Revista Espaço do Currículo
ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec
http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php

10.15687/rec.v19i3.74472
DEMANDA CONTÍNUA

A PRODUÇÃO DE CORPOS DOSENTES NAS AULAS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

THE PRODUCTION OF TEACHING BODIES IN EARLY ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

LA PRODUCCIÓN DE CUERPOS DOCENTES EN LAS CLASES DE MATEMÁTICAS DE LOS PRIMEROS AÑOS

Débora Reis Pacheco[1] 0000-0002-1051-3403
Elenilton Vieira Godoy[2] 0000-0001-8081-5813

[1] Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Paraná, Brasil; debora.rpacheco@gmail.com
[2] Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Paraná, Brasil; elenilton@ufpr.br

RESUMO:

Este artigo analisa como os currículos de matemática operam como dispositivos de poder que podem tanto potencializar quanto inibir a vida em um contexto situado. A partir da cartografia como método de pesquisa e da filosofia da diferença como referencial teórico, foram acompanhadas práticas e narrativas de professoras e de um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante um curso de extensão que articulou Educação Matemática, corpo e arte. Este curso foi pensado e organizado no âmbito de uma pesquisa pós-doutorado. Para a análise dos dados produzidos, tomam-se os conceitos como linhas de segmentaridade dura, molecular e de fuga, fundamentada na filosofia da diferença, permitiu perceber como essas linhas atravessam e compõem os currículos, ora promovendo controle e normatização, ora possibilitando escapes e invenções. Entende-se que tais linhas não podem ser hierarquizadas ou completamente desembaraçadas, mas tateadas com prudência, numa abordagem sensível que favoreça modos de existir menos capturados. Conclui-se que a experimentação dessas linhas — mais do que sua fixação — pode contribuir para práticas curriculares que se abram ao desejo, à criação e à afirmação da vida.

Palavras-chave: currículos de matemática; corpo; cartografia; filosofia da diferença.

ABSTRACT:

This article analyzes how mathematics curricula operate as dispositifs of power that can both enhance and inhibit life within a situated context. Drawing on cartography as a research method and the philosophy of difference as a theoretical framework, the study followed the practices and narratives of early-years teachers participating in a continuing education course that articulated Mathematics Education, body, and art. This course was conceived and organized within a postdoctoral research project. For the analysis of the data produced, the concepts of molar, molecular, and line-of-flight segmentarities—grounded in the philosophy of difference—were mobilized, which made it possible to perceive how these lines traverse and compose curricula, at times producing control and normalization, and at others enabling escapes and inventions. These lines are not to be hierarchized or entirely disentangled, but rather approached with care, through a sensitive lens that favors less captured modes of existence. It is concluded that the experimentation with these lines—rather than their fixation—can contribute to curricular practices that open up to desire, creation, and the affirmation of life.

Keywords: mathematics curricula; body; cartography; philosophy of diference.

RESUMEN:

Este artículo analiza cómo los currículos de matemáticas operan como dispositivos de poder que pueden tanto potenciar como inhibir la vida en un contexto situado. A partir de la cartografía como método de investigación y la filosofía de la diferencia como marco teórico, se acompañaron las prácticas y narrativas de profesoras y un profesor de los primeros años de la educación primaria, durante un curso de extensión que articuló Educación Matemática, cuerpo y arte. Este curso fue concebido y organizado en el ámbito de una investigación posdoctoral. Para el análisis de los datos producidos, se emplean los conceptos de líneas de segmentariedad dura, molecular y de fuga —fundamentados en la filosofía de la diferencia—, lo que permitió percibir cómo dichas líneas atraviesan y componen los currículos, promoviendo en algunos momentos control y normalización, y en otros posibilitando escapes e invenciones. Se entiende que tales líneas no pueden jerarquizarse ni desenredarse completamente, sino que deben ser exploradas con prudencia, desde un enfoque sensible que favorezca modos de existencia menos capturados. Se concluye que la experimentación con estas líneas —más que su fijación— puede contribuir a prácticas curriculares abiertas al deseo, la creación y la afirmación de la vida.

Palabras clave: currículos de matemáticas; cuerpo; cartografía; filosofía de la diferencia.

Tateando caminhos e suas paisagens

"Lembra o tempo
que você sentia
e sentir
era a forma mais sábia
de saber
e você nem sabia?"
Alice Ruiz (2008)

Comentado [A1]: Precisa incluir a referencia.

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado que analisou práticas *doSentes* de quatro professoras e um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de um curso de extensão. O curso teve como intenção colocar as participantes e o participante em contato com alguns estudos da Educação Matemática, articulados à mobilização dos corpos por meio de práticas físicas e artísticas. Além disso, provocou discussões sobre a dicotomia corpo-mente nas práticas curriculares.

O curso, planejado ao longo da pesquisa de pós-doutorado, contou com carga horária de 30 horas, foi realizado no segundo semestre de 2023 e intitulado "Salas de aula de matemática nos anos iniciais: o corpo da professora em cena". Vinculou-se ao projeto de extensão "Formação docente, estudos curriculares e saberes escolares: um rizoma em constituição" e contou com o apoio do Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Os encontros tiveram duração de duas horas e meia e foram organizados em três blocos principais. O primeiro bloco destinou-se às movimentações corporais, ativando o corpo, que

muitas vezes já chegava exausto após o dia de trabalho. As atividades propostas baseavam-se em práticas do circo, da dança e do teatro, áreas que oferecem um repertório rico para a percepção e expressão corporal. O segundo bloco voltou-se ao planejamento coletivo de aulas — posteriormente aplicadas pelas professoras e pelo professor e registradas em vídeo — e à análise dessas aulas. A escolha dos temas de planejamento partiu das necessidades das professoras e do professor, e todas tiveram a oportunidade de planejar e colocar em prática suas aulas para discussão.

O terceiro bloco, por sua vez, era dedicado aos estudos na área da Educação Matemática, por meio da leitura e discussão de textos. Nesse momento, as professoras e o professor tiveram contato com conceitos iniciais da Etnomatemática, com a Educação Financeira a partir de uma abordagem crítica, com estudos decoloniais e com alguns fundamentos da filosofia da diferença. A escolha desses temas foi discutida no âmbito da supervisão de pós-doutorado, que subsidiou a organização de todo o curso de extensão.

A apresentação inicial dessas temáticas tinha como objetivo mostrar outras possibilidades de pensar a área para além dos conteúdos listados nos livros didáticos e currículos oficiais, bem como indicar caminhos possíveis de aprofundamento para quem tivesse interesse. Ao final de cada encontro, reservavam-se dez minutos para uma escrita espontânea, na qual as professoras e o professor registravam livremente seus pensamentos, sem a exigência de organização ortográfica ou textual. Esses registros foram retomados no último encontro, gerando reflexões significativas sobre o percurso vivenciado, marcado por angústias, alívios, risos, choros... afetos. Ao final do curso, as professoras e o professor também produziram uma narrativa sobre sua relação com a Matemática enquanto disciplina escolar.

Essa organização dos encontros mostrou fundamental para que o curso de extensão borrasse os modelos habituais de formação docente e provocasse as pessoas participantes a deslocaram-se de seus lugares de conforto, experimentando outros modos de pensar a prática pedagógica e o ensino de matemática nos anos iniciais.

É nesse contexto que se inscreve o problema central desta escrita: **como os currículos de matemática, enquanto dispositivos de poder, atravessam corpos doSentes e produzem modos de existir que podem favorecer ou inibir a vida?**

Para discutir essa questão, o texto assume a cartografia como método e orienta-se por autoras e autores que contribuem para compreender o corpo para além da razão representacional. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é cartografar, a partir das experiências vividas no curso, as maneiras pelas quais os corpos doSentes — entendidos como corpos que

sentem — se movem, resistem, criam e são afetados pelos currículos de matemática nos anos iniciais. Trata-se de produzir, junto às narrativas e aos acontecimentos, um mapa sensível que permita perceber não apenas o que está visível, mas também o que vibra, escapa ou permanece nas sombras.

Com base nas leituras de Suely Rolnik (2014) e outros referenciais da mesma abordagem, este texto se constrói durante o próprio caminhar, colocando um corpo vibrátil disponível, composto por um campo de forças sob a forma de sensações, o qual pode ser associado, no campo da neurologia, a uma capacidade subcortical.

> Essa coleção de regiões subcorticais do cérebro está presente em vertebrados e invertebrados, e se destaca nos mamíferos. Ela contém os meios de responder a todo tipo de sensações, objetos e circunstâncias com impulsos, motivações e emoções. Figurativamente, você pode ver isso como um "painel de controle afetivo", contanto que não imagine as emoções como conjuntos de ações imutáveis acionadas por um botão. Os núcleos fazem seu trabalho aumentando a probabilidade de certos comportamentos, os quais tendem a ocorrer juntos. No entanto, o resultado não é rígido. Há nuanças e variações, e apenas a essência do padrão se mantém. A evolução construiu esse mecanismo gradualmente. A maioria dos aspectos da homeostase que se relacionam ao comportamento social depende desse conjunto de estruturas subcorticais. (Damásio, 2018, p. 108)

Suely Rolnik (2006) diferencia esta capacidade neurológica daquela mais comum a nós, a cortical, associada às percepções de mundo orientadas pelas linguagens, representações e símbolos por meio dos quais construímos sentidos. Essa capacidade possibilita a conservação de cenários mais estáveis e reconhecíveis, para os quais a matemática parece contribuir significativamente, considerando-se a forma como seu ensino se organiza a partir das documentações curriculares vigentes.

Dessa forma, o cartografar via corpo vibrátil, em sua capacidade subcortical, visa traçar mapas em um caminhar que não se orienta pelo que está posto, representado ou imediatamente visível, mas pelo que se mantém invisível ou mesmo na escuridão. Trazer as questões da visibilidade e/ou invisibilidade para o traçado do percurso de pesquisa remete, à primeira vista, às capacidades de nossos olhos. No entanto, Jacques Derrida (2012, p. 66) nos impede de permanecer nas representações imediatas ao problematizar a própria noção de ver:

> Mas os senhores sabem que os olhos não são feitos apenas para ver, são feitos também para chorar. Podemos nos perguntar por que se chora, por que tal emoção de tristeza, ou de riso, aliás, ou de abalo traumático, provoca lágrimas. Isto é bastante enigmático. Por que esse sintoma consiste em derramar água através dos olhos?

Jacques Derrida (2012), António Damásio (2018) e Suely Rolnik (2006) nos provocam

a repensar nossa existência no mundo por outros caminhos, nos quais as representações e a capacidade cortical se articulam a outras forças e sensações, configurando um duplo paradoxo. Um duplo paradoxo que considera que não há como deixar de lado todas as representações construídas e estáveis — entendendo sua necessidade para o funcionamento das diferentes sociedades ao longo do tempo — assim como nossas emoções, que estão aí, atravessando nossos corpos, queira ou não!

Assumindo que somos corpo e mente, com "capacidades" corticais e subcorticais, justificamos que, aqui, trataremos do olhar para corpos doSentes, que são atravessados pelo SENTIR, inseparáveis das lógicas de representação. Por isso, optamos pela escolha estética de grafar a palavra *doSentes* com "S", de sentir.

Para dar mais elementos à cartografia que se esquiva do visível e deseja caminhar pela escuridão, é também prudente convidar Giorgio Agamben (2009) para a conversa, já que, ao discutir o contemporâneo, ele resgata a neurofisiologia da visão:

> O que acontece quando nos encontramos num ambiente privado de luz, ou quando fechamos os olhos? O que é o escuro que então vemos? Os neurofisiologistas nos dizem que a ausência de luz desinibe uma série de células periféricas da retina, ditas precisamente *off-cells*, que adentram em atividade e produzem aquela espécie particular de visão que chamamos de escuro. O escuro não é, portanto, um conceito privativo, a simples ausência da luz, algo como uma não-visão, mas o resultado da atividade das *off-cells*, um produto da nossa retina. Isso significa, se voltamos agora à nossa tese sobre o escuro da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. (Agamben, 2009, p. 63)

Caminhar no escuro pode, então, ser uma estratégia para cartografar as trevas do nosso tempo, não com a intenção de desvelar verdades, mas buscando a construção de um corpo vibrátil que tenha a habilidade particular de perceber o mundo, neutralizando a enxurrada de verdades luminosas às quais somos expostos por meio de uma complexa política de subjetividades.

Ainda sobre as particularidades de jogar a luz ou se aventurar na escuridão, Derrida (2012) aponta dois aspectos importantes para o modo como esta cartografia pretende caminhar: a luz, enquanto pensamento ocidental associado à ideia de verdade — jogar a luz, esclarecer, desvelar —, e o olho, em sua capacidade de ver, utilizado como recurso antecipador, que se defende do que está por vir ao visualizar algo distante de seu próprio corpo.

Neste segundo aspecto, tomamos as palavras de Daniel Contage e Taramona-Trigoso (2023, p. 340):

> Por ora, essa relação entre o tato e a visão é suficientemente interessante para que pensemos no sentido de um mapa. A visão e o tato têm o mesmo sentido de antecipar, de interceptar objetos a alguma distância do corpo. A diferença entre os dois sentidos é que a visão captura os objetos a uma distância que o corpo não alcança – ou seja, pode deixá-los intactos, pode deixar que se mantenham sendo o que é. Mas tocar implica sempre um contágio, uma relação de vizinhança na qual se confundem os territórios dos corpos, uma alteração. Assim, é verdade que uma pessoa cega, ao estender as mãos para frente, tem a intenção de antecipar algo (*antecapere* – apoderar-se previamente), mas sua antecipação é muito diferente da antecipação daquele ou daquela dotado/a de visão. É impossível ao tatear cego evitar o encontro, é a ele impossível desviar do encontro.

Assim, este texto se constrói como uma cartografia que caminha entre luz e sombra, visível e invisível, razão cortical e sensação subcortical; entre olhos que veem, choram e antecipam, e o tato que experimenta. Trata-se de exercitar uma habilidade no contemporâneo que não busca prever, mas sentir. Uma cartografia que só acontece via corpo, tendo o tato como estratégia de experimentação dos acontecimentos.

"Um acontecimento que antecipamos, que vemos vir, que pré-vemos, não é um acontecimento: em todo caso, é um acontecimento cuja acontecimentalidade é neutralizada [...] pela antecipação." (Derrida, 2012, p. 70)

Vale ressaltar que cartografar na escuridão não significa ausência de prudência. Com base em Rolnik (2014, p. 68), é fundamental assumir uma regra orientadora dos caminhos: "O cartógrafo sabe que é sempre em nome da vida, e de sua defesa, que se inventam estratégias [...]. Ele sempre avalia o quanto as defesas que estão sendo usadas servem ou não para proteger a vida".

Essa regra se conecta com a paisagem que compõe nosso mapeamento. As discussões que seguem resultam de acontecimentos inscritos nos currículos de matemática. Assumimos, aqui, currículo como "conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar – é o coração da escola. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender" (Paraíso, 2023, p. 7). Ora, se nossa regra de ouro para cartografar é proteger a vida, em que outro território-paisagem poderíamos nos arriscar a tatear escuridões senão pelos currículos? "Sim, o currículo sempre tratou, trata e tratará da vida" (Paraíso, 2023, p. 9).

Embora Marlucy Paraíso (2023) não trate especificamente sobre currículos de matemática, é nosso esforço, aqui, pensar de que modo os acontecimentos vividos por doSentes que lecionam aulas de matemática favorecem a vida. Também entendemos que tatear a vida desses corpos doSentes é perceber as múltiplas vidas que os atravessam no contexto escolar.

Como nos diz, novamente, Paraíso: "O currículo é tudo isso porque é sempre um texto cultural; um texto vivo e de vidas, que produz sentidos sobre o mundo. Suas narrativas e significados ensinam, formam e produzem sujeitos" (Paraíso, 2023, p. 11).

Esta estreita relação entre currículo, corpo e vida é o que sustenta a pergunta já apresentada aqui como nossa problemática, da qual retomamos e enfatizamos: **como os currículos de matemática, enquanto dispositivos de poder, atravessam corpos doSentes e produzem modos de existir que podem favorecer ou inibir a vida?**

Para dar conta desta discussão, o texto está organizado em uma primeira parte, que traz uma breve justificativa sobre a necessidade de olhar para o corpo nos currículos de matemática, construindo nosso arcabouço teórico, além de apresentar nossa definição de corpo. Em seguida, na análise — resultante da cartografia tátil aqui mencionada —, organizamos quatro tipos de produções corporais a partir de relatos das doSentes, costuradas com conceitos da filosofia da diferença. Por fim, apresentamos considerações que permanecem com fios soltos, a serem tecidos pelas leitoras e leitores.

Esperamos que este recorte, ao analisar corpos doSentes, possa nos ajudar a nos aventurarmos nas sombras que atravessam os currículos de matemática.

O corpo: superfície de inscrição de acontecimentos

"Qual o lugar que o corpo ocupa na vida que é nossa?" (Uno, 2012, p. 52)

Trazendo a questão do filósofo Uno (2012) para nossa paisagem curricular, propomos: o que acontece com o corpo que ensina matemática? Questão que se torna urgente, considerando que a matemática, enquanto área de conhecimento escolar, pouco se ocupa do corpo, uma vez que parece buscar uma alta valorização do desenvolvimento intelectual. Frases cotidianas, amplamente proliferadas em sala de aula, como "senta direito", carregam a ideia de que, para pensar, é preciso imobilizar o corpo.

Nas aulas de matemática, não se pensa sobre o corpo. No entanto, é sobre o corpo que "se inscrevem os efeitos de diferentes práticas, incluindo-se aqui as práticas em educação produzidas por meio de currículos, indicações, prescrições e modos de constituição de sujeitos em educação" (Ferraz, 2014, p. 73).

Mas o esquecimento do corpo não é privilégio das aulas de matemática. Greiner (2005) comenta que passamos por séculos de esquecimento do corpo e, embora observe mudanças nos últimos anos, ressalta a dificuldade no reconhecimento de sua existência:

> Sempre me pareceu inusitada a observação de um contador, presente em uma das

> minhas palestras, que comentou o quão difícil era para ele lembrar que tinha um corpo, durante sua rotina diária, sentado em frente à mesa de trabalho. No entanto, mesmo nestes casos de extremo sedentarismo, qualquer dor de dente ou torcicolo deveria ser um lembrete incontestável da existência corpórea. Curiosamente, não é o que acontece e muitos contadores continuam achando que não têm um corpo, um privilégio exclusivo de dançarinos e atletas (Greiner, 2005, p. 15)

O exemplo de Greiner (2005) nos diz algo sobre as salas de aula? Como temos organizado, controlado e regulado os corpos nas aulas de matemática? Esses corpos, que passam horas nas cadeiras, respondem a prescrições científicas, como as da ergonomia — que definem uma postura a partir do mobiliário escolar —, ou a prescrições sociais, como as regras de "boas maneiras".

Em um levantamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que buscou trabalhos sobre currículos de matemática articulados à ideia de corpo, utilizando o filtro das áreas de conhecimento "Ensino de Ciências e Matemática", "Educação" e "Ensino", foram identificados 21 estudos; destes, apenas quatro abordam o corpo no sentido mobilizado aqui, isto é, considerando os corpos doSentes e suas experiências curriculares. A maior parte utiliza o termo "corpo" de forma desvinculada da corporeidade-subjetividade — como "corpo teórico", "corpos geométricos" ou "corpo de saberes" — ou o aplica a pesquisas sobre infância ou metodologias inclusivas voltadas a estudantes com deficiência intelectual.

Entre os quatro trabalhos que dialogam com alguma proximidade da nossa perspectiva, dois deles — Pedro Paulo Souza Rios (2019) e Yasmin Cartaxo Lima (2021) — centram-se nas questões de gênero, evidenciando como os currículos oficiais produzem violências concretas e um cotidiano insalubre para corpos dissidentes, ao tratarem o corpo em sua materialidade, vulnerabilidade e presença encarnada. A pesquisa de Lidia Sarges Lobato (2019), ainda que não tematize diretamente o corpo, compreende o currículo como produtor de subjetividades e acompanha, etnograficamente, como ele afeta práticas e modos de viver de uma artesã; nesse percurso, corrobora com teorias curriculares — ainda que não do campo específico da Educação Matemática — que dialogam com o olhar que pretendemos construir aqui.

Já a tese de Priscila dos Santos Moreira (2019) realiza uma cartografia com licenciandos de Matemática e analisa como as avaliações externas enrijecem e reterritorializam os currículos escolares; sua discussão sobre o corpo-docência, fortemente ancorada na filosofia da diferença, enfatiza movimentos desejantes, forças e potências que atravessam sujeitos em formação. Contudo, nessa abordagem, o corpo aparece mais como um operador conceitual — um corpo-força — do que como um corpo situado, encarnado e implicado nas regulações e exigências que marcam o exercício da docência na escola. Assim, embora essas pesquisas tensionem

currículo e subjetivação, permanece pouco explorado como os currículos de matemática atravessam, de maneira direta e cotidiana, os corpos doSentes em exercício e produzem modos de existir que podem favorecer ou inibir a vida. É nesse espaço ainda aberto que se insere a presente pesquisa, ao articular filosofia da diferença, cartografia e uma política do corpo mais explícita, situada e materializada nos encontros da docência.

Nesse ponto, torna-se necessário tensionar de forma mais direta o papel dos currículos de matemática. Se, por um lado, a literatura evidencia o corpo como dispositivo atravessado pelas práticas escolares, por outro, permanece pouco discutido como os currículos — enquanto tecnologias de governo, prescrições de movimento, expectativas de desempenho e matrizes de visibilidade — atuam na constituição desses corpos doSentes. Aqui, o currículo não é entendido apenas como documento, mas como um operador que organiza afetos, regula gestos, define ritmos, distribui o tempo, normatiza posturas e hierarquiza modos de conhecer. Quando pensamos o currículo como dispositivo (Foucault, 1996) e como máquina de produção de subjetividade (Deleuze; Guattari, 1996), torna-se possível observar que a docência em matemática é também uma docência do corpo: um corpo que se vê convocado a performar neutralidade, controle, eficiência e precisão; um corpo que, ao mesmo tempo, é silenciado em sua fadiga, suas hesitações, seus improvisos e suas potências de criação.

É nessa direção que trazemos Filipe Santos Fernandes (2018), ao nomear os currículos de matemática que circulam oficialmente nas escolas como *currículos no masculino*. Não se trata apenas de uma metáfora de gênero, mas da indicação de uma política de existência que produz modos de vida específicos para a educação matemática. Como afirma o autor:

> Ao estabelecer laços com uma matemática no masculino não nos situamos apenas em uma educabilidade desenhada entre conteúdos ou métodos concernentes àquilo que uma ordem do discurso nomeia como 'matemática', mas também produzimos modos de existir para a educação que afirma sentidos para a vida ao mesmo tempo que silenciam outros. O que se torna fundamental, então é o desenho de uma sensibilidade que nos distancie, ainda que provisoriamente, dos discursos que envolvem a matemática como meio de produção do ser social, cidadão consciente da realidade em que vive, e do ser laboral, capacitado a participar dessa realidade. (Fernandes, 2018, p. 148)

A saída proposta por Fernandes (2018) — apoiada em Marlucy Paraíso (2015) — consiste em deslocar-se dessas formas rígidas, tomando o currículo *no feminino*, ou ainda, assumindo uma bruxaria curricular capaz de deformar regras, produzir cortes e ativar forças que a tradição disciplinar neutraliza. Como escreve Paraíso (2015, p. 55-56):

> Considero que um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. Para isso é necessário fazer muitos cortes nas formas que aniquilaram as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar às sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo.

A partir dessas autoras e desses autores, propomos ampliar esse movimento, olhando para o corpo-que-sente — corpo doSente — como lugar de análise e de invenção curricular. Se o currículo opera sobre os corpos, é pelo corpo — por suas sensações, resistências e desvios – que podem emergir outros currículos possíveis.

Kátia Kasper (2019), ao estudar os "corpos sentados", associa a produção do cidadão civilizado ao uso de prescrições que implicam o controle dos corpos. A autora cita uma pesquisa realizada ao longo de dois anos letivos, cujos resultados apontam o medo recorrente de pessoas doSentes perderem o controle, evidenciando a "indisciplina escolar" como preocupação central. Esse medo — que organiza gestos, posições, tempos e modos de participação — demonstra que o currículo governa corpos antes mesmo de governar conteúdos.

Nesse sentido, ao colocarmos o corpo no centro da análise curricular, não nos referimos a uma entidade abstrata ou metafórica, mas a um corpo situado, sensível e atravessado — o corpo-superfície onde se inscrevem normas e o corpo-força que pode produzir desvios. Corpo entendido, portanto, como aquilo que é capaz de afetar e ser afetado, como campo de intensidades onde se jogam as políticas do cotidiano escolar e onde podem emergir as condições para inventar outros modos de ensinar, aprender e existir na educação matemática.

Assim, revisitamos uma preocupação de Guacira Louro (2000, p. 60): "O corpo parece ter ficado fora da escola". O controle dos corpos, motivado por esse medo, indica que, mesmo onde parece ausente — sobretudo nas disciplinas "duras", como a matemática —, o corpo sempre esteve no centro das práticas curriculares. O disciplinamento corporal acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Os processos de escolarização visam vigiar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos, meninas e jovens (Louro, 2000).

Guacira Louro (2000), Kátia Kasper (2019) e outras autoras, inspiradas por Foucault, tratam a escola como um dispositivo que atua sobre os corpos escolares. Neste texto, investigamos um desses corpos: o corpo das doSentes e do doSente, atravessado pelo medo de perder o controle, pela indisciplina e pelas múltiplas exigências das aulas de matemática para crianças.

Tomamos o corpo como superfície — nunca superficial — sobre a qual se inscrevem forças, traços e intensidades. Um campo onde se desenrolam acontecimentos nas tramas do poder, que tanto capturam quanto escapam. O corpo é, ao mesmo tempo, estrutura e vertigem, norma e fissura, obediência e desvio, sempre em ameaça de fuga.

É com essa concepção que analisamos os corpos doSentes nas aulas de matemática nos anos iniciais. Para isso, como já indicado, no curso de extensão, quatro doSentes e um doSente foram convidadas a experimentar práticas corporais inspiradas na dança, no circo e no teatro, bem como a reorganizar o espaço, sem cadeiras, para discutir textos e planejar aulas de matemática de forma coletiva.

Durante o curso, as aulas planejadas em grupo foram filmadas, analisadas e discutidas em encontros coletivos. Essa proposta, fundamentada na ideia de acontecimento via tato, reuniu práticas corporais, discussões teóricas e análise de planejamentos, ativando a conexão não binária corpo-mente.

Com essa abordagem, visamos romper com a rigidez das formas estabelecidas na formação doSente. Passamos, então, à análise das informações produzidas no curso, com base na cartografia, buscando evidenciar como os corpos doSentes se relacionam com os currículos de matemática e como essas interações podem potencializar ou inibir a vida.

A produção de corpos doSentes nas aulas de matemática

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre como esses corpos se manifestam no contexto do curso de extensão, optamos por organizar a análise a partir de diferentes fontes de informações produzidas durante as atividades. As cinco pessoas doSentes participantes do curso lecionavam aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma mesma escola particular, possuíam formação em Pedagogia e não tinham formação específica em Matemática, embora ensinassem a disciplina cotidianamente. A adesão ao curso ocorreu de modo voluntário, a partir de um convite feito à escola, sem qualquer outro critério de seleção.

Selecionamos: (1) trechos de falas que emergiram ao longo do curso e foram anotados ou transcritos; (2) excertos de textos escritos ao final de cada encontro, que denominamos de "escrita espontânea", dado seu caráter mais fluido e menos formal; e (3) fragmentos de narrativas produzidas pelas participantes ao término do curso, que refletiam suas vivências e transformações em relação à matemática como disciplina escolar.

A escolha desses trechos foi guiada pelo critério da presença do corpo ou qualquer menção direta ou indireta a ele, uma vez que buscamos destacar como o corpo se faz presente

nos pensamentos e nas práticas vivenciadas. Com isso, organizamos quatro categorias de produções corporais exploradas a seguir: corpos engessados, corpos culpabilizados, corpos dissociados e corpos em movimento.

Linhas duras e a produção de corpos engessados

O gesso, com suas propriedades, é um material que transita entre a maleabilidade e a rigidez. Misturado com água, adquire uma forma plástica, adaptável, capaz de preencher qualquer molde que lhe for imposto. Ao secar, contudo, endurece, fixando a forma que lhe foi atribuída, tornando-se sólido, rígido e imutável. Essa característica, ao mesmo tempo fluida e controlável, faz do gesso uma metáfora potente para compreender o corpo imerso nos mecanismos sociais. Não é à toa que tais propriedades aparecem nas falas das doSentes e do doSente, como podemos ler no Quadro 1.

Quadro 1 - Corpo engessado

Relatos	Tipo de registro
Penso o quanto nossos corpos se **enrijecem** ao longo do tempo, a vivência com a bolinha no início da aula me fez refletir na padronização de alguns conhecimentos.	Escrita espontânea
Vamos nos **enrijecendo** e diminuindo não importa o espaço. Por que isso acontece? Vejo também que ser livre para experimentar pressupõe que você se abra para as infinitas possibilidades do ser, mas se você está **enrijecido**, como irá se abrir?	Escrita espontânea
A sala de aula é caótica. E o sistema nos **engessa**, espera que todos aprendam ao mesmo tempo.	Transcrição de fala
Eu **cruzo meus braços** várias vezes pra tentar **controlar meu desejo** de falar enquanto escuto uma criança.	Transcrição de fala
Congelo meus movimentos enquanto passo os slides.	Transcrição de fala
Nos vídeos dessa aula percebo que o corpo da professora tá **limitado**, o movimento tá só nas crianças.	Transcrição de fala
Eu fui **rígida**, com medo de sair do planejamento. Grudei no planejamento.	Transcrição de fala

Fonte: Elaborado pela autora e autor (2025).

Propomos adicionar à ideia de corpo as propriedades do gesso: uma superfície moldável onde se inscrevem acontecimentos, um campo de plasticidade e endurecimento frente a processos biológicos, históricos e afetivos atravessados por relações de poder. Sendo gesso, essa superfície também comporta rachaduras, fissuras e esfarelamentos.

As doSentes e o doSente relatam sensações de enrijecimento nas aulas de matemática, percebendo seus corpos imóveis diante das crianças — ainda não totalmente moldadas pelos padrões sociais — e das ações necessárias para o andamento da aula. O endurecimento surge também como reação ao medo do imprevisto, conforme aponta Kasper (2019), ao analisar as cadeiras como dispositivos de imobilização corporal voltados ao controle de estudantes.

O caos da sala, a pressão por cumprir o planejamento, a uniformização da aprendizagem e a padronização do conhecimento são tecnologias que operam no interior de mecanismos sociais que se pretendem manter. Tais tecnologias atuam diretamente sobre o corpo: essa superfície moldável, sujeita ao controle.

> O corpo e a vida são matéria farta para o exercício da disciplina e do biopoder, produzindo corpos dóceis, na sociedade disciplinar. A sociedade de controle, como um novo modelo de sociedade ou como a intensificação das disciplinas, também tem o corpo como substrato de sua produção subjetiva. O que é o corpo no interior da sociedade de controle? Neste contexto há uma intensificação dos controles sobre o corpo, traduzidos em uma ampliação e transformação da biopolítica. (Baracuhy; Pereira, 2013, p. 326)

Para Foucault (1996), a biopolítica age como um escultor que molda corpos e subjetividades dentro de normas previamente estabelecidas. O biopoder regula a vida, delimitando suas formas aceitáveis e controlando seus fluxos. Como o gesso, os sujeitos são, a princípio, maleáveis e adaptáveis, mas, com o tempo, são fixados em moldes rígidos. A escola parece funcionar como um desses dispositivos, despejando corpos em formatos predefinidos e esperando que se conformem a eles. Trata-se de uma tecnologia de controle que solidifica gestos, comportamentos e afetos dentro de padrões normativos.

Gestos como “congelar movimentos” enquanto se passam slides ou “cruzar os braços várias vezes para tentar controlar o desejo de falar” anunciam não apenas a ação do biopoder sobre os corpos, mas também as tentativas de autocontrole dos sujeitos diante das normas escolares. O quanto nossos gestos em sala de aula dizem sobre os modos de vida que estão sendo operados nesses espaços?

O enrijecimento relatado pelas doSentes e pelo doSente manifesta-se tanto no corpo, em suas posturas e tensões, quanto nas abordagens pedagógicas. “Vamos nos enrijecendo e diminuindo” — um movimento de docilização progressiva que se dá frente ao sistema educacional e às prescrições de como uma aula de matemática deve ser conduzida. A metáfora do gesso nos ajuda a pensar essas aulas como campos de poder que impõem normatizações rígidas sobre os corpos. Como uma das professoras pontuou: “o sistema nos engessa, espera

que todos aprendam ao mesmo tempo". Não há flexibilidade.

Deleuze e Guattari (1996) chamam esse processo de estratificação molar dos corpos, ou linhas de segmentaridade duras. Para explorá-lo, os filósofos analisam diferentes contextos nos quais essas linhas — sejam elas duras (molares), maleáveis (moleculares) ou de fuga — atravessam a vida.

> Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 70)

Neste momento, ficamos com as linhas duras, impostas de fora, que contribuem para a docilização desses corpos-gesso relatados pelas doSentes. São linhas que operam diretamente sobre os corpos e que, no contexto que analisamos, emergem de uma costura curricular da matemática. Deixemos as outras linhas para depois, mas ainda trançando nossos pensamentos.

> Pois somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas. Pode ser que a novela possua sua maneira própria de fazer surgir e de combinar essas linhas que pertencem, entretanto, a todo mundo e a qualquer gênero. [...] Gostaríamos de mostrar que a novela se define em função de linhas vivas, linhas de carne, em relação às quais ela opera, por sua vez, uma revelação muito especial. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 61)

Seguimos no nosso novelo curricular matemático.

Sociedade de controle e a produção de corpos culpabilizados

A partir dos relatos das doSentes e do doSente, compreendemos que esses corpos — como superfícies moldáveis de inscrição de acontecimentos e como campos dotados de plasticidade e endurecimento diante de processos biológicos, históricos e afetivos regidos por relações de poder, mas também suscetíveis a rachaduras, fissuras e esfarelamentos — passaram por processos eficazes de enrijecimento, a ponto de se autorregularem.

"Passei a acreditar piamente que eu não devia compartilhar as minhas dúvidas e frustrações com essa disciplina e que, toda vez que eu fracassasse, a culpa seria minha, assim

como também, todas as vezes que eu 'superasse tal desafio', o mérito seria apenas meu." (Relatos do curso de extensão)

Relatos como esse foram frequentes ao longo do curso, evidenciando o quanto as doSentes e o doSente assumem, de forma individualizada, a responsabilidade pela relação construída com a matemática. Esse fato corrobora um dos enunciados levantados por Ricardo Assunção (2022, p. 146): "Se eu tivesse me esforçado mais, eu conseguiria."

Ricardo Assunção (2022) problematiza a autoculpabilização ao identificar esse movimento entre estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — Campus Urutaí, que cursavam dependência na disciplina de matemática, em cursos do Ensino Médio Integrado (EMI), bem como entre pessoas evadidas do curso de Licenciatura em Matemática.

Nessa análise, é levantado um apontamento importante sobre a relação entre a autoculpabilização e o discurso neoliberal, ao resgatar as ideias de Dardot e Laval (2016), que trazem à tona a existência de um jogo concorrencial e questionam o papel regulador do Estado ao deslocar para o indivíduo a condição de empresário de si. Essa engrenagem naturaliza a ausência de serviços públicos e transfere ao sujeito a responsabilidade por seu próprio fracasso.

> A fonte da eficácia está no indivíduo: ela não pode mais vir de uma autoridade externa. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar a motivação profunda. O chefe não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar a motivação. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em auto coerção e auto culpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. (Dardot; Laval, 2016, p. 345)

Dardot e Laval (2016) argumentam que, na lógica neoliberal, a competitividade é central, instaurando uma governamentalidade na qual cada indivíduo deve se autogerir, maximizando desempenhos e minimizando erros. O fracasso deixa de ser visto como efeito de desigualdades estruturais e passa a ser interpretado como falta de esforço. A autoculpabilização, assim, funciona como um eficaz mecanismo de controle, levando os sujeitos a internalizarem normas e expectativas sem questionar suas condições de produção.

Na educação, essa lógica aparece na forma como as doSentes se percebem frente ao ensino da matemática. A responsabilização individual, acentuada pela cobrança por exatidão e desempenho, reforça um imaginário de incompetência, sugerindo que apenas quem se adapta a essa lógica está apta a ensinar a disciplina.

Relatos como "Me sinto um peixe fora d'água (...), principalmente em relação à matemática" explicitam o sentimento de inadequação de quem não teve formação específica na

área, mas precisa ensiná-la. Outros relatos apontam para o apagamento da matemática nas formações das doSentes ou para o afastamento provocado pelas exigências de perfeição, como ilustrado nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Processo formativo e o apagamento/esquecimento da matemática

Relatos	Tipo de registro
Zero lembrança de matemática no ensino médio, lembro de física, química, mas nem quem eram os professores de matemática consigo recordar e então, fui para o mundo das letras.	Narrativa
Entre "Dom Casmurro" e "Vidas Secas", análise sintática e morfológica, **a matemática desapareceu da minha vida acadêmica**. Me aprofundei no estudo de língua inglesa e adentrei o mercado de trabalho. Levou uns vinte anos para a matemática e eu nos encontrarmos, olhos nos olhos, novamente.	Narrativa
Durante a aula a professora desenhou uma linha na lousa e apontou que para sabermos o número que vem depois do zero era preciso calcular zero mais um e para saber o antecessor? Ela nos perguntou. O silêncio no ambiente era sepulcral. Ela não mudou sua estratégia diante daquele cenário, apenas apontava a linha e repetia a pergunta. Silêncio. Eu, particularmente, não me dou tão bem assim com o silêncio e movida por certa angústia disparei um "zero menos um". Não fazia sentido ainda, mas achei que era o que ela queria ouvir. **Não me recordo do que aconteceu a seguir**.	Narrativa
O Fundamental II e o Ensino Médio foram um borrão em relação à matemática**, não me lembro de nada**, apenas daqueles caderninhos coloridos que o governo enviava, mais nada.	Narrativa

Fonte: Elaborado pela autora e autor (2025).

Quadro 3 - A exatidão e o erro

Relatos	Tipo de registro
Fui recorrer ao dicionário e um dos significados da palavra "**exato**" é **que não contém erro**; certo, correto. Como não ter **medo** de um errar em uma área do conhecimento que é considerada exata?	Narrativa
A matemática não quer **erros**, quer tudo **perfeito**, como 2 + 2 = 4. Mas por quê?	Transcrição de fala
Pensar em matemática para mim, antes deste curso, era sinceramente aterrorizante, além de enrijecer meu corpo e me deixar amedrontada, entendia a matemática como aquela área do conhecimento, em que **um erro é capaz de desconsiderar o processo**. De novo, a palavra "**exatidão**" nos despertando **medo e receio**.	Narrativa
Que **perfeição** é essa da matemática? As medidas de área dizem que nossas salas têm o mesmo tamanho, mas não é o que sentimos. Por que só consideramos as medidas e esquecemos que existem tantos outros elementos que nos fazem sentir a sala menor ou maior, como a disposição de armários, janelas, portas ou até mesmo posição do Sol? Ter duas áreas matematicamente iguais não significa que sentimos essa igualdade no dia a dia. (Relato após escutarem da coordenação da escola que as salas têm o mesmo tamanho ao reivindicarem a quantidade de alunes por sala)	Transcrição de fala
Me sinto um peixe fora d'água na maior parte do tempo**, não sinto que eu tenha muito a contribuir**, principalmente em relação à matemática, que sempre foi um desafio para mim	Escrita espontânea

Fonte: Elaborado pela autora e autor (2025).

Nota-se que a matemática, ao ser caracterizada como exata, relaciona-se intimamente com o erro, que, por sua vez, aciona processos de autoculpabilização das doSentes. Assim, o medo e o erro não são meras sensações ou fatos corriqueiros, mas ilustram a internalização do

controle. Aqui, a matemática se torna não apenas uma disciplina, mas um mecanismo de conformação que regula a mente e corpo dessas doSentes, transformando-as em agentes do controle, que passam a impor limitações a si mesmas. Diferentemente do corpo engessado mencionado no tópico anterior, aqui o controle não vem de fora, mas de uma normatividade que as próprias doSentes incorporam ao longo do tempo, reforçando valores como o desempenho perfeito e a não aceitação de seus erros.

Deleuze (1992), ao ampliar a ideia de biopoder e propor uma nova organização para além do poder disciplinar de Foucault, argumenta que, em uma sociedade de controle, não há mais confinamentos rígidos que moldam os indivíduos, pois "os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante" (Deleuze, 1992, p. 221).

Dardot e Laval (2016), ao operarem o conceito de empresário de si, dialogam diretamente com as formulações de Deleuze (1992) sobre a sociedade do controle. Para explicar o jogo da competitividade, Deleuze (1992) compara a lógica das fábricas – associadas ao poder disciplinar – à lógica das empresas, própria da sociedade de controle:

> A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato, que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos, que mobilizaram uma massa de resistência; mas a empresa introduz, o tempo todo, uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do 'salário por mérito' tenta a própria Educação Nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa." (Deleuze, 1992, p. 221)

A lógica empresarial e de autodeformação, aprofundada por Dardot e Laval (2016), aparece nos relatos das doSentes: rejeição, medo e culpa explicitam a eficácia das tecnologias de controle. Na paisagem da pesquisa, observamos que os currículos de matemática, ao priorizarem a precisão e a exatidão como verdades absolutas, instauram um controle que extrapola a sala de aula, alcançando corpos e subjetividades. A ausência de espaço para o erro e para a experimentação reforça a exclusão e limita a potência do aprender.

Quando o medo da inadequação supera a curiosidade, a matemática deixa de ser campo de invenção e se transformar em dispositivo de regulação: modela condutas, reprime singularidades e impõe submissão ao saber. Em vez de ampliar experiências, esses currículos as inibem, afastando professoras e estudantes da experimentação, da criatividade e do prazer de aprender.

Extratos molares e a produção de corpos dissociados

Ainda analisando os relatos das doSentes e do doSente, notamos uma certa dissociação entre corpo e consciência. O que nos parece é que as linhas duras e as tecnologias operantes de uma sociedade de controle contribuíram para a ausência do reconhecimento dos próprios corpos. No entanto, é importante considerar que as linhas duras não cabem em um julgamento moral de bom ou ruim. Trata-se, antes, de pensar como elas estão atravessam, de modo inevitável, nossos corpos ao longo da vida – e é justamente esse o objetivo das cartografias.

> Eis uma primeira linha de vida, linha de segmentaridade dura ou molar; de forma alguma é uma linha de morte, já que ocupa e atravessa nossa vida, e finalmente parecerá sempre triunfar. Ela comporta até mesmo muita ternura e amor. Seria fácil demais dizer: "essa linha é ruim", pois vocês a encontrarão por toda a parte, e em todas as outras. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 62)

Nessa cartografia, as linhas não apenas atravessam, mas parecem partir corpos ao meio, provocando uma dissociação entre o si e a percepção de si, como podemos observar nos relatos do Quadro 4.

Quadro 4 - Ausência do reconhecimento de si

Relatos	Tipo de registro
O quanto nosso corpo fica **distante** do corpo das crianças?	Transcrição de fala
Me mexo muito mais quando dou aula para o 3º ano em comparação ao 5º ano.	Transcrição de fala
Tem muito **improviso** na minha aula.	Escrita espontânea
A gente vai se olhando nos vídeos e pensando: **este é o meu corpo?**	Transcrição de fala
Não tenho hábito de sentar no chão, **meu corpo não sabe como se posicionar**.	Transcrição de fala
Dar aula **sentado ou em pé** diz algo sobre a **qualidade** da aula? Ao ver meu vídeo me cobro se eu deveria estar sentada naquela hora.	Transcrição de fala
Nossa, eu **me mexo** muito nas aulas!	Transcrição de fala
No ensino médio veio outro professor com **pouco tato** para lidar com alunos em dificuldades.	Narrativa

Fonte: Elaborado pela autora e autor (2025).

O engessamento dos corpos das doSentes e do doSente, operado pelo poder disciplinar e pela autoculpabilização típica da sociedade de controle, gera uma dissociação entre elas e seus corpos. As linhas de segmentaridade duras reduzem o corpo a um objeto submisso às exigências externas; as sutis, moduladas pela culpa, operam silenciosamente, regulando comportamentos e subjetividades. O corpo, antes espontâneo, passa a se moldar à lógica do desempenho, criando

um conflito entre adaptação e desejo de expressão.

Relatos como “Me mexo mais com o 3º ano do que com o 5º” ou “Dar aula sentado ou em pé diz algo sobre a qualidade da aula?” demonstram essa cisão. O corpo, tratado como algo à parte, é vigiado e avaliado, afastando-se de sua potência criativa. Quando uma doSente pergunta “Este é o meu corpo?”, explicita-se o estranhamento: o corpo torna-se ferramenta de desempenho, não mais espaço de transgressão e vivência.

A frase “Não tenho hábito de sentar no chão, meu corpo não sabe se posicionar” explicita como normas e expectativas imobilizam. O corpo, antes capaz de múltiplos gestos, agora se vê restrito, distante das crianças e de sua própria vitalidade. O questionamento sobre a qualidade da aula conforme a postura reafirma a pressão por um “corpo ideal” doSente, mais regulado do que vivido.

A pergunta “O quanto nosso corpo fica distante do das crianças?” aponta para a ruptura entre corpos que poderiam se encontrar na criação. Em vez disso, o corpo doSente se vê dominado por exigências normativas. Assim, o currículo de matemática, enquanto dispositivo de poder, mais inibe do que amplia: ao impor padrões rígidos, restringe a expressão corporal e esvazia a docência de sua potência sensível e criativa.

Linhas de fuga e a produção de corpos em movimento

É chegado o momento de trazer para a discussão as outras linhas mencionadas por Deleuze e Guattari (1996), que acontecem nos processos de estratificação dos corpos e que também costuram os currículos de matemática.

> Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí "literalmente", de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranqüila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 64)

Vimos que as linhas duras, ou molares, produziram cortes nos corpos das doSentes e do doSente, já que são essas as linhas que tecem a favor da ordem, das normatizações e das prescrições. No entanto, as outras linhas também estão presentes nos relatos, quando questionam: “Vejo também que ser livre para experimentar pressupõe que você se abra para as infinitas possibilidades do ser, mas se você está enrijecido, como irá se abrir?” (Quadro

1); "Que perfeição é essa da matemática?" (Quadro 3); ou ainda quando denunciam dúvidas como: "O quanto nosso corpo fica distante do corpo das crianças?" (Quadro 4). Esses questionamentos movimentam outras linhas que desejam escapar do engessamento. Ainda que pareçam apenas dúvidas e suspeitas a respeito do lugar em que estão e do lugar que poderiam ocupar, já constituem um primeiro esfarelamento do gesso que, em algum momento, foi imposto.

No decorrer do curso de extensão, ao entrarem em contato com teorizações da educação matemática e com outros modos de perceber os currículos, as doSentes e o doSente passam a produzir novos relatos que movimentam as costuras curriculares possíveis (Quadro 5).

Quadro 5 - Esfarelamento do corpo engessado

Relatos	**Tipo de registro**
Como é gostoso voltar a ser criança, brincar, errar, rir...	Transcrição de fala
Apesar do medo da matemática, estou aqui, apesar da tristeza, estou aqui. [...] Começo a enxergar a matemática mais palpável, possível, real. Entender esse passado e histórico dela, me mostra que é possível, apesar dela não ter sido pensada para mim, posso conquistá-la.	Escrita espontânea
Quem diria que em um grupo que discute matemática tanta coisa sairia relacionando a minha compreensão de mundo e da minha vida. Vida essa que durante tantos anos viu na matemática um bicho papão para sua prática. Como não conectar isso à insegurança?	Escrita espontânea
Nesses momentos de reflexão, fico às vezes sem conseguir escrever, parece que a mente quer ficar suspensa no ar, às vezes é bom né?	Transcrição de fala
Quero um corpo docente reverberando arte do Sente! Quero rir, brincar e me divertir com esse grupo... que maluco isso... espero sempre me mexer para sentir, para ser, para existir e amar	Escrita espontânea
Aprendi a entender a matemática como uma construção social em que visibiliza os saberes de determinada cultura em detrimento de outras. Por isso, ler sobre etnomatemática, foi o primeiro passo para aprender a valorizar a existência de múltiplas compreensões de matemática. Ler sobre etnomatemática, e fez tirar a língua do céu da boca e os ombros das orelhas, meu corpo ganhava um outro espaço, como a matemática em minha vida	Narrativa
Entender a matemática nesse lugar "majestoso" e crítico me fez perceber também que é possível entendê-la. Afinal apesar de majestosa ela também é humana e diversa.	Escrita espontânea
Aprender a dançar só. Está tudo bem.	Escrita espontânea
Nunca pensei que estudar matemática poderia ser tão prazeroso.	Transcrição de fala
Preciso me soltar mais, me expor mais... no sentido de expor meu corpo, as minhas ideias e também minhas dúvidas e medos. Porque o que é feio não precisa estar guardado, aliás, o que é feio nem é realmente feio. Só fomos ensinadas a guardar o que possivelmente incomoda os outros. E qual é o problema do incômodo? Por que precisamos estar acomodados?	Escrita espontânea
"Quando nós falamos tagarelando E escrevemos mal ortografado Quando nós cantamos desafinado E dançamos descompassado Quando nos pintamos borrando E desenhamos enviesado Não é porque estamos errando É porque não fomos colonizados" Nego Bispo	Epígrafe de uma narrativa

Fonte: Elaborado pela autora e autor (2025).

Os relatos mostram momentos em que o corpo escapa das fixações impostas por um currículo rígido. Há brechas em que a matemática deixa de ser apenas um território de domínio e controle e se torna um espaço de experimentação, riso e deslocamento. Quando uma doSente afirma: “Como é gostoso voltar a ser criança, brincar, errar, rir...”, há um rompimento com a seriedade normativa que tradicionalmente acompanha a matemática escolar. O corpo, que antes se retraía diante da disciplina, encontra um novo regime de afetos, um outro ritmo para aprender e ensinar.

A presença das linhas moleculares aparece nos movimentos mais sutis, nas hesitações e percepções que não chegam a uma ruptura explícita, mas já anunciam deslocamentos. Trechos como “Nesses momentos de reflexão, fico às vezes sem conseguir escrever, parece que a mente quer ficar suspensa no ar, às vezes é bom né?” indicam que algo está sendo desorganizado, produzindo uma suspensão da lógica instrumental e previsível da matemática escolar. A incerteza, em vez de ser um obstáculo, torna-se parte do processo de formação.

> Mas o que aconteceu exatamente? Na verdade, nada de assinalável nem de perceptível; mudanças moleculares, redistribuições de desejo que fazem com que, quando algo acontece, o eu que o esperava já esteja morto, ou antes aquele que o esperaria ainda não chegou. Dessa vez, impulsos e rachaduras na imanência de um rizoma, ao invés dos grandes movimentos e dos grandes cortes determinados pela transcendência de uma árvore. A fissura "se produz quase sem que o saibamos, mas na verdade tomamos consciência dela subitamente". Essa linha molecular mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Uma micropolítica. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 66)

Para Deleuze e Guattari (1996), as linhas maleáveis ou moleculares transitam entre o querer romper e escapar e a necessidade das representações confortáveis. Assim, na costura da vida, ora se cruzam mais com as linhas duras, na manutenção de uma ordem social, ora com as linhas de fuga, que escapam, mas sem romper os fios da vida. Os filósofos também lembram que as linhas moleculares não são necessariamente melhores do que as linhas molares (duras), já que podem ir além de nossa resistência. Ainda assim, essa movimentação entre linhas duras e maleáveis, molares e moleculares, deixa rastros. Ao viver uma experiência molecular, mesmo que se retorne a uma costura dura, produzem-se alterações no corpo; ou seja, ao transitar entre linhas molares e moleculares, o corpo já não é mais o mesmo, o que abre a possibilidade de alcançar uma terceira linha: a linha de fuga.

Tais linhas ganham força em nossa cartografia nos relatos que reivindicam outras formas de existir na docência: “Quero um corpo docente reverberando arte do Sente! Quero rir, brincar e me divertir com esse grupo... que maluco isso... espero sempre me mexer para sentir, para ser, para existir e amar.” Aqui, a matemática já não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um espaço de criação, de invenção de si e do coletivo.

Os questionamentos sobre a legitimidade dos saberes e sobre o que define o certo e o errado também apontam para uma reorganização das relações com o conhecimento: “Entender a matemática nesse lugar ‘majestoso’ e crítico me fez perceber também que é possível entendê-la. Afinal, apesar de majestosa, ela também é humana e diversa.” A matemática, que tantas vezes foi percebida como inacessível, começa a ser apropriada de um outro modo, em um território mais aberto ao encontro e à multiplicidade.

Essas linhas de fuga não significam necessariamente um abandono completo das estruturas molares, mas indicam brechas e fissuras que permitem outros movimentos. Como diz uma das doSentes: “Preciso me soltar mais, me expor mais... no sentido de expor meu corpo, as minhas ideias e também minhas dúvidas e medos. Porque o que é feio não precisa estar guardado, aliás, o que é feio nem é realmente feio. Só fomos ensinadas a guardar o que possivelmente incomoda os outros. E qual é o problema do incômodo? Por que precisamos estar acomodados?” O incômodo torna-se, aqui, um operador de transformação, um sinal de que algo está se desestabilizando e se abrindo para novas possibilidades.

Ao longo do curso de extensão, os relatos indicam que, ainda que a segmentaridade dura e as normas curriculares sigam operando, há também fissuras e deslocamentos. As doSentes não apenas reconhecem os limites que foram impostos sobre seus corpos, mas começam a experimentar formas de se movimentar por entre esses limites. A escolha da epígrafe de Nego Bispo na escrita de uma das narrativas enfatiza as costuras e descosturas que permearam os encontros. Entre riso, dúvida e desejo, desenham novas linhas que podem conduzir a outros modos de pensar e viver o currículo de matemática.

Atravessamentos finais

Este artigo investigou como os currículos de matemática, enquanto dispositivos de poder, podem tanto favorecer quanto inibir a vida. Por meio da análise das linhas de segmentaridade dura, molecular e de fuga, foi possível perceber como essas linhas estruturam e segmentam os corpos doSentes, promovendo tanto a normatização e o controle quanto movimentações e escapes.

Enfatizamos que essa costura curricular, formada por diversas linhas, possui uma complexidade muito maior do que a simples identificação de acontecimentos e relatos como pertencentes a um ou outro tipo de segmentaridade. As linhas se misturam, apresentam incontáveis vãos, níveis e problemas. Deleuze e Guattari (1996) alertam para os riscos de valorar uma linha como melhor do que outra ou de construir imaginários revolucionários simplificados, pois até mesmo as fugas podem se converter em novos dispositivos de captura. Assim, as linhas nos atravessam e se sobrepõem, existindo tanto dentro quanto fora das estruturas de poder vigentes.

Nesse sentido, traçar uma cartografia dessas linhas exige prudência. Como diz Deligny (1975 apud Deleuze; Guattari, 1996), essas linhas não querem dizer nada; elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Não se trata de uma estrutura fixa, mas de um rizoma que se transforma e se reinventa. A linguagem deve segui-las, não as determinar.

Deleuze e Guattari (1996, p. 71), evocando também outros conceitos, nos provocam:

> Qual é o seu corpo sem órgãos? quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? [...] Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política.

Entendemos que, ainda que essas linhas sejam impossíveis de desembaraçar completamente, elas nos permitem tatear acontecimentos e lógicas de existência em determinadas épocas. No entanto, esse movimento deve ser feito com cautela. A tentativa de desembaraçá-las diz muito sobre como estamos produzindo currículos de matemática, **no masculino** — para retomar Filipe Fernandes (2018) — e sobre de que modo contribuímos para a inibição ou a potencialização da vida. Afinal, de que vale um processo educativo se não se ocupa da vida?

Ressaltamos que esse desembaraçar não se deu pelo olhar, que busca capturar e fixar, mas pelo tato, que experimenta os nós, os espaços e os afrouxamentos sem a antecipação que a visão tende a impor. Compreendemos que muitas linhas ainda precisam ser tateadas e que conceitos da filosofia da diferença podem ser aliados nesse processo. O aprofundamento no estudo das linhas e em noções como esquizoanálise, rizoma e corpo sem órgãos pode nos ajudar a perceber corpos que, por vezes, passam despercebidos nas costuras curriculares da matemática. O objetivo não é iluminar essas linhas ou hierarquizá-las, mas experimentá-las na

escuridão em que se tecem – com um único propósito: favorecer a vida.

Nesse processo, pensar o currículo de matemática implica reconhecer que ele não é apenas um conjunto de conteúdos ou habilidades, mas uma tecnologia que age diretamente sobre os corpos. Os modos como a matemática é organizada, selecionada, hierarquizada e avaliada produzem ritmos específicos, gestos legitimados e modos de estar na escola que moldam sensibilidades. Há corpos que se veem autorizados a existir na matemática e outros que são reduzidos ao silêncio, à vergonha ou ao desaparecimento. Quando certas formas de raciocínio, registro ou comportamento são valorizadas em detrimento de outras, fabricam-se linhas duras que restringem a experiência matemática e o próprio viver escolar.

Retomar nossa problemática — **de que modo o currículo de matemática contribui para inibir ou favorecer a vida?** — permite compreender que a matemática não atua apenas no plano cognitivo, mas atravessa o corpo em sua inteireza. Ao observarmos as linhas que compõem esse currículo, percebemos que práticas aparentemente neutras são, na verdade, práticas que exercem poder sobre os corpos. Abrir espaço para linhas mais flexíveis, que nos convidem a experimentar, criar, errar, conjecturar e movimentar-se, é produzir outras formas de habitar a matemática — formas menos prescritivas e mais afirmadoras da vida.

> Sabemos que não é fácil vivenciarmos um currículo tão abertos/as aos encontros. Temos dificuldade de praticar a docência sem um caminho que nos pareça seguro e sem sabermos antecipadamente no que vai dar os encontros que vamos articular no território curricular. Tudo isso requer soltura, desprendimento, planejamento diário e constante, postura aberta para a vida! (Paraíso, 2015, p. 57)

Talvez o primeiro gesto seja esse: arriscar um movimento, por menor que seja, para que o corpo se abra ao encontro — e para que, junto dele, o currículo possa finalmente favorecer a vida.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ASSUNÇÃO, Ricardo Gomes. **Processos de exclusão pela matemática: enunciados de alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior**. 2022. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BARACUHY, Regina; PEREIRA, Tânia Augusto. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. **Gragoatá**, v. 18, n. 34, p. 317-330, 2013. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32974. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONTAGE, Daniel Gaivota; TARAMONA-TRIGOSO, José Maria. Mapear o indizível: experiências para uma discursividade outra do espaço. **Porto Das Letras**, v. 9, n. 1, p. 336–359, 2023. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/15712. Acesso em: 8 jun. 2025.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas:** as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Organização de Ginette Michaud, Joana Masó e Javier Bassas. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: UFSC, 2012.

FERNANDES, Filipe Santos. Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 139–152.

FERRAZ, Wagner. **Corpo a dançar: entre educação e criação de corpos**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KASPER, Kátia Maria. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processos de formação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 15, n. 1, p. 79–95, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3786. Acesso em: 24 fev. 2025.

LIMA, Yasmin Cartaxo. **Esboço de uma teoria de capital de sexualidade no campo educacional brasileiro**. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

LOBATO, Lidia Sarges. **O currículo e seus efeitos na subjetividade de uma mulher artesã do Miriti**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833. Acesso em: 8 jun. 2025.

MOREIRA, Priscila dos Santos. **Uma viagem cartográfica entre encontrosformação com licenciandos: uma experimentação no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443. Acesso em: 22 jan. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos:** teorias e políticas. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROLNIK, Suely. **Geopolítica da cafetinagem.** 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

RUIZ, Alice. **Dois em um**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

UNO, Kuniichi. **A gênese de um corpo desconhecido**. Tradução de Christine Greiner, com colaboração de Ernesto Filho e Fernanda Raquel. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2012.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Débora Reis Pacheco. Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1813120549897091
Elenilton Vieira Godoy. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal do Paraná. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8519404619037270

Como citar

PACHECO, Débora Reis; GODOY, Elenilton Vieira. A produção de corpos doSentes nas aulas de matemática dos anos iniciais. Revista Espaço do Currículo, v. 19, n. 3, e74472, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.74472.