

Habitar a fronteira: por um modo de pensar outro com a educação matemática

Inhabiting the border: for a different way of thinking with mathematics education

Habitar la frontera: por una manera diferente de pensar con la educación matemática

Maria Eduarda Miranda Dugois¹

Resumo: Movimentando três cenas produzidas a partir de uma experimentação cartográfica realizada em uma pesquisa de doutorado, este texto busca tensionar os agenciamentos produzidos em uma atividade de Matemática, efetuando (de)composições com conceitos da Filosofia da Diferença. Operando com as cenas, o texto pretende desnaturalizar uma política de pensamento antropo-falo-ego-logocêntrica que perpassa a Educação Matemática e configura-se como o modo de pensar vigente estabelecido por uma maquinaria colonial-capitalística. Mobilizando estes tensionamentos, o texto propõe um modo de pensar outro, que habita as fronteiras entre as cenas e uma Matemática e um rio e que traça um plano intensivo de produção para dar passagem aos fluxos de vida, possibilitando criações outras com a Educação Matemática.

Palavras-chave: Filosofia da diferença; Cartografia; Afetos.

Abstract: Moving three scenes produced from a cartographic experiment carried out in doctoral research, this text seeks to tension the arrangements produced in a Mathematics activity, effecting (de)compositions with concepts from the Philosophy of Difference. Operating with the scenes, the text intends to denaturalize an anthropo-phallus-ego-logocentric policy of thought that permeates Mathematics Education and configures itself as the current way of thinking established by a colonial-capitalistic machinery. Mobilizing these tensions, the text proposes a different way of thinking, which inhabits the borders between scenes and Mathematics and a river and which outlines an intensive production plan to give way to the flows of life, enabling other creations with Mathematics Education.

Keywords: Philosophy of difference; Cartography; Affects.

Resumen: Moviendo tres escenas producidas a partir de un experimento cartográfico realizado en una investigación doctoral, este texto busca tensionar los arreglos producidos en una actividad de Matemáticas, efectuando (des)composiciones con conceptos de la Filosofía de la Diferencia. Operando con las escenas, el texto pretende desnaturalizar una política de pensamiento antropofalo-ego-logocéntrica que permea la Educación Matemática y se configura como el modo de pensar actual instaurado por una maquinaria colonial-capitalista. Movilizando estas tensiones, el texto propone una manera diferente de pensar, que habita en los límites entre escenas y Matemáticas y un río y que traza un plan de producción intensivo para dar paso a los flujos de la vida, posibilitando otras creaciones con Educación Matemática.

Palabras clave: Filosofía de la Diferencia; Cartografía; Afectos.

Uma cena... uma matemática... um rio...

Numa sala de aula de Matemática, educadores realizam uma atividade com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. O tema trabalhado é “a importância da água”. Uma questão abre um debate na sala de aula: “como será que outras culturas pensam na importância

¹ Universidade de São Paulo - USP

da água?” A partir da pergunta, uma conversa se produz entre educadores e estudantes e Ailton Krenak e Davi Kopenawa, e *algo curioso acontece*.

Mais tarde, os educadores chegam para contar o acontecido para uma professora. Empolgados, eles dizem que, durante a atividade, as crianças se interessaram pelas informações que foram compartilhadas. Muitas delas até chegaram a dizer que nunca haviam cogitado a possibilidade de pensar a água daquela maneira: “um dos estudantes nos disse que nunca tinha imaginado que um rio poderia ter vida...”.

A professora parabeniza o grupo de educadores pela iniciativa e ressalta a importância de trazer para a sala de aula o pensamento indígena. Mas, logo após, a mesma professora lança uma pergunta no ar: “mas e aí, *onde apareceu a Matemática?*”. Um silêncio impera na sala por alguns momentos. Até que uma das educadoras confessa à professora: realmente, nós não conseguimos *encaixar a Matemática* nesta atividade.

Um rio morre. Uma cena se encerra. Uma Matemática se perpetua.

*

Um diagrama de forças se forma e, com ele, forma-se um território: Educação Matemática. “O diagrama [...] é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ‘ou melhor, em toda relação de um ponto a outro’” (Deleuze, 2005, p. 46). Não se trata de uma teoria dos conjuntos, no qual poderíamos conceber a Educação Matemática como um conjunto fechado que contém seus elementos já definidos. Mas sim de uma *rede de forças*, um diagrama que compõe um campo: Educação Matemática; e que possui vetores que se afetam e que são afetados por linhas advindas de outros diagramas. Trata-se de um campo de implicações cruzadas no qual existem disputas, composições e decomposições das forças e saberes mobilizados neste território.

A arquitetura, a disposição de mesas e cadeiras, o lugar que cada corpo pode ou não ocupar numa sala de aula... as leis, os currículos, as bases, as normativas... os materiais didáticos, as metodologias... o que pode ou não ser falado, o que pode ou não ser feito... os arquivos, o dito e o não dito, as verdades instituídas... tudo isso são produtos dos vetores de saberes e poderes implicados em um diagrama de forças.

Neste sentido, este texto não se propõe a realizar somente uma espécie de estudo de caso local, mas sim de movimentar tensões entre linhas de força, entre modos de veridicção e entre modos de subjetivação que são engendrados em uma determinada política de pensamento que perpassa a Educação Matemática por todos os pontos.

Embora seja um recorte espaço-temporal de um território, as cenas², movimentadas no início de cada subtítulo do texto, operam enquanto paisagens intensivas, mapas a partir dos quais serão produzidos tensionamentos que possibilitam uma desnaturalização do modo de pensar vigente na Educação Matemática, abrindo caminhos para o engendramento de pensamentos outros.

Sendo assim, de início é suficiente nos questionar: o que nos mostra esse mapa? O que é possível ver para além do que nossos olhos conseguem enxergar nessa paisagem intensiva? Afinal, o que acontece nos *entre*-instantes, nas *entre*-linhas da cena?

Uma sensação é produzida, um *feeling* pede passagem: parece que algumas nuvens dessa paisagem começam a se adensar. Uma atmosfera sinistra se forma e envolve a cena. Um estranhamento é produzido.

Tensionamentos com uma cena e com uma matemática e com um rio

Numa sala de aula de Matemática, educadores realizam uma atividade com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Um tema: “a importância da água”. Uma questão: “como será que outras culturas pensam na importância da água?”. Uma conversa: movimentos se produzem entre educadores e estudantes e Ailton Krenak e Davi Kopenawa, e *algo singular acontece*.

Posteriormente, os educadores contam o acontecido à uma professora. Um relato se esboça: durante a atividade, os estudantes se interessaram pelas informações que foram compartilhadas e muitas crianças até chegaram a dizer que nunca haviam cogitado a possibilidade de pensar a água daquela maneira. Uma afirmação emerge: o rio é vivo.

A professora gentilmente agradece o relato compartilhado pelo grupo de educadores e reconhece a importância de trazer para a sala de aula o pensamento indígena, reforçando que a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira. Após esse pequeno preâmbulo, a mesma professora lança a sua pergunta aos educadores: “mas e aí, *onde apareceu a Matemática?*”.

Um silêncio impõe na sala por alguns momentos. Os educadores se entreolham sem dizer nada. A atmosfera se adensa. O fluxo do rio para. A professora mantém seu olhar voltado

² As cenas movimentadas nesta escrita foram produzidas a partir de uma experimentação cartográfica realizada em minha pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento e se denomina: “Nas entradas do aprender: potencialidades do plano comum com a Educação Matemática”, sob orientação da Profa. Dra. Michela Tuchapesk da Silva.

ao grupo procurando alguma boca que diga aquilo que seus ouvidos querem ouvir. Uma Matemática represa o rio. Uma tensão é produzida naqueles que participavam dessa conversa. Uma das monitoras, que também estava presente na situação, sente um nó na garganta e não consegue dar língua aos afetos que pedem passagem. O silêncio continua densamente. Fluxos de água contidos. Até que, enfim, uma das educadoras abre sua boca e confessa à professora: “é... realmente, *nós não conseguimos encaixar a Matemática nesta atividade*”.

Uma cena cessa. Uma Matemática represa. Um rio morre de novo.

*

Uma urgência emerge à superfície deste texto. É preciso empreender um duplo-movimento: entranhamento e estranhamento. Entranharse para estranharse. Mas também, estranharse para entranharse. Uma tentativa de se entranhar cada vez mais nas relações de força que compõem a cena, para tensionar aqueles acontecimentos, buscando sustentar os estranhamentos. Uma tentativa de dar língua aos afetos que pedem passagem a partir de um exercício produzido por um *corpo vibrátil*:

Vou designar este exercício intensivo do sensível por “corpo vibrátil”, para distingui-lo do exercício empírico do sensível, pois é com ele que corremos mais facilmente o risco de confundi-lo. “Percepção” e “sensação” referem-se a potências distintas do corpo sensível: se a percepção do outro traz sua existência formal à subjetividade, existência que se traduz em representações visuais, auditivas, etc., já a sensação traz para a subjetividade a presença viva do outro, presença passível de expressão, mas não de representação. Na relação com o mundo como campo de forças, novos blocos de sensações pulsam na subjetividade-corpo na medida em que esta vai sendo afetada por novos universos (Rolnik, 2003, p. 2, grifos meus).

Um processo de ativação de um corpo vibrátil para entranhar-se e estranharse com a cena: experimentações com um ecossistema, com um mundo, com um universo, com um cosmos. Exercitando este duplo-movimento, uma questão se desdobra daquele *feeling* e faz vibrar todo um corpo: o que é responsável por produzir a atmosfera sinistra que envolve a cena?

Tensões com acontecimentos da cena. Uma pergunta é lançada e paira no ar de uma sala de aula: *como outras culturas pensam na importância da água?* Inicia-se uma movimentação de vetores de saberes que constam ou não no currículo oficial de Matemática. Embora exista uma legislação que diz respeito da obrigatoriedade de inserir saberes afro-brasileiros e indígenas em sala de aula³, uma prática que se repete é a submissão destes saberes à Matemática

³ Refiro-me a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira.

Ocidental e ao currículo legitimado por ela e, com isso, se coloca diante deste paradigma a necessidade de encontrar, descobrir, desvelar, ou simplesmente *encaixar* a Matemática nestes saberes, que se encontram fora do currículo oficial.

A pergunta, porém, parece se mover dentre as mesas e cadeiras e paradigmas daquela sala, e segue pairando no ar da cena. Uma conversa se produz *entre* educadores e estudantes e Krenak e Kopenawa e um rio. Vetores distintos se agenciam e abrem brechas para um engendramento imprevisível de um pensamento impensável. Possibilidades de um pensamento outro se esboçam e uma afirmação emerge à superfície daquela cena: *o rio é vivo*.

Fluxos de vetores. Fluxos de pensamento. Fluxos de desejo. Fluxos de água. Fluxos desordenados. Fluxos desarranjados. Fluxos... que são violentamente interrompidos por uma questão: *onde apareceu a Matemática?* Matemática curricular. Matemática ocidental. Matemática-represa: um empreendimento de canalizar os fluxos em direções bem definidas, para a reprodução e manutenção da Matemática Ocidental.

Este movimento de captura dos fluxos é produzido por uma política de pensamento que, para Rolnik (2019), perpassa toda a cultura moderna e ocidental, e que atravessa os mais variados territórios, inclusive uma sala de aula de Matemática. Tal política institui a necessidade de desvelar e refletir uma suposta verdade que está oculta e que iluminará toda a ignorância. Ou seja, institui que em uma sala de aula de Matemática é preciso aplicar a Matemática de alguma maneira para que a existência de um rio seja explicada e, por isso, para tal política, de nada adianta se questionar que afetos se produzem com um rio vivo, mas é preciso sempre fazer ecoar a questão: *onde está a Matemática?*

Uma política de pensamento que racionaliza, interrompe, represa os fluxos em proveito da reprodução de um modo vigente de produção de conhecimento. Com Rolnik (2019), “qualifico de ‘antropo-falo-ego-logocêntrica’ essa política reativa de produção do pensamento [...]” (p. 92).

Tal política é produzida por uma maquinaria que se consiste enquanto um regime “[...] próprio ao sistema no poder do Ocidente há cinco séculos (hoje no poder no conjunto do planeta)” (Rolnik, 2019, p. 109). Trata-se de uma maquinaria colonial-capitalística que, lançando mão de algumas técnicas e tecnologias, produz agenciamentos cujo objetivo é a extração de uma mais-valia econômica, cultural e desejante das relações que acontecem entre os corpos humanos e não humanos que compõem um ecossistema⁴.

⁴ A discussão acerca da extração e absorção de uma mais-valia de fluxo, realizada pela maquinaria capitalista, é mobilizada por Deleuze e Guattari em “O Anti-Édipo” (2010), onde os autores afirmam que: “quanto mais a máquina capitalista desterritorializa, descodificando e axiomatizando os fluxos para deles extraír a mais-valia,

Os agenciamentos produzidos pela maquinaria colonial-capitalística perpassam todos os pontos que compõem o diagrama de forças vigente na cultura ocidental, adentrando inclusive no âmbito da Educação e, mais especificamente, da Educação Matemática. Deste modo, a política de pensamento produzida por essa maquinaria é responsável por efetuar capturas dos fluxos desconhecidos, e submetê-los a sistemas fechados em si mesmo, privilegiando sempre o reconhecível e o reconhecido. Afinal, numa sala de aula de Matemática deve-se estimular a discussão sobre outros pensamentos, tal como é requerido pela lei, desde que estes pensamentos estejam submetidos à Matemática escolar instituída.

Neste momento, uma questão pede passagem: não seria aqui, exatamente neste instante, que a paisagem muda de cor e a atmosfera sinistra se instaura naquela cena?

Esboçam-se vestígios de um fundamento que parece sustentar todo o âmbito da Educação e da Educação Matemática: uma lógica transcendente que instaura um ideal que deve, a qualquer custo, ser constantemente perseguido. Uma questão: *onde apareceu a Matemática?* Uma demanda: aplicar os conteúdos matemáticos que constam no mundo das ideias curriculares. Uma política de pensamento: produção de uma Matemática antropo-falo-ego-logocêntrica.

Instaura-se todo um sistema de representações que agem como referenciais homogeneizantes e dominantes. Isto é, para a lógica transcendente, um rio que adentra uma sala de aula de Matemática deve ser interpretado, explicado, com base nos saberes matemáticos instituídos pela maquinaria colonial-capitalística. É este processo maquínico que garante o funcionamento de uma política de pensamento antropo-falo-ego-logocêntrica, gerenciando as relações de toda a vida, seja ela humana ou não humana, que habita uma sala de aula de Matemática.

Aqui, outra sensação é produzida, outro *feeling* pede passagem: essa fundamentação transcendente, que faz a maquinaria colonial-capitalística funcionar, não passa de uma ficção. Embora essa política de pensamento antropo-falo-ego-logocêntrica se esforce para naturalizar os processos e as relações engendradas por esta maquinaria, toda a produção realizada não é natural, mas sim, ficcional. Isso, porém, não quer dizer que poderia existir uma lógica de pensamento que seja mais ou menos real, dado que “certamente, não se trata de questão que seja outra coisa senão ficções” (Foucault, 2010, p. 292).

mais os seus aparelhos anexos, burocráticos e policiais reterritorializam à força, enquanto vão absorvendo uma parte crescente de mais-valia.” (p. 53).

Esta ficção reativa, porém, busca sempre instituir uma ilusão de que esta política de pensamento é a única capaz de gerir as relações que se dão dentre todo o ecossistema. Assim, com Rolnik (2019, p. 92), entendo que “[...] não basta problematizar os conceitos que tal política produziu e continua produzindo; há que problematizar o próprio princípio que a rege”.

Cenas outras... matemáticas outras... rios outros...

Uma sala de aula de Matemática. Educadores e crianças de um segundo ano do Ensino Fundamental. Um tema: “a importância da água”. Uma questão: “como será que outras culturas pensam na importância da água?”. Uma conversa: movimentos se produzem entre educadores e estudantes e Ailton Krenak e Davi Kopenawa e... e... e..., e *algo molecular acontece*.

Um relato se direciona aos ouvidos de uma professora: os estudantes se interessaram pelas informações que foram compartilhadas e muitas crianças até chegaram a dizer que nunca haviam cogitado a possibilidade de pensar a água daquela maneira. Uma afirmação paira no ar: *o rio é vivo*.

A professora agradece o relato compartilhado pelo grupo de educadores. Um reconhecimento: a importância de trazer para a sala de aula o pensamento indígena, reforçando a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Após um pequeno preâmbulo, uma pergunta é emitida pela mesma professora: “mas e aí, *onde apareceu a Matemática?*”

Palavras que pairam no ar. São abafadas por um silêncio, que invade aquela sala. Olhos se movimentam. Bocas permanecem imóveis. Olhares se entrecruzam. Corpos se inquietam. Os ouvidos escutem burburinhos no corredor, no lado de fora da sala. Mas dentro, o silêncio ressoa. A ausência de som ecoa. Uma atmosfera se adensa. Fluxos de um rio cessam. Uma maquinaria procura alguma voz que diga aquilo que quer ouvir. Uma política de pensamento represa um rio. Uma tensão. Um nó na garganta. Um silêncio se adensa. Fluxos de água contidos. Fluxos de pensamento contidos. Fluxos de desejo contidos. Até que uma voz titubeia: “é... realmente, *nós não conseguimos encaixar a Matemática nesta atividade*”.

Uma matemática encerra. Uma cena insiste...

E o rio?

Os ouvidos escutam um barulho, quase inaudível, quase indiscernível, quase imperceptível. Os olhos captam uma cena: uma das crianças daquela turma e seu pai conversam no corredor, no fora da sala. Ao longe, através das ondas sonoras que ecoam através da fala da criança, uma tímida afirmação resiste: “*pai, o rio é vivo*”.

Um rio vive.

*

Uma urgência que emerge à superfície: deslocar-se no âmbito do pensamento com a Educação Matemática. Tal deslocamento, porém, não deve desconsiderar a existência do pensamento transcendente, pois, embora ficcional, este pensamento possui efeitos de verdade e produz vetores de saberes e poderes que, por sua vez, determinam diagramas que compõem as mais variadas esferas de nosso cotidiano.

Uma proposta se esboça *entre* uma cena e uma Matemática e um rio: possibilidades de engendrar um pensamento outro que, além de problematizar e desnaturalizar os movimentos produzidos pela transcendência, também nos coloca a necessidade de buscar brechas, fissuras para que seja possível fazer irromper do firmamento de uma sala de aula de Matemática uma potência de criação. Pensamento que não tem a pretensão de transformar o rio em um meio para se chegar ao conteúdo Matemático do currículo, e nem mesmo que busca aplicar o conteúdo Matemático para explicar o rio. Mas sim um modo de pensar que, junto ao rio que morre vez ou outra, encontra caminhos outros para fazer passar os fluxos de suas águas, fluxos moleculares, fluxos de vida. Trata-se de um movimento de *estar com* um rio: deixar-se *fluir com* um rio, *afirmar* um rio.

Não se trata, aqui, de procurar por um método ou modelo de pensar pronto a ser reproduzido, pois isso seria conceber a existência já pronta de um outro pensamento. Mas sim, trata-se da possibilidade da *criação* de um pensamento outro, que se faz e refaz a cada instante, que afirma o intempestivo e, com isso, afirma a própria vida.

Em lugar de um conhecimento que se opõe à vida, um pensamento que *afirma* a vida. A vida seria a força ativa do pensamento, e o pensamento, a potência afirmativa da vida. Ambos iriam no mesmo sentido, um levando o outro e rompendo os limites, seguindo-se passo a passo um ao outro, no esforço de uma criação inaudita (Deleuze, 2018, p. 130, grifos do autor).

Modo de pensar que se atenta aos fluxos que borbulham na superfície de uma sala de aula de Matemática. Pensamento agenciado com um olho-corpo-do-sensível que acessa uma dimensão molecular das relações entre os corpos. Movimento que sustenta os estranhamentos que atravessam um corpo vibrátil. Exercício de uma atenção aguçada aos afetos, lhes dando ou não passagem, levando sempre em consideração os meios de efetuação da potência afirmativa da vida. Neste sentido, para este pensamento

[...] não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: **não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida** (Deleuze; Guattari, 2010, p. 97, grifos meus).

Tensões no *entre* da cena: *entre*-instantes, *entre*-linhas, *intermezzo*. Por mais inofensivo que pareça, um modo de pensar disruptivo rasga o firmamento daquela sala de aula e tensiona todo um currículo. Afinal, numa sala de aula de Matemática, quais as implicações de se pensar o rio enquanto um ser vivo? Que modo de vida se produz quando se pensa em um rio que possui vida? Que ecossistemas, que mundos, que universos são possíveis quando se pensa *com* um rio vivo?

Um tensionamento de toda a estrutura que mantém de pé a Matemática hegemonic. Um pensamento que desestabiliza toda uma política de pensamento instituída por uma maquinaria colonial-capitalística e, com isso, toda uma fundamentação transcendente pode desabar, revelando enfim que tudo sempre foi superfície, uma vez que “a transcendência é sempre um produto de imanência.” (Deleuze, 2002, p. 14).

Um modo de pensar que se efetua enquanto se traça um plano de imanência, que se atenta às relações entre corpos - humanos e não humanos -, deixando passar fluxos que aumentem a potência de vida dessas multiplicidades que habitam o território sala de aula de Matemática.

O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora. Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos (Rolnik, 1995, p. 1).

Um pensamento que não busca pelo fechamento das fronteiras, mas sim que busca *habitar a fronteira*, habitar um plano intensivo de produção, possibilitando uma fricção com os fluxos e afetos que se movimentam no mundo. Pensamento que é engendrado com um corpo vibrátil a partir de sua potência de fazer ressoar os encontros. Um modo de pensar que se dá como uma espécie de “[...] revolução molecular lentíssima, quase imperceptível, que, no entanto, modifica radicalmente a existência de todo o percebido.” (Preciado, 2019, p. 14).

Pensamento como criação, que não pode ser somente reduzido à criatividade responsável por capturar e extrair uma mais-valia econômica, cultural ou desejante dos sujeitos⁵.

Este modo outro de pensar, porém, não é fixo e nem mesmo permanecerá instaurado para sempre. Ao contrário, trata-se de um desafio permanente, *um combate*, ao passo que implica as microrrelações de força que atravessam o campo da Educação Matemática de uma ponta à outra. Sendo assim, não se trata de um pensamento que se ancora em uma promessa salvacionista, mas sim de *um modo de pensar disruptivo*, capaz de abrir brechas para que se possa habitar a superfície de produção e dar passagem aos fluxos que emergem dos acontecimentos engendrados em uma sala de aula, e que aumentam a potência de vida. *Um pensar intensivo* que se dá com a vibratilidade de todo um corpo que se deixa afetar pelos afetos que o atravessa.

Trata-se somente de *uma apostila*, que pode nos propiciar a criação de agenciamentos outros com as relações que atravessam uma sala de aula de Matemática, uma escola, um cotidiano. *Somente mais uma ficção* que pode nos propiciar fôlego para buscar brechas e fissuras a partir das quais possamos engendrar movimentos outros, que afirmam a vida - seja ela humana ou não humana. *Uma luta*, a partir da qual, numa sala de aula, possamos pensar com a Matemática, mas também com um rio vivo e com Krenak e com Kopenawa e com fluxos de afetos e com Deleuze e linhas e cosmos. *Uma vida* que não cessa de se afirmar e afirmar as multiplicidades de seu entorno. Trata-se, enfim, de *um habitar a fronteira* e “[...] liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 202).

Referências

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. C. Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense. 2005.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. Trad. T. T. Silva e S. M. Corazza. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

⁵ A discussão acerca da potência de criação estar capturada pela criatividade é desenvolvida por Rolnik (2019), quando esta afirma que a maquinaria colonial-capitalística busca amortecer a potência de criação para dar lugar à criatividade: “no lugar da criação do novo, o que se produz (criativa e compulsivamente) são ‘novidades’, as quais multiplicam as oportunidades para os investimentos de capital e excitam a vontade de consumo. [...] Apenas mudam-se suas peças de lugar ou se fazem variações sobre as mesmas – com maior ou menor criatividade.” (Rolnik, 2019, p. 114).

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel. *In: ROLNIK, S. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2019, p. 11-21.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano. [Entrevista cedida a] Lira Neto e Silvio Gadelha. **O Povo: Caderno Sábado**. Fortaleza, 1995. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUEL%20Y/ninguem.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2024.

ROLNIK, Suely. “**Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma**. 2003. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUEL%20Y/falecomele.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2024.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

Sobre a autora

Maria Eduarda Miranda Dugois: Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.
E-mail: dugois.maria@gmail.com

Recebido em: 31 de janeiro de 2025
Aprovado em: 02 de maio de 2025