

Pensamento e verdade na Educação (Matemática): conversações com Foucault e Deleuze

Thought and truth in (Mathematics) Education: conversations with Foucault and Deleuze

Samuel Edmundo Lopez Bello¹

Virgínia Crivellaro Sancho²

Resumo: Este artigo tem por objetivo problematizar as noções de verdade e pensamento, especialmente com aporte das Filosofias da Diferença de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Considera-se que essa problematização serve de ferramenta para pensar a Educação Matemática Contemporânea, a qual pode resultar na produção de espaços que acolham maneiras outras de pensar, agir, sentir, interpretar o mundo, através de relações mais amplas e dinâmicas.

Palavras-chave: Foucault; Deleuze; Pensamento; Verdade; Educação Matemática.

Abstract: This article aims to problematize the notions of truth and thinking, especially with contributions from the Philosophies of Difference in Michel Foucault and Gilles Deleuze. We consider these discussions serve as a tool to think about Contemporary Mathematics Education, which result in the production of spaces that welcome different ways of thinking, acting, feeling and interpreting the world, through broader and more dynamic relationships.

Keywords: Foucault; Deleuze; Thought; Truth; Mathematics Education.

Iniciando a conversa ...

Apesar de não terem como foco o tema específico “educação” ou “escola”, os autores das filosofias da diferença (no plural) apresentam-nos novas maneiras de conceber questões como verdade, linguagem, ciência, pensamento, que impactam diretamente em aspectos pedagógicos, como currículo, metodologias, aprendizagem, docência. Dos que trilham caminhos apresentados como possíveis a partir de Nietzsche, Foucault e Deleuze, segue-se um exame dos pressupostos e fundamentos da verdade e do saber com pretensão de ser verdadeiro. Não se discute algo como o valor ou a importância da ciência, mas sua prevalência em relação a outros conhecimentos.

Este escrito conversa com as noções de verdade a partir de Foucault e de pensamento a partir de Deleuze, tecendo relações e arranjos com o campo da Educação Matemática. Elucida-se tal discussão não no campo das ciências, mas em composição com os planos das filosofias e das artes. Abre-se espaço para a produção de pensamentos acerca de tais conhecimentos não necessariamente fundamentados em lógicas universais, eternas e binárias, mas em meio a dinamismos espaço-temporais. Trata-se de ampliar o repertório, considerando que novas relações são possíveis. As filosofias, as ciências e as artes não são tomadas como objetos de um cérebro objetivado, mas como “três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito, as

¹ Professor do Departamento de Ensino e Currículo e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e em Educação em Ciências (PPGQVS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: samuelbello40@gmail.com

² Doutoranda em Educação na Linha Filosofias da Diferença e Educação (FACED/UFRGS). Professora de matemática na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e de música na Escola de Música de Porto Alegre. E-mail: vicrivellaro@hotmail.com

jangadas com as quais ele mergulha no caos e o enfrenta” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 247).

Faz-se necessário distinguir o termo diferença usado pelas filosofias da diferença daquelas presentes nas filosofias tradicionais. Para as filosofias tradicionais, diferença faz alusão a algo exterior do tipo isto é diferente daquilo; ou opõe-se a algo, produzindo binarismos. Em ambos os casos, a diferença é algo externo à coisa, ela se dá em uma relação. Para as filosofias da diferença, as coisas são tomadas em estados de diferenciação: uma diferença pensada em si mesma como repetido processo de diferimento em que não são considerados parâmetros de comparação.³ Aquilo que costumeiramente chamamos de diferenças são efeitos de mediações ou oposições, produzidas por um sistema calcado na identidade e nos diferentes a partir dela, no redobramento e na reflexão.⁴

As filosofias da diferença elucidam a possibilidade de cessar com a soberania do idêntico, com a essência, com o transcendental, numa lógica em que o uno se diz do múltiplo; o ser se diz do devir e do tempo; a necessidade do acaso e o todo dos fragmentos: “o ser em devir da totalidade fragmentária e fragmentada” (DELEUZE, 1991, p. 105).

Assim, problematiza-se o currículo, não mais tomado como lista de conteúdos e prescrições. Trata-se de compreender a contextualização histórica que possibilitou a emergência de alguns conhecimentos (matemáticos), suas proveniências e ascendências e seus ecos em outros domínios. As filosofias da representação consoaram-se às matemáticas de Hegel e Aristóteles, numa diferença tomada por oposição; a Kant e sua contradição real e a tudo aquilo que uma coisa não é; a Platão e sua dialética e a cada teoria que serviu para condicionar a diferença à analogia, à semelhança, à identidade, à oposição. Propõe-se ora pensar: que maneiras de se entender as matemáticas ou matematizar podem servir à docência e ao ensino na contemporaneidade?

Para grande parte das teorias educacionais, os objetos matemáticos existiriam a priori e precisariam apenas ser descobertos, pressupondo sua autonomia e universalidade. Para Platão ou Rousseau, eles estariam em reinos ideais ou empíricos, passíveis de serem descobertos por meio de algum método. Para as correntes construtivistas, eles seriam descobertos e apreendidos através de um processo de interação entre estruturas cognitivas – universais e estruturais – e o meio físico. Para a Etnomatemática, a matemática é concebida como um conhecimento cultural, e seus objetos emergiriam no curso da interação social.

É pertinente também destacar que, para as teorias tradicionais que sustentam o currículo e o discurso legitimado da Educação Matemática, há uma separação entre mente e corpo, que implicam uma educação com foco no raciocínio lógico – objetivação da mente – e a disciplinarização do corpo em busca de ações conformes, comuns. A partir dos estudos de Foucault, o corpo é tomado como aquilo que se produz na relação entre uma materialidade corporal e uma intensidade corpórea⁵, entre extensividades e intensividades, entre matéria e afecção, entre atualidades e virtualidades. O corpo é considerado, então,

³ Baseado em DELEUZE, 1991, p. 37.

⁴ Baseado em DELEUZE, 1991, p. 123.

⁵ Em relação a esses conceitos, ver o artigo *Corpo: Materialidade Corporal e Intensidade Corpórea*, de Wagner Ferraz e Samuel Edmundo Lopez Bello, que apresenta dizibilidades sobre o corpo e compõe com os estudos de Foucault e Deleuze essa conceitualização.

Pensamento e verdade na Educação (Matemática): conversações com Foucault e Deleuze

como uma produção, uma composição, um arranjo. Algo que é e que vem a ser; que não está dado completamente, mas que nem por isso é incompleto. Com isso, somos corpo. A vida acontece no corpo. Também o texto – considerando sua porção extensa e sua composição sempre em relação a quem o lê, sua atualização a/em cada leitor – pode ser considerado corpo. Então corpo consiste em uma definição ampla, complexa, composta de variabilidades, de acordo com as diferentes articulações que se faz.

Discutiremos a seguir a noção de verdade que sustenta práticas de disciplinarização e a noção de pensamento que fortalece um modelo prescritivo de conduta, porque consideramos de expressiva importância essas ideias para a Educação (Matemática) e para a Instituição Escolar – que se fundamentam em lógicas universais e atemporais. Centramos nos temas verdade e pensamento, no modo como são tomados pelas filosofias tradicionais, porque desse modo reafirmam práticas divisórias que classificam e hierarquizam saberes, suspendem a potência do pensar ao reduzir a diferença ao igual, conduzem condutas e posicionam sujeitos. A escrita do texto encerra com questões, não com respostas. A criação de maneiras moleculares de agir é possível quando nos sentimos impulsionados a perguntar e muito menos a responder.

Foucault, verdade ...

Foucault apresenta discussões sobre as verdades instituídas, aquelas que dificilmente são tomadas como objeto de pensamento, porque já estão postas, aceitas, são indubitáveis. Foucault sempre se perguntou “como a verdade de tempos em tempos nos torna sujeitos, nos (dá) forma” (PEREIRA; BELLO, 2011, p. 103). Para o filósofo, a verdade é tomada como “um conjunto de regras que constrange o pensamento a pensar de determinada maneira e, deste modo, como orientadora de condutas, produz efeitos” (SANCHO-TENE, 2015, p. 46). A verdade produz espaços legitimados de manifestação de saber, uma condição de proferir um discurso que se sustenta e fortalece por ser verdadeiro.

Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. [...] A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou falsa. [...] O que esteve ou está em questão é a verdade como vínculo, a verdade como obrigação, a verdade também como política, e não a verdade como conteúdo de conhecimentos nem como estrutura formal do conhecimento. (FOUCAULT, 2016, p. 13-14)

Assim, para Foucault e seus comentadores, a verdade não apenas se constitui como um produto histórico, temporal, localizado, endereçado, interessado, construído, mas, sobretudo, constitui modos de ver-se, dizer-se e conduzir-se. Elas sedimentam determinados tipos de saberes e excluem outros.

O saber, para Foucault e para as filosofias da diferença, é considerado como aquilo que constitui o ser. Considera-se saber uma variabilidade que vai da ciência à poesia, do non-sense esquizofrênico a uma frase cotidiana⁶, um conhecimento prático inseparável das ideias de uma época, numa concepção de saber que impregna e mobiliza todos os limiares – ciência, literatura, imaginário, sabido, vivido –, transformando-o em variáveis do estrato enquanto formação histórica⁷.

⁶ Baseado em DELEUZE, 1991, p. 30-31

⁷ Baseado em DELEUZE, 1991, p. 60-61

Com aporte nas filosofias diferenciais, onde se discute o caráter verdadeiro e hierarquizado dos saberes, torna-se possível conceber a matemática como um produto histórico, cultural, localizado, datado, com pretensão de verdade, que é construído em um campo que não é neutro, mas interessado. O saber matemático assume caráter produzido. Os objetos matemáticos não seriam, portanto, transcendentais e universais, escondidos à espera de seu desvelamento; eles são tomados como produções, invenções. O discurso matemático segue regras específicas que legitimam sua cientificidade. Sua linguagem é formal, rígida, estratificada.

Para Foucault, em toda sociedade, há um combate em torno da verdade, isto é, em torno daquilo que distingue o verdadeiro do falso, em torno daquilo que institui o dizer-verdadeiro com efeitos específicos de poder e do papel econômico e político que esse dizer desempenha⁸.

Da mesma forma, nosso filósofo “não faz uma história das instituições, mas das condições nas quais elas integram relações diferenciais de forças, no horizonte de um campo social” (DELEUZE, 1991, p. 124). A escola é uma instituição, uma operação de enquadramento, de manutenção de um determinado estado, um aparelho de controle, intervenção, correção. Uma instituição é uma instância molar, dura, rígida. Segundo Deleuze, as instituições são práticas, “mecanismos operatórios de função reprodutora” (DELEUZE, 1991, p. 83).

Enquanto não se discute verdade e sua legitimação na instituição escolar, sua influência na manutenção de um determinado currículo, aceita-se como universo de referência um fazer que serve de ferramenta para manutenção de práticas divisórias, que classifica e hierarquiza quem sabe e quem não sabe, quem conhece e quem não conhece, quem procede da maneira correta e quem não se enquadra num perfil estabelecido por antecedência. É preciso estranhar as verdades estabelecidas, proceder por enfrentamento, desmontagem, deslocamentos. Desarranja-se a fim de compor novos arranjos, de permitir a emergência de outros saberes, fazeres e sentires, menos arraigados e prescritos.

Deleuze, pensamento ...

“O sujeito do cogito cartesiano não pensa; ele tem apenas a possibilidade de pensar e se mantém estúpido no seio dessa possibilidade” (DELEUZE, 2006, p. 382). Talvez devamos discutir o próprio pensamento no fazer matemático, ou melhor, o seu embrutecimento, enquanto puro ato recognitivo⁹. *Pensar e Raciocinar* são de ordens distintas, não são equivalentes, pois se a racionalidade ocidental – que classifica, hierarquiza, caracteriza qualquer desvio como patologia que precisa ser extirpada imediatamente – é tão cara aos matemáticos e reconhecemos seu caráter apaziguador, acabamos por não tomar o pensamento em sua relação como o impensado, como um ato de criação, como emissão de singularidades, experimentação, problematização, diferimento, proveniente de instabilidades.

⁸ Baseado em FOUCAULT, 1988, p. 1-14

⁹ A reconhecimento é tomada como modelo transcendental implicado na imagem, de onde deriva a forma da representação. Seu objeto seria a espécie de coisas que “deixam o pensamento tranquilo” (DELEUZE, 2006, p. 202). “A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...] Simultaneamente, a reconhecimento exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para ‘todo mundo’ [...]”. Ibidem, p. 194-5.

Pensamento e verdade na Educação (Matemática): conversações com Foucault e Deleuze

A razão possui limites fortemente constituídos e não se deixa ameaçar por qualquer espécie de desregramento. Esse racionalismo lógico onipresente apresenta-se como uma forma especial de buscar incessantemente enclausurar, imobilizar, situar, conhecer e controlar. Na perspectiva das filosofias diferenciais, pensar é criar. Inventar. Movimentar. Arranjar. Atualizar. Transformar. Colar. Maneiras de ver, sentir, dizer, agir, marcar um posicionamento influenciam na docência, no ensino, no currículo.

Compreendemos que o saber não é neutro, mas desconfortável, que inquieta e secciona; pensar não é um processo lógico, mas interpelado pelo acaso, por sensações, que exigem que se saia de uma posição confortável. Produzir conhecimento não é uma simples técnica, mas um procedimento que permite enfrentar o problema que se coloca através de uma criação – concebida para além do ato de reconhecimento.

Foucault, Deleuze, Educação (Matemática) ...

Discutir verdade e pensamento com aporte nas filosofias da diferença permite desconstruir muitas das práticas legitimadas em educação (matemática), que têm por objetivo estabelecer universais e estratificações. Com as lentes de tais filosofias, torna-se possível tomar os saberes verdadeiros e os modos corretos de apreensão dos mesmos como produtos imersos em relações de poder, que funcionam de acordo com determinadas regras e produzem efeitos, tais como a distinção de valor entre diferentes conhecimentos e entre sujeitos.

A matemática escolar é um recorte institucional de um saber científico – e, portanto, aceito como verdadeiro –, uma transposição que se baseia numa disciplinarização cujo objetivo é manter um referente como mecanismo de controlar modos de ser.

Propõe-se produzir deslocamentos, a partir de novas vinculações: de um ensino de ajuste de condutas à valorização da multiplicidade; da delimitação de objetivos finais numa linearidade de conduta à distinção de pontos de partidas e traçados de transversalidade; da busca por maneiras comuns de agir para a prática de promoção do dissenso; da constituição de sistemas reguladores a espaços de criação e individualização; da filosofia instauradora da racionalidade às filosofias plurais; da reação à ação; da construção do conhecimento ao estranhamento das verdades incorporadas. Propõe-se a criação de uma docência outra, como prática de resistência.

Nesse contexto, em meio a esses deslocamentos, discute-se a docência e o fazer pedagógico, o currículo, as metodologias, os processos avaliativos, não com o objetivo de definir verdades e descrever passos comuns, mas como efeitos de práticas de criação de novos olhares e de modos de posicionamento distintos nas malhas de saber e poder que nos constituem. Sem a arrogância de falar em nome do outro, de tentar traduzi-lo e codificá-lo, discute-se a necessidade ou, antes, até mesmo a possibilidade (e suas garantias recorrentemente anunciadas) de modelos de ensino que pressupõem aprendizagens comuns e atemporais.

Pensar nos rastros de Foucault e Deleuze impõe uma atitude propositiva. Com isso, diante da desmontagem de maneiras tradicionais de ação frente às questões implicadas na educação, da reprodução desse sistema que toma a verdade como supressão do erro, calcado em mecanismos reguladores de con-

senso, faz-se necessário pensar possibilidades de novos procedimentos. Propõe-se não só a desconstrução de formas de ação, mas também reterritorializações; concebendo, por exemplo, o currículo como espaço de criação, colocação, perspectivas, que passa por leituras, escritas, questionamentos, embaralhamentos, acelerações e lentidões, implicando a produção de novas e contingentes atitudes e conhecimentos que permitam interpretações outras de mundo.

O modo de conceber currículo, saber, avaliação, produz impacto nas práticas escolares, possibilitando novos olhares. Essas novas produções, esses novos posicionamentos nas malhas discursivas, expandem e transmutam relações nos diferentes corpos que constituem a escola: professores, pais, funcionários, estudantes – integrantes desta rede dinâmica que se conecta e provoca influências mútuas.

Pensa-se uma interação entre as diferentes formas de saber, sem hierarquização. Essa questão é especialmente problemática aos que exercem como ofício o ensino da matemática, porque há um desconforto em deixar de ocupar lugares privilegiados na valorização dos conhecimentos. Ao considerar possível um devir-criança da matemática, em que o próprio limite seria não haver limites¹⁰, sugestão de uma prática que emerge, fortalece-se, acontece em meio à leitura e à escrita, deslocada da histórica importância do memorizar, calcular, repetir (sem a criação de novidade), causa-se um conflito de interesses entre aqueles que fundamentam sua prática na molaridade desta disciplina e aqueles que sugerem novas relações.

Essas novas relações permitem a construção de um modo mais interrogativo e menos implicativo de pensamento, num agir performático que se dá menos pela noção do erro e mais pela afirmação do questionamento, da escritura, da ficção, da experimentação, da suspeita, da invenção. Pressupor a universalidade de um conhecimento e a possibilidade de uma linguagem comum que permita o acesso a esse saber é “outorgar-se o direito de ser o arquiteto e o construtor da Torre de Babel” (SARAIVA, 2008, p. 49). A tradução, a mediação, a interpretação do mundo e suas relações são sempre contingentes e precárias. Propõe-se, ainda, que seja fluida.

A fluidez proposta entre os conhecimentos, entre o ensinar e o aprender – é possível determinar ou quantificar algo sobre o aprendido do outro? – é especialmente difícil de ser pensada no ensino de matemática porque este é o saber historicamente constituído como manifestação última – e primeira – de verdade e universalidade. A matemática tornou-se a expressão objetiva da razão.

Esse caminho pode ser tomado, como hipótese, no diálogo com outros campos de saber e com outros modos de agir, considerando que esse encontro sempre desaloja, perturba algo na ordem inicial, produz algo distinto. É a busca por repertoriar o que se diz e como se concebe o agir matemático hoje, o fazer do sujeito de enunciação do discurso matemático.

Propõe-se tomar a aula em seu espaço-tempo particular, com seus efeitos retardados e acelerados, como matéria em movimento, para além das questões de compreensão, mas como forças ou intensidades. Considerar que sua potência pode ser aumentada ou diminuída, em variações de fluxos.

Formulam-se algumas questões:

¹⁰ Baseado em CLARETO e MONTEIRO, 2017, p. 9.

Pensamento e verdade na Educação (Matemática): conversações com Foucault e Deleuze

Haveria espaço, dentro dos discursos que legitimam a ciência matemática, para uma fuga ao embrutecimento da potência do pensamento? Faz sentido pensar em desafiar, revisitar, desordenar, desajustar, escapar, transformar objetos matemáticos tomados pelo currículo escolar, para além dos pressupostos de verdade e universalidade que constituem seus saberes? Poderíamos, como hipótese, tomar emprestado da literatura algo de sua linguagem ficcional, ainda que a ficção produzida pelo matemático assumisse compromisso com a verdade? Ou, ainda, pensar em agenciamentos com a filosofia ou com a arte, de modo não a transformar o fazer matemático escolar em outra coisa, mas permitir o encontro com algo estranho, ainda não pensado (ou pouco pensado) ao habitar algum território de conhecimento distinto desse naturalizado, automatizado, historicamente legitimado?

Referências

- CLARETO, S. M.; MONTEIRO, A. Entre conjugações, rimas e atritos: educações matemáticas em encontros Foucault-Deleuze. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, vol. 10, número 22. Seção Temática 2017.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado JR e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- FERRAZ, W.; BELLO, S. L. Corpo: Materialidade corporal e intensidade corpórea. **Revista ALEGRAR**, n.18, Dez/2016 – INSS 1808-5148. p. 39-49.
- FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988, 6 ed. p. 1-14.
- PEREIRA, N.; BELLO, S. L.. Pensando as artes de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: MONTEIRO, Silas Borges (org.). **Caderno de notas 2: rastros de escrituras**. Canela, RS: UFRGS, 2011. Pp. 101-116.
- SANCHOTENE, V. C. **A impossibilidade da permanência: conversas com Foucault e Deleuze**. Porto Alegre: Canto, 2015.
- SARAIVA, K. A Babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.