

Diana Poletti

**MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS E CUIDADO DE SI:
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Curso de Licenciatura em
Matemática da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do Grau de
Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laís Cristina Viel
Gereti

Blumenau

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Poletti, Diana

Modelo dos campos semânticos e cuidado de si :
possibilidades de resistência educacional / Diana
Poletti ; orientadora, Laís Cristina Viel Gereti,
2019.

62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Campus
Blumenau, Graduação em Matemática, Blumenau, 2019.

Inclui referências.

1. Matemática. 2. Educação Matemática. 3. Modelo
dos Campos Semânticos. 4. Michel Foucault. 5.
Resistência educacional. I. Gereti, Laís Cristina
Viel. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Matemática. III. Título.

Diana Poletti

**MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS E CUIDADO DE SI:
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA EDUCACIONAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Matemática e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Matemática, Centro Blumenau da Universidade Federal de Santa Catarina.

Blumenau, 25 de Junho de 2019.

Prof. Dr. André Vanderlinde da Silva
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Laís Cristina Viel Gereti
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jorge Cássio Costa Nóbriga
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Júlio Faria Corrêa
Universidade Federal de Santa Catarina

*Àquelas e àqueles que, com sua sensibilidade,
ensinaram-me a cuidar de mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Laís Gereti, pela inspiração, disponibilidade, apoio e confiança, desde sua chegada à UFSC, em 2018, até os últimos dias do TCC.

Ao Prof. Dr. Jorge Cássio, pela cativante paixão por ensinar, falas emocionadas e contribuições ao trabalho. Ao Prof. Dr. Júlio Corrêa, pelas conversas de alento nos momentos de angústia, por apresentar-me a psicanálise e pelos livros trocados. Foi uma honra tê-los em minha banca.

À Prof.^a Dr.^a Gestine Trindade (*in memoriam*), pelo exemplo de luta por uma educação emancipadora.

Às demais professoras e professores de minha jornada, pela inspiração e palavras de incentivo. Em especial, à Prof.^a Dr.^a Apoliana, pelos *bons encontros*, e ao Prof. Dr. Luiz Rafael, pela amizade.

À Terna Ordenada, meus queridos colegas de graduação e, agora, excelentes matemáticos.

Ao Eduardo, Fernando e João, amigos que me ajudaram a prosseguir nessa caminhada, com luvas, livros e chás.

À minha mãe Renata e meu irmão Amadeus, principalmente, pelo suporte e paciência.

E ao Kauê, por ser companhia e me ensinar sobre o cuidado.

Carrego o benfazejo fardo de ter tantos *afetos* que não caberão nesses ou noutros agradecimentos. Registro aqui minha gratidão também àquelas e àqueles que nominalmente não citei e, conscientes disto ou não, fizeram parte de inúmeros aprendizados pela *alteridade*.

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.”

(Foucault)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões que possam motivar e justificar possibilidades de resistência educacional através de aproximações entre os estudos de Romulo Campos Lins e de Michel Foucault, examinando parte de suas produções. Busca-se problematizar o papel do professor e da escola como instrumentos de subjetivação na sociedade disciplinar a partir da perspectiva foucaultiana. Ancorado em estudos na área de Educação Matemática, em especial com o Modelo dos Campos Semânticos, aponta-se como esse sistema nega legitimidade aos conhecimentos do aluno. Resgata-se o conceito de cuidado de si dos antigos gregos para apresentar uma maneira de subverter essa lógica e do sujeito formar a própria vida como uma obra de arte.

Palavras-chave: Modelo dos Campos Semânticos. Resistência educacional. Michel Foucault. Cuidado de si.

ABSTRACT

This work's objective is to present reflections that can motivate and justify possibilities for educational resistance through the approach of the studies of Romulo Campos Lins and Michel Foucault's, examining part of their work. Under a Foucauldian perspective, we seek to problematize the teacher and school's roles as instruments of subjectivation in the disciplinary society. Anchored by Mathematics Education studies, especially by the Model of Semantic Fields, we point out how this system neglects legitimacy to students' knowledges. The concept of the care of the self is rescued from the old greeks to present a way of subverting this logic and for the subject to constitute his own life as a work of art.

Key words: Model of Semantic Fields. Educational resistance. Michel Foucault. Care of the self.

SUMÁRIO

1 Histórico das motivações (e o início das justificações)	17
2 Do encontro com o Modelo dos Campos Semânticos	25
3 Foucault e suas possibilidades na educação	31
3.1 Cuidado de si	35
4 Aproximações	39
4.1 Ser-saber: o estabelecimento de certas legitimidades	40
4.2 Ser-poder: a escola como mecanismo de negação de legitimidades	42
4.3 Ser-consigo: ética do cuidado de si	45
4.4 Possibilidades de resistência educacional	47
5 Reinvenção	55
REFERÊNCIAS	59

1 Histórico das motivações (e o início das justificações)

É preciso coragem para enfrentar *monstros monstruosos*¹. Escrever este Trabalho de Conclusão de Curso é um dos meus. Espero que, até as últimas palavras aqui arranjadas, consiga ter me *familiarizado* o suficiente com ele para chamá-lo de *monstro de estimação*, *cruzar os portões* e aproveitar as flores no *jardim*. Escolho, como primeiro passo dessa jornada e primeiro ato escrito de coragem, aceitar o convite de Rubem Alves em *Conversas com quem gosta de ensinar* (1984), para recuperar a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vejo, ouço e penso.

Tomo emprestada essa *legitimidade* (de dizer as coisas que digo, do modo que digo) não somente dele, mas também da tese² de minha orientadora, Laís Cristina Viel Gereti, dos textos de Romulo Campos Lins, da *Escrita de Si*³ de Foucault e de tantos outros autores e amigos que inspiraram e encorajaram esse processo de escrita autêntica⁴.

¹ De muitas formas, nesta introdução, preannuncio noções do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), incorporando termos e metáforas utilizados por Romulo Campos Lins. Essas e outras serão explanadas no capítulo 2. Romulo foi o criador do MCS, era doutor em Educação Matemática pela Universidade de Nottingham e pós-doutor pela Universidade de Bristol - *in memoriam*.

² “Quando falo que o MCS fará parte da minha tese, quero esclarecer que não será somente na parte da ‘análise’. O que quero com o Modelo é ter a liberdade e, ao mesmo tempo, o suporte que ele oferece para fazer *uma* tese, *uma* maneira de produzir conhecimento, *um* modo de produzir significado para aquilo que se chama pesquisa, *uma* que escolhi (e ao mesmo tempo fui escolhida), em que constituo/invento os momentos e as decisões de como as coisas foram acontecendo, em que os textos foram sendo escritos seguindo uma ordem que estabeleci, optando por um estilo de escrita não tanto científica.” (GERETI, 2018, p. 13, grifo do autor).

³ “O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’ [...] o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fêz sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional. Em contrapartida, porém, o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recoleção das coisas ditas.” (FOUCAULT, 1992, p. 143-144).

⁴ Deixo registradas essas inspirações, pois é também em defesa disso que irei advogar: as *justificações* são parte essencial da constituição do conhecimento (LINS, 2012).

Os estudos que transformaram-se neste texto fazem parte de uma longa e muito mais ampla tarefa de autoconhecimento. O processo de escrita foi precedido de muita leitura e de inúmeras tentativas de delimitar os mais significativos temas e objetivos. Por isso, colecionei citações e notas de rodapé, buscando ao máximo incorporar minhas referências.

Assim sendo, entendo este momento em minha trajetória acadêmica como um retrato de meus múltiplos passeios pelos jardins da Educação Matemática: breves, longos, orientados, metódicos, livres, despercebidos, rotineiros, imprevistos, superficiais ou mais profundos. Nem sempre acompanhados, mas jamais solitários, pois as pegadas, fertilizantes, chuvas e incêndios de todos que por ali passaram se fazem presentes em imponentes árvores, arbustos podados, delicadas flores, placas informativas e, não menos, nas ervas daninhas no chão. E é através dessa diversidade que me constituo como sujeito pela/para educação.

É importante, também, reforçar o entendimento de que a formação da identidade docente não começa nas primeiras aulas de Teorias da Educação⁵ de uma Licenciatura. Conforme Lins (2005a), “[...] não se pode negar que este curso oferece para os alunos - como acontece em qualquer outro curso - um certo modelo de aula, um modelo de como ensinar Matemática - incluindo-se aí as *razões para se ensinar Matemática* (a um professor)” (p. 118, grifo nosso).

Mais que isso, precisamos assumir que grande parte da formação do professor se dá em uma “[...] relação de mestre-aprendiz tradicional, afinal passamos ao menos quinze anos como alunos, no sistema corrente, vendo profissionais de nossa área, nossos professores, exercendo sua profissão” (Ibidem, p. 118).

Portanto, é plausível pensar que nossa formação como sujeitos da educação é fortemente influenciada por nossas vivências como estudantes, e isso tem impacto em toda a nossa vida: autoestima, autoconfiança, relação com o saber, com os outros, com o poder, com o fracasso, com o sucesso, etc.

Nas experiências em escolas públicas de Educação Básica com o Estágio Obrigatório Supervisionado e como professora de Matemática em turmas de Ensino Médio da rede privada desde o início do curso de

⁵ Primeira disciplina não-matemática no currículo antigo do curso de Licenciatura em Matemática da UFSC - Campus Blumenau, em que fui convocada a problematizar o papel da educação com a professora Dr.^a Gestine Cássia Trindade - *in memoriam*.

Licenciatura, tive contato com diversos dilemas da profissão. Falta de investimentos, estruturas precárias, má gestão dos recursos (financeiros e humanos), salas abarrotadas de alunos, altos índices de reprovação, indisciplina e desrespeito (principalmente por parte dos alunos, consentido e perpetuado pelos pais, mas também por parte da gestão e dos professores, considerando um sentido mais amplo). É um contexto de generalizada desvalorização - mas não seria exagero dizer depreciação - não só da figura do professor, como da educação como um todo⁶.

Isso nos leva ao que sinto como um dos mais críticos sintomas da crise: a desmotivação. Atinge impetuosamente gestores, professores⁷ e estudantes. A que custo estamos preservando esse sistema? Com tantos empecilhos, que razões há para continuar? O que *precisaríamos* fazer para melhorar? E o que é *realmente possível* de ser feito? Aliás, o que exatamente seria *melhorar*⁸? Em que contextos faz sentido falar em educação integral, ensino à distância ou mesmo *homeschooling*? Na sociedade pós-moderna, o que sustenta a existência de escolas e o papel do professor? Afinal, a que(m) serve a educação? O sentido de todo o processo educacional (que não é apenas escolar) é colocado à prova, diariamente, nesses enfrentamentos.

Em atenção às problematizações dos estudantes (em maior parte, indiretas e não-verbais; expressas, por exemplo, no desdém pelos conteúdos e insubordinação às regras), dos colegas de trabalho (expressas na desmotivação e falta de sensibilidade no trato com os alunos) e do meio universitário⁹, vi-me questionando múltiplos modelos

⁶ Vale lembrar que as atuais infelizes políticas públicas têm grande contribuição para essa situação (HERMIDA; LIRA, 2018; PENTEADO; SOUSA NETO, 2019).

⁷ Pesquisas (LEITE, 2007) apontam que professores são os mais vulneráveis a síndrome de *Burnout*, e que esta estaria diretamente relacionada ao desenvolvimento de ansiedade e depressão. Os principais sintomas da síndrome são a exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento.

⁸ “[...] tornar-se *melhor* sugere diversidade; o enfoque *bom* implica igualdade. Dizer-se que todos os professores podem tornar-se *melhores* é bastante diferente da insistência para que todos se tornem *bons*. *Melhor* sugere uma condição emergente, enfatizando o processo e crescimento de tornar-se, mais do que uma estática condição estabelecida, ou uma estabilidade acabada na maneira de ser.” (MOSQUERA; STOBÄUS; TIMM, 2009, p. 51).

⁹ Aqui, poderia citar as mais diversas discussões. Destaco a tese (GERETI, 2018) que estuda as legitimidades produzidas para a disciplina de Cálculo num

do que seria uma “educação significativa”. Foi vendo *nos outros* a total ausência de sentido em estudar certos conteúdos e até mesmo em estar no espaço escolar ou universitário, que *minhas* poucas certezas foram desestabilizadas e fui levada a reavaliar os fundamentos de minhas próprias práticas. Acredito e defendo que esse precisa ser um dever¹⁰ inerente ao professor-reflexivo¹¹:

o professor, portanto, também precisa se sentir afetado pelo que trata/ensina, ao comunicar-se com os alunos. Embora se prepare, sempre há o que aprender e a aula seria ‘[...] como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe’ (DELEUZE, 2010, p. 177). (MANTOAN, 2017, p. 44).

Mansano (2009, p. 115) explica que “nos diferentes encontros vividos com o outro, exercitamos nossa potência para diferenciarmos de nós mesmos e daqueles que nos cercam”. No cotidiano, alguns desses encontros “podem passar praticamente despercebidos. Já outros são fortes, marcantes e até mesmo violentos” (Ibidem, p. 115)¹². Certamente, o ambiente escolar é produtor de muitos encontros violentos. Contudo, o que quero destacar neste momento é que, nessa perspectiva, compartilhada por Deleuze e Foucault, entendemos que o sujeito não está dado, mas *se constitui* na experiência, no contato com os objetos, pessoas, acontecimentos e consigo mesmo. É isso que permitirá que pensemos na possibilidade de novas formas de vida.

Dessa maneira, volto à discussão da intencionalidade: por que caminhar? Que itens desejo levar? Para quais paisagens vou olhar? Ao

curso de formação de professores da Educação Básica e, de forma geral, os debates sobre currículo e políticas públicas educacionais.

¹⁰ “Se acharmos alguma coisa ‘errada’ na escola, é nosso *dever cultural* procurar e propor soluções, inovações que tornem a escola mais próxima do que gostaríamos que ela fosse.” (LINS, 2010, p. 7, grifo nosso).

¹¹ Sobre a noção de professor-reflexivo, vide Carvalho e David (2015).

¹² “Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente ‘forçado’ a questionar e a produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então conhecido. Obviamente, o contato com esse tipo de dado e de acontecimento gera uma série de estranhamentos, incômodos e angústias.” (MANSANO, 2009, p. 115).

lado de quem gostaria de caminhar¹³? Deixando a metáfora de lado: que sentido atribuo às minhas práticas? Quais pressupostos gostaria de assumir?

De acordo com Lins (2005a),

na medida em que o ato de ensinar, a *intenção* de ensinar, não é posto como objeto de reflexão, constitui-se uma naturalidade perversa, que deixa pressupostos de todo tipo – por exemplo, o que seja ‘conhecimento’ – no plano da ideologia, ao invés de trazê-los, como corretamente deveria ser, para o plano das decisões políticas. (p. 118, grifo do autor).

Para pensar em Educação Matemática, então, “não basta dizer que esta ou aquela opção é ‘melhor’ ou ‘certa’: é preciso dizer o que é ‘melhor’ e ‘certo’, e é aí que a questão dos pressupostos aparece” (Idem, 1999, p. 76). Assim, vamos em defesa não só da necessidade de um *pensar* filosófico, mas de um *falar* filosófico sobre o conhecimento:

Que sentido pode haver, para um espectador, numa discussão entre dois pesquisadores, um deles dizendo que conhecimento é transmitido, e outro dizendo que conhecimento é construído, se não está claro o que um e outro chamam de ‘conhecimento’? (LINS, 1993, p. 75).

Dito isso, espero ter justificado minha insatisfação em procurar apenas diferentes e melhores formas de ensinar. A angústia permanecia porque “[...] a resposta ao problema de ‘o que é ensinar Matemática bem’ está sempre subordinado ao projeto político ao qual se subordina este ‘ensinar’” (Idem, 2005a, p. 118)¹⁴. Precisava me debruçar sobre as próprias razões para ensinar. Nesse sentido, Foucault e Lins trouxeram elementos fundamentais para a discussão.

¹³ Lembro da mensagem de Hemingway (1899-1961): quem estará ao teu lado nas trincheiras importa mais do que a própria guerra.

¹⁴ “Em 2000 o destino me mandou ao Japão *apenas* para ouvir minha colega Marilyn Frankenstein dizer que ‘cobrar por comida é uma vergonha’ e que ‘se houvesse justiça social e econômica no mundo ninguém ia falar sobre ‘matemáticas significativas’.” (LINS, 2008, p. 531, grifo do autor).

Destaco as discussões a respeito da importância da epistemologia, que Lins (1993) entende como “a atividade humana que estuda as seguintes questões: (i) o que é conhecimento?; (ii) como é que conhecimento é produzido?; e, (iii) como é que conhecemos o que conhecemos?” (p. 77); uma vez que todo trabalho de pesquisa que envolve questões relativas à aprendizagem está inevitavelmente ligado às respostas dessas perguntas, ou seja, nossas posições epistemológicas. Por esse motivo, “ao incorporarmos a Epistemologia e o exame crítico-epistemológico da História da Matemática no núcleo que forma a base interdisciplinar da Educação Matemática, estamos colocando nossa pesquisa em bases mais sólidas” (LINS, 1993, p. 90-91).

Podemos fazer um comparativo com a Matemática, em que uma mesma hipótese pode implicar diferentes teses, excludentes entre si, caso consideremos contextos distintos. Uma simples mudança no enunciado de um teorema, o uso de proposições ainda não provadas ou aquela exceção que passou despercebida podem invalidar um argumento, considerando certo rigor. Não digo isso para alegar que toda pesquisa deve ter a mesma precisão de uma demonstração matemática, mas para ilustrar a relevância de dar atenção às consequências dos axiomas que assumimos, ou melhor, aos axiomas que estão implícitos em nossos raciocínios. Assim como numa demonstração, precisamos zelar pelas escolhas que fazemos, analisar cuidadosamente as generalizações e, principalmente, deixar claro o contexto em que estamos trabalhando.

Espero que ainda esteja em tempo de dizer que o título talvez seja pretensioso demais. Dada a extensão e profundidade das produções foucaultianas, em um trabalho abrangente, seria possível encontrar muitas divergências com o Modelo dos Campos Semânticos. Aqui, a intenção não é fazer um comparativo para construir uma relação *bijetiva* (nem mesmo *injetiva*) entre sentidos atribuídos a terminologias específicas (como *saber*, *conhecimento* e *verdade*) pelos dois autores. Para isso, seriam necessárias ferramentas filosóficas e semânticas mais complexas.

E uma vez que não há pretensão de comparar conceitos, também não me empenharei em definir - no sentido limitante da palavra - o que entendo por cada um deles, apenas delinear os significados que produzo durante as discussões.

Conforme Alfredo Veiga-Neto (2017, p. 23),

talvez seja mais prudente, mais correto, entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva;

e, se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas¹⁵.

Para tanto, na discussão e fundamentação teórica, utilizo o Modelo dos Campos Semânticos e alguns textos principais, a saber: o livro *Foucault & a Educação*, de Alfredo Veiga-Neto, o DVD da coleção *Filósofos e a Educação - Foucault*, o artigo *Foucault e a Educação Libertária - por uma escola transformadora da sociedade*, de Benedito Fernando Pereira, e o capítulo que aborda o Cuidado de Si em *História da Sexualidade* (Vol. 3), famosa obra do pensador francês.

O que pretendo aqui é simplesmente apresentar reflexões que possam motivar e justificar possibilidades de resistência educacional através de aproximações entre os estudos de Romulo Campos Lins e de Michel Foucault, examinando parte de suas produções. Primeiramente, problematizo o papel do professor e da escola como instrumentos de subjetivação na sociedade disciplinar e aponto como esse sistema nega legitimidade aos conhecimentos do aluno. Por fim, apresento o cuidado de si como uma maneira de subverter essa lógica e do sujeito construir a si mesmo como uma obra de arte.

¹⁵ Alfredo Veiga-Neto, um dos maiores pesquisadores brasileiros da perspectiva foucaultiana, sobre os novos estudos das Pedagogias Culturais: “Tais pesquisas parecem trazer um novo vigor àquilo que Foucault nos deixou; e isso é muitas vezes feito de modo bastante livre. Nesses casos, ao se valerem dele e, de certa maneira, ultrapassá-lo, elas fazem aquilo que o próprio Foucault queria que fizessem com sua obra, colocando em prática o que eu costumo chamar de ‘fidelidade infiel’ ao pensamento do filósofo.” (2017, p. 78).

2 Do encontro com o Modelo dos Campos Semânticos

Dentre as inquietações que os primeiros anos de docência trouxeram, um dos mais incômodos momentos em sala de aula sempre foi presenciar o bloqueio dos alunos frente a problemas matemáticos. Para além do apressado e raso diagnóstico de desinteresse, parecia haver um problema mais profundo, algo que os impedia de usufruir das ferramentas matemáticas. A dificuldade não parecia suficientemente justificada por uma “falta de matemática básica” (como alegavam alguns colegas de profissão), mas também não se tratava de uma inferioridade intelectual, da ausência de um suposto “dom com os números”, de uma pré-disposição para as ciências “exatas”.

Havia uma espécie de tensão na sala de aula. Algo repelia qualquer tentativa de aproximação. Era como se a Matemática não os fosse acessível¹⁶.

Foi nessa época em que tive meu primeiro contato com as ideias de Romulo Campos Lins, através do texto *Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática* (2005b). A identificação foi instantânea. Não se tratava apenas de um muro, mas dos guardas na entrada: monstros!

Para sustentar essa tese, o artigo trabalha com a hipótese de que a Matemática que temos na escola só existe dentro da escola. Nesse sentido, as pesquisas em Etnomatemática e Modelagem Matemática¹⁷ tiveram grande contribuição, pois evidenciaram que a grande distância que havia “entre o que eram as salas de aula de Matemática e o que era a vida ordinária das pessoas e, em segundo lugar, que não bastava aprender a Matemática primeiro e aplicações depois” (LINS, 2005b, p. 93).

Dessa maneira, Lins (2005b) constrói uma distinção entre o que chama de Matemática da rua e a Matemática do matemático, apontando que

o problema não é apenas que a academia ignore ou desautorize a rua, mas também que a rua ignora e desautoriza a Matemática acadêmica, fato que é, na maior parte dos casos, mal

¹⁶ Falo dessa inacessibilidade como uma dupla correspondência: tanto no sentido dos estudantes e outros agentes do processo de ensino-aprendizagem criarem obstáculos, como da própria Matemática ser esse obstáculo.

¹⁷ Sobre Etnomatemática, vide Chaves, Vitória e Novais (2015). Sobre Modelagem Matemática, vide Barbosa (2004).

compreendido e não considerado seriamente na Educação Matemática, embora seja um fato de grande alcance. (p. 93-94).

A partir da chamada “Teoria dos Monstros”¹⁸, Lins (2005b) examina “de que forma monstros podem ter um papel regulador da diferença entre duas ‘culturas’, a da Matemática do matemático e a da Matemática da rua” (p. 94). Para tanto, argumenta que esse estranhamento é construído por processos de significado, e faz isso partindo da ideia de que

[...] na Matemática do matemático há seres que ao mesmo tempo em que mantêm a maioria das pessoas fora do Jardim do Matemático, por serem para elas monstros monstruosos, são, para o matemático (entendido como aquele que circula pelo Jardim) monstros de estimação que, ao invés de assustarem, são fonte de deleite.

Para iniciar o argumento, vamos aceitar que o Jardim do Matemático é onde os matemáticos estão praticando sua Matemática. A partir daí vou argumentar que o fracasso de tantos com relação à Matemática escolar não é um fracasso de quem não consegue aprender embora tente, e sim um sintoma de uma recusa em sequer se aproximar daquelas coisas. Uma espécie de auto-exclusão induzida. (LINS, 2005b, p. 94-95).

Contudo, para trabalhar com essas ideias, precisamos fazer uma delimitação do que entendemos por Matemática - ou, ao menos, pela Matemática do matemático. Baldino (apud Ibidem, p. 95) diria que a Matemática dos matemáticos é “resultado de um esforço (processo histórico) de colar significados a significantes”¹⁹. Dessa maneira, Lins (2005b) a caracteriza como internalista²⁰, pois o sentido de suas

¹⁸ Apresentada no contexto educacional por Tomaz Tadeu da Silva em *Pedagogia dos Monstros* (2000), mas adaptada por Lins (2005b) com sete teses.

¹⁹ Isso será objeto de mais discussão no capítulo 4.1.

²⁰ “O que entendo por isso pode ser exemplificado na seguinte situação: se um matemático diz que ‘limite de uma função f é tal e tal e tal’, é *isso* que ‘limite de uma função f ’ *fica sendo*, e isso não se dá por alguma causa *natural* (definição descritiva), mas por uma determinação simbólica (definição constitutiva).” (2005b, p. 94).

definições sujeita-se essencialmente a sua lógica interna, e simbólica, pois seus “[...] objetos²¹ são conhecidos não no que eles *são*, mas apenas em suas *propriedades, no que deles se pode dizer*” (p. 96, grifo do autor).

Assim, ao se deparar com a Matemática do matemático, teórica e abstrata, distante da realidade da rua, o aluno vê-se paralisado. Como pode entendê-la, quando não sabe o que se pode dizer sobre ela? O único significado que ele consegue produzir é exatamente este: “não sei o que dizer” (LINS, 2005b, p. 102).

Juntas, estas duas características - internalismo e objetos simbólicos - dão conta de muito do que se quer dizer quando se diz, ainda que informalmente, que a Matemática do matemático é ‘teórica’ ou ‘abstrata’ e de que, em sua desconhecida para o homem da rua, põe em movimento o processo de estranhamento. (Ibidem, p. 96).

Nós, professores de Matemática, costumamos a compreender a distância do aluno em relação à Matemática. Os monstros que o afastam são velhos conhecidos nossos, domesticados e inofensivos: *monstros de estimação*. O internalismo escolta o matemático, abstendo seu discurso de qualquer ligação com a vida ordinária²². Por outro lado, o mesmo monstro figura como *monstruoso* para o aluno. Ali que se coloca uma das teses de Lins (2005b, p. 107-108): o monstro mora nos portões da diferença. Ao contrário do que se possa imaginar, não há uma “terra dos monstros”, mas sim não-monstros dos dois lados dos portões da diferença.

Essa inversão conceitual permite que entendamos que os monstros não apenas servem para definir nossa própria identidade, “mas também para que alguém mais tente definir minha identidade possível, ao dizer o que não sou” (Ibidem, p. 108). Ou seja, estamos falando de um processo de dupla subjetivação: de si próprio e de si pelos outros. Nessa situação, “o monstro é uma forma de um outro (neste caso o matemático) dizer quem eu não sou e me impedir de entrar no Jardim”

²¹ “Objeto é algo a respeito de que se pode dizer algo.” (LINS, 2005b, p. 114).

²² Para ilustrar essa diferença, pensemos: “[...] faz sentido ordinário falar de um objeto, dizendo que se jogado ao chão ele se quebra, sem antes ter passado por dizer que ele é, por exemplo, de vidro? Na vida ordinária, não: primeiro dizemos o que uma coisa é, depois falamos dela”. (LINS, 2005b, p. 100).

(Ibidem, p. 109), crueldade que se perpetua facilmente, pois “do ponto de vista de quem se encontra numa posição de poder privilegiada, desejada ou simplesmente ‘naturalizada’ de forma que permanece insidiosamente transparente (ideologia), a leitura pela falta é adequada, cômoda e eficiente” (Idem, 2008, p. 536).

Nas palavras de Lins (2008): “há uma assimetria evidente entre sujeitos epistêmicos e sujeitos ‘autorizadores’, assim como há no ‘ensino da matemática’, e essa assimetria está fundada no eu-sei-e-você-vamos-ver-se-pode-dizer-que-sabe” (p. 533-534). Nesse sentido, Chaves e Sad (2018) apontam que “o cerne da questão não é o aspecto meritocrático do erro; estar certo – portanto apto – ou errado – portanto excluído – pelo poder não transforma, apenas rotula o aluno em castas, banindo-o ou chancelando-o” (p. 32).

Dali, urge o compromisso de um trabalho de reflexão crítica e constante, tanto sobre nossas posturas em sala de aula, como das intencionalidades que regem as leituras que fazemos dos alunos. Ao objetivarmos novas e menos desiguais relações no espaço comunicativo, podemos buscar formas de realizar uma leitura plausível/positiva²³.

Conforme Chaves e Sad (2018, p. 35),

[...] o ‘erro’ e a dúvida constituem-se pontos relevantes para construir/produzir conhecimento, estabelecendo interlocuções a partir do compartilhamento de espaços comunicativos. Assim, não é o resultado de uma questão ou o ‘acerto’ de uma demonstração matemática que nos levarão a construção/produção de conhecimento a respeito de um procedimento ou de uma teoria, mas o questionamento, a análise do processo, a justificação de uma crença-afirmação ou o confronto com outras.

Ancorado pelos diferentes conceitos de conhecimento, o professor “nutre-se de maior possibilidade de efetuar leituras plausíveis e positivas para entender o que (o porquê, de onde e para quem) o aluno diz o que diz, de modo que possamos intervir nos processos de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem” (CHAVES; SAD, 2018, p. 25).

²³ “Plausível porque ‘faz sentido’, ‘é aceitável neste contexto’, ‘parece ser que é assim’; positiva porque é o oposto de uma ‘leitura pela falta’”. (LINS, 2012, p. 23).

Foi nesse contexto, de busca por um aporte teórico que possibilitasse a superação das leituras pela falta, que o Modelo dos Campos Semânticos surgiu²⁴.

Aspirando analisar o que leva o aluno a dizer o que diz e a partir de que lugar o diz, Lins (1993) estabelece o conhecimento como “uma crença – algo em que o sujeito acredita e expressa, e que caracteriza-se, portanto, como uma afirmação – junto com o que o sujeito considera ser uma justificação para sua crença-afirmação” (p. 86, grifo do autor).

Colocando a enunciação como premissa, o conhecimento encontra-se “no domínio da enunciação – eu creio, afirmo e justifico – ou seja, é do domínio da fala, e não do domínio do enunciado e do texto” (GERETI, 2018, p. 16). De acordo com o MCS, “a Matemática é um texto, e não conhecimento; tem-se conhecimento apenas na medida em que pessoas se dispõem a enunciar este texto” (LINS, 1994, p. 29)²⁵.

Assim, *significado* “é a relação entre a crença-afirmação e a justificativa para ela” (Idem, 1993, p. 86). Não se trata do que *poderia* ser dito, mas do que efetivamente se diz. Para o autor, o aspecto central da aprendizagem é a *produção de significados*.

Dentro do Modelo, afirmamos algo porque acreditamos que nossa justificação nos autoriza para fazê-lo. Dessa maneira, Lins (2008) trabalha com as noções de *interlocutor* e *legitimidade*: “um interlocutor não é uma pessoa, mas uma direção na qual se fala, e se falamos nesta direção (que é o que faz com que nunca estejamos cognitivamente sós), é porque ela é *legítima*” (p. 540-541, grifo do autor).

Em outras palavras, “quando falo na direção de um interlocutor é porque acredito que este interlocutor diria o que estou dizendo e aceitaria/adotaria a justificação que me autoriza a dizer o que estou dizendo” (Idem, 2012, p. 19, grifo do autor).

Essas legitimidades individuais

[...] vêm da ‘internalização’ de legitimidades que caracterizam culturas. A imersão de uma pessoa em uma cultura se dá através de sua imersão em

²⁴ “O resultado ‘prático’ disso foi o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento na qual o *significado* de algo é o que é efetivamente dito desse algo no interior de uma atividade; na qual um *objeto* é algo para o qual se produza *significado* (no sentido que proponho).” (LINS, 2008, p. 541, grifo do autor).

²⁵ Logo, também não há conhecimento nos livros (LINS, 2008).

modos legítimos de produção de significados. Em outras palavras, a forma correta de se dizer isso é que a pessoa é quem é internalizada por esses modos legítimos de produção de significados. (LINS, 2008, p. 541-542, grifo do autor).

Nesse sentido, “o que se aprende (ou o que se internaliza, no sentido de Vygotsky) não são conteúdos, técnicas, regras, e sim *legitimidades*. O que se aprende é a *legitimidade* de certos *modos de produção de significados*” (Ibidem, p. 543, grifo do autor). Com suas próprias terminologias e intencionalidades, Romulo parece caracterizar o que Foucault chamaria de processos de subjetivação.

Dentro do Modelo dos Campos Semânticos, existem várias outras noções além das já apresentadas (autor, leitor, direção, espaços comunicativos etc.) que, de certa forma, derivam daquelas²⁶. Por enquanto, para meus propósitos, acredito que essas sejam suficientes. Antes da análise, então, trago minha breve leitura de Foucault.

²⁶ Para aprofundamento dos estudos sobre o MCS, vide Lins (1993, 1994, 2005b, 2012).

3 Foucault e suas possibilidades na educação

Por trabalhar num campo de confluência entre várias áreas do pensamento (história, filosofia, psicologia, linguagem e política), o francês Michel Foucault (1926 - 1984) é considerado um pensador transversal. Destacam-se suas críticas às instituições sociais (prisões, quartéis, fábricas, hospitais psiquiátricos, escolas) e os estudos sobre a história da sexualidade, as formas de poder²⁷ e sua relação com o saber. Suas diversas análises tiveram enorme impacto no modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental.

Problematizando a estruturação comumente atribuída aos estudos de Foucault (arqueologia, genealogia e ética), Veiga-Neto (2017, p. 40) defende uma sistematização pensando nos domínios do ser-saber (como nos constituímos como sujeitos de conhecimento), ser-poder (como sujeitos de ação sobre os outros) e ser-consigo (como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos). Essa estruturação não implica uma divisão disjunta de sua obra, apenas nos dá possíveis eixos de pensamento. Também acredito que essa interpretação nos dê uma leitura mais plausível, porque coloca-se mais próxima do que o próprio Foucault pretendia:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (1995, p. 231, apud MANSANO, 2009, p. 112).

Isto mostra que o foco de seus estudos era o *sujeito*; em especial, os processos de subjetivação. Isto é, ele compartilhava (e contribuía para a construção) da visão de que o homem não é considerado como dado, universal, que precisa ser educado para se tornar completo, mas sim uma construção histórica.

²⁷ Para Foucault (1998), poder é algo que mais se exerce do que se possui: “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua ação.” (apud MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 344).

“Partindo desse princípio foucaultiano, entende-se que, sendo o sujeito criado historicamente, as formas educacionais também o são.” (PEREIRA, 2013, p. 82). Foucault nunca escreveu especificamente sobre educação, mas é essa perspectiva que permite que o utilizemos para análises nesse campo, pois a noção que temos de ‘sujeito’ é também determinante no sentido que atribuímos a nossas práticas, seja como alunos, professores, pais, gestores, enfim: sujeitos pela (e para a) educação.

Dessa maneira, ao aplicar Foucault a problemas educacionais, Gallo nos lembra que estamos fazendo “um deslocamento conceitual” (2011, DVD). Não obstante,

[...] pelo viés da subjetividade, do assujeitamento do sujeito pelas instâncias de poder, das suas relações com o saber e o poder, e também da questão ética, é possível trabalhar proveitosamente a filosofia foucaultiana aplicando-a à educação e à escola. (PEREIRA, 2013, p. 82).

Sabemos que tiveram grande repercussão os estudos sobre os mecanismos de vigilância e punição que constituíram as relações de poder disciplinar na sociedade ocidental. Em seu famoso livro *Vigiar e Punir*, Foucault

coloca a escola, juntamente com o quartel, a prisão, o manicômio e a fábrica, como uma instituição disciplinar que tem como objetivo a formação (ou formatação) física e mental do sujeito, enquadrando-o nas normas e valores da sociedade em que está inserido, de modo a torná-lo assujeitado, dócil, obediente e ‘útil’ ao sistema vigente. (Ibidem, p. 84).

Na perspectiva foucaultiana, as formas e métodos que permitiam o controle e docilização dos corpos ficaram conhecidas como *disciplinas*. “Essas, por sua vez, implicam a obediência e a relação de utilidade do corpo, formando uma espécie de política das coerções.” (MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 341). Segundo Foucault,

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa

[...] à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (2004, p. 133, apud PEREIRA, 2013, p. 84).

Talvez, à primeira vista, esse discurso pareça ter perdido parte de sua validade na pós-modernidade. Contudo, Pereira (2013) expõe que os dispositivos de controle e punição têm sofrido mudanças para se adequar às exigências do mercado, pautando-se em discursos de

[...] promoção da cidadania, da democracia, dos direitos humanos, da inclusão, entre outros. A disciplina vem disfarçada, transmutada em controle, sutil forma de vigilância (eletrônica, tecnológica etc), para além das formas tradicionais já consagradas na modernidade (como o Panóptico de Bentham). O sistema atual disfarça o controle com um discurso de liberdade e inclusão que nada mais é do que o mesmo método massificante e individualizante da modernidade, mas que agora faz uso de novas tecnologias para melhor controlar os corpos e as mentes. (p. 87).

Isto é, as práticas educacionais ainda predominantes na sociedade ocidental atual são, em essência, instrumentos de alienação²⁸ dos sujeitos. A escola permanece à serviço da manutenção de certas relações de poder e violências,

e essa realidade, como já dito, abrange também o fazer do professor, que também é transformado em repetidor do processo, uma vez que pesa sobre ele toda uma parafernália burocrática que o prende ao sistema. A ele é dado o poder de punir por meio de provas e exames, o que o insere na ordem hierárquica disciplinadora cujo poder é

²⁸ Aqui consideramos “[...] como Marx (apud ORLANDI, 2012, p. 141) que ‘a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais’ [...]”. (PEREIRA, 2013, p. 87).

focado no controle dos subalternos dependentes: os alunos. (PEREIRA, 2013, p. 86).

Nesse sentido, parece que estamos colocando certos discursos e práticas escolares em contradição: como uma sociedade poderia almejar formar sujeitos para a razão, autonomia e liberdade através de processos de opressão? O que Foucault poderia trazer de positivo para educação? Gallo (2011, DVD) explica:

O problema é que a gente pensa, em geral, na crítica que Foucault fez da instituição escolar. E se a gente toma a crítica que Foucault fez em relação à instituição escolar como o padrão do que é a educação, dificilmente nós poderíamos falar de prática de liberdade na educação, porque nós vamos ter a educação como essa ‘conformação do sujeito’, como essa ‘construção externa’ do sujeito segundo determinados princípios e determinados moldes sociais. Mas se a gente pensa a educação como um desses instrumentos do cuidado de si, nós também podemos ver no processo educativo esse modo de o sujeito cultivar-se a si mesmo. Nós podemos ver no processo educativo não apenas um processo de transmissão de saberes, de transmissão de conhecimentos, essa educação extremamente conteudista que nós estamos acostumados a ver; essa educação que sempre tem um objetivo externo ao sujeito [...], que é terminar o ensino fundamental, fazer um ensino médio, passar num vestibular, concluir um curso superior e se inserir no mercado de trabalho [...]. Há sempre um objetivo externo colocado para o processo educativo, e muito raras vezes pensamos no processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, em que o objetivo é o do sujeito cultivar-se através desse processo educativo. Mas se lançamos o foco sobre essas obras do último Foucault [...], o que nós vamos descobrir é justamente a possibilidade de pensar a educação como esse processo de cultivo de si mesmo, de cuidar de si mesmo.

Isso decorre de que, na perspectiva foucaultiana, não somos passivos em relação ao poder. Ao mesmo tempo, “alunos e professores

são reféns de uma instituição que joga com o poder. Mas, como veremos, o poder não está apenas na instituição, mas também nas mãos dos atores sociais, de modo que uma resistência visando à mudança necessária é praticável” (PEREIRA, 2013, p. 92). Assim, “quando falamos de sujeito da educação, não nos limitamos a falar apenas dos alunos, mas também de todos os que estão envolvidos nesse processo, sobretudo os professores” (Ibidem, p. 82).

E numa sociedade onde o poder encontra-se diluído, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10, apud VEIGA-NETO, 2017, p. 90). Hoje, com a revolução tecnológica que possibilitou a difusão do saber nos meios virtuais, mais do que nunca, o papel da escola é colocado em questão: ela já não é mais a única fonte de saber; isso relativiza seu poder controlador e abre espaço para a reinvenção das relações de poder-saber.

É sob essa perspectiva que poderemos pensar formas de resistência, entendendo a educação como uma das práticas do *cuidado de si*.

3.1 Cuidado de si

No terceiro volume de *História da Sexualidade*, que recebe o nome *Cuidado de Si*, Michel Foucault volta sua atenção para as diferentes práticas de cuidado realizadas na antiguidade. De acordo com Veiga-Neto,

a partir da máxima délfica ‘conhece-te a ti mesmo’ (gnothi seautou) e do ascético ‘cuida de ti mesmo’ (epimeleia heautou) greco-romano, Foucault descreve e problematiza, entre várias outras coisas, as técnicas antigas que se estabelecem não apenas entre o discípulo e o mestre, como também aquelas em que cada um se relaciona consigo mesmo. (2017, p. 83).

Dentre elas, encontram-se o tempo para autorreflexão, meditação, exercícios para o corpo e as cartas aos amigos²⁹, por exemplo. Conforme Pereira (2013),

para os antigos, o cuidado de si é um cultivo de si, algo que ultrapassa o cuidado com o corpo, abrangendo também o cuidado com a mente e o espírito. Trata-se do trabalho sobre si mesmo para se conhecer, o “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates ampliado, o que leva ao cuidar de si mesmo. Nessa dimensão, o cultivo de si é uma construção da própria personalidade. Nesse processo, o cuidado com todas as dimensões do ser (corpo, psique, alma), é perpassado pela atitude reflexiva das ações, a qual se liga profundamente com a liberdade no trabalho de si. (p. 93).

Foucault (1985) traz o filósofo platônico Apuleio (125 - 180) para apresentar a atenção ao autoconhecimento como um imperativo: “pode-se, sem vergonha nem desonra, ignorar as regras que permitem pintar e tocar cítara; mas saber ‘aperfeiçoar a própria alma com a ajuda da razão’ é uma regra ‘igualmente necessária para todos os homens’” (p. 53).

Segundo Foucault (1985), o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral ao longo da história da humanidade, circulando entre diversas doutrinas e tomando a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar;

[...] impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que

²⁹ “Marco Aurélio fornece, assim, um exemplo de ‘anacorese em si próprio’: trata-se de um longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não deixar-se irritar com os outros nem com os acidentes, nem tampouco com as coisas. Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, solicita-se conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita - o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois assim ele os reatualiza para si próprio: em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem.” (FOUCAULT, 1985, p. 57).

eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (p. 50).

É, portanto, uma postura diante da vida, uma estética da existência.

E isso apresenta um dos pontos mais importantes da prática do cuidado de si: “ela não constitui um exercício da solidão; mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p. 57). Para mostrar que essas práticas levaram à estruturação de grupos em que se compartilhavam exercícios, Foucault (1985) traz o exemplo de Epicteto (50 - 135), que

[...] ensinava num quadro que parecia muito mais com o de uma escola; ele tinha várias categorias de alunos: alguns só estavam de passagem, outros permaneciam mais tempo a fim de preparar-se para a existência de cidadão ordinário, ou mesmo para atividades importantes [...]. (p. 57).

Segundo Foucault (1985, p. 58), as diferentes funções (professor, guia, conselheiro ou confidente pessoal) “não eram sempre distintas, muito pelo contrário: na prática da cultura de si, os papéis eram, freqüentemente, intercambiáveis e podiam ser alternadamente desempenhados pela mesma personagem”.

Dessa maneira, o cuidar de si é entendido, sobretudo, como uma prática *social* que permite que o sujeito subjetive a si mesmo. Conforme Pereira (2013),

lidando bem consigo mesmo, o indivíduo pode subjetivar-se. Esse processo é essencialmente educacional e é também uma prática de liberdade. Assim, se entendemos a educação apenas como uma atividade de dominação sobre o sujeito, a liberdade fica de fora do processo; mas se a vemos como meio de formação e cultivo de si, ela se torna também uma prática libertadora. O sujeito só pode ser livre se e quando pode cuidar de si mesmo: o cultivo de si é o fundamento da

liberdade em que o sujeito é, de fato, autônomo.
(p. 96).

A noção de cuidado de si, dessa maneira, é o que abre caminho para novas possibilidades de vida que se distanciam da lógica da disciplinarização, domesticação e docilização dos corpos. Nessa perspectiva, é só através das práticas de cuidado de si que o processo de ensino-aprendizagem tem a possibilidade de se tornar uma prática verdadeiramente emancipadora.

4 Aproximações

Durante a exposição das ideias de Romulo Campos Lins e Michel Foucault sobre sociedade e educação, inevitavelmente, já estabeleci possíveis aproximações entre seus estudos (principalmente ao falar de legitimidades no MCS).

Ainda assim, antes de chegarmos à discussão central, acredito que seja importante retomar algumas de suas ideias fundamentais, não para apontar correspondências entre seus estudos, mas a fim de nos desprendermos definitivamente da vontade platônica de estabelecer uma suposta essência dos objetos e da necessidade de pensar apenas por definições fixas.

Conforme Pinto (2012), por meio do Modelo dos Campos Semânticos, não podemos pensar significados como blocos rochosos e estáticos, que tratam as coisas de maneira definitiva. A própria noção de conhecimento, associada a enunciação, distancia-nos da tentação de uma generalização descabida. “O que é possível é compreender os significados produzidos em determinadas situações/atividades, mas não estabelecer ‘o’ significado das coisas” (GERETI, 2018, p. 16).

Para Lins (2005b), isso não constitui uma falta, visto que

[...] a resposta não vai ser encontrada em noções de ‘ser’ que dependam de alguma ‘essência’, o que ele *realmente é*. É preciso assumir fortemente - e não apenas incidentalmente - que a objetividade é construída, isto é, neste caso, que o que o monstro *é* é constituído por quem diz o que ele é. (p. 114, grifo do autor).

Da mesma forma, Veiga-Neto (2017) esclarece que

se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura - uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos

alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (p. 19).

Isso coloca não só as palavras, mas nossas certezas e nós mesmos num eterno *devoir*.

Portanto, não me preocupo, aqui, em guiar as aproximações pelas similaridades e distanciamentos dos termos utilizados por Lins e Foucault ou chegar a uma definição comum. Direciono as discussões para problematizações educacionais em que acredito que a noção de cuidado de si pode contribuir. Afinal,

em uma sociedade que se constitui pela tensão entre a produtividade do disciplinamento do corpo e a liberdade do sujeito, e que faz funcionar os dispositivos de controle, é necessário evidenciar as *razões*, os *meios*, e as *possibilidades de liberdade* frente aos mecanismos e táticas que constituíram o sujeito moderno. (MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 341, grifo nosso).

Portanto, sistematizo a escrita inspirada nessa sequência de ideias - não com a intenção de segmentar, mas de evidenciar certos pontos. Primeiramente, as *razões* que levaram ao estabelecimento de certas legitimidades e da construção de certas relações de poder (ser-saber). Em seguida, os *meios* pelos quais nós, professores, nos tornamos cúmplices de relações de violência para com o outro (ser-poder). Por fim, o imperativo ético-social do cuidado de si (ser-consigo) que permite acreditarmos em possibilidades de resistência educacional.

4.1 Ser-saber: o estabelecimento de certas legitimidades

As ideias iluministas tiveram grande impacto no estabelecimento de uma das mais antigas justificações para se ensinar: a de que estamos num estado de *menoridade* e irracionalidade, e que precisamos *superar* esse estado através de uma formação pautada na *razão*. Essa percepção é fundamentante no estabelecimento da hierarquia entre saberes e também do enaltecimento dos saberes (e das formas de pensar) científicos (em função, claro, do detrimento de outros).

Pereira (2013) explica que,

segundo essa visão, o indivíduo deseducado (estudante) é incompleto, e se opõe ao indivíduo educado e completo (professor). Essa é a origem da ideologia do professor como fonte do saber e do próprio saber escolar como discurso de verdade (a verdade científica, tida como incontestável). Nessa perspectiva, o aluno é apenas ouvinte e repetidor, no esquema que Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1970) chama de educação bancária. Essa prática instaura um esquema de saber intimamente ligado ao poder em âmbito escolar. (p. 83).

Na história da Matemática isso não foi diferente. Lins (2008) explica que, entre o século XIX e o final do século XX, “operou-se, naquela ciência, uma espécie de ‘limpeza étnica’ [...], que resultou em uma Matemática simbólica, internalista, limpa, livre das intuições físicas e que, acima de tudo, tinha finalmente *donos* bem definidos” (p. 538, grifo nosso).

Quando Lins fala em “donos”, podemos retomar a metáfora dos monstros: em um certo momento da história, foram construídos portões para diferenciar (e distanciar) formas até então coexistentes de se pensar. Certas formas de interpretar o mundo foram rotuladas como mais válidas que outras. Assim, em meados do século XX, estavam reunidas as ciências empíricas, “como as únicas com capacidade de gerar proposições que pudessem ser candidatas ao ‘conhecimento’” (LINS, 2008, p. 538). Nos termos do Modelo: negou-se a *legitimidade* de certos *modos de produção de significados*.

Algo que talvez possa ilustrar essa ruptura é pensar na seguinte questão: *quem faz e quem fazia Matemática?* E com ela, vem as dezenas perguntas-corolário: o que é *fazer* Matemática? O que é Matemática? *Quem* determina essas coisas? Ou melhor: quem *está determinando* essas coisas? Lembremos que os primeiros matemáticos eram também filósofos, astrônomos, físicos, engenheiros etc. Hoje, o cargo é bem menos flexível.

Fazendo um apanhado histórico-filosófico da Matemática, Lins (2005b) argumenta que foi através desse processo que estabeleceu-se o que hoje as pessoas chamam simplesmente de Matemática (no singular e com uma sensação de universalidade). Ou seja, não se trata de algo pré-estabelecido:

o que *realmente* aconteceu [...] foi um processo de profissionalização do matemático, um processo que culminou por estabelecer que o que define a Matemática do matemático são certos modos - tomados então como *legítimos* - de produção de significado para a Matemática, um conjunto de enunciados. (p. 99, grifo do autor).

Por isso, hoje podemos dizer que “Matemática é o que o matemático faz quando ele diz que está fazendo Matemática” (LINS, 2005b, p. 99). O conceito é demarcado por uma autoridade que “não está constituída pela vontade particular, individual, deste ou daquele matemático, e sim na existência *de uma instituição cultural* [...]” (p. 99).

Considerando o que levou ao estabelecimento do que podemos (ou não) chamar de conhecimento,

os ideais de ‘melhoria’ da educação, seja com relação a currículos, seja com relação a ‘professores plenos’ deixam de ser *simplesmente* mais um elemento do imaginário reformista naturalizado e passam a ficar fortemente sujeitos a uma intensa crítica política. (LINS, 2008, p. 536-537, grifo do autor).

4.2 Ser-poder: a escola como mecanismo de negação de legitimidades

No artigo *Você nunca esteve aqui*, Lins (1997) questiona a reprovação escolar, traçando um paralelo com relação a duas outras instituições cujos mecanismos de controle foram objeto de muito estudo por Foucault: prisões e manicômios. Ele conta que quando Franco Basaglia acabou com os manicômios na Itália e enviou os internos de volta para suas casas, a população imaginou que a sociedade ruiria em caos. Contudo, o que isso causou foi uma mudança na própria percepção das pessoas sobre a loucura. Então reflete:

talvez, se as prisões fossem abolidas, fôssemos todos forçados a nos empenhar mais para evitar que a criança hoje em formação se transformasse em criminoso ou criminosa daqui a 10 anos. Acredito que hoje não fazemos o suficiente exatamente porque temos as cadeias para guardar

nossos fracassos: ‘a culpa não é nossa’. (LINS, 1997, p. 59).

Essa percepção vai de acordo com a argumentação engendrada no livro de Frédéric Gros³⁰ (2018), *Desobedecer*. Para defender o que chama de democracia crítica, Gros busca na história da humanidade os processos que sustentam o problema da obediência civil³¹ recorrendo, por exemplo, a Foucault. A partir de uma longa e didática análise, o autor nos convoca a reconhecer os processos que nos prendem na indiferença e inação, em especial, o nó que ata *obediência e desresponsabilidade*.

Não é suficiente - nem coerente - afirmar que desejamos educar para a autonomia, liberdade e pensamento crítico, quando não reconhecemos nossa própria posição como opressores. Nas palavras de Lins (1997),

Manicômios e prisões dizem: ‘Você não pode estar aqui’. Escolas dizem: ‘Você nunca esteve aqui’. Não adianta ficarmos reproduzindo um discurso de sociedade melhor, sem estarmos dispostos a admitir que nós mesmos estamos sustentando instituições que nos confortam em nossa dificuldade (medo) de mudar. (p. 59).

Trata-se de um estado de banalização - para utilizar o termo de Hannah Arendt - do sistema de apagamento do sujeito: “pensando também disciplinarmente, cada um vê a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo não apenas como algo necessário, mas como uma

³⁰ Frédéric Gros estuda a filosofia francesa contemporânea e é um dos maiores especialistas na obra de Michel Foucault da atualidade. É formado pela *École Normale Supérieure* de Paris e defendeu em 1995 o doutorado em filosofia na *Université Paris-Est Créteil (Paris XII)*.

³¹ Deixo aqui a inquietação trazida por Gros (2018) já na primeira nota de rodapé do livro: “Desobediência civil não é nosso problema. Nosso problema é a obediência civil. Nosso problema são as pessoas que obedecem aos ditames impostos pelos dirigentes de seus governos e que, portanto, apoiaram guerras. Milhões de pessoas foram mortas por causa dessa obediência. Nosso problema é a obediência das pessoas quando a pobreza, a fome, a estupidez, a guerra, e a crueldade assolam o mundo. [...]’, excerto de um discurso pronunciado em 1970, por ocasião de um debate sobre a desobediência civil, republicado em *Violence: The Crisis of American Confidence* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972).” (p. 9).

necessidade necessariamente natural” (VEIGA-NETO, 2017, p. 71). Tamanha naturalização que, se temos dificuldades até em reconhecer a opressão que sofremos, quem dirá em reconhecer a que exercemos.

Mas não podemos esquecer que, para Foucault, o poder funciona e se exerce em rede. Constituímo-nos e constituímos os outros através de relações de poder. Por elas, criam-se e sustentam-se hierarquias entre os conhecimentos, e

a *diferença* se manifesta predominantemente no eu-sei-você-não-sabe. Seja na sala de aula, seja na sociedade, essa diferença classifica quem tem ‘cultura’ (‘Fulano é um homem de muita cultura!’) e os que não a têm (‘Fulano é um homem ignorante, sem cultura...’). Com relação aos jovens, o objetivo é que eles venham, eventualmente, a *adquirir* cultura, isto é, conhecimento, que *venham a saber*. ‘Conhecimento’ está bastante perto de ‘informação’, bem mais do que de ‘compreensão’[...], e ‘ter significado’ fica bastante perto de ‘significativo’, de algo ser reconhecido como importante, útil, ser valorizado, querido em algum sentido (‘este seu gesto foi muito significativo para mim’). (LINS, 2008, p. 534, grifo do autor).

Lins utiliza essa fala para demonstrar que, nesses processos, geralmente é um saber/conhecimento exterior ao sujeito que é tomado como prioridade. A leitura mais comum é a leitura pela falta. Apesar do que diga a hipocrisia de certos discursos, a escola geralmente não se preocupa com a formação de um sujeito crítico, um cidadão politicamente participativo ou autônomo (sem citar as inúmeras divergências no entendimento de cada um desses adjetivos).

Falando em termos do Modelo dos Campos Semânticos: “o silêncio, o riso, a reprovação escolar, a excomunhão, a internação psiquiátrica, são algumas formas de se negar legitimidade a dados modos de produção de significado” (LINS, 2012, p. 22). A escola não apenas subestima o aluno, mas lhe nega legitimidade.

É nesse sentido que a crítica de Foucault se dirige: contra uma forma de “educação disciplinadora que imprime ao sujeito um saber imposto de fora, com mecanismos baseados na punição e na vigilância,

desconsidera a liberdade e a formação do sujeito por si mesmo” (MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 340).

A conclusão é de que a escola, nos moldes atuais, menospreza o sujeito. Ela não dá voz e nega a *legitimidade* dos conhecimentos dos estudantes. Com sua estrutura panóptica, controla o comportamento e, por meio de um currículo de funcionamento burocrático, separa e categoriza os conteúdos (disciplinas), atribuindo mais valor a certos *modos de produção de significado* e de existência³². O modo como se organiza “coloca os alunos em estado de assujeitamento: estes não são sujeitos *de* discurso, mas apenas sujeitos *a* discursos” (PEREIRA, 2013, p. 85, grifo do autor).

Conforme Pereira (2013, p. 85),

isso equivale dizer que nunca foram sujeitos de dizer; a escola não lhes permite subjetivar-se, trazendo o mundo da vida do qual provêm ao ambiente escolar para dinamizá-lo e melhorá-lo (e menos ainda para transformá-lo), mas apenas apaga pelo silenciamento discursivo (ideológico e histórico) esse mesmo mundo.

Na busca por possibilidades para um novo contexto educacional, que permita a construção de legitimidades para o conhecimento dos estudantes e não perpetue essas formas de opressão, encontramos no cuidado de si uma concepção de grande valia. Antes de pensarmos em educar os outros, contudo, o cuidado de si exige que olhemos para nós.

4.3 Ser-consigo: ética do cuidado de si

Conforme Freitas (2010), a reflexão sobre os “processos de subjetivação, mediados pelas técnicas de si, permite uma investigação original dos processos de formação humana como experiência, simultaneamente, crítico-reflexiva e ético-expressiva” (p. 177). Ao falarmos da dimensão *ética* do cuidado de si, estamos falando da necessidade de tomar uma posição política diante da própria existência.

³² O que determina a distribuição do tempo escolar? Por que (ou em que discursos, objetivando quais formas de existência) a Matemática é mais importante que Filosofia?

Em *Desobedecer*, Gros (2018) utiliza essa noção para entender que mecanismos sociais sustentam a obediência e expõem a urgência de que façamos o trabalho de olhar para si, questionando a coerência e as motivações de nossos preceitos e ações. Problematizando os perigos da extrema valoração atribuída à obediência ao longo da história, Gros busca legitimar a desobediência como uma forma de resistência ética:

o que chamo aqui de ética é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa ‘relação’ a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo. A ética do sujeito é a maneira como cada um se constrói e trabalha. (GROS, 2018, p. 33-34)³³.

Nas palavras de Foucault (1984), a ética trata do modo que “o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações” (apud VEIGA-NETO, 2017, p. 81).

Ou seja, cada sujeito (e cada grupo) possui poder e pode usá-lo como ferramenta transformadora no contexto social, desde que se conscientize disso.

O poder, desse modo, encontra-se diluído na sociedade, constituindo-se em micropoderes, como os chama Foucault, de modo que basta que o sujeito faça uso dele autonomamente para se subjetivar, o que pode ocorrer pela prática do cuidado de si sem, contudo, abdicar da ação coletiva, do cuidar do outro. Observe-se que, visto por esse ângulo, o cuidar do outro não é impor-se a ele para dominá-lo ou controlá-lo, mas um agir com ele, coletivamente. (PEREIRA, 2013, p. 96).

Gallo (2011, DVD) reforça: “cuidar de si mesmo para que se possa ser melhor é também garantir condições para que o outro seja melhor”. Trata-se de um cuidado de si que não dispensa o outro (coletivo) e, portanto, “pressupõe também os princípios do mutualismo,

³³ Mais tarde, Gros (2018) dirá: a ética “é a alavanca da desobediência” (p. 181).

da solidariedade e da ação direta (individual e coletiva) como forma de resistência e de ação” (PEREIRA, 2013, p. 96)³⁴.

É a relação de sinceridade para com o outro e consigo mesmo³⁵ que sustenta a ética. Conforme Pereira (2013),

Foucault entende a ética como uma ação do sujeito que se reflete sobre ele mesmo, e não apenas agir segundo valores e padrões impostos pelo coletivo. A ética foucaultiana, sem desconsiderar o social, foca-se na ação a partir da reflexão do sujeito sobre os valores colocados socialmente. Age eticamente quem cuida de si e também se preocupa com o outro, sem lhe tirar a liberdade. Dessa forma, a pedagogia foucaultiana nada contra a corrente do individualismo contemporâneo no qual o sujeito apenas se preocupa consigo mesmo e o outro é visto apenas como empecilho a ser superado. (p. 98).

Por isso, é importante esclarecer que o imperativo do cuidado de si não implica no isolamento do sujeito, muito pelo contrário. Sua dimensão ética impossibilita que seja utilizado como uma justificativa para ocupar-se apenas consigo, desconsiderando o outro. A questão central que essa discussão traz é: não podemos cuidar bem dos outros enquanto não soubermos cuidar de nós mesmos.

4.4 Possibilidades de resistência educacional

Ao longo deste trabalho, pudemos constatar que os estudos de Michel Foucault sobre as relações entre sujeito, saber, poder e sociedade trazem diversas ferramentas para entendermos o funcionamento da

³⁴ “Trata-se de um desafio ao sujeito da sociedade capitalista narcisista e individualista atual, que procura controlar o sujeito individuando-o e isolando-o do coletivo e, ao mesmo tempo, massificando-o e homogeneizando-o no todo populacional.” (PEREIRA, 2013, p. 95).

³⁵ “A desobediência é um dever de integridade espiritual. Quando o Estado toma decisões iníquas, quando empreende políticas injustas, o indivíduo não pode se limitar a resmungar antes de ir dormir. O indivíduo não está simplesmente ‘autorizado’ a desobedecer, como se se tratasse de um direito do qual ele poderia fazer uso ou não em nome de sua consciência. Não, ele tem o dever de desobedecer, para permanecer fiel a si mesmo, para não instaurar entre ele e si mesmo um lamentável divórcio.” (GROS, 2018, p. 153).

escola e seus efeitos como instituição de sequestro³⁶. Talvez mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar a individualização, disciplinarização e docilização dos corpos, cumprindo um papel decisivo na constituição da sociedade moderna e de seus sujeitos.

A analítica foucaultiana ganha destaque ao *desmascarar* a educação, mostrando os efeitos das relações de poder que a produzem e que ela produz. A questão que surgiu foi: ainda há sentido em falar na escola como espaço de liberdade?

Segundo Gallo (2011, DVD), isso vai depender do que chamamos de educação:

se pensamos no processo educativo não apenas como uma construção dos sujeitos como efeitos dessas relações de poder, mas pensarmos no processo educativo como uma forma de o indivíduo agir sobre si mesmo e tentar se construir autonomamente; e se nós chamamos a isso de educação, a pergunta é: faz ainda sentido falar em escola? Algumas pessoas que trabalham com a teoria foucaultiana dizem que não. [...] Hoje, se nós queremos uma educação libertadora, uma educação libertária, uma educação comprometida com a construção autônoma do indivíduo, a instituição escola não tem mais nada que fazer. Precisamos abandonar a escola, dizer não à escola e buscar outros caminhos.

Por outro lado, Gallo aponta que não há um consenso sobre isso. Em seu entendimento, partindo da crítica foucaultiana, até mesmo “a escola tradicional apresenta ‘brechas’ pelas quais estudantes e educadores comprometidos podem fazer diferente e promover o tipo de educação transformadora de si e da sociedade” (GALLO, 2011, DVD).

Isso é possível porque a analítica que denuncia a opressão exercida pelo aparelho escolar é a mesma que garante os meios para a sua subversão, pois trabalha com a ideia de um poder diluído na sociedade: um poder que mais se exerce do que se possui.

³⁶ Instituições de sequestro são aquelas que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.

Nessa ótica, Foucault vai além da simplificação dominantes *versus* dominados. Em vez disso, ele busca “perguntar pelos processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão” (VEIGA-NETO, 2017, p. 103).

Entendendo que o poder funciona em rede, podemos encontrar possibilidades para a construção de novas formas de subjetividade. Isto é, precisamos

trabalhar no sentido de educadores e educandos entenderem-se como membros inseridos e ativos no processo social, histórico, político e econômico em que vivem, sujeitos constituintes de um grupo social mais amplo que forma com outros grupos redes de interdependência cada vez mais em escala mundial. É justamente nessa malha social que os jogos de poder se realizam intimamente ligados ao saber. Desse modo, cada sujeito, cada grupo possui poder e tem condições de usá-lo como ferramenta transformadora no contexto social, desde que se conscientize disso. (VEIGA-NETO, 2013, p. 95-96).

Esse apoderamento pode ser entendido uma consequência do cuidado de si, pois é derivado de um processo de reconhecimento pessoal e social. Surge, com essa estética de existência, uma ideia de pertencimento que é muito poderosa.

De seu lugar, a

escola tem por função privilegiar não somente a construção dos saberes, mas principalmente, se preocupar com a construção de um sujeito histórico que não se sujeita aos mecanismos organizados pelo sistema desumanizador e autoritário da ordem opressora. (MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 360).

Ela precisa valer-se das práticas de cuidado de si se deseja direcionar-se para a formação de um homem livre, autônomo e participativo do meio social, promotor de transformações sociais e melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

De forma similar, Lins (2012) entende que

a luta pelo poder dentro de culturas (sociedades) se dá na forma do controle de quais são os modos de produção de significados legítimos [...]. E como a produção de significado é sempre local, sempre e inevitavelmente este controle vai ser frágil e temporário, cheio de fissuras e rachaduras. A luta pelo controle de quais são os modos de produção de significados legítimos é o próprio processo de determinação de horizontes culturais (as fronteiras). (p. 22).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor deve ser “sempre entendido no sentido da ampliação de horizontes, e nunca no sentido de uma (p)reparação técnica em uma direção específica” (LINS, 2005a, p. 119). Da mesma forma, “ao levar o futuro professor a passear pelo Jardim do Matemático, não o faço com a intenção de doutrinação, e sim com a intenção de permitir que eles experimentem a diferença” (LINS, 2005a, p. 121).

Quando pensamos na escola sob a perspectiva do cuidado de si, encontramos possibilidades de resistência frente aos mecanismos que promovem a negação de legitimidades ao sujeito.

Por isso, entendo que

a escola poderia e deveria trabalhar num sistema de educação integral que proporcionasse ao aluno voltar sua educação para o trabalho consigo mesmo, para construir sua existência para além da simples inclusão no mercado de trabalho. A educação, nessa perspectiva, ganha um valor em si mesma, os saberes não são apenas instrumentos prontos a serem usados para um fim externo, mas devem ser construídos, moldados pelo próprio sujeito; eles são elementos de construção do sujeito por ele mesmo pela prática da liberdade. (PEREIRA, 2013, p. 94-95).

Agora, penso no trabalho de nós, professores. Será que - como coletivo ou indivíduos - cuidamos de nós? Será que levamos em conta nossa responsabilidade para com a construção do outro - seja ele aluno ou colega de trabalho? Com que frequência pensamos nas implicações políticas, sociais e pessoais de nosso trabalho? Sequer pensamos nelas? Levamos elas em conta durante o planejamento e execução de nossas aulas? Precisamos estar atentos.

A partir da noção de cuidado si, como podemos pensar o papel do professor na escola? Acredito que possamos analisar algumas questões importantes a partir da fala de Lins (2005a):

Eu gosto da Matemática do matemático, gosto mesmo. Não preciso explicar razão, mas devo esclarecer o que isso quer dizer. Eu gosto, mas isto não implica que você goste, esta é a essência. E isto quer menos ainda dizer que eu ache que você **deva** gostar. Vai daí que eu aprendi que a diferença não deve ser eliminada, e sim *percebida* e *aceita*, para que possa estar presente a proposta de que você, eventualmente, seja capaz de pensar como eu *quando quiser*, assim como eu, enquanto professor, vou tentar o melhor que posso para entender como você pensa. Não quero *corrigir* você, e sim lhe ajudar a crescer, sem que você tenha que abandonar outras maneiras de produzir significado para o que lhe aparece. (p. 121-122, grifo do autor).

Lins afirma que gosta da Matemática do matemático, mas entende que isso não quer dizer que o outro goste, nem que o outro deva gostar. Nós, professores, não podemos ir para a sala de aula esperando que nossos estudantes tenham o mesmo sentimento de prazer e satisfação, ou reajam com a mesma empolgação. Mais que isso, não podemos imprimir no outro nossos valores pessoais. Negar isso é negar a legitimidade do outro e, mesmo que inconscientemente, criar um ciclo de frustrações, já que o outro nem sempre - aliás, quase nunca - atenderá nossas expectativas pessoais. Como subverter isso? Podemos começar por conter a abrangência de nossas expectativas nos limites que ela alcança: apenas nós mesmos.

Esse importante aprendizado desloca a função usualmente atribuída ao professor: de mero transmissor de conteúdos para alguém que ajuda o outro a crescer. Ao encontro com o trabalho sobre si, vamos entender que ensinar é

[...] despertar o outro para aquilo que ele não sabe no intuito de fazê-lo construir o seu próprio saber, autonomamente. Esse saber, por sua vez, não é apenas funcional, no sentido de algo que sirva apenas como ferramenta para algo fora do sujeito, mas é uma prática de construção do sujeito por ele

mesmo, não sendo, por isso, coercitiva. Em suma, ela não vem imposta de fora, e não tem como fim único algo externo ao sujeito. Trata-se, além de tudo, de um bem em si mesmo. (PEREIRA, 2013, p. 97).

Na Grécia, Sócrates já fazia essa subversão, invertendo a relação professor-aluno: o professor, nesta perspectiva, não é mais entendido como “aquele que sabe a verdade e a ensina ao aluno que não sabe, mas aquele que também não sabe e que, pela consciência de não saber, pode ajudar o outro a atentar para o que ele não atentaria por falta de tal consciência” (PEREIRA, 2013, p. 97).

Daí decorre a importância do professor buscar estratégias para que o aluno expresse seus conhecimentos. Se o papel do educador é guiar o aluno, ele precisa saber onde o aluno está³⁷.

E, segundo Lins (2005a), essa sensibilidade só se desenvolve pela prática e experimentação:

é apenas ao se tornar sensível a este estranhamento, por tê-lo vivido como aluno-futuro-professor, que o professor poderá ser sensibilizado para a necessidade de ler seus alunos sempre, ao invés de apenas compará-lo contra um mapa do que *deveria* ser. (p. 121).

Portanto, sob a perspectiva do cuidado de si, também podemos entender que “o centro da atividade profissional do professor, seja de que disciplina for, é ler os alunos e tomar decisões sobre o que está acontecendo e como seguir” (LINS, 2005a, p. 120). Ou seja, de mostrar possibilidades para o desenvolvimento.

A tentativa de produzir legitimidades para as ações do outro nos coloca a ler o outro, em uma tentativa de ‘ser’ o outro, de dizer o que acreditamos que o outro diria, de dar razão as suas ações, mas, acima de tudo, de nos lermos frente ao outro: ler positivamente o outro e suas ações, frente a nossas produções de significado. (PINTO, 2012, p. 153).

³⁷ Lins (1999) esclarece que o “onde está” não se refere a algum estágio de desenvolvimento intelectual - como leria Piaget, mas sim ao estabelecimento de um espaço comunicativo compartilhado.

Educar é dedicar seu tempo a entender o outro e a buscar meios e alternativas para que o outro também possa se entender.

Adotando a perspectiva resgatada por Foucault, concluímos que

a tarefa do educador é muito propriamente a de cuidar do outro; o educador é aquele que cuida dos estudantes, é aquele que está velando pelo processo de construção dos estudantes. Mas, ao mesmo tempo que cuida do outro, o educador cuida de si mesmo, porque ele só pode cuidar do outro se ele cuida de si. Mas, na medida em que o educador cuida do outro, ele abre espaço para que cada sujeito [...] esteja também entrando neste processo de se cultivar e de cuidar de si mesmo. (GALLO, 2011, DVD).

Ficam evidenciados, mais uma vez, os dois compromissos éticos: a reflexão (análise de consciência) e a prática de si (a reflexão direcionada para a ação), contemplados na noção cuidado de si. Estamos falando, portanto, de algo que transcende as práticas do professor e os muros da escola: estamos falando de uma estética da existência.

5 Reinvenção

Como diria Rubem Alves (1984), a tarefa filosófica compreende duas etapas: a primeira, crítica, e a segunda, criativa.

Em um primeiro momento, buscamos reconhecer e evidenciar que a escola e o professor, inseridos na sociedade disciplinar, também são legitimados pelos mecanismos de subjetivação e docilização dos corpos.

Por outro lado, a própria realidade do professor fornece elementos que levam à crítica e a contestação: má remuneração, falta de investimentos, burocratizações desnecessárias, políticas incoerentes, desvalorização etc. Poder e saber estão intimamente ligados. Assim, o sujeito pode tanto ser oprimido, quanto pode exercer o poder e retribuir com o movimento de resistência. Em outras palavras, o próprio sistema de poder cria condições para movimentos de resistência.

Quando pensamos na perspectiva foucaultiana, pensamos num projeto

[...] das atitudes críticas, voltadas para uma *micropolítica das resistências*, projeto para o qual a liberdade é um exercício agonístico, uma arte da luta nas artes de si da existência, e cujos combates não conhecem a vitória final. De sua parte, o poder é contínuo e renasce sempre. A fórmula é conhecida: “*onde há poder, há resistência*”. E poderíamos acrescentar: onde há liberdade, o poder reage. (SOUSA FILHO, 2008, p. 15, grifo do autor).

Mas o que se mostra nos estudos de Foucault sobre o *cuidado de si* é que, antes de libertar-se, o sujeito precisa cultivar-se, conhecer-se, exercitar-se. É só com o trabalho sobre si mesmo que o sujeito poderá, junto com os outros, buscar liberdade.

Portanto, o segundo momento é de ação, de reinvenção.

Foucault propõe que façamos da vida uma obra de arte, construindo nós mesmos e os outros num processo que passa, primeiramente, pelo autoconhecimento. E se saber é poder, conhecer-se é tornar-se soberano de si. Tomar responsabilidade por seus atos é o que permite que construamos nosso caminho de emancipação.

Resistir se torna uma ação política quando recusamos o individualismo e insistimos nos encontros, no aprendizado com o outro. Em oposição a essa ideia, “a regra universal, ao pretender englobar a

totalidade dos indivíduos, comprometendo-os com a obediência, simplesmente inviabiliza o contato com a diferença e com a criação de novas possibilidades de existir” (MANSANO, 2009, p. 114).

Adotado no ambiente educacional “o cuidar de si [...] como uma prática social que envolve múltiplas ações de conscientização frente os regimes de saber-poder-verdade” (MACIEL; KRAEMER, 2016, p. 350), podemos pensar em frentes de resistência aos processos que visam negar a legitimidade dos conhecimentos do aluno, do trabalho do professor e das práticas educativas. Nesta perspectiva,

o aluno não irá mais estudar para vencer na vida (ideal capitalista burguês), mas para se tornar uma pessoa melhor (ideal do cuidado de si dos antigos gregos). Partindo do princípio de que o núcleo da sociedade é o sujeito, a melhora deste deverá levar à melhora daquela. (PEREIRA, 2013, p. 100).

Através do Modelo dos Campos Semânticos, procurei apresentar reflexões que possam motivar possibilidades de resistência educacional sob a ética do cuidado de si trazida por Foucault. Encontrar uma perspectiva tão positiva ao Modelo na obra desse pensador francês foi quase tão acidental como desafiante. Em março de 2019, com o recente artigo de Chaves e Sad (2018), *Conhecimento em Nietzsche, Foucault e Romulo Campos Lins: ancoragens a partir do Modelo dos Campos Semânticos*, que vislumbrei essa possibilidade pela primeira vez. Espero ter feito jus ao que, sem grandes ambições, me propus³⁸.

Talvez, para algum leitor, esse texto pode não necessariamente figurar uma intervenção - no sentido de um deslocamento das linhas de força do pensamento e transformação de horizontes, mas é o relato de uma grande transformação.

Tenho consciência de que este trabalho não está pronto. Mas ele tem um fim em si mesmo. Todas as leituras, a árdua tarefa de escrita e tudo o que envolveu este processo possibilitou que eu experimentasse novas formas de subjetivação. O amadurecimento e as mudanças de

³⁸ Em *Foucault & a Educação* (2017), Veiga-Neto comenta sobre as novas pesquisas na área da Pedagogia Cultural que vêm utilizando noções foucaultianas como *disciplinarização*, *governamentalidade* e *biopolítica* e de forma bastante livre: “ao se valerem dele e, de certa maneira, ultrapassá-lo, elas fazem aquilo que o próprio Foucault queria que fizessem com sua obra, colocando em prática o que eu costumo chamar de ‘fidelidade infiel’ ao pensamento do filósofo” (p. 78).

concepções sobre a educação, a vida e sobre mim mesma estão enraizados neste texto. Meus esforços e cuidados na escrita se traduziram em formas de resistência. Encontrei razões para continuar ensinando e aprendendo.

Ao fim de uma graduação, sinto-me orgulhosa por pensar como Lins (2005b): não importa, na verdade, se um estudante de licenciatura vai ou não “entender” todos os detalhes matemáticos de uma demonstração de álgebra linear. O que importa é que a situação de sala de aula seja tal que ele possa dizer quando, frente a um objeto matemático, sentir como se o chão fosse sumir sob seus pés. “Isso cria a possibilidade do tornar-se, não tornar-se um matemático, mas tornar-se - como deve ser um professor - um atento leitor da diferença” (LINS, 2005b, p. 119).

Acredito que, através do cuidado de si, vamos chegando um pouco mais perto de encontrar respostas para a famosa questão nietzschiana: que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? Sem sair, porém, de um “processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor” (VEIGA-NETO, 2017, p. 11).

Aprendi, ou melhor, comecei a aprender a *cuidar de mim*.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de Ensinar*. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1984.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? *Veritati*, n. 4, p. 73- 80, 2004.

CARVALHO, R. S. T.; DAVID, A. Saberes docentes e o professor reflexivo: Reflexões na prática escolar. *Debates em Educação*, Maceió, v.7, n. 13, p. 156-167, jan./jun., 2015.

CHAVES, R.; ARANTES SAD, L. Conhecimento em Nietzsche, Foucault e Romulo Campos Lins: ancoragens a partir do Modelo dos Campos Semânticos. *Boletim GEPEN*, n. 72, p. 25-37, 2018.

CHAVES, R.; VITÓRIA W. A.; NOVAIS I. P. Possíveis diálogos entre Etnomatemática e Modelo dos Campos Semânticos (MCS). *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, n. 2, p. 242-274, out. 2015.

ELIAS, H. R.; GERETI, L. V.; SAVIOLI, A. M. P. D. “Que horror! Uma coisinha tão simples”: um estudo sobre a produção de significados para questões matemáticas. In: Seminário Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática, 6, 2015. Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis, 2015.

FOUCAULT, M. A escrita de si. Tradução de Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. In: _____. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

_____. *História da Sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, v. 3. 1985. p. 43-73.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n.1, p. 167-190, dez. 2010.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política e trabalho. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36, p. 169-186, abr. 2012.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. *Foucault e a educação*. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min), widescreen, color.

GERETI, L. C. V. *Delineando uma pesquisa: legitimidades para a disciplina de Cálculo na formação do professor de Matemática*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2018.

GROS, F. *Desobedecer*. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224 p.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, set. 2018.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases de pesquisa. *Revista da SBEM – SP*, Campinas, v.1. p. 75-91, set. 1993.

_____. O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. *Revista Dynamis*, Blumenau, v.1. p. 29-39, abr./jun. 1994.

_____. Você nunca esteve aqui. *Pátio*. n. 1. p. 56-59. mai./jul. 1997.

_____. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. Rio Claro: Editora UNESP, 1999. p. 75 – 94.

_____. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas Licenciaturas em Matemática. *Revista de Educação*, Campinas, v.1, n.18, p.117-123, 2005a.

_____. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. ; BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 92-120.

_____. A diferença como oportunidade para aprender. In: Peres, E. et al. (orgs.). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 530-550.

_____. O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (Orgs). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. 1ed. São Paulo: Midiograf, 2012, v. 1, p. 10-20.

MACIEL, K.; KRAEMER, C. Processos pedagógicos: da sujeição a uma possível autonomia, segundo Michel Foucault e Paulo Freire. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.20, p. 340-366, ago./dez. 2016.

MAFRA, J. A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 2, p. 36-46, jul./dez. 2008.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 8, p. 110-117, 2009a.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MOREIRA, A. F. B. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 611-615, maio/ago. 2004.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não? *Ciência em Movimento*, Ano 11, n. 22, p. 47-53, 2009.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adocimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, mar. 2019.

PEREIRA, B. F. P. Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade. *Theoria*, Pouso Alegre, n.13, p. 80-102, jul. 2013.

PINTO, T. P. MCS: Produzindo uma leitura para uma sala de aula de matemática da educação básica. In: ANGELO, C. L. et al. (orgs). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. 1ed. São Paulo: Midiograf, 2012, v. 1, p. 151-163.

SILVA, N. M. A. FREITAS, A. S. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. *POIÉSIS* – Revista do programa de pós-graduação em educação, UNISUL - Tubarão, p. 86-102, 2011.

SOUSA FILHO, A. S. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE, D.M.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 13-26.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.