

Consoante Tártaro (2015, p. 170) “Formamo-nos em meio a uma sucessão de regras que tem o objetivo de nos definir. Todo um mapa que sustenta uma ideia de educação. Por conta destas regras precisamos de resoluções que nos afaste de nós mesmos”. A autora adverte para o fato do assujeitamento a condutas apregoadas, divergentes de condutas livres, que consideram necessidades manifestas. O que diante da nossa analogia seria uma ênfase ao movimento em torno de outros eixos, em detrimento ao movimento em torno do próprio eixo, movimento autônomo. Desta forma “O essencial seria buscar entre todos os espaços que compõem nossa formação, nosso próprio discurso. Um discurso que ao proferirmos tivéssemos a certeza de ser parte de nossa própria singularidade” (TARTARO, 2015, p. 171).

Corroborando, Souza e Silva (2015) colocam a necessidade de reflexão sobre o sujeito existente em cada professor que reflete a sua prática e não apenas conversas e reflexões sobre a melhora da prática metodológica. Ou seja, a necessidade de um olhar para si, de um despertar autônomo. Ou seja, professores outros, nômades, máquinas de guerra transformando espaços estriados em lisos, que resistem e lutam contra a captura da máquina estatal. Tal liberdade docente poderia ser uma mudança capaz de reverberar possibilidades humanas. E nessa busca “O que transformará professores em espíritos livres serão as pequenas práticas, resistências às normas impostas. Saídas! É isso, precisamos de educadores capazes de buscar saídas em meio às linhas molares que as instituições produzem em nós.” (TÁRTARO, 2016, p.154).

4 MOVIMENTOS DE TRANSLAÇÃO

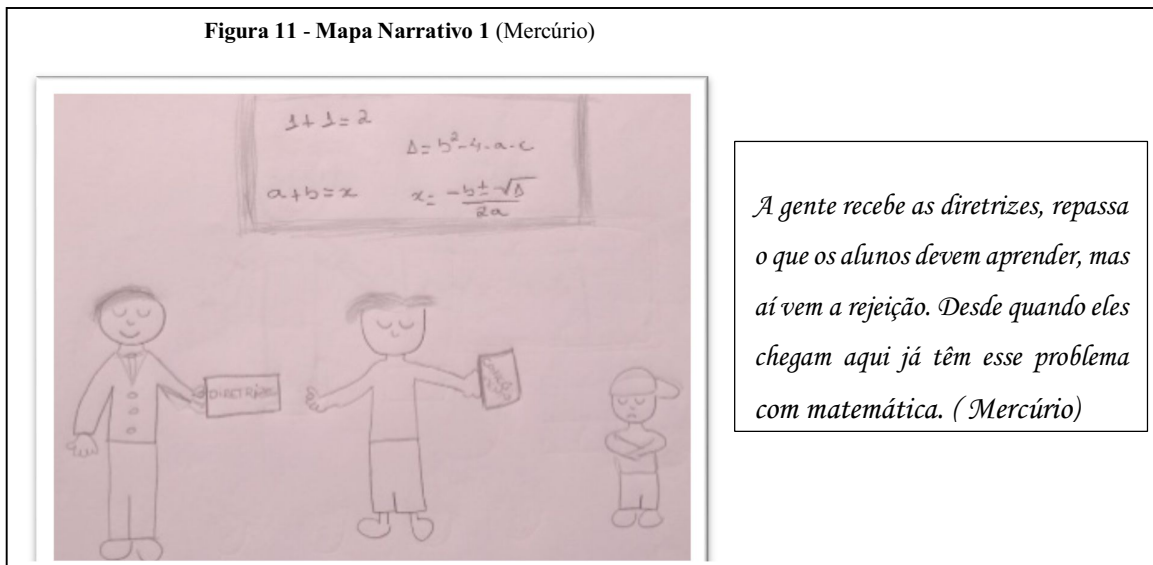
Translação é o movimento realizado pelos planetas **em torno do Sol**. De acordo com Rodrigues (2008), cada planeta é único em sua dimensão, velocidade, massa, órbita, etc, porém, os planetas que fazem parte do sistema solar, têm em comum a órbita em torno do sol, entendendo-se por órbita, a trajetória de um astro em torno de outro. Nesta cartografia, o sistema solar representa o sistema educacional, o movimento de translação representa o movimento de alinhamento/dependência em que os docentes realizam em torno do sistema de ensino, naturalmente, como os planetas orbitam em torno do sol. Enfatizando-se, contudo, reações adversas do tal movimento, para os docentes, a partir de composições interferências que acompanham a educação vigente.

Abordamos, nesse alinhamento, através de mapas narrativos (pesquisa de campo) e embasamentos teóricos, encontrados em Foucault, Bauman, Deleuze, Guattari e Rolnik, dentre outros: a) O ensino de matemática, a fim de compreendermos relações históricas, culturais, sociais, discursivas e políticas que trazem consequências às práticas dos docentes; b) A Educação Maior, que é produzida na macropolítica, em contraponto à Educação Menor que está presente nas ações cotidianas; c) A pós-modernidade e a globalização como tendência de sedução humana em promessas e respostas. Tal fenômeno, junto à política neoliberal, une-se ao Estado, indicando um modelo de administração para o setor público, do qual fortalecem-se dois fenômenos que marcam o ensino e a docência: o padrão e o controle. Destarte, entendemos que fenômenos pós-modernos impulsionam movimentos dependentes e controlados externamente, mesmo que de forma imperceptível, por vezes sugando a potência do movimento em torno de si.

Por conseguinte, trataremos sobre o processo de subjetivação dos docentes em suas práticas, mediadas por padrão e controle, os quais estabelecem tensões com as multiplicidades e o cuidado de si. Nesse movimento, abordamos alguns efeitos da pandemia do coronavírus, para o ensino e a docência, ratificando o incontornável constante no meio docente, em contraposição à ordem e o controle desejáveis. Enfim, o movimento de translação docente não é apenas pontualmente, em torno da educação, mas em torno de toda uma conjuntura que a acompanha permeada de relações de poder/saber/ser, que por serem relações de poder, permitem resistências na busca de saberes outros e subjetividades outras.

4.1 A Matemática

Figura 11 - Mapa Narrativo 1 (Mercúrio)



A rejeição dos alunos, eis o problema de Mercúrio em sua órbita em torno do sistema de ensino, mas perguntamos junto à reflexão de Lacerda, (2006) se de fato, os alunos rejeitam e o que há por trás de tal rejeição?

[...] chegar lá, às oito, cansado, o corpo doído. E ouvir o lenga-lenga. ensinam como dar comida aos porcos, como lavar merda de bicho, limpar chiqueiro e barraco? ensinam como fazer o estômago parar de roncar? não, mas me ensinam conta. só que não são as contas da vida, ensinam coisas de história. Só que não são as coisas da história da gente. Assim pra que eu quero a escola? [...] Porque tem a merenda, as meninas, a professora... (p.25)

“Desde antes de nascer, houve nele fome. Fome que veio da mãe que veio do pai que veio do avô que veio da avó. Que veio de alguém antes e alguém mais antes (os escravos que Izabel, a Princesa, não libertou?)” (IBIDEM, p.13, grifos da autora). E assim Lacerda nos agencia a investigar sobre a história, a matemática, enfim sobre a vida, apesar de que nunca existe segredo, embora, como diz Levy (2002) nada seja imediatamente visível, nem diretamente legível. O saber constitui, portanto, os limites do que pode ser visto e do que pode ser dito em cada época.

De acordo com Silva e Mendes (2013) desde a antiguidade, observou-se uma distinção entre dois tipos de matemática, uma utilitária e uma abstrata. Enquanto esta, era voltada apenas para a classe intelectual e dirigente, aquela articulava-se às necessidades cotidianas da sociedade em geral como dos comerciantes e artesões. Historicamente, a matemática abstrata

não foi acessível a todos, consequentemente, certas visões foram socialmente disseminadas sobre a matemática como ciência. Costa (2020) enfatiza que nesta trajetória histórica houve restrição ao gênero feminino com relação ao acesso ao ensino de matemática, além de restrições religiosas, tendo em vista que tais conhecimentos eram considerados pagãos, neste caso popularmente inacessível. Na modernidade, avanços matemáticos foram produzidos possibilitando investigações e produções, porém sempre de forma restrita. Inclusive centros de estudos matemáticos eram considerados secretos que deveriam ser mantidos em segredo sob pena de castigos. (COSTA, 2020).

Com relação ao processo de colonização, vivido no Brasil, pode-se considerar como excludente, uma vez que, certos conhecimentos foram instituídos como válidos e merecedores de legitimação e propagação, porém nem sempre acessíveis; enquanto outros inválidos e imerecedores. Nesse processo, o ensino de matemática, seguiu caminhos restritos, com suas determinações e exclusões, a exemplo da ênfase na tríade ler, escrever e contar, o que conferia poder ao professor de matemática, havendo escassez destes docentes. Além do mais, o currículo dos meninos era legalmente diferenciado do currículo de meninas, este restringia assuntos de matemática. Outrossim, nos períodos jesuíta, militar, positivista e institucional, reformas aconteceram, porém todas elas separavam o ensino secundário para a elite e o profissional para o povo (IBIDEM).

Assim evidenciavam-se relações de poder/saber estabelecidas que se constituíram nesse campo do desenvolvimento e do conhecimento matemático, privilegiando saberes em detrimento de outros, numa constante luta diante de influências econômicas, religiosas e políticas (IBIDEM). Ademais, segundo a autora, os saberes defendidos em cada época, conduzem à produção de discursos, em que se envolvem mutuamente, relações de poder /saber que legitimam tais discursos. Portanto, certas restrições aos conhecimentos matemáticos fazem parte de um processo histórico que tem interferido na relação entre ensinar e aprender, por meio de discursos legitimados, propagados, naturalizados e reverberados dentro do espaço escolar que conduzem subjetividades.

Além das restrições supracitadas, atualmente, alguns autores manifestam preocupação com as influências desta conjuntura histórica, política, econômica e social, enfatizando que o ensino de matemática, herdou um status de ciência difícil, o que faz com que estudantes demonstrem aversão ao componente ou sintam-se distanciados da sua produção (COSTA, 2000; SILVA; LEAL, 2019; GIRALDO, 2019). Observemos:

A matemática é produzida historicamente pela “inspiração isolada de gênios inatos”. Então, seu entendimento só é acessível a pessoas com “talento inato”. Isto é, aqueles que não nascem com “talento matemático” jamais serão bons em matemática. O trabalho do professor de matemática seria, então, apenas identificar os estudantes “talentosos” e separá-los dos “fracos” (GIRALDO, 2019, p.10, grifos do autor).

O discurso de uma matemática difícil veio, pois, influenciando subjetividades, por gerações, onde poucas pessoas poderiam ter acesso aos conhecimentos produzidos, regulados por relações de poder. Se a produção de saberes é realizada por meio dos discursos de cada época, e se tais discursos estabelecem a verdade de que a matemática é difícil, os indivíduos são subjetivados por esta verdade discursiva. Diante disso, compreendemos que os discursos de uma matemática difícil, justificam/conformam sua restrição.

De acordo com Foucault (2004), as relações de poder não são más em si, uma vez constituindo espaços de resistências, porém quando estas permitem estados de dominação, operam-se opressões e injustiças. Conforme o pensamento foucaultiano, podemos examinar se discursos que se propagam em relação à matemática, têm operado justa ou injustamente: “Quantos alunos acreditaram que não eram “bons” pelos discursos dos outros? [...] Quantos tiveram que esquecer um modo de calcular peculiar, por exemplo, porque o professor lhe apresentou outro, considerado o válido?” (COSTA, 2020, p.20). “[...]os discursos do tipo “você não consegue” [...] Independente de qual dispositivo for, e em que circunstância, é um discurso que “fere”, que produz marcas negativas que, implícita ou explicitamente, minimiza as potencialidades do ser humano” (SALES, 2018, p.72, grifos da autora).

Destarte, os significados, produzidos pelos discursos, por mais naturalizados que se possam parecer, não são neutros, vejamos:

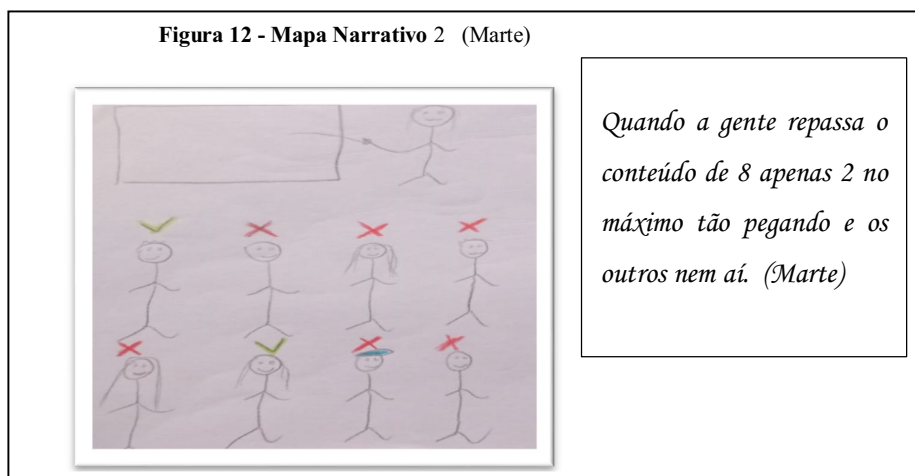
Tudo o que se pode dizer sobre a significância é que ela qualifica um regime, nem o mais interessante, nem o mais moderno ou atual, simplesmente talvez mais pernicioso, mais canceroso, mais despótico que os outros, por ir mais fundo na ilusão (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.84).

Nesse histórico, os autores acima consideram certos significados como uma doença, que, portanto, deve ser tratada, cujo tratamento, é dificultado pela camuflagem discursiva que se fez e se faz presente, fazendo os alunos sentirem-se distanciados, não atraídos pelo

dispositivo¹³ sala de aula de matemática. E assim, de acordo com Queiroz (2019), para os alunos, a matemática da escola é percebida distante da matemática da vida.

Ademais, a maioria dos conteúdos ensinados hoje foram desenvolvidos até o século IX. “Isso mostra a obsolescência dos conteúdos trabalhados por nós. Por uma questão de tradição, abrimos mão da Matemática desenvolvida hoje para estudar uma Matemática morta que já não corresponde às demandas atuais” (RODRIGUES, 2015, p.233). Conjectura, ainda, o autor que a matemática escolar atualmente esteja somente na escola.

Consoante, Tártaro (2016, p.70) “Ensinar Matemática tem a ver com criar relações entre as coisas”. Porém se essas relações não forem legitimadas, tal criação se constitui atos de resistências contra linhas de forças, uma vez que, “Qualquer matemática outra é considerada uma aberração que deve ser descartada o mais rápido possível para que o vírus de uma matemática não regulamentada não se espalhe. (TÁRTARO, 2016, p.125). Para Rotondo (2015) a matemática é legitimadora do conhecimento científico, uma vez que qualquer saber que não tenha seu modelo da racionalidade suas técnicas e linguagem, é classificado como não saber, ou mesmo senso comum.

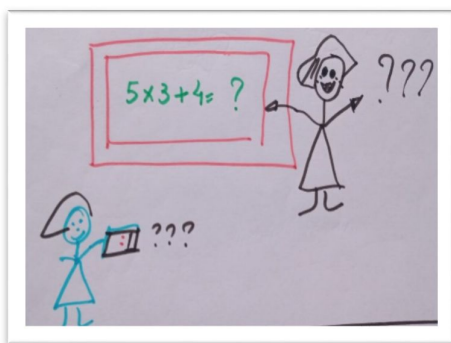


Alguns alunos, resistem a tais linhas de subjetivação, outros, porém, se quer, tentam desviar-se delas. Somando-se a isto, estímulos pós-modernos como o hiperativismo sócio virtual tem influenciado estudantes, dificultando o acompanhamento a um ensino que requer atenção e pausa. Como consequência de tal influência, os estudantes ficam presentes na sala, desejando estar em outro lugar. O pensamento deles não estão lá e nesse conturbado movimento, “[...] o professor que deseja a atenção, o envolvimento dos alunos, ao perceber que

¹³ Conjunto heterogêneo de discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas etc. Com objetivo de disciplinar, capturar e controlar. (FOUCAULT, 2010b)

isso nem sempre ocorre, desanima, se frustra, adoece” (SALES, 2018, p.38). Portanto, os professores se encontram em um conflito entre o sistema educacional opressor e alunos que não querem aprender, levando a culpa e sendo punidos por isso. Mesmo sem terem culpa eles a assumem. Pois, “[...] sem terem seu Éthos construído, eles vão para um campo de batalha armados com nada, não têm nem a verdade que é deles, para defender” (QUEIROZ, 2019, p. 156).

Figura: 13 - Mapa Narrativo 3 (Terra)



A professora frustra-se com a realidade detectada. Ora tá feliz com o que faz, ora sofre por não conseguir fazer com que os alunos aprendam, mesmo fazendo o que pode e o que não pode. Ela vê a profissão com um olhar de preocupação e desânimo. Se prepara, mas o aluno não aproveita. Dentro deste sistema tem que dar resultado. A preocupação é dar resultado, apesar dos obstáculos. (Júpiter comenta o desenho de Terra)

Agregando-se ao movimento de translação ao ensino de matemática, os docentes, necessitam reconfigurarem suas práticas em torno dos resultados a serem alcançados em avaliações externas, a fim de alcançarem índices estabelecidos por lógica empresarial. A lógica racional que pauta a educação estabelece as metas, cujos resultados são associados à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa maneira, nasce um discurso legitimado, produzindo uma verdade sobre o que, para que e como ensinar, subsidiando, a partir de bases legais, o trabalho docente. A matemática, torna-se, então alvo de uma expectativa local, regional, estadual e até nacional, em que as escolas competem por alcance de melhores índices, o que confere ao professor um caráter peculiar de padrão, responsabilização, competição e controle em suas práticas. Destarte, perante tal conjuntura, continuamos nossas indagações: Quais linhas de forças afetam o professor de matemática neste movimento? Quais as possibilidades de autonomia ao sujeito docente? Que relações se apresentam entre o exercício dos docentes de matemática na pós-modernidade e a ética do cuidado de si na perspectiva foucaultiana?

4.2 A Política Pública Educacional

O movimento docente ocorre em torno de toda uma conjuntura que cerca a educação. A política educacional, fazendo parte dessa conjuntura representa algo que o rodeamos, ou que nos rodeia, enquanto educadores. “Políticas educacionais são mecanismos utilizados pelo Estado para materializar concepções e práticas no campo educacional” (PARENTE; PARENTE, 2021b, p.17). Como exemplo de mecanismos podemos citar as leis, diretrizes, programas, projetos, decretos, portarias, enfim, são dispositivos que legitimam a atuação do poder estatal na educação em um ciclo, compreendendo agenda, formulação, implementação e avaliação (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011).

Do ponto de vista social, a política educacional é colocada por Parente e Parente, (2021, p. 18) como “[...] uma ação do Estado que, ao identificar um problema na sociedade, cria estratégias para a sua resolução”. Porém tal ação, segundo Parente, Perez e Mattos (2011) é resultado de conflitos e interesses diversos, emergindo dentro de relações de poder. Para Foucault (2010b)

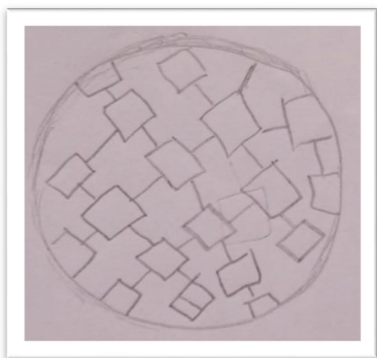
O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão. (p.103)

Entendemos, a partir de Foucault, que o poder permeia a necessidade de conquista dos indivíduos e está difuso por todo o corpo social. Tal sede de conquista pelo poder, está fortemente atrelada ao saber, uma vez que este fortalece aquele e vice-versa, de forma que, quem tem conhecimento, tem poder. Essa relação é a que delimita quem pode determinar qual deve ser esse conhecimento, tornando-o válido. Observemos o que diz Foucault (2004, p.12) “Quem diz a verdade? Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas”. A questão foucaultiana implica em saber como os jogos de verdade podem situarem-se e estarem ligados ao poder; sendo sua preocupação, contra os efeitos de dominação que geram opressões, através de jogos de verdade que tentam determinar a conduta dos outros.

As verdades e as ordens existentes na política educacional, através de orientações oficiais, consideram que há uma determinada escola, um modelo a ser ensinado, alunos que aprendem de determinada maneira, determinando-se ainda quais serão os resultados de todo o processo. Estabelece-se, portanto, um certo consenso de ordem, padrão e controle. No entanto,

ao se deparar com a multiplicidade que envolve a docência, o professor passa a lidar com alunos, cujas condições sociais, econômicas, psicológicas e conjunturais da atualidade não se enquadram numa conjuntura de regularidade, logo o professor não encontra a escola prometida, nem alunos que permitem relação com determinada aprendizagem.

Figura 14 - Mapa Narrativo 4 (Saturno)



Vejo a educação maior como uma rede de indicadores. A gente tenta repassar. Pega o aluno de uma educação menor, espreme feito laranja, mas não tem com chegar ao que a educação maior propõe. Trabalhamos com alunos dos sítios, os transportes quebram, não cumprem os horários, é problema com a prefeitura... Quando a aluno falta, aí tem que repetir tudo. Se vai pra o laboratório, quando vem encontrar o que precisa pra trabalhar vai uns 2 meses. A internet não presta. O calor é enorme. Tudo isso tira as condições para o que a educação maior propõe. (Saturno)

Em diálogo com a filosofia Deleuziana, Gallo (2008) enfatiza a educação oficializada, como uma educação maior.

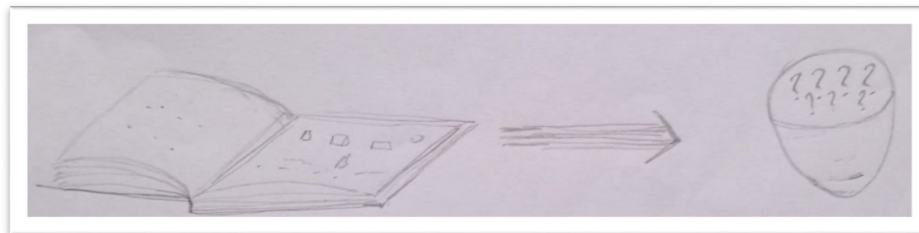
A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (p.64)

Em dissimetria, à educação maior, o autor aborda a educação menor, como aquela que acontece na prática: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2008, p.65).

As diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar ao passo que: “Não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (IBIDEM, p.68). À educação menor interessa viver e encarar a realidade seja ela qual for, e, de dentro dela suscitar possibilidades; produzir cotidianamente o presente, a fim de possibilitar o futuro e não viver em função deste. Age nos espaços possíveis “[...] A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir

possibilidades que escapem a qualquer controle” (IBIDEM, p. 67). Contudo, a educação maior age de forma pré-determinada.

Figura 15 - Mapa Narrativo 5 (Netuno)



Educação maior é uma imposição e forma pessoas sem identidade, mas na maioria das vezes as pessoas nem compreendem o que tá acontecendo. O currículo é grande e o proveito é pouco. O aluno vem com muita dificuldade e as pessoas lá de cima não compreendem isso. A gente é obrigado a dar o currículo, mas não pode cobrar o currículo. Pra ser aprovado, o aluno teria de apreender. Deveria dar menos e cobrar com mais coerência. Se damos o que é pra dar, passam poucos, mas pela demanda de metas precisa passar quase todos. (Netuno)

A educação maior é aquela bem pensada por instituições de verdade e poder, bem estruturada, com discursos preponderantes, enquanto, a educação menor é aquela concreta, sem vaidade, sem visibilidade, sem fama individual; porém vivida com todas as suas dificuldades. Tadavia, ao se deparar com essa assimetria, entre a norma instituída e a realidade, Urano, um dos docentes cartografados na pesquisa sente-se meio deslocado em sua órbita.

Vejo as propostas da educação maior como uma coisa bem distante. Uma coisa é você tá no dia a dia. O que se prega numa educação maior é bem diferente. Não sei se é pra parecer bonito, esse trabalho em cima de metas, só sei que entre uma e outra me sinto perdido. (Urano).

Com este relato de Urano, lembramos alguns agenciamentos pós-modernos, como veremos um pouco adiante, por enquanto, fiquemos com o que desperta Lacerda (2006, p.28): “Qual? Espontaneidade, dor, sofrimento? Ora, do que precisamos é retórica: belas imagens, estilo convencional, fôrmas de emoção. É o belo, menina, o belo!”. A autora nos inquieta a pensar que o real, não tem muito lugar, quando este real, não é legitimado. Enquanto isso, os docentes precisam lidar com o real, que sem espaço de existência, têm suas multiplicidades ignoradas em nome da unicidade. Segundo Gallo (2000, p.65) “A educação maior procura

construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”.

A escola nada mais é que uma máquina de guerra capturada pelo aparelho de Estado. O espaço da escola é um espaço estriado, cheio de leis, regras, hierarquias, inspeções. Os ocupantes desse espaço têm um único caminho a seguir, o mesmo que de uma árvore, o qual é determinado pelo Estado. (BOVO, 2011, p. 50)

E prossegue o autor: “Os currículos não mais são do que uma grande norma do que deve ser ensinado aos alunos: uma forma de como as pessoas devem pensar o mundo. Com a ideia de currículo único, isso se acentua mais ainda”. (IBIDEM, p.47). De acordo com Tártaro (2016, p.119) “Os currículos, ou seja, as arborescências de nossos cursos são feitas para que se produza a igualdade, para que todos tenham um referencial de formação. No entanto, tal afirmação está totalmente baseada no hábito de igualdade”. “São estrias e mais estrias provocadas por leis, regras, normas, currículos, obtenção de metas, notas em provas classificatórias que nos aprisionam” (TÁRTARO, 2015, p.178).

A igualdade pretendida, por meio dos currículos, é denominada por Rodrigues (2015) de doutrina, cujos professores, fazem o papel de doutrinadores, onde pouco ou nada sabem por que tais conteúdos estão lá. Ao fazer uma busca histórica, o autor afirma que uma vez que a instituição escolar se apropriou da transmissão do saber, tal processo não se deu sem descaracterizar a aprendizagem, pois para tanto, “[...] foi necessário limitá-la, ordená-la, organizá-la, reprimi-la, homogeneizá-la, proibi-la, etc. para que ela pudesse ser organizada em anos letivos, currículos, bimestres, disciplinas, aulas, parâmetros de avaliação, de aproveitamento de aprendizagem.” (RODRIGUES, 2015 p.165). Prossegue, pois, o autor:

[...] a difusão do conhecimento era realizada rizomaticamente, sem que houvesse uma instituição responsável por isto, mas difundidos pelas famílias, profissionais de cada área para seus aprendizes, livros, igreja, comunicação entre as pessoas, etc. No entanto, o Estado, ao notar que estas aprendizagens poderiam satisfazer seus interesses e que colocava em risco seu poder, apropria-se delas e cria uma instituição para organizá-la, baseada no mesmo modelo do exército e das fábricas, a Escola também tem por objetivo disciplinar os corpos, a mente, garantir a produtividade, normalizar os indivíduos, preparar os cidadãos sempre a partir dos interesses do Estado. (IBIDEM, p.166).

Refletindo, sobre consequências da escolarização, ou instituição escola, temos que esta:

...Não tá mal intencionada, mas não liga os pontos sobre seu impacto social...

...Migra da sabedoria para o conhecimento...

...Acontece aos custos da perda de identidade cultural...

...Recusa a levar em consideração o indivíduo...

...Fomenta um imenso sentimento de inferioridade àquele que não a possui...

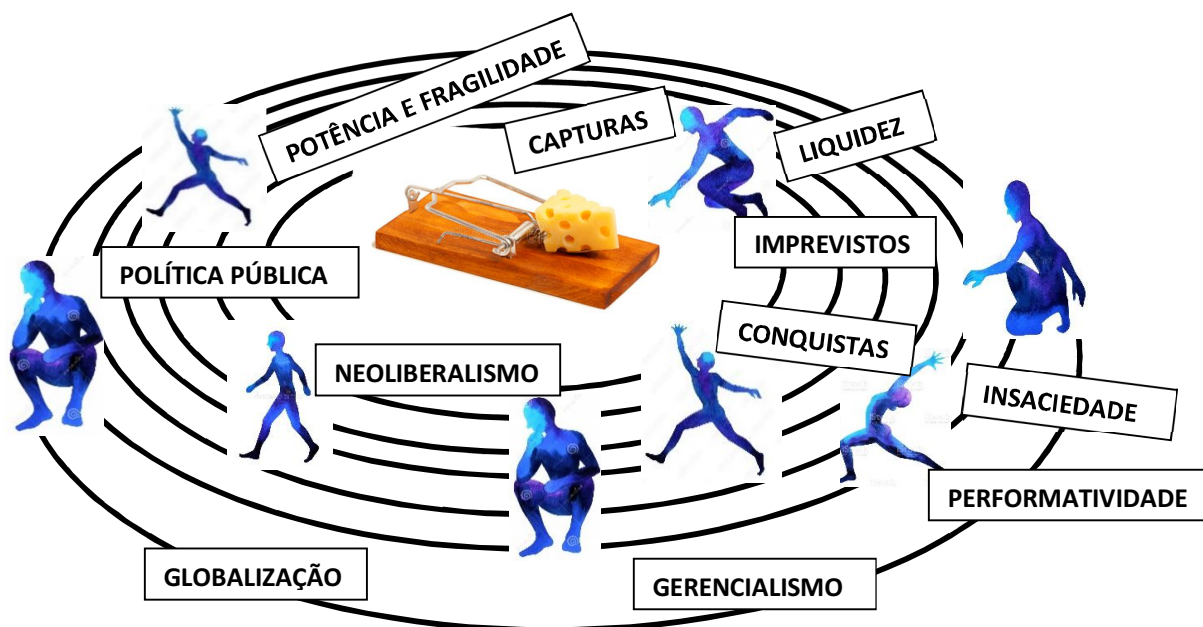
(Trechos do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>)

Diante disto convém indagarmos: Quais preços pagamos por conquistas pós-modernas? Temos orbitado em torno de tais questões, sem refletirmos e conhecermos nosso próprio movimento?

4.3 A Pós Modernidade

“Nosso corpo é uma máquina e como tal se (re)produz a partir das ligações com outras máquinas” (TÁRTARO, 2016, p.28)

Figura 16 - Os docentes na pós modernidade



Fonte: A autora, utilizando-se de imagem disponível em: <https://images.app.goo.gl/Dm8NyCEHyvkvffLR8> e pintura-abstrata-da-aquarela-corpo-imagem.

Todos parecem com ela terem sonhado. Desejada desde os tempos mais remotos que se possa imaginar. Vem disfarçada de brisa suave, sensível às necessidades dos mortais, atraindo toda a galáxia. As reações são exclamadas: Agora podemos! Agora sabemos! Será mais fácil, prático, rápido! Encheremos os nossos dias de força, prazer, felicidade, suficiência! A sedutora modernização, chega com promessas e nesse meio, armadilhas nos capturam como peixes nos anzóis. Apresenta também solução para quem está machucado pelo anzol, desde que se jogue em mais uma armadilha. Pensar em como funcionam os anzóis, as armadilhas, parece prudente! Embora diante da modernidade pode ser perca de tempo?

Para Foucault, modernidade designa menos um período histórico e mais uma atitude, isto é; um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar, sentir, agir e se conduzir que marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (VEIGA NETO, 2005). Partindo deste pressuposto entendemos que a modernidade invoca os seres humanos, em dado contexto, à mobilização físico psíquica e social considerando necessidades de pertencimento e suficiência, ao tempo em que controla este processo, geralmente, não apenas de forma imperceptível, mas consentida pelos sujeitos nela envolvidos.

Assim, expectativas e necessidades humanas, tornam-se alvo de ofertas cada vez mais transformáveis e descartáveis que remetem ao modelo ideal de conquistas cíclicas, insaciáveis e contínuas, reverberando importantes influências emocionais, sociais e educacionais. São desejos suscitados, a partir de intencionalidades, pois como afirma Rolnik (2011, p. 58): “Não existe sociedade que não foi feita de investimentos de desejo nesta ou naquela direção, com esta ou aquela estratégia”. As estratégias pós-modernas disseminam simultaneamente potência e fragilidade, onde respectivas ações de busca e fuga produzem esta atualidade. Nessa produção, o Estado une-se ao mercado numa rede de poder-saber organizadora que luta para imprimir o produto das invenções subjetivas no cotidiano das relações sociais (MANSANO, 2009).

Comparável a remédio e veneno, ao mesmo tempo, a atualidade por nós vivida é digna de ser estudada para com ela lidar melhor, por isso seguimos rastros de movimentos pós-modernos, que são: a) a liquidez, representada por valores fluidos, adaptáveis ao meio; b) neoliberalismo, cujo lucro capital tem lugar privilegiado, c) globalização onde forças supranacionais ditam o local e o social, e d) gerencialismo, um modelo de administração pública que legitima interesses globais e neoliberais, trazendo-os especificamente para a educação.

4.3.1 Liquidez

A metáfora da liquidez, a partir do sociólogo Zygmunt Bauman, se refere ao fato dos valores não serem mais fixos, mas se adaptarem ao meio e sua escala de fluidez; a produção do efêmero; redução da durabilidade de produtos e serviços, a estimulação ao consumo material e imaterial consoante essa volatilidade, conduzem subjetividades, marcadas por relações, sem solidez, o que constitui forte marca da atualidade. No contexto da referida liquidez, a escolarização ou instituição escolar é marcada por:

... Busca prioritária ao dinheiro....

...Alimentar um sistema industrial e uma política de consumo

...Pessoas com estudo, mas pouco sucesso econômico, social, emocional e sustentável...

(Trechos do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>)

A modernidade líquida é sedutora por suas promessas de sucesso, conforto, felicidade. Promessas que parecem resolver medos, solidão, invisibilidades. Sedutora em ofertar facilidade em situações outrora esforçáveis. Em oferecer alívios imediatos para as dores do corpo e da alma, encontrando na vulnerabilidade humana, terreno fértil, para uma atuação cada vez mais intensa e infinda. A referida sedução, aponta para um padrão, em nome do qual, as pessoas conscientes ou não, esforçam-se, buscam, conquistam, comparam-se, frustram-se e recompõem-se, de forma cíclica insaciável e dependente. De tal modo que tornam-se colecionadoras de coisas secundárias e acumuladoras de sensações, em que o desejo não deseja satisfação, mas sim o próprio desejo (BAUMAN, 1999).

Nessa condução, ilusões postas pela sociedade de consumo aliada aos dispositivos de rede, oferecem liberdade, agilidade, comodidade, desfrute e descarte, no consumo de ideias, mercadorias e relacionamentos como formas de responder expectativas humanas (BAUMAN, 2007). Destarte, a humanidade, é constantemente agenciada a pensar, agir, conformando-se ou se ajustando aos territórios que são formados, a partir da tendência. Segundo Bauman (2011) neste território volátil, as coisas raramente mantêm sua forma por tempo suficiente para garantir segurança e confiabilidade a longo prazo, sendo pouco provável que tais valores se cristalizem. Contudo, apelos, não deixam de existir e, portanto, perseguem as subjetividades, até que estas absorvam a ordem da modernidade como espaço espontâneo e democrático, reprovando o

contrário do padrão posto. E nessa translação em torno da liquidez, como as pessoas, especialmente os docentes movimentam-se por si, como lidam eticamente, sob tais influências?

4.3.2 Neoliberalismo

Em nome de Foucault, Rodrigues (2015) diz que a política é uma continuação da guerra e que a paz é conseguida a partir do poder disciplinar “[...] para se obter a paz, a política usa as mesmas estratégias da guerra, ou seja, os políticos fazem alianças, acordos, determinam inimigos e mudam de lado, se necessário” (RODRIGUES, 2015, p.227). Logo, de acordo, com os interesses políticos, especificamente da política capital, disciplinas são necessárias para atingir interesses, utilizando-se de certos dispositivos, como a educação na atualidade, utilizando-a como impulso capital lucrativo. Para Hypolito (2011, p.63) “[...] se no início das políticas educativas neoliberais tratava-se de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, agora trata-se de inserir o mercado, não apenas como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica”. Compreende-se, pois, dentre outras, as seguintes ações educacionais:

...Busca prioritária ao dinheiro e aprendizagem de modos de consumo...

... A lógica educacional como lógica da fábrica: construir o aluno de acordo com as especificações dadas. Pessoas treinadas para servir à elite.

...Doutrinação... Sociedade de massa

(Trechos do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>)

O Neoliberalismo, trata-se de um capitalismo reconfigurado, que tem unido forças, junto ao aparelho estatal, cuja demanda é liberar as forças de mercado do controle do Estado, permitindo seu livre trânsito internacional; liberar consumidor da carga de impostos; estimular privatizações; priorizar lucro capital e energizar o mercado, para que esse potencialize sua força de ação, outrora fragilizada pelo capitalismo em crise. Objetiva ainda apresentar soluções econômicas de alcance geral, ao tempo em que aponta para ações globais. (ROLNIK, 2011; NEWMAN; CLARKE, 2012).

Para o neoliberalismo os fins justificam os meios, pois de acordo com Freitas (2018, p.26) “[...] não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social”. Essa liberdade, defendida, refere-se, a livre

movimentação, acumulação de capital, veneração ao consumo etc. Porém, essa liberdade, uma vez, consistindo em território despojado de espaço público, dá pouca chance para que as normas sejam debatidas, para que os valores sejam confrontados e negociados (BAUMAN, 1999). “Os vereditos de certo e errado, belo e feio, adequado e inadequado, útil e inútil só podem ser decretados de cima, de regiões que jamais deverão ser penetradas senão por um olhar extremamente inquisitivo” (IBIDEM, p.28).

Sendo assim, valores são incorporados, havendo um sutil controle a fim de que as pessoas permaneçam ou se moldem a uma política de subjetivação em função da instalação do regime pois “[...] destes dependem das formas específicas de subjetividade para sua viabilização no cotidiano de todos e de cada um, onde ganham consistência existencial e se concretiza” (ROLNIK, 2011, p.13). Nesse processo, o mercado capital, depende de consumidores, que em certas ocasiões, são as próprias mercadorias consumíveis e vendáveis, para atingir seu alvo, utilizando-se de determinadas estratégias, tais como a importância da compra por impulso, pois “O desaparecimento desse hábito seria um desastre absoluto para tal tipo de economia” (BAUMAN, 2011, p.104). E segue utilizando-se de mais uma lógica:

Hoje, a oferta de novas mercadorias não segue a demanda existente: é preciso criar demanda para mercadorias que já foram lançadas no mercado e, portanto, seguir a lógica de uma empresa comercial em busca de lucros, e não a lógica das necessidades humanas em busca de satisfação. (BAUMAN, 2011, p.60).

De acordo com as colocações de Bauman, a lógica do mercado é usar as pessoas, convencer para lucrar, através de atrações discursivas, entendendo-se que “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (FOUCAULT, 1996, p.9). Assim, o mercado de consumo oferece aquilo que concordamos ser necessário, para Bauman (2011), trata-se de uma cultura que se especializa na administração das escolhas humanas. Ademais, a perspectiva neoliberal é, “[...] ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. (DOURADO, 2002, p.237).

Assim, o neoliberalismo, unido ao Estado e a forças supranacionais, preparam-se e agem continuamente, através de variados meios com cada vez menos esforço e cada vez mais pressa e presas. No entanto, consoante Guattari e Rolnik (1996, p.306):

O capital é ao mesmo tempo, extremamente poderoso e extremamente frágil! Esse processo, que envolve os meios de comunicação de massa a nível mundial, faz de cada indivíduo, desde o nascimento, um produtor/consumidor - cujo desejo deverá estar inteiramente capturado pelo processo de produção

e ao mesmo tempo, contraditoriamente esse processo desencadeia mutações e proliferações moleculares.

Diante da reflexão acima, os autores nos mostram que, se de um lado, a força neoliberal é fato que tem subjetivado em torno de interesses da política que preza pelo lucro capital, por outro, tal força é passível de ruptura, tornando-se frágil, a partir das resistências dos sujeitos, por meio de outros olhares. Tal fato é observado nos relatos do docente Saturno, através de um movimento, uma compreensão a partir de si:

***Saturno:** 2 vínculos esgota a pessoa. Quando a gente se adapta aos 2 é difícil de deixar. Eu aprendi que o desapego às coisas materiais nos faz mais leves. Por exemplo, uma pessoa que não tem o mesmo status que eu, se diverte igualmente quando estamos jogando. A gente planeja e gasta pra ir uma viagem, uma piscina, mas quem tá nas barragens nos sítios pode se divertir tanto quanto. As vezes a gente gasta e a viagem não foi tão legal e as vezes bem ali, quase sem gastar nada é tão bom! Isso serve pra gente refletir que a vida não é tão complicada assim. As vezes lutamos por aquilo que já temos. Essa forma de ver o mundo nos deixa mais feliz. Não é pelo que eu tenho, mas como eu leio o mundo.*

Não é pelo que eu tenho, mas como eu leio o mundo. A frase de Saturno remete a um movimento, o que nos lembra que qualquer corpo permanece em seu estado de repouso, ou de movimento retilíneo uniforme, a menos que seja compelido a mudar de estado por uma força externa. A cada ação corresponde uma reação de mesma intensidade e sentido oposto. (RODRIGUES, 2008). Parafraseando a fala do autor, que trata dos movimentos planetários, temos que: Qualquer pessoa permanece em seus pensamentos e ações até que forças internas ou externas, instiguem a mudá-los. Logo indagamos: Diante da política de subjetivação aqui posta, apresentamos mais reações de autonomia ou de subserviência? Valendo a mesma pergunta para os efeitos da globalização.

4.3.3 Globalização

Grande fenômeno da modernidade, assinalado como o destino irremediável do mundo, a globalização é um processo irreversível. “[...] está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros” (BAUMAN, 1999, p.4). Segundo o autor, estas portas conduzem a caminhos mais rápidos, cobrando, porém, com alto preço, o retorno a uma sobriedade, apagada pela embriaguez de suas ofertas.

Permeada de oportunidades, novidades e promessas, a globalização aproxima territórios, pessoas e ideias, destituindo fronteiras geográficas, por meio da tecnologia, convencendo e conquistando um mundo inteiro. Do individual ao grupal, a busca consiste em estar atualizado e caminhando junto a esse fenômeno fácil, encantador e fascinante; cujo não pertencimento representaria obsolescência e desvirtude. A economia e a sociedade, são intensamente influenciadas pela cultura global, tornando o mundo habitado receptivo à administração supracomunitária (BAUMAN, 1999).

Ou seja, as determinações, os interesses, as necessidades de determinadas localidades, deixam de ser alvo de discussão e decisão local, para acontecerem de forma global. Para isso, os Estados abdicam de aspectos da sua autonomia, em favor de uma organização supranacional (DALE, 2004). Em relação a essa abdicação, Bauman (1999, p.62) a coloca como algo não só consentida, mas almejada: “Havia agora Estados que, longe de serem forçados a desistir de seus direitos soberanos, tentavam com todo afã abrir mão deles e imploravam que sua soberania lhes fosse tirada e dissolvida em formações supraestatais”.

Todavia, de acordo com Santos (2005) o processo de globalização começa, por determinada condição local que influencia todo o globo e ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. Assim, “O que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo. Por outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica” (SANTOS, 2005, p.3). Portanto, “A cultura não é apenas uma transmissão de informação cultural, uma transmissão de sistemas de modelização, mas é também uma maneira de as elites capitalísticas exporem o que eu chamaria de um mercado geral de poder” (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p.20).

Os autores acima colocam que a globalização é uma luta por poder, que por sua vez determina saberes válidos, através de processos de subjetivação e assim exemplificam: “Quando uma potência como os EUA quer implantar suas possibilidades de expansão econômica num país do Terceiro Mundo, ela começa, antes de mais nada, a trabalhar os processos de subjetivação” (IBIDEM, p. 28). E uma vez ocupando o terreno da subjetividade coletiva, tem por função desviá-la “[...] da consideração das urgências sociais que a afligem: interdita-se todo impulso do desejo, toda tomada de consciência transcultural e transnacional” (IBIDEM, p. 195).

Depreende-se, então que, a globalização funciona de forma panóptica, com apoio político, num sutil controle onde ideias trabalham na manutenção da propaganda cultural, a qual ignora realidades locais, pessoais, necessidades e sofrimentos humanos, que não estejam na

pauta da ordem global. “[...] não são as sociedades que sofrem, mas sim os indivíduos [...] o sofrimento humano tem uma dimensão individual irreduzível, a qual só pode ser adequadamente considerada numa sociedade não hierarquicamente organizada” (SANTOS, 2005, p.10).

Enquanto isto, no processo de escolarização que temos:

...As pessoas são puxadas a uma economia moderna e centralizada fora do autorrespeito;
 ...Com uma imensa variedade de capacidades, pessoas fracassam na escola, por esta apresentar um padrão que aquelas não se encaixam. Sendo estigmatizadas, desenvolvem baixa autoestima, pois mesmo com estudo, não têm sucesso material, social e emocional.
 (Trechos do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>)

Quando Bauman (1999) se refere a globalização como a “nova desordem mundial”, o sociólogo nos adverte que esse processo tem ampliado ainda mais as oportunidades dos mais ricos e limitado as possibilidades dos mais pobres. Observemos o relato da docente Terra sobre as aulas virtuais:

Terra: Não dava para a turma acompanhar. Alguns tinham celular, muitos não tinham. Em algumas famílias era apenas um celular para 6, 8 pessoas usarem. A maioria dos alunos dos sítios não tinham internet. Eu ficava perturbada, queria que todos tivessem o mesmo acesso. Fala-se em educação igualitária, mas isso não existe.

Em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la. “[...] a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (IBIDEM, p.58). E continua Bauman (1999), ao se referir a globalização como um fenômeno em que poucos se autorizam escolher os caminhos de todos:

O objetivo esquivo da moderna guerra pelo espaço era a subordinação do espaço social a um e apenas um mapa oficialmente aprovado e apoiado pelo Estado - esforço conjugado com e apoiado pela desqualificação de todos os outros mapas ou interpretações. (p.31)

Essa realidade se efetiva em nossas escolas, tendo em vista que:

...Costumes locais são barreiras para a modernização, por isto devem ser extirpados...

...A ideia é que existe apenas um modelo correto...

...Enquanto modos de educação são desclassificados, mesmo com escolarização conquistada nossos jovens têm apresentado déficit de atenção, depressão, pobreza, violência, autoflagelamento, drogas, suicídio,...

(Trechos do documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>)

E na translação, em torno da globalização que acompanha o nosso sol educacional, é mister considerarmos o que coloca Boaventura de Souza Santos: “Consequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena” (SANTOS, 2005, p.3).

4.3.4 Gerencialismo

Nova Gestão Pública ou gerencialismo¹⁴, de acordo com Newman e Clarke, (2012) é uma ideologia que legitima direitos de gerir ao poder. É uma estrutura calculista, caracterizada por eficiência, organicidade, competitividade, em um campo de relações de mercado, é ainda, uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes, até mesmo conflitantes, a respeito de como e do que deve ser gerido.

O modelo de administração pública supracitado é instaurado no Estado brasileiro em meados da década de 1990, justificado como o que melhor atenderia demandas neoliberais e globais. A busca por tal modelo de administração, ancora-se no cenário social, político e econômico por volta dos anos 1980. (PONTES; FARIAS, 2017). No decorrer do período, aconteceram transformações na economia mundial, tendo em vista as crises que a assolavam. Conforme Parente (2018), este cenário influenciou a governabilidade dos países, desencadeando processos de globalização e programas de reforma política, promulgados por órgãos transnacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tal atuação bancária apresentava como solução, dentre outras, ajuda financeira aos

¹⁴ Embora não seja consenso, alguns autores consideram Nova Gestão Pública e Gerencialismo como sinônimos (CHRISTOPHER HOOD, 1991).

países em desenvolvimento, mediante algumas condições, a exemplo de privatizações e boa governança. A redução de verbas públicas para as áreas sociais, apresentada como uma condicionalidade imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional aos países devedores indicava a necessidade de discutir as reformas educativas articuladas às transformações do capitalismo (SHIROMA, 2018).

Assim, como o Brasil, um número crescente de países, da América Latina, enfrentava crises financeiras, portanto, a reforma gerencial da administração fazia-se imperativa, tendo em vista a busca de soluções e em nome do desenvolvimento, governos neoliberais, através das associações supranacionais, procuraram justificar a necessidade de uma Nova Gestão Pública como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e cidadão, consolidando a política neoliberal e a globalização. “A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo” (DOURADO, 2002, p.235).

Consoante Bresser Pereira, precursor do modelo supracitado no Brasil, o gerencialismo se justifica em “[...]oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, em que o critério de êxito seja sempre o do melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor” (PEREIRA, 2000, p. 18).

Observemos algumas características do governo gerencial, com base em Secchi (2009): Catalisador, devendo abrir-se à participação dos cidadãos no momento de tomada de decisão. Criador de mecanismos de competição dentro das organizações. Migrar a atenção na direção da sua verdadeira missão. Pautar-se por resultados. Orientado ao cliente. Empreendedor. Esforçar-se em aumentar seus ganhos por meio de aplicações financeiras e ampliação da prestação de serviços. Ser preventivo, descentralizado, envolvendo os funcionários nos processos deliberativos, aproveitando o seu conhecimento e capacidade inovadora e ser orientado para o mercado.

Logo “A incorporação do gerencialismo na administração pública pressupõe a adoção de modelos de gestão empresarial na esfera pública, embasados na racionalidade, na eficiência e na avaliação de desempenho” (PARENTE; PARENTE, 2021b, p.29). A partir de então, o setor privado, passa a intervir no setor público, consequentemente na educação, por fazer parte de acordos da referida política, onde a responsabilidade para com as políticas públicas sociais torna-se contrapartida das empresas beneficiadas. Assim o gerencialismo, tem como bases incentivo às parcerias, à mobilização e à participação ativa da

sociedade civil, onde a lógica empresarial, na execução de políticas sociais, especialmente nas políticas educacionais têm-se efetivado. (BARBOSA, 2020; DALE, 2004; FREITAS, 2018).

No Gerencialismo, o Estado deixa de assumir diretamente a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social fortalecendo sua função de regulador, cuja eficiência é um princípio a ser seguido, como resultados das ações de governo (NEWMAN; CLARKE, 2012). Para Bauman (1999), o Estado regulador:

[...] passa por um strip-tease e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas. (p.63)

Afirma, ainda Bauman (1999), que as grandes empresas, não têm necessidade de governar diretamente, porque os governos nacionais são encarregados da tarefa de administrar os negócios em nome deles e com o livre mercado sobretudo, ao livre movimento do capital e das finanças, a economia é progressivamente isentada do controle político. Assim, as forças empresariais determinam, enquanto o Estado vigia e regula, contando para isso com o apoio da sociedade neste controle (PEREIRA, 2000).

Esta função se estende à educação por meio de práticas racionalistas nas unidades escolares e a crescente tendência de privatização da educação. Destarte, a preocupação de autores com a cultura gerencialista na educação, baseia-se no fato de que, “Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações” (FREITAS, 2018, p.125). Ante o confronto entre padrão e aprendizagem, o autor chama a atenção para a accountability¹⁵, a qual está na base de uma engenharia de faturamento, e traz uma cultura de auditoria; com origem nos Estados Unidos, associa um indicador a recompensas ou consequências determinadas.

Conforme Shiroma (2018), a agenda do BM (Banco Mundial) destaca a necessidade de adoção de políticas de accountability de modo a responsabilizar as escolas e os professores pelos trabalhos com o ensino esperado. De acordo com Pontes e Farias (2017), a accountability faz-se necessária nos atuais sistemas educacionais, por seguirem o princípio gerencialista da eficiência, o qual tem como lógica, o fazer mais com menos, num controle constante da relação

¹⁵ Responsabilização de pessoa ou organização por alguma coisa, ou algum desempenho. Está relacionada à transparência e prestação de contas, perante instâncias controladoras (LUCENA, 2017).

investimento/resultado, que se fôssemos representar em forma de equação teríamos: $Z = (-x + y)$, onde Z = eficiência x = investimento y = resultados/produção. Logo, usar menos recursos, alcançando maior número de aprovação, são propósitos gerenciais para as escolas.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. (FREITAS, 2018, p.32)

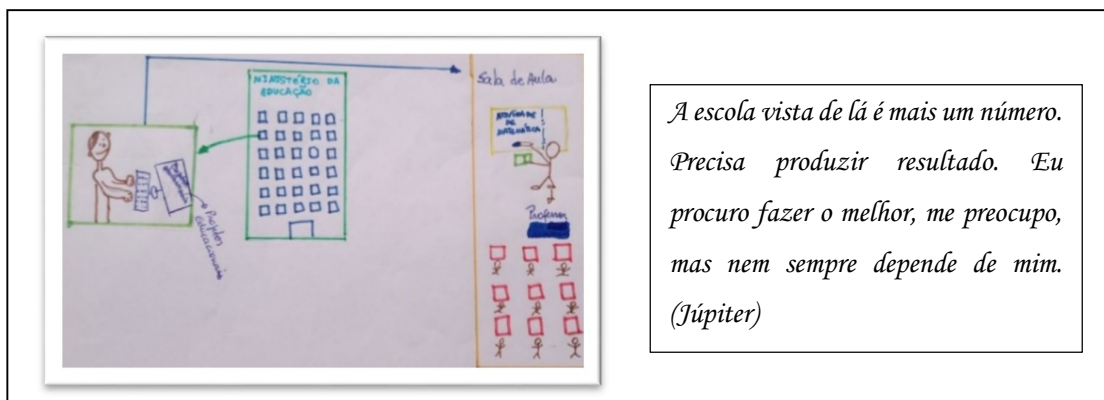
A qualidade da escola, portanto, passa a ser mercadoria que está disponível em vários níveis e “Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência” (FREITAS, 2018, p.32). Ademais, de acordo com Freitas, para fortalecer o processo hegemônico de aceitação e justificação, a mídia opera a serviço de tal lógica, criando um senso comum favorável às reformas. “A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social, tal controle acontece das formas mais insuspeitas” (GALLO, 2008, p.81). Pois, consoante Foucault (2010b) se o poder fosse somente repressivo não seria obedecido:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (p.28)

Em vista disso, a verdade produzida para específicos fins, passa a ter sua importância legitimada por meio dos documentos oficiais leis, decretos, resoluções operacionalizados pelo poder do Estado, normatizando e subsidiando a prática docente, cuja formação é imprescindível nesse modelo de administração, onde os experts de agências multilaterais divulgam que, para se alcançar metas precisa-se monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor (SHIROMA, 2018).

Seguindo esse alinhamento legal, em consonância às políticas nacionais, que por sua vez estão articuladas às exigências de organismos internacionais, Pernambuco adota a política de Gestão por Resultados, oficializada por meio do Decreto 39.336/2013, o qual fixa diretrizes através dos indicadores de resultado a saber, IDEB e IDEPE, bem como de indicadores de processos, compreendendo quatro condições implantadas simultaneamente na rede de ensino: metas por escola; sistema próprio de avaliação; sistema de incentivos para as escolas que alcançarem as metas estabelecidas e sistema de monitoramento (LUCENA, 2017). Considerando essa normativa, anualmente os gestores escolares assinam um pacto onde as escolas assumem compromisso com os índices a serem alcançados. De acordo com Barbosa (2020, p.150- grifos do autor) “[...] o uso do termo “pacto” busca ideologicamente aliviar o caráter de vigilância e coerção inerente a estes sistemas e apresenta-lo como algo consensual, necessário, resultado de um acordo em que pese mais a “confiança”, gerada no pacto”.

Figura 17 - Mapa Narrativo 6 (Júpiter)



Ante o exposto, por considerarmos o peso que os docentes de matemáticas têm nesse pacto, ratificamos a questão da atual pesquisa: **que relações se apresentam entre o exercício dos docentes de matemática na pós-modernidade e a ética do cuidado de si na perspectiva foucaultiana?**

4.3.5 O Confrontável

Na atual política educacional, observam-se dois confrontos, dos quais, derivam vários outros, ou seja: o padrão e o controle, confrontando respectivamente com a diferença e a constituição ética docente. Temos, como ponto de partida, o fato de que a lógica empresarial ganha legitimidade para atuar junto ao aparelho estatal na educação e consequentemente no

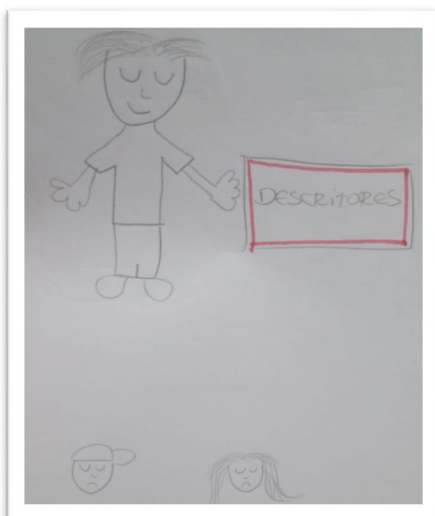
ensino e na prática docente. A educação e a escola passam a ser reguladas socialmente, ocorrendo um deslocamento neoliberal da educação como direito, para educação como mercadoria (VEIGA NETO, 2005). A lógica de mercado e consumo baseada em racionalidade e eficiência, atua na educação que por sua vez lida com humanidades, com multiplicidades.

Mercúrio: A gente tem de passar aluno que não faz nada por causa do sistema e eles ainda zombam por que passaram. Aí bate uma revolta enorme. Quando a escola virou prioritária aí ficou mais grave. No tempo queriam que a gente estudasse português pra trabalhar matemática, era uma cobrança sem fundamento. Tem coisa que não depende da gente. Eu já me cobro muito. Eu trabalho d'obraço tento superar aquelas dificuldades impostas. Mas todo ano a gente já sabe como vai ser, o importante é bater as metas.

Saturno: Os índices de aprovação que precisamos cumprir frustra qualquer profissional que quer qualidade pra os alunos, mas não tem como mudar, a gente abraça a causa, se adapta. Aí cai a qualidade. Para o governo a gente tem valor quando atinge a meta proposta. Mas para a sociedade acho que tô devendo. Eu não quero nem explicar pra uma mãe porque aquela nota tá boa. Pessoalmente me sinto limitado, não tendo o direito de dizer o que tá errado. Vivo nas regras e não tenho saída.

Deslocando este controle para as nossas escolas, temos perante a atual Gestão Educacional, especificamente no estado de Pernambuco uma política de dispositivos de controle, a saber IDEB, IDEPE, os quais compreendem sistema de metas, avaliação; incentivos e monitoramento através de sistema de informação educacional. (LUCENA, 2017). Em relação à monitoria contínua e explícita, para o alcance dos índices escolares estabelecidos nesse ciclo, pode-se comparar ao panóptico, outrora visto em Foucault ou seja “[...] qualquer membro da sociedade terá direito de vir constatar com seus olhos como funcionam as escolas, os hospitais, as fábricas, as prisões” (FOUCAULT, 1999, p.230). Os sistemas de avaliação centrados nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade (LOPES, 2004). No entanto, nas palavras de Franco (2012, p.151), “O que decorre da ação de um bom ensino, serão sempre situações imponderáveis”.

Figura 18 - Mapa Narrativo 7 (Mercúrio)



Levamos os descritores, e os alunos não estão nem aí estão tristes e talvez essa expressão que dos alunos também seja a da gente. Ouço muito dos colegas: É tanta cobrança que nos deixam tristes (Marte comenta o desenho de Mercúrio).

Vejo muita cobrança. Os alunos não se beneficiam disso não. Quando a gente chega com os descritores em sala de aula com pasta vermelha, eles não querem nem ver. (Mercúrio)

Em alinhamento aos dispositivos de controle por resultados, ou seja os dispositivos da reforma política educacional atual, é implementada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a fim de direcionar as práticas docentes, esta “[...] consolida-se como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular, é um exemplo de constituição de conhecimento socialmente válido. Trata-se de ordem normativa, a fim de que os indivíduos sigam determinado conjunto de ação de forma legítima, assim, “O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada e a criação das escolas normais” (FOUCAULT, 1999, p.208). Todavia, para Foucault, o Estado moderno quer que os indivíduos não apenas sigam as normas, mas desejem segui-las, apresentando-as como mais humanas, mais corretas e livremente escolhidas por estes indivíduos. Sobre isto, consideremos a reflexão de Lacerda (2006)

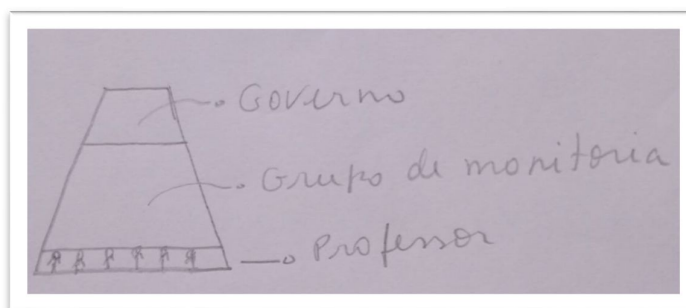
Aprendi na cartilha de meus pais, aprendi na cartilha dos que traçam o caminho: a escola é a solução democrática, faz todo mundo ficar igual, confere um acesso igualitário às fileiras da sociedade, mesmo dos mais humildes, escola é um templo do saber, guarda todas as chaves, o professor é o supremo guia, guardião da verdade, bastião do conhecimento (p.118).

Nesse movimento, de acordo com Bauman (1999), o Estado torna-se território restrito ao debate público, uma vez despojado de espaço público. O autor remete ao espaço estatal, ter

sofrido encolhimento, ao tempo em que houve um alargamento do espaço empresarial, ocasionado pelas reformas, aqui abordadas. Neste sentido, a interferência do empresariado na implementação das políticas educacionais brasileiras tem sido expressiva, por considerarem o setor privado mais preparado para tal atuação. O setor privado atua a partir do padrão, através de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” característica da economia capitalista regida pela globalização, e assim procuram estabelecer seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. (DALLE, 2004; FREITAS, 2018; PARENTE, 2016; SHIROMA, 2018). E na sequência de instituição de verdade e de consenso, “A escola que temos padroniza comportamentos, características físicas, econômicas e socioculturais como sendo ideais” (CATTO, 2010, p.38).

Destarte, a filosofia aqui proposta, é uma constante atenção ao mundo, as situações reais e ao tempo presente, tendo em vista, necessidades, emergências, desejos, afetos e cuidados que atravessam os seres humanos nas suas relações, pessoais e interpessoais (BAUMAN, 2011; FOUCAULT, 2010a; GALLO, 2000).

Figura 19 - Mapa Narrativo 8 (Saturno)



Uma pirâmide onde tá o governo empurrando para o grupo de monitoria que vai empurrar as coisas lá pra o professor. (Urano comenta o desenho de Saturno)

O governo implanta as ideias, repassa por meio de uma monitoria, enquanto os professores ficam imprensados com aquele monte de informação pra abraçar e tentar repassar isso, fazer destes indicadores resultados pra comunidade. Ficam sem ter muito o que fazer (Saturno)

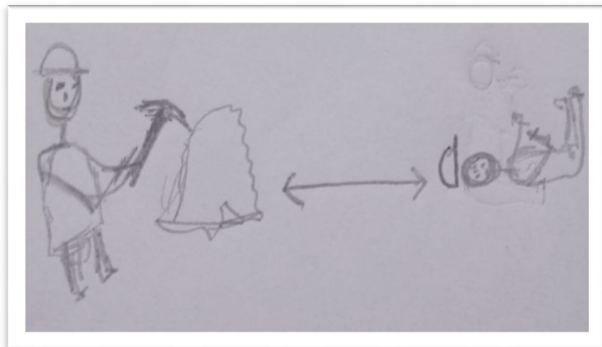
Ao relatar sobre o que representa o decreto 39.336/2013 (Gestão por Resultados) em suas práticas, o docente Saturno demonstra a tensão refletida pela ação em meio ao confronto: controle x situações incontroláveis. Assim como estes, outros confrontos transitam o espaço escolar: padrão posto, para lidar com multiplicidades. O controle, para lidar com situações imponderáveis. Ordem na teoria, caos na prática. Nesse emaranhado, objetivamos cartografar a atuação docente, mergulhando no caos, nas problematizações, desvelando possibilidades ao

docente de matemática. E seguimos indagando junto a Mansano (2009, p.114): “Qual a potência que temos para produzir outros modos de existir e colocá-los em circulação no social?”.

4.3.6 O Incontrolável

Tratamos do incontrolável/imprevisto, como elementos presentes no espaço que precisamos realizar o movimento de translação. O imprevisto, a diferença, a multiplicidade existem na vida, na escola nas pessoas, portanto, como responderemos matematicamente uma equação, cuja padronização é aplicada a multiplicidades?

Figura 20 - Mapa Narrativo 9 (Netuno)



Uma pedra sendo lapidada. pra apresentar tudo de forma clara? O alunado se protege daquilo ali, como se não quisesse nada? (Saturno comenta o desenho de Netuno)

Fico esgotado, tentando repor as forças, na maioria das vezes. Planejo e me esgoto porque o aluno não tá nem aí. (Netuno)

O mapa narrativo acima, evidencia as práticas do docente Netuno, planejadas e executadas, bem como seu esgotamento, evidenciando que uma coisa foge da outra continuamente. Variáveis são constantes.

O sujeito não é tão evidente, ele não "está dado", ele não é naturalmente engendrado: é preciso trabalhá-lo. Sua modelização - na realidade, sua produção - é artificial, e o será cada vez mais. Diante das agressões virais realiza-se uma investigação constante e muito bem conduzida, em escala internacional, para transformar os sistemas imunológicos! A subjetividade coletiva, ela também, tem necessidade de uma prática em constante evolução. Já se foi o tempo em que a razão, a sensibilidade e as mentalidades podiam aparecer como quadros de referência fixados de uma vez por todas (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 256, grifos dos autores)

As colocações dos autores, parecem nos dizer que nós humanos por nossa natureza somos incontroláveis na maneira de interpretar, interagir, aprender... Somos múltiplos e susceptíveis a acontecimentos imprevisíveis, contrariando a ordem e a opinião.

“Deleuze e Guatarri, afirmam que vivemos sob o império da opinião” (GALO, 2000, p.59). Tal império é caracterizado por certezas e imposição do pensamento único, sugerindo à fuga do caos da contrariedade, estabelecendo-se a ordem. Há, pois uma luta entre a opinião e a multiplicidade, onde saberes da filosofia, da arte e da ciência mergulham e recortam o caos produzindo significações, respectivamente ao criarem conceitos, afetos e conhecimentos (IBIDEM). Na pós-modernidade, o apreço à segurança e a perfeição fomentam intensa busca à ordem. Considerando essa demanda oportuna, aqueles que “sabem” o que é “melhor” para “todos” planejam padrões, implicando uma vida num espaço ordenado e depurado de todo acaso, livre de fortuitos (grifos nossos). Em alusão a isto, Bauman (1999) fala de Sévariade, a cidade ideal:

Sévariade é “a mais bela cidade do mundo”, caracterizada pela “boa manutenção da lei e da ordem”. “A capital é concebida de acordo com um plano racional, claro e simples, rigorosamente seguido...” [...] A cidade impressiona o visitante com sua “perfeita regularidade”. “As ruas são largas e tão retas que se tem a impressão que foram traçadas com uma régua” e todas dando em “praças espaçosas no meio das quais há chafarizes e edifícios públicos” também de tamanho e desenho uniformes. “A arquitetura das casas é quase uniforme”, embora uma suntuosidade extra assinale a residência de pessoas importantes. “Não há nada caótico nessas cidades: por toda a parte reina uma ordem perfeita e impressionante” (os doentes, os deficientes mentais e os criminosos foram expulsos para fora dos limites da cidade). Tudo aqui tem uma função e, portanto, tudo é belo — uma vez que a beleza significa obviedade de propósito e simplicidade de forma. Quase todos os elementos da cidade são intercambiáveis — e assim também as próprias cidades; quem visitou Sévariade visitou todas as cidades de Sévarambes (p.39, grifos do autor).

No que tange à citada cidade, Bauman ressalta que os habitantes que por qualquer razão não conseguissem se adaptar aos padrões de normalidade como doentes, senis ou que mereçam isolamento temporário dos demais, serão confinados a uma certa distância. “Finalmente, os habitantes que mereçam a “morte cívica”, isto é, a perpétua exclusão da sociedade” (IBIDEM, p.37, grifos do autor). Desta forma, o espaço supramencionado, é perfeitamente estruturado pensado para residentes ideais e imaginários que identifiquem a felicidade com uma vida sem problemas, não comportando situações ambivalentes, necessidade de escolha, ameaça de risco ou possibilidade de aventura.

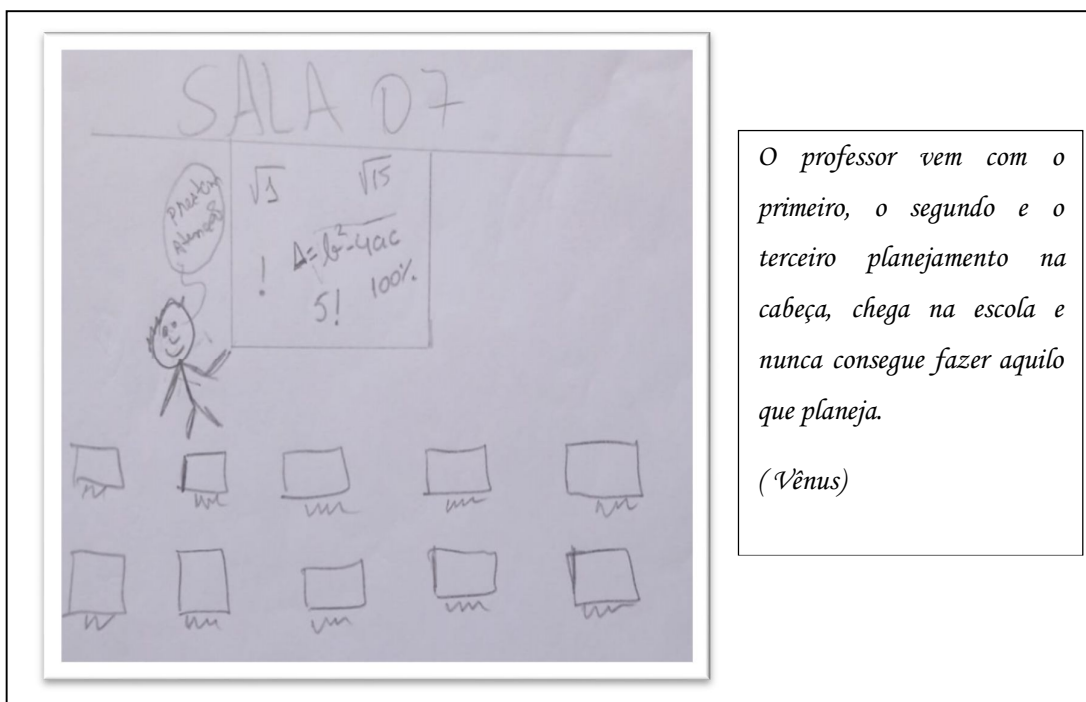
No entanto, o autor caracteriza tal espaço como “[...] desprovido de tudo o que é verdadeiramente humano, tudo o que dá sentido à vida e faz valer a pena viver” (IBIDEM, p.44). Sévariade é, pois, uma cidade que seduz, criando em nós humanos expectativas de alcançar a perfeição e a estabilidade pois: “Ao longo de toda a era moderna nos acostumamos com a ideia de que a ordem é equivalente a “estar no controle”. É dessa suposição — quer bem

fundada ou meramente ilusória — de “estar no controle” que mais sentimos falta” (IBIDEM, p.56, grifo do autor).

Essa lacuna existencial humana atrai um preenchimento ilusório em torno de estabilidade e de ordem propagada, em que se articulam poder, saber e subjetividade. Ouçamos Foucault: “Eles - códigos e prescrições - não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles são parte do problema” (VEIGA NETO, 2005, p.81). E são parte do problema porque tentam ocultar realidade, no caso da ambiência escolar, o caos que a permeia. Ora, ações previsíveis e controláveis não dão conta do caos, pelo contrário, tentam ignorá-lo.

Nessa guerra espacial, tentando controlar o incontrolável, que deve ser controlado por causa da ordem legitimada, perguntamos: há espaço para o docente falar e ser ouvido, sobre o caos presente no cotidiano, atentando às multiplicidades num contexto de universalidades? Se o problema não se enquadra no universal, tenderá ser silenciado/ignorado? Porque o universal não explica situações e problemas reais? De acordo com Deleuze (1990), o universal nada explica, pois é ele que deve ser explicado.

Figura 21 - Mapa Narrativo 10 (Vênus)



Diante disso, Bovo (2011) nos leva a olhar à situação vivida pela docência quando afirma: “O sistema educativo/escolar, por sua vez, inibe e dificulta o trabalho docente, ao determinar o que deve ser ensinado e como ensinar. [...] “Não há multiplicidades, desejos, aberturas” (IBIDEM, p. 34). No entanto, percebe-se que “[...] aprender acontece

diferentemente em sujeitos diferentes. Aprender é um acontecimento singular. Cada sujeito se movimenta e é movimentado no processo de aprendizagem por elementos variados com os quais se encontra” (CATTO, 2010, p.36). Portanto, a partir deste princípio, desmistifica-se a visão de que a aprendizagem alcança a todos aqueles que têm semelhantes oportunidades.

Desconstrói-se ainda, o entendimento de que se não houve aprendizagem é porque não houve ensino. Vejamos as palavras de Gallo (2008), ao estabelecer deslocamentos da filosofia deleuziana para a educação:

“Ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo”. “[...] Pode haver método para ensinar, mas não há método para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle” (p.84).

Isso posto, não se sabe quais os resultados da ação de ensinar: “[...] uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois” (GALLO, 2008, p.84, grifo do autor).

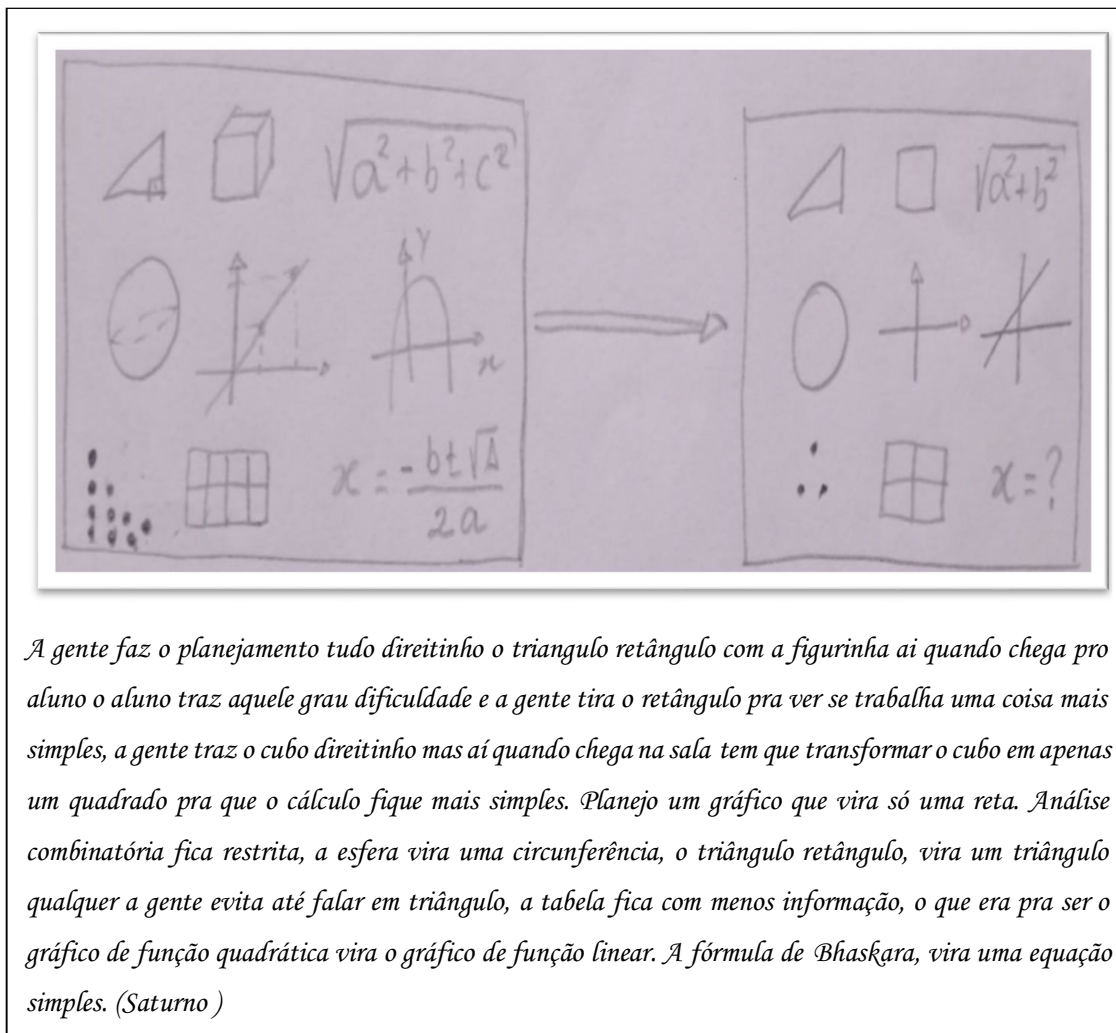
Outrossim, a filosofia deleuziana da diferença, parece nos aproximar da realidade moveidiza em que vivemos e não na realidade ordeira que se quer instituir, subjetivando os sujeitos a vivê-la ilusoriamente. A filosofia da diferença nos mostra que somos ao mesmo tempo sujeitos múltiplos, por nossas possibilidades e singulares, por sermos únicos. Salientando que a diferença proposta por Deleuze, não é apenas em relação ao outro, mas em relação a nós mesmos, são capacidades múltiplas e rizomáticas que permitem em relação a nós mesmos, rupturas e movimentos não antes conhecidos; o que conflitua com a razão.

De acordo com Schöpke (1999), a razão rejeita tudo aquilo que não pertence a um modelo pré-determinado, ou seja, a lógica racional, não sabe, lidar com a diferença, o que levou a um estigma no conceito de diferença. No entanto Deleuze trouxe para este conceito um sentido positivo. Para o filósofo “[...] a diferença é o princípio constitutivo da natureza. Ela é primeira com relação à identidade e à semelhança e é também ela que dissolve toda determinação, toda e qualquer estabilidade num mundo que, apenas na aparência, é sólido e permanente” (IBIDEM, p.1).

Por isto, “Não se trata de conseguir ou não conceituá-la; trata-se, isto sim, de libertá-la do jugo de uma razão que tende a desqualificar tudo aquilo que ameaça o seu perfeito equilíbrio” (IBIDEM, p.2). Sob tais termos, Deleuze nos relembra a importância fecunda em

atentarmos à realidade, não ignorá-la, pois: “É a diferença e não a semelhança a “lei” mais profunda da natureza (IBIDEM, p.3, grifo do autor). Viver o diferente, porém, implica em resistência.

Figura 22 - Mapa Narrativo 11 (Decifrando sonhos de Saturno)



No processo de resistência “A opinião luta contra o caos que é a multiplicidade de possibilidades; incapaz de viver com o caos, sentindo-se tragada por ele, a opinião tenta vencer o caos, fugindo dele, impondo o “pensamento único”” (GALLO, 2000, p.59, grifos do autor). “Por isso na modelar escola tudo corre bem, rio plácido entre margens fúlgidas. As lições especificamente: o clima de salutar obediência” (LACERDA, 2006, p.206).

Pedagogicamente, entende-se por caos, o conjunto de multiplicidades, acontecimentos e imprevistos que constitui o plano de imanência docente, ou seja, um meio fluido, cujo é requisito da filosofia educacional, pois “O plano é o solo e o horizonte da produção conceitual”

(GALLO, 2000, p.57). Embora, seja lugar de suscitar possibilidades de ação, o plano de imanência não tem muito espaço na contemporaneidade, pois esta valoriza exatamente o oposto, isto é; a propaganda, a ordem, a regularidade, característicos da educação maior, enquanto o docente que habita uma educação menor procura viver as suas situações e dentro delas produzir a possibilidade do novo. Procura viver “[...] a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores” (GALLO, 2008, p.61).

Nesse deslocamento, compreendemos a diferença entre o professor militante e o professor profeta. Este é intelectual, crítico, consciente de suas relações sociais, seu papel político, vislumbra e anuncia o novo, e faz a crítica do presente, é facilmente aplaudido, em seu discurso e sua propaganda. Já o professor militante age diante da realidade, ele intervém com as forças e a realidade de que dispõe. Todavia, o movimento do professor militante, pode suscitar a indiferença generalizada, uma vez que estamos hegemonicamente perante opinião generalizada, um movimento de translação regular, imutável em torno da ordem posta.

Assim, convém indagarmos como realizar movimentos outros, enquanto docente de matemática, diante dos compromissos atuais e perante espaços traçados e monitorados da translação? Que subjetivações estão sendo instituídas? Quais as perspectivas de resistências docentes? É possível traçar linhas de fuga na escola, na matemática? Qual a função da cartografia neste exercício?

De acordo com Arroyo (2009) o conflito que frustra o docente entre o convívio feliz e a realidade encontrada pode suscitar possibilidades fecundas. Nesse sentido, segundo o autor, devemos agradecer às crianças, aos adolescentes e jovens, sobretudo populares, por ter trazido às escolas a dúvida. A dúvida, o caos, as afetações que marcam o cotidiano docente aparentemente negativos podem ser campo fecundo de criação, pois, consoante Rolnik (2011), as afetações designam o efeito de um corpo sobre o outro em encontros e não surgem apenas entre os corpos, trata-se de fluxos que arrastam os corpos para lugares inéditos, num devir.

Para Rolnik (1993, p.2) devir são “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo”. De tal maneira, os sujeitos, e aqui falamos dos docentes, através daquilo que os afetam são conduzidos a determinadas direções constituindo-se no dado. Assim, o sujeito se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos, num devir correspondente a um gerúndio, um contínuo processo. Está sendo, não se torna, tendo em vista que o tornar-se muda quanto muda o próprio sujeito. Destarte, temos que para o docente em suas condições de trabalho, não faz

sentido uma formação que o assegure enquanto sujeito pronto, conhecedor de sua atuação e do melhor caminho a agir, por mais que aparente natural, consistente e convincente. Ao contrário, uma ação coerente com o múltiplo, é aquela rizomática. “O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.31). E se o sujeito se constitui no dado, são os acontecimentos que o agencia, guiando na direção de passagem de afetos, mesmo não sabendo o lugar a se chegar, ou até mesmo se chegará a algum lugar vejamos:

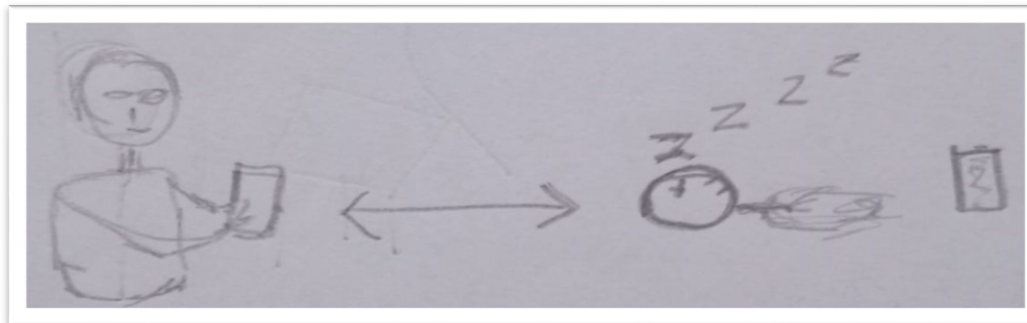
A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (IBIDEM, p.35, grifos do autor).

E prosseguem os autores “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (IBIDEM, 1995, p.36). Ao abordar o termo aliança, os filósofos nos indicam que a ação rizomática, remete a um compromisso, não com uma verdade estabelecida, mas com uma realidade vivida, compartilhada e sentida. Nessa direção de resistência e ruptura, o rizoma compreende múltiplas linhas de fuga e possibilidades de ligação, aproximação, cortes, percepções. A ação rizomática, busca vida, porém é ação que expõe, rompe com o convencional, pelos seus agenciamentos e encontros.

Assim, a filosofia da diferença, aqui colocada, consiste em permitir encontros, a partir de outros olhares em relação àquilo que estamos habituados. São verdades em que os sujeitos e mais precisamente os docentes concordam, se conformam, obedecem, ou seja, orbitam em torno delas sendo incapazes de atentar/embarcar aos movimentos de desejos e afetos que atravessam sua prática. Interessa-nos, porquanto indagar: Como lidar com tais relações de forças? Como começar a exercer a ética do cuidado de si? Compreendendo que “Uma filosofia não deve jamais ser vista como sistema, como resposta absoluta a todas as perguntas, mas como respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido” (GALLO, 2000, p.55).

4.3.7 O Imprevisível

Figura 23 - Mapa Narrativo 12 - Ensino Virtual (Netuno)



As informações não chegam com qualidade, os estudantes não entendem, ficam aéreos. Estão aéreos. Quando o professor tá ensinando o aluno tá em casa dormindo com o celular ligado, pra dizer que tá participando. (Saturno comenta o desenho de Netuno). Poderia ser uma ferramenta boa, mas o aluno entrava na aula e ia dormir. (Netuno)

De forma atípica e certamente jamais pensada, o ano de 2020 teve seu início marcado por um surto da doença causada pelo novo Coronavírus. A Covid-19, progressivamente se espalhou pelo mundo inteiro, transformando-se em uma pandemia, de forma que, oficialmente, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto da doença Covid-19 passou a se constituir como “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”. E em menos de dois meses depois, em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi definida pela OMS como uma pandemia (CRUZ; AQUINO, 2021).

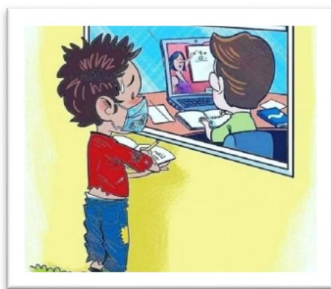
De acordo com Faro, et all (2021), a Covid-19, doença desencadeada pelo novo coronavírus, foi mais ampla do que as primeira e segunda guerras mundiais, ultrapassando também o alcance de outras pandemias já registradas. Diante de um fato de tal grandeza, todas as pessoas foram afetadas, em maior ou menor proporção, pela cadeia de repercussões negativas ocasionadas tanto pela doença em si, como por todas as alterações da vida cotidiana que foram necessárias ao combate e prevenção da Covid-19.

Em virtude da Covid-19, ser considerada uma doença altamente contagiosa, uma das medidas para evitar sua proliferação incontrolável, foi o isolamento social. Fato este que ocasionou o fechamento das escolas, o que “[...] afetou mais de 1,57 bilhão de alunos em mais de 190 países” (PARENTE; PARENTE, 2021a, p.248). Diante de tal circunstância, as aulas

virtuais foram criadas, como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. Logo, a oferta de educação não presencial passou a ser regulamentada pelo PARECER CNE/CP Nº: 11/2020, que também trouxe orientações para a referida modalidade, ao tempo em que estabeleceu restrições para o caso de retorno às atividades presenciais. No contexto de aulas não presenciais, de forma emergente e imprevisível, algumas tecnologias¹⁶ se fizeram indispensáveis, tanto para professores, quanto para estudantes, quer no que se refere aos dispositivos, à conexão e as habilidades para lidar com essas plataformas. Fatos, enfatizados pelo próprio parecer como desafiadores.

Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. (BRASIL, 2020, p.07).

Figura 24 - Dilemas no ensino virtual

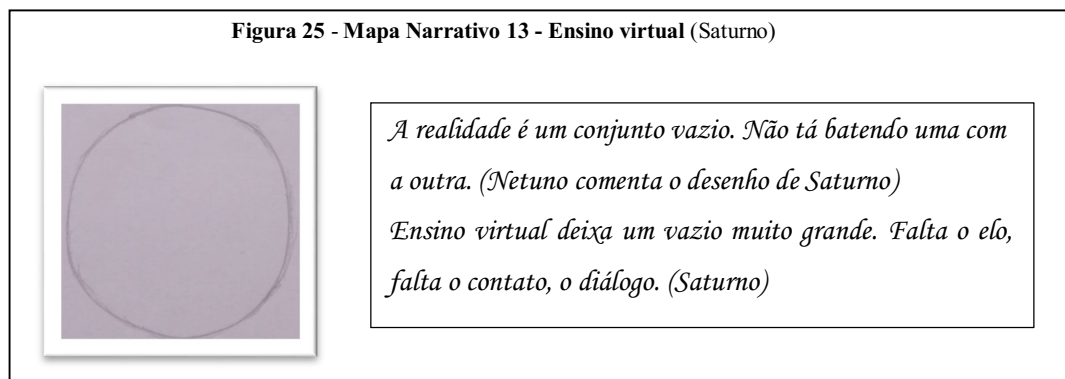


Fonte: <https://images.app.goo.gl/XxcS95ot7fioGuwC7>

Apesar de vivermos na era da globalização, onde as distâncias temporais e espaciais são encurtadas pelas tecnologias, o seu acesso desigual, tende a polarizar a condição humana (BAUMAN, 1999). Consequentemente esta diferença de acesso causa um “[...] “abismo tecnológico” que ainda existe nas escolas públicas de educação básica, acentuando as dicotomias históricas entre escolas “de ricos” e escolas “de pobres”” (PARENTE; PARENTE, 2021a, p.252, grifos dos autores). Por conseguinte, percebemos que, se por um lado as tecnologias possibilitaram o acesso à educação, por outro atuaram como instrumento seletivo de acesso à educação, uma vez que estudantes sócio-economicamente mais desfavorecidos, sofreram ainda mais restrições, pela inacessibilidade aos meios necessários ao ensino virtual. Além disto, professores e alunos não dispunham de espaço e tempo comuns para

¹⁶ Google Meet, Google Classroom, WhatsApp, etc.

compartilharem situações de aprendizagem, por conseguinte alcançando os indivíduos assimetricamente diante das circunstâncias vividas.



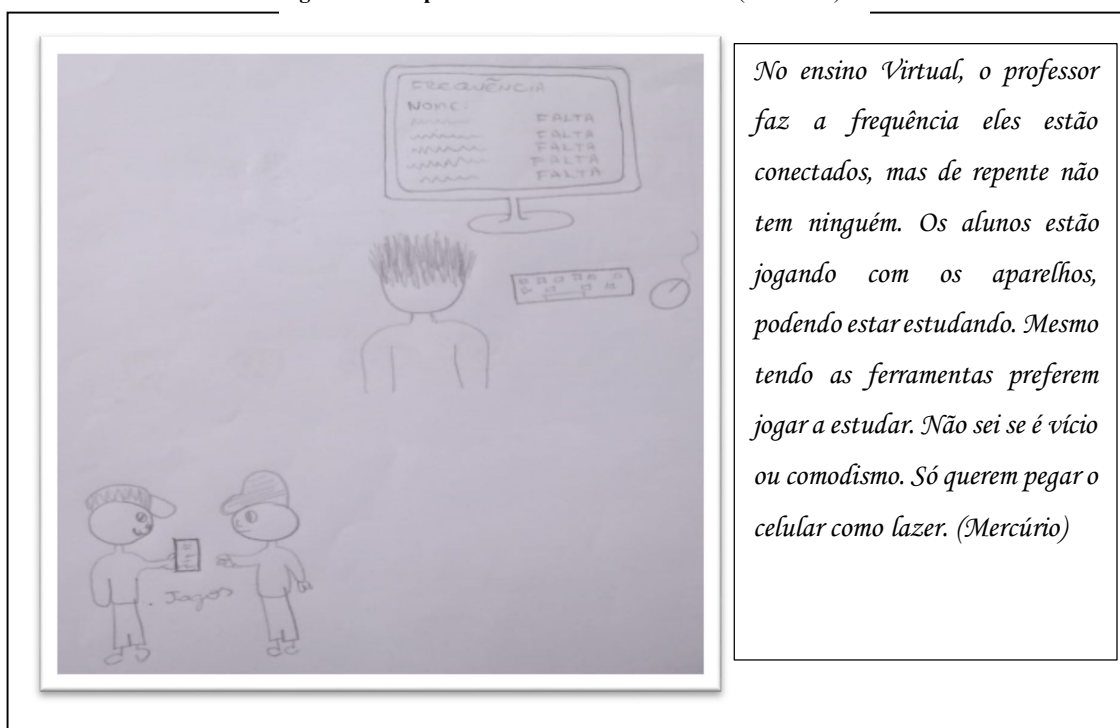
Consoante, Saviane e Galvão, (2021) o ensino remoto é empobrecido não só pela dificuldade das questões tecnológicas, mas pela dificuldade de interações afetivas entre os participantes, mesmo em atividades síncronas, o que compromete a qualidade da aprendizagem. Sobre o ensino remoto, enfatizam Saviani e Galvão (2021, p. 42): “Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem” E prosseguem: “No ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas” (IBIDEM, p.42).

Partindo das colocações acima postas, compreende-se que, complexas e variadas são as implicações do ensino remoto para a aprendizagem, atingindo os estudantes diferentemente, comprometendo aspectos cognitivo e emocional, tendo em vista que a intensificação de tarefas, torna ainda mais vulnerável, uma situação caracterizada por instabilidades, incertezas e falta de liberdade causada pela pandemia.

Quanto à atuação dos docentes, foi fortemente afetada nesse processo, pois, além de suas angústias pessoais vividas e dificuldades pré-existentes relacionadas à sua prática, necessitaram se ajustar repentinamente ao ensino virtual que exigiu habilidades e esforços específicos, além de todo um confronto entre expectativas de aprendizagem e realidade de cada estudante em termos de engajamento e feedback. Ademais, o ensino virtual exigiu uma disponibilidade e acessibilidade docente constantes. Diante dessas afetações docentes, consideremos os seguintes dados registrados em relação ao aumento significativo do adoecimento mental dos profissionais da educação: O estresse apresentou nível elevado de

89,4%; ansiedade, com 94,2%; e depressão, 92,3% (URCOS, et all, 2020, apud CALDAS; SANTOS; SILVA, 2021). A preocupação dos autores supracitados com os impactos da pandemia ao professor, sobretudo os impactos psicológicos, residem no fato de que se estes impactos não forem aliviados, eles refletirão sobre os estudantes.

Figura 26 - Mapa Narrativo 14 – Ensino virtual (Mercúrio)



Ante tal aventura, convém indagarmos sobre o sentido de existir professor e de mediar outras existências, enfatizando nesta relação o cuidado com os alunos na busca de caminhos que permitam encontrar no sofrimento, ressignificação e possibilidades. Indagamos ainda, que movimentos poderemos percorrer como sujeitos éticos nas relações com a vida, no cuidado conosco e com aqueles que cuidamos? O que e para que vale a pena lutar? Se o que temos de certo é a incerteza, porque valorizam-se tanto as certezas, e em nome destas busca-se o poder? Qual o sentido de padronizar o que por natureza é múltiplo e diferente ou controlar aquilo que é puro movimento? Qual o lugar dentro de nós para firmarmos aliança com nossas verdades e constituirmo-nos eticamente?

5 MOVIMENTOS DE ROTAÇÃO

Rotação é o movimento realizado pelo planeta em torno do seu próprio eixo, sendo uma volta em torno de si. Esse movimento, com exceção de Vênus e Urano, é realizado no sentido anti-horário, ou seja, de oeste para leste, tendo como consequência direta a existência de dias e noites (RODRIGUES, 2008). Defendemos, pois, a importância do movimento supracitado para o equilíbrio biológico e social do planeta em órbita e nessa analogia, defendemos a importância do movimento autônomo docente, o qual segundo a perspectiva foucaultiana envolve conhecer a Si, ocupar-se de Si, governar-se a Si, ser livre, exercer-se eticamente numa relação a partir de Si, para Si. Porém antes de adentrar nesse cuidado, revisemos o contexto pós-moderno em que os docentes se encontram, como são subjetivados e impelidos ao movimento instituído, assim, tratá-lo-emos como falsa rotação.

Os docentes da pós-modernidade, cuja opera junto ao Estado no setor público, são orientados para um movimento em conformidade empresarial e sob regulação estatal. As escolas públicas vêm sendo condicionadas “[...] a adotarem determinadas rotinas de trabalho docente orientadas segundo determinada visão de mundo e filosofia ético-moral, cultura de trabalho, métodos de gestão, habilidades e aptidões profissionais, dentre outros” (BARBOSA, 2020, p.26). Defende-se, pois “[...] um regime profissional regido pela remuneração por desempenho que dissolva “debates” políticos na educação. Sua crença é que a atividade empresarial é a melhor forma de gerir a escola e é a filosofia a ser seguida pelo docente” (IBIDEM, p.74, grifos do autor). Assim, o autor enfatiza que os trabalhadores são regidos por um consenso aos fundamentos éticos e conceituais do modelo gerencialista e sua concepção de mundo.

O gerencialismo é um modelo de administração defendido pelo neoliberalismo e a globalização - esses três segmentos, reforçam-se mutuamente, pois enquanto o neoliberalismo ganha espaço para livre atuação de mercado, a globalização opera em rede e o gerencialismo consolida tais ações com o apoio do Estado. Este por sua vez, por meio de políticas públicas educacionais estabelece legalmente preceitos para a educação e a docência, cujas forças representam relações de poder, indicando uma ordem que subsidia cotidianamente as práticas dos docentes, subjetivando-os.

Ao se fazer presente nas escolas públicas brasileiras e especificamente no estado de Pernambuco, o atual modelo de administração pública através dos Decretos 29.289/2006-PMGP-PE – Programa de Modernização em Gestão Pública de Pernambuco e 39.339/2013-Gestão Por Resultados, traçam diretrizes docentes em alinhamento à lógica empresarial. A

temática acima foi consideravelmente pesquisada, na Universidade Federal de Pernambuco (ATTENA), cujos resultados de teses e dissertações revelam as seguintes repercussões negativas para o docente: controle, regulação, pressão, cobrança, precarização, proletarização, desvalorização, competitividade, responsabilização, exaustão, depressão, perda de autonomia.¹⁷ Além disso, a naturalização do controle e a responsabilização com caráter punitivo, fazem parte dos resultados de pesquisas, realizadas sobre os efeitos das políticas gerenciais. (BARBOSA, 2020; BENITTES, 2014; LINDOSO, 2017; LIRA, 2018; MELO, 2015; MENDES, 2019; NASCIMENTO, 2015; NÓBREGA, 2016; TEIXEIRA, 2017).

Assim, no gerencialismo, o professor, tem sido subjetivado a adequar-se à atual política proposta. Através de parcerias Estado e empresa, faz -se necessário novas condições que favoreçam hábitos e atitudes opostos àqueles professados pela ética do trabalho (BAUMAN, 1999). Dentre estas novas condições na transição de uma sociedade de produtores para sociedade de consumidores “[...]as tarefas envolvidas na comodificação e recomodificação do capital e do trabalho passaram por processos simultâneos de desregulamentação e privatização” (BAUMAN, 2007, p.15). Uma vez parceiro do mercado, que requer mão de obra barata, o Estado colabora para tal oferta. Vejamos:

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, p.24, grifos do autor).

Uma vez desprotegidos dos direitos, os trabalhadores passam a ser responsáveis pela conquista e permanência no trabalho, necessitando para isto adequarem-se às demandas de seus compradores. Assim, de acordo com Bauman (2011, p.116), numa sociedade de consumidores “[...] isto é, de pessoas que para consumir precisam antes vender a si mesmas como mercadorias”. Logo, os profissionais, incluindo os professores passam a se “[...] comportarem de modo a conquistar as boas graças dos chefes e motivá-los a “comprar-lhes” (IBIDEM, p.75, grifo do autor). “Agora cabe aos atuais e futuros empregados “se automonitorarem”, serem seus próprios observadores a fim de assegurar que seu desempenho é convincente e aprovável pelos compradores” (IBIDEM, IBIDEM). “Ademais, a capacidade e a disposição do capital para

¹⁷ A perda de autonomia, é aqui entendida como liberdade limitada, para a tomada de decisões necessárias ao exercício da docência, que dar-se, em virtude de ações regulamentadas. (a autora)

comprar trabalho continuam sendo reforçadas com regularidade pelo Estado que faz o possível para manter baixo o custo da mão-de-obra” (BAUMAN, 2007, p.15).

Júpiter: *Sempre gostei de matemática, estou fazendo outro curso porque como contratado, não tenho estabilidade e quero outra coisa pra me garantir. Gosto muito do que faço sinto-me extremamente responsável e procuro fazer o melhor, porém muitas vezes os alunos não aprendem e fica parecendo, que a culpa é minha.*

O mercado conta com a colaboração do Estado para a transação regular de compra e venda, em que as pessoas por sua força de trabalho são as mercadorias vendáveis, sendo cada vez mais responsáveis a fim de se assegurarem no mercado, portanto “[...] competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (FREITAS, 2018, p.24).

Outrossim, os trabalhadores do serviço público, consequentemente os docentes enfrentam a precarização, não têm voz, em decisões que somente os investidores (órgãos financeiros transacionais e empresas) podem tomar, inclusive utilizando o direito de descartar qualquer postulado que contrarie a sua lógica administrativa (BAUMAN, 1999). E como reforça Queiroz (2019, p. 156) a “[...] sociedade capitalista se preocupa mais com o bem-estar do capital do que com o das pessoas, de professores que precisam estar produzindo a todo instante, ministrando absurdamente aulas nos três expedientes, sendo cada vez mais desvalorizados”.

Nessa direção, Barbosa (2020) chama atenção para a desprofissionalização e proletarização da docência, em nome do princípio gerencialista da eficiência, que utiliza a lógica de se produzir mais com menos investimento. Conduz-se, a partir deste princípio o trabalhador a não desperdiçar nenhum segundo de trabalho. “[...] a produção do sujeito envolve um movimento que não conhece sossego” (MANSANO, 2009, p.115). E dessa forma: “Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo” (LARROSA, 2002, p.23).

Outra preferência do atual sistema para o docente é a flexibilidade, ou seja, o sujeito que realiza mais de uma atividade ao mesmo tempo, que seja adaptável às mudanças correspondentes às necessidades do trabalho, generalistas, descompromissados e até descartáveis (BAUMAN; LEOCINI, 2018; BAUMAN, 1999; 2007; 2011). No entanto para Bauman, (1999, p.99) “Flexibilidade do lado da procura significa liberdade de ir aonde os

pastos são verdes”. Enquanto isso “[...] para todos aqueles jogados no lado da oferta um destino duro, cruel, inexpugnável: os empregos surgem e somem assim que aparecem, são fragmentados e eliminados sem aviso prévio” (IBIDEM, p.99).

Além do mais, é incentivado o perfil do professor enquanto técnico, como apêndices de máquinas inteligentes. “O investimento em máquinas inteligentes vem possibilitando reestruturação do trabalho docente sob as bases do trabalho simples” (BARBOSA, 2020, p.62). Segundo o autor isso facilita a rotinização das atividades e esvazia a necessidade de criatividade ou qualquer gesto autônomo estranho ao que foi programado para a rotina, tornando a tarefa docente manualizada para garantir não apenas o alinhamento da relação entre planejamento, execução e avaliação, mas também para adequar a racionalidade empresarial.

A educação pelo trabalho, nesse sentido, atua em duas frentes: a) reduz a complexidade dos saberes docentes (filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, didáticos, dentre outros) à absorção de saberes tácitos (atitudes, comportamentos, procedimentos) que podem ser aprendidos na própria experiência; b) generaliza a concepção de docência (BARBOSA, 2020, p. 188)

Assim, o bom “[...] profissional é aquele que responde aos critérios de sucesso, ou seja, o que trabalha de forma eficaz e eficiente para ir ao encontro dos critérios estandardizados definidos para os alunos.” (FLORES, 2011, p.170). Nessa perspectiva compreendemos que os docentes não são incentivados à reflexão, ao conhecimento, ao profissionalismo, mas à ação mecânica, necessitando para tal, um meta-esforço, posto por Bauman (1995, p.119) como cuidado intenso para não perder o entusiasmo, não prolongar pausas, “[...] não pressionar o tribunal no caso de este decidir falar, por não depender do veredicto de um só tribunal, por conseguir uma jurisdição de acordo com as próprias preferências, por conservar um amplo espaço de manobra”.

O esforço, posto por Bauman, dialoga com a performatividade que segundo Ball (2002) trata-se de uma forma de afetar as subjetividades dos indivíduos. Trata-se de uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito, mudança, expectativas e indicadores que os tornam responsáveis, constantemente observados, num trabalho sob frustrante sucessão de números, e competições. O autor caracteriza como uma epidemia as determinações da economia sobre a educação e os docentes, onde estes sofrem efeitos da performatividade que são perturbações físicas e emocionais, além de falta de autenticidade, o que traz profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender.

Logo observamos uma sociedade com muitos “[...] professores doentes, prisioneiros de um sistema panóptico, que os oprime explicitamente, que tenta os dominar como marionetes, disposta a puni-los caso eles tentem cortar as cordas que os controlam” (QUEIROZ, 2019, p. 155). E já que precisam se autogarantirem e se autocontrolarem no trabalho, tendem a realizar uma pseudo rotação, caminhando de acordo com os demais. Segundo a autora são mais facilmente controlados. Sentem-se livre, apesar de controlados e implicitamente disciplinados. Pois consoante Foucault (1999, p.124) “A empresa só pode ser bem sucedida se estiver inscrita numa mecânica natural”. Esta mecânica é posta por Foucault como processo de treinamento e de correção, incitando em certos sujeitos desejo de recompensa, e em outros o receio de castigos, para assim tirar deles o máximo de tempo e forças.

Em relação a punições, Foucault, historiciza, no livro *Vigiar e Punir* sobre suas diversas formas, o autor introduz sua escrita falando dos castigos físicos e suplícios de forma explícita, que eram destinados àqueles que praticavam delitos e se desviavam das ordens soberanas. No decorrer do tempo a dinâmica de punição foi se modificando através de estratégias tecnológicas e discursivas que subjetivam a fim de continuar moldando os comportamentos dos indivíduos. Assim, a função corretiva passa do soberano, à sociedade e ao próprio indivíduo. O objetivo do livro *Vigiar e Punir* é, pois, trazer uma história correlativa da alma moderna, de um novo poder de julgar e “[...] uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (FOUCAULT, 1999, p.26).

Em relação ao processo de modificações nas formas de vigilância, foi criado na Inglaterra, no século XVIII, o panóptico, por Bertham. Consoante Foucault (1999), trata-se de uma arquitetura carcerária construída, em que as celas ficam em volta de uma torre central de vidro, de forma que não seja possível que o preso veja quem se encontra no interior da torre, mas que tenha a certeza de que sempre alguém o estará vigiando, onde seu efeito mais importante é:

[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores... (IBIDEM, p.224)

Dessa maneira, no panóptico, assegurava-se de forma mais eficiente e econômica o controle em relação aos presos. Essa eficiência em relação à vigilância corretiva panóptica, serviu de modelo e inspiração para punir os incorrigíveis, guardar os loucos, reformar os viciosos, aprisionar os suspeitos, empregar os inativos, sustentar os inválidos, tratar dos doentes, instruir os voluntários em qualquer ramo da indústria ou preparar a espécie ascendente pela via da educação (BAUMAN, 1995). Nesta dinâmica a relação “[...] verdade-poder é essencial a todos os mecanismos de punição, e se encontra nas práticas contemporâneas da penalidade, mas com uma forma totalmente diversa e com efeitos muito diferentes.” (FOUCAULT, 1999, p.73). O direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade.” (IBIDEM, p.111).

Esta ordem denunciará a acomodação de Netuno! Não! Nem precisa. Os astros denunciam-se uns aos outros. Netuno sabe que não é acomodado, sua dedicação é enorme, porém constata a cada dia que os satélites não querem iluminação. (Mary escuta Netuno - rememorando)

A sociedade manifesta consonância à forma de controle porque assim como os que praticam delitos, tornam-se objeto de um ódio particular e coletivo, portanto alvo de punição como providência de justiça; os comportamentos indesejados, tidos como anormais, fora de um padrão estabelecido, também são socialmente passíveis de desprezo e punição. Essa visão disseminada no corpo social, passa a ser a visão individual, o que ganha um efeito mais eficiente de vigilância e punição, à medida que se torna auto vigilância, auto punição e auto prevenção contra os desvios.

De acordo com Foucault (1999) trata-se de uma nova economia de poder, permitindo fazer circular seus efeitos de forma contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o espaço social, além de mais eficazes e muito menos dispendiosas. Como dizem Guattari e Rolnik, (1996, p. 45) “[...] a luta não mais se restringe ao plano da economia política, mas abrange também o da economia subjetiva”. Valendo a luta por atentar e reconhecer o que tem permeado a esfera dos nossos desejos, sendo cabível o alerta de Guattari e Rolnik (1996, p.135) “[...] estar alerta para todos os males de culpabilização; estar alerta para tudo o que bloqueia os processos de transformação no campo subjetivo”. Males de culpabilização são adoecimentos docentes? Como atentar às relações saber/poder/subjetivações vigentes? Os desejos que nos permeiam derivam a partir de nós? Necessidades podem associar-se a uma cultura panóptica?

Atualmente as formas de vigiar e punir, são aquelas implícitas, sutis e geralmente se confundem com proteção e liberdade, pois o poder que pune se esconde. “Que o castigo decorra do crime; que a lei pareça ser uma necessidade das coisas, e que o poder aja mascarando -se sob a força suave da natureza” (FOUCAULT, 1999, p.126). Consoante o filósofo, os sujeitos percebem, essa dinâmica não somente de forma natural, mas necessária às suas condições pessoais, profissionais e sociais, de forma que seus corpos sejam dóceis, ou seja, alvos de manipulação, modelagem, treino, resposta e habilidades, cujas forças se multiplicam. São passíveis de que se exerçam sobre eles uma coerção sem folga, a fim de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica.

Assim, o indivíduo é cuidadosamente fabricado segundo a própria habilidade e força dos seus corpos, constituindo-se peças da máquina de controle. “Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens” (IBIDEM, p.240). O que Foucault faz questão de ressaltar é que a sociedade contemporânea chegou na mais eficiente e segura forma panóptica, conquistada pelas ideias, segundo ele “[...] o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das ideias, apenas conseguem estreitá-la ainda mais; e sobre as fibras moles do cérebro funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios” (IBIDEM, p.122).

O autor traz que a alma, aqui entendida como a mente, um instrumento de uma anatomia política e a prisão do corpo no processo panóptico. A anatomia política abordada, por Foucault, tem como propósito usar da disciplina para aumentar as forças dos corpos em termos econômicos de utilidade e diminuir essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Assim, diminuem-se forças de resistência e de luta contrárias à estrutura de poder hegemonicamente exercido. No caso, a disciplina deve “[...] dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada, deve neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la” (IBIDEM, p.242).

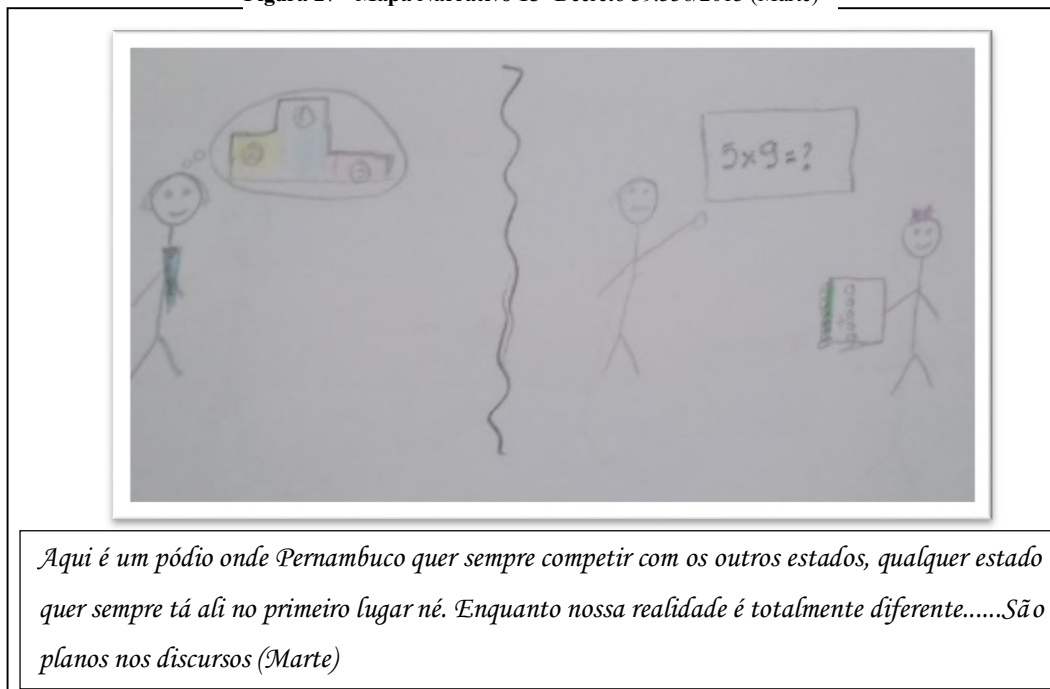
Temos diversas instituições panópticas na contemporaneidade. Para Foucault (1999), não apenas a prisão pode ser um panóptico, mas também a escola, o hospício ou qualquer estrutura social que queira disciplinar o sujeito. Tais instituições se valem de ações disciplinares que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui. E as ações institucionais são normalizadas em nome da ordem e da lei, pois segundo Foucault (1999, p.324) “[...] não há encarceramento “fora da lei”, não há detenção que não seja decidida por uma instituição judiciária qualificada, não há mais esses enclausuramentos arbitrários” Destarte, a educação, a

escola, o ensino e a docência, uma vez pautados por preceitos legais, trazem especificidades por meio de “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (IBIDEM, p.201).

Perante a política gerencial na educação e especificamente no estado de Pernambuco, é estabelecida uma política de monitoramento através de sistema próprio de avaliação, conteúdos, métodos, bonificação e outras ações docentes remetentes à padronização. Para esta política de monitoria, Barbosa, (2020) fala da dinâmica do SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), como instrumento que possibilita a eficiência no controle docente, a fim de padronizar e alinhar conteúdos, atividades e procedimentos que simplifiquem e otimizem o trabalho docente em função de metas a serem atingidas e assim poder acompanhar a produção docente. Trata-se de um dispositivo de aprimoramento para “[...] intensificação da vigilância em tempo real” (BARBOSA, 2020, p.157).

Essa monitoria, justifica-se pela necessidade de se atingir metas, relacionando-se, à qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa qualidade torna-se a propaganda que a escola faz de si mesma, tendo em vista que diante da modernidade essa propaganda tem uma importância considerável. “É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior” (GALLO, 2008, p.90).

Figura 27 - Mapa Narrativo 15- Decreto 39.336/2013 (Marte)



Assim, prioridades se instalam nesse processo em detrimento de necessidades que pela dinâmica do processo são muitas vezes ocultas aos seus envolvidos. Como oferta atrativa da política de Gestão por Resultados, à medida que as escolas alcançam os índices, elas são premiadas através de bonificação, a qual, Queiroz (2019) relaciona com a dinâmica panóptica, segundo ela, o “[...] bônus passa a ser o foco de quem trabalha, não precisando mais o patrão vigiá-los, pois eles estão vigiando um ao outro, estão concorrendo (p.140). Essa bonificação traz consigo, ao mesmo tempo uma responsabilidade docente, pois se os resultados não são alcançados a escola é penalizada não recebendo o valor, além de exposta como aquela que não tem qualidade, sem, no entanto, ser considerado todo um conjunto complexo de condições inerentes à sua realidade. Consideremos, as palavras de Parente e Silva, (2021, p.67) “[...] nenhuma avaliação externa é capaz de fornecer um panorama completo e fidedigno das melhorias e problemas que cercam a realidade educacional, principalmente quando nos aproximamos das particularidades das escolas e dos territórios nos quais estão inseridas”.

O peso maior é pra o professor de português e matemática. Já que a gente precisa cumprir as metas, acho que os professores de outras áreas deveriam ajudar, porque no final, o bônus é pra todo mundo. Nós somos vistos como os piores professores. Eu levei 70 alunos agora pra recuperação. Se a gente fosse passar a mão na cabeça, como ia ser o resultado de fato? A lista de alunos em recuperação é grande, mas a gente tá querendo que o aluno estude e aprenda. Não é porque a gente não sabe ensinar. Essa macro mostra que aluno tá ruim em matemática porque o sistema trabalha com quantidade não é com qualidade. (Júpiter)

No relato de Júpiter, observa-se a responsabilização em relação ao bônus e o sentimento de injustiça em relação às outras áreas. A macro, citada pelo docente, trata-se de planilhas de resultados bimestrais, geradas pelo sistema SIEPE, que monitoram os avanços nas médias dos estudantes cuja equipe gestora as utilizam para solicitar elevação nas médias das avaliações bimestrais.

Nesse movimento de falsa rotação Tártaro, (2015), coloca:

[...] aprendemos a respeitar as regras e a colocamos em um pedestal. De repente, o mais importante é aprender as regras matemática, seus conceitos, suas normas. Todas estas práticas contemplam os discursos existentes no conjunto molar da formação de professores de matemática. (p. 171)

Ao falar sobre conjunto molar, a autora aponta certa exterioridade, uma convenção instituída, portanto um percurso seguro, não estabelecendo, porém, compromisso direto com o plano de imanência, com realidades vividas.

Como vimos até então, os docentes, inseridos neste conjunto molar, são subjetivados ao movimento de falsa rotação, por meio de condutas dependentes e imperceptíveis. A dependência da norma, o viver a verdade do(s) outro(s), seguir a maioria e acomodar-se em torno do que se passa consigo, são movimentos divergentes daqueles postos pela ética foucaultiana, “[...] a filosofia como ascese, isto é, como constituição do sujeito por si mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 321), sendo esta, por nós comparável ao movimento de rotação.

Dentro deste movimento, consideramos possibilidades de criar caminhos onde não se vê caminhos delineados promovendo uma política do cotidiano. Consoante Gallo (2008) esta educação, não está preocupada com nenhuma falsa totalidade, nem interessa criar modelos, propor caminhos ou impor soluções, mas, “O que lhe interessa é responder às perguntas: que podemos ver e enunciar hoje? Que poderes é preciso enfrentar e quais são nossas possibilidades de resistência hoje? e quais são nossos modos de existência, nossos processos de subjetivação hoje? (LEVY, 2002, p. 5). E seguimos indagando, a partir de Freitas (2018, p.28) “O que fazer quando nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos?”. Como acontece o devir do docente de matemática, enquanto sujeitos éticos?

5.1 Movimento de Rotação e Cuidado DE SI

Por que relacionamos o movimento de rotação planetária ao cuidado de si? Porque relacionamos este movimento à ética do sujeito? A partir da cultura greco-romana, encontramos na filosofia foucaultiana, o eu, como ponto ao qual se volta através de circuitos compostos de práticas e disciplinas referentes ao corpo e ao espírito. Tais voltas são realizadas a partir do próprio eu, que conseqüentemente ressignificam o que está em sua volta. “O trabalho de si sobre si é o real da filosofia” (FOUCAULT, 2010a, p. 221).

[...] o que me parece essencial ou pelo menos característico, na conversão helenística e romana, é que, se há ruptura, ela não se produz no eu. Não é no interior de si que ocorre a cisão pela qual o eu se desprende de si, renuncia a si mesmo para, após uma morte figurada, renascer todo outro. Se existe ruptura, e ela existe, ela se dá em relação ao que cerca o eu. É em torno do eu, para que ele já não seja escravo, dependente e cerceado, que se deve operar essa ruptura (FOUCAULT, 2006, p. 261).

Foucault nos traz, neste contexto, que, havia um gesto ritual, com que o mestre, a fim de manifestar a liberação do escravo de sua sujeição, fazia-o girar em torno dele mesmo. Este é o propósito filosófico: “[...] faz com que o sujeito gire em torno de si mesmo, mas para o liberar. Portanto, ruptura para o eu, ruptura em torno do eu, ruptura em proveito do eu, mas não ruptura no eu” (FOUCAULT, 2006, p.262). Entendemos pois, que esse movimento possibilita ao sujeito ser ele mesmo, libertar a si mesmo de sujeições que o cercam. E para alcançar esta liberdade “Há que se ter o eu de certo modo sob os olhos, sob o olhar, há que se tê-lo à vista” (IBIDEM, IBIDEM). Observar-se, voltar o olhar para si. Ter o eu ante os olhos. “E por fim, em terceiro lugar, é preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta” (IBIDEM, IBIDEM).

Não é um movimento apenas dos olhos, mas do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. “[...] "volver o olhar para si mesmo" e "conhecer-se a si mesmo". Dada a importância do tema - deve-se olhar para si mesmo, volver para si os próprios olhos, jamais perder-se de vista, ter-se sempre sob os olhos” (IBIDEM, p.267, grifos do autor). Esse exercício caracteriza um processo de singularização, tendo o sujeito como auto modelador e livre, para viver seus processos. Consoante Guattari e Rolnik (1996, p.46) “[...] eles passam a ter uma capacidade de ter sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante!”

A relação da força a partir de si, permite a existência, à medida que: “Agora não se trata mais de regras codificadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder, mas de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte” (LEVY, 2002, p. 4). Para a autora construir relações consigo que resistam aos códigos do saber e do poder, criando novos estilos de vida são princípios éticos. “Além disso, a ética em Foucault não está separada da estética. Constituir modos de existência dobrando a força é fazer da linha do fora uma arte de viver” (IBIDEM, p. 5).

O movimento de volver-se em relação a si, liberar-se, nos remete à ética referida no título dessa pesquisa, que é a ética foucaultiana, a ética do sujeito. De acordo com Foucault (2004) a ética é a prática refletida da liberdade. Esta, por sua vez é política em si mesma. Pois, “[...] ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites” (IBIDEM, p. 4). Para o filósofo, a constituição ética do eu, requer atitudes autônomas e conscientes. O sujeito procede em direção à verdade, aplicando-a, primeiro, em relação a si, por meio do domínio de si, e defende essa verdade em relação aos outros.

Liberdade, significa, portanto, ser livre de si mesmo de seus interesses individuais, da servidão para consigo, significa ser livre para assumir aquilo que é verdadeiro. Para isto, a filosofia é “[...] a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2006, p.19). Diante destes limites questiona, Cavamura (2016), “Nos constituímos como pessoas com coragem da verdade? Ou vivemos e nos adestramos segundo a norma? Sem verdade alguma? Ou pior, vivendo a verdade de outro?” (p.33). E seguimos a questionar: Como continuar “obedecendo” ao aparelho de estado, contribuindo com metas de aprovação, permanecendo na premissa “eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem”? Como exercitar a ética docente?

Ser ético corresponde a ser virtuoso “[...] virtude não é senão a unidade, a coerência, a força de coesão da própria alma” (FOUCAULT, 2006, p.368). Nesse entendimento a ética é um valor imprescindível para os seres humanos; para os docentes. De acordo com Souza e Silva (2015, p. 1325), temos “[...] que se os professores forem éticos em relação a si existe uma grande possibilidade que surjam mudanças nas práticas e táticas docentes o que provocaria mudanças no espaço escolar”. Valendo salientar aqui a diferença entre ética e moral. “Enquanto a moral diz respeito às regras coercitivas do poder e às regras codificadas do saber, a ética diz respeito às regras facultativas da subjetivação” (LEVY, 2002, p. 4).

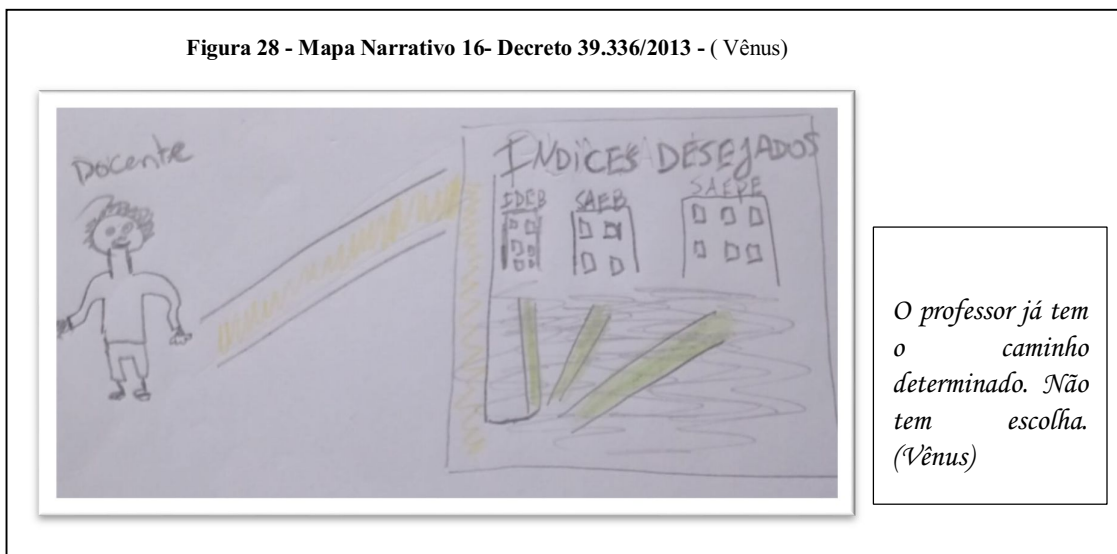
No entanto, diante da atualidade educacional, enquanto instituição, racionalizam-se ações docentes e suas ideias mais íntimas para “[...] apagar seus costumes, hábitos, imaginações, comportamentos, desejos, dentre outros” (BARBOSA, 2020, p.247). Assim, subjetividades são fabricadas e modeladas no registro do social, através de “[...] regras e valores instituídos que, ao ganharem uma configuração dominante, são legitimados como algo que deve assim permanecer” (MANSANO, 2009, p.111).

Acontecendo continuamente entre os sujeitos, muitas vezes de forma inconscientes, subjetivações são suficientemente fortes para conduzirem ideias, regimes, práticas, defesas e revoluções, estando em ação plena atingindo os sujeitos na produção social. Por isso vivemos em uma atualidade desafiadora, que limita o sujeito quanto ao acesso à sua verdade, consequentemente à liberdade, à ética.

Não obstante, à tal situação difícil e inquietante, ouçamos Bauman (2011, p.133): “O problema é que não temos outra vida. Como afirmou Michel Foucault, temos de criar nosso itinerário de vida e, nesse percurso, também criamos a nós mesmos”. Depreende-se, que mesmo em condições desfavoráveis, existe a capacidade humana de resistência e singularidades, de subjetivar-se apenas pelas forças desejáveis e escolhidas, resistindo-se às demais. Resistir, aqui,

segundo Levy (2002) é existir, nesse sentido, a subjetivação é uma questão ética por excelência, aliás é ética e estética, uma vez que constitui novos modos de existência, constituindo-os como obras de arte.

Figura 28 - Mapa Narrativo 16- Decreto 39.336/2013 - (Vênus)



Assim, para suscitar o aprendiz criador, o professor necessita antes suscitá-lo em si mesmo e isto depende dele ir sempre desfazendo sua condição de escravo de um eu, para ir conquistando a possibilidade de se deixar conduzir pelas marcas (ROLNIK, 1993). Desfazer-se de um eu escravo, controlado, passando a se conduzir por escolhas autônomas. E quando não houver traços, criar rotas de fuga. Estas, não se trata de formas de eximir-se de responsabilidades, afinal, as linhas de fuga não são para fugir, mas para lutar. Conforme Deleuze (1994, p. 5, grifo do autor) “As linhas de fuga não são forçosamente "revolucionárias", podendo ocorrer o contrário disso, mas são elas que os dispositivos de poder vão colmatar, vão atar”. Pois, as linhas de fuga estão atreladas à esfera do desejo, à esfera individual e à microfísica do poder. Para Cavamura (2016) os poderes possíveis na educação menor são os micropoderes. Logo, há poder, a partir do cuidado de si.

Resistências, singularidades, potência, criação, podem ser ações éticas e profundamente vitais, por meio de ações rizomáticas, compromissadas com uma causa maior, uma luta diante de necessidades reais e presentes. Ademais, os caminhos diferentes daqueles pré-determinados, iniciam em cada um de nós, a partir de nós.

A partir das leituras foucaultianas, compreendemos que o cuidado de si, é um conjunto de práticas, segundo as quais, o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo

através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, constituindo-se e transformando-se, constantemente num exercício que parte do sujeito, não emana de uma exterioridade. Trata-se de um controle autônomo sobre o controle externo. Na presente analogia seria realizar o movimento de rotação atentamente para que a translação aconteça apenas em torno do que é vital à sua órbita.

O cuidado de si é autônomo, consciente e permanente. Essa autonomia de que falamos é uma luta interna, constante, diária. “O sujeito autônomo é aquele que se controla em todos os aspectos, ele se cuida integralmente” (SILVA, 2014, p.16). Consoante Souza e Silva (2015), há um poder que o sujeito pode manipular, que é o poder sobre ele. Ou o sujeito é subjetivado aos seus prazeres ou os domina, transformando a vida assujeitada em uma vida livre. O cuidado de si, segundo Foucault, (2004, p.6) “Assumirá inicialmente a forma da renúncia a si mesmo”, uma vez que representa resistência contra linhas de força. Ir contra hegemonias, contra pensamentos coletivos, sair da zona de conforto. Sendo algo que nasce em relação a si, e não em relação ao outro. Consiste em um despertar entre si e si embora guarde a relação com o outro a partir disto, depois disto.

De acordo com o termo grego *epiméleia heautoú* ou: “Cuidado de si, constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2006, p.11). Consoante Silva (2014), o cuidado nos situa para agir corretamente no mundo. Esta prática implica uma certa maneira de estar atento ao que se passa no pensamento, por meio de exame de consciência, verificação das representações, enfim um conjunto de técnicas, que segundo Foucault (2006), trata-se de:

[...] “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”. (p.16, grifos do autor)

Ocupar-se consigo, porém, não é um exercício solitário, é uma verdadeira prática social. (FOUCAULT, 2010a). “Não é obrigar os outros a fazerem da forma que se supõe ser a melhor, pelo contrário é agir de acordo com suas verdades e limitações” (QUEIROZ, 2015, p.168). Relembrando que o cuidado de si, implica livre renúncia a si, aos interesses e vantagens. É um cuidado pautado por conhecimento e verdade de si.

Ao adentrar com profundidade no tema, Foucault, percorre na antiguidade greco-romana, os sentidos que foram atribuídos ao cuidado de si, no que se refere à conduta humana

social, política, religiosa, ontológica. Desta forma percebemos que o cuidado de si não possui um entendimento fixo, mas, trata-se de um devir, perante o contexto, pois:

Trata-se de uma prática complexa que dá lugar a formas de reflexividade completamente diferentes. [...] Isto significa que as próprias formas do conhecimento que são praticadas não são as mesmas. O que significa também que o próprio sujeito, tal como é constituído pela forma de reflexividade correspondente a um ou outro tipo de cuidado de si, se modificará (FOUCAULT, 2006, p. 561).

Ao trazer ao tema, um enfoque político, Foucault coloca como requisito para o exercício de poder, o ocupar-se consigo, refletir sobre a natureza de seu próprio governo entreter-se com pensamentos dignos de si, a fim de proceder, sensata e virtuosamente.

Conhecer a si, faz-se necessário, para qualquer forma de exercício de poder que se queira, pois, muitas vezes, podemos ignorar que ignoramos determinados fatos e verdades que estão em nós. Para conhecer-se, faz-se necessário ocupar-se consigo. Para ocupar-se, Foucault emprega um termo que é um verbo de múltiplos valores: “[...] therapeúein refere-se aos cuidados médicos, uma espécie de terapia da alma de conhecida importância para os epicuristas” (FOUCAULT, 2006, p.12). “[...] conhecer a si mesmo implicava a conversão do seu olhar para sua própria alma” (FOUCAULT, 2010a, p. 219).

Para o termo alma, o autor expressa-a, unicamente enquanto sujeito da ação, enquanto se serve do corpo, dos órgãos do corpo, de seus instrumentos, daí o cuidado com a alma, a partir do conhecimento desta, para exercer o cuidado de si. (FOUCAULT, 2004; 2010a). Para conhecer-se é preciso dobrar-se sobre si; desligar-se das sensações que nos iludem; estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores (FOUCAULT, 2006).

Neste segmento, entende-se que o exterior e as circunstâncias nos direcionam, nos influenciam, nos subjetivam. Nossa própria história de vida, leva-nos a andar conforme as circunstâncias, as quais enganam: "Desde que nascemos e somos admitidos em nossas famílias, encontramos-nos em um meio inteiramente falseado onde a perversão dos julgamentos é completa, tanto que, pode-se dizer, sugamos o erro com o leite de nossas amas” (FOUCAULT, 2006, p.117).

Ademais, entende-se a necessidade em conhecer as próprias insuficiências, abrir os próprios abcessos, reivindicar-se. Por conseguinte “[...] poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência - incapazes de aperceber-se da importância desta tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino

da maioria (IBIDEM, p.146). Segundo o filósofo, inumeráveis homens tornaram-se senhores de cidades e de nações inteiras; mas, poucos o foram de si mesmos. Para ele, elevar a alma acima das ameaças e das promessas de fortunas, é o que há de mais importante, por possibilitar a liberdade, “[...] afinal, um escravo pode ser mais livre que um homem livre se este não tiver se liberado de todos os vícios, paixões, dependências etc., em cujo interior estivesse preso” (IBIDEM, p.146).

O vocábulo grego *enkrateia*, significa a relação consigo como domínio (FOUCAULT, 2006). É um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros. Ou seja, quem pretende governar os outros, terá que governar a si próprio. Assim, “[...] o cuidado de si é que, por ele mesmo e a título de consequência, deve produzir, induzir as condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros” (IBIDEM, p.244). Ademais, para que o forte possa governar sensatamente, faz-se necessário “[...] que o mais fraco fale ao mais forte e o desafie com seus discursos de verdade (FOUCAULT, 2010a, p.127).

Eu também faço amizades com os alunos, tento ajuda-los nas dificuldades. Por isso a gente pode mudar muita coisa” (Mary escuta Vênus – Relembrando)

Consoante Foucault, se aquele que governa os homens quer ter à sua disposição um discurso fundado na razão, na sensatez, é indispensável, o discurso de outro, que será necessariamente alguém mais fraco que ele, e que deverá assumir o risco de se voltar para ele e lhe dizer, se necessário, que injustiça ele cometeu. Como um dos mais notáveis traços da prática de si naquela época, era que o sujeito deveria tomar-se sujeito de verdade. Ocupar-se com discursos verdadeiros; ter uma prática parresíasta.

Para Foucault (2006, p.202, grifo do autor) “A parresía, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra de jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção de consciência”. Trata-se de uma maneira de dizer a verdade, a qual abre-nos, um risco pelo próprio fato de dizer a verdade, constituindo-nos de certo modo como parceiro de nós mesmos quando falamos. É uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo em um ato corajoso. Para Foucault (2010a, p.63), “A parresía é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade”. É a ética do dizer a verdade, em seu ato arriscado.

Na parresía, o sujeito da enunciação é o mesmo sujeito da conduta. Aquele que se compromete com a verdade que fala. Autentica o fato de dizer a verdade com a própria conduta.

O falar a verdade torna-se algo tão precioso para o parresiasta, que ele, articula-se a ela, se expõe em nome dela, assumindo suas consequências. O parresiasta, ao contrário do lisonjeador, não muda para agradar o outro, não é este seu propósito, mas tem sua verdade pautada pela ética e baseia-se na experiência real, no compromisso, numa atitude de renúncia.

Outrossim, a parresía não confunde com o exercício do poder, em si. "A parresia não é a palavra de comando; não é a palavra que põe os outros sob seu jugo" (IBIDEM, p.97). Consoante, Foucault (2010a, p.42) "[...] a parresía é uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir sua relação consigo".

Assim, ao percebermos, o professor como aquele que cuida, que dirige a consciência dos alunos, entendemos a parresía, como indispensável ao seu exercício ético. "O discurso do professor parresiasta estimula, motiva as potencialidades dos alunos. Ser parresiasta é estar preparado para resistir às forças contrárias e ter coragem de dizer verdades libertadoras que constituem o Éthos do sujeito" (SALES, 2018, p. 40). Daí "[...] a necessidade do professor se cuidar está implicada na ideia dele se conhecer, de tomar atitudes e ações condizentes com a verdade dele (SOUZA; SILVA, 2015, p. 1321).

...Às vezes não faz sentido ensinar equação quando na verdade o que eles estão precisando é de uma conversa. (Mary escuta Júpiter - Relembrando)

A parresía implica em "Falar a linguagem de todos os dias, dizer o que vem à mente, afirmar o que se acredita" (FOUCAULT, 2010a, p. 285). Mas, apesar do sentido positivo, que Foucault atribui à parresía, o filósofo coloca que em meio a jogo político, são indexados discursos de verdade e na medida em que implica da parte dos que o jogam certa relação entre si mesmo e com os outros na constituição de poder, a parresía aparece com sentido negativo. É quando o filósofo diz que "[...] uma má parresía está invadindo a democracia" (IBIDEM, p.125). Ou seja, quando ela passa a ser direito de todos, dispersa-se o sentido da palavra, de forma a confundir as pessoas quanto à sua prática.

Como distinguir, pois, a parresía atrelada ao cuidado de si, da falsa parresía? Cavamura (2016, p.207) começa respondendo que "Só pode haver verdadeiro cuidado de si se os princípios formulados como princípios verdadeiros forem ao mesmo tempo garantidos e autenticados pela maneira de viver".

Nesta perspectiva, prossegue, Foucault (2010a, p.232), dando pistas sobre o real da filosofia, ou seja, a implicação na relação de si consigo. "Em que condições a filosofia pode ser

outra coisa além de um logos, além de um puro e simples discurso?”. Esta questão leva Foucault a ver no governo de si e dos outros, ou seja, na questão política, um problema que confundia e porque não dizer confunde as pessoas: Os discursos políticos, podem se fazer passar por exercícios filosóficos ou falas parresiásticas, através de mecanismos como a exemplo da retórica. Esta é posta por Foucault como uma arte que permite que a mesma coisa possa parecer justa ou injusta, ou que a mesma decisão possa parecer ora boa, ora ruim. “Ora, diz Sócrates, para que a mesma coisa possa parecer ora boa ora ruim, ora justa ora injusta, é preciso ser capaz de acionar uma ilusão que persuadirá o indivíduo de que o que é justo é injusto, ou vice-versa” (FOUCAULT, 2010a, p. 301). Ademais:

[...] o conjunto dos cidadãos (o plêthos, a massa) é como um animal e que os que querem guiar essa massa de cidadãos são obrigados a aprender, de certo modo, qual a voz desse animal que constitui a massa dos cidadãos. É preciso compreender seus grunhidos, é preciso compreender suas cóleras, é preciso compreender seus desejos, e é nesse momento que se pode guiá-lo. (IBIDEM, p. 193)

Com isto, o autor adverte que “A retórica é um meio que possibilita persuadir as pessoas daquilo de que já estão persuadidas” (IBIDEM, p. 209). E o estão por toda uma conjuntura sociopolítica. Um trajeto confortável de translação. Diante disto, entendemos porque a retórica é tão convincente, agradável e pacífica, remetendo ao texto de Lacerda (2006, p. 48) “[...] descobri que eles bordavam o reverso a seu modo, sem admiti-lo, buscando esconderijos no direito onde havia margens plácidas”.

Desta forma, Foucault formula que atentemos ao real da filosofia, ou seja seu érgon, sua tarefa, sua realidade. “[...] e que não é simplesmente logos, de que não é simplesmente uma palavra dada em sonho, mas que efetivamente toca o érgon, aquilo que constitui o real (FOUCAULT, 2010a, p. 255). Enquanto o logos, é discurso, palavra, verbo, o érgon, é ação, atitude, prática, vivências. Fazendo necessário estabelecer esta distinção, àquele que governa, que se diz dar-se ao exercício filosófico, a prática da parresía. “[...] não é o logos que realça assim a verdade, é o érgon. O érgon é que está em questão, isto é, o que ele fez” (IBIDEM, p.291). Perante as colocações foucaultianas, encontramos na parresía, o peso da ação, maior que o do discurso.

Ademais, o governo de si, implica maioria e esta dar-se-á, a partir de uma atitude autônoma, logo, a filosofia não terá por tarefa dizer como e o que se deve fazer. “Os conselhos que ele dá não consistem em dizer: eis as leis que a cidade deverá observar” (FOUCAULT,

2010a, p. 247). Ou seja o cuidado nascerá a partir de si, para que deste cuidado nasçam as atitudes e com estas, a parresía.

E a parresía, em vez de ser simplesmente um conselho dado à cidade para que ela se governe convenientemente, aparece agora como uma atividade que consiste em se dirigir à alma dos que devem governar, de maneira que se governem convenientemente e que, assim, a cidade também seja governada convenientemente (IBIDEM, p. 275).

Neste contexto, a liberdade humana não se encontra na cidade, na lei, ou na religião, mas na arte de si mesmo, para a qual Foucault utiliza do vocábulo grego *tékhne*.

É, portanto, no interior, dessa forma geral da *tékhne*toûbíou que se formula o princípio, o preceito “ocupar-se consigo mesmo”. E lembremos justamente de Alcibiades que, pretendendo fazer carteira política e ter a vida de um governante, foi interpelado por Sócrates a propósito daquele princípio que ainda não percebera: não podes desenvolver a *tékhne* de que precisas, não podes fazer da tua vida o objeto racional que pretendes, se não te ocupares contigo mesmo. Portanto, é na necessidade da *tékhne* da existência que se inscreve a *epiméleia heautoû*” (IBIDEM, p. 403, grifos do autor).

Assim, Foucault confirma, que esse movimento ético, esse cuidado, essa liberdade, dar-se a partir de um despertar próprio, em busca da maioridade, caracterizada pela capacidade de se servir do próprio entendimento sem a direção de outrem. “Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento, Eis o mote do Iluminismo” (IBIDEM, 2010, p.25). Com base na filosofia kantiana, Foucault nos diz que as pessoas, por si, vivem num estado de menoridade, por causa da preguiça e covardia, não permitindo a elas mesmas a decisão e coragem de ter a relação de autonomia que lhes permite servir da razão e da moral. No entanto, os indivíduos capazes de fazê-lo, seriam aqueles pensantes por si mesmos, que teriam efetivamente escapado, a título individual, dessa preguiça e dessa covardia. Mas quais pistas pode-se propor para escapar desta covardia?

Segundo Kant, os homens estão nesse estado de menoridade, se eles se colocam sob a direção dos outros, não é que os outros se apossaram do poder, nem tampouco que lhes tenham confiado o poder, num ato essencial, fundador e instaurador. É, diz ele, porque os homens não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentaram obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção (IBIDEM, p.29).

Este estado de maioridade necessário a todos, especialmente às pessoas que exercem alguma forma de governo em relação a outras, no contexto nos referimos aos docentes, envolve cuidado de si para cuidar da aula, cuidar dos alunos, cuidar da escola. Cuidado de si é coletivo.

É se livrar das relações de normatização e padronização instituídas, por isso requer coragem para “[...] ir de encontro ao que a maioria das pessoas assume como verdade, para construir sua própria verdade, ser um sujeito autônomo” (QUEIROZ, 2019, p. 154). Envolve livre disposição para decidir o que aceitar e o que recusar: “Há que interrogar-se sobre o que depende dele e sobre o que não depende. Há que interrogar-se, enfim, sobre o que convém fazer ou não fazer” (FOUCAULT, 2006, p.242). Envolve escolhas, independência: “[...] os homens jamais podem se tornar bons simplesmente seguindo as boas ordens ou o bom plano de outros” (BAUMAN, 1999, p.46). Porém, “Escolha é uma indicação de liberdade. Liberdade implica correr riscos” (BAUMAN, 2011, p. 45).

Arriscar-se é um exercício de coragem, por isso contrasta com uma modernidade que motiva à inércia, a dependência e a falsas impressões de segurança. A era da informação e da velocidade colaboram com esse desafio, sob pretexto de inclusão à modernidade, fazendo das pessoas *stultas* (tolas). “Esta incongruência de gestos e esta perpétua mobilidade do corpo não são outra coisa senão a versão física da stultitia”. (FOUCAULT, 2006, p.414).

Os cuidados da modernidade, que buscam a suficiência material/sensorial, que tanto ocupam o ser humano, tratam-se de valores incertos, efêmeros e enganosos. Esta, não é a ocupação que leva ao conhecimento e o cuidado de si. Ouçamos Foucault, 2006, p. 8): “[...] ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos”. [...] arriscamo-nos a tomar por grande o que não o é e a nos iludirmos sobre a verdadeira grandeza humana, só a encontrando em vitórias sempre frágeis e em fortunas sempre incertas” (IBIDEM, p.320).

Aceitei por um tempo trabalhar em 2 vínculos. Não tinha uma noite livre, uma tarde livre. O cansaço fazia diminuir o nível da aula. A gente precisa de tempo pra planejar uma aula melhor. E a pessoa fica sem tempo pra viver. O negócio é ficar acostumado com um vínculo, porque se for pra dois nunca mais volta pra um. (Mercúrio)

Em oposição às conquistas da modernidade, cuidar de si, conhecer-se, ocupando-se de si, trata-se do cuidado interior, uma busca livremente consentida, que Foucault chega a relacionar com algo divino em nós: “Conhecer-se, conhecer o divino, reconhecer o divino em si mesmo, é fundamental, creio, na forma platônica e neoplatônica do cuidado de si” (IBIDEM, p.96). E assim implica irmos em direção a algo superior, onde por nossa própria natureza, seguindo um percurso natural, que a maioria segue, não podemos encontrar. Para esse exercício,

as pessoas necessitam se “[...] ocuparem com sua alma (*psykhei*) a fim de que ela se tome a melhor possível” (IBIDEM, p.67).

E assim, ocupar-se com a alma, é cuidar de si. Quem cuida de si é sábio. O sábio não vive a mercê das circunstâncias. Não deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer, sem examinar o que elas representam. Porém, em oposição ao sábio, Foucault (2006), diz que o *stultus*¹⁸ está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa estas representações de certo modo misturar-se no interior de seu próprio espírito com suas paixões, desejos, ambição, hábitos de pensamento e ilusões. O *stultus*, não exerce o cuidado de si, vive “[...] aberto à pluralidade do mundo exterior, como também disperso no tempo. O *stultus* é alguém que de nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la” (IBIDEM, p.162).

Reconduzir tal movimento, pode começar com o pensamento, pois, “Pensar é um choque, um raio que corta o fora e nos força a produzir maneiras outras de enfrentar o mundo” (TÁRTARO, 2016. p.58). Para Levy (2011) pensar não é a expressão de um sujeito pensante já constituído, mas uma relação com o acaso. Por isso nos coloca diante do desconhecido, lança-nos ao imprevisível e ao inesperado. “Pensar depende de um encontro, de uma violência, de forças desconhecidas que esvaziam nossas certezas. (IBIDEM, p. 123). Por esse motivo, em tais encontros, requer-se atenção, coragem, renúncia, a fim de descobrir novos movimentos, abertura a outros caminhos, possibilidades de vida, interrupção de verdades instituídas, quando estes panoptizam o sujeito, o aluno, o docente.

Falamos do pensamento que produz érgon e não apenas logos, que suscite governo para governar e enquanto educadores “[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdade, por evidência alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história; e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAUT, 1994, p. 2).

Cuidar de si é realizar o movimento por si, olhar para si, conhecer-se. Buscar a liberdade, o *ethos*, são renúncias em nome de possibilidades humanas. Em se tratando da educação, da docência e da matemática, defendemos que esse cuidado possibilite unir o saber ao viver de forma singular e humanamente ética¹⁹.

¹⁸ Termo grego que significa tolo.

¹⁹ Ética do sujeito. Ética De Si, ou cuidado De Si.

6 MOVIMENTOS FINAIS

Que relações se apresentam entre o exercício dos docentes de matemática na pós-modernidade e a ética do cuidado de si na perspectiva foucaultiana? Essa questão nos moveu além de uma produção acadêmica. Foi uma experiência, um devir, um voo, um movimento que aqui não finda. Ainda que a velha maneira de viver em margens plácidas tragam conforto e segurança, porque é isso que se aprende e se prepara; nunca a tranquilidade será a mesma, pois deste voo, descortina-se a liberdade e esta é algo superior a qualquer arquitetura sedutoramente legitimada. Voos nos expõe, mas nos valorizam, eis uma lição passível de apreender neste movimento! Voos que não tem percursos definidos, guardam relação com a filosofia da diferença, a qual não determina caminhos e respostas, mas se propõe intervir no movimento, em histórias, em sujeitos móveis, em dado tempo.

À filosofia interessa traçar Plano de Imanência, lidar na e para a realidade, seja ela dura e amarga, pois como coloca Rolnik, (2011) até a voz da tristeza, pode abrir os caminhos e encher o corpo de esperança, quando tal tristeza for a afetação dominante. Caminhos estes que podem ser ampliados, à medida que as afetações encontrem formas de representação. Em se tratando do espaço educacional, vozes vivas de professores, alunos, famílias, ao lograrem representação, podem ao desafiar vozes pré-fabricadas; dar origem a novas línguas, consequentemente novos coeficientes de liberdade, modos diferentes de ver, sentir, pensar, criar e experimentar. Experimentar outros mundos, outras galáxias. Ir além de movimentos orbitais, rotativos e circulares. Movimentos transversais são possibilidades vitais, quando solícitos por necessidades vitais!

Ao representar ciclo de ações, pensamentos, ideias e discursos docentes, o movimento de translação aqui tratado compõe-se de órbitas que naturalmente dar-se na relação docência/educação. Todavia a educação não está isenta de interferências, a exemplo de mediações pós modernas aqui discutidas, causadoras de reações adversas, quando se trata do cuidado de si.

Assim, evidencia-se nesta pesquisa, enquanto subjetivação docente, a ideia de que a Educação Maior é a ideal, da maneira como é, intuindo-se, porquanto que a Educação Menor venha responder aos objetivos daquela. Ademais, diante da angustia de não conseguirem realizar, aquilo para o qual foram designados e o foram para encontrar uma ordem (por sinal inexistente) ao se depararem com o caos, os docentes são subjetivados a culpar alunos, famílias e por vezes a próprios, bem como se auto vigiarem, desenvolvendo certa performatividade. Tais subjetivações, ainda que implícitas, são reforçadas perante a distância entre a educação

vivida e a educação instituída, considerando nesse contexto as formações em serviços, não correspondentes ao contexto docente.

Outrossim, à vista do cenário pesquisado, foram mapeadas as seguintes linhas de forças docentes: a) frustrações e pressões decorrentes de cobranças pelos índices; b) angústias ocasionadas por falta de interesse dos alunos, que resistem em aprender; c) embate contra atrativos pós modernos que desviam o foco dos alunos à aprendizagem escolar; d) preocupação com déficits do ensino virtual devido a discrepâncias sociais quanto a utilização de meios tecnológicos e ao empobrecimento de interações; e) falta de tempo originada por intensificação de tarefas; f) dificuldade em lidar com um componente que carrega um histórico de saber difícil, reverberando ainda, tal crença em subjetividades contemporâneas.

O esgotamento docente, advindo das linhas de força supracitadas, são suscetíveis a tendências por movimentos mais curtos, cujos percursos são conhecidos, seguros, legitimados; dependentes assim de certa exterioridade que pense, aja e solucione por, arrebatando os docentes a subjetividades pós-modernas, conduzindo a reprodução de ações, pensamentos e discursos instituídos ainda que imperceptíveis. Neste sentido, consideramos as subjetividades mapeadas como visão uma passível de moldar e limitar o devir docente. Contudo, por ser permanentemente modificável, a subjetividade pode suscitar a luta contra produções indesejadas. Luta por liberdade, por ética. A ética do sujeito está atrelada à autonomia e a um devir, que faz colidir com toda uma estrutura fabricada em nós.

Os docentes aqui cartografados em meio a tantas linhas de forças, apresentaram maneiras de se reinventar amenizando capturas indesejadas em relação a si. Foram expressos anseios por discursos correspondentes à própria verdade (parresia) e não àquela instituída. Foram reveladas rotas de fuga como; estabelecimentos de relações amistosos com os alunos e escuta às suas necessidades pessoais atentando aos afetos; escuta ao indizível e representação do invisível não oculto; olhares outros em relação aqueles instituídos e olhares outros em relação à modernidade líquida. Tais rotas de fuga nos remetem às palavras de Tártaro (2016) quando diz que educador guerreiro é estar em um movimento constante de invenção de si para combater as linhas de forças verticais que têm por função colocar um molde de idealidade docente.

Se por um lado, os docentes são afetados pelos desprazeres ao não contemplar o aluno aprendendo conforme planejado, por outro, a recompensa e o prazer de ver o aluno aprender são agenciamentos que os revigoram a vergarem novas linhas de forças que encadeiam a docência. Isto ratifica e reaviva a possibilidade de luta, de mudança, de reinvenção, mesmo perante espaços estriados por regras coercitivas que enrijecem a existência, uma vez que há

também, regras inventadas. E mesmo que o espaço se torne inóspito, impenetrável, irrespirável, a liberdade de si, é fato dentro de relações de poder em que rotas de fuga são inventadas, não contra o poder estatal, mas para libertar a nós mesmos desse poder.

Retornando à analogia do sistema solar, para apresentar esta pesquisa, pontuamos que mesmo a translação sendo necessária, faz-se mister, neste movimento contínuo cuidado aos interesses automatizados, impensados, aparentemente favoráveis a nível global, que subjetivam o sujeito à dependência, à servidão. Quanto à rotação, mesmo relacionando -a ao cuidado de si, importa, atentar que o movimento em torno de si, com base em Foucault (2006) pode ser impulsionado externamente e esse não é o movimento que convém ser feito sobre nós, se quisermos nos constituir eticamente.

Fazendo alusão a um pião, Foucault adverte que este gira sobre si por solicitação e sob o impulso de um movimento exterior e uma vez girando sobre si, ele apresenta sucessivamente faces diferentes às diferentes direções e aos diferentes elementos que lhe servem de circuito. Assim, embora, permaneça aparentemente imóvel, na realidade o pião está sempre em movimento. Contrariamente ao movimento do pião, a sabedoria consiste em não se deixar ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento exterior. Ao contrário, para Foucault (2006) é preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos, sendo na direção de si mesmo, do centro de si é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta.

Ora, solicitações e impulsos externos, por vezes, muito sedutores, são o que não nos falta perante a conjuntura pós-moderna que acompanha a educação e a docência. Ao considerarmos que os astros luminosos são aqueles que possuem luz própria, enquanto os astros iluminados, por não terem luz própria são iluminados por outros, podemos imaginar que esta dinâmica se aplica em relação à Educação Maior e a Educação Menor, uma vez que esta recebe “iluminação” reconhecidamente validada daquela. Esse processo pode levar a falsa crença que a “iluminação” não pode surgir da Educação Menor, conseqüentemente dos docentes, à medida que estes colocam-se à espera, à dependência de decisões/soluções externas, sendo tal movimento, inverso a ética aqui abordada.

Contudo, a capacidade ética do sujeito é uma possibilidade presente e real, a partir da problematização em vez de adesão cega a doutrinas e dogmas. É uma atitude política onde o proceder está alinhado ao discurso. É uma relação que emerge a partir de si, para si, que liberta a si especialmente de si mesmo, por isso, apta à transformação de mundo. Partindo deste pressuposto, a filosofia estaria equivocada ao dizer como ficam o verdadeiro e o falso na ordem da ciência, se quisesse se dar como missão a libertação ou a desalienação do próprio sujeito. “A

filosofia não tem de dizer o que se deve fazer na política. Ela tem de estar numa exterioridade permanente e rebelde em relação à política, e é nisso que ela é real” (FOUCAULT, 2010a, p. 321).

Depreende-se, pois, que o real da filosofia é identificado enquanto ascese, enquanto crítica, enquanto confronto ativo com a política, enquanto relação consigo, numa prática contínua da alma. E esta foi a perspectiva aqui almejada ao falar da filosofia da diferença, da filosofia foucaultiana. Perspectiva a nós revelada como desafio, possibilidade, agenciamento, captura, movimento.... Regozijamos-nos com a perspectiva de que esta pesquisa represente um mundo larvar, onde se engendram embriões, suscitando criações outras, portanto continuações. Logo, consideramos que a presente pesquisa está terminando, apenas formalmente, entendendo que seu percurso está cheio de bifurcações a serem seguidas.

Portanto, oferecemos aqui nossas provisórias contribuições, onde **cartografamos docentes de matemática em suas condições de trabalho, estabelecendo relações ao cuidado de si e discutindo conceitos envolvidos nessas relações**. Nosso intuito, porém, é que próximas propostas possam ir mais longe e em outras direções. Propostas que contribuam para desvelar novas realidades e constituição de territórios outros, despertando à reinvenção por meio de intervenções vitalizantes, conduzindo à autonomia ao cuidado ético de si; compreendendo a ética de si, como valor acima das garantias, poderes e saberes externos. Valor a ser despertado por cada um de nós com possibilidades de transformação de mundo(s).

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. 428 p. ISBN 978-989-26-0879-2.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas - trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009

BALL Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada: Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna**. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BARBOSA, J. M. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente**. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BENITTES, Valéria. L. A. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BÍBLIA. I Coríntios. In: **BÍBLIA de Estudo Almeida**. Português. Barueri - São Paulo - Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BOVO, Audria, A. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, 2017

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 11/2020**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 7 jul. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 9 fev. 2022.

CALDAS, Calila M.P; SANTOS, Karine D.A; SILVA, Joilson P. Ser professor/a na pandemia da covid-19: saúde mental, mindfulness e compaixão In: FARO, André; *et all.* **Psicologia e Covid-19: Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

CATTO, Cândida. Educação como subjetivação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 7, n. 2, p. 36-48, 2010

CAVAMURA, Nadia R. B. A. Michel Foucault e a Coragem da Verdade: uma reflexão sobre o professor parresista. In: Encontro Nacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 17, 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: SBEM, 2013. ISSN 2237- 8448

CAVAMURA, N. R. B. **A Coragem da Verdade nos discursos de licenciatura em Matemática – dos cacos arqueológicos a uma arqueologia**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

COSTA, Luana, R. S. **A busca por algo novo e sobretudo singular: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

CRUZ, Josilene, S.; AQUINO, Thigo, A. A. Educação em tempos de pandemia da covid-19: qual o sentido do ser educador? In: FARO, A; *et all.* **Psicologia e Covid-19 Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/65715889/Deleuze-O-que-e-um-dispositivo>. Acesso: 22 nov. 2021.

_____. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade**, número especial, p. 13-25. 1994. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art06.pdf> . Acesso em: 26 mar. 2022

_____. **Foucault**. 8 ed. Tradução: Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995

DOURADO, Luiz F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Produzido por: Neal Marlens; Jim Hurst; Mark Grossan. Fotografia: Jim Hurst; Bem Knight. Título

original: *Schooling the World: The White Man's Last Burden*. Tradução: Ativismo ABC e Coletivo Desescolarizar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>. Acesso: 18 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si. **Ditos e escritos**. Paris: Gallimard, vol. IV, p. 777-783.1994.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O governo de si e dos outros**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010a

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2010b.

FREITAS, Luiz. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. v.43, n.148, p.348-365, jan./abr., 2013.

_____. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FLORES, Maria. A. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n.1, 161-191 jan/jun. 2011.

FRANCO, Maria R.S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, Sílvio. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul/dez. 2000.

_____, S. **Deleuze e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GASPAROTTO, Giovana. C. F. **Alfabetização matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do ensino fundamental**. 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GIRALDO, Victor. Que matemática para a formação de professores? Por uma matemática problematizada. XIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Cuiabá. MT. **Anais...** Jul., 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996

HOOD, Christopher. Public management for all seasons? In: **Public Administration**, Londres, v. 69, n. 01, 1991, p. 03-19.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out/dez, 2011. Rio Claro, SP, Brasil.- eISSN: 1981-8106.

KAFKA, Franz. **O veredicto / Na colônia penal**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LACERDA, Nilma. G. **Manual de Tapeçaria**. 3 ed. Rio de Janeiro: Philobiblion, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002.

LEVY, Tatiana S. O Fora como o (não-)espaço da literatura. In: II Encontro de Ciência da Literatura da UFRJ, 2003, **Anais...** Rio de Janeiro, 2002.

LINDOSO, Rosângela. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIRA, Ildo S. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

LOPES, Alice. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

LUCENA, Ari A. **PROGEPE: Módulo de Responsabilidade Social e Educacional**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

MANSANO, Silvia. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, 2009.

MELO, Danila V. de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus” – As influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais**. 2015, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENDES, Juliana C. B. **Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco**. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

NASCIMENTO, Kysy T. F. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NEWMAN, Janet. CLARKE, John. Gerencialismo, **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NÓBREGA, Simone. A. **Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PARENTE, Cláudia M.D; PARENTE, Juliano M. Impactos da pandemia da covid-19 no direito à educação: aspectos da política e da gestão educacional. In: FARO, A; *et all*. **Psicologia e Covid-19: Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021a

_____. Política, Gestão e Financiamento da Educação: contextos e desafios. In: **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**/Cláudia da Mota Darós Parente (Org.). – Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021b.

PARENTE, Cláudia M.D; PEREZ, José R.R; MATTOS, Maria J.V.M. Avaliação, Monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. **Avaliação da Política e Gestão da Educação**, São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2011.

PARENTE, Cláudia M.D; SILVA, Jaqueline L. F. Política, Currículo e Avaliação: articulações ou imposições? In: **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas** / Cláudia da Mota Darós Parente (Org.). – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021

PARENTE, Juliano M . **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

_____. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.1, p. 89-102, Jan.-Jun. 2018

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Luiz. C.B. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. v. 4, n. 34, p. 7 – 26, 2000, Jul./Ago.

PERNAMBUCO, Heitor. **Geografia sem Fronteiras**. Recife: Editora Construir, 2013. (6º ano Ensino Fundamental).

_____. Decreto n. 39.336, de 25 de abril de 2013. Fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Pernambuco, 2013

PONTES, Elisabeth; FARIAS, Nathália. **PROGEPE: Módulo de Gestão Pública**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017

QUEIROZ, Simone. M. Caso Sabrina: quando a cartografia atinge uma marca. In: Encontro Paraibano de Educação Matemática, 8, 2014, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

_____. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos.** 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

_____. Sala de aula: sociedade de Controle, Comprismo e Hiperativismo socio-virtual versus o Cuidado de si. **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas.** Recife: Ed. UFPE, 2019.

_____. Atravessando o Devir Professor de Matemática. **ZETETIKE** (UNICAMP), v. 29, p. 1-17, 2021.

RODRIGUES, Cláudia V. **O Sistema Solar.** Junho/2008. Disponível em: http://mtc-m21c.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtc-1c/2019/01.30.11.57/doc/03_sistema_solar_2008. Acesso em 22 set. 2022.

RODRIGUES, Thiago. D. **Práticas de exclusão em ambiente escolar.** 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

ROLNIK, Suely. Cartografia, ou de como pensar com o corpo vibrátil. In.: ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989. Disponível em: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensar_vibratil.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

_____. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

_____. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

_____. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). In: **Cultura e subjetividade: saberes nômades.** Campinas: Papirus, 1997

_____. **S Florações da realidade.** São Paulo: PUC – Núcleo de Estudos da subjetividade, maio/2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Floracoes.pdf>. Acesso em 15 fev 2022.

_____. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: UFRGS, 2011.

ROTONDO, Margareth A. S. **O que pode uma escola?:** cartografias de uma escola do interior brasileiro. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SALES, Marta M. L. **Solidez da escola na pós-modernidade: uma viagem pelos caminhos das subjetividades de alguns alunos e de um docente em matemática.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SANTOS, Boaventura S. As tensões da modernidade. **Revista do Programa Avançado de cultura Contemporânea.** UFRJ, 2005

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, A.C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36-49, jan, 2021.

SCHÖPKE, Regina. **O conceito de diferença na obra de Gilles Deleuze.** São Paulo: Balsa Society, 1999.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro v. 2, n. 43, p. 347-69, mar./abr. 2009. ISSN 0034-7612.

SILVA, Maria D.F; MENDES, Iran A. A intencionalidade no fazer matemática: um paralelo entre “os discursos” da história e a sociologia da matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática.** v.13, n 27, p. 33-53. Publicação Oficial da Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2013

SILVA, Maria A. A.; LEAL, Ana. L. A emoção e seus reflexos na aprendizagem da Matemática. **Research, Society and Development**, São Paulo, v.8, n. 3, p. 1-15, 2019. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i3.813>

SILVA, Michela T. da, et al. *Mapas e Cartografia em Educação Matemática.* In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. ISSN 2178-034X- XI.Curitiba, Paraná: **Anais...** ENEM, 2013

SILVA, Michela T. **A educação matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas.** 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SHIROMA, Eneida. O. - Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais - **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

SOUZA, Antonio. C. C. de. O que pode a Educação Matemática? **Linha Mestra**, n.23, p.211-215, ago.dez. 2013.

SOUZA, A. C. C. de; SILVA, M. T. da. Do Conceito à Prática da Autonomia do Professor de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015.

TÁRTARO, Tássia F. **Ex Docente:** invenções do devir guerreiro no professor de Matemática.

2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

_____. Por uma formação do professor de Matemática. **Linha Mestra**, v. 9, n.27, ago.dez. 2015, p. 177-180.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Tradução: Cândida de Sampaio Batos. São Paulo: DPL editora, 1997.

TEIXEIRA, Pedro H. M. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. 2017. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.b