



SEÇÃO: ARTIGOS

Além de arborescências: marcas que atravessam uma escola pública de ensino médio integral do estado de Pernambuco*Beyond arborescences: marks that cross a full-time public high school in the state of Pernambuco***Mary de Melo Teixeira Monteiro¹**orcid.org/0000-0002-5152-2074
mary.melo@ufpe.br**Simone Moura Queiroz¹**orcid.org/0000-0002-3878-4619
simone.mqueiroz@ufpe.br**Recebido em:** 12 ago. 2024.**Aprovado em:** 15 jan. 2024.**publicado em:** 01 out. 2024.

Resumo: Pautado na Filosofia da Diferença e referenciado principalmente em Deleuze *et al.* (1990), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1995, 1996) e Rolnik (1989a, 1989b, 1993, 2006), este artigo investiga movimentos que compõem o cotidiano de alguns estudantes de uma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco. Move-se esta pesquisa pela importância de tornarem visíveis e enunciáveis territórios que nos constituem e, por conseguinte, interferirem na aprendizagem, especificamente em matemática. Lançamos mão da cartografia como pesquisa processual e interventiva, pois, à medida que vai se fazendo, afetos são (re)visitados e territórios vão se compondo para eles. Como procedimentos da cartografia utilizamos depoimentos de sete estudantes de primeiro ano do Ensino Médio Integral. Dentre estes, uma estudante foi cartografada através de mapa narrativo, combinando desenho e narrativa. As marcas encontradas em dado momento foram: carência, discurso relacionado ao fracasso escolar, sobretudo em matemática, responsabilização, desterritorialização, doenças físicas e psicossomáticas, delinquência familiar, rotas de fuga e de desejos. Essas marcas nos levaram a entender que, além de uma escola arborescente, linear e ordenada, temos inúmeras variáveis, imprevisíveis, incontornáveis, muitas vezes invisíveis e não enunciáveis. São marcas que atravessam diferentemente os sujeitos escolares, em sua singularidade e multiplicidade e, conseqüentemente, atravessam a aprendizagem, a matemática e a escola.

Palavras-chave: Arborescência; Escola; Rizoma; Marcas; Cartografia.

Abstract: Based on the Philosophy of Difference, and referenced mainly in Deleuze (1995), Deleuze *et al.* (2019), Foucault (1995, 1996), and Rolnik (1989a, 1989b, 1993, 2006), this article investigates movements that shape the daily lives of some students at a full-time public High School in the state of Pernambuco. This research is driven by the importance of making territories that constitute us visible and enunciated and, therefore, interfering with learning, specifically in mathematics. We use cartography as a procedural and interventional research, because as it is done, affections are (re)visited and territories are composed for them. As cartography procedures we used testimonies from seven first-year full-time High School students. Among these, a student was mapped using a narrative map, combining drawing and narrative. The marks found at a given moment were lack of affection, discourse related to academic failure, especially in mathematics, accountability, deterritorialization, physical and psychosomatic illnesses, family delinquency, escape routes and desires. These marks led us to understand that, in addition to an arborescent, linear, and orderly school, we have countless variables, unpredictable, uncontrollable, and often invisible or unmentionable. These are marks that cross school subjects differently, in their singularity and multiplicity, and consequently cross learning, mathematics, and school.

Keywords: Arborescence; School; Rhizome; Brands; Cartography.



¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Caruaru, Pernambuco, Brasil.

Introdução

Considerando o conceito de Tártaro (2016, p. 9), de que "escrever é seguir o avesso de sua história", proponho nesta cartografia, ir a campo, em espírito de espreita e caça a pontos soltos e linhas emaranhadas, na tentativa de, respectivamente, uni-los e desemaranhá-los; estabelecendo conexões na composição de territórios subjetivos que se fazem no tempo e no espaço, pesquisado no Plano de Imanência, Deleuze (1990), Gallo (2008) e Schöpke (1999) trazem que o Plano de Imanência é o meio fluido onde os conceitos interagem, sendo o solo e o horizonte da produção conceitual, a partir do qual o caos se torna determinações. Nesta perspectiva, o Plano de Imanência remete ao contexto. Dessa forma, envolvidas em solo e horizonte escolar, transpassadas por afetos deste território, em que se cruzam interesses institucionais e multiplicidades humanas, move-nos as questões: O que há por trás da instituição escola? Há situações invisíveis e indizíveis presentes no cotidiano escolar? Quais marcas objetivas e subjetivas perpassam os estudantes? Quais subjetivações compõem estudantes frente à aprendizagem de matemática?

O objetivo desta pesquisa é investigar movimentos que compõem o cotidiano de alguns estudantes de uma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco, desdobrado em: a) movimentar conceitos relativos ao tema da pesquisa; b) descrever marcas que atravessam alguns estudantes, por meio de escuta individual; e c) desvelar subjetivações que compõem uma estudante frente à aprendizagem de matemática, por meio de escuta individual e mapa narrativo.

Destarte, como fruto de investigações ao cotidiano de uma escola pública, o presente artigo, assim se organiza: 1) Primeiro tópico – abordamos a pesquisa cartográfica detalhando os passos metodológicos realizados. 2) Segundo tópico – enfatizamos o sistema de ensino, como dispositivo análogo a uma árvore, pelo fato desta apresentar estrutura, linearidade, hierarquia, ciclos com início, meio e fim e reprodução. Todavia, esse modelo arborescente apresenta dissonância à escola entendida como território

de afetações e subjetivações coerente com um modelo rizomático por suas variações e alianças com necessidades vividas. 3) Terceiro tópico – falamos de marcas, ainda que não visíveis nem enunciáveis, que interferem nas situações educacionais, trazendo a produção dos dados considerados como marcas que atravessam os estudantes e, conseqüentemente, as escolas em dado momento e espaço vividos e cartografados.

Uma arte, um surf, uma antropofagia, um devir...

Enquanto na geografia a cartografia ocupa-se do estudo, produção e representação de mapas de realidades físicas, a cartografia abordada nesta pesquisa – caminho de estudo, produção e representação de realidades – compõe espaços subjetivos, sentimentos e afetações humanas, perante determinada realidade. Pautada na indissociabilidade entre conhecimento e transformação, a cartografia é um caminho que "nos ajuda no estudo da subjetividade [...] é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 76). "Cartografar é relatar o acontecimento. Nada há antes ou depois. Só há a processualidade" (Tártaro, 2016, p. 11). De acordo com a cartógrafa Rolnik (1989a), a cartografia é uma pesquisa de intervenção, pois, à medida que ela vai se fazendo, os afetos são (re)visitados e territórios vão se compondo para eles.

Consoante as autoras, tal intervenção acontece porque adentra à experiência, tratada por Bondía (2002) como uma relação com algo que se experimenta. É aquilo que marca o sujeito. Não o que se passa, mas o que lhe passa, formando-o, transformando-o. Ao se referir à atualidade, Bondía (2002, p. 21) afirma que "Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara". De acordo com Bondía (2002), a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo, tendo em vista que, para experienciar, requer-se gestos de interrupção. Esta atenção a si é incompatível com a intensificação de informações, opiniões, ocupações e pressa em que o sujeito pós-moderno está submerso.

Assim, ao considerarmos a relação cartografia/experiência, concordamos com o autor, ao expor a necessidade da pausa no ato cartográfico, "Buscar subjetivações, marcas, linhas de força requer que parem seus motores, sua inquietude, sua agitação, para observar outros motores" (Tártaro, 2016, p. 11). Nessa perspectiva, o desafio do cartógrafo é aprender a ouvir mais do que falar. Segundo Rolnik (1993), escutar o outro, na cartografia é receber subjetividades para produzir pontes que interliguem o pensar e o falar.

Com base nos autores aqui abordados, a tarefa do cartógrafo representa uma amálgama de antropofagia, surf e arte. Enquanto antropófago, espera-se que o cartógrafo esteja imerso nas "Intensidades do seu tempo e, que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizerem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago" (Rolnik, 1989a, p. 23). Esta tarefa nos incumbe de uma escuta atenta, livre de qualquer racismo, referente a toda matéria encontrada nas objetividades e subjetividades pesquisadas.

Tendo em vista que a cartografia lida com processos, a imprevisibilidade faz-se sua companhia. "Deste modo, o cartógrafo se torna um surfista. Este não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita-se, disciplina o seu corpo e mente para estar preparado diante da onda que ele ainda não viu" (Rolnik, 1989b, p. 4). Compreende-se, pois, a necessidade de que pontos de vista do cartógrafo e repetições tornem-se abandonáveis, para deixar-se conduzir pelas ondas ou vibrações que estão sendo emanadas. Neste pensamento corrobora Queiroz (2014, p. 5):

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

É indispensável, pois, ao cartógrafo ter humildade e sensibilidade que coloquem em crise suas referências, abrindo espaço à criação, na

qual o artista renuncia ao conforto, na busca do novo, da arte, da vida. "Será necessária uma visão não retiniana para alcançar esse roteiro invisível e uma especial habilidade do gesto para acompanhá-lo e trazê-lo para o visível. Sem isso não há obra, nem de arte, nem de existência" (Rolnik, 2006, p. 7).

Nesta amálgama, busco investigar movimentos que compõem o cotidiano dos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco, na qual sou pedagoga. Neste território, muitas afetações me transpassam perante as singularidades e multiplicidades humanas, habituais e passíveis de serem desapercebidas. Todavia, remetemos a Veiga-Neto (2005, p. 46), quando fala da importância em atentarmos a histórias vistas de baixo, "parte de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos". Dessa forma, consideramos que a partir de escutas, narrativas e desenhos, seja possível mapear parte das linhas de forças que nos cercam e afetações que nos movem enquanto pesquisadora/pesquisados juntos numa instituição escolar, cuidando que "Os investigadores narrativos têm que estar totalmente envolvidos com os participantes" (Bovo, 2011, p. 17).

Neste percurso, adentrei caminhos, retire-me em uns, abandonei outros, mudei rotas até chegar ao seguinte trajeto: seleção de sete depoimentos, a partir da escuta individual a estudantes de três turmas de primeiro ano do Ensino Médio que aceitaram ser escutados com base nos temas: desempenho escolar; relação com a matemática; relação familiar; saúde e relações inter e intrapessoal. Os depoimentos foram registrados em diário de campo de acompanhamento interdimensional, tendo em vista a escuta fazer parte de minhas funções na escola. Foram selecionados para esta pesquisa, trechos relatados pelos sete estudantes que mais me agenciaram. Dentre os estudantes escutados, uma agenciou-me de forma mais intensa, e, por conseguinte, fora escolhida para a composição do mapa narrativo, cujos desenhos foram escaneados e a narrativa, por meio de entrevista, gravada e transcrita para

compor esta pesquisa.

Assim, foi dada ênfase ao mapa narrativo, concordando que este "É uma das ferramentas que possibilitam detectar informações que, muitas vezes, estão adormecidas para o entrevistado" (Rolnik, 1989a, p. 7). Outrossim, de acordo com Gasparotto (2010, p. 11):

O entrevistado, à medida que desenha, expõe sua verdade, não de maneira direta, pergunta e resposta, mas com um olhar que atravessa o óbvio das questões e dá a possibilidade de mostrar aquilo que o afetou, que o atravessou e que produziu as marcas sobre as quais ele está falando.

A partir deste contexto, "É preciso rachar as palavras e as coisas para delas extrair, respectivamente, os enunciados e as visibilidades" (Levy, 2002, p. 1). Entendemos, então, que tais coisas estejam contempladas nos mapas narrativos, reverberando marcas que atravessam os sujeitos da escola e, conseqüentemente, a ambiência escolar, que, institucionalmente, remete à linearidade/arborescência.

Dispositivo escola: um modelo arborescente?

Descrevemos a escola como dispositivo, a partir de Deleuze *et al.* (1990). Segundo o autor, dispositivo trata-se de um conjunto heterogêneo, podendo ser instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis e medidas administrativas com objetivo de disciplinar, capturar e controlar. É uma "Espécie de novo conjunto multilinear, composto de linhas de natureza diferentes" (Deleuze *et al.* 1990, p. 1), seguindo diferentes direções, em que as linhas se aproximam, se afastam, sendo submetidas a derivações e variações. Como instituição intencional e legalmente organizada, o dispositivo escola constitui espaço de saber vinculado ao poder, que produz subjetividades, embora a difusão do conhecimento traga a seguinte história:

No processo civilizatório da sociedade ocidental, a difusão do conhecimento era realizada rizomaticamente, sem que houvesse uma instituição responsável por isto, mas difundidos pelas famílias, profissionais de cada área para

seus aprendizes, livros, igreja, comunicação entre as pessoas etc. No entanto, o Estado, ao notar que estas aprendizagens poderiam satisfazer seus interesses e que colocava em risco seu poder, apropria-se delas e cria uma instituição para organizá-la, baseada no mesmo modelo do exército e das fábricas, a Escola também tem por objetivo disciplinar os corpos, a mente, garantir a produtividade, normalizar os indivíduos, preparar os cidadãos sempre a partir dos interesses do Estado (Rodrigues, 2015, p. 166).

Assim, "A escola nada mais é que uma máquina de guerra capturada pelo aparelho de Estado. O espaço da escola é um espaço estriado, cheio de leis, regras, hierarquias, inspeções" (Bovo, 2011, p. 50). "Na escola existe uma ordem e hierarquia na conexão das linhas, elas não se conectam livremente, mas obedecem a uma norma" (Rodrigues, 2015, p. 132).

A analogia da escola à arborescência tem por referência Deleuze e Guattari (1995). Os filósofos colocam que o poder há muitos séculos faz do conhecimento uma árvore frondosa, radicular convencional, uma ciência régia. Desta forma, o poder visa deter o controle do saber, que, por sua vez, reverbera em poder. No caso da escola,

Foi necessário limitá-la, ordená-la, organizá-la, reprimi-la, homogeneizá-la, proibi-la etc., para que ela pudesse ser organizada em anos letivos, currículos, bimestres, disciplinas, aulas, parâmetros de avaliação (Rodrigues, 2015, p. 165).

Ou seja, a escola que temos representa uma árvore cujas partes com começo, meio e fim, seguem delimitações, hierarquias, ordem e reprodução.

No entanto, é perceptível a dissonância entre o que a escola é enquanto instituição designada pelo Estado, conforme um modelo arborescente, e àquela entendida como "território das afetações e subjetivações" (Souza; Silva, 2015, p. 1310). A primeira é tida como caminho linear, com fins preestabelecidos, nos quais o Estado procura garantir que as informações serão as mais fiéis possíveis às suas opiniões, cuja ideia é "antecipar toda e qualquer situação que possa acontecer em uma sala de aula" (Tártaro, 2016, p. 57). Para a autora, trata-se de controlar e seguir caminhos outrora traçados, cuja proposta institucional, de

acordo com Costa (2020), dá-se através de um regime de verdade proposto por meio de currículos escolares, metodologias consideradas mais adequadas em relação às outras e que possibilitem o acesso ao conhecimento.

Assim, são postos padrões referentes ao que, para que, como e quando ensinar e aprender, contrariando o que afirma Gallo (2008, p. 84): "Ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não". Para Queiroz (2021, p. 2, grifo nosso), "Nunca se sabe como uma pessoa aprende..." e o que a conduz (agência) ao aprendizado". E neste entendimento corrobora Rodrigues (2015, p. 131, grifo nosso): "Aprender é o "entre", não tem início ou fim, por isso só podemos cartografá-lo, é como o surfista que mapeia a onda ao surfá-la".

O ensino na escola é arborescente, oposto, mas não simétrico, ao processo rizomático de aprender. Este processo, faz-se coerente com o múltiplo, tendo em vista que: "O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31). Prosseguem os autores: "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 36). Ao abordarem o termo aliança, os filósofos sugerem que a ação rizomática², remete a um compromisso, não com uma verdade estabelecida, mas com realidades e necessidades vividas.

Partindo deste pressuposto, compreendemos, a partir de Gallo (2008), que, ao contrário de ser produzida nos gabinetes e expressa nos documentos, uma educação rizomática está na sala de aula, nas ações cotidianas, construindo um mundo dentro do outro. Quanto à educação produzida em gabinetes, posta por Gallo (2008) como uma educação maior, esta traduz o ideal de grupos restritos. "Eles não estão em sala de aula. Apenas a observam. Coletam informações e não as experienciam, não as vivem. São falas prescritivas, impostas e não parresias³" (Queiroz, 2021, p. 13). Nesta tensão entre fala prescritiva e parresias, Foucault (1996, p. 44-45) questiona:

[...] o que é afinal um sistema de ensino se não uma ritualização da palavra; se não uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Para o autor, os sistemas de ensino inserem-se numa dinâmica distributiva de poder, através do saber, que, por sua vez, está ligado à luta pelas palavras e seus significados. Nessa direção, luta-se pelo "controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras" (Bondia, 2002, p. 21). Logo, tais sistemas de poder/saber, conseqüentemente de ensino, controlam as possibilidades do Fora, do diferente. Mesmo admitindo que delimitar o Fora é uma tarefa bastante árdua, por não pertencer aos limites do conhecimento, Levy (2002) o trata como não-relação, como não-lugar. O Fora está sempre resistindo ao poder, logo, a linguagem literária enquanto espaço do Fora é essa realidade prestes a se realizar. Assim, a experiência do Fora é um processo de resistência, uma luta da língua menor contra seu modo maior, da tribo contra o Estado, de minorias contra a maioria (Levy, 2002).

É diante desta luta cartográfica, que me aventuro a desvelar marcas que atravessam estudantes de uma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de Pernambuco, pois, assim como diz Rolnik (2006, p. 6), "é o fundo sem fundo invisível da matéria intensiva, onde se engendram os embriões de novas paisagens". Interessa-nos, pois, germinações desestabilizadoras, como possibilidades de vida e composição de territórios outros.

Marcas presentes: o invisível-indisível-interferível

Uma escola pública de Referência em Ensino Médio, dentre várias outras. As situações parecem semelhantes às demais, os modelos sugerem arborescências. Porém, são tantas multiplicidades

² Rizoma são tipos de caules horizontais, que têm crescimento diferenciado sem direção definida. Não há centro hierarquia, ordem, profundidade. É processo de ligação da multiplicidade por ela mesma. Ver Lauro (2014).

³ Parresia, é a fala franca, sendo esta unida à prática. A fala é autenticada pela própria conduta. Ver Foucault (1995).

que se torna desafiador pausar para atentar aos detalhes e às diferenças. Enquanto isto, situações de aprendizagem vão acontecendo em meio a encontros de pessoas, objetivações, mas também de ideias, afetações e subjetivações, que, por não acontecerem na dimensão do tangível, são passíveis de invisibilidades, sobretudo, quando não interessam a uma educação maior, expô-las; o que normalmente acontece, à medida que esta busca a ordem, ignorando o caos. No entanto, como lembra Rolnik (2006, p. 6), "por trás da conformação de um território, há outra e depois outra e mais outra, como as camadas geológicas".

A autora acima traz que, além daquilo que, comumente não se vê e não diz, há todo um terreno subjetivo que nos constitui. Neste agenciamento, lanço-me a desvelar camadas subjetivas, considerando sua importância, a partir de Rolnik (1989a, p. 160):

No massacre da alma não há testemunha ocular, já que se passa no invisível: pela mesma razão, seu registro na memória também não é feito de imagens – mas nem por isso ele deixa de ter efeitos, tão ou mais violentos do que os fatos visíveis.

A partir deste juízo, consideramos os efeitos tratados por Rolnik (1993, p. 5) como marcas, "as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro". A autora enfatiza que, nestes estados contínuos, as marcas interagem umas com as outras, constituindo o que somos e que "Cada um destes estados constitui 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" (Rolnik, 1993, p. 2). Todavia, as marcas que aprisionam podem suscitar atos de liberdade. Consoante com Silva *et al.* (2013, p. 4), as marcas "ou erguem-se para abraçar o seu fracasso ou rejeitá-lo".

Jade: "Quando eu procuro falar das coisas que eu quero, as pessoas não dão importância. Elas me cortam no meio da conversa aí eu acho que tô incomodando". Descrevemos como marca da aluna Jade a carência do diálogo e a falta de

ser escutada, o que nos traz à memória as palavras de Tártaro (2016, p. 91), "Não há encontros na escola. O professor está de passagem, os alunos se constituem meras paisagens de um ambiente falido" A autora enfatiza que a escola, da forma como está organizada pelo Estado, anula a potência de educadores autônomos, se utilizando da máquina molecular do diálogo para enquadrar os sujeitos. Sobre isto, questiona a autora: "Mas como? Coloca um professor com 35 ou 40 alunos por sala e pede que haja diálogo nesse espaço" (Tártaro, 2016, p. 99). Isto é, mesmo detectando sua importância, o caminho do diálogo torna-se intransitável.

Adam: "Acho puxado passar o dia todo na escola. Fico com o corpo doído". Diante da marca do aluno Adam, Bovo (2011, p. 38) afirma que a máquina estatal tem por função disciplinar os sujeitos: "a disciplina é, então, marcada por métodos que esquadrinham, ao máximo, tempo, espaço e movimento; que controlam o corpo, que o assujeitam; que lhe impõem uma relação de docilidade e utilidade". E corrobora Tártaro (2016, p. 113):

Pode um aluno ter o poder para escolher o que quer de seu corpo? Qual matemática deseja aprender e qual não acha necessária para si? Tais perguntas são proibidas em um ambiente regido pelo aparelho de Estado que tem por função reproduzir um organismo que servirá para auxiliar no controle do que é obrigatório.

Porém, apesar de nítido o exercício do poder sobre os alunos, esse poder não se localiza nas mãos do diretor ou do professor. Uma vez que ele transita, está difuso (Bovo, 2011).

Bob: "Sou ruim em matemática e quando começa com esse negócio de x , piora, mas se a gente prestar atenção, aprende". Descrevemos neste depoimento a marca do fracasso e da responsabilização. A expressão de Bob, de que a aprendizagem depende de si, é observável. É possível que tenha incorporado discursos dos educadores repetidamente sobre importância e necessidade de prestar atenção e de que a aprendizagem acontece por vontade própria. Porém, interrogamos: como estes discursos adentrarão uma dimensão além da razão? Será que a apren-

dizagem depende da vontade e da atenção do aluno? Segundo Gasparotto (2010), esta responsabilização pode desenvolver sentimento de culpa, medo e rejeição. De acordo com Bovo (2011, p. 50), a escola é um lugar onde reinam os discursos: "É muito comum ouvir: o aluno deve construir seu próprio conhecimento. São tais discursos que produzem verdades e que possuem por objetivo controlar comportamentos, dominar as pessoas que ali estão". Outrossim, "nos conformamos com o fracasso que a matemática, invariavelmente, proporciona dizendo que, para aprender basta ter vontade, persistência, interesse, disciplina" (Rodrigues, 2015, p. 234).

Dan: *Eu era bom em matemática, mas agora tô ruim. Fico sem vontade de estudar. Tenho crise de ansiedade. Dá vontade de não tá vivo. Tentei passar gilete no pulso... Outra vez me joguei na frente de um carro... Minha mãe diz que eu tenho tudo nas mãos: comida, roupa, família e pergunta por que eu me corto, eu não entendo também.*

Esta marca psicossomática evidencia as múltiplas variáveis que atravessam escolas, pessoas e, conseqüentemente, interferem na aprendizagem, remetendo-nos ao caos, abordado por Gallo (2000), que luta contra a opinião. O autor diz que o importante não é nem vencer, nem fugir do caos, mas conviver com ele e, dele, suscitar possibilidades.

Zoe: *Acho matemática bem difícil, não aprendo. Na aula, tem a turma que faz as coisas, outra que bagunça e outra que dorme. Eu durmo, porque fico até tarde no celular e dá sono na aula. Quando é pra fazer divisão eu pego as respostas com os colegas, sem a professora ver.*

Zoe, expõe a matemática como difícil e inacessível. Historicamente, a matemática foi um produto discursivo criado para ter justamente esse efeito de restrição, pois nem todos podiam ter acesso aos seus procedimentos (Costa, 2020). Segundo Costa e Queiroz (2019, p. 20), "por estarmos tão habituados a ouvir que os alunos não gostam de matemática por considerá-la difícil, que esta ideia findou sendo absorvida como uma verdade incontestável". Zoe revela um fracasso escolar, não correspondente à reprovação, pois a estudante encontra rotas de fuga para garantir a nota, que a fazem passar de ano. Rodrigues (2015, p. 176), em referência à marca do fracasso, diz: "talvez a mais comum é a do aluno que não reprova, não evade, consegue se sair bem nas avaliações, em alguns casos é até considerado um bom aluno, mas o processo de doutrinação lhe impõe a inércia".

Rick: "Acho matemática tão ruim que só entro na sala de aula porque é o jeito. Na aula eu coloco o fone e fico ouvindo música". A marca da desterritorialização e da obrigação se faz neste depoimento, convidando-nos a atentar ao que trazem as autoras a seguir: "Parece que o importante na escola não é mais aprender, mas ficar por obrigação naquele espaço. Nada ali é interessante" (Tártaro, 2016, p. 62). Prossegue Queiroz (2019, p. 137), "Alguns são como corpos presentes nas salas de aula. Eles se desterritorializam". E, nesta sequência, Rolnik (1989a) enfatiza que, mesmo que um aluno entenda ou não o que o professor está explicando, seja participativo ou não, tire boas notas ou não, faça os trabalhos ou não, seu comportamento emana dos desejos.

Mary: "Desenhe o lugar da escola que você mais gosta e o local da escola que menos gosta":

Figura 1 – Local da escola que mais gosto



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Figura 2 – Local da escola que menos gosta



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Branca de Neve: "Gosto do corredor e da biblioteca. Não gosto da sala de aula, é muito barulho". De acordo com Bovo (2011, p. 174), "A escola é um espaço estriado e ela é, muitas vezes, um local em que as pessoas não querem habitar".

Mary: "Poderia armar e resolver estas continhas?".

a) $138-37 =$ b) $53 \times 4 =$ c) $612:3$

Figura 3 – Primeira tentativa



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Na primeira tentativa, Branca de Neve subtrai de onde tem o número maior, não importa se minuendo ou subtraendo.

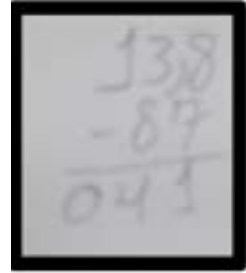
Mary: "Você lembra que os termos da subtração são minuendo e subtraendo? Minuendo é o número que você vai retirar outro, lembra? Subtraendo é a parte que fica em baixo, a parte menor que você vai retirar do maior. Está correto como fez?". Peço para tentar de novo. Na segunda tentativa, Branca de Neve junta o 1 ao 3 usando uma vírgula e erra a subtração.

Mary: "Quando você usou a vírgula o número mudou de cento e trinta e oito, para treze vírgula oito. Vamos tentar agora sem a vírgula, pra respeitar a quantidade? Reveja se a subtração tá correta". Ela diz que não quer fazer. É nitido o medo de errar. Fica meio assustada, pensa, resolve fazer e, na terceira tentativa, chega ao resultado. Com relação à multiplicação e à divisão, ela se nega a resolver. Além da marca do déficit escolar, em relação à aprendizagem em matemática para seu nível de ensino, a aluna do Ensino Médio traz a marca do medo de errar. Neste segmento, consideremos Rodrigues (2015, p. 208):

Parece óbvio que errar seja comum num lugar onde se ensina coisas às pessoas que não sabem. Errar é humano! É errando que se aprende! diriam os precipitados. Não na Doutrina! Nela o erro é uma falta grave e deve ser extirpada

Para Queiroz (2019), a escola da forma como está constituída não atrai os estudantes. Eles são obrigados a viverem o dentro, enquanto suas mentes anseiam para viver o fora dali.

Figura 4 – Segunda tentativa



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

a todo custo. É como um pecado que afasta o pecador do divino.

E prossegue o autor, com base em Paulo Freire, abordando que a penalização do erro pode fazer com que o aluno o veja, além de uma falha cognitiva, uma falha moral/cultural. Ao invés do erro ser visto como parte da construção do conhecimento, é visto como obstáculo de natureza ideológica, uma vez que a escola avaliza um saber arborificado. Desta feita, se o erro está ligado a uma pedagogia de respostas cristalizadas, passa a impedir que o estudante se arrisque no processo de aprendizagem, impossibilitando a criação, uma vez que as respostas são conhecidas e as verdades já estão preestabelecidas (Rodrigues, 2015).

Mary: "Pode fazer um desenho das suas aulas de matemática?".

Figura 6 – As aulas de matemática



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Figura 5 – Terceira tentativa



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Branca de Neve: "É só números, letras e eu não entendo nada. É muito barulho. A professora se estressa. Me dá ansiedade". A fala de Branca de Neve, de não entender matemática, conseqüentemente não achar sentido, não, não foi assim! Seria confortável, falar sobre a falta de sentido. Todavia, deparo-me com uma onda diferente, preciso me equilibrar na prancha, na hora que Branca de Neve fala: "A matemática que eu aprendi na escola, já me serviu pra passar troco, calcular os preços, fazer a medida dos ingredientes quando preparo comida. E agora?" Não gosta, não entende, mas vê sentido. É nesse desassossego que ecoa um trecho de Foucault (1995, p. 12), "sujeitos individuais ou coletivos têm

diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento que podem acontecer". Cada sujeito carrega em si uma multiplicidade.

Mary: "Pra você, como seria uma boa aula de matemática?". **Branca de Neve:** "Seria os alunos comportados e prestando atenção. Quem tem mais dificuldade é quem não presta atenção, saem da sala e ficam no celular como as minhas irmãs". Comecei a entender que Branca de Neve precisa de silêncio para aprender. Não concorda com quem transgredir regras. O que continua a nos dizer Branca de Neve? **Mary:** "Pode desenhar como você acha que será seu futuro e como você gostaria que fosse? Desenhe seu autorretrato".

Figura 7 – Como vejo meu futuro



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

Branca de Neve: Quero ter casa, carro e comprar muitas coisas, joias, roupas e também estudar psicologia. Sou uma pessoa triste. Falto muito na escola, porque eu só tenho um rim e preciso fazer exames todo mês em Recife. Moro com minha vó. Me entendo mais com ela do que com a minha mãe. Eu tinha 5 anos, quando meu pai morreu, numa troca de tiros com a polícia. Ele era bandido, roubava, usava drogas (interrupção da narrativa, Branca de Neve chora). Tenho crises de ansiedade, já tive vontade de morrer, aí eu me cortava. Mas agora não me corto mais. Minha ansiedade é mais por causa das minhas duas irmãs, que só vive nos corredores da escola, levando reclamação da diretora e dos professores e não aceitam meus conselhos. Me sinto triste quase o tempo todo. Hoje eu vim pra escola com tristeza porque fiquei sabendo ontem que minha vó vai precisar fazer hemodiálise três vezes na semana. Os dois rins dela tá atrofiando. Ela tá muito mal.

Não deu mais para prosseguir por causa do choro de Branca de Neve. Observamos, porém, na narrativa acima, marcas decorrentes da delinquência familiar, problemas de saúde física, psíquica e social envolvendo a própria aluna e sua família, que pesam sobre os ombros da

Figura 8 – Branca de Neve



Fonte: Mapa Narrativo (2022).

adolescente. É possível que Branca de Neve, ao se encontrar entre tais linhas de forças, deseje vergá-las e habitar outros espaços, afastando problemas sociais de sua família. Ela deseja que suas irmãs sejam comportadas, protegidas de punições sociais, incluindo as punições escolares; que remetem à punição ao pai, que morrera por transgredir leis. Seu depoimento espontâneo, revelando a conduta do pai e, posteriormente, mesmo que indiretamente, a preocupação com a conduta das irmãs nos faz lembrar que "Há sempre um homem do desejo em nós mesmos, de tal forma que, ao relatar o que se passa, relatamos também o que queríamos que acontecesse" (Tártaro, 2016, p. 40). Diante disto, ratificamos o entendimento de que Branca de Neve discorda de transgressões a regras, especialmente por parte das irmãs.

Quanto à tristeza de Branca de Neve referente à hemodiálise da avó, pode representar o medo

de perdê-la, mas também o medo de chegar à mesma situação, já que tem um problema de saúde relacionado. Diante disto, esperaríamos que seu desenho sobre o futuro tivesse sido desastroso. Porém, contrariando a expectativa, a adolescente, revela não só o sonho de conquistas materiais, mas profissionais e acadêmicas. Mesmo diante do caos, há uma força, uma intensidade dentro dela agitando-a em busca de vida. Fato este que nos leva a indagarmos, como pesquisadoras e, sobretudo, como educadoras: como nós podemos agir para que essa agitação ganhe vigor e impulso dentro dos espaços escolares? O que tem movido a aluna nesses impulsos vitais?

Assim como Branca de Neve, cada sujeito da educação tem sua complexidade, singularidade, multiplicidade, diferença e desejos. No entanto, tendo que interagir num ambiente escolar que, muitas vezes, não o agencia, eles optam por rotas de fugas. Desta forma, "o si mesmo é pouco evidenciado. A impressão que fica é que ninguém se importa realmente em saber o que o outro quer ou deseja" (Tártaro, 2016, p. 113).

Considerações

Diante dos objetivos propostos para esta pesquisa, ainda que atingidos, não exultarei, se vistos, enquanto algo determinável, pois, para a Filosofia da Diferença, quando se determina caminhos e respostas, fecham-se possibilidades. Todavia, rezo-me à medida que tais objetivos intervieram em histórias de sujeitos móveis e mutáveis em dado tempo, espaço e realidade. Além do mais, se profícuo, como um mundo larvar, onde se engendram embriões, suscitando criações outras.

Diante disto, consideramos "Nunca se chegar a um ponto de embarque, ponto de origem, terra natal. Nem a um ponto de desembarque, ponto final, terra prometida" (Rolnik, 1989a, p. 76). Porém, os encontros que se fizeram nesta pesquisa, quer entre pesquisadora e estudantes, quer entre pesquisadora e teóricos, foram consideravelmente fortes para situar um novo território em educação, oposto a arborescências. Um território transversal, rizomático, humanamente múltiplo.

As marcas encontradas nesta pesquisa, as quais atravessaram os sete estudantes aqui citados em dado momento foram: carência, corpo doído, discurso relacionado ao fracasso escolar, sobretudo em matemática, responsabilização, desterritorialização, doenças físicas e psicossomáticas, desejos, rotas de fuga e delinquência familiar. Integrando o universo dos estudantes, Branca de Neve teve este pseudônimo pelo fato de termos observado nela sete marcas, remetendo ao clássico infantil "Branca de Neve e os Sete Anões". Dentre estas sete marcas, aproximadas às dos demais estudantes, duas delas nos chamaram atenção em Branca de Neve: 1) Ver sentido, apesar de dizer não gostar, nem entender matemática. A dificuldade para aprender, segundo ela, seria causada pelo barulho. Possivelmente este conflito estaria relacionado com a situação familiar, em que, por atos de transgressão, o pai fora morto. Ela demonstra objeção às transgressões. Discorda e se aflige com infração às regras escolares, sobretudo em relação às irmãs. O cuidado com as irmãs e o desejo em vergar forças, evitando outras possíveis tragédias familiares, pareceu forte. 2) Os problemas de saúde vividos por ela e por sua avó não detêm seus sonhos e seu futuro. Evidencia-se, pois, em Branca de Neve, a capacidade em se mover rizomaticamente em busca de vida e liberdade, mesmo perante forças que a aprisionam.

Diante desta beleza humana múltipla, embora caótica e, considerando as marcas aqui encontradas, entende-se que elas conflituam com um modelo de ensino e de sujeitos lineares e proposto por uma instituição arborescente. Atravessaram-me, pois, sentimentos de inquietação, que, enquanto educadora, levam-me a perguntar: estamos à altura de educar os nossos alunos perante estas e outras marcas porvir? Como ir além da preocupação pós-moderna em resolver problemas da vida material? Como se libertar e libertar os alunos de perspectivas arborescentes, doutrinárias e discursivas, redutoras de projetos de vida, sonhos e potenciais? Que estas perguntas nos movam a um olhar que revele o invisível/indizível. Um olhar que alcance necessidades e acontecimentos por

mínimos que pareçam. Um olhar que reverbera ações cotidianamente combatentes, diante das marcas que atravessam os múltiplos sujeitos escolares e, conseqüentemente, as escolas.

Referências

- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BOVO, A. A. *Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1b459e-78-a87e-409e-af8d-4691a3f6fc8c/content>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- COSTA, L. R. S. *A busca por algo novo e sobretudo singular: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37974/1/DISSERTA%3%87%83O%20Luana%20Rafaela%20da%20Silva%20Costa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- COSTA, L. R. S.; QUEIROZ, S. M. O gostar de matemática: discurso, desejo e marca. In: ALENCAR, M. F. S.; MIRANDA, M. H. G.; COSTA, M. F. S. (org.). *Educação, estado e diversidade: perspectivas e desafios*. Recife: Ed. UFPE, 2019. v. 5, p. 17-37. (Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógica). *E-book*. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/123/133/368>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-239.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, S. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418/9692>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- GASPAROTTO, G. C. F. *Alfabetização matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos na série final do ensino fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e2936ae-097a-4908-ae-e4-6db39be7781f/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LAURO, R. Deleuze e Guattari: rizoma. *Razão Inadequada*, São Paulo, 23 maio 2014. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEVY, T. S. O fora como o (não-)espaço da literatura. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA DA LITERATURA, 2., 2002, Rio de Janeiro. *Resumos* [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/encontro/Tatiana%20Levy.doc>

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUEIROZ, S. M. Atravessando o devir professor de matemática. *Zetetike*, Campinas, v. 29, p. e021028, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8654213>. Acesso em: 10 ago. 2024.

QUEIROZ, S. M. Caso Sabrina: quando a cartografia atinge uma marca. In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2014, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2014. p. 1-12. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/9708>. Acesso em: 10 ago. 2024.

QUEIROZ, S. M. Sala de aula: sociedade de controle, comprimido e hiperativismo socio-virtual versus o cuidado de si. In: ALENCAR, M. F. S.; MIRANDA, M. H. G.; COSTA, M. F. S. (org.). *Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas*. Recife: Ed. UFPE, 2019. v. 6, p. 137-160. (Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógica). *E-book*. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/124/134/370>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RODRIGUES, T. D. *Práticas de exclusão em ambiente escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2772360. Acesso em: 10 ago. 2024.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989a.

ROLNIK, S. Cartografia, ou de como pensar com o corpo vibrátil. In: ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b. p. 66-69.

ROLNIK, S. Floresções da realidade. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, maio 2006. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Floracoes.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

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. 1993. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpoDevir.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

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

SILVA, M. T. *et al.* Mapas e cartografia em educação matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: ENEM, 2013. p. 1-8. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/724_1480_ID.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, A. C. C. O que pode a educação matemática? *Linha Mestra*, Campinas, n. 23, p. 211-215, ago./dez. 2013. Disponível em: https://linhamestra23.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/01_territorio_educacao_matematica_multiplicidades_e_singularidades_o_que_pode_a_educacao_souza.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

SOUZA, A. C. C.; SILVA, M. T. Do conceito à prática da autonomia do professor de matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6dGhWnG7CdM-gCjfRRZpYnTR/?format=pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

TÁRTARO, T. F. *Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5aa99fd8-63ad-4b92-8734-a3c77d312357/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.

Mary de Melo Teixeira Monteiro

Mestre em Educação, em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Endereço para correspondência:

MARY DE MELO TEIXEIRA MONTEIRO

Rua João Galindo, 50
Centro, 55280-000
Pedra, PE, Brasil

Simone Moura Queiroz

Doutora em Educação Matemática pela UNESP, Mestre em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Endereço para correspondência:

SIMONE MOURA QUEIROZ

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Centro Acadêmico do Agreste (CAA)
Avenida Marielle Franco
Novo Caruaru, 55014-900
Recife, PE, Brasil