

UM ENSAIO SOBRE PRÁTICAS DESEJANTES: RELAÇÃO DOCENTE-ESTUDANTE COMO LUGAR A SER OCUPADO

AN ESSAY ABOUT DESIRE PRACTICES: TEACHER- STUDENT RELATION AS PLACE TO BE OCCUPIED

Danilo Olímpio Gomes¹

RESUMO

Este artigo devir ensaio que irrompe de exercícios que estamos fazendo numa busca por fendas e brechas e ranhuras em nossa tese de doutorado, já defendida, na qual criamos possibilidades para compreender o que pode o rigor em cursos de licenciatura em matemática quando considerado na ordem do acontecimento – um rigor que se desdobra em várias possibilidades quando se retira o artigo definido masculino que o acompanha. Naquele momento, a partir de um olhar para entrevistas feitas com licenciandos e professores de matemática, ainda em nosso mestrado, e de largo estudo teórico, trabalhamos incansavelmente na composição de narrativas que ajudaram a construir um lugar de respiro – assim como praticantes de yoga, inspiramos e expiramos profundamente na tentativa de abrir espaço entre os órgãos aparentemente conexos. Encontramos uma possibilidade de tratar o rigor discursivamente e de olhar para falas de uma professora que ensina matemática, sem interpretações ou julgamentos, apenas observando seus afetos passando e atravessando, mostrando-nos novos possíveis para rigor em todas as suas entrelinhas. O resultado desse movimento de des(re)construção do rigor deixou uma infinidade de lacunas e, sendo assim, novas reflexões tornam-se urgentes. Deste modo, o objetivo deste artigo-ensaio é o de adentrar numa das fendas encontradas, continuar compondo e experimentando e, parafraseando Manoel de Barros, repetindo e repetindo até ficar diferente. Mas, que fenda seria essa? Aquela em que adentramos ao tentarmos estabelecer uma linha divisória entre práticas docentes e práticas de estudantes, quando levamos em consideração práticas, táticas e estratégias operadas no interior dos limites de cursos de licenciatura em matemática. Através de um convite para que visitemos pensadores da diferença, tais como Deleuze, Guattari, Rolnik, Foucault, Nietzsche e Lapoujade, tentamos construir uma relação docente-estudante pautada no desejo – um desejo como lugar a ser ocupado por afetos que pedem passagem. No entanto, para conseguir operar tal prática desejante, entendemos que, antes, é preciso compor uma fuga e deixar para trás tudo aquilo que identifica e que rotula – ou seja, abandonar o eu e vislumbrar uma composição de algo totalmente conectado aos outros que circundam e aos afetos que atravessam. Nesse caminho, através de um encadeamento de ideias e de alguns desdobramentos e de duas conjecturas e de uma multiplicidade de entrelinhas, este artigo-ensaio possibilita um pensar sobre a relação docente-estudante a partir de um prisma fora de qualquer categorização prévia, seja em relação às características identitárias ou, mesmo, de práticas devidamente assentadas em modos de agir

¹ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Rio Claro/SP. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Piranhas, Alagoas, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Sergipe, n. 1477, Xingó, Piranhas, Alagoas, Brasil. CEP: 57.460-000. E-mail: danilo.gomes@ifal.edu.br.

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1883-4516>.



que garantem a permanência de tais práticas. Uma relação que assume a alteridade e que não vê no outro um lugar distante e inalcançável e que nos falta, mas, sim, que enxerga no outro um ser que coabita e que participa integralmente daquilo que nos tornamos a partir de práticas que compartilhamos. Uma relação docente-estudante pautada na ordem do acontecimento, que compõe existências autênticas e que afirma formas de resistências. Novamente, repito: este artigo devir ensaio e é um convite para que pensemos sobre práticas de professor e práticas de estudante operadas na ordem do acontecimento.

Palavras-chave: Relação Professor-Estudante; Desejo; Prática Docente; Licenciatura em Matemática; Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

This paper should become an essay that bursts out from the exercises we are doing in a search for cracks and gaps and grooves in our doctoral thesis, already defended, in which we create possibilities to understand what rigor can do in undergraduate courses in mathematics when considered in the order of the event – a rigor that unfolds in several possibilities when removing the masculine definite article that accompanies it. At that time, as from a look at interviews with undergraduates and mathematics teachers, still in our master's degree, and from a broad theoretical study, we worked tirelessly on the composition of narratives that helped to build a place of breathing - just like yoga practitioners, we inhale and exhale deeply in an attempt to make space between the apparently connected organs. We found a possibility to treat rigor discursively and to look at the speeches of a teacher who teaches mathematics, without interpretations or judgments, just watching her affections passing and passing through, showing us new possibilities for rigor in all her lines. The result of this des(re)construction movement of rigor left a multitude of gaps and, therefore, new reflections became urgent. Thus, the objective of this article-essay is to enter one of the cracks found, to continue composing and experimenting and, to paraphrase Manoel de Barros, repeating, repeating until stay different. But, what crack would that be? That found when trying to establish a dividing line between teaching practices and student practices, when we take into account practices, tactics and strategies operated within the limits of undergraduate courses in mathematics. Through an invitation to visit thinkers of difference, such as Deleuze, Guattari, Rolnik, Foucault, Nietzsche and Lapoujade, we try to build a teacher-student relationship based on desire: a desire as a place to be occupied by affections that require passage. However, to be able to operate such a desiring practice, we understand that, first, it is necessary to compose an escape and leave behind everything that identifies and labels – that is, to abandon the self and envision a composition of a being totally connected to the others that surround and the affections that cross. In this way, through a chain of ideas and some developments and two conjectures and a multiplicity of inter-lines, this article-essay makes it possible to think about the teacher-student relationship from a prism outside any previous categorization, whether in relation to the identity characteristics or, even, of practices duly based on ways of acting that guarantee the permanence of such practices. A relationship that assumes otherness and that does not see in the other a distant and unreachable place that missing us, but, rather, that sees in the other a being that cohabits and participates fully in what we have become through practices that we share. A teacher-student relationship based on the order of the event, which composes authentic existences and affirms forms of resistance. Again, I repeat: this article to become essay and is an invitation for us to think about teacher practices and student practices operated in the order of the event.

Keywords: Teacher-Student Relation; Desire; Teaching Practice; Mathematics Teacher Training; Philosophy of Difference



Introdução: preparando um cenário

Estando, pela primeira vez, diante de estudantes calouros em um curso de licenciatura em matemática, um pensamento pode surgir: como apresentar conteúdos da disciplina que devemos lecionar de modo que aspirantes possam entendê-los da melhor maneira possível? Pode ser que essas reflexões já ocorram na formação inicial, geralmente em disciplinas que envolvam práticas pedagógicas, nas quais começamos a pensar acerca de como tomar conteúdos de disciplinas conhecidas como “duras” e transformá-los em conhecimento “palpável” para os futuros alunos que teremos. Quantos pensamentos, vontades, desejos, sentimentos de renovação e de revolução nos acometem quando começamos a prestar atenção e a enxergar que, nas (entre)linhas de nossa (forma)ação, muito do que aprendemos acerca de como lidar com estudantes passa longe do que nossos próprios professores praticam conosco. E, mais que isso, enquanto docentes, quantas vezes nos surpreendemos fazendo as mesmas coisas – seja por inércia ou por concluirmos que os métodos que forjamos pela convivência com os métodos de nossos mestres tendem a ser os mais eficazes.

Certamente, muitos de nós, docentes dos mais diversos níveis de ensino, já nos indagamos acerca do exposto. Se formos mais experientes, pode ser que já tenhamos estabelecido nosso próprio *modus operandi*, o qual carrega absoluta eficácia justamente pelo refinamento no decorrer dos anos: passamos a ter diversos roteiros para ministrar disciplinas, listas de exercícios impecavelmente elaboradas e revisadas, modelos de avaliação e toda uma metodologia que se torna cada vez mais precisa. Sendo assim, a depender de nosso caminho, quando encaramos uma turma de calouros, talvez já não perguntemos acerca de como apresentar os conteúdos, mas, sim, indaguemos sobre como fazer com que cada estudante se adeque ao método que já sabemos que funciona devido à nossa prática ininterrupta e eficaz. Desta maneira, aquelas perguntas iniciais em nossa formação e práticas docentes iniciais já teriam nos levado a estabelecer um método sólido e, neste caso, novos questionamentos seriam praticamente inúteis.

E, quanto aos estudantes? Como encaram um docente recém-chegado em sua sala, no primeiro dia de aula, em um curso de licenciatura em matemática? Quantas coisas esperam? O professor chega, expõe seu plano de ensino, a ementa do curso, sua metodologia, as ferramentas avaliativas, descreve pormenorizadamente o caminho a ser trilhado, e cada estudante fica ali, tentando vislumbrar o que ocorrerá nos dias que



sucedirão o encontro inicial. Ocorre, então, um acoplamento entre um estudante que almeja ser professor e um professor que foi estudante. Um ser humano que ocupa o lugar que o outro ser humano já ocupou no tempo passado. Uma pessoa que vislumbra ser o que o outro está sendo, enquanto o outro relembra de fatos ocorridos quando, outrora, ocupava o lugar ocupado pelo outro no agora.

Estudantes também têm suas técnicas – por exemplo, é comum a técnica da memorização. Como ressaltado em Gomes (2013), a técnica de decorar é uma ação que acompanha várias outras disciplinas, não somente constituintes da licenciatura em matemática – sobretudo, na educação básica. Basta pensarmos sobre quantas vezes um estudante precisou decorar uma tabuada ou, mesmo, determinada fórmula, algoritmo ou a famosa regra de sinais. Quando passamos ao ensino superior e às disciplinas envolvendo demonstrações matemáticas (por exemplo, o Cálculo Diferencial e Integral ou a Análise Real), essa técnica passa a ser amplamente divulgada e utilizada.

O ensino tradicional prefere evitar cuidadosamente as dificuldades e armar o curso [de Cálculo] sobre uns tantos malabarismos algébricos [...] Com essa tática, os alunos que passam são os que conseguiram aprender muito mais que isso, além dos **sobreviventes do sistema, que não se vexam em decorar rotinas para conseguir o diploma**. Os demais ficam intrigados com o sentido desta farsa, antes de serem centrifugados como reprovados. (BALDINO, 1994, p. 3, apud REIS, 2001, p. 41, grifo nosso).

Enquanto estudantes, aprendemos que decorar é necessário para atingir resultados esperados por docentes que cobram o conteúdo a partir de métodos elaborados e pautados em certa precisão estética e formal, a qual é aceita como produtora de verdades inquestionáveis no interior de um território discursivo determinado. Uma técnica que, assim como metodologias desenvolvidas por professores, faz com que estudantes consigam atingir os objetivos impostos e que se torna, na maioria das vezes, o próprio objetivo. Técnicas construídas em resposta a outras técnicas que têm por objetivo fazer com que estudantes atinjam objetivos educacionais específicos. Técnicas fundamentadas em outras técnicas de técnicas de...

Creio que já tenhamos ingredientes suficientes para vislumbrar algo curioso: seria possível fazer uma genealogia de técnicas metodológicas utilizadas por professores, e somente por estes, sem esbarrar em técnicas operadas por estudantes? Ou, então, seriam tais técnicas originadas nas técnicas operadas pelos mesmos professores, porém, enquanto estudantes? Se forem, então tais técnicas teriam relação com as técnicas metodológicas



dos professores dos professores e, neste sentido, teríamos um ciclo infinito, sem começo nem fim (tal como Ouroboros, a serpente mitológica que devora a própria cauda). Como lidar com essa comichão?

Incluindo um terceiro

Sabemos que não é possível aplicar a lei do terceiro excluído² quando levamos em consideração o ser professor e o ser estudante: obviamente, é possível ser professor e ser estudante num mesmo período de nossas vidas – por exemplo, um professor cursando especialização, ou um estudante sendo monitor de alguma disciplina. A questão aqui é outra: um mesmo sujeito pode operar práticas de professor e de estudante simultaneamente, quando levamos em consideração uma relação docente-estudante?

Antes de tudo, precisamos tecer compreensões acerca do que são práticas de professor e práticas de estudante. E é neste ponto que começam as maiores dificuldades: se pensarmos que estudar é uma prática de estudante, então todo professor pratica práticas de estudante. O mesmo vale para decorar, pois, inevitavelmente, nossas mentes docentes carregam várias gavetas de memória acerca de fórmulas, encaminhamentos, técnicas demonstrativas etc. Por outro lado, se assumirmos que ensinar é uma prática de professor, então um estudante pratica isso quando estuda e explica o conteúdo a si próprio ou a colegas de grupo de estudos. Neste caso, tentemos mudar o foco: qual ou quais variável(is) precisam ser levadas em consideração para especificar, precisamente, o que são práticas exclusivas de docentes e práticas exclusivas de estudantes?

Começemos pelas práticas de professor: responder sobre quais variáveis devem ser levadas em consideração demandaria sabermos sobre quais professores estamos colocando nossos olhares. Segundo Moreira e David (2010), quando evidenciamos a formação matemática do professor de matemática é possível perceber, pelo menos, duas vertentes: a matemática escolar (geralmente operada por docentes que trabalham com a educação básica) e a matemática acadêmica (geralmente desenvolvida por professores universitários e/ou matemáticos profissionais). Segundo os pesquisadores, a matemática acadêmica seria aquela matemática avançada e profunda, e a matemática escolar

²Em lógica, a lei do terceiro excluído é a terceira de três clássicas Leis do Pensamento. Ela afirma que, para qualquer proposição, ou esta proposição é verdadeira ou sua negação é verdadeira. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_do_terceiro_exclu%C3%ADdo>. Acesso em 05 mar. 2021.



“costuma se reduzir à parte elementar e simples da Matemática Acadêmica, e a complexidade do saber profissional do professor vai se localizar em conhecimentos considerados de natureza essencialmente não matemática” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 15).

Obviamente, não estamos interessados numa dualidade – muito menos, os autores supracitados. Tal dualidade serviria apenas para nos atrapalhar. Sendo assim, os desdobramentos que começamos a desenvolver podem nos levar a, pelo menos, dois caminhos: o primeiro seria uma ramificação cada vez mais complexa de novos desdobramentos, já que após definirmos uma variável como sendo específica deste ou daquele grupo, precisaríamos entender de onde tal técnica viria, num movimento analítico que só poderia estacionar sobre axiomas bem estabelecidos e dos quais todas as ramificações derivariam. Já o segundo seria assumirmos que não existe nada dado *a priori* e que o movimento analítico deveria seguir *ad infinitum*, até que nossas forças mentais esvaíssem. Por qual dos caminhos seguir?

Desdobramento

Onde está o aluno quando o professor pratica suas práticas docentes? Está no outro: para o professor, enquanto está operando práticas docentes, o aluno é sempre o outro. Da mesma forma, podemos perguntar: onde está o professor enquanto o aluno pratica suas práticas de estudante? Ora, também está no outro! Num não aluno, que habita o outro e que assume a função daquilo que não pode ser naquele instante.

Nessa perspectiva, assumir a postura de docente ou de estudante seria assumir o que não se é naquele momento no qual a relação docente-estudante está ocorrendo e na qual os papéis identitários (docente e estudante) estão bem estabelecidos discursivamente, segundo regras bem definidas. Ser professor seria, então, operar uma espécie de falta de ser estudante; por outro lado, ser aluno seria operar outra falta: a de ser professor. Assim, ser professor ou ser estudante culminaria sempre em operar uma falta daquele outro que não se é naquele momento em que se assume que se é. Haveria uma terceira opção? Onde habita aquele que não é nem o eu, nem o outro? O que pode a inexistência da falta do outro e, também, do eu?



Conjectura i: ao incluir um terceiro, ele passa a ser piscante (flutuante, totalmente instável e despossuído de identidade).³ Em sua quase invisibilidade, nas tênues linhas que o rascunham, ele aparece e desaparece, quando menos se espera.

(Des)Ocupando um lugar

Um estudante inicia o curso de licenciatura em matemática e pensa: “desejo ser um ótimo professor quando me formar!”. Já um professor, ao iniciar sua disciplina, pensa: “desejo que meus estudantes sejam bem sucedidos!”. Poderíamos, então, propor um questionamento: o que é desejo? Mas, isso nos levaria à mesma armadilha da qual estamos tentando escapar desde o início deste artigo-ensaio: a armadilha da categorização, da taxonomia, da atribuição de uma identidade a partir de uma definição bem estabelecida. Assim, nossa sugestão é que abandonemos, de uma vez por todas, aquilo que identifica e passemos a pensar em potências, em afetos que pedem passagem e que estão vibrando nas ranhuras e nas fendas daquilo que está cristalizado, no caminho de tentar operar junto à seguinte indagação: **o que pode** desejo?

Segundo Rolnik (2016, p. 43), “o pleno funcionamento do desejo é uma verdadeira fabricação incansável de mundo”. Desejo não é – acontece em puro devir. Ao desejo “não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar, é um limite” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 12). Vejamos que isso contraria o pensamento que estava sendo construído, quando sugerimos que aluno deseja ser professor e professor, por alguns momentos, também deseja ser estudante, num movimento de almejar ser aquilo que sempre habita o outro. Fazer isso é **operar o desejo pela falta** (GOMES, 2020). Esse tipo de desejo funciona através de algo que não se tem e/ou que está distante, ou seja, que repousa sempre no outro e que nunca está dentro dos limites do eu.

O desejo que queremos construir vai de encontro com essa falta e converge para o que é conhecido como Corpo sem Órgãos (CsO). Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 12), “é sobre ele [o CsO] que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos.” Um corpo desprovido de uma organização prévia, no qual nada falta.

³ A ideia por trás da conjectura é baseada em Gondim e Gomes, 2016.



Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama de organismo. [...] O CsO não se opõe aos órgãos, mas, com seus “órgãos verdadeiros” que devem ser compostos e colocados, ele se opõe ao organismo, à organização orgânica dos órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

Desejo operado por um Corpo sem Órgãos jamais opera pelo que não se tem: tudo está posto, nada mais é preciso. Tal movimento desejanter leva à criação de novos possíveis numa busca por linhas de fuga (DELEUZE, GUATTARI, 2011), a qual nos remete a um fora e no qual é possível afirmar a própria vida e criar existências autênticas. É certo que alcançar o fora traz potência, mas, como salienta Levy (2011), é algo extremamente perigoso, já que a linha do fora é totalmente mortal, violenta e rápida, nos arrastando para uma atmosfera em que a respiração é quase impossível.

Deste modo, o que precisamos é assumir uma dobra da linha do fora e compor um dentro aconchegante e totalmente habitável, pois, assim como mostra Levy, (2011, p. 91), “o dentro é somente uma prega do fora”. Neste dentro é possível operar movimentos de subjetivação, de escapes de linhas de força as quais nos obrigam a categorizar e a identificar docente e estudante como sendo aquilo que falta no outro. Um dentro em que é possível “construir pregas, [...] vergar a força, dobrar o lado de fora” (LEVY, 2011, p. 91), de modo que existências possam ser concebidas em suas totais potências afirmativas. Um dentro em que **abandonamos a prática da falta e adotamos a prática da retirada**, ou seja, em que operamos

não pela falta de uma identidade sempre distante – de uma conclusão que sempre estaria em algum lugar que carece ser acessado por operações transcendentais, de um desejo que deixaria clara a falta que faz aquilo que não se tem –, mas por uma operação que vai retirando essa identidade, esse uno, essa conclusão, numa operação que segue uma lógica $n - 1$, em que nada falta, pelo contrário, tudo está aí, dado. [...] [Um dentro que] não necessita esperar por interpretações, complementos ou conclusões – unicamente, pede passagem para que os afetos possam atravessar (GOMES, 2020, p. 58).

Neste caminho, temos um grande desafio: precisamos abandonar o “eu” e o “sou”. Necessitamos deixar de lado o pronome identitário da primeira pessoa, de modo a assumir que ser professor ou ser estudante nada mais significa senão tentativas vãs de se identificar algo que já foi e que está sendo e que ainda vai ser (tudo ao mesmo tempo), no emaranhado rizomático de um devir sempre em acontecimento – o mesmo vale para as práticas docentes e de estudantes. A partir do momento em que o “eu sou” (ou “não sou”)



é deixado de lado, professor e estudante passam a funcionar como desejo operado pela prática de retirada, transmutando-se em Corpo sem Órgãos. Assim, deixam de habitar o outro sempre distante, que nunca está aqui, e começam a operar como **lugar a ser ocupado** pelos afetos que os acompanham em suas próprias existências.

Rolnik (2016), ao indagar sobre a elaboração conceitual e existencial da micropolítica e suas articulações com a macropolítica, mais especificamente quando são levadas em consideração as forças que permeiam a produção da realidade, demonstra grande interesse em superar o

constrangimento de nossa vulnerabilidade às forças do mundo em sua irredutível alteridade, **condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens preestabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência** (ROLNIK, 2016, p. 11-12, grifo nosso).

Docente e estudante não seriam, então, o que o outro não é, mas presença viva com a qual cada um constrói seus próprios territórios de existência. Segundo a pensadora, essa vulnerabilidade às forças da alteridade (que deve ser assumida) depende de uma potência específica do sensível, a qual pode ser sintetizada na ideia de que cada um de nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade: a primeira se relaciona com a percepção, “a qual nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhes atribuir sentido” (ROLNIK, 2016, p. 12) e, a segunda, mais reprimida (e, por isso mesmo, mais desconhecida) nos permite

apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. [...] Com ela **o outro é uma presença que se integra à nossa estrutura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo** (ROLNIK, 2016, p. 12, grifo nosso).

Corpo e mundo sendo um, e somente um, afetando-se mutuamente. A presença docente e estudante integrando-se às suas próprias estruturas sensíveis, suas práticas tornando-se partes indissociáveis do que os constitui. Fazendo um paralelo com as palavras de Vivekananda (2018, p. 84), podemos dizer que

assim como em uma correnteza impetuosa podem existir milhões de redemoinhos, com a água em cada um deles renovando-se a todo momento, dando voltas e voltas por alguns segundos, e seguindo adiante, sendo substituída por nova quantidade de água, também todo o universo é uma única



massa de matéria em constante modificação, na qual todas as formas de existência são os muitos redemoinhos. [...] É uma mudança constante. Nenhum corpo perdura. Não existe algo como meu corpo ou seu corpo, a não ser em palavras.

Sendo assim, a última fronteira entre estudante e docente é quebrada, o limite (desejo) é vislumbrado e a tênue linha divisória entre os dois grupos, antes intocável, dobra-se em um território frutífero, um dentro totalmente habitável e que convida à criação. O que temos, então, é um CsO docente-estudante, no qual afetos – antes reprimidos e inaudíveis por parte de um e de outro e que se escondiam atrás de práticas devidamente estabelecidas – passam a fluir e a ecoar livremente, pedindo e dando passagem a uma infinidade de atravessamentos, vetores simultâneos com módulos, direções e sentidos variáveis. Uma multiplicidade de redemoinhos com águas renovadas a cada instante, proporcionando a criação de novas formas de ver e de sentir o mundo, de estar-com práticas de professor e práticas de estudante que passam a ser, elas mesmas, práticas de desejo como lugar de passagem operando práticas de retirada.

Um **corpo vibrátil docente-estudante**, cuja vibratibilidade gera uma relação paradoxal quando colocada ao lado da capacidade da percepção, sendo exatamente essa tensão que mobiliza e impulsiona a potência de criação, “na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos” (ROLNIK, 2016, p. 13).

Conjectura ii: docente e estudante funcionam como desejo operando práticas de retiradas, ou seja, como Corpo sem Órgãos que vibra, a ser ocupado e atravessado por afetos que pedem passagem – uma composição de um dentro habitável em que afetos podem transitar livremente e operar criações que não se pautam em práticas categorizadas *a priori*, pois as próprias práticas são criações.

Transmutações e criação de existências

O que estamos construindo neste artigo-ensaio mantém íntima relação com as ideias de Michel Foucault e sua arqueologia. Brevemente, podemos dizer que o processo arqueológico foucaultiano empenha-se em compreender como se forma um saber e, para isso, é preciso “mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas”



(FOUCAULT, 2015, p. 218). Segundo o pensador, o que conhecemos por saber só é possível a partir de discursos acerca dele mesmo, ou seja,

a ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo, para que seja fundada a intenção de idealidade que lhe é própria; mas sim com o que **deveria ser dito** – ou deve sê-lo – para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formais de cientificidade (FOUCAULT, 2015, p. 219, grifo nosso).

Sob este ponto de vista, toda ciência acontece a partir de práticas discursivas e não discursivas que a sustentam e que permitem que discursos e práticas disseminem-se ou sejam ignorados. Tais práticas funcionam a partir de leis de formação, ou seja, de relações bem estabelecidas que mantêm com tudo aquilo que pode ser falado (regras impregnadas no próprio discurso e que permitem que seja proferido) e com o que pode ser visto (regras que aderem às próprias visibilidades e o que pode ser visto). Pensando junto a Deleuze (2017), essas regras produzem discursos (um regime de dizer) que é **condição** para tudo o que pode ser dito em determinada época e, também, produz visibilidades (um regime de ver), que é **condição** para tudo o que pode ser visto.

O conceito principal do estudo arqueológico foucaultiano é o de **enunciado**, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2015, p. 105).

Na impossibilidade de enveredarmos por um estudo minucioso do enunciado,⁴ nos contentamos em dizer que os próprios enunciados são condições para o “desdobramento de todas as redes de ideias que operam em uma época” (DELEUZE, 2017, v.1, p. 28), ou seja, eles próprios são funções enunciativas, que permitem que discursos sejam proferidos ou suprimidos.

O que estamos querendo dizer é que enunciados tais como “ser professor” ou “ser estudante” estão relacionados a práticas discursivas, as quais têm suas próprias leis de formação, de disseminação e de permanência. Tais enunciados produzem discursos a partir da própria prática discursiva, os quais categorizam e colocam sob a égide de docente

⁴ Para uma discussão mais profunda, sugerimos a leitura de Gomes (2020, p. 156-167).



ou de estudante sujeitos que são submetidos às regras de formação e que passam a operar segundo tais regras, garantindo que as práticas perpetuem-se e que o discurso continue sendo disseminado.

Deste modo, segundo o pensamento de Foucault (2015), não são os sujeitos (docente e estudante) que criam os discursos e as práticas discursivas que regem o comportamento de cada um dos grupos (práticas metodológicas, de memorização, de sobrevivência diante de um sistema acadêmico que cobra resultados de ambas as partes). Seriam as próprias práticas discursivas que se tornam **condição** para o que pode ser dito e praticado e, a partir dos enunciados “ser docente” e “ser estudante”, os sujeitos enunciativos “docente” e “estudante” passam a existir. Parafraseando Deleuze (2017), a ideia é que existe uma função enunciativa primitiva da qual o sujeito enunciativo é sua primeira derivada. Neste caminho, sujeito docente e sujeito estudante são funções derivadas dos enunciados “ser docente” e “ser estudante” – funções vazias, como diz Foucault (2015), à espera de alguém que as ocupe. Um lugar forjado pelo discurso, no qual podem habitar vontades de ser docente ou de ser estudante, cada um operando suas próprias práticas e táticas que se relacionam à posição ocupada.

Ressaltamos que este lugar discursivo **não é** o lugar ao qual nos referimos na Conjectura ii, visto que, mesmo que clarifique muito do que trouxemos, ainda existe algo que impede a criação de novos possíveis: o sujeito enunciativo está submetido às leis de formação do próprio discurso que forjou o lugar ocupado, de tal forma que, para criar o lugar do terceiro (o fora) precisamos operar um escape de todas as linhas de força que constituem e aprisionam vontades e afetos nesse sujeito enunciativo que é lugar a ser ocupado a partir de forças que tencionam e estabelecem relações de poder (FOUCAULT, 2015).

Temos que o lugar do desejo, do Corpo sem Órgãos vibrátil do qual nos referimos, é composto por algo extremamente sutil: um lugar **fora** destes territórios discursivamente estabelecidos; um lugar enfumaçado, difícil de enxergar com nossos olhos míopes, mas que está lá, aguardando pacientemente para que diversas existências mudas e quase invisíveis vistam suas capas de realidade. Uma relação docente-estudante não pautada em discursos prévios nem em leis de formação forjadas a partir de linhas de força constituídas por relações de poder, de saber, de tradições, de mitos e de ritos que acontecem a todo o momento em cursos de licenciatura em matemática e os quais, pela força do hábito,



deixamos de evidenciar e passamos a aceitar como naturais. Uma relação quase transparente, mas que existe e que aguarda pacientemente numa espécie de nuvem que vaga errante por toda a imanência.

Parafrazeando Lapoujade (2017, p. 25), a pergunta ética-estética-política que deve ser colocada, então, é a seguinte: através de que gestos instauradores tais existências são capazes de colocar-se legitimamente? Neste sentido, podemos evocar a ideia de **virtuais** concebida pelo pensador, quando o mesmo questiona:

Dizer que uma coisa existe virtualmente significa dizer que ela não existe? De jeito nenhum. Mas também não significa que seja possível. Significa que ela é **condicionada** por uma realidade qualquer que nem a compreende nem a coloca. Ela se completa do lado de fora, se fecha sobre si mesma no vazio de um puro nada. [...] Esses seres são começos, monumentos que não existem e que talvez nunca existam. **São esboços, começos**. A arte dos virtuais é suscitar ou exigir a arte (LAPOUJADE, 2017, p. 36, grifos nossos).

Assim, a criação de uma relação docente-estudante pautada no desejo como lugar a ser ocupado por afetos que pedem passagem, como Corpo sem Órgãos vivenciado e sentido por nossos nervos vibráteis, está condicionada a tomar esses esboços, esses começos, essas comichões que sabemos que estão lá, mas que não paramos para dar atenção. A partir da arte da criação, da sensibilidade e da morte do eu e do sou, é preciso entrar nas fendas da existência e compor intensificadores que tornem esses esboços reais. Em outras palavras, é necessário que tais existências deixem a penumbra, de uma vez por todas, e se tornem resistências (LEVY, 2011).

Considerações (nada) finais

Desde o início deste ensaio, tentávamos escapar. Fugir de qualquer definição que pudesse ser dada *a priori* quando se leva em consideração práticas docentes e práticas de estudante. Enveredamos por alguns caminhos e pensamos ter conseguido enxergar tais práticas como lugares a serem ocupados discursivamente, e a relação docente-estudante como um **fora** a ser ocupado por afetos que pedem passagem – em outras palavras, vislumbrar a relação docente-estudante na ordem do **acontecimento**.

A divisão entre os dois grupos, comumente vista em cursos de licenciatura em matemática (e não somente nestes, certamente) leva a comportamentos que aprisionam em determinados territórios esta ou aquela prática, a qual fica caracterizada por este ou aquele grupo de seres humanos, legitimadores de tais práticas, sendo os mesmos



catalogados segundo uma ordem discursiva, que os rotula e, ao mesmo tempo, que cobra tais comportamentos. Na medida em que rompemos com essa lógica identitária e limitante, conseguimos alcançar um plano de imanência (DELEUZE, GUATTARI, 2010), em que os rótulos caem por terra e a identidade deixa de ser preponderante e regente de práticas que ocorrem na relação docente-estudante. Estes, por sua vez, tornam-se verdadeiramente livres de qualquer peso ou amarra que o rigor de suas identificações lhes incumbe, passando a estar aptos a criarem as próprias práticas de sua existência, tendo como inspiração a potência de coexistir.

Uma liberdade, talvez, ainda não vivenciada pela maioria dos seres humanos que entram em uma relação docente-estudante. Uma prática que, assim como diz Nietzsche (2011), passa por um camelo obedecendo ao **tu deves**, carregando todo o fardo das categorizações e das práticas inerentes à sua permanência; é atravessada por um leão e o rugido do **eu quero**, criando liberdade; e possibilita um lugar de pura **criação** e fluxo de afetos: tal como uma criança a saltitar por um lindo gramado florido, inocente e embebida em puro esquecimento, encontra-se uma roda a girar sobre si mesma. A relação docente-estudante, tal como o funcionamento do desejo, passa a ser lugar a ser ocupado pela prática desejante operada por ações de retirada; permite sentir, à flor da pele (e de todos os outros órgãos desordenados e constituintes de nosso CsO), a multiplicidade que nos acompanha e com a qual compartilhamos nossa própria existência. Uma relação baseada na prática da partilha, sem métodos dados *a priori*, muito menos técnicas de sobrevivência a ser apreendidas e reproduzidas na tentativa de manter qualquer coisa que seja – pois o próprio lugar como prática garante a respiração de todos que lá habitam sem a necessidade de nada mecânico ou artificial. Uma troca constante, em que o **sentir** é fator preponderante e a **criação**, a vazão de afetos antes silenciados.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.



DELEUZE, G. **Michel Foucault**: as formações históricas. Tradução de Claudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n – 1 edições e Editora Filosófica Poética, 2017-2018. v.1 ao v. 8.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GOMES, D. O. **Rigor sem Órgãos**: em meio a relações discursivas, (r)ex(s)istências possíveis. 2020. Tese (doutorado) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2020.

GOMES, D. O. **A Disciplina de Análise segundo Licenciandos e Professores de Matemática da Educação Básica**. 2013. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2013.

GONDIM, D. M.; GOMES, D. O. **Entre definições, teoremas e demonstrações**: discursos de rigor ou rigor(es) discursivos? In: Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM, 2016.

LAPOUJADE, D. **As Existências Mínimas**. São Paulo: n – 1 edições, 2017.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REIS, F. da S. **A Tensão Entre Rigor e Intuição no Ensino de Cálculo e Análise**: a visão de professores-pesquisadores e autores de livros didáticos. 2001. 302f. Tese (Doutorado) – FE/Unicamp, Campinas (SP), 2001.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina – Editora da IFRGS, 2016.

VIVEKANANDA, S. **Raja-Yoga**: o caminho da meditação. São Paulo: Editora Vedanta, 2018.

Recebido em: 07 / 03 / 2021

Aprovado em: 15 / 04 / 2021