



# Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática

## Researching Practices and Tactics in Mathematics Education

Audria Alessandra Bovo\*

Giovana Cristina Ferrari Gasparotto\*\*

Margareth Sacramento Rotondo\*\*\*

Antonio Carlos Carrera de Souza\*\*\*\*

### Resumo

O presente artigo, um escrito de vários, busca compreender práticas e táticas do cotidiano escolar, atravessando e sendo atravessado por três pesquisas em Educação Matemática. A diversidade de cenários, pessoas e estratégias utilizados por atores do cotidiano escolar trazem à discussão, junto ao pensamento de Foucault e Deleuze, os caminhos da *alfabetização matemática* e os indícios do que há *na caixa preta da cultura escolar*

---

\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Inconfidentes, MG, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Tiradentes, 416, Centro, CEP: 37576-000, Inconfidentes, MG, Brasil. E-mail: aabovo@yahoo.com.br.

\*\* Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro e Professora Efetiva da Prefeitura de Mogi Guaçu, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Benjamin Galhardoni, nº 25, Parque Cidade Nova, CEP: 13845-412, Mogi Guaçu, SP, Brasil. E-mail: giovanacf@yahoo.com.

\*\*\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Campus Universitário, Faculdade de Educação, São Pedro, CEP: 36036-900, Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: m.rotondo@hotmail.com.

\*\*\*\* Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professor Aposentado da UNESP e Voluntário do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP, Rio Claro. Endereço para correspondência: Avenida 1-A, 899, Cidade Nova, CEP 13506-785, Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: carrera-souza@uol.com.br.

numa constante problematização *do que pode uma escola*. Para tanto, mapas são construídos, estabelecendo cartografias, descobrindo territórios lisos e estriados, num *caminho através* das pesquisas nessas escolas, onde a vida é inventada sempre.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Práticas, Táticas e Estratégias. Cotidiano Escolar. Cartografia.

### Abstract

The present article, which is one study among others, seeks to understand practices and tactics of day-to-day school, spanning and being spanned by three studies in Mathematics education. The diversity of scenes, people and strategies used by actors in everyday school, considered from the theoretical perspectives of Foucault and Deleuze, shed light on the ways Mathematic alphabetization takes place and evidence regarding what is present in the “black box” of school culture, in a constant problematization about what a school can do. Maps are presented that establish cartographies, revealing smooth and striated territories, on a path created by the research done in those schools, where life is always invented.

**Keywords:** Mathematic Education. Practices, Tactics and Strategies. School Daily. Cartographies.

Entre os anos de 2006 e 2010, três projetos de pesquisa constituíram, no seu entrelaçar, um Grupo de Pesquisa neste Programa de Pós-Graduação. Os temas destes projetos contemplavam o cotidiano, a cultura escolar e a alfabetização matemática em escolas públicas do sudeste brasileiro. Em comum, a afetação pelas práticas e táticas de resistência existentes nestas escolas; a opção deleuziana; a construção cartográfica e as decorrentes fabricações narrativas.

De Minas, Margareth Rotondo trouxe uma cartografia deleuziana e foucaultiana das linhas que se compunham junto às duas alterações sofridas pelo projeto político-pedagógico da única escola municipal de uma pequena cidade interiorana. Geografias, narrações e histórias de uma cidade e das relações desta com a escola, a sociedade e poderes outros. De nosso interior paulista, Audria Bovo nos trouxe a cultura escolar construída por investigações narrativas entrelaçadas às histórias de práticas e táticas de professores de Matemática;

também deste universo paulista, Giovana Gasparotto<sup>2</sup> nos trouxe o olhar para as crianças e jovens que fracassam na dura tarefa de aprender Matemática em nossas escolas e, junto, nos brindou com narrativas de jovens, pais e avós a partir das quais, foucaultianamente, elaborou cartografias de linhas de forças que atuavam nestas vidas.

No trabalho de pesquisa o grupo foi trocando ideias, os textos materializavam cooperações e, estas, criavam opções metodológicas para perguntas intrincadas. O texto que provocou com sua dureza este agenciamento foi *O Local da Cultura*, de Homi Bhabha (1998). Assumimos, então, a *diferença* cultural no lugar da *diversidade*. Com Foucault, incorporamos *vidas infames*, *a vida como obra de arte*, a *autonomia* e a *parrhesia*. A partir dos *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari nos brindaram com *máquinas de guerra*, *rizomas* e *agenciamentos*. As lutas teóricas fortaleceram o grupo e aquilo que poderia ser derrota era transformado em uma luta-devir-liso. Existiram companheiros e colaboradores deste grupo: Luciana Zanardi, Déa Nunes Fernandes, Edna Sakon Banin e Walderez Soares Melão se encontravam conosco nas tardes de quinta-feira. Encontros, leituras, conversas constituíam trilhas. Nestes companheiros residiam nossas forças. Não temos, ainda, uma sigla nomeando o grupo. O nome que utilizamos para reconhecimento e pertença é Grupo de Práticas em Educação Matemática de Rio Claro.

Decidimos que este artigo seria um escrito de vários<sup>3</sup>, trazendo o exercício empreendido nas pesquisas de Rotondo, Bovo e Gasparotto que serão apresentadas no corpo do texto, a princípio antecedidas por títulos<sup>4</sup>, no entanto, no desenrolar da escrita irão se emaranhar.

O primeiro título é uma mineirice: *Nos caminhos de Minas tem uma*

---

<sup>2</sup> As pesquisas aqui apresentadas foram realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza. Trata-se de duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado, todas já concluídas. Os textos de Rotondo (2010) e Bovo (2011) são a materialização de pesquisas do doutoramento, cujos títulos, respectivamente, são: *O que pode uma escola?: Cartografia de uma escola no interior brasileiro e Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática*. Já o texto de Gasparotto (2010) é uma dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização Matemática: Cartografando as Narrativas de Alguns Alunos da Série Final do Ensino Fundamental*.

<sup>3</sup> Inspiramo-nos, aqui, em Deleuze e Guattari (1995) ao falarem da escrita do Anti-Édipo em *Mil Platôs, volume 1*: “Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. (...) Não [para] chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.” (p.11)

<sup>4</sup> Tais títulos não são os títulos dos trabalhos finais de pesquisa.

*Escola.* Um texto forte, denso, composto em ressonância às resistências de uma escola ao poder absolutista de certa política regional. Tal política regional é um agenciador, pois ela constitui a própria forma rizomática de abordagem do cotidiano escolar.

O segundo traz a abordagem da cultura escolar. Oito professores de Matemática do ensino básico da região de Rio Claro interagem em um curso de extensão na UNESP/Rio Claro. Constroem narrativas instigantes. Cartografam as escolas em que trabalham. Falam de suas práticas de ensino de Matemática, de cotidianos escolares dos quais participam diuturnamente, salas de experiências matemáticas, e outras nem tão experimentais. No título, uma provocação: *Abrindo a caixa preta: práticas e táticas do cotidiano escolar.* Uma experiência da dobra do Dentro. Possibilidades e devires em Educação Matemática se entrelaçam com vidas de professores.

Fechando esta experiência de agenciamento, encontramos o texto que relata a pesquisa que lança luz em atores, como diria Foucault, infames. Atores que só têm as trajetórias escolares lembradas pelas atas dos conselhos de classe em que os *miseros* feitos escolares são amplamente discutidos. Segundo Deleuze, uma pesquisa *fabulação* que ilumina um *povo menor*; do qual só existe registro dos fracassos escolares. A pesquisa constitui *uma* cartografia das linhas de força que agem nas vidas destes atores do cotidiano escolar. No título, uma interrogação: *Alfabetização Matemática: cartografando narrativas de alunos.* Uma experiência da dobra do Fora no universo escolar.

No presente artigo a pretensão é constituir nossas pesquisas como uma dobra barroca, dobra sobre dobra. Expondo o funcionamento da educação escolarizada através das táticas e práticas de professores, alunos, diretores, pais, secretários de educação, das cidades e de seus prefeitos. Abrir a caixa preta da escola, tendo como uma das possibilidades a compreensão de nossos atores em busca da *vida como obra de arte*. A dobra do Dentro, constitutiva do interior de nossas escolas, jamais é ou será a mesma.

## **1 Campos problemáticos... Campos de pesquisas...**

### **1.1 Nos caminhos de Minas tem uma Escola**

Uma escola numa cidade do interior de Minas Gerais foi o campo de

pesquisa para o trabalho de doutorado de Rotondo (2010)<sup>5</sup>. Essa escola havia convivido com duas alterações em seu projeto político-pedagógico.

A primeira, ocorrida em 2005, com Carmem<sup>6</sup> assumindo o cargo de secretária de Educação na referida cidade. Carmem, professora aposentada do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora e residente na cidade em que foi realizada a pesquisa. Durante sua atuação como professora universitária desenvolveu cursos, que foram oferecidos para professores em pequenas cidades mineiras, tratando da pedagogia de projetos. Ao assumir o cargo de secretária municipal de educação, Carmem fez, então, as primeiras alterações no projeto político-pedagógico da escola, as quais, resumidamente, foram: a) a inserção de novas disciplinas – Artes e Inglês – na grade da escola; b) alteração do horário das aulas de Educação Física que, antes, aconteciam no turno diferente ao que os alunos estavam matriculados, passando a acontecer no mesmo horário em que estavam na escola (a justificativa era a de que os alunos da zona rural pudessem participar das atividades da referida aula); c) alteração do tempo de aulas, passando-se a aulas de oitenta minutos, sendo que as disciplinas de Matemática e Português teriam dois desses encontros semanais e, as outras disciplinas, um; d) inserção, na grade de horários, de um tempo de vinte e cinco minutos para o então chamado *Projeto Leitura*, no qual os alunos, acompanhados de seus professores, faziam leitura de jornais, revistas, textos e outros afins; e) inserção de um tempo diário de cinquenta e cinco minutos para elaboração de projetos, tanto para a própria disciplina quanto interdisciplinarmente.

A outra alteração ocorreu no final de 2006 e início de 2007, sendo regida pela saída de Carmem da Secretaria de Educação e o abandono do projeto político-pedagógico de sua autoria, assim como a alteração da direção da escola, indicada, neste momento, pelo prefeito da cidade. Os cargos de direção e vice-direção da escola, até então, resultavam de um processo eleitoral com a participação de toda comunidade escolar.

O trabalho de pesquisa de Rotondo (2010) já havia recebido o aceite na gestão de Carmem, e punha-se a problematizar como tal projeto, que parecia a princípio inovador, poderia estar afetando aquela comunidade. A saída de Carmem, e o abandono de tais procedimentos, ocorreram justamente no momento de entrada em campo para a produção dos dados. Porém, a pesquisa recebeu o aceite da nova gestão e compreendia-se – não com a facilidade que se sugere,

---

<sup>5</sup> A cidade na época da pesquisa de campo, ano de 2007, contava com 2600 habitantes segundo dados do IBGE e, a referida escola, era a única a atender ao ensino fundamental.

<sup>6</sup> Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

agora, ao escrever – que aquele campo poderia ser extremamente potente para pensar o movimento do existir que a referida escola poderia potencializar. Ali estariam, então, memórias de um projeto e seu abandono, afetando intensamente o que se atualizava naquele real, assim como novas práticas estabelecendo-se, sendo aceitas ou não.

A problematização construída durante a pesquisa foi de *como são potencializados os processos de produção de subjetividade em uma escola que passa por alterações em seu projeto político-pedagógico? O que pode uma escola?* Compreendendo os processos de subjetivação junto ao pensamento da Filosofia da Diferença<sup>7</sup> no encontro que Deleuze trava com Foucault.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de um modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a interioridade e mesmo de toda a identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 1992, p.123).

## 1.2 Abrindo a caixa preta: práticas e táticas do cotidiano escolar

A pesquisa de Bovo tem por objetivo investigar as relações entre cultura escolar e prática pedagógica do professor de Matemática. Sua pretensão é direcionar o olhar para algo que pesquisadores, em especial os da área de História da Educação, têm feito a partir dos anos 80: olhar para o interior da escola. O

---

<sup>7</sup> Alguns filósofos da contemporaneidade, seguindo trilhas abertas por Nietzsche, dentre eles destacamos Deleuze e Foucault, empenharam-se em pensar uma *Filosofia da Diferença*, que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. Mas, foi Deleuze quem levou a Filosofia da Diferença às últimas consequências. Em *Diferença e Repetição*, ele articula a crítica da *filosofia da representação* que, desde a era clássica grega, criou raízes profundas no pensamento ocidental. O pensamento, produzido pela filosofia da representação, segundo Deleuze, é dogmático sendo concebido como um exercício natural de uma faculdade, pressupondo um pensamento dotado do verdadeiro e com um duplo aspecto: uma *boa vontade do pensador* e uma *natureza reta do pensamento*. Ou seja, baseando-se em pressupostos morais o pensamento concebe a identidade, julga ao fazer analogias, imagina através de oposições e percebe as semelhanças, não sai dos eixos ao produzir imagens, representações. Distintamente do pensamento clássico da *filosofia da representação*, a *Filosofia da Diferença* recusa o Uno e pensa o múltiplo. E, assim, o outro ganha sentidos outros. Trata-se, portanto, numa Filosofia da Diferença, num *pensamento do exterior*, de tomar a diferença em si mesma, o outro em si mesmo, e não como imagens, ou como representações. Aqui, o pensamento se dá por arrombamento: pensar para além do que pode ser pensado, sem a concórdia das faculdades, inventando conceitos. Sugerimos consultar, para aprofundamento, Deleuze (2006).

que acontece efetivamente nesse espaço? Quais são as normas, os valores, as práticas corriqueiras das pessoas que ali estão? Estes aspectos interferem na educação matemática praticada na escola? Como isso acontece? Por quê? Estas são algumas das perguntas as quais a pesquisadora persegue.

A cultura escolar é entendida nesta investigação como sendo:

[...] um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em dúvida e compartilhadas por seus atores e no seio das instituições educativas (VIÑAO FRAGO, 2006, p.73, tradução nossa).

Mas como captar essa cultura escolar? Saber o que acontece dentro da escola torna-se algo difícil. Alguns autores utilizam a metáfora da *caixa preta* ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas desta instituição tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma (JULIA, 2001).

Um campo investigativo foi constituído, oferecendo-se um Curso de Extensão Universitária intitulado *Práticas educativas em Matemática e cotidiano escolar*, realizado no período de maio a setembro de 2009, aos sábados pela manhã. Este foi coordenado pelo orientador da pesquisa e contou com a colaboração de outros professores e pesquisadores (alunos ou ex-alunos de pós-graduação em Educação Matemática). Oito professores da região de Rio Claro-SP participaram do estudo. Todos os encontros realizados foram registrados com o auxílio de um gravador digital. Um diário de campo, com observações livres, também foi utilizado pela pesquisadora. Esses encontros não foram transcritos na íntegra; somente trechos selecionados foram escolhidos, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

### **1.3 Alfabetização matemática: cartografando narrativas de alunos**

Dentre os problemas educacionais enfrentados pelos professores de todo o país, está o da não-alfabetização matemática de vários alunos, entre eles, os da série final do Ensino Fundamental. A pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por Gasparotto (2010), apresenta entrevistas realizadas com estudantes que apresentam dificuldades de alfabetização matemática e, também, com seus pais ou responsáveis, com a intenção de compreender aspectos da vivência de cada um, dentro e fora da escola.

Apesar dos diversos projetos existentes em todo o país, ainda hoje o analfabetismo continua sendo um sério problema da educação brasileira. Existem estudos, provas de nível nacional<sup>8</sup>, estadual e municipal promovidas pelos diversos governos que demonstram esse problema e o da aprendizagem<sup>9</sup> da Matemática, no Brasil, sendo que esta disciplina escolar sempre fica com os últimos lugares nesse tipo de avaliação. Além disso, existe quase *auto-ajuda* pedagógica – parâmetros, guias, propostas de ensino, livros publicados – que tenta nortear professores e outros profissionais da educação em busca de uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Alguns alunos chegam às séries finais do ensino fundamental com algum problema concernente à aprendizagem relativa à estrutura básica operatória da adição, subtração, multiplicação e divisão, tanto na compreensão quanto com relação ao algoritmo. Esta é destacada aqui, pois é a *chave* para a maioria das situações-problema lançadas, tanto nas séries iniciais, quanto da quinta<sup>10</sup> em diante, e, portanto, sem ela fica muito complicada a aprendizagem dos demais conteúdos.

Tais dificuldades com a estrutura básica operatória não são percebidas apenas por intermédio de uma avaliação formal, mas durante todo o período de aula, por meio da oralidade e da escrita. Por isso, pode-se dizer que esses alunos enfrentam problemas quanto à alfabetização matemática. Assim, *carregam* essas dificuldades por toda a fase final do ensino fundamental, chegando à última série desse ciclo sem as condições mínimas<sup>11</sup> para frequentar o ensino médio.

A pesquisa de Gasparotto (2010) abre-se, então, ao exercício de compreender de que modo algumas crianças chegam não-alfabetizadas matematicamente às séries finais do ensino fundamental, questionando, portanto, quais foram os processos vivenciados por essas crianças que permitiram que essa situação se estabelecesse.

Há pouca literatura a respeito do tema alfabetização matemática; existem evidências que Danyluk (1988) foi quem tratou sobre o ato de ler e, posteriormente, sobre o ato de escrever matematicamente. Danyluk (2002) afirma que alfabetização matemática:

---

<sup>8</sup> Prova Brasil; Provinha Brasil; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>9</sup> Aprendizagem se refere a *aprender* algo, dependendo do território em que se transita escola, rua, casa, igreja, entre outros. Este trabalho trata da aprendizagem no território escolar.

<sup>10</sup> Algumas escolas referem-se à quinta série como quarto ano do ciclo intermediário, outras como o primeiro ano do ciclo final. Durante todo o desenvolver deste texto será utilizada a denominação quinta série, no intuito de incluir as duas posições.

<sup>11</sup> Essas condições mínimas se referem ao fato de os alunos possuírem sérios problemas com a estrutura operatória básica, não identificarem figuras geométricas como triângulo ou retângulo, e, com isso, não conseguirem associar noções básicas de álgebra, por exemplo.

[...] diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização. Compreendo a *alfabetização matemática*, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação de conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras idéias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. (p. 20-21)

Ser alfabetizado em Matemática, então, refere-se a ler e compreender os números, relacionar unidades de medida, comunicar-se usando os conceitos aprendidos, compreender a estrutura básica operatória, mesmo sem domínio dos algoritmos.

A alfabetização matemática não é, em momento algum, separada da alfabetização em língua materna. Enlaçam-se o tempo todo, inclusive, encontram-se nos problemas de aprendizagem dos alunos. Na maioria dos casos em que se observam dificuldades em alfabetização matemática, notam-se, também, inadequações quanto ao uso da língua materna.

## **2 Cartografia: uma opção metodológica**

Assim, três pesquisas colocavam-se para pensar práticas e táticas na educação escolar e, portanto, também na Educação Matemática. O cotidiano, a cultura escolar e a alfabetização matemática foram igualmente problematizados. Para dar conta dos dados produzidos em seus campos problemáticos, mais um encontro se fez: a opção pela cartografia como método.

O método da cartografia, que está em consonância com o pensamento da Filosofia da Diferença, compreende que a produção de dados não acompanha a linearidade cronológica e histórica dos fatos e, sim, os mapas que vão se constituindo no campo da processualidade dos acontecimentos da vida. Apresenta-se, então, como *um caminho através*, um método mais descritivo do que interpretativo, um método do surfista. O surfista é compreendido como aquele que “não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita, disciplina o seu corpo para estar preparado diante da onda de vida que ele ainda não viu. O

acontecimento do impossível” (PIRES, 2006, p.176). Ou seja, o pesquisador, como um surfista, não está em busca da onda possível, pois conhecida e, sim, da onda a conhecer, a onda impossível. Tal método não vai de um ponto a outro, não busca a origem, nem quer interpretar resultados: ele vai pelo *meio*, onde as coisas acontecem. E o acontecimento não é o acidente, ele é no que acontece e seu brilho e o esplendor, já dizia Deleuze (2007), é o *sentido*.

O pesquisador-surfista exercita, portanto, com disciplina o seu corpo vibrátil, principalmente seu olho vibrátil. Vibrátil, um termo de Rolnik (2007), é uma qualidade que faz com que o pesquisador seja tocado pela força do que vê e, para isso, é preciso que a experiência o atravesse, como diz Larrosa (2002, 2004), constituindo uma superfície de inscrição no mapeamento das relações de forças que se dão no campo. Deleuze (1992, p.109) já advertia: “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto, permanecerá não visível”.

*Nos caminhos de Minas*, durante a produção dos dados, o pesquisador, amparado pelo método cartográfico mantinha uma atenção aberta e sem foco (KASTRUP, 2009). Afastava-se e aproximava-se do que estava em produção na multiplicidade da vida. Movimento e repouso. Velocidade e lentidão. O exercício feito durante a produção de dados dessa pesquisa foi o de pinçar, o de puxar as linhas de vida que ora submetem, ora permitem libertar-se do já estabelecido, do que é possível, na tentativa de compreender as composições, embora provisórias, que iam tomando forma naquele campo. Para tanto, banhava-se no/pelo campo, nas vozes dos entrevistados, com as notas de campo e também de entrevistas, como também dos desenhos produzidos durante as entrevistas, numa tentativa de desembaraçar as linhas que ali se compunham.

Uma figura foi utilizada durante a escrita, a do guarda-sol, chamado de abrigo da vida-escola. Isso se deu inspirado em uma passagem de *O que é filosofia?*, quando Deleuze e Guattari citam Lawrence.

[...] os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda [...] Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente a visão; e dos glosadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação. Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir

assim, aos seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. Significa dizer que o artista se debate menos contra o caos (que ele invoca em todos seus votos, de uma certa maneira), que contra os “clichês” da opinião (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 262).

Durante a caminhada pelo abrigo da vida-escola – que faz o papel do guarda-sol – por vezes a camada do abrigo tornou-se mais fina, sendo possível, então, abrir fendas, fazer escapes, traçar linhas de fuga, nas quais os processos de produção de subjetividade estavam mais próximos às forças do caos. Noutros momentos, as camadas tornaram-se mais espessas, pois receberam a ajuda de um guardião atento – imitadores ou glosadores – que não compreendem os processos de subjetivação e, sim, assujeitamentos, processos de sujeição.

Na escrita, não se atualizou o mesmo que se atualizara em campo, mas buscou-se determinar a força que dava sentido ao que lá acontecia. Isso se fez amparando-se em Deleuze (1991) quando tenta compreender a lógica do pensamento de Foucault – autores que acompanharam a escrita da pesquisa. Tomou-se, portanto, a escola não como uma forma, mas com suas forças. Essas forças são as dos homens que a compõem, homens que, por sua vez, são superfícies de aplicação ou regiões do existente. Essas forças, no homem, não compõem uma totalidade-escola e, sim, uma multiplicidade-escola; multiplicidade das forças dos querer, da imaginação, das recordações desses homens, podendo ser, também, a escola pensada como uma superfície de aplicação, como uma região do existente. Essas forças na escola entram em relação com as forças de fora, um fora do abrigo. E quando a escola – região do existente, superfície de multiplicidade – verga essas forças sobre si, na relação de forças com as forças de fora, um composto se dá, uma resultante: a forma-Escola.

Ao *abrir a caixa preta* e olhar para as práticas e táticas imersas no cotidiano escolar, o pesquisador fez outra opção: trabalhar com as narrativas de professores de Matemática, uma hibridização<sup>12</sup> da investigação narrativa com os mapas narrativos.

---

<sup>12</sup> O termo é aqui *emprestado* das teorias sobre cultura. *Hibridismo cultural* tem sido um dos temas discutidos por autores como Homi Bhabha e Peter Burke para se referir aos fenômenos de aculturação, isto é, as *misturas culturais* provenientes dos contatos entre diferentes grupos culturais. Para Burke (2006), professor de História Cultural na Universidade de Cambridge, o termo *hibrido* foi usado primeiramente pelos botânicos, e se refere a uma variedade de planta adaptada a um determinado ambiente pela seleção natural. O hibridismo é resultado de encontros múltiplos e não de um único encontro em que novos elementos vão se adicionando à mistura. Esse autor explica que, em termos de terminologia, essa mesma ideia aparece em palavras, como empréstimo: caldeirão cultural, ensopadinho cultural, tradução cultural, crioulização.

Podemos dizer que:

A investigação narrativa é uma colaboração entre pesquisadores e participantes, através do tempo, em um ou vários lugares, em interação social com seu meio. [...] A investigação narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20, tradução nossa).

Para esses autores, o foco da investigação narrativa está em compreender a experiência; num exercício de pensar sobre a continuidade e a totalidade da experiência de vida do indivíduo e, para eles, a narrativa é a melhor forma de representá-la e compreendê-la. Segundo os autores, a “experiência é o que estudamos e nós a estudamos, narrativamente, porque o pensamento narrativo é um aspecto chave da experiência e uma forma chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.18, tradução nossa).

Sendo assim, a investigação narrativa é aqui utilizada com o intuito de compreender a prática pedagógica do professor de matemática, que nada mais é que uma forma de experiência: a sua experiência como docente.

Coloca-se, no entanto, a questão: o que é experiência? Larrosa (2002) nos faz pensar sobre o par experiência/sentido, de modo a considerar a experiência como aquilo que nos faz sentido: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). Sendo assim, a experiência é aquilo que marca o sujeito, aquilo que o modifica, que o constitui: “A experiência é o que me passa e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2004, p.28, tradução nossa).

Já o mapa narrativo é um método de pesquisa visual das pesquisas sociais (etnografia) desenvolvido por pesquisadores alemães. Segundo Behnken e Monteiro (2005, p.1) o mapa narrativo “visa reconstruir espaços pessoais da vida dos entrevistados e a relevância subjetiva desses espaços. Para isso são usados o desenho, a cartografia e – como complementação paralela – a biografia narrativa como formas de representação”. Uma questão central neste procedimento é a representação do espaço vivenciado cotidianamente. No caso desta pesquisa, o espaço representado é o espaço escolar. Vale ressaltar que, mais uma vez, a experiência é um termo chave, pois como afirmam Behnken e Monteiro (2005, p.3), o mapa narrativo “focaliza a centralização da experiência

do entorno vivenciada no [pelo] sujeito”. A questão fundamental é o que o entorno significa para ele: um entorno pessoal e *não compartilhado* com os outros.

Como dito anteriormente, os mapas são ampliados pela biografia narrativa. A narração liga o mapa subjetivo desenhado ao método biográfico, por isso a nomenclatura *mapa narrativo*. Behnken e Monteiro (2005) explicam que há uma flexibilidade no método, que deve ocorrer segundo os objetivos da investigação. Neste estudo, a construção dos mapas se deu em duas fases. Na primeira, por meio de um desenho narrativo espontâneo. Nesse momento, cada professor participante da pesquisa foi convidado a desenhar espaços da escola onde trabalhava, evidenciando características do cotidiano e da cultura escolares. Enquanto desenhava, explicava seu desenho. Ou, após desenhá-lo, fazia os esclarecimentos.

Os participantes foram estimulados a desenhar, além dos espaços, as pessoas que o frequentavam, os objetos, os seus sentimentos em relação aos espaços representados. Durante este processo, a pesquisadora constantemente fazia perguntas, solicitava novos esclarecimentos a fim de captar os acontecimentos silenciosos do cotidiano escolar. Esta conversa foi gravada pela pesquisadora, com auxílio de um gravador de voz. Foram disponibilizados lápis de cor, caso os participantes quisessem colorir seus desenhos. Foram entregues oito folhas para cada participante (uma de cada vez) cada uma com um *tema* a ser desenhado. Na fase seguinte, efetuada em dia distinto daquele em que foram realizados os mapas, o pesquisador, além de algumas explicações complementares sobre os desenhos – respondendo a dúvidas que restaram após a primeira fase – realizou uma entrevista semi-estruturada. Da mesma forma que na fase anterior, as narrativas dos participantes foram gravadas em áudio.

A cartografia também está presente ao se *problematizar a alfabetização matemática*. O pesquisador, agora, cartografa as narrativas de alunos, buscando as linhas de forças reveladas ao se narrarem. Descrever a fala de cada um a partir de seu próprio mapa, do seu traçado e de um mapa a outro, sobrepondo-os, pode nos permitir encontrar os pontos de conexão que existem a partir do mesmo problema que compartilham: a alfabetização matemática.

Um aluno nunca é um. Ele não se fecha em torno de si. Existem, pelo menos, outras duas linhas de força que o circulam de forma intensa: a família e a escola. Essas linhas de força também não são únicas e, tampouco, se fecham em si. Forma-se, assim, uma rede que cerca o entrevistado, ao mesmo tempo em que ele pertence a ela.

Desse modo, ao redor desse aluno constitui-se um diagrama, uma rede de forma tridimensional, que não se fecha em si ou em outro, mas mantém os caminhos abertos através das diversas linhas de forças, com diversos olhares sob diferentes ângulos. Assim, a cartografia assume, junto às narrativas dos alunos, o papel de cartografar um mapa sobre mapas.

A pesquisa propõe um *olhar fronteiro* e cartográfico, que tenta dar conta dos saberes sempre contidos em linhas de forças que permeiam as pessoas pesquisadas, deslocar a fala e colocá-la através da escrita, do desenho das *marcas* que esses alunos carregam consigo.

Esses saberes, contidos em linhas de forças que permeiam as pessoas pesquisadas, formam um diagrama<sup>13</sup>. Formam seus mapas. Tais mapas podem ou não estar conectados, por uma ou mais linhas de força, pela sobreposição de seus mapas, de suas histórias. No entanto, existe uma força comum que atravessa a todos os entrevistados: a escola.

No trabalho, os mapas narrativos<sup>14</sup> foram usados em todas as entrevistas, tanto com os alunos quanto com os responsáveis. A opção por ele foi pensada em relação à questão proposta do trabalho, ou seja, quais foram os processos vivenciados pelos alunos que possuem problemas quanto à alfabetização matemática.

As perguntas feitas através do mapa narrativo têm a intenção de estabelecer uma relação dialógica, e assim, levar o aluno pesquisado a falar livremente sobre suas experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar, a *mapear* a sua narrativa. Pode-se pensar nesses mapas produzidos não apenas como um desenho que conta uma história, mas como a expressão das *marcas* dessas pessoas.

Rolnik (1993, p.2) diz que as marcas

[...] são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados se constitui de uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

<sup>13</sup> Segundo Deleuze (1992) o que chamamos de diagrama é um conjunto de linhas diversas, funcionando ao mesmo tempo, há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas de segmento, e outras sem segmento. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. As linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos, por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama.

<sup>14</sup> Refere-se a um desenho feito segundo uma questão, enquanto a pessoa que desenha *narra* ao entrevistador não apenas os elementos do desenho, mas tudo o que ela achar necessário para aquele momento.

O entrevistado, à medida que desenhava, expunha suas verdades, não de maneira direta, do tipo pergunta e resposta, mas com um olhar que atravessava o óbvio das questões e possibilitava mostrar aquilo que o afetou, que o atravessou e que produziu as marcas sobre as quais ele está falando.

Há sempre vários riscos envolvidos na escolha de cada pesquisa. Neste caso, do fato de a pessoa se recusar a desenhar, ou não terminar o desenho, pode-se concluir que está sendo tocada em uma marca que seja dolorida demais; ou pode ser, simplesmente, que ele se sinta desconfortável em desenhar, afinal expressar-se através de um desenho é hábito que a maioria de nós não tem.

Mas quando se envereda por um caminho, tantos outros ficam para trás. A opção pela cartografia é feita no sentido de um caminho *através* das questões, permeando os mapas, mas sempre na medida em que o entrevistado se deixa ver. Não há lugar para suposições do que a pessoa gostaria de dizer, mas há caminhos traçados em torno do que ela disse.

### 3 Um exercício... uma cartografia conjunta...

Façamos agora um exercício, não um exercício particular, e, sim, singular. Deixemos nos levar pelas pontas de devires para as quais essas pesquisas se abriram. Para tanto, sigamos numa caminhada do cartógrafo em companhia dos alunos Garrincha e Mariano e da professora Sofia<sup>15</sup>, personagens das pesquisas aqui apresentadas. O meio de locomoção será o nômade de Deleuze e Guattari, o de Rosa e Amaral (2003) e o texto de Lacerda (2001)<sup>16</sup>.

#### 3.1 Um bate-bola

*Garrincha*: Chamaram a gente aqui para falar um pouco de como foram as nossas experiências nas pesquisas do grupo. Quem começa? Primeiro as damas?

*Sofia*: Eu? Ah, não! Nem vem querendo passar a bola pra mim não. Começa você mesmo, Garrincha!

---

<sup>15</sup> Garrincha, Mariano e Sofia são entrevistados das pesquisas de Rotondo, Gasparotto e Bovo, respectivamente.

<sup>16</sup> O nômade de Rosa e Amaral, como o de Deleuze e Guattari aparecerão em caixas de texto, assim como trechos de Lacerda. Também, durante *Um bate bola* serão apresentados recortes dos textos originais e, ainda, de notas de campo, que poderão ser identificados nos parágrafos que se iniciam e são finalizados com a indicação \*\*\*\*\*.

*Mariano*: É, Garrincha. Começa você!

*Garrincha*: Então tá bom... Começa o jogo no Mineirão... Numa manhã de sábado do mês de setembro de 2007, a moça que me entrevistou chegou cedo na minha casa. Eu estava todo despenteado, vestido de bermuda, camiseta de malha e chinelo de dedos. Olhei pra ela logo percebi que ela estava armada...

*Mariano*: Armada? Ela queria te assaltar?

*Garrincha*: Há, há, há. É claro que não... Ela trouxe dois gravadores, uma filmadora, folhas, lápis preto e lápis de cor. Ela queria que eu fizesse alguns desenhos. Pedi para desenhar primeiro a escola e depois a cidade e depois fez um monte de perguntas sobre esses desenhos. No início, ela parecia estar ansiosa.

\*\*\*\*\*

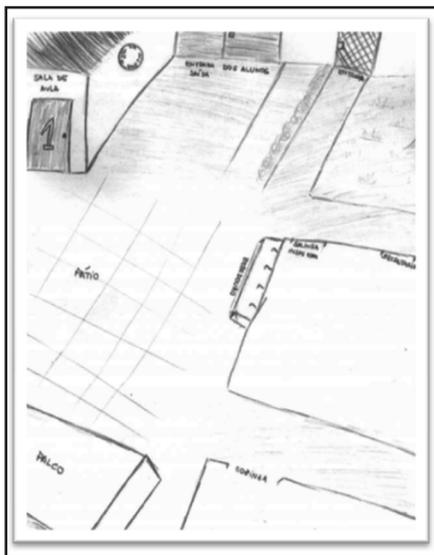
Era a primeira entrevista do cartógrafo. Perguntava-se: *o que pretendo ver? Como irei encaminhar nossa conversa para que fale a respeito do que acontece na escola, da sua relação com o projeto antigo e como está acontecendo agora?*. Compreendia, porém, que deveria ir além do ótico, daquilo que o olho nu lhe mostrava. Deveria acionar o olho vibrátil, ser superfície de inscrição das forças que ali se apresentassem.

\*\*\*\*\*

*Mariano*: Ah, comigo foi assim também. A moça que conversou comigo também trouxe um monte de coisas para desenhar, e eu fui preparado, coloquei minha roupa mais nova, *que nem* quando a gente vai *pra* uma festa? Perguntou da minha casa, da minha escola, e do que eu quero fazer da vida. Coitada! Nem sabe nada. Ela é boa, mas não sabe que em casa a gente é um monte e a comida é pouca. Queria tanto um carinho... Mas, lá em casa é *pá* rua mesmo que a gente se vira, lá é *mai* sossegado...

*Sofia*: Bom, pessoal. Vou me apresentar. Meu nome é Sofia, me formei em Matemática em 2008 e na época da entrevista eu lecionava para alunos de Ensino Médio de escolas públicas estaduais. A pesquisadora marcou comigo uma reunião em uma das salinhas da biblioteca da UNESP de Rio Claro. Ela também estava armada, viu Garrincha? Não tanto quanto com na sua entrevista, porque ela só tinha um gravador. Aí ela me pediu para imaginar que eu estava visualizando a escola onde eu trabalhava, fazendo um *tour* por ela. Era pra desenhar o que eu via. Eu fui desenhando e fazendo alguns comentários. Vou

mostrar um desenho que fiz da escola que eu trabalho. Nossa! Foi tão difícil. Tanta coisa... [...] Eu desenhei meio no geral. Olhem só!



**Figura 1** – Tour de Sofia

*Sofia*: Aqui seria a entrada das crianças. Tem um portão, aqui, grande. Aí tem tipo um corredorzinho, que é uma portinha, aqui. Aí tem um jardimzinho. Aqui tem bastante verde, né? Acho que o legal da escola que... Não parece... Já conversei bastante da escola parecer uma prisão, né? Essa escola eu acho legal que ela não parece uma prisão, né? Ela é bem aberta assim... Então, bem livre, assim, pros alunos. Então eu acho que não remete essa coisa de prisão, né?

[...] o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz *depois*, como no migrante, nem em *outra coisa*, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53).

\*\*\*\*\*

Sofia decide desenhar a área externa da escola: um local aberto com seus vários corredores, acessos, portões e um jardim. O desenho indica possibilidades de movimento. Quem passa por ali encontra múltiplas linhas de entrada e saída (*agenciamentos e rotas de fuga*) através de portas e corredores.

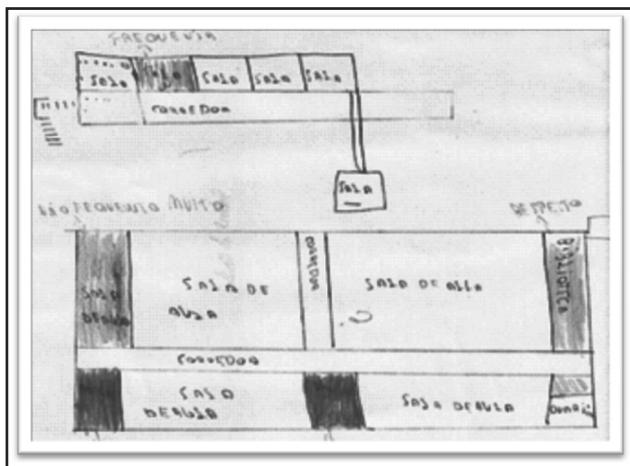
\*\*\*\*\*

*Garrincha*: Desenho geral o quê? Você desenha bem, hein?

*Sofia*: Eu desenhei essa área externa, essa parte aberta da escola, o jardim... Mais a parte aberta, que eu gosto. Eu gosto porque eu acho que a escola tem que dar a impressão de liberdade pra você, sabe? Tem que ser um espaço que você gosta de ficar. E se você ficar muito preso, você não vai gostar de estudar. Pelo menos eu penso assim, né? Eu gosto de lá por causa disso, que é bem aberto. [...] Esse portãozinho é meio marrom, assim. É um portão grande. Quando abre, dá bastante espaço, assim. Dá maior sensação de liberdade quando abre esse portão.

O nômade aparece ali, na terra, sempre que se forma um espaço liso que corrói e tende a crescer em todas as direções. O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53)

*Garrincha*: A moça também me pediu desenhos da escola. Fiz um monte. Vou mostrar um que eu fiz da escola por dentro.



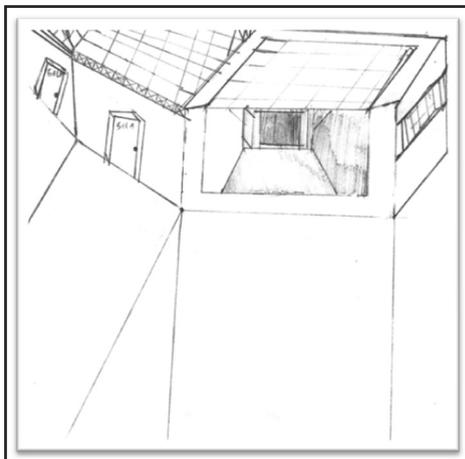
**Figura 2** – Escola por dentro de Garrincha

*Garrincha*: Aqui é a minha escola por dentro. O que tá de azul<sup>17</sup> é a minha sala. Eu colori de azul porque eu vou mais lá, é um lugar que... parece que não, mas é um lugar que eu gosto de ficar. Parece que não, porque eles falam que eu sou muito bagunceiro. Eles... professores, diretores... minha mãe mesmo.

Não só existem estranhas viagens numa cidade, também existem viagens no mesmo lugar; não estamos pensando nos drogados, cuja experiência é por demais ambígua, mas antes nos verdadeiros nômades. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189).

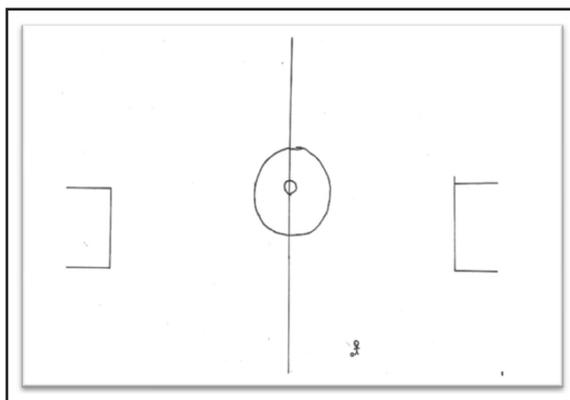
*Mariano*: Eu sempre estudei aqui! Eu gosto de tudo na escola, eu disse para ela que é um lugar de *expectativa boa*, que nada é impossível, mas o mais difícil mesmo é prestar atenção na aula. Puxa! Eu não saio da sala do reforço, todo ano a mesma história vem uma moça na sala de aula e avisa que eu tô no reforço de português e matemática à tarde e, eu vou, vou, vou, sem perder nem um dia. Ninguém sabe viu, mas eu sou bom de Português e Matemática...

<sup>17</sup> Nesta versão do artigo, publicada na Revista BOLEMA, os desenhos não estão apresentados em cores, sendo assim, para localizar a sala de Garrincha no desenho considere as salas no canto superior esquerdo, a dele é a segunda.



**Figura 3** – O fora da escola de Sofia

*Garrincha:* Mas, a moça pediu também para desenhar onde eu gosto mais de ficar na escola. Eu desenhei a quadra assim, olha.



**Figura 4** – A quadra de Garrincha

*Mariano:* É você aí jogando bola, Garrincha?

*Garrincha:* Não sei desenhar boneco, fiz só um, né? O resto também é muito complicado. Eu fico lá fora na quadra com o Diego, com o Fábio, e mais uns lá. A gente, no recreio, joga bola.

*Mariano*: Na sua escola pode jogar bola?

*Garrincha*: Agora tá podendo jogar bola. Antes não podia. Porque falaram que ia isolar a bola e podia quebrar o vidro de alguém. Aí fizemos uma bolinha de meia com os meninos lá. Tão usando a bola de meia ué. A diretora já viu e não falou nada. Lá na quadra a gente faz também a fila para entrar, joga bola... Acho que é só. A fila também sempre foi aqui. Sempre teve fila pra entrar.

*Sofia*: Que fila é essa?

*Garrincha*: No início da aula a gente faz fila e reza. Eu nunca gostei não, mas tem que fazer, né? Antes era fila só na hora de entrada, agora é na hora do recreio também. É chato ficar parado lá esperando. Não gosto não. Ah... ninguém gosta não. Ao menos eles falam que não.

*Sofia*: Pois é, escola tem umas coisas assim... No Estado de São Paulo, Garrincha, nós temos o *caderninho*, que [é] um apelido que se dá ao *Caderno do aluno* - apostilas adotadas pelo Estado da Educação de São Paulo. Neste caderno há todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, em cada matéria. Sabe, eu tenho sorte em relação aos caderninhos porque as duas escolas que eu to, nenhuma delas cobra tanto você seguir à risca. Tem escola que vai lá e olha se você tá trabalhando o caderno. Eu trabalho, mas não tanto assim. Na maioria das vezes, eu faço uma abordagem diferente da apostila; eu tento dar de um jeito que eu acharia melhor, do jeito que eu aprenderia melhor. Eu uso também livro didático. Eu dou uma misturada. Eu olho o didático, olho o caderninho, dou uma misturada. Vejo qual que está melhor... Dou um pouquinho do meu [jeito], mas eu dou uma misturada, não tem uma coisa só. É legal, a escola dá mais liberdade né?

*Garrincha*: Pois é, então... É igual a fila depois do recreio, ela é rápida. A do recreio eu costumo não ir. A diretora falou que tava fazendo muita bagunça na hora de entrar para a sala, mas continua do mesmo jeito. Adiantou nada. No começo a gente até brincou com ela lá: tá igual menino do prézinho.

\*\*\*\*\*

O cartógrafo já havia acompanhado a formação de filas no início das aulas, momento que acontecia uma oração. O poder disciplinar se mostrava, traçando seu objetivo: retirar e se apropriar mais e melhor de cada um que participa daquele momento, ele quer tornar os

corpos dóceis. Também, o poder pastoral se mostrava forte dentro da instituição escola, produzindo os rostos esperados. Mas, o que ali se dava, pensava o cartógrafo, são relações de força, logo há resistência. O cartógrafo presenciou momentos em que a oração não aconteceu e momentos em que ela foi abortada.

\*\*\*\*\*

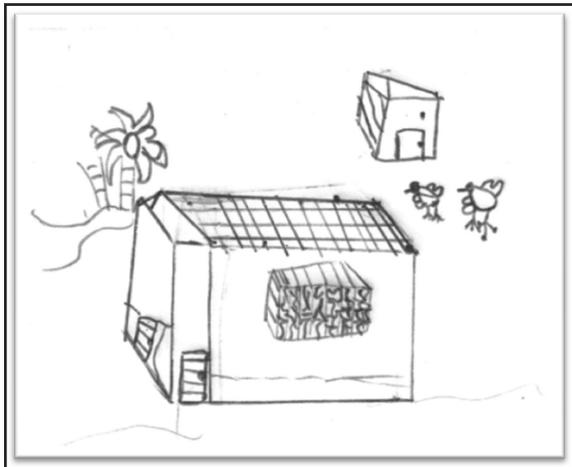
Aprender a desfazer, e a desfazer-se, é próprio da máquina de guerra: o “não-fazer” do guerreiro, desfazer o sujeito. Um movimento de descodificação atravessa a máquina de guerra, ao passo que a sobrecodificação solda a ferramenta a uma organização do trabalho e do Estado (não se desaprende a ferramenta, só é possível compensar-lhe a ausência) (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 80).

*Mariano:* Mas, você não gosta de rezar? Sabe por quê eu tô te perguntando? Eu tô gostando de rezar agora. Eu comecei a ir na igreja, e não sei o que deu de mim, que dá mais vontade de ir. Eu sinto uma energia boa, né? Deus vem lá e fala com a gente. Deus falou que vai mudar a minha vida, que eu vou virar um pastor. O pastor falou pra mim que Deus disse pra ele que eu vou ser um pastor.

*Garrincha:* Mas, como é sua vida agora?

*Mariano:* A minha casa é “veia”. A casa é do meu tio, ele mora lá em Martinho Prado, aí faz três anos que ele não vem vê a casa, agora a casa passou *pro* nome nosso, se não vem vê a casa de *três* em *três* anos, a casa fica pra *nóis*, é a nova lei. Por dentro a minha casa é suja. Porque lá não tem como... se limpar, suja tudo de novo. Porque o chão é de barro. Por fora e por dentro, porque meu pai guarda o passarinho. Na verdade, não tem sala, lá é onde o meu pai guarda os *passarinho*. Ele guarda lá *pros gato* não comer. Eu fiz um desenho da minha casa, querem ver?

*Garrincha:* Hum, hum.



**Figura 5** – A casa de Mariano

*Mariano:* Lá em casa não tem sofá. Tem uma televisão, lá no quarto do meu pai.

*Garrincha:* O que é isso?

*Mariano:* Um vidro quebrado. Tá tudo quebrado lá... não tem nada bom em casa... Tá quebrado porque meu pai brigava demais com minha mãe. Eles brigavam porque meu pai bebia demais.

*Sofia:* E agora ele não bebe mais?

*Mariano:* Beber, ele bebe, mas agora ele não enche o saco. Porque se *enche* o saco a gente bate nele. Mas, se eu virar um pastor, eu não vou largar. Se Deus não permitir que eu seja um pastor, eu vou fazer faculdade de engenharia mecânica e engenharia civil. Aí quando eu tiver mais velho, já tiver ganhado um dinheiro, eu vou tirar uma casa pra minha mãe com móveis tudo dentro, e vou morar com ela até eu tirar uma casa pra mim. Aí se eu tiver um filho, vou colocar o dinheiro que sobrar no banco, pra ele fazer faculdade.

*Sofia:* Como é isso Mariano? O que você acha mais difícil na escola?

*Mariano:* Ah, de prestar atenção... Porque eu tô com dificuldade, porque eu não presto atenção.

*Sofia*: E em casa, tem algum lugar na sua casa que é apropriado, tem alguma mesa... para você estudar?]

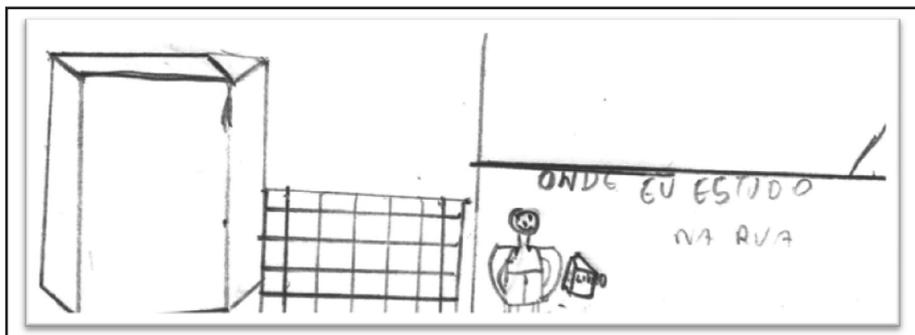
*Mariano*: Tem, única mesa que tem lá é a da cozinha, que tá quebrada. Mas não dá pra estudar não, que tem óio... Tem óio, sal.

*Sofia*: E quando você tem lição de casa, onde você faz?

*Mariano*: Não tem lugar pra fazer, é pá rua, dentro de casa, na esquina. Tem hora que eu levo pra rua, não tem nada pra fazer, fica dentro de casa com *barueira*. É briga de cachorro pra lá, é briga de gato pra cá, é barulho, é xingamento.

*Garrincha*: Mas quem xinga?

*Mariano*: Minha mãe que é *bocuda*. Ela xinga eu, meus irmãos, tudo *bocado*. Ai, lá na esquina, eu fico lá, me divirto, eu saio pra fora, fico sentado lá, encostado no poste. Lá é mais sossegado que dentro de casa. Eu também desenhei onde eu estudo. Olha aí.



**Figura 6** – O lugar de estudos de Mariano

*Mariano*: Tem a porta aqui assim, o portãozinho, nossa! Dá até vergonha de falar do portão, o portão tá caindo aos pedaços. Lá na rua é *mai* sossegado, *mai* dá pra fazer lição lá, quando eu tenho tempo eu faço em casa, quando tá chovendo. Eu sento de *bera* com o muro. Aqui tem um portão *vêio* que quebrou, só tem um pedaço também.

*Garrincha:* Você gosta de onde você mora?

*Mariano:* Eu gosto, não tem que ter vergonha, porque um dia vai melhorar, né. Pode não ser agora, *mai* no futuro ninguém sabe, se eu vou ser um biólogo, engenheiro, alguma coisa.

*Sofia:* Tem algum momento na escola, que tenha acontecido algo com você, que você acha que foi importante, que você possa contar para a gente?

*Mariano:* Importante não tem nada, importante é que eu quero melhorar... Ano passado eu pensei que ia estudar a noite, mas não tinha vaga, se tivesse eu ia para outra escola, que meu irmão e meus *primo* estudam lá. Tem um primo meu que parou de estudar, e agora *tá* lá. É, que lá é ruim.

*Garrincha:* Mas, você ia para uma escola ruim?

*Mariano:* Ah, lá tem muito bandido, né? Eu sei disso porque meu irmão convive por lá, né? Ele fala as *coisa*, tem policial que fica dentro da sala de aula.

*Sofia:* Mas você não tem medo disso?

*Mariano:* De policial não tenho medo não, tem que ter vergonha, né?

*Garrincha:* E dos bandidos, você tem medo?

*Mariano:* Não, porque eu conheço a maioria. Ah, bandido não faz nada, eles vendem droga. Lá na outra escola não tem ordem, qualquer coisinha é motivo de briga. Eu conheço a maioria porque meu irmão fala, né? E eu vejo também. Tem gente que vende droga, mas são gente boa. Eles vendem, faz essas coisas, e não arrumam briga nada, vai *pra* escola normal, só vende quando vai embora.

*Sofia:* Você acha normal?

*Mariano:* Normal não é, *mai* é destino de cada um.

A minha carne é feita de tudo que vai e vem  
Tempo, nuvem, aflição também  
Encontro e perda ao mesmo tempo, eu não vou parar  
Onde estou, a minha casa está

Porque que eu sou apenas movimento  
Sou do mundo, sou do vento  
Nômade  
Skank, composição de Rosa e Amaral (2003)

*Sofia:* E você Garrincha, o que você faz?

*Garrincha:* Eu trabalho. Ajudo meu pai, dou uma força, aí no final de semana ele me dá um trocado. Meu pai tem uma oficina de carros. Eu não faço muita coisa na oficina não, mexo mais é com minhas éguas. Eu mexo com minhas éguas, com cavalo, eu tenho três cavalos. Uma tem até registro. Tá até no meu nome, tem meu nome. Duas ficam ali na oficina, tem umas baias lá no fundo lá e uma fica numa cidade pertinho da minha cidade, no estado do Rio. Aí de vez em quando participa de umas provinhas, né? Estou participando de um campeonato e estou em segundo lugar. Tem um monte de troféu no meu quarto.

*Mariano:* Que legal! Depois você me mostra?

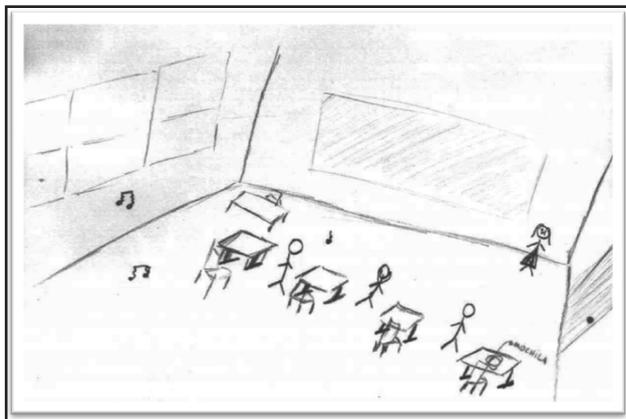
*Garrincha:* Hum, ham.

*Sofia:* Ah, então...Esqueci de falar uma coisa. Sabe aquele desenho que fiz da escola, que eu mostrei para vocês? É a parte dela que eu mais gosto. É a parte aberta. Mas eu gosto também de ficar na sala de aula. Apesar de tá muito tumultuado. Eu gosto muito de ensinar, gosto muito de tá lá dentro. Porque, às vezes, quando dá certo, é muito bom. Super...

*Mariano:* Então você acha dentro da sala mais tumultuado? Sabe o que tá acontecendo na minha sala? Ano passado a professora falava, e se você perguntasse, ela falava de novo e explicava, mas essa sala que eu cai esse ano tá me deixando muito triste, todo muito fica dando risada da Aninha e do Léo, eu já discuti com todo mundo, porque eles ficam rindo das pessoas que têm

dificuldade, as pessoas que estudavam ano passado comigo, que sabe que eles têm dificuldade, não ri deles.

*Sofia:* Pois é, difícil... Então, um lugar que eu não gosto de ficar seria uma sala de aula bem tumultuada. Eu desenhei a sala assim para a pesquisadora. Desenhei um pouco da parte que eu gosto: que são as janelas grandes. Eu gosto pela claridade, né? Aqui, coloquei uma sala fechada que eu não gosto. Uma sala de aula que você tem que fechar a porta pra não incomodar as outras pessoas.



**Figura 7** – A sala de aula de Sofia

\*\*\*\*\*

A professora desenha uma sala de aula com alguns alunos ouvindo música, inclusive o gênero que ela não gosta - as notas estão desconfiguradas - outro, passeando pela sala. Há mochila fechada, o que evidencia o não engajamento dos alunos nas atividades propostas por ela. Ela destaca, novamente, porta e janela, elementos constitutivos de *rotas de fuga* da sala de aula tumultuada. Afinal, quem é o professor que quer ficar em um ambiente como este? A janela traz luz para a *escuridão* da sala, traz ar para Sofia respirar.

\*\*\*\*\*

*Sofia:* Tem outra coisa que eu falei na minha entrevista que eu não gosto. Eu não gosto muito quando o professor começa a reclamar. Eu não gosto quando o professor fala: *Vou aposentar logo, graças a Deus!* Eu acho meio desagradável, sabe? Porque apesar de eu saber que tá muito difícil a situação pro professor eu acho que se você não gosta de fazer alguma coisa, você tem que parar e fazer outra, né? Porque eu acho que se você for trabalhar com

alguma coisa, você tem que gostar do que você faz. E tanto que eu falo que se eu não conseguir mais dar aula eu vou parar, vou fazer outra coisa. Com certeza, relacionado ao ensino, mas eu vou mudar. Porque eu não quero ser uma professora que fala isso: *Eu vou aposentar, graças a Deus!* Mas e vocês, estão participando das aulas?

\*\*\*\*\*

O cartógrafo percebe que a sala dos professores não é um território que Sofia quer habitar. Ela procura por outras saídas; busca novos territórios.

\*\*\*\*\*

*Mariano: Tô, agora esse ano tem que participar mais, né? E essa vontade de participar, essa vontade é porque eu prometi pra mim mesmo que esse ano eu vou me esforçar bem mais do que eu me esforcei ano passado, bem mais, esse ano não pode dar moleza senão repete, mai esse ano eu não vou repetir não.*

*Garrincha: Sei não, não sei se passo não.*

Eles são uns merda, é assim mesmo, não se preocupe. Que que você pode fazer? Olha aí: treze anos, tudo primeira série. Uns merda eles são. Pára com isso de querer gastar teu dinheiro com papel e carbono e álcool e para de gastar tuas noites com essa porra de turma. [...] Chorando? Você, tantos anos de magistério? Não aprendeu? Se fosse novinha, recém-formada, vá lá. [...] (Conveniente tirar isso e tirar esses porras e esse merda daí. Quem fala é uma diretora – esqueceu? Ou resolve deixar assim mesmo, abrir o peito a?) (LACERDA, 2001, p. 21)

\*\*\*\*\*

Garrincha tomou forma, foi composto num conselho de classe, em outubro de 2007. Chega o momento da oitava série e, nele, aparece *um* Garrincha. As vozes que seguem são dos professores e da supervisora.

Garrincha?

Perdeu média em Inglês.

Perdeu média em Matemática.

Dois em Matemática?

Dois.

É outro também, que podia estudar, né? Tem condição.

Eu acho que falta mesmo é essa cabeça, né?

Pelo menos agora ele toma uma outra visão, né? Porque, pode ser que eu esteja errado, a prioridade dele não é a escola. A prioridade dele é o movimento *country* que ele faz. Pode ser que eu esteja errado, não sei.

É, e é uma concepção que já vem assim... Ele faz muita coisa para aparecer.

É um bobo alegre.

É, mas nem sei se vale a pena ficar não, [não sei se vale a pena ele ser reprovado].

Ah, vai ficar.

Mas é assim, é outro, se ele dedicar, ele consegue

\*\*\*\*\*

Os nômades inventaram uma máquina de guerra contra o aparelho de Estado. Nunca a história compreendeu o nomadismo [...] Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é um outro “modelo”, é um agenciamento que torna o próprio pensamento nômade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.36).

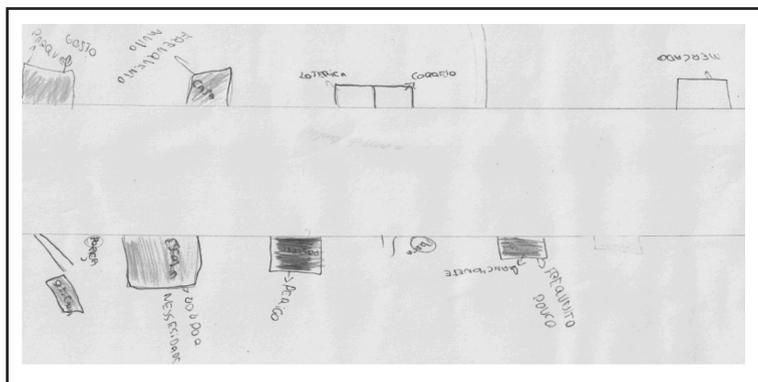
*Garrincha*: Vocês querem ver o desenho que eu fiz da minha cidade?

*Mariano e Sofia*: Ham, ham.

*Garrincha*: Desenhar a minha cidade foi muito fácil, só tem uma rua, só essa rua principal aqui. [...] Colori a escola de laranja, eu vou mais na escola uma vez por dia. Eu vou mesmo porque precisa, né? Não gosto de ir na escola, de estudar não. O vermelho para a delegacia, perigo. O azul para o lugar que vou mais, minha casa e a oficina do meu pai. É, um lugar assim que eu gosto de ficar. A lanchonete está de verde<sup>18</sup>, é um lugar que eu vou, mas não vou muito. Ah, gosto mais ou menos de ficar aí.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Conforme nota 20 as cores não são apresentadas, porém o importante é evidenciar a cor atribuída a cada localidade na fala de Garrincha.

<sup>19</sup> Para acompanhar a fala de Garrincha: o segundo quadrilátero na fila inferior da esquerda para direita é a escola e ele escreveu: *vou por necessidade*. Ao seu lado está a delegacia e ele escreveu a palavra *perigo*. Também seguindo da esquerda para direita na fila superior o segundo quadrilátero e na fila inferior o primeiro são, respectivamente, a casa de Garrincha e a oficina do pai dele, e ele escreveu *frequento muito*.



**Figura 8** – A cidade de Garrincha

\*\*\*\*\*

No desenho elaborado por Garrincha não aparecia o local em que ele treinava seus cavalos. O cartógrafo, intrigado, pergunta por tal local.

\*\*\*\*\*

*Mariano:* E onde você vai pra treinar?

*Garrincha:* Pegando aqui no asfalto, não aquele pasto, aquele lugar construído assim? Eu ando mais ali. De tarde, três horas, quatro horas. Todo dia. No desenho é esse em amarelo<sup>20</sup>. Aqui é um lugar que eu vou mais assim para... como é que eu vou falar... pra pensar assim o que eu tenho que fazer com o cavalo. Gosto de lá porque eu fico sozinho, sozinho. Só eu e a minha égua. Aí eu gosto mais.

\*\*\*\*\*

O cartógrafo questionava-se o porquê do local onde Garrincha treina os cavalos não ter sido apresentado por ele logo de início em seu desenho. Indagava-se o porquê desse lugar tão especial para Garrincha só surgir após ele ter questionado Garrincha. Talvez o local não tenha sido esquecido por Garrincha, pensava ele. Mas como Garrincha estava atendendo a um pedido de um pesquisador da escola, isso poderia não ter importância. Possibilidades...

\*\*\*\*\*

<sup>20</sup> No desenho de Garrincha trata-se do primeiro quadrilátero no canto superior esquerdo. Ele escreveu *gosto parque*. Tal quadrilátero foi o último a ser desenhado, trata-se do local onde acontecem as exposições agropecuárias da cidade.

Terminada a conversa, Garrincha os convida para ir ver seus troféus e as fotos das éguas nos vários torneios dos quais participava. Em seu quarto estão duas prateleiras lotadas com os prêmios, além das prateleiras de uma parte inteira de seu guarda-roupa.

São nômades por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar, e que só abandonam para conquistar e morrer. Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.189).

\*\*\*\*\*

Garrincha não participou da missa de formatura da oitava série no final de 2007. Foi reprovado naquele ano. Continua treinando seus cavalos, o cartógrafo chegou a vê-lo cavalgando naquele local amarelo.

\*\*\*\*\*

Mariano também não foi à missa de formatura. Apesar de ter sido aprovado em 2009, todos na escola faziam planos para o dia: roupa nova, sair para comer pizza, presentear os professores. E ele? Como Garrincha e todos os *jomares*<sup>21</sup>, Mariano não fez planos, não teria dinheiro para comemorar e nem sua família estava disposta a ir. No dia da missa, o cartógrafo lançou um olhar de procura naquele lugar, mas nada encontrou. Sofia estava na missa. O olhar cartográfico localizou-a bem quieta na última fileira. Não era festa dos companheiros de aulas, estes ficaram pelos conselhos de classe.

#### 4 Ressonâncias... Conclusões?

*Nos caminhos de Minas tem uma escola e, nessa escola, as forças de fora se mostraram, algumas vezes, nos discursos disciplinadores e controladores, na presença do ideal a ser alcançado pelo aluno e pelo professor, na crença em um conteúdo acadêmico cheio de verdades balizadoras, nas barreiras políticas impostas e nas táticas de agenciamento a territórios estriados por verdades ocultas, tanto no dizível quanto no visível.*

---

<sup>21</sup> Nilma Lacerda ganhou o Prêmio Rio de Literatura com seu romance *Manual de tapeçaria*, em 1985, sendo este o seu primeiro livro publicado. Nesse romance, a autora traz a professora primária e seu aluno Jomar, nos enfrentamentos cotidianos da escola, banhados pelas turbulências da vida sofrida de Jomar. Professora e aluno experienciam o viver, fazem-se e desfazem-se, em seus enfrentamentos. A escrita-arte de Lacerda enreda-se na arte de viver.

A região de aplicação da escola entra em relação com as forças de fora e a forma-Escola, assim composta, possibilita processos de subjetivação, quando verga para si as forças que subjagam e submetem.

O que se dá nessa forma-Escola é uma educação fascista ligada a valores morais balizadores de nossos comportamentos, na qual os professores são carregadores de fardos – camelos para Nietzsche; os alunos, vazios de desejo e precisando, por isso, assumir as verdades dos rostos planejados e, portanto, possíveis; os pais, ratificadores de tais discursos; a secretária de educação, a direção e seus assessores (bibliotecária e supervisora, no caso dessa pesquisa), os dirigentes da ordem estabelecida e por estabelecer, considerados meras ferramentas do poder<sup>22</sup>.

As camadas do abrigo dessa vida-escola formatada são resistentes – nem os poderes e os saberes são tão potentes! Poderíamos dizer que, nessa forma-Escola, o que se possibilita são processos de subjetivação em que a resultante é ainda uma forma-Deus ou/e uma forma-Homem (DELEUZE, 1991)<sup>23</sup>.

Porém, como diz Deleuze (1991, p.139), “toda forma é precária, pois depende das relações de forças e de suas mutações”. Sendo assim, também durante a caminhada no abrigo da vida-escola, nessa pesquisa, as forças da superfície de aplicação da escola, ainda na sua não-forma – região do existente – entram em relação com outras forças de fora capazes de ultrapassar poderes e saberes, desfazer os nós de territorializações, quebrar as regras coercitivas, criar as facultativas, fazendo com que os valores morais, ali instalados, percam o brilho de seu uso, abrindo-se, assim, à possibilidade de compor uma forma-

---

<sup>22</sup> Costa (2005) trata dos fardos que acompanham a atividade docente ou, ainda, do devir burro do docente. Neste texto, é possível vislumbrar a forma-Escola formatada e os processos de subjetivação de que (ela) é capaz, ainda que o autor não use tais expressões.

<sup>23</sup> Em uma primeira aproximação do conceito de dobra, tal qual estruturado por Michel Foucault e segundo o método da arqueologia, indica que quando o pensamento se volta para o mundo finito surge, então, o que ele chama de dobra. Gilles Deleuze, ao estudar o pensamento de Michel Foucault, considera a dobra uma relação de forças e, a partir daí, em toda sua complexidade lingüística, uma vergadura, uma flexão do fora para estabelecer uma relação da força com o sujeito. Ou seja, “um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (Deleuze, 2005, p. 108). Nesta relação de forças, podemos encontrar forças de elevação ao infinito (desdobramento) e, então, a partir de dobras, desdobras e redobra constituir uma forma-deus. Essa forma-deus está para além do humano, uma entidade superior ao humano, que se constitui através de verdades metafóricas de um mundo transcendental e deixa o humano com a marca da defasagem, da impotência, da falta. A forma-Deus já era uma das preocupações de Nietzsche e, o pensar para além desta forma o levou a proclamar a *morte de Deus*. Porém, nesta relação de forças podemos encontrar forças de finitude (dobra) e, então, encontramos a constituição de uma forma-Homem, que apoia-se nas verdades das metanarrativas como medida de todas as coisas. É interessante destacar que pensar para além da forma-homem leva Michel Foucault a proclamar a *morte do Homem*. Para maiores aprofundamentos, sugerimos a leitura de Deleuze (1991, 2005).

Escola não totalmente dura, uma forma mais fluida, que tenha a sua zona de molecularidade mais intensa e que possibilite um fluxo contínuo das forças que são no homem, em que os processos de subjetivação estão ligados a uma ética na constituição de um estilo de existência. Não mais o dobrar ao infinito e compor uma forma-Deus, não mais dobrar na finitude da vida, do trabalho e da linguagem e chegar à forma-Homem. Qual seria, então, o movimento entre a região de aplicação da escola e esse novo fora? O que é, então, a nova forma resultante?

Deleuze (1991), ao falar das formas resultantes, quando a região do existente no homem entra em relação com as forças do fora, destaca o movimento de elevação ao infinito e a resultante forma-Deus, a busca da finitude nas forças do fora – Vida, Trabalho e Linguagem – e a forma-Homem resultante, e ressalta, também, a infinidade de combinações possíveis com as finitas componentes das forças do fora: um movimento finito-ilimitado, *uma superdobra*.

Não seria mais a elevação ao infinito, nem a finitude, mas um finito-ilimitado, se dermos esse nome a toda situação de força em que um número finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações (p. 141).

A forma resultante – não mais Deus, nem Homem – o que seria? Para Deleuze (1991), esse já é um problema pensado por Nietzsche no *super-homem*:

É o composto formal das forças no homem com essas novas forças. É a forma que decorre de uma nova relação de forças. O homem tende a liberar *dentro de si* a vida, o trabalho e a linguagem. [...] Como diria Foucault, o super-homem é muito menos que o desaparecimento dos homens existentes e muito mais que a mudança de um conceito: é o surgimento de uma nova forma, nem Deus, nem homem, a qual, esperamos, não será pior que as duas precedentes. (p.141).

Compomos *uma forma*, mas é preciso técnicas, exercícios sobre nós mesmos, para nos governarmos. Essas técnicas não obedecem a uma regra e, sim, a um estilo:

É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida. Por exemplo, para construir um belo templo segundo a *tékhné* dos arquitetos, é preciso certamente obedecer a regras, regras técnicas indispensáveis. Mas o bom arquiteto é aquele que faz suficiente uso de sua liberdade para conferir ao templo uma

*forma*, uma forma que é bela. [...] A obra bela é a que obedece à idéia de uma certa *forma* (um certo estilo, uma certa forma de vida). (FOUCAULT, 2006, p.514)

Na caminhada no abrigo da vida-escola, durante a produção de dados da pesquisa, fendas foram abertas e outras fechadas. Mas, como somos nós, homens não-forma – regiões do existente, artistas na produção de um si e também do mundo –, inventamos outros de nós mesmos, abrimos novamente as fendas, aproximamo-nos do caos. Mas não podemos ficar no caos totalmente e, então, criamos novas regras, porém, facultativas: nem Apolo nem Dionísio, *um entre*, e vamos nos *artistando* no viver da vida-escola, nos *arquitetando*.

Em *Abrindo a caixa preta: práticas e táticas do cotidiano escolar* podemos observar que Sofia, uma das personagens da referida pesquisa, busca na escola, através de seus desenhos, um espaço muito especial, como diria Deleuze: o *espaço liso*. Ela dá preferência a lugares abertos que dão a ela uma maior sensação de liberdade. Em seus mapas, janelas e corredores são elementos recorrentes. *Agenciamentos* e *rotas de fuga* que permitem passagens, dão acesso a outros territórios e permitem desterritorializações. O nômade é assim: busca e propaga o espaço liso.

Abrindo a caixa preta da escola o que podemos ver? Que esta instituição nada mais é que uma *máquina de guerra do Estado*, que a priori não lhe pertencia. Afinal, a máquina de guerra não tem por objeto a guerra, mas, sim, o espaço liso. Quem inventou esta máquina foram os nômades que o fizeram contra o aparelho de Estado:

Não cabe dizer, pois, que a disciplina é o próprio da máquina de guerra: a disciplina torna-se a característica obrigatória dos exércitos quando o Estado se apodera deles; mas a máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido da honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21).

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 o de uma árvore. Não há multiplicidades, desejos, aberturas.

Com suas normas de conduta, com seus currículos, com suas disciplinas, com seus livros didáticos, apostilas e hierarquias a escola promove discursos, e é toda organizada de modo a produzir verdades:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2007a, p. 44-45).

Sofia revela esse controle do Estado ao falar sobre práticas de sala de aula ao tratar o tema *polinômios*. Em 2008, o Estado de São Paulo lançou uma proposta pedagógica para toda a rede de ensino público. Professores ganharam apostilas para serem utilizadas em sala de aula. Tratava-se de uma proposta de um currículo único para as mais de 6.000 escolas em todo o estado. Em 2009, a proposta ganhou o *status* de currículo e todos os alunos passaram a ter apostilas de todas as matérias. Os tais *caderninhos* referenciados por Sofia. A partir desta data, não havia mais a opção por seguir a proposta ou não. Todos deveriam utilizá-la. Para isso, todo um sistema hierárquico de inspeção foi criado. Coordenadores deveriam assistir às aulas dos professores. Supervisores deveriam verificar se as apostilas estavam sendo utilizadas. Dispositivos de poder utilizados em maior ou menor grau, dependendo da escola. Na proposta estão todos os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, bem como a abordagem a ser dada e as orientações para avaliação e recuperação. Tudo o que é para ser feito na escola, em termos pedagógicos, está minuciosamente descrito ali, nas apostilas. O seu conteúdo produz um discurso verdadeiro; ele define a norma. Assim, poder e verdade estão inter-relacionados, pois todo um aparato de poder é articulado com a verdade: “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1990, p. 14).

No entanto, Sofia mostra suas táticas de embate com o poder, a fim de curvar as forças que agem sobre ela, deixando claro que não segue as atividades *propostas* à risca, mas organiza suas práticas ao seu modo. Mostra um cuidado de si, um modo de existência fora da malhas do poder e do saber:

Transpor a linha da força, ultrapassar o poder, isto seria como curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma ‘dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de ‘duplicar’ a

relação de forças, de uma relação consigo que consiga nos permitir resistir, furta-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria com a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” (DELEUZE, 1992, p. 123, grifo do autor).

Trata-se de criar modos de vida outros; transformar a vida assujeitada em uma vida livre, autônoma: ter um cuidado de si. “Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força”. (DELEUZE, 1992, p.116).

Foucault (2007b) fala sobre uma arte da existência, dominada pelo cuidado de si:

[...] 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 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, 2007b, p.234).

Deleuze (1992, p.116) explica:

[...] Uma existência não como sujeito, mas como obra de arte: trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos.

Um [novo] estilo de vida; uma [nova] maneira de viver a vida e de encarar todos os acontecimentos cotidianos; um modo de existência de autogoverno, mas que também é uma prática social, pois engloba a relação com outros, se agenciando, escapando por rotas de fuga, dificultando, resistindo,

seguindo e proporcionando caminhos próprios e livres, como numa *máquina de guerra nômade*.

Ao problematizar *as narrativas de alunos*, foram cartografadas as vidas de alunos infames na escola. Infames, termo tomado emprestado de Foucault. As linhas que se mostraram nessa cartografia trouxeram sua desafortunada existência, e dentro desta, sua infelicidade, sua raiva e sua duvidosa anormalidade. Sem dúvida, o resultado é um misto de beleza, mostrada pela esperança e vontade dos entrevistados, e assombro, diante das palavras ditas e desenhos riscados.

Durante a cartografia dos diagramas alguns movimentos foram aparecendo e, no entremeio deles, pode-se observar o surgir de um possível entendimento dos caminhos traçados para que esses alunos chegassem ao final do ensino fundamental com problemas de alfabetização matemática.

Esses entrevistados, que hoje são vistos nos corredores da escola como alunos que perturbam a sua norma, estarão em breve caídos no esquecimento, virarão infames tão logo mude o ano, e apenas em seus registros ficarão as marcas desta experiência escolar.

Como no texto de Foucault, *A vida dos homens infames*, também dentro da escola a vida desses alunos está, agora, reduzida a algumas páginas, ou melhor, a algumas palavras que mostram o que foi a passagem deles pela instituição.

Assim, pela análise de Foucault sobre os textos que lera sobre esses ditos infames:

O meu sonho era restituir-lhes a intensidade mediante uma análise. À falta do necessário talento, ruminei pois longamente a simples análise: tomei os textos na sua secura; indaguei qual teria sido a razão de ser, a que instituições ou a que prática política se referiam; intentei saber porque é que, numa sociedade como a nossa, se tinha de súbito tão importante que fossem “sufocados” (como se sufoca um grito, um fogo, um animal)[...] procurei a razão pela qual se tinha posto tanto zelo em impedir os pobres de espírito de passearem por caminhos esconsos. (FOUCAULT, 1992, p. 92)

Restituindo a intensidade da cartografia desses alunos infames na escola, perceberam-se alguns movimentos em suas vidas que se mostravam em suas falas, e isso abria sentidos para possíveis respostas à pergunta inicial sobre os

processos vivenciados por eles durante todo o ensino fundamental.

## 5 Inconclusões

Mais um texto chega ao ponto de apresentar fechamentos. Isto é uma exigência dos produtos acadêmicos. Porém, entendemos que esta seria uma opção equivocada para o presente escrito. Vários nós fomos ao escrever e discutir o percurso de nosso grupo de pesquisa e as apostas teóricas efetuadas nas intrincadas decisões de pesquisa. Um grupo cujas apostas estão concentradas na Filosofia da Diferença. De Nietzsche a Deleuze e de Foucault a Nilma Lacerda. E, assim, ao terminar esta etapa de trabalho, sempre buscamos encontrar novos desafios e novos agenciamentos, para inventar outras questões. Apresentamos uma possibilidade de conceber o acontecimento educacional de forma rizomática.

Inventar o momento *além pesquisa* como possibilidade de avançar teoricamente. E, neste espaço, encontramos *as vidas infames* como o grande produto escolar. Pessoas, professores e alunos, transformados em textos menores sobre aquilo que não fizeram, não conseguiram, não atingiram, não obtiveram... Vidas transformadas em pobres textos após colisões com os poderes escolares encastelados no território estriado decorrente da normalidade, das regras, das verdades, do certo e do errado.

Mas Sofia, Mariano e Garrincha surgem, em nossa perspectiva, como possibilidades de resistência quando se constituem como *Outros* da sempre *Mesma* cultura escolar. Provavelmente as pessoas com as quais trabalhamos sejam novos *jomares*, talvez não. Talvez, resistam em suas práticas, táticas e estratégias e os devires assim possíveis estejam libertos de infames amarras. Caminhos para *a coragem da verdade*? Como escreveu João Cabral de Mello Neto: talvez e todavias. Não só isso, mas tudo isto...

## Referências

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BEHNKEN, I; MONTEIRO, R. A. Mapas Narrativos: um procedimento para reconstruir espaços de vida atuais e biográficos. In: FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4, 2005, Juiz de Fora. **Anais do IV Fórum de Investigação Qualitativa**. Juiz de Fora: FEME, 2005. p. 01 - 34. CD-Rom.

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

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass Education Series, 2000.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1257-1272, set./dez.2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 out. 2011.

DANYLUK, O. S. **Um estudo sobre o significado da Alfabetização Matemática**. 1988. 364f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1988.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 2002.

DELEUZE, G. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v.5.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1990.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Editora Loyola 2007a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

GASPAROTTO, G. C. F. **Alfabetização Matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos na série final do Ensino Fundamental**. 2010. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 10-11, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2011.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

LACERDA, N. G. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 19-34.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-4782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 out. 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003

PIRES, A. M. G. D. Metodologia do devir. **Verbo de Minas: letras**, Juiz de Fora, v. 5, n. 9, p. 169-179, jan./jun. 2006.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 1 n. 2, p. 241 - 251, set./fev. 1993.

ROSA, S.; AMARAL, C. Nômade. Intérprete: Skank. In: **Cosmotron**. Belo Horizonte: Sony & BMG, 2003. 1 CD. Faixa 7.

ROTONDO, M. 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.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y cambios. 2. ed. Madri: Morata, 2006.

