


---

**DOSSIÊ PPGEM 40 ANOS**

---

**pesquisas e{m} (de)c[o/a]mposição****research and/in (de)[compo/field]sition****Cronopie+\*****Jorge Isidro Orjuela-Bernal\*\*** ORCID iD 0000-0003-4835-023X**Ronilce Maira Garcia Lopes\*\*\*** ORCID iD 0000-0002-4667-3425**Roger Miarka\*\*\*\*** ORCID iD 0000-0002-0633-8446**Resumo**

Com a pergunta: *o que podepede um campo na pesquisa em educação matemática?*, a proposta deste artigo é operar com a produção de dados de duas pesquisas de doutorado que envolveram trabalho de campo imersivos, em uma comunidade indígena Kaiowá-Guarani, no estado de Mato Grosso do Sul, e em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no estado do Paraná, compreendendo esse conjunto como um plano de composição, possibilitado pelo encontro entre campo e pesquisador. A proposta é operar rastros desses dois trabalhos de campo junto à Educação Matemática, com intercessores de diferentes espaços de conhecimento e de vivência, que incluem a filosofia da diferença, a literatura e a visualidade, para produzir uma cartografia que busca compor uma narrativa para conceber o campo com um plano de composição possível para a pesquisa em Educação Matemática, que a desloque de uma concepção representativa para uma concepção inventiva e comprometida com os grupos com os quais trabalha.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Filosofia da Diferença. Cartografia.

**Abstract**

With the question: *what canask a field within mathematics education research?*, the purpose of this article is to operate with the production of data from two PhD researches that involved immersive field work, in a Kaiowá-

---

\* Coletivo de pesquisa do qual os autores fazem parte. Alguns de seus movimentos podem ser encontrados em [www.cronopiando.org](http://www.cronopiando.org)

\*\* ... e viajante e militante do movimento indígena e Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2018/24911-6, e Cronopie+ e Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: [jorgelicmat@gmail.com](mailto:jorgelicmat@gmail.com)

\*\*\* ... e mãe e mulher e professora e ativista do MST e... Cronopie+ e Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: [romagalo.m@gmail.com](mailto:romagalo.m@gmail.com)

\*\*\*\* ... e amante das artes e esportes radicais e problematizações e Cronopie+ e livre docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e pesquisador e professor na mesma universidade e apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Rio Claro e São Paulo e Brasil e email: [roger.miarka@unesp.br](mailto:roger.miarka@unesp.br) e um tanto de outras coisas e...

Guarani indigenous community, in the state of Mato Grosso do Sul, and in an encampment of the *Brazilian Landless Workers Movement* (MST), in the state of Paraná, understanding this set as a composition plan, made possible by the encounter between field and researcher. The proposal is to operate traces of these two field works together alongside mathematics education, with intercessors from different spaces of knowledge and experience, which include the philosophy of difference, literature, and visibility, to produce a cartography that seeks to compose a narrative to conceive the field with a possible compositional plan for research in Mathematics Education, which shifts it from a representative conception to an inventive conception committed to the groups with which it works.

**Keywords:** Mathematical Education. Difference Philosophy. Cartography.

## 1 Plano de (de)c[o/a]mposição

*“A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
O céu tem três letras  
O Sol tem três letras  
O inseto é maior.  
O que parecia um despropósito  
Para nós não parecia um despropósito.  
Porque o inseto tem seis letras e o Sol só tem três  
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)”  
Manoel de Barros (2003, p. 37).*

*Brincamos* aqui de pesquisas *descomparadas* e, nesse ato, procuramos envolver o leitor em um plano de composição e decomposição e *de-campo-siçã* e *descomparamentos* e {m} pesquisas e {m} educação matemática<sup>1</sup> e... para que possa, nesse encontro, atritar e deslizar junto a linhas de forças que (de)constroem esse plano que aqui chamamos de pesquisas e {m} (de)c[o/a]mposição, criando possibilidades para mergulhar em outra lógica ou uma *deslógica* – um deslizamento de uma lógica hegemônica para outros lugares ou, em composição com *Kafka: por uma literatura menor*<sup>2</sup> (Deleuze; Guattari, 1977), uma lógica menor, produzida junto à materialidade de uma Lógica Maior, mas deslizando-a para modos outros de operar, para a produção de uma maquinaria outra de produção de mundos outros – da própria ação de pesquisar, de abordar o trabalho de campo e de compor e produzir dados.

Nessa empreitada, operamos com pesquisa no minúsculo – mesmo quando disposta no início de um título –, da ordem do menor, sem regras prévias, ainda que se aproveite de uma materialidade anterior de um território Maior, entendida como signos prenes de significados a serem mobilizados (Deleuze, 2003).

<sup>1</sup> Neste texto, operaremos Educação Matemática – e afins – ora com maiúscula ora com minúsculas. Essa difereciação é ética-política-estética, na medida em que assume Educação Matemática com maiúscula como território constituído historicamente, com regras e desejo de manutenção, e educações matemáticas outras, que fissuram o território da Educação Matemática para que outros movimentos que pedem passagem possam se afirmar em nome da vida (Orjuela-Bernal; Miarka, 2018, Silva; Miarka, 2017)..

<sup>2</sup> Nessa obra, Deleuze e Guattari operam com os conceitos de Maior e menor. Tomando a obra de Kafka como operante, discutem como, em meio a um território linguístico Maior, podem-se criar práticas menores de escrita que fissuram o território Maior. Destaca-se que Maior e menor não têm a ver com maior ou menor potência, mas com, respectivamente, macro e micropolíticas do desejo.

A proposta é apresentar modos de operar em um plano de imanência ou de composição, por vezes assumindo-o como um plano estético, em contraposição a um plano de referência,<sup>3</sup> (Deleuze; Guattari, 1992), frequentemente operado na ciência, o que inclui a pesquisa em Educação Matemática, entendida como área de pesquisa historicamente constituída, mas que apresenta possibilidade de escapes para movimentos de educações matemáticas outras (Clareto; Miarka, 2015, Silva; Miarka, 2017).

A proposta parece ousada. Uma pergunta desponta: como fazer isso? De acordo com Deleuze e Guattari (1995), todas as entradas são boas quando as saídas são múltiplas. Neste texto, nossa entrada ocorrerá com duas pesquisas de um programa de pós-graduação em Educação Matemática, de dois dos autores deste artigo sob a orientação do terceiro, que envolveram, cada uma, um trabalho de campo imersivo de seis meses. Uma delas, junto a uma comunidade de indígenas Kaiowá-Guarani, que mobiliza a pergunta: *Que efeitos tem a formação de indígenas de uma mesma comunidade na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações da própria comunidade e, ao assumir esses efeitos, como operar a E(e)ducação M(m)atemática e a E(e)tnomatemática?* (Orjuela-Bernal, 2023); a outra junto a um grupo de camponeses em um acampamento do Movimento dos Trabalhados Rurais Sem Terra (MST), a partir da pergunta: *Como a Educação Matemática pode operar com práticas que acontecem em uma escola itinerante ao produzir territórios existenciais dos professores de matemática que ali lecionam?* (Lopes, 2024). Em comum nessas duas pesquisas? Um trabalho de campo que assume o *Método da Cartografia*.

O *Método da Cartografia*, inspirado em Deleuze, e operacionalizado por Suely Rolnik (2006) e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), aqui é tomado como um meio para acompanhar processos de produção de subjetividades. O foco é nos efeitos e em linhas de força que se fazem visíveis. Os instrumentos metodológicos são aqueles que se mostram necessários nesse percurso, não pela tentativa de recriar o acontecimento, mas pela possibilidade de produzir elementos que, juntos, deem a ver uma maquinaria que opera para nela atuar.

Uma cartografia, nesse sentido, não busca uma reprodução de um passado vivido, mas uma grafia dinâmica que permite operar com modos como sujeitos são produzidos, algo como

---

<sup>3</sup> Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (1992) descrevem a maquinaria de três formas de produzir conhecimento ou, em outras palavras, de se relacionar com o caos do mundo. Na ciência, as relações se dão por meio de um *Plano de Referência*, em que o conhecimento é legítimo na medida em que se mostra consistente em uma relação de função com este *Plano de Referência*; na Filosofia, que visa à produção de conceitos em meio a um *Plano de Imanência*, cuja avaliação se dá pelo sentido e valor da potência desses conceitos quando operados no mundo; e nas Artes, em que se assume o caos e a produção de um *Plano Estético*, que não visa compreender nem organizar, mas afetar.

a elaboração de uma teia por um cartógrafo-aranha que permite(-se) sentir o mundo, com ele operar e produzir outros mundos (Rolnik, 2022).

Posto isso, neste texto, a busca não é pela apresentação de uma cartografia dos dois grupos com os quais as duas pesquisas mencionadas têm operado, mas produzir uma cartografia para afetar a própria Educação Matemática, ou seja, a produção de uma teia que possibilite outros modos de a própria área operar como movimentos outros, em que vise mais às sensibilidades do mundo que à proposição de resultados, ao assumir as potências de trabalhos de campo.

Nesse sentido, como um primeiro movimento para a construção dessa cartografia, apresentaremos algumas cenas que, tomadas junto à literatura de Manoel de Barros – em especial, a obra *Memórias inventadas: a infância* (2003) –, nos inspiram a tensionar as linhas da disciplinaridade e lançar um despropósito de atritar, deslizar, enroscar... Com isso, conjugamos as produções no âmbito da Educação Matemática junto à cartografia, como parte da proposta filosófica de Deleuze e Guattari, a qual é assumida, aqui, como um *elemento* que atravessa e é operado no processo de pesquisar.

Em outro movimento, você, caro leitor, encontrará pensamentos e atravessamentos que nos ajudam a compor com a pergunta *o que podepede um campo?* bem como com outros questionamentos que têm atravessado aqueles que compõem este artigo. As perguntas postas marcam e demarcam os territórios mencionados, e operam, ao mesmo tempo com territorializações, desterritorializações e reterritorializações<sup>4</sup> (Deleuze; Guattari, 1997). A intenção é convidá-lo a ser afetado com cenários que vão (de)c[o/a]mpondo nossas pesquisas e então, deixá-lo com a interrogação, *o que podepede...?*, que pode ser reterritorializada de diferentes modos, de acordo com as próprias práticas – de pesquisa, de docência, de orientação, de... – próprias de cada leitor.

Finalmente, no ato de submersão que propomos, há um convite para, como diria Manuel de Barros, nos despojarmos de fontes e formas, de significados e conceitos, para jogar-nos ao caos da invenção. No caso, uma aposta que contemple aberturas à discussão e criação de narrativas outras em torno à pesquisa em Educação Matemática.

Expressa nossa proposta, seguimos às nossas cenas.

---

<sup>4</sup> Territorializar, desterritorializar e reterritorializar são conceitos apresentados por Deleuze e Guattari em seu Tratado de Nomadologia (1997), ao descrever modos de produção e de manutenção territorial do Estado e da circulação por terras em meio a produções de vida nômade, que são deslocados ao longo da obra para modos de produzir conhecimento em termos de ciência régia e ciência nômade. Esses modos régios e nômades podem também ser relacionados, respectivamente, com os conceitos de Maior e menor, já apresentados anteriormente.

## 2 Trailer



**Figura 1** – Composição Imagética 1  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

### 2.1 Cena 1: Voar



**Figura 2** – Voar  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

*Brincava de fingir que pedra era lagarto.*

*Que lata era navio. [...]*

*De uma infância livre e sem comparamentos<sup>5</sup>.*

Uma pipa solta na brisa me deu a sensação de ser avião.

Tiro o pé do chão e lanço-me a um lugar de invenção

Lanço-me fora de um mundo preto e branco

Lanço-me às cores e suas infinitas possibilidades

Lanço-me em um devir-criança.

Crio mundos pretos e brancos e amarelos e...

Mundos em que sou piloto, sou gafanhoto sou...

<sup>5</sup> Invenção junto a Manoel de Barros, 2013.

Sou corpo.  
Corpo de lata de sabugo de retalho de graveto  
Corpo que não obedece a lei da gravidade.

## 2.2 Cena 2: Carreta



**Figura 3** – Carreta  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

*Criança que não é um ser humano no início de seu desenvolvimento<sup>6</sup>.*  
*Chinelo que resiste a ser uma peça de calçado sem salto ou de salto baixo, que apenas cobre a parte anterior do pé e é geralmente usada em casa<sup>7</sup>.*  
*Estrada de terra que não se limita a um caminho sem pavimento que pede para ser transitado.*  
*Aldeia que grita ser mais do que uma pequena povoação de indígena menor que uma vila<sup>8</sup>.*  
*Infância que pulsa e vive junto a um chinelo/brinquedo num universo de (im)possíveis sendas.*

<sup>6</sup> Definição de *criança* tomada de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Crian%C3%A7a>. A fonte não usualmente mobilizada na academia é proposital, na medida em que a fonte circula de maneira ampla em um mundo que não se restringe aos dicionários oficiais.

<sup>7</sup> Definição de *chinelo* tomada de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chinelo>

<sup>8</sup> Definição de *aldeia* tomada de <https://www.dicio.com.br/aldeia/>

História efêmera, esquecida e intensa que apaga mundos para construir galáxias.  
Criança e chinelo e sendeiro e infância e brinquedo e estrada e aldeia e... pais, e  
sombra e irmãos e bola e árvores e corpos e...  
*comunhão de coisas mais do que comparações<sup>9</sup> de/com/entre elas.*

### 2.3 Cena 3: Território-vida-rizoma<sup>10</sup>

Aldeia Indígena Taquapiri. Área: 2000 hectares. População: 3400 indígenas. Inscrições em duas placas sobre a rodovia MS-289 que delimitam os extremos da reserva indígena criada e delimitada em 1928, no estado de Mato Grosso do Sul, pelo Estado brasileiro a partir de políticas indigenistas da época. O que uma placa pode/diz/faz de uma comunidade? O que uma rodovia pode/faz com/numa comunidade? O que uma unidade de medida de área pode com/num território indígena? O que pode uma aldeia? O que pode um território? O que podem indígenas? *Tekoha<sup>11</sup> Taquapery* (Taquapiri/Taquaperi), um dos tantos lares dos Kaiowá-Guarani. Casa(s) grande(s) e família(s) extensa(s) e reza(s) e dança(s) e *guachire<sup>12</sup>* e futebol e *ava ñe'ê<sup>13</sup>* e *mandió<sup>14</sup>* e *avati<sup>15</sup>* e escola e *tereré<sup>16</sup>* e *Ñande Reko Arandu<sup>17</sup>* e *M'bo eroy Arandu<sup>18</sup>* e caminhos e chimarrão e igreja(s) e Universidade Federal da Grande Dourados e Faculdade Indígena Intercultural e Amambai e Coronel Sapucaia e Brasil e Paraguai e posto de saúde e *teko<sup>19</sup>* e *ñanderu<sup>20</sup>* e *ñandesy<sup>21</sup>* e lideranças e *Kurusu Amba<sup>22</sup>* e lutas e retomadas e mães e pais e filhos e jovens e avôs e professores e estudantes e frio e calor e cuidado e guarani e português e espanhol e fronteira e caminhar e mãos dadas e sapé e carpi e pés descalços e Gildo e Andressa

<sup>9</sup> Invenção junto a Manoel de Barros (2013).

<sup>10</sup> Rizoma, aqui, tomado da produção de Deleuze e Guattari (1995) como um conceito a ser operado. Como características desse conceito, podemos elencar a conectividade entre dois pontos quaisquer, a heterogeneidade de conexões, a multiplicidade, a possibilidade de linhas de fugas em todos os seus pontos, ausência de um eixo ou ponto central, a singularidade e a aversão a qualquer estrutura fixa.

<sup>11</sup> Terra e território indígena, lugar de vida para os Kaiowá-Guarani.

<sup>12</sup> Dança tradicional dos Kaiowá-Guarani.

<sup>13</sup> Pessoa Kaiowá-Guarani, falante da própria língua; língua que é como a alma. Em uma possível leitura *Ñe'ê*, em guarani, designa tanto a palavra que se materializa como a alma ou força vital, que Rolnik (2022) chama de *palavralma*. Além disso, não se dissocia a língua da pessoa como não se dissocia a alma da própria pessoa, na medida em que o próprio embrião das palavras se situa na garganta, à espera de novos nascimentos de palavras ou de modos que afirmam a vida.

<sup>14</sup> Mandioca.

<sup>15</sup> Milho.

<sup>16</sup> Bebida tradicional de erva mate consumida pelos Kaiowá-Guarani.

<sup>17</sup> Escola na aldeia Taquapiry.

<sup>18</sup> Escola na aldeia Taquapiry.

<sup>19</sup> Modo de ser, costuma se associar com a cultura.

<sup>20</sup> “Nosso Pai”, líder religioso do gênero masculino.

<sup>21</sup> Nossa Mãe”, líder religiosa do gênero feminino.

<sup>22</sup> Área de retomada dos Kaiowá-Guarani.

e Claudemiro e Rosângela e Jonas e... e...

## 2.4 Cena 4: Luta-vida-rizoma

Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, situado no estado do Paraná-PR, no município de Porecatu. Uma localização. Localização perdida entre árvores e barracos de lona preta. Localização que pode ser despejada, mas não apagada. Uma localização que resiste há onze anos. Uma localização que abriga 250 famílias. 250 famílias que se localizam enquanto resistência aos despropósitos do agronegócio, luta por reforma agrária. Localização: ação de localizar? De localizar um corpo que inventa mundos. De localizar à margem do município de Porecatu 250 barracos, em sua grande maioria de madeira, com acesso a água e energia elétrica. De localizar um bar, lugar de encontros, bingo, forró e descanso depois de um dia de labuta. De localizar uma escola, a Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, que reconhece seus sujeitos, que (re)existe e luta. De localizar algodão, feijão, mandioca, soja, grãos. Grão que alimenta escolas, nações. “[...] Vem, lutemos punho erguido. Nossa força nos faz edificar. Nossa pátria livre e forte. Construída pelo poder popular. [...]” (Trecho do Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

## 2.5 Cena 5: Camposição



**Figura 4** –Composição Imagética 2  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)



*Tudo  
que  
não  
invento  
é  
falso.*

Manoel de Barros (2003, p. 4)

## 2.6 Cena 6: Luta-esperança



**Figura 5** – Luta-esperança

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

A lona preta com todo seu despropósito, inventa mundos descomparados.

A lona preta é rito de passagem, caminho para conquista da terra.

A lona preta oferece dignidade a mais de 130 mil famílias acampadas pelo Brasil.

A lona preta cria mundos!!!

## 2.7 Cena 7: Caminhantes



**Figura 6** – Composição Imagética 3  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Caminhantes.

Caminhada eterna, repetida e diferente.

Passos que prometem promessas desconhecidas.

Seres da *invencionática*<sup>23</sup>.

## 2.8 Cena 8: Terra...

Terra ocupada.

Terra despejada.

Terra de alimento.

Terra de fome.

---

<sup>23</sup> Ver o poema O Apanhador de Desperdícios, de Manoel de Barros (2003).



**Figura 7** – Composição Imagética 4  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Uma matemática rigorosa, de resultado correto.

Um resultado injusto.

Uma matemática que não divide a terra de forma justa.

## 2.9 Cena 9: Cadê...?



**Figura 8** – Composição Imagética 5  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

*Eu uso a palavra emprestada para compor meus silêncios*  
esses que me são impostos.  
*Não gosto das palavras* que me obrigam a não ser eu  
e que *fatigadas de informar*  
só me falam de morte.  
*Eu uso a palavra emprestada para pedir para ser escutado.*  
Porque minha língua, essa que não quer ser entendida  
essa que não é reconhecida  
só é lembrada lá fora  
para mostrar exotismo e não dignidade de vida.  
*Eu uso a palavra emprestada para dizer*  
junto com tudo aquilo que não podem as palavras  
que existo.

## 2.10 Cena 10: Artistas



**Figura 9** – Composição Imagética 6  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

*Fiz do mundo o meu palco, do sol minha luz.  
Para fazer meu circo usei minha cruz.  
De um pedaço de céu, fiz as lonas azuis.  
[...] Aprendi na descida, mais forças ganhar  
Para subida não desanimar  
Sou da vida um(a) artista [professor(a)/acampado(a)/indígena/criança],  
ganhei meu lugar<sup>24</sup>*

## 2.11 Cena 11: Um dia de escola



**Figura 10** – Composição Imagética 7  
Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Ensinar?  
Aprender?  
Impor silêncios?  
Domesticar corpos?  
Desenhar na louça?  
.  
.  
.  
VIVER

## 3. O que podepede um campo?

Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros (Rolnik, 1993, p. 2).

Cada uma das cenas que compõem a seção anterior carrega rastros do que pode fazer *tremem nossos contornos*, mas só se assumirmos a produção de mundos outros que pedem

<sup>24</sup> Música: Lonas Azuis. Compositores: Francisco Gabino Correa/Antônio de Lima

passagem. Cada uma delas compreende parte das desestabilizações que se passam no estar, no fazer, no produzir, no habitar um campo. Cada uma delas abriga movimentos inesperados que emergem da ocupação dupla de territórios que rompem, constantemente, com o equilíbrio. Todas e cada uma delas abarcam práticas cartográficas que não seguem um roteiro nem possuem uma receita, mas respondem aos encontros que tivemos, como pesquisadores, como pessoas, com a Aldeia Indígena Taquapiry e com o Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu; respondem à aventura de tornar-nos, em conjunto, quer dizer, nós e eles, eles e nós, em outro e outros.

No entanto, cabe lembrar que as cenas apresentadas não operam com a pretensão de outorgar respostas definitivas ao que pode e pede um campo. Muito pelo contrário, elas são convocadas com o ânimo de instigar mais perguntas, como as que propomos a continuação, e mais respostas, respostas outras, mundos outros.

Assim, questionamos:

- O que podepede um campo?
- O que podepede um campo junto a uma cartografia?
- O que podepede um campo junto a um acampamento do MST?
- O que podepede um campo junto a uma aldeia indígena?
- O que podepede um campo junto a uma educação matemática?
- O que podepede um campo junto a uma educação matemática e a uma cartografia?
- O que podepede um corpo em um campo?
- O que podepede um corpo junto a uma educação matemática e a uma cartografia em um acampamento do MST?
- O que podepede um corpo junto a uma educação matemática e a uma cartografia em uma aldeia Kaiowá-Guarani?
- O que podepede...?

Ora, em meio das complexidades que acreditamos atravessar qualquer pesquisador ao se enfrentar ao campo, lançamo-nos a operar, precisamente com esta última pergunta: *o que podepede...?*

Entendemos que a intenção desse questionamento não está na procura pela essência, pois tomamos como ponto de partida a eterna mudança no(s) tempo(s) e no espaço(s) que fazem com que as respostas que possam ser outorgadas sejam igualmente eternas, infinitas, diversas e múltiplas. Buscamos operar com o que podepede como uma conjunção, quer dizer com o *poder*, com as *potências*, as *possibilidades* e com o que *exige*, *pede*, *solicita*, *demand*a uma

determinada situação, um encontro, um corpo, um território, uma palavra, uma pesquisa, ... num determinado tempo-espço.

Ao perguntar sobre *o que podepede...?*, abre-se a possibilidade de encontros, de singularidades, de afetações, já que a pergunta não faz menção a sujeitos e nem formas bem definidas, mas opera com intensidades e fluxos, ou seja, com linhas de força, como diria Deleuze (2006). *O que podepede?* brinda-nos a oportunidade de nos abrir a outras vibrações que poderiam não estar ali presentes, mas que se inventam e reinventam no instante, no *encontro* mesmo. Trata-se, então, de um certo modo, do reconhecimento de que *viver não é necessário*, mas que *o que é necessário é criar* (Pessoa, 2004, p. 841), ou melhor diríamos, que a afirmação da vida está na invenção de mundos, de fazer de uma pipa um avião e de um chinelo um veículo sem comparação.

Apontamos, também, que as criações apresentadas e as que o leitor, no encontro com elas, possa fazer, não deixam de lado algum tipo de captura ou representação, porém, em todo caso, tratam de invenções de um aqui e agora, únicas no instante de sua coincidência. Ou seja, as tentativas de apressamento não solicitam uma unidade de significado que as faça reproduzíveis, pois isto se constituiria em um apagamento da própria criação, dos sujeitos, das formas, do tempo-espço que os junta no instante do seu encontro, poderíamos dizer, quiçá, de sua existência consciente.

Por isso perguntamos: *O que podepede um campo?* O que podepede um campo em educação matemática? Em outras palavras, *que linhas de forças compõem um campo?* *Que linhas de forças compõem um campo em educação matemática?* E lembramos que a pergunta: o que podepede? não nos leva a um campo analítico composto por respostas pré-existentes, mas, sim, a um porvir movimentado na aposta de uma conjunção em devir. O que está em jogo é a relação de novos possíveis, é o encontro constituído na relação, na medida em que tomamos o campo como um plano de imanência ou de composição, e não uma simples reunião de formas e seres. Um espço de afetos, de vibrações, de responsabilidades, de cuidado, de empatia, de discussão, de invenção.

O campo, como atividade integrante do trabalho de pesquisa, se transforma. Trata-se agora de *campocorpo~corpocampo*, um plano de composição e decomposição. Invenções que se tecem no encontro desse campo (desses sujeitos~formas~tempos~espços~cheiros~...~desses afetos etc.) e do pesquisador, pois nenhum preexiste ao outro. Nesse processo de pesquisar e {m} (de)c[o/a]mposição, as linhas de forças vão atritando-se umas nas outras, e se decompondo, compondo, recompondo, fazendo-se outras em um processo de invenção.

Tal encontro, tomado como um plano de (de)c[o/a]mposição, constitui um comum, em

que não reina nem paz nem guerra. Não estamos lidando com dualidades. A luta assumida está na ordem da subjetividade e não da identidade versus alteridade. Não é da ordem das formas e dos sujeitos, mas do sensível. Vida, essa é a luta! Invenção! É a vida que faz atritar, estranhar, conectar, vibrar... vibrar o sensível, atritando e dilatando e decompondo e... as linhas rígidas da identidade. “Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso.” (Deleuze, 2012, p. 12).

Assim, assumimos e compreendemos o ato de pesquisar como possibilidade de experimentar e inventar mundos. Mundos por vir. Entender o campo como um plano de (de)c[o/a]mposição, não se trata de *dar a voz de reconhecimento de saberes/fazeres*, pois estamos lançando a própria sorte ao caos, onde paz e guerra se compõem, decompõem, por vezes como faces avessas de uma mesma moeda... Nesse processo, as linhas de forças que (de)compõem campo e pesquisador vão atritando, deslizando em linhas de força que (de)compõem uma na outra. Mundos são decompostos e compostos e... mundos são criados. Os próprios corpos<sup>25</sup> são criados por diferenciação, nesse conectar e desconectar, atritar e deslizar das linhas de forças. Trata-se de um processo de invenção por diferenciação (Deleuze, 2006).

Um convite: deixar as explicações, as interpretações, os pré-conceitos que cercam uma dada coisa. Deixar de lado o método que visa reproduzir e lançar-se no caos não implica negar o que está posto. Significa trabalhar com o *poder*, com a potência de colocar *certezas* em xeque. Abolem-se os alicerces, restando estranhamentos, sobrando sensibilidades; um comum não homogêneo que possa movimentar-se junto às singularidades, afetações que se (de)c[o/a]mpõem em um campo. Para essa empreitada, é preciso compor um corpo, *criar um corpo*, como Deleuze e Guattari (2012) diriam. Um corpo sensível, comum, que, ao atritar e deslizar, vai vibrando junto. Junto às linhas de forças. Junto às lutas. Junto à invenção diária dessas comunidades. Junto à criança que inventa mundos. Junto às danças. Junto a uma escola em um acampamento ou a uma comunidade indígena que resistem. Junto à historicidade de um povo. Junto a vidas que se negam, cuja negligência mata-as pouco a pouco. Junto às intensidades que ocupam... que (de)compõem aquele campo de pesquisa.

Um *campocorpo~corpocampo* que já é uma multidão de corpos. Que se cria no encontro com o outro, aliás, com os outros. Que, na possibilidade de engendrar criações, requer, necessariamente, lidar com as tensões entre modos institucionalizados que dizem de um certo corpo, de um determinado campo com os padrões ou normalizações que dizem de um indígena,

---

<sup>25</sup> Para Deleuze: “[...] um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um corpo linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade [...] (2002, p. 132).



de um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de um professor ou professora de matemática, de um pesquisador ou pesquisadora, de uma educação matemática, de uma aldeia, de um acampamento, de uma sala de aula...

Trata-se de permitir encontros, aberturas outras, que se (de)c[o/a]mponham de escapes de uma tentativa latente de representação reprodutiva que tenta fixar esses corpos. Trata-se de estar atento à sujeição do sujeito-corpo junto ao qual se vibra, em vazamentos à restrição imposta por um certo espaço ou campo que encarna narrações desde um imaginário do que se espera ou se diz desses sujeitos-corpo. Trata-se de não operar com o *são*, mas com o que *podem*.

Esse encontro pesquisador e campo é a possibilidade de invenção de um corpo. Um, denominado por nós, *campocorpo~corpocampo*, do qual, nas palavras de Foucault, “[...] é o que jamais se encontra sob mesmo céu, lugar absoluto, pequeno fragmentado de espaço com o qual, no sentido estrito faço corpo [...]” (Foucault, 2013, p. 7). Foucault poderia, ainda, dizer que seria nossa *topia*, nossa maior *topia* esse corpo. Um corpo que assume sua potência. Uma potência que não reside na transcendência, mas opera em sua própria imanência. O encontro campo e pesquisador é a possibilidade de invenção de um corpo outro.

Reiteramos:

O que podepede um campo?

O que podepede um campo em educação matemática?

O que podepede um campocorpo~corpocampo?

O que pode um campocorpo~corpocampo em educação matemática?

#### **4 O que podepede um corpo~campo e{m} [E]educação [M]matemática?**

As interrogações anteriores são parte desse plano de (de)c[o/a]mposição que estamos inventando junto às comunidades que nos receberam, compartilhadas com o leitor, em um primeiro momento por meio de cenas, que visam, em meio a uma Educação Matemática Maior, à produção de educações matemáticas outras, educações matemáticas menores, mais comprometidas com os fluxos de vida do que com a defesa de algum objeto matemático em si.

Retomamos, assim, a pergunta: o que pode um campocorpo~corpocampo e{m} Educação Matemática? Pelo movimento aqui efetuado, essa pergunta solicita um corpo sensível. Um corpo comum que se constitua na relação campo-pesquisador, que se conforma no exercício de uma escuta. Escutar: deixar as vozes assumirem suas línguas, produzir efeitos, marcar nossos corpos com outras afetos...

Ao escutá-las, o que diriam essas comunidades à Educação Matemática? A esse respeito,

Gelsa Knijnik nos brinda com algo que aprendeu com seus movimentos de pesquisa com o MST:

[...] ao anseio, legítimo, dos movimentos sociais populares, de terem acesso ao saber matemático hegemônico, o que temos chamado usualmente de Matemática. O mundo globalizado em que vivemos, uma globalização excludente e belicista, tem produzido cada vez mais desigualdade social, mais miséria, mais contrastes sociais. Se, por um lado, as novas tecnologias possibilitam a cura de muitas doenças antes incuráveis e permitem a comunicação instantânea entre lugares muito distantes do planeta, tais “avanços” têm sido acessíveis a uma pequena, uma pequeníssima parcela da população mundial. Nem mesmo os habitantes dos países centrais escapam deste crescente processo de produção da desigualdade. Também lá o desemprego aumenta, há menos postos de trabalho e a informatização no mundo laboral acaba por produzir uma massa de seres humanos que estão à deriva... O sistema bancário é um exemplo contundente disto que acabo de mencionar. É também exemplo disto o campo brasileiro, no qual a automatização dos meios de produção e a concentração fundiária acabaram por produzir mais e mais famintos que vêm à cidade em busca do sonho de uma vida digna, mas que acabam, inexoravelmente, marginalizados nas periferias das grandes cidades, onde uma “quase” guerra civil está instalada, dominada pela droga, pelo crime organizado. Os movimentos sociais estão cientes desta situação social limite em que nos encontramos. E, por isto, cumprem, do meu ponto de vista, um papel importante na atual conjuntura brasileira: o papel de organizar os empobrecidos e desesperados em lutas coletivas que lhes apontem para um futuro de trabalho, de moradia, de saúde e de educação e, portanto, de dignidade humana [...] (2004, p. 1-2).

Pelo tanto, entendemos que as comunidades, incluídas aquelas junto as quais pesquisamos, estão imersas em seus próprios campos de vida, em que enfrentam, tencionam, atritam, deslizam... Nesses encontros vão vibrando junto a outras línguas, a outros modos de ser e estar no mundo, a outras matemáticas. As comunidades não só usam uma matemática emprestada, mas, a transformam, lutam para que seus mundos não sejam negados, para que seus saberes não sejam apagados.

Assim, ao assumirmos a pergunta, *o que podepede?* junto à Educação Matemática, compreendemos que a “[...] natureza crítica da educação matemática representa elevadas incertezas [...]” (Skovsmose, 2005, p. 44). Não queremos negar ou ignorar essas incertezas; ao contrário, queremos operar com elas, pois são elas que colocam a educação matemática em movimento. São essas incertezas que criam brechas para que a Educação Matemática não fique estagnada, presa a um currículo matemático que sirva apenas a um grupo hegemônico. Ao conceber a educação matemática com incertezas, conseguimos operar com a pergunta *que podepede um campocorpo~corpocampo junto a uma cartografia e a uma educação matemática?*

Desse modo, estamos com Skovsmose (2005, p. 44) quando este assume que as “[...] funções da educação matemática dependem dos múltiplos e particulares contextos nos quais o currículo é chamado a agir [...]”. Em outras palavras, não é a Matemática que vem primeiro, mas os grupos com os quais trabalhamos, partícipes de nossos campos de prática.

Para atender os anseios pontuados por Knijnik (2004) a partir de sua experiência com o MST, sensíveis às vidas que solicitam passagem nas comunidades com as quais trabalhamos – sejam grupos étnicos, movimentos sociais ou uma sala de aula –, precisamos de uma educação matemática que se comprometa com as incertezas, que atue nos becos e nas frestas, aprendendo e produzindo o novo coletivamente, defendendo as multiplicidades que permeiam o cotidiano escolar que cerca as comunidades, contribuindo para o enfrentamentos das palavras de ordem e de mecanismo de controle via representação e reprodução de um igual, engendrando, assim, um devir-resistência.

Ora, Risso e Rodrigues, apontam que:

A experiência potencializa abertura, não reforça modelos e roteiros, questiona discursos dominantes e normalizadores, ataca as engrenagens dos mecanismos de controle, dificulta capturas pelo Estado, nos coloca em movimento com o imprevisível e em exercício constante de estranhamento e questionamento das verdades que nos atravessam e nos subjetivam [...] (Risso, Rodrigues, 2021, p. 230).

Nesse contexto, a pergunta que colocamos nos leva novamente aos cenários que rasgam esse exercício de pensar a preparação de um corpo para o campo, de operar com uma educação matemática de incertezas, de escapes, na medida em que a cartografia, tomada como movimento de produção de uma teia para operar no mundo, nos coloca nesse espaço-tempo de experimentação... e na necessidade de continuar perguntando, dessa vez sem um artigo definido para demarcar ainda mais um desejo de abertura:

*Que podepede um campocorpo~corpocampo junto a uma cartografia e a uma educação matemática?*

Pergunta, esta, que convidamos nosso leitor a operar, compondo-a com suas próprias práticas de vida...

### **Referências, ou melhor, nossa gagueira produtiva de co-compositores**

...e literatura convocada e as fotografias elaboradas pelos autores e as inquietações que nos movem e nós mesmos enquanto pesquisadores e pessoas que sentem e sonham e histórias que produzimos e um programa de pós-graduação em educação matemática e um coletivo de pesquisa chamado cronopies+ e uma aldeia indígena e um acampamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e brasil e colômbia e uma filosofia da diferença

e

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003

e

CLARETO, S. M.; MIARKA, R. eDucAçÃo MAtEMÁtiCA AefeTivA: nomes e movimentos em avessos. **Bolema**, v.29, n.53, p.794 - 808, 2015.

e

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

e

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

e

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

E

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

e

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

e

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

e

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

e

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012.

e

FOUCAULT, M. **O corpo utópico/As heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

e

KNIJNIK, G. **O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática?** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Brasília: SBEM, 2004. p. 1-9. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

e

LOPES, R. M. **Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**. Nesta terra herdamos-se... ..histórias e resistências e (re)existências e trabalhos e lutas e... 2023. 188 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2024.

e

ORJUELA-BERNAL, J. I. ... e **Teko e Arandu e Produção de Subjetividades e Educação Superior e Educações Outras...**: modos de vida criados e afirmados por Kaiowás e Guaranis. 2023. 300 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2023.

e

ORJUELA-BERNAL, J. I.; MIARKA, R. Caminhando entre a [E]ducação [I]ndígena, a [E]ducação [M]atemática e a [E]tnomatemática. **Zetetiké**, v.26, n.1, p.41 - 58, 2018.

e

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

e

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

e

RISSO, J. P.; RODRIGUES, T. D. Desterritorializando a aula de Matemática: o que pode um professor militante no âmbito de uma educação matemática menor? **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 216-231, Nov. 2020.

e

ROLNIK, S. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 01-15, 1993.

e



ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

e

ROLNIK, S. Las arañas, los guaraníes y algunos europeos. Otros apuntes para descolonizar el inconsciente. **Revista F-ILIA**, Guayaquil, v. 5, n.1, p. 131, 2022.

e

SILVA, M. A.; MIARKA, R. Geni, a Pesquisa em [E]educação [M]matemática e o Zepelim. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.10, n.24, p.752 - 767, 2017.

e

SKOVSMOSE, O. **Travelling Trough Education**: uncertainty, mathematics and responsibility. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

e...

**Submetido em 12 de Maio de 2023.**  
**Aprovado em 05 de Setembro de 2023.**