



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA

JOSÉ ADRIANO DA SILVA MENDONÇA

**A SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA AVERSÃO PELA DISCIPLINA DE  
MATEMÁTICA: COMO SE COMPORTAM OS QUE TÊM A CHAVE DO  
PORTÃO DA DIFERENÇA?**

Caruaru

2024

JOSÉ ADRIANO DA SILVA MENDONÇA

**A SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA AVERSÃO PELA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: como se comportam os que têm a chave do portão da diferença?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso Matemática-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Matemática.

**Área de concentração:** Ensino (Matemática)

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Moura Queiroz

Caruaru

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

MENDONÇA, JOSÉ ADRIANO DA SILVA.

A SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA AVERSÃO PELA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: como se comportam os que têm a chave do portão da diferença? / JOSÉ ADRIANO DA SILVA MENDONÇA. - Caruaru, 2024. 42p., tab.

Orientador(a): SIMONE MOURA QUEIROZ

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Discurso. 2. Subjetividade. 3. Matemática. 4. Portão da Diferença. I. QUEIROZ, SIMONE MOURA. (Orientação). II. Título.

510 CDD (22.ed.)

JOSÉ ADRIANO DA SILVA MENDONÇA

**A SUBJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA AVERSÃO PELA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: como se comportam os que têm a chave do portão da diferença?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso Matemática-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Matemática.

Aprovada em: 12/03/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Moura Queiroz  
(Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Luana Rafaela da Silva Costa  
(Examinadora Externa)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Roberto Ribeiro da Silva  
(Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, que não se esqueceu de mim. Manteve-me acesa no coração a esperança de continuar e não desistir da vida, não desistir de mim.

A minha mãe (Socorro), por em meio a tantas dificuldades ter demonstrado perseverança para cuidar dos filhos, sozinha. A todos meus irmãos, em especial a minha irmã, Adriana, que sempre caminhou comigo. Sofremos juntos, choramos juntos, sorrimos juntos, há quem diga que somos gêmeos, mas na verdade acho que é mais pela cumplicidade que pela aparência física.

A minha orientadora, que não me deixou esmorecer, que sempre acreditou em mim, mesmo quando nem eu acreditava, que sempre me inspirou e me motivou, Simone, você transforma vidas!

A todos que me levantaram durante o caminho: Dona Manoela, Professor Waldson, Tetê, Marluce, Tia Benedita, Tio Benedito, Tia Josefa, Madrinha Zezé, Ida, Professora Aline, Professora Lúcia, Professora Fátima Silva, Professor André César, Professora Nathaly, Família Baiano, Família César, Família Simplício e tantas outras pessoas que de forma indireta contribuíram para que eu continuasse firme.

Aos que foram minhas inspirações para ingressar na Universidade e enxergar na educação uma porta para uma transformação de vida: Família Baiano, em especial a Alcilene Timm e Alessandra Lima, Professora Lúcia, Professor André César, Professora Fátima Silva, Professora Aline, Professora Luana Rafaela.

Aos meus queridos amigos a quem tenho orgulho de chamá-los de amigos: Naelton, Willas, Allysson, Bruno Gleiton, Jennifer, Jhonathan, Ingrid, Ádson, Alessandro, Roberval, Renato, Renata, Sávio, Natália, Rogério Cleiton, Cleiton, Naudice, Joselita, Victor, Zacarias.

Aos meus amigos da Universidade que tornaram a caminhada muito mais leve: Letícia, Semar, Yasmin, Augusto, Victor, Aurélio, Ana Cecíliae tantos outros.

Aos meus professores da Universidade que tanto contribuíram tanto em minha formação acadêmica quanto como pessoa: Cristiane, Lidiane, Naralina, Ivanildo, Andreza, Ana Lúcia, Luana Rafaela, Luan, Jaqueline Lixandrão. Simone Moura.

“Mas um dia, talvez, o século será deleuziano.” (Foucault, 1970, p. 885).

## RESUMO

Se neste momento você perguntasse a algum estudante o que ele acha da Matemática, o que esperava ouvir como resposta? Talvez concordamos que “monstro”, “difícil” e “complexo” são termos frequentemente usados para se referir à disciplina. Esses ditos, que carregam consigo discursos, que são atravessados por outros, tornam o componente curricular um monstro monstruoso, gerando assim a aversão e construindo um muro fictício que separa os que sabem Matemática dos que não sabem, este é o lar dos monstros. Esse muro é o que Lins (2004) chama de portão da diferença, que deixa evidente a existência de uma Matemática da escola e outra da rua, gerando um estranhamento que não possibilita a coexistência. Os discursos que atravessam a disciplina têm construção social, histórica e cultural, revelando características do sujeito discursivo, fazendo-nos imergir nas discussões de Foucault (1985, 1992, 2001, 2009, 2010, 2013, 2014), Guattari e Rolnik (1996), Deleuze (1991, 2001) e Deleuze e Guattari (1977) a respeito do discurso, sujeito, subjetividade e modos de subjetivação, a fim de compreender o que nos tornam sujeitos, que numa relação de poder, saber e subjetividade, reverberam discursos que são tidos como verdade. No jardim matemático, que está em um dos lados do muro limitante, estão os professores, que no contexto escolar possuem a chave do portão, foi este lado do muro que ansiou esta pesquisa, gerando a problemática: Como se comportam os professores do ensino médio frente à aversão e ao discurso do estudante de que a disciplina de Matemática é complexa e para poucos? Desencadenado o objetivo de analisar os discursos de um grupo de docentes do ensino médio frente à aversão dos estudantes pela disciplina de Matemática. Professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola integral, localizada na Mata Sul de Pernambuco, formam o grupo de colaboradores da pesquisa, que responderam a um questionário de forma remota, via *Google Forms*. Foi observado que para os entrevistados, há um período em que tal aversão se origina, mas também reconhece influência de suas práticas docentes na formação discursiva. Não é objetivo deste trabalho validar ou invalidar as respostas dos entrevistados, busca-se realizar análises das respostas dos mesmos, relacionando-as com as discussões dos filósofos citados, a fim de possivelmente engendrar possibilidades de desconstrução dos discursos e do muro que abre um abismo entre o estudante e a disciplina de Matemática.

**Palavras-chave:** Discurso; Subjetividade; Matemática; Portão da Diferença.

## ABSTRACT

If you were to ask a student right now what they think of Mathematics, what would you expect to hear in response? Perhaps we agree that “monster”, “difficult” and “complex” are terms frequently used to refer to the discipline. These sayings, which carry with them discourses, which are crossed by others, turn the curricular component into a monstrous monster, thus generating aversion and building a fictitious wall that separates those who know Mathematics from those who don't, this is where the monsters live. This wall is what Lins (2004) calls the gate of difference, which makes evident the existence of a Mathematics at school and another on the street, generating a strangeness that does not allow coexistence. The discourses that cross the discipline have a social, historical and cultural construction, revealing characteristics of the discursive subject, immersing us in the discussions of Foucault (1985, 1992, 2001, 2009, 2010, 2013, 2014), Guattari and Rolnik (1996) , Deleuze (1991, 2001) and Deleuze and Guattari (1977) regarding discourse, subject, subjectivity and modes of subjectivation, in order to understand what makes us subjects, that in a relationship of power, knowledge and subjectivity, reverberate discourses that are taken as true. In the mathematical garden, which is on one side of the limiting wall, there are the teachers, who in the school context have the key to the gate. It was this side of the wall that prompted this research, generating the problem: How do high school teachers behave? in the face of the student's aversion and discourse that the subject of Mathematics is complex and for few? The objective was to analyze the speeches of a group of high school teachers in the face of students' aversion to the subject of Mathematics. High School Mathematics teachers from an integral school, located in Mata Sul de Pernambuco, form the group of research collaborators, who responded to a questionnaire remotely, via Google Forms. It was observed that for those interviewed, there is a period in which such aversion originates, but they also recognize the influence of their teaching practices on discursive formation. It is not the objective of this work to validate or invalidate the interviewees' responses, it seeks to carry out analyzes of their responses, relating them to the discussions of the aforementioned philosophers, in order to possibly engender possibilities of deconstructing the discourses and the wall that opens an abyss between the student and the Mathematics subject.

**Keywords:** Speech; Subjectivity; Mathematics; Gate of Difference.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Geral .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Específicos .....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>SUJEITO, SUBJETIVIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>O DISCURSO .....</b>	<b>17</b>
<b>4.1</b>	<b>O Discurso Escolar .....</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>O PORTÃO DA DIFERENÇA.....</b>	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Matemática é uma área do conhecimento que busca compreender questões que refletem sobre o ensino e a aprendizagem. Muitas pesquisas que objetivam questões cognitivas, epistemológicas e sociais, deixam evidente que a disciplina de Matemática ainda é rotulada como sendo complexa e para poucos, chegando a ser considerada como um monstro por aqueles que carregam consigo um discurso que busca ditar uma verdade. Tal rejeição não encontra barreiras e perpassa todos os níveis de ensino, dos primeiros anos ao ensino superior, e a responsabilização, como se fosse possível definir, recai sobre duas vertentes. A primeira: os alunos culpam os professores, alegando a imutabilidade da disciplina e a falta de aplicabilidade dos conteúdos. A segunda: os professores dizem que não medem esforços para seguir o planejamento, mas que precisam seguir as aulas com cautela, pois os alunos poderiam não acompanhar as aulas caso o ritmo fosse acelerado. Assim, estudiosos como Costa (2017), Tatto e Scapin (2004) que se debruçam no campo da Educação Matemática, tem por objetivo a busca por metodologias que modifiquem ou aprimorem o ensino- aprendizagem da disciplina.

Refletir sobre os motivos ou razões que busquem explicar este fenômeno faz parte da busca por metodologias e práticas pedagógicas que objetivam romper com tal discurso, e aproximar o aluno da disciplina. Tatto e Scapin (2004) questionam, porque o nível elevado de rejeição em Matemática? Na abordagem tal discussão, as autoras apresentam o que elas chamam de causas internas, que estão fixadas nos contextos familiares, escolares ou sociais, e segundo elas, a história da Matemática, o apontamento da psicanálise e a influência da mídia representam algumas explicações do índice da rejeição pela disciplina.

A dualidade da Matemática, uma Matemática para o espaço acadêmico e outra que é utilizada no cotidiano, também contribui para esta aversão em relação à disciplina, a forma como o componente curricular é visto em sala de aula deixa claro que há um modelo que é utilizado na escola e outro usado na rua, sendo esta a que o aluno utiliza para resolver as mais diversas situações. Ao chegar na escola o estudante se desconecta do mundo “lá fora” para se conectar ao interior da escola e da disciplina. Para Lins (2004):

[...] há um considerável estranhamento entre a Matemática acadêmica (oficial, da escola, formal, do matemático) e a Matemática da rua, e o problema não é apenas que a academia ignore ou desautorize a rua, mas também que a rua ignore e desautorize a Matemática acadêmica, fato que é, na maior parte dos casos, mal compreendido e não considerado seriamente

na Educação Matemática, embora seja um fato de grande alcance. (p. 94).

Essas duas Matemáticas se colocam em lugares distintos, uma, sendo internalista e de natureza simbólica, a outra buscando significados nos processos e tem por base a lógica natural das coisas. É notória a construção de um muro fictício que separa os que sabem matemática dos que não sabem, e da prática discursiva que reforça esta fronteira e torna o monstro ainda mais monstruoso, eis aqui o Portão da Diferença. O discurso se torna um instrumento *subjetivador*, partindo da noção de que a subjetivação são modos capazes de influenciar o sujeito diante de seus comportamentos e escolhas, podendo interferir nos seus gostos e interesses, por vezes não tão claros e perceptíveis, apesar de haver uma possibilidade de rompimento desse processo (Queiroz, 2015).

Assim, o discurso é resultado de um longo processo histórico, cultural e social, que refletem o sujeito, a subjetividade e os modos de subjetivação do mesmo. Diante desse contexto, é imprescindível o questionamento: Como os professores do Ensino Médio recebem os alunos com aversão pela disciplina matemática carregando consigo um muro construído pelo discurso? Sendo essa a problemática que desencadeou o desejo por esta pesquisa.

Recorremos às discussões de Michel Foucault (1985, 1992, 2001, 2009, 2010, 2013, 2014), bem como Deleuze e Guattari (1977) para compreender sobre os discursos, como também os conceitos de sujeito, subjetividade e modos de subjetivação. Não buscamos aqui dizer como e quando se constrói o discurso que torna a Matemática um monstro, tampouco rotular os sujeitos, buscamos na prática discursiva reproduzida pelos alunos, compreender o outro lado do muro, analisando como se dá o comportamento frente ao discurso e à criação da monstruosidade em torno da disciplina daqueles que têm a chave do portão da diferença, buscando identificar se há uma ruptura ou um fortalecimento no discurso e na aversão pela disciplina. Esses seres que têm a chave do portão da diferença e que caminham no jardim matemático e veem na disciplina uma fonte de deleite, por vezes são os professores de matemática.

É neste portão da diferença que se se inclina o olhar desta pesquisa. Partindo da compreensão de que o discurso precisa ser reverberado e reforçado, de que forma(s) se dá este fortalecimento? Há maneiras de haver a ruptura desses discursos? Acreditando haver uma ação conjunta entre professor e aluno para que se tenham desconstruções e construções no que tange a disciplina de Matemática, tais questionamentos instigam ainda mais tomar ciência sobre essas situações rotineiras na educação, gerando assim a problemática dessa pesquisa: **Como se comportam os professores do ensino médio frente à aversão e ao discurso do**

**estudante de que a disciplina de Matemática é complexa e para poucos?** Compreender tais processos será de grande importância para o curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que poderá contribuir na busca por metodologias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem e na ruptura do muro criado entre o estudante e a disciplina de Matemática. Além disso, este estudo trará valiosa complementação em minha formação, tendo a oportunidade da autorreflexão do meu devir<sup>1</sup> profissional e práticas pedagógicas.

Diante do exposto, a pesquisa foi realizada com docentes que lecionam a disciplina de Matemática no Ensino Médio, constituíram os colaboradores desta pesquisa, que através de um questionário aplicado de forma remota, responderam algumas perguntas que subsidiaram a busca em atender os objetivos desta pesquisa. Este trabalho foi organizado em capítulos, sendo este primeiro uma breve introdução a fim de direcionar o leitor para a compreensão da pesquisa. Os capítulos seguintes abordam conceitos e termos que embasaram a construção deste trabalho. A análise forma-se a partir de uma rede de informações que foram relacionadas na busca de explicá-las em conjunto.

---

<sup>1</sup> Devir é o movimento que compõe o momento atual, tem a ver com o conhecer-se.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Analisar os discursos de um grupo de docentes do Ensino Médio frente à aversão dos alunos pela disciplina de Matemática.

### **2.2 Específicos**

- Identificar nos discursos dos professores quais os fatores, que de acordo com eles, contribuem para a aversão à disciplina Matemática;
- Investigar a forma como os professores lidam com esta aversão;
- Investigar se na prática docente há ruptura ou fortalecimento do discurso de que a Matemática é algo complexo e para poucos.

### 3 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Discutir sobre a formação do sujeito bem como os processos de subjetivações, assim como a respeito de sua subjetividade, se faz necessário uma apreciação delicada sobre os pensamentos acerca dos conceitos trazidos por teóricos, a saber, tomarei por base três pensadores da Filosofia francesa: Guattari e Rolnik (1996), Deleuze e Guattari (1977), Deleuze (1991, 2001) e Michel Foucault (1985, 1992, 2001, 2009, 2010, 2013, 2014), que compreendem em suas análises que a vida se constrói nas experiências e encontros com o outro. Para um melhor esclarecimento, abordaremos primeiramente a noção de subjetividade, passando pelos processos de subjetivação e chegando por fim na discussão no que concerne o sujeito.

Ao falarmos de subjetividade, tomamos por base a compreensão trazida por Guattari e Rolnik (1996) que a subjetividade não se limita ao sujeito, não o define, é móvel e se fortalece na nos dados das experiências. As subjetividades criam modos de existir para o sujeito<sup>2</sup>, sendo este provisório, tendo assim um ciclo no que tange os componentes de subjetivação, ao mesmo tempo em que se acolhem os componentes em circulação outros são emitidos. Dessa forma, a subjetividade é tida como uma matéria-prima viva, mutante, que a partir da qual se pode experienciar e criar possibilidades e territórios existenciais.

Esta perspectiva dá ênfase a tudo aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver, como o outro com qual ocorre os encontros ser compreendido como meio social, a natureza, os acontecimentos, dentre outros componentes. É na forma de propagação desses componentes que os processos de subjetivação se materializam. Neste sentido, Mansano (2009) teoriza que:

[...] a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico. É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência [...]. (p.111).

Nesta perspectiva, valores, ideias e sentidos formam a parte elementar para a ênfase dos afetos vividos nesses encontros, mas que é preciso atentar-se para o risco da tomada de posição dominante e organizada, pois ao se ter novas referências a ser simplesmente reproduzidas pela coletividade a reprodução desses componentes desqualificam aquelas ações

---

<sup>2</sup> O termo será mais bem detalhado ao longo do trabalho, por hora, sujeito é a composição de forças externas, criando modos de existências.

que colocam a vida em movimento.

Este contexto nos remete à ideia de Guattari (1996), ao afirmar que existimos e produzimos subjetividade em meio a uma luta. Essa subversão à força do registro dominante é denominada por Guattari e Rolnik (1996) como processos de singularização, que são as formas de conexão no qual o sujeito utiliza para criar os modos de existência, sendo compreendidos assim como rota de fugas ou escapatória ao dominante capital e tudo que busca a rigidez do sujeito.

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. (Guattari; Rolnik, 1996, p.47).

Dessa forma, as singularidades, que modulam as subjetividades, acontecem na experimentação e nos encontros, ocasionando transformações na forma como percebemos o mundo e como agimos nele, o sujeito é visto então como um fim, no qual as singularidades convergem e se conectam. Nesse movimento de misturas e desvios, tais componentes que possibilitam as conexões díspares e inesperadas, têm valor e duração histórica, podendo assim ser inventados e abandonados.

Buscando compreender como esses componentes subjetivos se agrupam, percorremos a noção de modos de subjetivação com Michel Foucault, que busca no encontro entre Sujeito e Poder, explicar como somos assujeitados:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (Foucault & a Educação *apud* Veiga-Neto, 2007, p.107).

Nesta investigação da composição e maneiras de existir do sujeito, Foucault (2009) analisa comportamentos e acontecimentos históricos localizados, como a prática do “cuidado de si” dos gregos, e a análise da sociedade disciplinar como mecanismo de docilidade do corpo do indivíduo e da população. Recorrendo aos estudos sobre o estoicismo, Foucault (2009) observa nos gregos o “cuidado de si” atrelado a uma forma de viver vista como bela. Tal forma de vida não era imposta a todos, mas a escolha em construir uma vida bela possibilita o exercício de cuidado sobre a própria existência e também um exercício político, assim, trilhar esse caminho significava a possibilidade de governar a cidade. Ao detalhar o que os gregos buscavam desenvolver, descreve como:

[...] uma arte de existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si. (Foucault, 1985, p. 234).

Esse modo de existência torna-se uma escolha estética e política, e é compreendida por Foucault (1985) como um modo de subjetivação possível. É nesta perspectiva que em sua obra “Vigiar e Punir” (Foucault, 2009) busca detalhar outros modos de subjetivação encontrados nas sociedades disciplinares. Na segunda metade do século XVIII, a sociedade passa por transformações como a segunda evolução industrial e assim o olhar sobre o sujeito passa por uma ressignificação e deixa-se para trás o camponês e ao sujeito foi dada uma imagem de soldado. Este, é reconhecido de longe, suas vestes, seu comportamento, posição, cabeça ereta e alta, essas características em conjunto passou a formar a máquina de que se precisava, com o objetivo na docilidade-utilidade dos corpos, não tem a intenção de cuidar do corpo, em massa, mas de trabalhá-lo detalhadamente, tendo um controle minucioso das operações do corpo. Tais métodos que permitem o controle do corpo foram denominados de “disciplinas”.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto mais é útil, e inversamente. (Foucault, 2009, p. 133).

Dessa forma, o corpo individual não é visto como uma unidade indissociável, assim, algumas técnicas são utilizadas para fabricar e modular o corpo que se espera. Chamado de a arte das distribuições, aqui a disciplina funciona na imersão dos indivíduos nos espaços, como os Colégios, Quartéis, Prisões dentre outros, com características semelhantes, tornando “preso” o indivíduo pelo encarceramento. Nesses espaços, os sujeitos são organizados em filas, celas ou classes, que garantem obediência dos mesmos. A durabilidade e expansão do poder disciplinar advêm do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e da junção de ambos que resulta no exame. A vigilância hierarquizada não se trata de uma coisa, ou alguma propriedade que se transfere a titularidade, funciona como uma máquina. Na ação desse olhar culmina a sanção normalizadora, que pune tudo que é inadequado à regra, os desvios. Sendo assim, busca-se com toda a estrutura disciplinar uma micro-penalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, enfim, do homem. (Foucault, 2009)

Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, do estoicismo para o ascetismo cristão, baseado na moral, penitências e purificações, percebemos que os modos

de subjetivação são transformados, mostrando-se ainda mais evidente na análise do sujeito nas lutas políticas necessárias em nosso tempo, gerando possibilidades de resistências atualizadas pelos modos distintos de existência.

São nessas multiplicidades que se forma o sujeito, que para Deleuze (2001), não está dado, mas se constitui nos dados, nas experiências, no contato com os acontecimentos, isso se dá nas diferentes formas de viver os encontros, esses por sua vez podem passar despercebidos ou deixar marcas. Tais encontros podem produzir efeitos que forcem o sujeito a existir em territórios insuspeitos, pois tudo que era conhecido foi abandonado ou transformado. Deleuze (1991) recorre a Foucault (2010) para concordar que os dados podem ser tomados como forças que afetam o sujeito de variadas formas, sendo por elas atravessado, circulando do lado de fora, parte dessas forças criam uma forma provisória para o lado dentro do homem. Segundo teorizações de Veiga-Neto (2007):

[...] presume-se que *o sujeito desde sempre aí* [entidade preexistente ao mundo social] não seja, automaticamente, um *sujeito desde sempre soberano*; ao contrário, *o sujeito desde sempre aí* é visto como objeto das influências do cenário externo –sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais- e, bem por isso, facilmente manipulável. (p. 110, grifo do autor).

Essa perspectiva acerca do sujeito vai de encontro aos dois significados empregados a este ser por: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. (Foucault, 1995, p. 235). Assim, o sujeito é constituído pelo que está fora, que o atravessa e cria formas provisórias de existir. Ou seja, o sujeito não é estático e imutável, tampouco tem essência, pois é constituído nos dados das experiências.

## 4 O DISCURSO

Agora, no lugar de compreensão sobre as subjetividades e os sujeitos, parece ser o momento de debruçarmos nas abordagens acerca do discurso, apresentadas por Michel Foucault (1992, 2001, 2013). Os discursos em torno da disciplina de Matemática carregam consigo verdades que numa relação com o poder buscam ser validadas, impor valores e definir a forma como algo deve existir. Aquilo que se fala não pertence a quem fala, evidenciando que o discurso é ilocalizável. Aquele que fala tem autorização para falar aquilo que se fala, para quem fala, de onde fala. O discurso é regulado e ilocalizável pelo fato de ser atravessado por outros, reverberado historicamente, socialmente, culturalmente, tomando outros espaços, outras pessoas, construindo-se na formação histórica, social e cultural, assim, os discursos produzem significados e cristalizam uma forma de ensinar e aprender Matemática. Esta formação sociocultural dos sujeitos foi uma das principais formas que Foucault utilizou para compreender e questionar o que somos (Costa, 2017, pág 13).

Para Borges e Silva (2005), a ideologia do discurso revela conexões com outras ideologias, pois no momento da enunciação são acionados dizeres presentes e que permanecem na memória. Sendo assim, um discurso é atravessado por outros, trazendo o dizer de outros sujeitos, em outros discursos. Neste momento, o indivíduo se torna subjetivado, no processo de tomada para si do discurso de outro. Para compreendermos o que é discurso, vejamos o que seja enunciado, prática discursiva, formação discursiva e sujeito discursivo, que juntos formam e estruturam os discursos e possibilitam suas reproduções na sociedade.

Foucault (1992, 2001, 2013) abordou a evolução e atribuição do discurso ao longo de algumas obras, das quais umas buscavam análises voltadas para as condições de possibilidades das ciências humanas e outras eram direcionadas para a apreciação da microfísica do poder, como em *Arqueologia do Saber* (2009), na qual o autor explica de forma sistemática o seu método arqueológico. Apesar de o discurso ter uma relação com o poder, pois carrega verdades a serem aceitas, “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (Foucault, 2013, p. 10).

Para definir o que é discurso, Foucault (1992, 2001, 2013) baseia-se nas relações de poder consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo, para o autor “[...] se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e duplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (Foucault, 1992a, p.

306). Dessa forma, o discurso revela “[...] características acerca de quem fala, a quem se fala, sobre o que se fala” (Costa, 2017, p. 12), pois é uma forma de comunicação, na qual estabelecemos relações sociais, territórios de existência e as conexões que criamos com o mundo. Neste sentido, acerca da definição do discurso Foucault teoriza:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (Foucault, 2013, p. 46).

Podemos entender que discurso se constitui na comunicação, seja ela por exposição de ideias, escrita ou falada, sendo assim, o discurso se constitui na sociedade e dela participa, formando os sujeitos que reverberam aquilo que é dito. O discurso é caracterizado por um número limitado de enunciados<sup>3</sup>, que embasam a formação discursiva. Para Fischer (2001):

Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica não por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais. (p. 201-202, grifo do autor).

Dessa forma, a existência de um enunciado é marcada por quatro traços: o referencial, que é a identificação do que está sendo referenciado; o sujeito, os que reverberam o discurso; o campo ou domínio associado, marcando a correlação com outros discursos; e por fim a materialidade, que é a forma concreta que ela aparece. O enunciado não poder ser reduzido a aquilo que se fala, pois o enunciado não existe nem do mesmo modo que a língua nem do mesmo modo que objetos quaisquer apresentados à percepção, ou seja, o enunciado não é uma estrutura, mas sim, uma função de existência, a qual é restrita aos signos, possibilitando a análise do discurso, atribuindo sentido ou não ao mesmo. Portanto, enunciados são as subdivisões que emergem regras definidas na formação discursiva, evidenciando os enunciadores, que produzem e reformulam essa produção discursiva, e embora o enunciado seja um acontecimento único, não necessariamente é original, pois pode transformar a memória, estando apoiado nelas.

O conjunto de enunciados forma então a prática discursiva, que não é um ato de fala,

---

<sup>3</sup> O termo será detalhado ao longo do trabalho, por hora, enunciado é uma função de existência, relacionado diretamente aos signos em uma frase, proposição, entre outros.

tampouco uma forma específica de pronunciar discursos, é a moldura que constituem nossas formas de existir e de estar no mundo. Assim como os enunciados não são individualizados, a prática discursiva também não o é, pois uma prática discursiva está conectada com várias outras e está correlacionada com a formação discursiva que para Foucault é “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (Foucault, 2001, p.136).

Para nos debruçarmos sobre a formação discursiva, citado por Costa (2017), analisemos alguns trechos da Arqueologia do Saber (Foucault, 2014), fazendo relação entre “enunciado”, “discurso” e “prática discursiva”:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, é uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva (p. 142-143).

Finalmente, o que se chama “prática discursiva” [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (p. 144).

Percebemos assim, que a formação discursiva perpassa por três processos: os enunciados, que compõem os discursos, a subjetivação, que evidencia fragmentos descontínuos do contexto histórico, e a prática discursiva que afirma o discurso. Foucault (2013) diz que todo discurso é posto em funcionamento a partir daqueles que tem autorização de falar por e por isso, tornam-se aceito facilmente, produzindo verdades, sendo reverberados socialmente e rapidamente compartilhados por aqueles que se reconhecem no dito.

O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir, e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidade do tempo. (p.143).

Dessa forma, a formação discursiva entrelaça-se aos enunciados, estes por sua vez constituem o discurso, que emerge de um processo de subjetivação. A prática discursiva confirma o discurso, no qual tal veridicção é composta por relações de poder, saber e subjetividade.

Diante desses movimentos que culminam no dito, temos o sujeito discursivo ou anunciador, que é sujeito derivado desses discursos. Para Foucault (2013), não pertence ao sujeito de um discurso à intenção da comunicação, como se ele pudesse se colocar de fora do discurso para falar sobre, tampouco nele se originam os enunciados desse discurso, pois nascemos num mundo no qual os discursos já circulam há muito tempo. Díaz afirma sobre o discurso pedagógico citado por Veiga-Neto (2007):

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (p. 92).

Há muitos discursos que atravessam os mais variados grupos sociais, e destacamos aqui os discursos socioculturais que dizem respeito à dificuldade em relação à disciplina de Matemática, tais discursos produzem significados que são tidos como verdade ao rotular a Matemática como algo difícil e para poucos. É neste sentido que os discursos acerca da Matemática podem produzir verdades absolutas, que culminam na criação de práticas discursivas e dos sujeitos formados por estas. É muito comum ouvir que os alunos não gostam de Matemática, que é legitimada e findando questionamentos sobre a disciplina. Por outro lado, ao se ouvir o discurso no qual o aluno gosta da disciplina, acontece a ruptura do discurso, criando-se um outro para aqueles que são as exceções à regra.

Esta linha de pesquisa apoia-se na primeira prática discursiva, para os quais a disciplina de Matemática é algo complexo e para poucos. Diante dessas “verdades”, se faz necessário inclinar o olhar para o outro lado do muro, para aqueles que recebem esse discurso. A resistência por parte dos alunos com a disciplina de Matemática não é algo contemporâneo e o (a) docente, compreendendo esta aversão como forte impedimento no processo de ensino-aprendizagem, busca tentar fazer o aluno despertar o desejo pela disciplina. Neste momento, professores e alunos encontram-se diante do portão da Diferença, de um lado, há um jardim no qual os matemáticos passeiam e verbalizam discursos de que a Matemática não é tão difícil assim, basta esforçar e praticar, o que revela um sujeito subjetivado, do outro, há monstros monstruosos que insistem em nos paralisar. É neste contexto que adentramos no próximo capítulo, compreendendo como se comportam os seres que se encontram no portão.

#### 4.1 O Discurso Escolar

A educação e os sistemas de ensino passaram por diversas transformações ao longo do tempo no Brasil e no mundo. As estruturas curriculares e escolares adaptam-se à sociedade buscando corresponder às expectativas no que tange a formação humana e acadêmica do alunado. O sistema de ensino no Brasil já esteve voltado para diferentes contextos e com objetivos diferentes, perpassando por uma ideologia religiosa, mercantilista e tecnicista, por exemplo. Nesses modelos de ensino, a matriz curricular, documento que direcionava a ação pedagógica e as disciplinas, moldava o perfil de aluno que seria interessante para a sociedade, como podemos identificar no Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, Lei que ordenava a criação de escolas nos lugares mais populosos, tais como cidades e vilas, que em seu 6º artigo versa sobre a ação pedagógica:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de Arithmética, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Grammatica da lingua Nacional, e os principios da Moral Christã, e de doutrina da Religião Catholica, e Apostolica Romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as Leituras a Constituição do Imperio, e Historia do Brazil. (Brasil, 1827, p.71).

Essas matrizes curriculares norteavam o funcionamento da escola e a ação pedagógica. Mais tarde, tivemos outros modelos de ensino, como por exemplo, a elaboração de um espaço serial, que organizava os alunos em séries de acordo com o nível de avanço de cada um. Buscava-se organizar esses espaços com objetivo de controlar e garantir a obediência dos indivíduos.

O modelo de escola que se construiu ao longo do tempo e se perdura até os dias atuais tem traços baseados nos modelos de internatos, com regime de educação bastante rígido e hierárquico, no qual as carteiras na sala de aula são organizadas em fileiras, os alunos sentados e fixados olhando para o professor, autoridade máxima, que dita como os alunos devem se comportar. Essa estruturação se perpetuou junto com a ideia de que apenas dessa maneira o estudante consegue aprender. Desse modo, a aprendizagem assume um lugar de passividade, numa dicotomia professor-aluno na qual um é detentor de todo saber e o outro um mero receptor.

A disciplina, instrumento utilizado para compor forças a fim de obter um aparelho eficiente, era o objetivo principal a ser alcançado na distribuição dos indivíduos no espaço escolar: a cerca ou o “encarceramento” do espaço, horários pré-estabelecidos, as salas e as fileiras, criam espaços complexos e hierárquicos. Tal disciplinarização dos corpos tem por

finalidade incorporar aos mesmos características de docilidade, os corpos dóceis então, tornam-se “adestrados” Para Foucault (2009):

[...] O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...] (p.164, grifo do autor).

Este poder disciplinar ganha força e se concretiza mediante o uso de instrumentos simples: a vigilância, punição e avaliação dos corpos dóceis. Esta tríplice de recursos deu fundamento à estrutura escolar e à ação pedagógica. Partindo da ideia de que o aluno trilhe um caminho pré-estabelecido, busca-se através do jogo do olhar a hierarquização do poder, a coerção para corrigir os desvios e o exame para qualificar e classificar o conhecimento adquirido pelo aluno. O exame, que comumente muitos chamam de prova, é a principal marca em um dispositivo de disciplina, pois é o que torna visível as relações de poder e de saber, tal dispositivo tem o objetivo de medir o conhecimento do indivíduo, que através da classificação gratifica ou pune o aluno, avançando no sistema seriado ou reprovando e cursando a mesma série. Assim, as relações e possíveis conexões dos estudantes com as disciplinas são orquestradas para a funcionalidade do bom adestramento.

Esses modelos de ensino e de escola acabaram se tornando temas de discussões entre especialistas e pesquisadores no campo educacional, chegando a ser denominado de educação bancária por Paulo Freire (1987), importante educador brasileiro, na qual o aluno é visto como um ser sem conhecimento algum, sendo apenas depósito de conhecimentos a serem repassados pelos professores. Com as transformações ocorridas na sociedade, se fez necessário que a educação ganhasse um novo olhar, uma nova perspectiva. Os modelos predominantes haviam tornado-se obsoletos.

Hoje, o ensino no país é direcionado por leis que objetivam a formação integral dos estudantes, o que infelizmente não é a realidade da educação no país. As reformas educacionais e principalmente no ensino médio, criando disciplinas e estipulando uma carga horária curricular que precisam ser debatidas sobre sua eficácia. A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, versa em seu 1º Artigo sobre a educação abranger os processos formativos que façam parte das relações do sujeito com o mundo, além da LDB, têm-se o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em conjunto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a finalidade de determinar metas a serem cumpridas no período de vigência, que é decenal, e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), que rege e alicerça os Currículos estaduais e municipais de educação bem como outras ações escolares. A idealização do espaço escolar se solidificou e não é simples romper alguns paradigmas, mas é possível aperfeiçoar os instrumentos para dobrar algumas forças e buscar uma educação crítica-reflexiva.

## 5 O PORTÃO DA DIFERENÇA

Antes de tudo, é preciso compreender o que é a Diferença. A noção de diferença foi abordada na obra de Gilles Deleuze (2006) e para ele, a razão clássica não pode apreendê-la, sem com isso, destruir sua natureza rebelde e anárquica e que não deve ser entendida sem levar em conta a carga de negatividade com a qual a história da filosofia sempre se envolveu. Tal afirmação deve-se ao fato da diferença trazer consigo certa “maldição”, pois sempre foi colocada do lado do “mal”, frente a uma filosofia que sempre demonstrou repulsa por tudo aquilo que se modifica, um repulsa pelo próprio tempo.

Para tal filosofia, não pode haver ciência daquilo que está em perpétua transformação, por isso, para Deleuze e Guattari (1992), o objetivo é justamente poder tornar a diferença objeto do pensamento, ao invés de colocá-la como algo negativo para o conhecimento. Assim, para compreender a diferença, é preciso que a razão deixe de ter apenas uma função cognitiva, pois a diferença representa tudo aquilo que foge aos padrões até agora estabelecidos. O filósofo destaca ainda que a diferença não é objeto de nossa sensibilidade e não pode ser confundida com um atributo físico, ela é uma relação, um acontecimento, um incorpóreo.

Nesta discussão sobre o portão da diferença, tomamos por base o conceito trazido por Lins (2004), que fundamenta suas ideias baseadas em sua experiência em sala de aula e em suas pesquisas, ao observar que o gostar de matemática estava relacionado a gostar do professor, e que havia matemáticas diferentes, a saber, a matemática acadêmica e a matemática da rua. Segundo suas teorizações:

[...] há um considerável estranhamento entre a Matemática acadêmica (oficial, da escola, formal, do matemático) e a Matemática da rua, e o problema não é apenas que a academia ignore ou desautorize a rua, mas também que a rua ignore e desautorize a Matemática acadêmica, fato que é, na maior parte dos casos, mal compreendido e não considerado seriamente na Educação Matemática, embora seja um fato de grande alcance. (Lins, 2004, p. 93-94).

Essa linha de pensamento se observa nos mais diversos contextos educacionais, ao adentrar na escola, por exemplo, o aluno deixa do lado de fora as coisas que ele trouxe da rua. Dentro da sala de aula, ele abre a mochila e pega o material da matemática da escola. Ao final da aula, guarda o material na mochila, sai da escola e se reconecta com a mochila da rua. Vale salientar que na mochila da rua as coisas estão agrupadas de forma diferente do material disciplinar da escola. Aqui, o portão começa a ganhar forma, diante desse estranhamento das

“matemáticas”, se faz necessário adentrar na Matemática do Matemático, que é vista como um esforço de colar significados e significantes.

Este modelo abre mão da definição descritiva, que define algo por causa natural, e limita-se a uma definição constitutiva, puramente simbólica. Não há discussão se uma definição para algo corresponde bem ou não fora da própria Matemática, o que se falou está falado! Por acaso, como se define o limite de uma função? A resposta imediata não seria algo do tipo: Que o limite de uma função  $f$  é obtido observando a lei de formação da função? É assim que foi dito, é isso que limite de uma função  $f$  fica sendo. Desta forma, a Matemática do Matemático é internalista e de natureza simbólica e este internalismo coloca o matemático em uma posição intocável. A Matemática do matemático não depende de nada que exista no mundo físico, e assim, não tem como ser natural para os cidadãos “comuns”, os que não pertencem ao jardim. Para estes, primeiro dizemos o que uma coisa é, depois falamos dela. Segundo Lins (2004, p.100), este é “[...] um portão da diferença”, onde encontraremos os monstros.

Diante de tal fronteira de um território ameaçador e incômodo, que nos paralisam, talvez seja razoavelmente lógico pensarmos nas possibilidades de deter ou contornar tais monstros, monstros estes criados e alimentados por não-monstros (pessoais típicas). Penso que, assim como também propõe este trabalho, a desconstrução do muro fictício, no qual reside a monstruosidade que dá forma à aversão pela Matemática, abarca outras tantas possibilidades, como a de racionalizar os monstros, percebendo que há pessoas dos dois lados do portão, compreendendo que o monstro tem um corpo cultural, ou seja, meu monstro pode não ser o monstro do outro, e que ele pode estar a serviço de alguém mais que não eu. De certo, não há maneira mais feliz para romper o muro, evidenciando a importância de obras e trabalhos científicos que versem sobre tal desafio na disciplina de Matemática.

Abro aqui um parêntese para discutir acerca da obra *Deleuze e Educação* (2008) de Silvio Gallo, que faz relações de ideias deleuzianas com a educação. *Deslocamento*, foi o termo utilizado pelo autor para inserir o pensamento do filósofo na análise e construção do cenário pedagógico, tal termo também nomeia um capítulo da obra de Gallo, “pretendo [...] desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação” (Gallo, 2008, p. 54). Por deslocamento, compreende-se o ato de discutir uma ideia, uma Filosofia, num outro campo do saber, buscando conexões que viabilizem a reflexão e contextualização. O *primeiro deslocamento* feito pelo autor resgata a discussão da primeira parte, na qual a Filosofia não pode ser fadada ao ato de refletir “sobre” algo, assim como pensada por filósofos ao longo da história, limitar-se a repetir velhos

conceitos torna o sujeito reflexivo e não criativo. A Filosofia precisa ela própria fazer o movimento e é nesta linha que surgem termos como a boa filosofia e posteriormente a boa educação. Na boa Filosofia, o filósofo precisa ser criador, criar conceitos e instaurar um plano de imanência, e é esse filósofo que para Gallo (2008) deve fazer parte da boa educação, contudo, pensar numa educação nessa perspectiva seria anunciar um rasgo nos caos operados pela filosofia e pela educação. Tal filósofo da educação precisa ser íntimo dos problemas educacionais, permitir se atravessado por eles, mergulhar no caos, para que assim a educação não seja tão inócua.

Esses discursos acabam criando dispositivos, termo abordado por Foucault (2009), que são as conexões que tercem as formas com as quais o indivíduo deve agir, criando um sujeito nas suas formas de pensar e de existir. É pensando nessa imersão do filósofo no caos povoado de opiniões que Gallo (2008) abre espaço para apresentar ao leitor o *segundo deslocamento*, o que carrega consigo a ideia de uma educação menor. Esse mergulho ou o ato de conhecer a miséria dos alunos e os problemas que fazem parte da realidade dos mesmos é característica do que o autor chama de professor militante. Neste momento é realizado um entrelaçamento entre a literatura menor, apresentada na obra de Kafka e utilizada como dispositivo por Deleuze e Guattari (1977) para analisar tal obra, e a educação menor, dispositivo utilizado por Gallo (2008) para pensar a educação. Essa literatura menor tem por objetivo a subversão de uma língua, fazer dela o veículo de desagregação dela própria e é nesta perspectiva que de acordo com o autor deve funcionar a educação menor.

O deslocamento é feito nas características que os pensadores franceses usaram para identificar uma literatura menor, enquanto nesta a desterritorialização é referente à língua, na educação, são os processos educativos que se desterritorializam, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas, o objetivo da educação menor é opor resistência, quebrar mecanismos, buscar criar possibilidades que escapem a qualquer controle.

No que diz respeito à ramificação política, na educação menor o ato de ser é antes de tudo um ato político em essência, o que é oposto à educação maior, que não busca estabelecer elos nem cadeias, objetivando sempre a territorializar-se no sistema. Por fim, a terceira característica é o valor coletivo, no qual o único dá lugar a muitos, vejamos o diz Gallo:

Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual [...] (Gallo, 2008, p. 63).

Neste sentido, a ideia da unicidade é deixada de lado e a multiplicidade, os agenciamentos, cria uma rede de possibilidades em potencial. *O terceiro deslocamento* é pautado nesta multiplicidade e recebe o nome de Rizoma. Aqui, o autor traz a ideia original do termo Rizoma fazendo oposição ao sistema arbóreo, no qual as raízes devem estar fixas em um solo firme (uma verdade absoluta), tem um tronco sólido que ramificam galhos que compartilham o conhecimento advindo do tronco. O autor faz comparação desse sistema com a concepção mecânica do conhecimento, no qual o saber é fragmentado. Esta perspectiva de conexões múltiplas trazida pelo Rizoma engendra possibilidades de abertura do portão com diferentes chaves por difentes pessoas, destacando a singularidade dos indivíduos em meio às mltiplicidades nas quais estão inseridos. Assim, o Rizoma, que carrega consigo a ideia de um entrelaçamento, não sendo possível verificar onde começam e onde terminam as conexões, é deslocado para a educação evidenciando a necessidade do desapego da disciplinarização, na qual as disciplinas são isoladas e o saber é fragmentado, os rizomas, subvertem esta ideia, contrapondo com a transversalidade. Dessa forma, um rizoma pode estar conectado a outro, se construindo na heterogeneidade e multiplicidade.

Chegamos então ao *último deslocamento*, denominado Educação e Controle, no qual Gallo (2008) começa fazendo referência à obra *Vigiar e Punir* de Foucault (2009), evidenciando os mecanismos de controle explicitados na obra. O modelo físico e arquitetônico da escola, a disciplinarização, o sistema de avaliação e de notas que desencadeiam a classificação, são características das sociedades disciplinares, que para Deleuze (1992), está sofrendo uma transição para as sociedades de controle.

Apesar de adentrar nessa discussão, Deleuze (1992) não detalha como se estrutura tal sociedade, deixando apenas pistas nas quais estudiosos como Antonio Negri e Michael Hart (2001) debruçaram-se para levar adiante tais pistas deixadas pelos filósofos franceses. A ideia do controle é dar ilusão de uma maior autonomia, mas o objetivo é ser mais totalitária. Por exemplo, o sistema bancário, que ofereceu aos seus clientes a possibilidade de não precisar ir com frequência às agências, gerando uma autonomia utópica. Neste sentido, é preciso que os agentes educacionais reflitam que controles fazem parte e estão inseridos na escola e se há possibilidades de subvertê-los.

É notório que todos os deslocamentos feitos por Gallo (2008), chamam a atenção para o profissional docente, pois é ele que pode possibilitar a subversão aos mecanismos e fazer oposição a um sistema totalitário e que busca a unificação. Penso haver aqui possibilidades com potencialidades significativas para a desconstrução do muro e aproximação do aluno com a disciplina.

## 6 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotará como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, que por meio do levantamento, busca realizar análises acerca do comportamento de professores do Ensino Médio frente ao discurso e aversão pela disciplina de Matemática reproduzidos pelos alunos, possibilitando investigações de elementos subjetivos presentes nos comportamentos. A escolha do levantamento fundamenta-se por possibilitar a elaboração de hipóteses válidas fundamentadas em construções teóricas acerca do objeto de estudo. Para Gil (2002), no levantamento as pesquisas:

[...] caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado [...] Pode-se dizer que os levantamentos tornam-se muito mais adequados para estudos descritivos que explicativos [...]. (p. 50-51).

Dessa forma, o levantamento é muito adotado nas Ciências Sociais, na medida em que permite aprofundar o conhecimento de processos sociais por meio do estudo descritivo conduzido. No que diz respeito ao instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por perguntas que busca convergir para os objetivos e responder a problemática da pesquisa. A fim de evitar múltiplas interpretações nas perguntas e/ou nas respostas, foi escolhido um dos participantes para responder a um questionário teste, para posteriormente, aplicar a todos os outros.

Tais participantes foram professores de Matemática da Escola Estadual de Referência em Ensino Médio, localizada em um município da Mata Sul de Pernambuco. A escolha do grupo de participantes se justifica por dois motivos: em primeiro lugar, pelas diversas contribuições que a pesquisa pode oferecer para compreender o comportamento dos docentes frente à prática discursiva dos alunos e com a possibilidade da pesquisa ampliar o olhar dessa narrativa, por segundo, movida por uma experiência profissional na instituição e perceber a resistência que havia em relação à disciplina de Matemática.

Inicialmente seriam entrevistados sete (07) professores, que era o total de professores da escola lecionando Matemática nas turmas do 1º ao 3º ano, contudo, por motivos diversos, dois deles não puderam participar da pesquisa, totalizando então cinco (05) entrevistados. A fim de assegurar o anonimato dos colaboradores, nomes fictícios serão utilizados como códigos para se referir aos mesmos, os chamaremos então de Alfa, Beta, Delta, Gama e Sigma.

Os questionários foram aplicados de forma remota, utilizando a plataforma Google

Forms. O contato com os docentes deu-se de forma presencial, para a apresentação do pesquisador e da pesquisa. O formulário foi enviado aos colaboradores via whatsapp que tiveram 15 dias para responder. Este tempo foi proposital visto que no período da coleta estavam ocorrendo avaliações escolares e queríamos que os professores respondessem às perguntas de forma tranquila e reflexiva. Para uma melhor leitura e compreensão das posteriores discussões, vejamos as perguntas que compunham o questionário e o que se objetiva com cada uma.

**Tabela 1: Perguntas realizadas no questionário e seu respectivo objetivo**

Pergunta	Objetivo
Qual o seu nome?	Conhecer o (a) docente
Qual a sua idade?	
Qual a sua formação?	
Há quanto tempo leciona a disciplina de Matemática no Ensino Médio?	Tomar ciência do perfil do (a) docente
Em qual (is) série(s) leciona a disciplina de Matemática no Ensino Médio?	
Já lecionou a disciplina de Matemática na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais? Se sim, por quanto tempo?	
O que significa a Matemática para você?	
Em sua opinião, quais fatores podem fazer a Matemática ser considerada um monstro?	Identificar nos discursos dos professores quais os fatores que de acordo com eles contribuem para a aversão à disciplina
Porque, em sua opinião, discursos relacionados à aversão à Matemática são reproduzidos?	Investigar a forma como os professores lidam com esta aversão.
Em sua prática docente, você acredita que mesmo de forma inconsciente, acaba reforçando o discurso de que a Matemática é complexa e é para poucos? Se sim, quais os fatores que em sua opinião contribuem para	Investigar se na prática docente há ruptura ou fortalecimento do discurso de que a Matemática é algo complexo e para poucos

isto?	
Para você, como um (a) docente pode contribuir para a ruptura desses discursos e assim aproximar o (a) aluno (a) da Matemática?	Investigar a forma como os professores lidam com esta aversão

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor (2023).

Tais questionamentos e as respostas dos colaboradores fomentam/alimentam o banco de dados deste trabalho, possibilitando realizar análises de tais subjetividades a fim de obtermos um olhar mais aprofundado da realidade educacional na qual se baseia a problemática desta pesquisa.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não é objetivo deste trabalho atestar veracidade ou tecer julgamentos acerca do comportamento dos docentes frente à aversão pela disciplina de Matemática desenvolvida nos estudantes, mas fazer análises e construir relações que possam engendrar discussões e reflexões acerca da relação professor-aluno num lugar de monstrosidade no qual se constrói um muro limitante e de difícil desconstrução.

Parece-nos que a forma mais feliz de iniciar este capítulo é abordando qual o significado que a Matemática tem para nossos colaboradores, admitindo que o significado atribuído a algo tem potencialidade na construção e reprodução de um discurso sobre ele, pois ao colar significados e significantes passo a construir verdades sobre aquilo do que falo. Observemos as colocações dos docentes ao ser questionados *qual o significado da Matemática para eles*:

**Tabela 2: Significado da Matemática para os docentes**

Pergunta	Respostas
O que significa a Matemática para você?	<p>Alfa: <i>“Possibilidades e renovação”</i>.</p> <p>Beta: <i>“Matemática é tudo”</i>.</p> <p>Delta: <i>“Paixão, beleza, dom de Deus, inteligência natural e instinto de sobrevivência atrelado a própria existência do homem”</i>.</p> <p>Gama: <i>“É uma linguagem capaz de colocar o cidadão em sintonia com o cotidiano, pois, das tarefas mais fáceis às mais complexas a linguagem matemática está presente, quer seja por meio de números, álgebra ou geometria”</i>.</p> <p>Sigma: <i>“Aquilo que pode ser aprendido”</i>.</p>

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor (2023).

Percebemos que para os docentes, a Matemática está presente no dia a dia da sociedade, podendo ser localizada em toda e qualquer atividade, assumindo assim um lugar de

totalidade. É perceptível nas respostas dos entrevistados que a Matemática pode ser utilizada como forma de comunicação no cotidiano, possibilitando construções de novas aprendizagens, como também é tida como algo natural, fazendo parte da essência do ser, um dom. Tais formas de percepção acerca da disciplina adicionam camadas aos discursos que ecoam dentro e fora da escola, levando aos estudantes a verdade de alguém sobre o que vem a ser a Matemática. Neste primeiro momento, podemos perceber que para alguns dos colaboradores, a Matemática é estática e é um privilégio, sendo um dom, alguns tem e outros não. Não seria este mais um discurso em torno da disciplina, separando os alunos entre os “agraciados” e os que não deram “sorte”?

Esses discursos ultrapassam fronteiras sociais e culturais, não pertencendo a um ser ou grupo, todo discurso é atravessado por outros, pois através dos discursos são criadas as formas de comunicação e interação, afirma Foucault (2013):

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (p. 46).

Sendo assim, podemos dizer que um discurso é ilocalizável, não podendo ser determinada sua origem, podemos perceber isso na resposta dos docentes ao serem questionados sobre quais fatores podem fazer a Matemática ser considerada um monstro, para os colaboradores o “problema” está na etapa de ensino que eles chamam de ensino base, referindo-se às séries anteriores ao Ensino Médio. Analisemos o que disse Beta, Delta e Gama acerca deste questionamento:

**Tabela 3: Fatores que fazem da Matemática um monstro**

Pergunta	Respostas
Em sua opinião, quais fatores podem fazer a Matemática ser considerada um monstro?	Beta: <i>“A falta da base e por não saber as 4 operações”</i> . Delta: <i>“Sistema educacional da atualidade baseado em teóricos que não entendem de Matemática, população ansiosa e precoce, falta de um olhar mais sério para ensino e estudo da Matemática, principalmente nos anos iniciais”</i> .

	<p>Gama: <i>“Como uma provável situação, colocamos a dificuldade dos professores da educação infantil e anos iniciais em não saber matemática e por isso sentem dificuldades em transmiti-la ao estudante, ocasionando um bloqueio no aprendizado do discente que, por vezes, é irreversível nos anos finais e ensino médio”.</i></p>
--	---

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor (2023).

Parece haver aqui conflitos de discursos, o que antes colocava a Matemática como elo entre as conexões que tornavam o cotidiano possível, reduziu a disciplina a um contexto e espaço. A unanimidade nos discursos os quais delimita um período onde se forma a monstruosidade chama atenção pelo fato de ser uma verdade dita e compartilhada por todos os colaboradores, abrindo espaço para uma reflexão de apropriação de enunciados de outros sujeitos, pois o discurso revela “[...] características acerca de quem fala, a quem se fala, sobre o que se fala” (Costa, 2017, p. 12).

Chama a atenção é que todos os docentes lecionaram no Ensino Fundamental Anos Finais, mas esta pesquisa não objetiva inclinar o olhar para este contexto, contudo é interessante constatar que dentre as experiências, eles acreditam que se constrói a aversão pela disciplina em um dado momento, sendo os anos iniciais este lugar de monstruosidade.

Dizer que a monstruosidade que desencadeia a aversão pela disciplina de Matemática acontece na *“falta da base e por não saber as 4 operações”*, assim como afirmou Beta, parece fazer parte de um discurso escolar que remete à ideia de um “adestramento disciplinar”, no qual se usa das técnicas de memorização para posteriormente realizar exaustivos exames para atestar o aprendizado, como se fosse possível. Delimitar o olhar em relação à Matemática e fixar o aluno que “sabe a disciplina” é um possível modo de subjetivação. É idealizado um corpo e mente discente, que utilize a disciplina da forma que se espera, alcançando assim o êxito. Tal adestramento revela hoje narrativas de que no passado os alunos aprendiam, instalou-se nas escolas a disciplinarização dos corpos, que tornavam os estudantes corpos dóceis.

[...] O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para

reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...] (Foucault, 2009, p.164).

São inúmeros discursos escolares que permeiam a escola e atravessam a disciplina de Matemática, objetivando que o aluno cole o mesmo significado à disciplina que o professor, e é tomando para si tais discursos de outros sujeitos que o indivíduo torna-se subjetivado. Tal subjetivação ocorre na interação entre o indivíduo e as forças que circulam em volta do mesmo, elas criam uma forma provisória para o lado de dentro do ser, tornando-o sujeito subjetivado. Por ser constituído por forças externas, o sujeito se forma nos dados das experiências que criam modos existência, isso vai de encontro com o pensamento de Foucault (1995) ao empregar dois significados ao ser subjetivado “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235).

Para Beta, por exemplo, a reprodução dos discursos relacionados à aversão dos alunos pela disciplina de Matemática ocorre “*Muitas das vezes por quem não é fã das exatas e se saem melhor nas humanas*”, fica implícito que a parcela daqueles que não são fã da disciplina cria modos de existência, que numa relação de poder, saber e subjetividade, produzem formações discursivas, ficando evidente a composição do discurso, a descontinuidade do contexto histórico e a afirmação do mesmo. Vale salientar que Beta não detalha que grupo compõe os fãs, abrindo espaço de interpretação para que venham a serem alunos, docentes e pessoas que não fazem parte da comunidade escolar.

Para Gama e Sigma, a formação discursiva origina-se no profissional docente. Segundo Gama, os discursos de aversão ocorrem “*Devido a orientação que são repassado aos nossos estudantes*”, no mesmo sentido, Sigma afirma que “*Considerando que muitos professores das séries iniciais tem dificuldades em matemática, os mesmos deixam transpassar ao estudante, que por sua vez adquire também essa aversão. Cabe lembrar que os pais em casa também contribuem para essa situação, uma vez que já foram estudantes e passaram pela situação*”, esses discursos ainda reforçam que há um tempo e espaço onde se constrói a aversão, tornando a questão da monstruosidade em torno da disciplina localizável e temporal. Contudo, Sigma vai além dos muros da escola, ficando implícito que ele reconhece que o(s) monstro(s) podem ser criados na sociedade como um todo, trazendo à luz que os discursos têm formação histórica, social e cultural, pensamento partilhado também por Veiga-Neto (2007) ao dizer que o sujeito “[...] é visto como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais - e, bem por isso, facilmente manipulável” (p. 110).

Sendo assim, podemos dizer que na fala de Sigma, os professores que apresentam dificuldades com a Matemática ou os pais que tiveram contato com a disciplina, fazem da experiência um modo de existir, reverberando nos discursos suas verdades sobre a Matemática, construindo a aversão nos alunos ou filhos.

Até o momento, parece haver um distanciamento nos significados que os docentes colocam em relação à disciplina de Matemática e os fatores que para eles fazem os alunos terem aversão pela mesma. Essa divergência sugere que segundo os entrevistados a Matemática é algo macro, amplo, que constitui o dia a dia, que é inerente ao movimento, mas a aversão pela disciplina nasce dentro da escola, como se o contato com a Matemática propriamente dita ocorresse apenas no ingresso à vida escolar. Essa dicotomia matemática cria uma Matemática para a escola e outra para a rua, não havendo possibilidade da coexistência.

Há um considerável estranhamento entre a Matemática acadêmica (oficial, da escola, formal, do matemático) e a Matemática da rua, e o problema não é apenas que a academia ignore ou desautorize a rua, mas também que a rua ignore e desautorize a Matemática acadêmica, fato que é, na maior parte dos casos, mal compreendido e não considerado seriamente na Educação Matemática, embora seja um fato de grande alcance. (Lins, 2004, p. 93-94).

É nesse estranhamento que existe o portão da diferença, o lugar da monstruosidade, onde as formações discursivas demonstram a potencialidade, criando um muro que separa monstros de pessoas e pessoas de pessoas. Há pessoas dos dois lados do portão, mas, quem o abre e conduz o outro a entrar para o lado do jardim matemático onde passeiam os que têm facilidade com a Matemática? Admitimos que o docente tenha a potencialidade de ajudar o estudante a desconstruir o muro, ou ao menos abrir o portão para sua passagem, entretanto, o professor também pode reforçar a aversão, fechando o portão.

Ao serem questionados se, mesmo que de forma inconsciente, eles reforçam os discursos de que a Matemática é complexa e que poucos a compreendem e quais fatores desencadeavam isto, vejamos o que Alfa, Delta e Gama disseram:

**Tabela 4: Prática docente e o fortalecimento do discurso**

Pergunta	Respostas
Em sua prática docente, você acredita que mesmo de forma inconsciente, acaba reforçando o discurso de que a Matemática é complexa e é para poucos? Se sim, quais os	Alfa: <i>“São vários fatores que tem contribuído para essa realidade, no entanto fazer o trabalho de amadurecimento no viver da realidade de nosso público pode</i>

<p>fatores que em sua opinião contribuem para isto?</p>	<p><i>quebrar um pouco essa complexidade que são enfrentadas diariamente”.</i></p> <p>Delta: <i>“Não. Pois o que se ensina nas escolas são conhecimentos básicos que na sua maioria já foram desenvolvidos e ensinados a milênios. Além disso, qualquer pessoa sem problemas mentais é capaz de aprender esses conhecimentos”.</i></p> <p>Gama: <i>“Enquanto docente, é nosso papel diversificar o ensino da matemática, mas, devido a dificuldade do estudante em assimilar os conteúdos, as vezes trabalhamos de forma tradicional, ocasionando sim este estímulo”.</i></p>
---	---

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor (2023).

Alfa e Gama parecem admitir que nas suas práticas docente acabem, mesmo que por vezes, fortalecendo os discursos que fomentam a aversão pela disciplina, ao contrário do Delta, que segundo ele, não há em sua prática docente práticas discursivas que possam desencadear tal aversão, contudo, ainda em sua resposta, é sugerido que a disciplina de Matemática é algo estático, fixo, que não há justificativas para o estudante não aprender, pois ela já foi desenvolvida e é ensinada da mesma forma há muito tempo.

O professor abaixa a disciplina de Matemática a um nível de facilidade que induz a um aprendizado que pode está aquém do que deveria estar sendo trabalhado. Acredito ser este mais um discurso que limita a proximidade do aluno com a disciplina, ao colocá-la em lugar de extrema facilidade e com isto, rotular o pequeno grupo, que mesmo assim não consegue aprender, deixando explícita a impossibilidade para tal feito.

Do outro lado, é possível notar na colocação de Alfa a necessidade do profissional docente imergir na realidade do aluno como forma de quebrar barreiras discursivas entre o aluno e a disciplina. Já para Gama, o fortalecimento da aversão em sua prática docente ocorre quando se faz necessário ter aulas em formato tradicional. Eis aqui a possibilidade de se fazer deslocamentos como forma de desconstruir o muro, ser professor militante, que está inserido em uma educação menor, sendo um tipo de deslocamento abordado por Gallo em *Deleuze e Educação* (2008). Este tipo de professor mergulha na miséria dos alunos a fim de conhecer os

problemas da realidade dos alunos. O objetivo desta educação menor é opor resistência, quebrar mecanismos, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas que escapem a qualquer controle.

Essa resistência se faz em meio à luta para dobrar forças trazidas pelos discursos, engendrando cenários para construções de aprendizados. É notória em cada docente a consciência de que para desconstruir os discursos subjetivadores se faz necessário uma abordagem diferenciada em relação à disciplina de Matemática. Ao serem questionados a respeito de como um docente pode contribuir para a ruptura desses discursos e assim aproximar o aluno da Matemática, observemos algumas das respostas:

**Tabela 5: As possíveis rupturas do muro**

Pergunta	Respostas
Para você, como um (a) docente pode contribuir para a ruptura desses discursos e assim aproximar o (a) aluno (a) da Matemática?	<p>Alfa: <i>“Mostrar que a matemática estar e se faz presente em nossas vidas e formações, trabalhar o lúdico e vivenciar em sala com os estudantes para conscientizá-los e demonstrá-los a real importância para cada natureza”</i>.</p> <p>Delta: <i>“Qualquer área de conhecimento só acontece ensino com quem tá disposto a aprender, porém não podemos ficarmos de mãos atadas, talvez usando a tecnologia e a prática a seu favor os docentes consiga uma pequena aproximação”</i>.</p> <p>Gama: <i>“Diversificando sua prática e introduzindo situações do cotidiano no ensino da matemática”</i>.</p>

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor (2023).

Para eles, é necessário pensar numa Matemática que conecte os estudantes com o externo à escola, com fatores e problemas pertencentes à sua realidade, que faça os alunos perceberem a aplicabilidade da Matemática escolar no cotidiano. Concordamos que desterritorializar os processos educacionais seja um caminho possível a ser trilhado na

desconstrução do muro, na racionalização do monstro e para a ressignificação dos discursos. É preciso desenvolver a busca pela imersão em uma educação menor, apresentada por Deleuze e Guattari (1977). A disciplina de Matemática não pode ser vista como uma verdade absoluta, é preciso realizar rizomas, construir multiplicidades.

A prática docente assume assim um importante elo na narrativa construída em torno da disciplina de Matemática. O portão pode ser aberto ou fechado a qualquer momento, o monstro pode ser capturado, ressignificado, ou ficar ainda mais assustador. Entretanto, no contexto escolar, parece ser a melhor forma para desconstruir ou tornar menos potente os discursos que limitam a disciplina.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Matemática tem sido o ponto nevrálgico de discussões que visem observar várias vertentes que circulam em torno do componente curricular. Sua aplicabilidade, métodos de resolução, etnomatemática, são diversas linhas que buscam compreender a relação da sociedade com a disciplina. Dizeres do tipo de que a Matemática é difícil, é um monstro, circulam na sociedade e são tidos como verdade, não sendo restrito a um grupo ou cultura. Alguns trabalhos (os quais também serviram de base para fundamentar esta pesquisa) inclinam o olhar para o gostar de Matemática, analisando nos discursos dos estudantes aspectos que influenciam no gostar ou não gostar da disciplina. Aqui, buscamos observar o que acontece do outro lado do muro, analisando como se comportam aqueles que podem domar a fera, enjaular o monstro, abrir o portão.

Os discursos criados e alimentados que tornam a Matemática um monstro monstruoso, são subjetivadores, sendo reverberados por indivíduos que através das experiências constroem modos de existências, criando uma verdade absoluta ao se referir à disciplina. Tais discursos podem atuar como forças que atravessam o sujeito, dando a ele uma composição provisória, pois o sujeito não é fixo, se constitui nos dados das experiências, nos encontros com o outro, e a lente pela qual este trabalho objetiva enxergar, busca compreender como a subjetividade atua na construção da aversão pela disciplina de Matemática. Dessa forma, o sujeito é visto com um fim, no qual as singularidades se conectam, Deleuze (1991) descreve que para Foucault (1995) compreender como nos tornamos sujeitos partiu de questionamentos como “que posso saber?”, “que posso dizer?”, “quem sou eu?”.

O sujeito atravessado pelos discursos contribui para a construção do muro fictício que separa os que sabem Matemática dos que não sabem, e por vezes, ele é o profissional docente. Está aqui o ponto chave da pesquisa, analisar o comportamento dos professores frente a esta aversão, compondo o público alvo desta pesquisa professores de Matemática do Ensino Médio, que responderam a um questionário de forma remota, o que gerou o banco de dados para as análises realizadas. Esse muro cria um abismo entre o estudante e a disciplina, colocando o professor e o aluno em lados opostos, não conseguem falar a mesma língua.

É preciso que o professor faça resistência e busque dobrar as forças dos discursos que moldam seus alunos, realizando desterritorialização<sup>4</sup> e reterritorialização<sup>5</sup> dos processos educacionais, criando rizomas. Pensar neste sujeito pedagógico talvez pareça utopia visto

---

<sup>4</sup> Desterritorializar-se é buscar uma linha de fuga, sair do território no qual se situa.

<sup>5</sup> Reterritorializar é o processo da construção de um território.

como os discursos escolares rotulam a disciplina e criam modos de subjetivação a fim de obter o modelo de estudantes que “entendem” a Matemática, mas os professores colaboradores deixam evidente a necessidade de uma nova abordagem na disciplina, responsabilizando a forma tradicional de ensino na criação da aversão. Eis a esperança! O professor tem a chave do portão.

Observamos ao decorrer deste trabalho a relevância para o aprendizado do aluno a identificação das formações discursivas que acabam desencadeando um abismo assustador entre o estudante e a disciplina de Matemática. Nas análises dos discursos dos colaboradores, há problemáticas que podem engendrar pesquisas a fim de verificar ou aprofundar as camadas desses discursos. Ficou nítido que para os professores entrevistados é na base (anos iniciais) que se formam os discursos e a aversão pela disciplina, será? Uma vez criados esses discursos são mesmo eles irreversíveis como afirmaram alguns dos colaboradores? Esta pesquisa não se encerra em si mesma, buscando continuidade e conexões.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, M. M. M; SILVA. R.C. A heterogeneidade discursiva em redações escolares. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** - Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RosangelaCostaDaSilva.pdf>> Acesso em 28 de outubro de 2022.
- BRASIL. Lei 15 de Outubro de 1827.
- COSTA, Luana R. **Os reflexos dos discursos socioculturais sobre a disciplina de matemática**. UFPE. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividades: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume** (L. B. L. Orlandi, trad.) São Paulo: Eitora 34. 2001.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. 2ª ed. Graal. 2006.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 23 ed. São Paulo; Edições Loyola. 2013
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7ª Edição. São Paulo; edições: Loyol. 2001.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 1992ª.
- FOUCAULT, M. **Governo de si e dos outros**. - Curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3** : o cuidado de si. Rio de Janeiro, Graal Editora, 1985.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. “*Theatrum philosophicum*”, Paris: *Critique*, novembro de 1970, nº 282.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1996). **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96

LINS, R. C. Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática. In: **Educação**

MANSANO, Sônia R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

**Matemática: Pesquisa em movimento**. São Paulo: CORTEZ, 2004.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

QUEIROZ, Simone Moura. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

Rabinow, P. & Dreyfus, H. (1995). Michel Foucault: **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica** (V. P. Carrero, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

TATOO, Franciele; SCAPIN, Ivone José. Matemática: porque o nível elevado de rejeição? 2004.

VEIGA-NETO, A. J. **Foucault e a educação**. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.