

## **(Re)EXISTÊNCIAS PARA ESCOLAS OUTRAS**

## **(Re)EXISTENCES FOR SCHOOLS OTHER**

## **(Re)EXISTENCIAS PARA ESCUELAS OTRAS**

**Carolina Tamayo**

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Universidad de Antioquia (Colômbia)

[carolina.tamayo36@gmail.com](mailto:carolina.tamayo36@gmail.com)

**Michela Tuchapesk da Silva**

Universidade de São Paulo - FEUSP.

[mtuchape@gmail.com](mailto:mtuchape@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente artigo, busca trazer vozes que emergem numa escola indígena e não indígena de duas pesquisas em Educação Matemática a partir de lugares marginais, quais sejam: uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, no Brasil e, uma escola pública numa comunidade indígena no Urabá antioquenho da Colômbia. A diversidade de cenários, configuradas em territorialidades diferentes, nos permitiram movimentar junto as teorias de Michel Foucault, Gilles Deleuze e as vozes dos sujeitos dessas pesquisas, discussões desde a escola e suas práticas e táticas de resistências. Deste modo, as vozes de revolta são apresentadas a partir de fragmentos de fala textualizados. Através de uma escrita rizomática, que do lado da informalidade, do inacabado, da deformação, abre e liberta, instiga e nos coloca no jogo do verdadeiro e do falso, abrindo margem para que linhas de fuga apareçam, produzindo outras escolas e escolas outras.

**Palavras-chave:** Resistência; Relações de Poder; Educação Matemática; Filosofia da Diferença.

### **ABSTRACT**

This article seeks to bring voices that emerge in an indigenous and non-indigenous school from two researches in Mathematics Education from marginal places, namely: a public school in the interior of the State of São Paulo, in Brazil and, a public school in an indigenous community in Colombia's Urabá. The diversity of scenarios, configured in different territorialities, allowed us to move together the theories of Michel Foucault, Gilles Deleuze and the voices of the subjects of these researches, discussions from the school and their resistance practices and tactics. In this way, the voices of revolt are presented from textualized speech fragments. Through rhizomatic writing, on the side of informality, the unfinished, the deformation, it opens and frees, instigates and puts us in the game of the true and the false, that open up possibility of line of flight, causing other schools and schools other.

**Keywords:** Resistance; Power Relations; Mathematics Education; Philosophy of Difference.

## RESUMEN

Este artículo busca traer voces que emergen en una escuela indígena y no indígena a partir de dos investigaciones en Educación Matemática de lugares marginales, a saber: una escuela pública en el interior del estado de São Paulo, en Brasil, y una escuela pública indígena localizada en el Urabá Antioqueño colombiano. La diversidad de escenarios, configurados en diferentes territorialidades, nos permitió mover junto a las teorías de Michel Foucault, Gilles Deleuze y las voces de los sujetos de estas investigaciones, discusiones de la escuela y sus prácticas y tácticas de resistencia. De esta manera, las voces de revuelta se presentan a partir de fragmentos de discursos textualizados. A través de la escritura rizomática que, del lado de la informalidad, de lo inacabado, de la deformación, se abre y libera, instiga y nos pone en el juego de lo verdadero y lo falso, abriendo espacio para que aparezcan líneas de fuga, produciendo otras escuelas y escuelas otras.

**Palabras clave:** Resistencia; Relaciones de Poder; Educación Matemática; Filosofía de la Diferencia.

### 1. Abertura

Entre os anos de 2011 e 2017, duas pesquisas em Educação Matemática foram realizadas em programas de pós-graduação no Brasil a partir de lugares marginais<sup>1</sup>, quais sejam: uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, uma escola pública numa comunidade indígena Guna no Urabá antioquenho da Colômbia. Os temas destes projetos contemplavam o cotidiano, a cultura escolar indígena e não indígena, a problematização dos currículos e da Matemática neles mobilizada, pensar e discutir as práticas e táticas dos professores da escola pública. Em comum, ambas as pesquisas, buscaram pensar a educação como possibilidade de resistência aos poderes que permeiam a escola contemporânea, ao participar de forma direta ou indireta nas práticas escolares e não escolares.

Neste texto, trazemos as vozes dos sujeitos destas pesquisas com o propósito de criar movimentos outros ao pensar os problemas da escola desde dois contextos: indígena e não indígena, como resistências que nascem desde e para as escolas em tempo de políticas educacionais de caráter homogeneizante, como questionamentos às topologias do ser e as geopolíticas do conhecimento. Em outras palavras, propomos criar um traçado esquivo, rizomático (DELEUZE, 1995), dos processos de subjetividade que se entrecruzam em movimentos de luta, resistência, linhas de fuga, caminhos na escola que podem nos ajudar a colocar em prática movimentos transversais contrários aos movimentos verticais e horizontais existentes na escola indígena e não indígena.

Neste sentido, nos aproximamos da concepção de resistência que está presente em todas as fases do pensamento de Michel Foucault, ora mais explícita ora mais implicitamente, pensando nas vozes dessas pesquisas como sinais de revoltas, no sentido de produção de movimentos de resistências às relações de poder que permeiam a escola. Para Foucault (1968) é a codificação estratégica dos pontos de resistência ao poder que torna possível uma revolução. Assim, entendemos que o pensamento do filósofo francês contribui fortemente para pensarmos nas relações entre os sujeitos das pesquisas, poder e resistência.

---

<sup>1</sup> No sentido problematizado por TAMAYO-OSORIO (2017).

As resistências existem, assim, no plural, enquanto casos únicos; elas são possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício (FOUCAULT, 2006), e só podem existir no campo das relações de poder, inscrevendo-se nestas relações como “o interlocutor irreduzível”. Os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, neste caso, em contextos indígenas e não indígenas, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos.

Deste modo, organizamos este texto da seguinte maneira: em primeiro lugar, apresentaremos alguns *aspectos* da tese de doutorado de Tamayo-Osorio (2017) que orientada por uma atitude *terapêutico desconstrucionista*, baseada em um diálogo – ainda que em alguns aspectos tensional – entre os pensamentos de Ludwig Wittgenstein (2009) e de Jacques Derrida (2004; 2006; 2012), procura esclarecer e legitimar a constatação de partida de que a educação escolar - e, por extensão, a educação matemática escolar - constituiu e constitui um problema para os Estados nacionais que a instalaram, após terem sido submetidos a processos de colonização. Esta pesquisa parte das diferentes significações que se apresentam, tanto para a Comunidade indígena Gunadule de Alto Caimán (Colômbia), quanto para outras formas de vida as que foi remetida no percurso investigativo.

Em segundo lugar, apresentamos a pesquisa de Silva (2014) desenvolvida junto a nove professores de Matemática de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, que teve como objetivo propor discussões acerca das possibilidades do professor de Matemática no que se refere a ‘autonomia’ e o ‘cuidado de si’ segundo Michel Foucault (2005; 2006; 2007; 2010). Esta pesquisa foi constituída a partir do método da cartografia, na perspectiva de Rolnik (1989), processo que provocou encontros de teoria e prática. Estes momentos constituíram novos modos de existência, novas subjetividades, movimentando conceitos e pensamentos outros como: Quais as possibilidades de ser professor? Os professores de Matemática tomam decisões autônomas, ou seja, decididas por ele? Ou trabalham no “piloto automático” do senso comum? Os professores têm controle das suas práticas e táticas escolares? Ou são controlados pelos poderes e saberes vigentes? Há resistências nas escolas? Sempre seremos manipulados pelo poder? Ou podemos traçar caminhos outros na educação, caminhos para resistência e lutas permanentes?

Em terceiro lugar, apresentaremos as vozes de revolta que emergiram nas pesquisas em questão, trazidas nesta escrita a partir de fragmentos de fala textualizados, através de uma escrita rizomática - expressão cunhada por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1995) -, que do lado do informal, do inacabado, da deformação, abre e liberta, instiga e nos coloca no jogo do verdadeiro e do falso, buscando romper com o estabelecido, permitindo o surgimento de linhas de fuga. Daniel Lins (2009) descreve este tipo de escrita como uma prática poética “cujo devir é o devir-pensamento-musical da própria escrita” (p. 8), a escrita rizomática por definição é órfã: só se entra nela “pelo meio”, pois não há nela, assim como no rizoma, nem princípio nem fim. O processo que engendra a escrita rizomática, segundo o autor, consiste em “deixar viajar a língua e as palavras” por meio de uma “variação contínua” que “nomadiza o olhar e sacode os corpos esvaecidos”.

Finalmente, apontaremos alguns atravessamentos que discutem e questionam as práticas evocadas pelos participantes das pesquisas, a ideia é que os conceitos aqui mobilizados produzam acontecimentos, provocando novas formas de visibilidades na escola.

Identificando as relações de poder e as resistências - compreendidas como criação e produção de singulares modos de viver - que devemos permanecer atentos e vigilantes. Procuramos que está escrita possibilite novos modos de (re)existência na escola, novas subjetividades, que permita criar espaços de liberdade no presente austero e desprovido de democracia.

## 2. Apresentação das pesquisas

### 2.1. Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te assustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna.

Cada *forma de vida* inventa modos de organizar a vida comunitária através da participação de seus membros numa multiplicidade de *jogos de linguagem*<sup>2</sup> ou práticas culturais que mobilizam propósitos, crenças, saberes, valores, desejos, memórias e relações de poder. Dentre as diferentes *formas de vida* em interação no mundo, esta pesquisa, desenvolvida no período de 2013 até 2017, focalizou na instituição escolar e, particularmente, na educação (matemática) que nela se processa. Partindo da constatação de que a educação escolar - e, por extensão, a educação matemática escolar - constituiu e constitui um problema para os Estados nacionais que a instalaram, após terem sido submetidos a processos de colonização, constituiu-se a pesquisa de doutorado intitulada "*Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te assustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna*".

Inspirada no diálogo tensional entre as obras de Jacques Derrida e as de Ludwig Wittgenstein para lidar com os diversos *arquivos* constituídos no percurso desta pesquisa, a *terapia-desconstrucionista* se constituiu como olhar metódico na condução desta pesquisa acadêmica no campo da Educação. Se propõe como atitude metódica para investigar ao procurar descompactar as dicotomias que costumam ser estabelecidas entre teoria e prática, exterior e interior, mente e corpo, natureza e cultura, entre outras, ao pensar o problema do desejo de escolarização moderno. Com uma visão *pós*-epistemológica de pensar a pesquisa com os pares, não dos pares, contemplando-a como uma prática de resistência que questiona o privilégio do *logos* fechado e homogêneo em nome de uma racionalidade descorporificada.

Neste sentido, esta pesquisa se desenvolveu junto a caciques, líderes indígenas - homens e mulheres-, professores e crianças da comunidade indígena Gunadule de Alto Caimán (Colômbia) com propósito de *descrever* terapeuticamente aspectos do desejo de escolarização moderno a partir das diferentes significações que ele apresenta, tanto para esta comunidade, quanto para outras *formas de vida* as que fomos remetidos no percurso investigativo. Nos adentramos em um pensar a vida enquanto produção de um *ser-no-mundo* participante de *jogos de linguagem* em *formas de vida* numa perspectiva wittgensteiniana.

A pesquisa procurou criar possibilidades para desafiar o poder dessa *imagem* do desejo de escolarização moderno, ao mesmo tempo que, desafiar a *imagem* de Matemática que nele se processa, isto porque para Wittgenstein (2009, IF § 115) "*uma imagem nos mantinha presos. E não pudemos sair dela, pois ela residia em nossa linguagem, que parecia*

<sup>2</sup> O parágrafo 7 das *Investigações filosóficas* Wittgenstein se refere a *jogos de linguagem* assim: "na práxis do uso da linguagem, um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; chamarei de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das ações com as quais está interligada" (WITTGENSTEIN, §2, 2009, p. 10 *itálicos nossos*).

*apenas repeti-la para nós inexoravelmente*". Desse modo, nos encontramos no fundo com as seguintes questões: como ver *aspectos, rastros e espectros* que possibilitem desestabilizar essas *imagens* que residem em nossa linguagem sobre o desejo de escolarização moderno? Qual escola é essa que acontece em Alto Caimán? Quais as matemáticas<sup>3</sup> que acontecem na sala de aula da instituição educativa de Alto Caimán? Como resistências emergem na escola indígena? Será possível pensar uma escola outra indígena?

Ao retornar aos estudos desta pesquisa e aos [entre] *rastros* mobilizados pelas vozes de alguns dos participantes, em tempos nos quais novas políticas curriculares emergem na Colômbia e no mundo, como parte dos movimentos neoliberais que permeiam a educação em Latinoamérica, procuramos levantar, junto às vozes que nela operam, revoltas que acontecem na escola como um campo de resistências ao poder no qual se manifestam lutas contra a dominação, contra as formas de exploração e, finalmente, as lutas que levantam a questão das formas de assujeitamento que se manifestam na escola.

## 2.2. A Educação Matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas.

A pesquisa de Silva (2014) buscou mobilizar conceitos foucaultianos como 'autonomia' e 'cuidado de si' por meio de seus usos, no caso, nas práticas e táticas escolares de professores de Matemática. Apropriando-se do método da cartografia, entendida como mapeamento da subjetividade humana, realizou-se, durante o período de um ano, encontros semanais com os professores de Matemática de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, possibilitando uma intervenção que buscou mapear as linhas de forças que circulavam neste espaço de diálogo e, conseqüentemente, discutir seus processos de subjetivação.

Esses encontros buscaram constituir a prática do exercício de olhar para si mesmo, conhecer a si mesmo, cuidar de si, se governar (FOUCAULT, 2010). Para isso, em consonância com o pensamento da Filosofia da Diferença, amparados em Deleuze (2005), Foucault (2009) e Rolnik (1989), nos apropriamos do método da cartografia, como topografia das forças do fora, geografia das afetações. Cartografia como impulso de trazer algo novo para o mundo, que nos movimente, que ative um pensamento, uma escola.

Neste território escola surge o dispositivo<sup>4</sup> ATPC<sup>5</sup> de Matemática, território das conversas semanais entre a pesquisadora e os professores de Matemática. As ATPCs possibilitaram os envolvimentos, movimentos, experiências, sensações, desterritorializações, agenciamentos entre a pesquisadora, professores e a escola. Uma intervenção que pretendeu provocar as linhas de forças que circulavam neste espaço de diálogo, que produziu um dispositivo como potência de movimentos e fluxos de pensares

<sup>3</sup> Nós aderimos a forma em que Tamayo e Mendes (2018, p. 209) compreendem esta forma de transgressão na escrita. "A escolha pela letra "S" maiúscula no final da palavra faz um movimento desconstrutivo que opera na amplificação da significação, inspirados em Jacques Derrida. O "S" também tensiona o desejo de manter um sistema explicativo universal e totalizante, vinculado à palavra Matemática com "M" maiúsculo". Isto é, abrir a possibilidade da desconstrução da palavra Matemática - com 'M' maiúsculo - compreendida enquanto disciplina acadêmica".

<sup>4</sup> Castro (2009, p. 124) esclarece que "o dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito".

<sup>5</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - <https://www.pebsp.com/atpc/> (acesso em 03/02/20).

outros. Um exercício de olhar para questões outras, exercício de identificar as linhas do fora e entender o que deve subjetivá-los ou não.

Para isso, apropriamo-nos fundamentalmente dos estudos de Michel Foucault, uma vez que a subjetividade foucaultiana analisa os processos que levam o sujeito a determinados tipos de lutas e subjetivações. Assim, uma vez que nossas subjetividades são construídas a partir das práticas que estamos colocados, consideramos importante questionar: Queremos ficar subjetivados ao poder ou a nós mesmos? Foucault aponta que o sujeito deve ser subjetivado somente a ele mesmo, e para isso nos apresenta exercícios que nos levam a constituição do sujeito autônomo.

De acordo com o autor, o sujeito autônomo é aquele que sabe reconhecer as forças do fora e escolher aquela que ele deseja que o afete, que o atravesse, que o subjete. Assim, a autonomia do sujeito age com o controle dessas forças, que não deixam de atingi-lo, contudo o atingem como ele quer. Portanto, trata-se de uma autonomia como uma instância da decisão.

Neste sentido, a pesquisa buscou movimentar práticas e teorias que mobilizassem questões do tipo: Como o professor de Matemática pode lidar com as subjetivações (poderes) instituídas na escola? Essa questão é tratada por Foucault (2010) que apresenta, através das práticas e dos exercícios do cuidado de si e da autonomia na Grécia antiga, que não há outra forma de resistência ao poder senão na relação de si para consigo. Portanto, nas notas de aulas proferidas na obra “A hermenêutica do sujeito”, Foucault nos mostra que há um poder que o sujeito pode manipular: o poder sobre ele.

Além do mais, percebemos que as tentativas de propor mudanças nas práticas pedagógicas escolares que, na maioria das vezes, partem de instâncias governamentais e educacionais superior, não garantem mudanças nas práticas dos professores, visto que, são ações que não partem dos professores. Ainda, ressaltamos que, algumas práticas, como, por exemplo, as práticas colaborativas, também não caminham na direção do cuidado de si e da autonomia, visto que, nestas, os professores trocam experiências sobre a profissão e não sobre os sujeitos e suas práticas, portanto, não atingem uma reflexão sobre o sujeito existente em cada professor que reflete a sua prática.

Deste modo, a pesquisa de Silva (2014) aponta que o estudo e principalmente a prática do cuidado de si e da autonomia pode influenciar e promover ações atuais da educação geral, em particular, da Educação Matemática, inclusive, no que se refere como possibilidade do sujeito da educação assumir o controle das subjetivações que agem sobre ele.

### **3. Revoltas e Resistências: qual a vida que acontece na escola?**

A seguir apresentamos de forma rizomática fragmentos de fala textualizados produzidos na pesquisa de Tamayo-Osorio (2017)<sup>6</sup> e Silva (2014)<sup>7</sup>, vozes apresentadas de

---

<sup>6</sup> Os fragmentos de fala textualizados produzidos pela pesquisa de Tamayo-Osorio (2017) estarão identificados neste artigo na fonte Arial Narrow.

<sup>7</sup> Os fragmentos de fala textualizados produzidos pela pesquisa de Silva (2014) estarão identificados neste artigo na fonte Cambria.

forma nômade, como sugere Lins (2009), uma espécie de “notação marginal, [um] esboço tomado no calor do informal”, uma “viagem ao país do corpo, corpo que é cosmos aberto aos afetos e aos encontros-surpresa, desembaraçado da cognição reguladora de um saber dado de antemão”. (Re)existências que emergem na melodia das pulsões corporais que engendram a vida na escola.

\*\*\*\*

**Francisco:** Como indígenas, por exemplo, dizem nos reconhecer na condição de indígenas e afirmam, mediante leis e decretos constitucionais, que temos o direito de falar nossa língua e de organizar a nossa educação segundo nossas necessidades. Por outro lado, **impõem-nos uma instituição, chamada escola, que promove uma única forma de ser e de conhecer.** Nós estamos cientes de que os **tempos** para desenvolver as atividades escolares não estão coordenados com os tempos que temos. Como isso poderia estar contribuindo para salvar nossa cultura? **Como podemos organizar nossa forma de educação em interação com as de outras culturas, porém mantendo a nossa autonomia?**

\*\*\*\*

**Fer:** Eu dei aula para essa turma no ano passado, fui substituir a professora que tinha faltado, mas eu não consegui desenvolver a atividade, na medida em que eu ia entregando as folhas, os alunos faziam muita bagunça, rasgavam as folhas entregues, faziam bolinha de papel e atiravam uns nos outros, enfim eu fiquei muito nervosa e a atividade foi um desastre. É impossível trabalhar com essa sala, eles não param sentados nas carteiras e nada muda o comportamento deles, o pior é que essa sala vai fazer prova do SARESP<sup>8</sup> esse ano. No ano passado, a direção e os professores tentaram uma conversa com os pais para relatar a indisciplina e as dificuldades com esses alunos, mas não adiantou. Então, no segundo semestre, **decidimos aplicar algumas punições do tipo:** se não fizessem as atividades propostas não teriam intervalo, ou não saíam às onze e meia, ficavam na sala de aula até meio dia e meia, e, ainda, os professores dessa sala que tinham aula vaga nesse horário, ficavam tomando conta dos alunos, sem ganhar nada. Também ficariam sem usar a quadra esportiva durante as aulas de Educação Física. Eu lembro que a coordenadora sempre dizia: **“Se eles não aprendem pelo amor aprendem pela dor”.**

\*\*\*\*

<sup>8</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> (acesso em 03/02/20).

**Nasario:** Acredito que não é a ‘escola’, mas a *casa del congreso*<sup>9</sup> que deveria tomar o papel da formação das crianças. Isso significa que a **‘escola’ deve estar a serviço da casa del congreso, e não o contrário.**

**Francisco:** Isso porque, **na escola, na sala de aula, a gente faz teorias, matemática, espanhol, biologia ...**, mas, na prática social, a gente faz praticando e entrega mais conhecimentos, não há uma classificação. **Conforme a gente vai fazendo, vai usando e, no caminho, vai aprendendo o que fazer.**

\*\*\*\*

**Vivi:** Durante uma reunião da ATPC, a professora Eva, cansada de ouvir as cobranças da coordenação, começou a falar tudo aquilo que os professores queriam dizer para a coordenação, mas não têm coragem. Com isso ela iniciou um verdadeiro bate-boca entre professores e coordenação, tudo isso por causa das constantes **pressões nos professores por conta dos índices do SARESP na escola**. Foi ótimo! Um dos problemas que ela colocou é que os professores são muito cobrados, porém os alunos e suas famílias, não. Todo mundo da escola comentou aquela discussão, isso porque a Eva falou de um jeito descontrolado, mas ela não estava louca, ela desabafou! **Ela falou o que todos os professores estavam sentindo e não tinham coragem para falar.** Depois dessa discussão, em que nós reclamamos das **cobranças excessivas aos professores** e da falta de cobrança no estudo e comprometimento dos alunos e das famílias, a direção trouxe uma promotora para esclarecer quais os deveres e obrigações dos alunos e dos professores. Mas esta escola tem muita dificuldade no tratamento com os alunos descomprometidos. Então, quando você fala assim para um aluno: “Ah, eu vou mandar você lá na direção”. Eles respondem: “Pode mandar, não vai virar nada mesmo”.

\*\*\*\*

**Tulia:** As diversas realidades de nossa comunidade estão relacionadas com a educação, e quando questiono os lugares preestabelecidos da mulher em nossa comunidade, é para chamar a nossa atenção para a relação entre os **efeitos dos processos de escolarização e os novos lugares que as mulheres passaram a ocupar entre nós**. [...] O nosso lugar dentro da comunidade tem mudado desde o momento em que a escola chegou aqui, desde quando começamos a aprender espanhol e matemática dos wagas<sup>10</sup>. [...] **Fazer ‘escola’, aprender disciplinas de espanhol e de operações da ‘matemática’ é algo que passou a ser visto**

<sup>9</sup> *Onmagednega – Casa del Congreso* – é um dos espaços de formação do povo Gunadule. *Nele, os saglamala* – caciques – cantam diferentes histórias e dão conselhos sobre como se deve comportar individualmente na comunidade; ali, naquele espaço, também eles fazem referência às atividades comunitárias e são discutidos todos os problemas da comunidade. Os cantos e as narrativas constituem, sob nossa perspectiva, jogos alegóricos ou metafóricos de linguagem. Na “*Casa del Congreso*”, reúnem-se especialistas de diversas práticas socioculturais, tais como: confecção de *molas* e redes, ensino da sabedoria das plantas medicinais, ensino de cantos terapêuticos, dentre outras.

<sup>10</sup> Quando Tulia está falando de “matemática dos wagas” está querendo dizer matemática ocidental como domínio de conhecimento.

**como empoderamento e que acrescentou mais uma reivindicação na luta das mulheres: participação das mulheres na 'escola'.** [...] Há muito tempo que questões das mulheres indígenas estão sendo colocadas aqui em Alto Caimán, mas acontece que é um processo lento, pois muitas mulheres ainda são vítimas do machismo e os seus esposos as reprimem. Por um lado, temos sido quase invisíveis – e continuaremos sendo – enquanto nós mesmas continuarmos ignorando as nossas condições; por outro lado, **essa invisibilidade continuará enquanto o próprio mundo acadêmico e as próprias histórias das comunidades e povos não nos levarem em conta.**

\*\*\*\*

**Lucinéia:** Nessa ATPC de Matemática o professor falava das dificuldades dele na sala de aula e você, Michela, ouvia e conversava com esse professor. Mas quem estava na reunião também tomava a experiência para ele, e, muitas vezes, a gente percebia que também dava certo colocar determinada tática na nossa sala de aula. **Foram debates produtivos, voltado para nós mesmos.** Foi uma troca de informações, realmente um diálogo entre os professores de Matemática.

\*\*\*\*

**Nasario:** Exigimos para os professores que o principal, o que eles têm que ensinar, é ler documentos e fazer documentos com a escrita fonética do espanhol, além de fazer as contas (somar, subtrair...), isto é, o que os wagas nos dizem ser a 'matemática'. **Educação é o que nós podemos ensinar de nossa cultura, os sentidos de nossas práticas socioculturais e dos rituais que nela desenvolvemos e que têm permitido que nossa cultura ainda esteja viva, assim como a nossa língua.** Embora alguns linguistas tenham feito algumas tentativas para se produzir uma escrita fonética da língua Gunadule, nenhuma delas chegou a tornar-se padrão unificado para todas as comunidades Guna, tanto do Panamá quanto da Colômbia.

\*\*\*\*

**Diretora:** Aqueles professores que não aceitam inovação são um ponto de interrogação, porque eu não sei como chegar neles, eu já tentei conversar, já tentei educar, já passei filme sensibilizando, já mostrei soluções, já assisti as aulas deles. **Se eu ficar na porta, ele dá aula, só que eu não posso ficar em todas as portas. Existe uma proposta do Estado de São Paulo que se trabalhada contribui para aumentar o interesse do aluno, essa proposta não é uma porcaria, é uma proposta interessante.** Para mim, mudança é o professor querer fazer algo que contribua com a aprendizagem dos seus alunos. **Mas eu não tenho muito tempo para atender os professores.** A escola é grande e com alguns problemas, principalmente, referente a indisciplina na sala de aula, isso é geral, **em todas as disciplinas os professores têm dificuldade com o domínio da sala de aula.** Mas, eu me vejo como acolhedora,

como colaboradora do trabalho deles, mas na avaliação anual, nem todos os professores percebem isso, eles registraram que **vêm o diretor como o gestor que está cobrando alguma coisa**. E, veja, para o próximo ano já mudou de novo o quadro de professores. Então, você não consegue trabalhar na escola com um corpo docente fixo, que vão assumindo a escola, vão se sentindo parte dela. O professor efetivo se sente como pertencendo à escola, e quando você se sente pertencendo, você faz muito. O que me animou com seu trabalho de pesquisa foi o fato de você pensar no professor de Matemática, **já que o nó é a Matemática**, isso em todas as escolas. Não que eu não tenha problema de aproveitamento em Português, que **são as duas disciplinas avaliadas no Saesp**. Mas é muito aluno que não sabe Matemática, e não sabe coisa básica.

\*\*\*\*

**Francisco:** Todo ano chegam mais e mais livros como esses que a secretaria de educação de Turbo nos envia. Vou ser sincero! **Pouco usamos esse material, ele é pouco apropriado para nós. Não nos vemos representados nele**. As situações escritas que aparecem lá pouco têm a ver com a nossa comunidade. A gente percebe o tempo todo no nosso fazer como professores que temos duas formas de educação que são colocadas em oposição. **E diante dessas diferenças temos desenvolvido mecanismos de resistência**. Por exemplo, a primeira sede do que o governo chama 'escola' foi feita com materiais que não são próprios da nossa tradição, e nós nos sentimos presos nesse tipo de escola. Vimos que **necessitamos de outro espaço para seguir repensando a educação de nossas crianças**. A principal motivação foi a de que há crianças que tinham que caminhar até duas horas para chegar até a "escola", o que era perigoso, já que, quando chove, o rio cresce e elas poderiam se afogar, além do que a "escola" era longe demais. Então, eu e Olo Wintiyape fomos casa por casa para procurar crianças que os pais queriam matricular. E um pai de família ofereceu **um pedaço de terra onde construímos todos juntos, de nosso jeito, um espaço para educar. Esse lugar, como espaço físico, agora tem coerência com a nossa forma de pensar, mas ainda está em contradição, pois quem paga o professor e ajudou na sua construção foi a arquidiocese católica de Turbo**. Então, mesmo tentando dar prioridade ao ensino das nossas práticas e manter uma relação dialógica com a *Onmaggednega*, **ainda estamos presos ao sistema**.

\*\*\*\*

**Cris:** Faz três anos que eu estou aqui e faz três anos que eu escuto que, **somos nós, os professores, os culpados pelas notas baixas dos alunos**. Nós é que temos que mudar a didática, isso e aquilo. Graças a Deus eu me sinto capacitada! Inclusive, acabei de prestar um concurso numa escola técnica e passei em primeiro lugar. Aí, você pára e pensa: Será que o problema sou eu?

\*\*\*\*

**Olo Wintiyape:** Ainda hoje, 'fazer escola' é problemático, **uma vez que este espaço continua refletindo o poder colonial; entretanto, como instrumento político, a escola é necessária.** Embora muitos meninos e meninas frequentem a 'escola', nem todos conseguem aprender bem espanhol ou a Matemática. **'Fazer escola' é importante para que os Dulemala não sejam enganados.** Continuamos acreditando no mesmo argumento que usaram as freiras para trazer a 'escola' para o Bajo Caimán. **'Fazer escola' significa aprender essas duas matérias ou cursos: matemáticas e espanhol.** É disso que nós precisamos para estabelecer diálogos com os *waga*. Já fomos enganados muitas vezes, **não queremos um futuro igual ao passado.**

\*\*\*\*

**Fer:** O que incomoda tanto a mim quanto aos outros professores, é a quantidade de alunos que estão lá fora durante a aula. Isso acontece porque **não tem professor e os alunos ficam na quadra.** Isso é frequente, é o dia a dia desta escola. Aí fica aquele barulho imenso aqui na janela da sala de aula. **A gente não consegue falar aqui dentro,** e os alunos querem saber o que está acontecendo lá fora. Isso tudo deixa a gente mais cansada.

\*\*\*\*

**Nasario:** Siempre estamos frente a dos formas de pensar diferentes. **Una cosa es la escuela y otra pensar la educación.** El gobierno nacional no ha podido entender que la educación Guna es ambulante, está en todo lugar, eso es, una educación propia que no desconoce la interacción con otras culturas, ya que en la práctica uno se apropia de lo nuestro y de lo que necesita para relacionarse con los *waga*. **Una Educación propia significa una educación pensada desde nosotros y no (im)puesta por occidente.** ¿Qué es lo que ve uno hoy? [...] vivimos en mundo con una economía acelerada y sin control, que nos dificulta que pronto tengamos la educación que queremos sin tener dificultades con el estado. **A pesar de que los profesores hacen transgresiones al problematizar nuestras prácticas en la escuela, son cambios muy pequeños comparados con las formas de control del estado.** Con estos pequeños cambios pretendemos una educación que no sea la de la 'escuela'. [...] **confundimos hacer 'escuela' con la educación...** y son términos que tenemos que explicar para que sean más adecuados y que la gente entienda.

\*\*\*\*

**Pati:** Outro dia uma professora falou que estava cansada de ficar gritando pelo corredor, puxando aluno como se fosse porco. Para mim, **o erro é da direção que, no início do ano, disse que os alunos que ficassem para fora da sala de aula, depois do sinal, seriam punidos,** mas cadê a punição? Os alunos sabem que não tem.

**James:** Eu também não gosto quando os alunos ficam lá fora da escola, dá o sinal e eles continuam lá. Eles se acostumaram com alguém ir lá e gritar com eles para entrarem para a escola. Isso é muito ruim para a escola enquanto instituição, cumprir esse papel de arrebanhar, como se fosse gado. Todo dia quando eu estou chegando na escola e vejo os alunos sentados lá fora **a impressão que tenho é que eles não querem entrar.**

**Lucineia:** E isso também acontece na sala dos professores, bate o sinal e ninguém quer ir para a sala de aula. Todo dia o coordenador precisa chamar nossa atenção.

**James:** Sabe, **é tanto problema na escola que fica nítido que as pessoas não veem a hora de ir embora.** E sexta-feira! Eu fico na escola de sexta-feira à tarde até o último horário da noite, e é como se fosse uma espera para um momento de liberdade, **todo mundo querendo ir embora a qualquer custo.** Mas, **os professores não costumam falar sobre o que incomoda na escola,** o que não estão de acordo. **Até nos momentos que têm a oportunidade de discutir, de se expor, não fazem, não falam nada.**

\*\*\*\*

**Olo Wintiyape:** O principal desafio, atualmente, está colocado em pensar outro tipo de educação que tenha como foco o estudo das próprias práticas em relação com as práticas de outras formas de vida. **Isso significaria pensar outra ‘escola’ ou, melhor ainda, como sair dela.** No último projeto curricular, leva-se em consideração o ensino da prática do tecer *molas*<sup>11</sup> e da ‘geometria’. Pelo fato dos bordados estampados nas molas, aos olhos dos pesquisadores desses projetos curriculares, assemelham-se a figuras e a formas que são estudadas na geometria euclidiana escolar, tais pesquisadores acabaram significando a prática cultural do tecer *molas* com base nessa geometria. [...] nós só aprendemos mesmo praticando. **Para nós, os Guna, a aprendizagem de alguma prática só é possível quando a realizamos, quando a praticamos. A gente não desconecta o saber, do fazer e do crer.** Por causa disso, para as crianças Guna, é difícil aprender a matemática ou o espanhol na escola, **porque esses conhecimentos funcionam como teorias ou conhecimentos prévios que a gente precisa aprender antes de podermos praticá-los.**

\*\*\*\*\*

**James:** Eu vejo que existe um degrau muito grande entre os professores e a equipe gestora da escola. O discurso da gestão escolar vem pronto, copiado, não tem relação com o trabalho dos professores dessa escola, eles repetem um discurso que vem de outras instâncias, que vem da Diretoria de Ensino, de regimentos gerais do Estado de São Paulo, do governo, das equipes de

<sup>11</sup> A *mola* é um tecido produzido pelas mulheres Guna que se usa nas suas vestimentas e que funciona como escrita das histórias e cosmogonia deste povo.

Secretarias de Educação. **São estes que ditam sobre a Educação. É como se os professores, não estivessem na escola, não soubessem nada sobre isso daqui. A gestão não pensa nos problemas e dificuldades que eles enfrentam e que nós enfrentamos, eles apenas repassam ideias que vem de lá, de instâncias superiores.** Parece que pensam assim: “Bom, o slide já vem pronto da Diretoria de Ensino, então é só eu apresentar na ATPC para os professores. Se alguém fizer alguma pergunta eu não sei responder, mas ninguém vai fazer isso, porque é desinteressante”. Eu também entendo que a coordenação tem que lidar com uma grande parte de professores que, não importa o que a escola faça, ele sempre acha uma perda de tempo. E minha crítica é justamente essa, parece que a coordenação só pensa nesses **professores que não querem nada com nada.** Deixando de lado os professores que estão interessados, que clamam, aliás, por coisas diferentes. A mesma coisa acontece na sala de aula quando o professor só atende o aluno com dificuldade, o aluno indisciplinado, o aluno desinteressado, e **deixa de pensar e trabalhar com o aluno interessado.**

\*\*\*\*

**Olo Wintiyape:** O fato de sermos professores contratados pelo Estado e ao mesmo tempo indígenas integrados em um projeto social e político comunitário tem nos colocado em um lugar muito complicado. **Produzir discursos desde nossos lugares como professores indígenas, na nossa comunidade, não tem sido uma tarefa fácil, pois o pensamento colonial que permeia a escola ainda nos coloca como submissos, não estamos na condição de semelhantes.**

\*\*\*\*

#### **4. Atravessamentos: práticas e movimentos para escolas outras.**

Escolas, no plural. Nesta escrita, escolas indígenas e escolas não indígenas. O desejo moderno de manter uma única imagem do ‘que é escola’ se desvanece nas falas de professores e professoras que no dia a dia encontram-se confrontados pelas forças do fora dentro dela. Essas forças se mostram, algumas vezes, nos discursos disciplinadores e controladores promovidos pelos Estados, nações, mediante políticas educacionais públicas de caráter neoliberal e homogeneizantes, que promovem, de um lado, concepções de sujeitos idealizados para participar das engrenagens contemporâneas capitalistas e, de outro, a crença em um conteúdo acadêmico cheio de verdades balizadoras.

Os participantes da escola encontram-se o tempo todo envolvidos em situações nas quais eles, muitas vezes, não fazem o que querem, obedecem às regras e normas orientados pelo piloto automático do senso comum. Fazem uso das relações de poder, desprovidos da sua singularidade, cientes ou não, todos tecem resistência, pois está se “dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em

que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p.74).

Nas vozes trazidas neste texto nota-se professores e professoras que estão sujeitados a regras e normas que envolvem o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como, por exemplo, o uso obrigatório de apostilas e materiais didáticos, o cumprimento de determinada sequência de conteúdos, a aplicação de provas em datas pré-determinadas, a elaboração das avaliações com conteúdos pré-determinados, bem como, a forma de pontuação das avaliações e modo de correção pré-estabelecido, a preparação para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras imposições determinadas pela coordenação, direção e Secretaria da Educação. Portanto, estamos o tempo todo submetidos a uma estrutura escolar horizontalizada (GALLO, 2008) e verticalizada, estabelecida por uma ordem (hierarquia) de poder de cima para baixo.

O problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que hoje se nos coloca não é o de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos liberar, a nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se vincula. Devemos promover novas formas de subjetividade. (GROS, 2010, p. 491).

Ação de liberar, como exercício da verdade do sujeito, como possibilidade de o sujeito promover novas formas de subjetivação, percorrer caminhos outros na escola, caminhos para escolas, caminhos para a prática da autonomia (FOUCAULT, 2010). Portanto, práticas de resistência que permitam reconhecer as forças do fora e, se necessário, inverter, dobrar as relações que se promove na escola, entendida como instituição do aparelho de Estado. Assim, percebemos que, esses embates e lutas inerentes às relações de saber e poder, que se manifestam nas falas indígenas e não indígenas, possibilitam novas formas de pensar o mundo, como sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, reações, e modos de comportamento podem tomar lugar.

Entendemos que as escolas precisam criar espaços de fala e escuta ativa dos seus participantes, buscando criar outras formas de ensinar, de aprender, de conhecer e estudar outros currículos, outras matemáticas. Escolas com espaços que mantêm seus participantes permanentemente atentos e vigilantes as relações de saber e poder. Deste modo, vislumbramos a constituição de novos modos de existência, novas subjetividades, possibilidade de criar espaços de liberdade no presente.

Encontros e espaços nas escolas que produzam linhas de fuga (DELEUZE, 1995), possibilidade de seus participantes escaparem das capturas das individualidades, para dar sentido à questão luta/resistência. Luta do sujeito contra a subjetivação indesejada e resistência às forças segundo suas verdades. Lembrando que tal resistência, luta, depende de uma atitude pouco praticada: dizer a verdade. Verdade atrelada à ética do sujeito compreendida como “fala franca” - *parrhesía*. “[...] A parrhesía, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra do jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção de consciência” (FOUCAULT, 2010, p. 148).

A resistência não é algo que pode ser abstraído da fala dos professores e não é anterior ao poder que ela enfrenta, também não se encontra no âmbito da explicação dessas falas, ela

se apresenta nesses pequenos movimentos do professor autônomo, entendido como o sujeito que “constituído da prática do cuidado de si, consegue reverter, dobrar, controlar e limitar esses poderes, essas linhas de forças” (BOVO, 2011, p. 178). As falas, indígenas e não indígenas, funcionam como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no tempo e no espaço, elas podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, e ao mesmo tempo, são pontos transitórios, móveis, precários e constantes, vozes que buscam a possibilidade de escapar das capturas que estão envolvidas como partícipes da instituição escolar.

Pensamos em sujeitos autônomos que, de acordo com Michel Foucault, se controlam em todos os aspectos, se cuidam integralmente, se autogovernam. Visto que, “a autonomia está dentro do sujeito, ela age como o controle do fora, controle das questões: Quais forças/subjetivações aceito? Quais rejeito? Portanto, pessoas autônomas vão resistir o tempo todo!” (SOUZA; SILVA, 2015, p.1313).

Neste sentido, as falas movimentadas neste artigo tem como propósito trazer vozes levantadas em espaços criados dentro da escola para a tessitura de concepções de educação escolares outras, vozes que indicam confrontos e resistências às imposições que atravessam a escola, ainda que estão apenas nas discussões movimentadas nestas pesquisas e, muito pouco ou quase nada, nas práticas e táticas dos participantes das escolas, indígena e não indígena.

A coragem de falar, destes professores, professoras, diretores, caciques e mulheres Guna, nos lembra que o homem revoltado e a mulher revoltada “é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, ‘realmente’, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer” (FOUCAULT, 2004, p. 77).

Movimentos tímidos, isolados, que nos ajudam a pensar escolas outras e outras escolas frente às políticas públicas educacionais e curriculares homogeneizantes pautadas em disciplinas e/ou áreas do conhecimento isoladas, mas que abrem a possibilidade de criar mundos que fazem os participantes da escola pensar nos seus mundos.

### Referências Bibliográficas

BOVO, Audria Alessandra. *Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática*. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. *¿Decir el acontecimiento, es possible?: seminário de Montreal, para Jacques Derrida*. Tradução Julián Santos Guerrero. Madrid: Arena Libros, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento/Une certaine possibilité impossible de dire l'événement*. Trad. EYBEN, P. Em *Revista Cerrados*, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8242/6240>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. Em, DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol 1. São Paulo: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 8 ed. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

GROS, Frédéric. *Situação do curso*. In: FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? Em, MOTTA, Manuel Barros da (org.). *Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de: Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 8 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. 17 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 12 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

LINS, Daniel. *A escrita rizomática*. In: Revista Literária Polichinello, nº 10. Por uma escrita rizomática, 2009.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989. Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SILVA, Michela Tuchapesk. *A Educação Matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas*. 2014. 192f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SOUZA, Antonio Carlos; SILVA, Michela Tuchapesk. *Do conceito à prática da autonomia do professor de Matemática*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015

TAMAYO, Carolina; MENDES, Jaqueline. *Aspectos: o problema na matemática escolar e o dilema como acontecimento*. Em revista Alexandria. v. 11, n. 3. 2018.

TAMAYO-OSORIO, Carolina. *Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*. Translated by Gertrude E.M. Anscombe, Peter M.S. Hacker, and Joachim Schulte. —Rev. 4th ed./by P.M.S. Hacker and Joachim Schulte. UK: Wiley-Blackwell Publishing Ltd., 2009.

**Carolina Tamayo**

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

E-mail: carolina.tamayo36@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8478-7845>

**Michela Tuchapesk da Silva**

Universidade de São Paulo – FEUSP.

E-mail: mtuchape@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0002-6298-1137>