

Entre a disciplina e a resistência: um caso de formação de professores de matemática

Tássia Ferreira Tártaro

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP; Professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Birigui/ SP, e-mail: tassiatartaro@yahoo.com.br

Resumo

As relações de visibilidades, subjetivação, resistência e disciplina ganham novos contornos no contexto educacional, frente as tecnologias de poder que são incorporadas por nossos cursos de formação de professores de Matemática. Sendo assim, que professor um curso de Licenciatura em Matemática pode produzir com seus processos de subjetivação? Mais que isso, de que forma as visibilidades se constituem uma armadilha extremamente potente para os alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática? Tal discussão será realizada, a partir do conto de Kafka - *Um Relatório a Academia* - e uma história de formação contada por uma professora de Matemática. A partir do conto e do episódio mostraremos que a visibilidade produz tecnologias de poder que podem ora gerar resistências a disciplinarização presentes nos mais diversos ambientes formativos. Desta forma, abriremos a possibilidade da discussão dos conceitos de visibilidade, subjetivação, disciplina, poder e resistência amparados por Foucault, Deleuze em ambientes de formação. Tal discussão abre um leque de possibilidades de olhar arte de formar-se professor de Matemática e os jogos de poder que ocorrem em seu interior evidenciando o impacto das regras pré-estabelecidas pelo sistema educacional no próprio jogo da educação.

Palavras-chave: Visibilidade. Subjetivação. Disciplina. Resistência. Educação Matemática.

Between discipline and resistance: a case of teacher training in mathematics

Abstract

The relations of visibilities, subjectivation, resistance and discipline gain new contours in the educational context, in front of the technologies of power that are incorporated by our courses of formation of teachers of Mathematics. So, what professor a degree in Mathematics can produce with its processes of subjectivation? More than that, in what way do the visibilities constitute an extremely potent trap for students facing the processes of subjectivation that enter a Bachelor's degree in Mathematics? Such a discussion will be held, from

the Kafka story - A Report to the Academy - and a story of formation told by a mathematics teacher. From the story and the episode we will show that the visibility produces technologies of power that can sometimes generate resistances to the disciplinarization present in the most diverse formative environments. In this way, we will open the possibility of discussing the concepts of visibility, subjectivation, discipline, power and resistance supported by Foucault, Deleuze in training environments. Such a discussion opens up a range of possibilities of looking at the art of becoming a mathematics teacher and the power games that take place within it, evidencing the impact of the rules established by the educational system in the education game itself.

Keywords: *Visibility. Subjectivation. Discipline. Resistance. Mathematics Education.*

*A visibilidade é uma armadilha.
(Foucault)*

Vivemos um momento educacional no qual as relações de visibilidade, subjetivação e resistência ganham novos contornos no que diz respeito a formação do professor de Matemática. Novas tecnologias de poder são propostas com a intenção de produzir um determinado tipo de docente. Tal sujeito parece ter um perfil definido nas linhas que compõem a leis que regem os cursos de licenciatura. No entanto, parece que embora tais linhas adentrem tais ambientes, existe outras capazes de resistir as linhas organizadas e regimentadas pelo estado. Linhas que subvertem a ordem, que criam algo inesperado daqueles que foram treinados para obedecer.

A partir disso, este texto parte das seguintes indagações: que sujeito a universidade pode produz com seus processos de subjetivação? De que forma as visibilidades se constituem uma armadilha tanto para professores quanto para alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática?

Para uma possível discussão das interrogações levantadas iremos recorrer a partir de duas histórias. Uma delas se trata de um relato de uma professora sobre um processo de subjetivação em um curso de Licenciatura em Matemática¹. Já a outra é um conto de Kafka (1999) que tem por título “Um relatório a academia”. Com estas duas

¹ Tal relato pode ser encontrado na tese de doutorado: Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática.

histórias buscaremos a ideia de sujeito, linhas de força, poder e subjetivação juntamente com Foucault (2011), Deleuze (2005) para discutir como a universidade ao fazer visíveis indivíduos invisíveis produz uma imagem que não condiz com a realidade de um determinado espaço de formação de professores de Matemática.

O relato da professora de Matemática conta a história de três alunos considerados os patinhos feios de uma disciplina que compunha o curso de Licenciatura em Matemática. Ela diz que a única vez que foram tratados com dignidade foi quando conseguiram tirar oito em uma prova de Física. Mas com tal nota começaram-se os problemas. A professora, no decorrer de sua narrativa, diz que nunca copiava a matéria da lousa. Mas, nesta disciplina, o professor não admitia tal prática, então ele parou a aula e disse a aluna:

- Você. Cadê teu caderno?
 - Eu não tenho caderno.
 - Por que você não está copiando a matéria?
 - Professor, você me desculpe – eu disse gaguejando- mas eu não consigo prestar atenção e copiar. Para eu tentar entender o que o senhor está explicando eu não posso estar copiando.
 - Olha pequena, quem não tem caderno e não copia minha matéria, não passa.
- No outro dia eu acordei às seis horas da manhã para copiar a maldita matéria de física. Copiei “tudinho”. E umas três aulas depois, eu pedi para uma amiga minha me levar na sala do professor porque eu não estava entendendo nada do que ele estava falando. O melhor aluno da sala também disse que não estava entendendo nada daquilo. Neste momento comecei a ficar preocupada, porque ele era top. Era o único amigo nerd que tínhamos. Decidi ir à sala dele, embora minha amiga dissesse que eu era louca, pois ele iria me comer com farinha. Pedi para ela me levar de bicicleta até o departamento de física. Ela me levou, mas se recusou a entrar comigo. Entrei tremendo. Bati na porta e ele disse lá de dentro: pode entrar. Entrei.
- Oi. É Mere né?
 - Meire professor.
 - Então Mere, foi o que eu disse. Que lhe posso ser útil, Mere?
- Peguei meu caderno lindo, todo colorido, juntei todas as minhas forças e disse: Professor eu copieei tudo o que o senhor mandou, mas eu não consigo entender nada. Eu preciso de ajuda porque senão eu não irei conseguir tirar nota na prova.
- Ele olhou para mim, com olhos mortais e disse:
- Tu não aprendeu nada pequena do que lhe ensinei até hoje?
 - Nada.
 - Então abre este caderno para eu começar a te explicar tudo de novo, né.
- Naquele momento, eu respirei e ele falou:

- A partir de hoje, pequena, tu vem aqui toda quinta-feira neste horário que eu vou lhe dar aula, porque eu fui com a tua cara. (TÁRTARO, 2016, p. 49).

Desta forma, a tática usada para conseguir passar na disciplina era estudar com os amigos em casa e depois ir tirar dúvida com o professor na sala dele, sozinha. Faltando uma semana para a última prova, o professor disse que na prova cairia os três livros da disciplina. Era impossível estudar os três livros para a prova, conta a professora.

A sala mais parecia um cemitério, ninguém falou nada, todo mundo concordou com aquilo. E eu pensava: to frita, vou ficar de substitutiva. Fomos para casa e naquela noite eu tomei um litro de Vodka com licor de amendoim. Nós abrimos o livro no outro dia e cada um tem mais de 15 capítulos, cada capítulo um monte de exercícios. Eu desesperada, perguntei:
- Por onde nos iremos começar? Um amigo meu disse:
- Pelo começo. Mais primeiro acho melhor fazermos uma oração para Deus nos abençoar a escolher os exercícios certos para estudar. (TÁRTARO, 2016, p. 49).

De acordo com a professora, no decorrer da semana um dos colegas de estudo da professora descobriu que o professor tinha dado uma prova para outra turma e pegou os exercícios que ele tinha aplicado na prova e começaram a estudar tais exercícios na esperança de que a prova fosse a mesma. Mas como os exercícios eram muito difíceis a professora foi a sala do professor de Física pedir explicação.

Eu falava que eu tinha dúvida nos exercícios que nós tínhamos combinado, quando ele terminava de ler o exercício ele dizia:
- Nesse?
E eu afirmava. E ele foi resolvendo todos os exercícios, mas sempre no final de cada leitura ele dizia:
- Nesse?
Mas tinha um exercício que era um pouco diferente e não encontramos ele no livro, apenas parecido, mas invertia as regras. Quando ele terminou de resolver tal exercício ele disse:
- Mas não ficou nenhuma dúvida?
Eu fiz cara de desânimo, pois, sabia que teria que deixar o último exercício sem perguntar. E disse:
- Não.
Fui embora. Decoramos os exercícios. Quando chegamos à sala, os outros alunos disseram que não tinham resolvido aqueles exercícios, pois ele não daria os mesmos. Olhei para minha amiga e falei:
- Se ele não der os mesmos estamos ferradas.

Para nossa felicidade quando ele entregou a prova, era a mesma prova da engenharia. Nós fizemos tudo. Tiramos 8,0. Mas não era certo os patinhos feios da sala tirarem notas maiores que os grandes intelectuais da matemática. Eles foram reclamar com o professor que nós tínhamos a avaliação e por conta disso tínhamos tirado uma nota boa, diferente do resto da sala. O professor nos chamou na sala dele, ou seja, chamou eu e um dos meus amigos.

Eu chorava, pois, imaginava que teria de fazer substitutiva e meu amigo dizia:

- Eu não sei por que este desespero, porque nós não fizemos nada de errado.

Fomos à sala dele, quando entramos, ele disse:

- É Mere tivemos problema com a prova. Alguns meninos vieram aqui revoltados e falaram que vocês tinham as provas. E eu disse a eles que era mentira, pois, aquela prova foi a primeira prova que eu dei para a matemática. Aonde vocês conseguiram aquelas questões?

Meu amigo disse:

- Oh professor, eu moro com o fulano e ele fez sua prova na segunda-feira e enquanto nós conversávamos ele se lembrou das questões e nós a estudamos, pois os quatro capítulos do Halliday não seria possível em tão pouco tempo. Mas todos os alunos tinham a avaliação, não só a gente. Eles não resolveram as questões porque não quiseram.

O professor olha com cara de mal e diz:

- É. Eles vão fazer a substitutiva e se não fizerem a prova foi porque não quiseram. Eu não posso fazer nada. Afinal, quem não cola não sai da escola. Não é? (M, *Professor do Ensino Básico*, Chronos registra: 24 de maio de 2014). (TÁRTARO, 2016, 49).

Distanciar-nos-emos da narrativa da professora de matemática para adentrarmos no conto de Kafka (1999). Tal conto nos conta a experiência de um macaco capturado por um navio. Tal história poderia começar assim:

Certa vez um macaco foi capturado e colocado em um navio dentro de um caixote. Dito assim, não é possível sentir a aflição do macaco ao ser capturado, a sensação que ele sentiu ao pela primeira vez ser colocado em um caixote sozinho, caixote que mal o cabia. O Macaco começa a relatar ao leitor como seu corpo teve que se acostumar a ficar de um modo só. Conta também seu desespero, suas tentativas frustrantes de conseguir a liberdade novamente até o momento em que percebe não ser possível mais a liberdade. Neste instante, o macaco percebe-se diante de si mesmo e ao se dar conta da impossibilidade da liberdade começa a buscar pelo menos uma saída para não precisar viver pelo resto de sua existência como macaco enjaulado. É só isso que restou ao macaco, uma saída. Mas qual saída? A imitação do próprio homem. O

macaco mesmo não se reconhece enquanto homem, mas como um imitador deste. Uma coisa era certa ele teve que deixar de ser macaco. (KAFKA, 1999).

Assim, com os dois contos enunciados, reportaremos as palavras de Foucault (2011, p. 190) “[...] a visibilidade é uma armadilha”. Sim. A visibilidade é uma armadilha para o Macaco de Kafka (1999), que ao ser capturado se tornou visível, ou seja, linhas de força extremamente potentes iluminaram o adestramento de seu lado animal. Afinal, para o macaco se transformar em humano é torna-se um indivíduo adestrado, disciplinado. Mas se a visibilidade foi uma armadilha para o macaco, também foi para o grupo de alunos do curso de Licenciatura, pois ao se fazerem visíveis foram alvos daqueles que até então acreditavam ser os detentores do saber. Ao se tornar visível, linhas de subjetivação exterior/interior adentraram um curso de Licenciatura com a intenção de criar um corpo que pode produzir certo tipo de saber.

E há vários tipos de subjetivação. Para Deleuze (2008) um processo de subjetivação não pode ser confundido apenas com um sujeito. A subjetivação é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. “Ora, existem vários tipos de individuação. Há individuação do tipo “sujeito” (é você..., sou eu...), mas há também individuação do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...” (DELEUZE, 2008, p. 143).

Sendo assim, existe vários caminhos que compõem a formação de um professor de matemática. Caminhos que podem desviar das leis que regimentam nossos currículos de formação. O formar-se professor de Matemática passa pela ciência de tal área do conhecimento, no entanto, não se trata de obter apenas uma certa gama de conteúdo específicos. Deleuze (2005), disse que para Foucault, o máximo que uma ciência pode é orientar uma formação, sistematizá-la ou formalizar alguma de suas áreas. “O saber não é ciência, nem mesmo conhecimento; ele tem por objeto as multiplicidades anteriormente definidas, ou melhor, a multiplicidade exata que ele mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares e suas funções.”. (DELEUZE, 2005, p. 30).

Desta forma, um curso de licenciatura em Matemática se constitui um dispositivo cuja composição varia entre discursos e arquitetura que permeiam tal espaço que ao se misturarem abrem espaços para o que é visível e enunciável. O nosso

sistema educacional junta em uma só figura discursos e arquitetura, programas e mecanismos de constituição de uma forma de ser/estar professor de Matemática. “Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo.” (DELEUZE, 2005, p. 48).

Quando Deleuze (1990) escreve a partir da filosofia de Foucault o conceito de dispositivo, ele define dispositivo em um primeiro momento como uma espécie de novelo ou meada, que é composto por linhas que seguem direções diferentes e formam um processo em desequilíbrio, que se aproximam e se afastam uma das outras dependendo do seu caminho.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho de terreno. É preciso instalarmos-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 1990, p. 155).

Percorrer o dispositivo que compõem a formação do professor de matemática, é prestar atenção em suas particularidades, é olhar o avesso. É identificar as linhas invisíveis, que embora sejam visíveis, passam despercebidas por aqueles que compõem tal ambiente.

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. (DELEUZE, 1990, p. 157)

Todas estas linhas que nos passam são linhas de força, que estão presentes em todas as relações e passam por todos os ambientes de um dispositivo. Ao entrar em um dispositivo, nos situamos no meio de uma relação de poder/saber/subjetivação, da qual não podemos nos livrar.

Sabemos do poder vertical que transita e orienta nossos cursos de formação de professores, mas também acreditamos que tais poderes não são os únicos a transitar por tais espaços. Diante da possibilidade de adentrar um curso de licenciatura por suas bordas, defendemos a existência de vários tipos de educadores que um só, capazes de

lutar por seus interesses. Estamos explicitando, nos relatos mencionados neste texto, a multiplicidade do sujeito dentro/fora de um curso de licenciatura. Este dentro/fora que gera perigos para aqueles que tem coragem de transitar pelas margens de um sistema educacional. E um dos perigos, como tido anteriormente, é a própria visibilidade do sujeito. Perigoso é aquele que sabe subverter as linhas de poder que chegam até si. É preciso monitorar constantemente aqueles que não podem ser adestrados pelas regras que a maioria insiste em seguir sem ao menos concordar. Por conta disso,

Temos que deixar de descrever o poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos e objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o reconhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2011, p. 185).

Ou seja, as linhas de poder podem subjetivar a ponto de produzir disciplina, mas também tais linhas podem produzir a resistência. “As relações de poder são relações diferenciais que determinam singularidades (afetos).” (DELEUZE, 2005, p. 83). No que diz respeito ao conto de Kafka (1999) parece que tais linhas subjetivaram o macaco preso a ponto de ele admitir,

Pela primeira vez na vida estava sem saída; ao menos em linha reta ela não existia; em linha reta diante de mim estava o caixote, cada tábua firmemente ajustada à outra. [...] Até então eu tivera tantas vias de saída e agora nenhuma! Estava enalhado. Tivessem me pregado, minha liberdade não teria ficado menor. Por que isso? Escalavre a carne entre os dedos do pé que não vai achar o motivo. Comprima as coisas contra a barra da jaula até que ela o parta em dois que não vai achar o motivo. Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver. Caso permanecesse sempre colado à parede daquele caixote teria esticado as canelas sem remissão. Mas na firma Hagenback o lugar dos macacos é de encontro à parede do caixote - pois bem, por isso deixei de ser macaco. (KAFKA, 1999, p. 57).

Podemos encontrar na História de Kafka (1999) uma espécie de poder produtor. De fato, o poder produziu no macaco uma saída. Da mesma forma, no relato da professora, as práticas discentes foram colocadas em evidências e a partir da visibilidade/julgamento de determinada prática, outras saídas foram criadas. O grupo de alunos encontrou uma saída que não aquela que regia os manuais que o professor de Física impôs, mas tal saída criou outras linhas de força que geraram a eles certa

visibilidade. O visível coloca uma luz em tudo e todos. Assim, quando o olhar volta para si, todas as práticas são revistas, observadas, na busca por culpabilizar alguém pelo desvio ocorrido.

Aqueles alunos produziram uma saída a partir das linhas de força que agiam naquele momento. Podemos perguntar, quantas saídas eles tinham? Muitas, pois há várias entradas e saídas. Mas quando se produz uma saída. Quando se cria uma rota de fuga capaz de resistir a uma linha de força vertical, se transita nela. Mergulha-se neste espaço obscuro de conhecimento e estratégias que subvertem a própria aula e acreditamos que se aprende mais nestes instantes de luta do que em anos submersos em teorias educacionais.

Resistir parece ser um ato que se entrelaça com os poderes que agem sobre nossa vida cotidiana na busca por nos categorizar. Resistir é lutar contra leis que organizam um regime de verdade único dado à época histórica em que pertence.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração, que separam o indivíduo daquilo que produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (DREYFUS;RABINOW, 2010, p. 278).

Assim, lutar é buscar saídas que nos conduzam a espaços outros que não os já delineados, na busca de um caminho singular que proporcione um formar-se. Para Foucault (1985) formar é o ato de compor de um sujeito que cuide de si mesmo. Cuidar de si mesmo é cuidar das linhas de força que insistem em nos subjetivar.

Para cada poder há nele mesmo e no mesmo espaço uma chance de resistência. A resistência existe na medida em que inventa estratégias para enfrentar o poder. Portanto, para entender os mecanismos do poder é necessário compreender as estratégias existentes para driblar tal linhas de força. Assim, não se pode admitir um único modo de ver uma linha de poder que age na formação docente, pois independente das técnicas de poder que existam e passe por este dispositivo, sempre existirá alguma forma de subvertê-las.

Existe em um movimento de subjetivação algo que nos constrói, reduplica, molda, mas também liberta. Tal movimento pode ser reconhecido por meio das

diferenças em relação ao outro. É o surgimento de um si em devir.

Este movimento de subjetivação é o vergar a força, dobrar o forro do fora para criar um dentro tão infinito quando o fora, um dentro composto pela vontade do sujeito. Onde as práticas são explicadas a partir do próprio sujeito que decide qual poder é ideal para constituir um campo de saber. A subjetivação é um processo de auto afetação, “[...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si.” (DELEUZE, 2005, p. 108).

Para Foucault os gregos dobraram a força sem que ela deixasse de ser força e a relacionaram consigo mesma. Desta forma, eles inventaram o sujeito, mas como uma derivada, um produto da subjetivação (DELEUZE, 2005).

Foucault (1985) relata que o sujeito deve viver cuidando-se sem cessar. Narra também que esta vacância toma a forma de uma atividade múltipla que demanda que não se perca tempo, “[...] e que não se poupem de ‘formar-se’, ‘transformar-se’, ‘voltar a si’.” (FOUCAULT, 1985, p. 52).

Reiteramos que para Foucault (2010) o cuidado de si caracteriza um princípio de formação do sujeito, enquanto senhor de suas escolhas, durante toda a sua vida.

[...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados. (FOUCAULT, 2010, p. 80-81).

As táticas elucidadas pela professora e pelo macaco de Kafka (1999) nos mostram que o poder não se encontra apenas no professor que leciona determinada disciplina, ou nas leis que regimentam nossos cursos de licenciatura. Ele está em todo lugar. O poder é pura ação.

Para Deleuze (2005) Foucault acredita que o poder são relações de forças. Estas forças são antes que qualquer coisa uma ação, sempre uma ação, por conta disso é impossível dizer aonde elas se encontram, elas não são localizáveis, pois são pontos singulares que compõem uma rede de relações ainda não existentes. “O poder é local

porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso.” (DELEUZE, 2005, p. 36).

Para Foucault o poder não é essencialmente repressivo, ele se exerce antes de possuir e passa tanto pelos dominantes quanto pelos dominados (DELEUZE, 2005). Sendo assim, o poder não está na instituição ou no professor, ou seja, naquele que, às vezes, passa a impressão de ter maior credibilidade naquele espaço. O poder se encontra nas relações existentes neste dispositivo, entre professor/aluno, aluno/aluno, instituição/professor, assim por diante.

O sujeito é formado por relações de força que o afetam, relações estas que produzem saberes específicos, dependendo do contexto em que está inserido. “[...] o exercício do poder aparece sempre como um afeto, como o poder da força de afetar outras forças (sua função) e o de ser afetada por outras forças (sua matéria).” (LEVY, 2011, p. 81).

Sendo assim, as forças que chegam a um sujeito são variadas, vem de todas as direções. De fato, dentro do dispositivo licenciatura em Matemática existem várias linhas de força, que o compõem, mas que também o atravessam. A cena da professora nos mostra uma linha de força que atravessa tanto ela como o próprio dispositivo aula, já que os outros alunos reclamaram das táticas usadas para realizar a avaliação.

Um curso de Licenciatura em Matemática é apenas um dos laboratórios das práticas de poder, tal qual o Panoptico de Bentham, uma máquina que cria e suscita uma relação de poder independente daquele que o exerce. “[...] enfim, que os detentos se encontrem presos em uma máquina de poder que eles mesmos são portadores.” (FOUCAULT, 2011, p. 191). Criamos panópticos que não precisam ser necessariamente os de Bentham, mas que também transformam licenciandos em máquinas de poder para um fim específico.

No episódio da professora foi criado um panóptico que não era material, ou seja, não existia uma torre no centro da aula capaz de fazer ver e ser vistos todos os corpos que compunham tal espaço. O panóptico da professora é de outra natureza. Os patinhos feios, como dito pela professora, ao tirarem uma nota maior que o restante da turma foram iluminados - panóptico que parte do princípio que tudo vê, contudo nada

entende -, e isso produziu uma nova técnica que precisa ser inibida a todo e qualquer custo, no entendimento daqueles que seguiram as regras explicitadas pelo professor.

Ao nos depararmos com práticas de resistência é preciso que nos indagemos sobre nossa própria disciplinarização. Sendo assim, a partir destes relatos, chegamos ao entendimento que, aos poucos, somos disciplinados para nos tornarmos portadores do próprio sistema do qual não acreditamos.

Foucault (2011) acredita que um bom recurso para o adestramento é a disciplina, pois ela fabrica indivíduos ao tomá-los ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. Ou seja, a disciplina produz a partir dos corpos que controla certas individualidades e faz isso com a intenção de construir um aparelho eficiente de formação. E isso se traduz de várias maneiras nos mais diversos ambientes.

Existem em um curso de licenciatura vários tipos de corpos, cada um desempenhando seu papel. Há corpo de professores, alunos, direção, coordenação, pais, entre outros. No entanto, tais corpos se tornam elementos que podem ser articulados com os outros. Nestes corpos, seus valores, suas vontades /ideias não são levados em conta. O que conta é o lugar que tal corpo ocupa/sua função e a boa ordem com que se operam estes deslocamentos. Basta que exista uma ordem, uma lei, para que um corpo se articule na busca incessante de cumpri-la. Não existe um corpo docente singular, mas sim, conjuntos de corpos que ao serem enquadrados cumprem sua função perante os desejos do estado. Logo, cada corpo cumpre o papel que foi designado a cumprir. Não é o que se quer. O corpo não tem vontade própria, cumprir a ordem é a forma que encontramos para que o farol que tudo vê aponte sua luz para outro ponto, ou seja, cumprir se apresenta como uma forma de se esconder.

E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne. A natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio, teve de renunciar às aulas e precisou ser internado num sanatório. Felizmente saiu logo de lá. Mas eu consumi muitos professores, alguns até ao mesmo tempo. Quando já havia me tornado seguro das minhas aptidões e o público acompanhava meus progressos, começou a luzir o meu futuro: contratei pessoalmente os professores, mandei-os sentar em cinco aposentos enfileirados e aprendi

com todos eles, simultaneamente, à medida que saltava de modo ininterrupto de um aposento a outro. (KAFKA, 1999, p. 58).

Disciplina-se a qualquer custo quando se quer uma saída. Aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a golpes de facas. Crava-se na própria carne as leis que devem ser seguidas. Uma determinada disciplina de um curso “[...] se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino.” (FOUCAULT, 2011, p. 159).

As práticas utilizadas no ensino de um determinado componente curricular disciplinam tanto aluno como professor. Assim, aos poucos nos tornamos corpos disciplinadores e disciplinados e “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. (FOUCAULT, 2011, p. 147). Tudo é corpo. O corpo do professor se tornou um corpo dócil, um corpo que se fabrica, manipula-se e treina-se para determinados fins. A disciplina produz uma arte que forma um corpo docente, que o torna obediente e útil para o sistema. Ela define como se pode ter poder sobre o corpo dos outros, para que além do que fazer o que se quer, se opere quando e como se quer, por meio das técnicas, segundo sua rapidez e eficiência. (FOUCAULT, 2011).

Voltemos ao conto de Kafka (1999), para dar visibilidade em como a disciplina formou certo tipo de macaco/humano. Observemos como a disciplina consegue se articular e formar algo que tenha corpo de macaco e atitudes humanas.

Se abranjo com olhar minha evolução e minha meta até agora, nem me queixo nem me vejo satisfeito. As mãos nos bolsos das calças, a garrafa de vinho em cima da mesa, estou metade deitado, metade sentado na cadeira de balanço e olho pela janela. Se vem uma visita, eu a recebo como convém. Meu empresário está sentado na ante-sala; se toco a campainha ele vem e ouve o que tenho a dizer, à noite quase sempre há representação e tenho sucessos com certezas difíceis de superar. Se chego em casa tarde da noite, vindo de banquetes, sociedades científicas, reuniões agradáveis, está me esperando uma pequena chimpanzé semi-amestrada e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos. Durante o dia não quero vê-la; pois ela tem no olhar a loucura do perturbado animal amestrado; isso só eu reconheço e não consigo suportá-lo. (KAFKA, 1999, p. 58).

No entanto, reiteramos que por mais que a disciplina forme um tipo de indivíduo. Algo sempre escapa da própria disciplina. Nem que seja pelo menos esse

olhar que em alguns momentos não queremos ver em nós mesmos, um olhar da loucura que nos percorre e ao reconhecermos, não o conseguimos suportar. E há vários destes olhares nas entrelinhas do relato da professora..

O olhar dos alunos que cumpriram as ordens sugeridas pelo professor sem acreditar nelas, pois as ordens foram sugeridas, não impostas. Afinal, em nenhum momento no relato da professora foi proibida a prática desenvolvida pelos alunos. As linhas de força não são impositivas por excelência, mas elas têm o poder de afetar. Afinal, sempre caímos na armadilha de culpabilizar o outro. Por exemplo, quem é mais culpado: o juiz que dá a sentença de morte ou o carcereiro que irá matar alguém? O governo que cria a lei que massacra as atividades docentes ou o professor que a cumpre, pois seu corpo já foi disciplinado para isso?

Não cairemos na emboscada do certo/errado. Tudo nada mais é um grande jogo de xadrez. Cada um sabe exatamente a regra que cumpre no território escolar. Resta saber quem é a peça e quem é o jogador do jogo que a educação faz. É em momentos de formação que o movimento da educação acontece. Lá observamos claramente o jogo se formando. Cada um com um papel bem definido. Mas todos com um só objetivo: proteger o rei. Que embora não seja a mais poderosa peça deste jogo, se articula a ponto de todas as outras existirem apenas para defendê-lo. Ser soberano. Toda uma hierarquia que deve ser definida e seguida. Afinal, são as estratégias que definirão o jogo.

Tudo que foi explicitado nos leva a pensar qual é nosso papel enquanto professores neste jogo de xadrez que a educação se dá? Uma coisa é fato, não somos os reis. Mas será que somos os peões? Será que somos as peças mais fracas deste tabuleiro, usados apenas para o sacrifício das outras peças ou mandados diariamente para a escola para a morte contra as linhas inimigas do próprio estado? Ou será que ainda não sabemos, mas somos os cavalos deste jogo, peças extremamente poderosas capazes até de destruir tal jogo?

Enfim, não importa quem somos ou o que somos nos mais diversos espaços que adentramos. Mas sim, que relações conseguimos produzir com tais ambientes. A professora de matemática nos evidencia que é possível produzir poder quando se é atingida por normas verticais. Usa-se de táticas para driblar situações que não se resolvem em um estalo de momento. O que foi evidenciado neste texto nada mais é que

táticas de alunos que desejavam se tornar docentes. Resistências discentes, que embora não melhorem a educação sugerem movimentos de criação que subvertem uma ordem de formação.

Desta forma, problematizar a formação do professor de matemática é pensar nas marcas que ajudam a compor a construção do sujeito professor. Esta formação docente pensada pela filosofia da diferença, onde não entra em questão o que é certo/errado, mas sim a discussão em torno do que acontece no interior do curso de graduação e as formas com que os que nele estão envolvidos podem escolher caminhos distintos dentro de um mesmo dispositivo.

É certo que uma das partes deste processo recai na relação teoria/prática que fundamentam estes cursos. Gallo (2010) ao discutir a filosofia da diferença, sobre o viés da teoria e da prática apropria-se das concepções de Deleuze e Guatarri e pensa a educação em duas dimensões: a maior e menor.

[...] penso podermos ver como “educação maior” os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos políticos-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares. [...] Por outro lado, podemos ver como “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos, um trabalho que pode colocar à margem de um projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação. (GALLO, 2010, p. 61).

Para esse autor, a educação deveria ser vista no âmbito da educação menor, onde as coisas acontecem no dia-a-dia, saberes e práticas são produzidas, usadas, descartadas, reproduzidas, sem que produzam qualquer tipo de totalização. A educação maior é uma questão burocrática, totalizadora, e com uma rigidez pétrea, que provoca processos subjetivações massificantes.

Esta discussão nos leva a uma crítica da educação moderna, que pensa no processo educativo no âmbito da educação maior, onde sugere que as práticas dos processos de subjetivações acontecem a todos de forma igual, o que estamos pensando quando nos referimos a esta educação menor, são nas possibilidades de processos educativos singulares.

Para Gallo (2010), em uma educação menor, teoria e prática se entrelaçam sem produzir totalizações. O professor é tanto teórico como prático, que está a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade do momento. Mas os estudantes também são voz ativa, são sujeitos de produção das relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder existentes na instituição.

Pensar a formação docente a partir das considerações acima é pensar em uma formação atenta ao que acontece na sala de aula de um curso de formação e que não está descrita no planejamento ou cronograma do curso. Uma formação que vale para aquele momento, que não acontecerá novamente com aquela turma e que não pode ser repetida. [...] é evidente que experiências de formação podem ser capturadas, modelizadas, totalizadas. Mas corre-se o risco de [...] perder a liberdade do “horizonte de eventos” e passar a ditar cânones de atuação. (GALLO, 2010, p. 61)

Ao pensar a teoria/prática como uma das partes da construção do profissional docente, não se pode deixar de considerar a “experiência” como uma forma de enfrentamento desta relação dicotômica. Claretto e Oliveira (2010) ao apresentar as diferentes definições da experiência relatam que esta pode ser vista de diferentes formas, por experimento controlado ou controlável, como algo que se adquire com o tempo, como vivências cotidianas, como a prática de algo, como momentos vividos, como algo que se dá no exterior do sujeito.

Assim, as autoras citadas acreditam que a experiência é compreendida como algo que o sujeito detém. Desse modo, a experiência passa a ser uma apropriação de um sujeito, na medida em que esse se relaciona com um saber já constituído. Para elas, os processos de subjetivação que aqui tomam lugar moldam um sujeito que na sua interioridade, lança-se a exterioridade do mundo como experimentador desse mundo. É pela experiência enquanto experimento que o sujeito da experiência se constitui: interioridade regida pela razão. É pela razão que o sujeito conhece o mundo experimentado.

Ao explicitar o conceito de experiência, Claretto; Oliveira (2010) nos conduzem a pensar a experiência a partir da ideia de dobra de Deleuze.

A experiência acontece no e com o corpo. Um corpo que mergulha na experiência e é por ela derrubado, arrebatado. O sujeito-da-experiência não possui experiência, não faz a experiência, não é a experiência. Ele, ao

contrário, se dissolve de si na experiência. Ele é a dobra da experiência. Dentro e fora. Superfície. (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Deleuze vê a dobra como um movimento de mudança constante, onde as relações, acontecimentos e conhecimentos são construídos e desconstruídos. Onde a experiência produz conhecimentos, que podem ser mudados a partir da produção de outra experiência. Para Deleuze (2007, p. 22 apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 83) “Dobrar-desdobrar já não significa, simplesmente, tender e distender, contrair e relaxar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir”.

Para Clareto; Oliveira (2010) pensar a formação do professor na dimensão da dobra é pensar em uma formação que não se dá de forma evidente, plausível e previsível. É propor a formação como uma obra aberta e inacabada. Uma obra que se forma na resistência daquilo que já está instituída como natural no processo formativo.

Acreditar que a formação docente não é previsível é rejeitar um olhar estrutural para esta formação. É acreditar que a formação docente não é constituída de forma linear. É supor que dentro do curso de formação possam existir rotas onde os alunos podem decidir mudar os rumos, quando os convier.

Por fim, terminaremos a maneira de Kafka (1999). Assim, seja como for, no conjunto, nós alcançamos o que queríamos alcançar. No mais não queremos nenhum julgamento dos homens, queremos apenas difundir conhecimentos; o que fizemos aqui é tão somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentamos um relatório. Um relatório das linhas de força que criam sujeitos, mas que ao mesmo tempo também criam resistências no interior da máquina Licenciatura em Matemática.

Referências

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Conversações**. Editora 34, 2008.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Graal, 1985.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, v. 3, 2010.

FOUCAULT, Michel; RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Vozes, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2010.

LEVY, Tatiana S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Civilização Brasileira, 2011.

KAFKA, Franz. Um médico rural. In: _____. **Um relatório para uma academia**: pequenas narrativas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 59-72

TÁRTARO, Tássia Ferreira. **Ex docente**: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática. 2016. 178 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2016.