

PARRESÍA: O DATE PERFEITO COM FOUCAULT E OS ENCONTROS TRANSFORMADORES NA (AUTO)FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARRHESIA: THE PERFECT DATE WITH FOUCAULT AND THE TRANSFORMATIVE ENCOUNTERS IN (SELF)FORMATION IN GRADUATE EDUCATION

PARRESÍA: LA CITA PERFECTA CON FOUCAULT Y LOS ENCUENTROS TRANSFORMADORES EN LA (AUTO)FORMACIÓN EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN

Stella Luiza Gabriel Tristão¹, Bruna Carla Rodrigues de Oliveira², Váldina Gonçalves da Costa³, Patrícia Ferreira dos Santos⁴, Flávia Helena Pereira⁵, Lara Mayelle Rodrigues Duran⁶, Ellen Leal Bordini⁷

DOI: 10.54899/dcs.v22i83.3565

Recibido: 13/10/2025 | Aceptado: 14/10/2025 | Publicación en línea: 28/10/2025.

RESUMO

O artigo apresenta o relato da trajetória de uma das autoras ocorridos no seu processo de experiências durante o desenvolvimento da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, balizadas pelo conceito da parresía foucaultina. Objetivando suscitar reflexões que evidenciem a potencialidade e importância de promover diálogos acerca da experiência vivenciada, por meio dos encontros e reencontros ocorridos durante essa jornada. Convidando todos para dialogar sobre o que é pesquisa, seus desafios e os processos de amadurecimento que o pesquisador vivencia nesse período. Problematicando a visão tradicional da pesquisa como neutra e imparcial, defendendo que a pesquisa deve ser um espaço de inquietação, descobertas e trocas, onde o pesquisador também é transformado pelo processo. Conclui-se que a pesquisa é uma construção coletiva, flexível e aberta as multiplicidades, com o entendimento de que esse processo nunca se encerra, gerando novas inquietações, aprendizados e (re)começos.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: stella_tristao@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3819-5256>

² Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: brunacarla0905@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2568-0108>

³ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: valdina.costa@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7764>

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: patricia27fds@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0028-8468>

⁵ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: flaviahelenapereira1@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6438-6972>

⁶ Mestra em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: lara-duran@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6599-2552>

⁷ Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Pestalozzi, Franca, São Paulo, Brasil.
E-mail: ellen-bordini@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9911-3156>

Palavras-chave: Pesquisa. Parresía. Pós-Graduação. Relações de Poder.

ABSTRACT

The article presents the account of one of the authors trajectory throughout her experiences during the development of the research conducted within the Master's Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, guided by Foucault's concept of *parrhesia*. It aims to stimulate reflections that highlight the potential and importance of fostering dialogues about lived experience, through the encounters and reencounters that occurred along this journey. It invites everyone to engage in a dialogue about what research is, its challenges, and the processes of maturation experienced by the researcher during this period. The text problematizes the traditional view of research as neutral and impartial, arguing instead that research should be a space of questioning, discovery, and exchange, where the researcher is also transformed by the process. It concludes that research is a collective, flexible, and open construction, embracing multiplicities and acknowledging that this process never truly ends, continually generating new questions, learning, and (re)beginnings.

Keywords: Research. Parrhesia. Graduate Studies. Power Relations.

RESUMEN

El artículo presenta el relato de la trayectoria de una de las autoras, ocurrida en su proceso de experiencias durante el desarrollo de la investigación presentada al Programa de Posgrado Maestría en Educación de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro, guiada por el concepto de la *parresía* foucaultiana. Tiene como objetivo suscitar reflexiones que evidencien la potencialidad e importancia de promover diálogos acerca de la experiencia vivida, a través de los encuentros y reencuentros ocurridos durante esta trayectoria. Invita a todos a dialogar sobre qué es la investigación, sus desafíos y los procesos de maduración que el investigador experimenta en este período. Problematisa la visión tradicional de la investigación como neutra e imparcial, defendiendo que la investigación debe ser un espacio de inquietud, descubrimientos e intercambios, donde el propio investigador también se transforma mediante el proceso. Se concluye que la investigación es una construcción colectiva, flexible y abierta a las multiplicidades, comprendiendo que este proceso nunca se cierra, generando nuevas inquietudes, aprendizajes y (re)comienzos.

Palabras clave: Investigación. Parrhesía. Estudios de Posgrado. Relaciones de Poder.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

“Coragem de dizer a verdade”, “falar livremente”, “dizer tudo” (Ortega, 1999, p. 104). Ao analisarmos superficialmente parece simples compreender o termo parresía. Mas, qual

perspectiva, conjuntura e contexto estou considerando? Seu papel político e/ou moral na Grécia Antiga? Na monarquia? Na contemporaneidade? E qual modo de dizer a verdade? Do profeta? Do sábio? Do técnico ou professor? Do parresiasta?

Neste contexto, o objetivo deste artigo é suscitar reflexões que evidenciem a potencialidade e a importância de promover diálogos acerca da experiência vivenciada, por meio dos encontros e reencontros ocorridos durante a jornada de pesquisa no mestrado. Recorrendo à parresía de Foucault e de outros autores que beberam de sua fonte. Buscou-se ainda questionar a utopia criada pelo modelo paradigmático tradicional² de que seja possível realizar uma pesquisa imparcial, universal, livre da sensibilidade e da subjetividade do pesquisador.

A pesquisa no campo da educação deve ser significativa, provocar inquietações, convidar o pesquisador, a área e a sociedade a pensar, repensar e dialogar. E acima de tudo, deve culminar em uma reflexão de que existe além da verdade ou mentira, certo ou errado. Deve-se no trajeto da pesquisa desenvolver/aprimorar a capacidade de (re)conhecer a multiplicidade de hipóteses, novas rotas e caminhos menos engessados e extremos (Albernaz, 2011).

Também é relevante salientar que este artigo surgiu a partir de um potente reencontro, ocorrido a defesa de dissertação. Durante as deliberações, a Professora Doutora Alexandrina Monteiro³, dialogou sobre a parresía de Foucault e sugeriu a possibilidade de um dos desdobramentos da pesquisa ser um artigo sobre a experiência ao longo desse processo, balizado nesse conceito.

PARRESÍA: SENTIDO POLÍTICO, DEMOCRACIA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO

O sentido político da parresía na Grécia Antiga, inicialmente foi associado à organização democrática, considerada como um direito do cidadão, assemelhando-se à liberdade de expressão. Todavia, no século IV, foi confrontada pela aristocracia de Atenas⁴, pois, havia a preocupação de que essa prática pudesse resultar em tirania e decisões baseadas nos caprichos de determinados

² O modelo paradigmático tradicional sustenta uma perspectiva de dissociação entre mente e corpo, contribuindo para a criação de uma visão de mundo que exclui a sensibilidade e a subjetividade da experiência humana. De acordo com Costa Neto (2003), seguindo a linha de pensamento de Descartes, para alcançar o conhecimento, é preciso abdicar das sensações, impressões, desejos e afetos, considerados subjetivos e, portanto, menos confiáveis na formação de proposições científicas rigorosas e universais.

³ Informação fornecida pela Dra. Alexandrina Monteiro, durante a atividade de defesa da dissertação intitulada “O que pode uma complementação pedagógica em matemática?: experienciando a docência com bacharel na educação básica”, no dia 26 de fevereiro de 2024.

⁴ A aristocracia de Atenas, refere-se ao sistema de governo que predominava na cidade-Estado de Atenas. Composto pelos nobres, mais ricos e influentes cidadãos, que exerciam o poder político e econômico.

governantes, em detrimento do que seria melhor para a cidade-Estado. Existia o receio de que o discurso livre poderia dar força a indivíduos inapropriados e manipuladores. Como por exemplo, o ocorrido no julgamento de Sócrates⁵ (Flynn, 1988).

Na monarquia a parresía também teve dois momentos distintos. No primeiro, o parresiasta dizia a verdade para o príncipe, mesmo que isto lhe custasse a vida. Posteriormente, caminhou em direção a ética: o príncipe devia reger seu caráter tendo maturidade para escutar as opiniões singulares, inclusive aquelas divergentes. O parresiasta passou a ser visto como um indivíduo íntegro, que dizia a verdade sem bajulações ou manipulações, independente das possíveis consequências que isso lhe acarretaria (Foucault, 1999).

Percebe-se que na esfera política o parresiasta diz a verdade mesmo que isso lhe custasse a vida, como no caso de Sócrates. Sendo a parresía um modo de ser, uma ação, uma maneira de fazer e de proceder. Estando diretamente associada às relações de poder. Por isso, Foucault (1999), destaca que é necessário coragem para que alguém se coloque no lugar de parresiasta e diga a verdade. Mas, não qualquer verdade. Nesse sentido, o filósofo distingue os modos de dizer a verdade. Que se fazem impreteríveis para dialogar sobre a parresía foucaultiana neste artigo.

MODOS DE DIZER A VERDADE: PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Para Foucault (1999), existem diferentes maneiras de dizer a verdade: o profético, o sábio, o técnico ou o professor e o parresiasta. O dizer a verdade profético, é comumente legitimado pela palavra de Deus, Deuses ou divindades, ou seja, o profeta é um mediador, diz uma verdade que não é sua. Não possui diálogo próprio, articula e profere um discurso que não é o seu.

Diferente do profeta, o sábio não é um porta-voz, diz sua própria verdade, todavia, detém seu conhecimento dentro de si e não se sente obrigado a compartilhá-lo a menos que seja solicitado ou em situações de urgência. Já o dizer técnico ou do professor se sustenta pelos pilares da tradição, reproduzindo uma linhagem no campo do conhecimento, que consiste em uma zona de conforto, onde se repete o que já foi ensinado por outro técnico ou professor e assim sucessivamente (Foucault, 1999).

O parresiasta não é profeta, professor ou técnico, tão pouco sábio. Não sustenta sua

⁵ Segundo Ribeiro (2013), Sócrates foi acusado por Meleto, Ânito e Lícon de conspirar contra o Estado por não acreditar nos deuses e por corromper a juventude. Isso aconteceu porque ele defendia a perspectiva de que todos, sem distinção alguma, possuíam conhecimento. Visão que ia na contramão das convicções defendidas pelos membros da elite local, os quais sustentavam a ideia de que apenas eles possuíam o único e verdadeiro conhecimento. Sócrates, foi considerado culpado e condenado à morte.

verdade nos pilares dos conhecimentos tradicionais, não é porta-voz, mensageiro ou o escolhido para levar a palavra de Deus. E, diferentemente do sábio que dialoga sobre o ser do mundo e das coisas, o dizer verdadeiro do parresiasta está associado à sua essência. Portanto, um indivíduo com coragem para colocar suas próprias ações em questão, revelando fragilidades, imperfeições e limitações (Foucault, 1999).

Dessa forma, como aspirantes a parresiastas (Foucault, 1999), buscamos compartilhar a verdade da experiência ao longo do processo de desenvolvimento de uma dissertação. Com o propósito de dialogar sobre os anseios, as inquietações, as frustrações, os desafios, as descobertas e as alegrias vivenciadas. Indagando sobre as experiências ao longo da pesquisa, ciente de que essa ação pode desencadear consequências positivas ou negativas.

PESQUISA: AS BORBOLETAS QUE VOAM PELO MEU ESTÔMAGO

Dez, nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três, dois, um! Lançar! Por quase um ano, a pesquisadora buscou formas de iniciar a introdução de sua dissertação. Foram tantas sinapses nervosas ocorrendo que ordená-las foi a missão mais complexa de sua vida. Por isso, a analogia com a contagem regressiva de um lançamento de foguete, ocasião que até hoje é um evento que traz distintos afetamentos ao ser humano. Sem destino pré-determinado, caminhou-se entre infinitas rotas, no desejo (Rolnik, 1989) de descobrir: o que pode uma complementação pedagógica em matemática?

A primeira inquietação surgiu durante a elaboração de uma proposta de projeto, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), possuindo como objetivo geral, a partir do estudo documental, tecer críticas relacionadas aos Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática.

Refletindo sobre esse objetivo inicial, se percebe uma imaturidade como pesquisadora. A análise documental possibilitaria recorrer a diversas referências, como legislações, relatórios, documentos oficiais, entre outras fontes primárias (Fonseca, 2002). Isso possibilitaria apresentar discussões sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática. Todavia, era preciso sair da zona de conforto: os documentos. Por que esses programas incomodavam?

Para buscar responder essas provocações, foi preciso ressignificar a visão sobre o que é pesquisa. Como sugere Gatti (2002), pesquisar é ampliar ou obter conhecimento sobre alguma inquietação, dúvida ou anseio, a partir de um laborioso processo de investigação. O movimento

de “pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2002, p. 9-10). E por que pesquisar?

Avançando neste processo de amadurecimento se percebe que muitas discussões permeiam o campo da formação de professores de Matemática e refletem na prática docente. Assim, um projeto moldado, não fazia mais sentido. Pois, o coração queria pulsar forte, sentir os afetamentos e, aventuras por terras desconhecidas, sendo este desejo referido como movimento. O movimento da pesquisa, seus devires, afetamentos, rotas, labirintos, conexões, questionamentos e todo trajeto (Rolnik, 1989).

É importante mencionar que os percalços e desafios se fizeram presentes durante toda a jornada. Iniciando pela complexidade em definir o problema de pesquisa, pois, quando o arcabouço formativo foi ampliado a cabeça começou a borbulhar e inúmeros questionamentos surgiram. Sendo necessário tempo para que esses anseios acalmassem e o olhar para o pouso fosse direcionado (Kastrup, 2007).

Neste desafio, surgiram importantes conceitos apresentados por Kastrup (2007), que se tornaram pilares para sustentar o enredo da dissertação e deste artigo. De acordo com a autora, o cartógrafo, no campo de pesquisa, sofre afetamentos verbais e não verbais, diretos e indiretos, objetivos e subjetivos, sendo desafiador definir para onde direcionar a atenção em meio ao movimento. Sustentada pela perspectiva de “uma concentração sem focalização” (Kastrup, 2007, p.17), isto é, para a atenção, que envolve: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

O rastreio é o momento de se conectar com o campo, afetar e deixar ser afetada, observar e participar do movimento, descobrir pistas, sentir o cheiro, ouvir, falar e permitir-se experimentar (Kastrup, 2007). Já o toque relaciona-se ao afetamento da subjetividade do cartógrafo “pelo mundo em sua dimensão de matéria-força e não na dimensão de matéria-forma” (Kastrup, 2007, p.17). O cartógrafo é tocado pelos atravessamentos ocorridos durante o trajeto e alguns são tão potentes que mudam as rotas e criam novos caminhos.

A primeira experiência com o toque (Kastrup, 2007), foi intensa, repleta de emoções e recordações. Tão potente que abriu novas rotas, desinquietou, tirou o sono e ampliou a perspectiva como cientista e principalmente ser humano. Aconteceu durante a apresentação da pesquisa para o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Ingenuamente, a pesquisadora se sentia preparada para responder qualquer questionamento. No entanto, esse pensamento revela a tendência ainda enraizada de acreditarmos

que podemos controlar o movimento da pesquisa e que temos todas as respostas (Albernaz, 2011). Há respostas para tudo? O pesquisador consegue controlar o movimento da pesquisa?

Durante esta reunião a Professora Dra. Patrícia Ferreira dos Santos⁶ provocou uma desterritorialização. Sua intervenção tirou do eixo a mestrandia criando uma fissura (Deleuze; Guattari, 1995). Ela fez observações com precisão cirúrgica, porém, com a força de um meteoro: “por que não deixar submergir a experiência vivenciada na Licenciatura em Matemática, assim como as razões pelas quais não a concluiu?

Neste momento, a sensação de borboletas invadiu o estômago, o coração disparou, as mãos suaram, a voz perdeu a confiança e as recordações que estavam suprimidas há mais de uma década ressurgiram. E por que esse período foi tão bem guardado?

Frustração! Frustração é um “conceito psicológico usualmente utilizado no dia-a-dia, embora suscetível a diferentes significados” (Moura, 2008, p.4). Mas, é considerado de acordo com a perspectiva de Moura e Pasquali (2006, apud Moura 2008, p.4), como sendo “um sentimento negativo representando insucesso ou tristeza, por não se ter atingido o pretendido”. Até aquele momento o texto da dissertação encontrava-se em uma zona de conforto e a autora não havia se despedido por completo. Todavia, tais cicatrizes ainda dolorosas tornaram-se indispensáveis para o enredo da dissertação e deste artigo.

Durante a infância e juventude, a pesquisadora residiu em Conceição das Alagoas-MG, um município do interior mineiro próximo a Uberaba-MG. Cursando a Educação Básica em instituições públicas de ensino e, aos treze anos trabalha com aulas particulares. Seus pais, devido a circunstâncias socioeconômicas, não puderam frequentar a escola, todavia, sempre a apoiaram e incentivaram nos estudos.

O percurso acadêmico iniciou-se em julho de 2009, na segunda turma do curso de Licenciatura em Matemática na UFTM. A pesquisadora teve a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Educação Tutorial (PET). Assim, os períodos iniciais desta graduação foram uma fase de grande crescimento acadêmico e pessoal. Com a participação em eventos, como o Enapet, EnapetMat, Interpet, Semana da Matemática, Cursos de Cinema, Stop-Motion, Prezzi, Organização de eventos, do curso de Nivelamento Matemático, da Recepção dos Calouros e Oficinas de Contação de Histórias para Crianças, além de colaborar na elaboração de uma Enciclopédia de Livros

⁶ Informação fornecida pela Dra. Patrícia Ferreira dos Santos, durante a reunião do GEPEDUC, no dia 24 de agosto de 2023.

Infantis. Trabalho escrito coletivamente com a tutora do PET-Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática, na época, Dra. Váldina Gonçalves da Costa (orientadora no mestrado e amiga de longa data) aceito em evento internacional. Todavia, esses foram os caminhos floridos, mas, vieram os desafios tão potentes que fizeram a pesquisadora mudar de rota.

Iniciados quando surgiram os guardiões do “Castelo da Rainha M” (Monteiro, 2018, p.166). Rainha M? Guardiões? Castelo?: O “Castelo da Rainha M”, consiste em uma analogia apresentada pela Profa. Dra. Alexandrina Monteiro (2018) em seu artigo “Novas terras e novos jardins: as flores de plástico não morrem”, ao livro póstumo de Franz Kafka chamado “O Castelo”⁷.

Neste contexto, conforme dialogado por Monteiro (2018), a Matemática é personificada como a Rainha M. E o primeiro guardião no curso de Licenciatura em Matemática na UFTM, foi aquele que a defendia com maior devoção e rigor. Logo no primeiro dia de aula, ele questionou a turma se sabiam o significado da sigla CDF, e por decoro não será reproduzido seu significado neste artigo. Essa referência de gosto, no mínimo, questionável sugere a ideia de que a Matemática é uma disciplina que demanda horas infindáveis de estudo e que é acessível apenas a uma pequena elite intelectual. Além disso, esboçando orgulho, e um largo sorriso no rosto, ele contou que era um dos docentes com menores índices de aprovação.

Na ocasião essa fala deixou a pesquisadora sem reação. Atualmente, possivelmente iria propiciar uma interessante discussão sobre o que esse alto índice de reprovação pode indicar. Tornou-se evidente, embora na época ela não possuísse o conhecimento necessário para compreender, que o acesso principal, ao “tapete vermelho” para conhecer a Rainha M era apenas para um grupo seletivo, moldado e padronizado: “as flores de plástico” (Monteiro, 2018, p.167). E por mais que ela se esforçasse, não se encaixava nesse jardim.

Com o passar do tempo, outros guardiões da Rainha M passaram a integrar o corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM. Com suas listas de exercícios intermináveis, explicações com carência de zelo na transposição didática, pressão psicológica e uma visão da Matemática como uma disciplina segregadora, atemporal e universal. Sendo importante salientar que, felizmente, haviam exceções. Muitos professores não compartilhavam

⁷ Esta obra apresenta a história da personagem K, um agrimensor que havia sido contratado por um Conde para trabalhar em sua propriedade. Todavia, quando ele chega nessa comunidade, acaba envolvido por potentes questões burocráticas: visto pelos locais como pertencente a uma classe social inferior por ser estrangeiro. Fator que o impedia de ter acesso ao castelo do Conde pela entrada principal. Sendo sempre impedido pelos moradores locais e funcionários.

dessa perspectiva da Matemática e, inclusive, enfrentaram perseguições por terem uma visão mais humanizada⁸ da(s) Matemática(s)⁹. E por incontáveis ocasiões formaram uma rede de apoio aos discentes.

A pressão proveniente do ambiente acadêmico, aliada à inserção precoce na sala de aula como docente substituta, resultaram na decisão temporária de abandonar o curso de Licenciatura em Matemática da UFTM. Pois, apesar de completar todas as listas de exercícios, estudos seu desempenho em disciplinas como Introdução à Teoria dos Números sempre deixava a desejar. A sensação de frustração foi crescendo até que se tornou insuportável, levando-a abandonar o curso.

No jardim da Licenciatura em Matemática da UFTM, a pesquisadora era uma erva daninha que perturbava sua harmonia e beleza. Por não se adequar aos moldes esperados, por suas raízes causarem fissuras. Sendo sutilmente, sem que na ocasião pudesse perceber/resistir sendo arrancada até perder momentaneamente as forças, o fôlego e desistir (Monteiro, 2018).

O tempo passou e, em 2015, iniciou a graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Uberaba, formando em janeiro de 2020. Menos de dois meses depois, o mundo padeceu com os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19. Nesse período, a pesquisadora dialogou com alguns colegas engenheiros descobrindo que muitos realizaram os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática. Notícia que estranhamente a incomodou: é possível formar um professor em seis meses? Qual o tempo necessário para se tornar professor?

A experiência na docência da pesquisadora aconteceu com duas turmas de período integral. Na ocasião faltava um arcabouço formativo e maturidade para reconhecer as multiplicidades. Outro fato importante era que sua sobre a docência seguia as linhas duras da minha própria formação: modelo de docência o tradicional, que mantinha a sala de aula silenciosa, os alunos nas carteiras enfileiradas e bombardeando conteúdos e conceitos no quadro. Além disso, também mensurava a aprendizagem de todos a partir do ponto de chegada, desconsiderando toda a trajetória de desenvolvimento (Saviani, 1999).

Ao relembrar estas memórias, há o reconhecimento da pesquisadora sobre a importância da pausa na sua trajetória como docente. Pois, esse período proporcionou amadurecimento e

⁸ Uma visão humanizada que não seja da Matemática pela Matemática, mas, que considere as relações interpessoais, intrapessoais, toda a multiplicidade da sala de aula e as diferentes relações da Matemática no contexto humano.

⁹ Como Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), se utilizou a palavra “matemática”, no singular, relacionada à concepção de conhecimento universal, atemporal, acadêmico e segregador. Já o termo “matemática(s)”, no plural, sinaliza o movimento que problematiza e se opõe a essa história única (eurocêntrica), oriunda do colonialismo. Reconhecendo as multiplicidades dos processos históricos e sociais que permeiam a produção de saberes matemáticos. Além disso, a utilização dos parênteses é feita de forma proposital, para ressaltar a tensão existente entre a imposição de epistemologias únicas e a (re)existência de conhecimentos múltiplos.

romper com o ciclo, visão segregadora e enraizada da Matemática. Podendo conhecer as Matemática(s) suas multiplicidades e distintas perspectivas. E dentre tantos acasos do destino, o dia vinte e quatro de agosto de 2023, também foi a data de sua colação de grau do curso de Licenciatura em Matemática, realizado pela Universidade de Uberaba.

Foram necessários mais de catorze anos para concluir sua graduação em Licenciatura em Matemática, que não se resumem ao título, diploma e Lattes. Essa graduação é uma fissura. Como erva daninha, encontrou novas rotas, entrou pela porta principal e ficou cara a cara com a Rainha M. E olhando no fundo dos seus olhos descobriu que sua força vem dos seus guardiões e utopias propagadas. Então, decidiu que não seria uma de suas guardiãs. Ao contrário, pelas fissuras, pelas linhas de fuga, recusou ser uma flor de plástico (Monteiro, 2018).

Outro afetamento potente ocorrido durante a apresentação da pesquisa para o GEPEDUC, foi descobrir seu preconceito com relação aos Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática. Sendo esse referido, segundo o dicionário online Michaelis (2023, n.p) como um “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto”. A pesquisadora possuía pré-concepções em relação aos cursos sem conhecê-los. Foi quando a Profa. Ma. Flávia Helena Pereira¹⁰, lhe disse para assumi-lo. Esse momento gerou um grande conflito, pois, havia o preconceito do seu próprio preconceito, por reconhecer sua intransigência. Sendo, por vezes, ingênua ao não reconhecer as influências do próprio contexto e formação.

Se observa que inúmeros encontros e reencontros foram necessários para descobrir que o gatilho para desenvolver sua foi o fato dos Programas Especiais de Formação Pedagógica proporcionarem uma formação em seis meses. Esse período formativo reduzido incomodava. Todavia, qual o tempo ideal para se formar um docente? O que é o tempo? Questionamentos que desterritorializaram novamente (Deleuze; Guattari, 1995). Conduzindo a refletir sobre os motivos do preconceito: concepção arcaica e ingênua sobre formação docente, assim como a própria formação.

Aceitar o preconceito doeu, foi um processo lento e de intensos conflitos, todavia, quando o fez, sentiu-se estranhamente bem. E um novo conflito surgiu, pois, recusou ser uma professora que desmotiva e realiza um desserviço à educação. Recusando o papel de ser mais uma Guardiã da Rainha M (Monteiro, 2018). Ao mesmo tempo, vinha sendo preconceituosa apenas por um

¹⁰Informação fornecida pela Ma. Flávia Helena Pereira, durante a reunião do GEPEDUC, no dia 24 de agosto de 2023.

fator relativo: tempo. Como romper com essa visão enraizada da docência? Qual formação docente devemos defender?

Foi preciso desterritorializar (Deleuze; Guattari, 1995), desconstruir, sair da zona de conforto, sendo esse um processo doloroso, de rupturas, medos e crescimento. Desterritorializar dói, incomoda e causa fissuras. Por vezes sentimos despidas, fragilizadas e à beira de algumas crises nervosas. Inseguras se realmente estamos defendendo a educação emancipadora, ou só continuamos sendo meras engrenagens dos interesses mercantis.

Entre noites mal dormidas, ansiedade, lágrimas, crises existenciais, a pesquisadora percebeu que o próprio processo de refletir sobre si tornou/torna/tornará uma docente e ser humano gradativamente melhor. E a busca pelo conhecimento e inquietações ocorrerá por toda a vida. Sendo que reconhecer os desafios, falhas, limitações são importantes fatores para o amadurecimento profissional e pessoal. E o pouso?

O pouso é quando algo no campo aguça a percepção do cartógrafo, “um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala” (Kastrup, 2007, p.17). Uma boa analogia, é comparar o pouso com uma janela aberta que nos chama a atenção, traz suas particularidades e passa a integrar a cartografia. Nessa jornada, onde a pesquisadora pousou?

Comumente, estamos condicionados a desperdiçar o bem mais valioso que temos: a vida. Nos habituamos a enaltecer os resultados e esquecemos dos sabores e aventuras do trajeto. Passamos a semana toda esperando o sábado e o domingo e muitas vezes não apreciamos o nascer do sol. Ficamos quatro, catorze anos esperando o dia da colação de grau, o dia da qualificação e o dia da defesa. E o trajeto? As conversas com os amigos e a orientadora? As leituras, releituras, encontros e reencontros? As lágrimas e joelhos ralados?

Tudo precisa ter começo, meio e fim? Não podemos continuar voando, conhecendo, experienciando, caindo e levantando? E se ao final da jornada eu não quisermos parar? O pouso é o fim? Tudo depende da perspectiva que analisamos essas provocações. A Academia, nos limita um prazo máximo de 24 meses para concluir as atividades do mestrado. Esse é o fim? Quando concluimos todos esses requisitos somos mestres?

Falar sobre a experiência com o pouso é estranhamente difícil e nostálgica. Porque apesar da Academia obrigarmos a finalizar a dissertação, ainda há tanto para estudar e experienciar. Quando lemos e relemos nossas dissertações faríamos muitas edições. Além disso, faltou tempo para dialogar e experienciar. Foram tantos momentos que merecem replay e serem compartilhados, por isso, a pesquisadora se arriscou na parresía foucaultiana. Fazendo dela uma

nova rota, um novo desafio e um (re)começo.

A escolha da pesquisadora foi sustentar a dissertação nos conceitos da cartografia de Deleuze, Guattari e de autores que beberam de suas fontes. Essa perspectiva acredita que o conhecimento produzido e compartilhado possui a potencialidade de abarcar “as zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja ela a da objetividade, seja a da subjetividade” (Barros; Barros, 2016, p.178). A cartografia permite voar alto, apresentar distintas óticas sobre um mesmo problema, desvencilhar dos dualismos: certo ou errado, verdade ou mentira e tantos outros. A cartografia convida a analisar o entre, o meio-termo, reinventar, resistir, ser afetado, afetar e a fazer com (Albernaz, 2011).

Diante do exposto, foi necessário fazer escolhas metodológicas que ampliassem as discussões que permeavam a questão central: O que pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? E quanto mais avançava, novas inquietações foram surgindo: quais são os movimentos feitos pelos bacharéis em relação à Complementação Pedagógica para o seu devir professor de Matemática da Educação Básica? Por que os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática continuam vigentes? Como esses Programas lidam com o distanciamento das naturezas de conhecimentos do bacharelado e da licenciatura?

Com uma visão limitada, cheia de certezas, preconceitos e imaturidade, a pesquisadora iniciou a jornada como mestranda. Realizou uma pesquisa de natureza qualitativa focada no movimento das relações sociais, que “traz possibilidades para o entendimento de fenômenos humanos e sociais, levando em conta a investigação de problemas e a interpretação de seus significados” (André, 1995, p. 8 apud Oliveira, 2020). Durante o trajeto vivenciou e/ou dialogou sobre as experiências feitas pelos/com os bacharéis para o seu devir professor de Matemática na Educação Básica, ou seja, o pouso foi direcionado aos aspectos subjetivos, tanto próprio quanto desses docentes colaboradores e principalmente nas intersecções, toques, encontros e reencontros.

Como referiu o levantamento dos docentes de Matemática que possuíam Complementação Pedagógica em Matemática ocorreu em 34 escolas Estaduais de Uberaba-MG e os critérios de inclusão foram: escolas estaduais do município de Uberaba-MG que possuíam no corpo docente professores de Matemática, situadas no perímetro urbano. Segundo informações fornecidas pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG (2023), o corpo docente das escolas estaduais de Uberaba-MG era constituído por 171 professores de Matemática sendo: 53 profissionais efetivos e 118 contratados. Desse contingente, segundo informações fornecidas

pelas escolas à minha orientadora (consulta realizada no período de 28 de agosto a 06 de setembro de 2023), haviam 3 professores de Matemática que realizaram os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática e 5 professores de Matemática com autorização para lecionar a título precário (popularmente conhecido na comunidade escolar uberabense como “CAT - Certificado de Avaliação de Títulos”) (Brasil, 2019, n.p), que consiste em “um documento que pode ser requerido por estudantes de curso superior (matriculados e frequentes), bacharéis de nível superior sem licenciatura específica para o magistério ou, ainda, por pessoas apenas com o ensino médio concluído) (Brasil, 2019, n.p)”.

Informações fornecidas pelas escolas a minha orientadora? Uma mestrandia precisar de auxílio da orientadora para conseguir dados da pesquisa? Sim, foi uma estratégia necessária. Pois, ela queria ir para o campo, todavia, o campo só me permitia olhar pelas frestas do portão.

RELAÇÕES DE PODER: QUERIA IR PARA O CAMPO, TODAVIA, O CAMPO SÓ ME PERMITIA OLHAR PELAS FRESTAS DO PORTÃO

As relações de poder na perspectiva deleuziana, são relações complexas e dinâmicas, que envolvem múltiplas forças que atuam de maneiras distintas e por vezes imprevisíveis e permeiam todo o contexto social (Deleuze, 1990). No caso, por ocupar a posição de mestrandia e não ter uma rede de contatos com os pares ampla e fortalecida, não possuía “força” suficiente para conseguir levantar os dados em todas as escolas. Em contrapartida, sua orientadora, possuía/possui uma rede fortalecida de contatos com os pares, é referência no campo de formação de professores e educação matemática, é docente titular da UFTM e dedicou um longo período da vida à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Nessa pesquisa a posição em que o sujeito que perguntou ocupava fez diferença no êxito da constituição dos dados. E será que isso ocorreu/ocorre/ocorrerá só nessa pesquisa?

PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA: BREVE PANORAMA

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática surgiram de forma emergencial em resposta à necessidade de suprir a carência de professores qualificados em disciplinas específicas, como Matemática. Criados a partir da consolidação da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Após a solidificação dessa legislação houve a criação do Plano Nacional de Educação, que estipulou o prazo máximo de dez anos para que “70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior” (Brasil, 2001, p. 67) e “todos os professores de Ensino Médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura Plena nas áreas de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2001, p. 68).

De acordo com Fiorentini (2008, p. 46), cerca de 1,6 milhões de professores foram afetados diretamente por estas legislações, pois exerciam a profissão sem a devida titulação que passou a ser requerida. Essas novas exigências por formação desencadearam uma alta demanda por capacitação. Sendo que o Estado não possuía infraestrutura para suprir tais demandas. E acabou criando alternativas como o Parecer CNE/CP nº 04/97 (Brasil, 1997a), que mais tarde deu origem à Resolução CNE/CP nº 02/97,2 (Brasil, 1997b), que ordenava e orientava a estruturação e o funcionamento dos Programas Especiais de Complementação Pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 02/97,2, “dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio” (Brasil, 1997b, p. 1). Conforme seu Art. 1º, parágrafo único, objetivando “suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (Brasil, 1997b, p. 1), possuindo como pré-requisitos que os ingressantes nesses Programas tivessem formação em nível superior, em cursos correlacionados à habilitação pretendida, e assim pressupõe-se que já tenham uma “sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (Brasil, 1997b, p. 1). Atualmente, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Matemática assim como das demais licenciaturas, seguem as orientações e diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

A TÃO ESPERADA VIAGEM: CONHECENDO O CAMPO PELA PORTA PRINCIPAL

Após sua orientadora identificar os professores de Matemática que realizaram Complementação Pedagógica em Matemática, com autorização prévia dos devidos órgãos responsáveis (CEP/UFTM parecer Nº 6.122.152, CAAE (Comitê de Apresentação e Avaliação Ética) Nº 69411923.5.0000.5154, Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG, Direção Escolar e dos Docentes), finalmente conseguiu entrar no campo pela porta da frente

(Monteiro, 2018). A expectativa era grande, pois, nesse momento a mestranda já tinha percebido que não poderia controlar o movimento da pesquisa.

Dialogar e/ou experienciar com estes docentes foi a consolidação da sua jornada. Momentos tão potentes que deixaram aprendizados para além da dissertação. Por isso, reuniu esforços para que essas experiências não ficassem apenas na memória e fossem eternizadas na forma escrita: dissertação e neste artigo.

O que pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? Dormiu e acordou com essa questão na cabeça. Um eco tão potente que desinquietou, incomodou e por muitas vezes tirou-lhe o sono. Mas, o desejo (Rolnik, 1989) em seu sentido mais primário ultrapassou os limites da Complementação Pedagógica em Matemática: o que é ser docente? Como deve ser a formação inicial e continuada de um docente? Qual currículo adotar?

A profissão docente é potente, afeta e é afetada a todo instante. Porém, qual currículo, matéria e disciplina prepara o professor para lidar com um aluno que passa mal na escola por não ter comida em casa? Para lidar com uma adolescente que perdeu tragicamente a melhor amiga? Para dar suporte ao aluno que a mãe e o avô perderam a batalha contra o Covid-19? Para disputar a atenção com as redes sociais, jogos e tantas tecnologias? A lidar com as multiplicidades, inclusive a própria?

Também não podemos esquecer das influências políticas que balizam a educação: BNCC (Base Nacional Curricular Comum), avaliações de ranqueamento (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio), currículos de formação inicial e continuada que seguem interesses mercantis. E os Programas Especiais de Complementação Pedagógica em Matemática: como eram no passado? Como estão hoje? E como serão no futuro?

A sala de aula é um corpo complexo, vivo e em constante movimento. Formado por sonhos, pesadelos, entraves, sorrisos, cores, alegrias, dores e seres humanos. Ao entrar nos portões das escolas onde realizou a pesquisa de campo, a mestranda se sentiu literalmente abraçada: o coração ficou quentinho. Sentia as potencias e ressonâncias invadirem meu corpo. Porque, por muito tempo ela questionou suas escolhas, pensou ter escolhido a rota errada. E ficar atrás dos documentos era mais seguro, mas não suficiente.

Em várias ocasiões, se sentiu desesperançosa, pois não conseguia os dados impreteríveis para a execução da pesquisa. E a ação instintiva foi retroceder e querer levar a pesquisa de volta para a zona de conforto: uma pesquisa engessada, balizada por legislações e documentos que já

estão disponíveis. E o que a fez continuar? A pergunta correta não é o que, mas, quem fez prosseguir? A resposta é: Sua estimada orientadora Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa.

Como supracitado devido à inexperiência no campo a pesquisadora teve medo pela aparente falta de dados. O que demorou a perceber é que esse entrave, levantava questões potentes: Por que estava no campo, mas não entrava nele por mais que tentasse? Por que sua orientadora conseguiu os dados? Sendo atravessada pelas relações de poder (Deleuze, 1990). E existe alguém que consegue desvencilhar dessas relações?

Ao recordar essas experiências durante o trajeto da sua pesquisa e vida. A mestrandia sinaliza a felicidade de encontrar pessoas em que confiou e auxiliou. Por isso, essa dissertação e artigo não são seus e sim fruto de todo apoio coletivo. Suscitando reflexão: a pesquisa é do pesquisador?

Ter a oportunidade de experienciar e/ou dialogar com dois docentes de Matemática que realizaram os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática. Sendo que essas partilhas não se limitaram apenas aos Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática: houve trocas sobre a formação inicial (Bacharel em Ciências e Tecnologia e Bacharel em Engenharia Civil), início das carreiras docentes, sonhos, desafios, mudanças de município, famílias, perspectivas sobre o campo educacional, formação de professores, os percalços/prazeres das práticas docentes e principalmente a esperança de que a educação é a arma mais poderosa para transformar o presente/futuro em um lugar melhor. Conhecer-los, dialogar, fazer com, permitiu-me sentir vergonha da proposta de projeto que enviei ao PPGE-UFTM.

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica em Matemática formaram professores que reconhecem as multiplicidades que envolvem a sala de aula e relações interpessoais. Capazes de criarem novas rotas, fissuras e fazerem dos alunos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Evidenciando que o fator tempo na formação inicial não foi um determinante para o sucesso ou insucesso da formação docente.

Nesse contexto, o cotidiano da sala de aula, os diálogos, o estudo bibliográfico e das legislações, as reuniões com o GEPEDEC, as vivências e estudos sobre educação e no campo da formação de professores de Matemática. Não chegaram nem perto de responder a questão pilar de sua dissertação: o que pode uma complementação pedagógica em matemática? Pois, a potência da própria questão é dela se desdobrar tantas outras, afinal, o grande objetivo da pesquisa foi: fazer pensar, repensar, criar novas rotas, resistir e convidar os pares para fazerem o mesmo (Gatti, 2002).

Sendo essa resistência sem militância, sem querer se tornarmos opressoras, mas, buscando apresentar a(s) Matemática(s), pensando com, fazendo com, construindo com os alunos e colegas de profissão: sejam eles ervas daninhas ou flores de plásticos (Monteiro, 2018). Conhecendo, reconhecendo e ressignificando preconceitos, desafios, limitações, fragilidades e virtudes. Pois, não existe receita ou método para aprender, “mas um violento adestramento, uma cultura” (Deleuze, 1988, p. 160) que nos invade.

A inexistência de um método para aprender se deve ao fato de que o processo de aprendizado não pode ser reduzido a uma fórmula, sendo mais adequadamente compreendido como um intenso cultivo cultural que permeia o ser. O aprendizado não é um processo passivo, linear, indolor e finito, mas, uma experiência ativa e muitas vezes desafiadora. Envolvendo o confronto com novas ideias, perspectivas, conceitos, reconhecimento das multiplicidades e infinito (Deleuze, 1988).

A jornada como mestrandia foi iniciada com o anseio de descobrir respostas. E, finalizada com a cabeça borbulhando com inúmeros questionamentos, o estômago repleto de borboletas, caindo e levantando, errando, acertando e, com o desejo de não parar o movimento (Rolnik, 1989)!

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Roselaine Machado. **Formação Ecosófica: a cartografia de um professor de matemática**. 2011. 217 p. Tese (Curso de Doutorado em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

BARROS, Regina Benevides de; BARROS, Eduardo Passos. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília, 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso 18 de set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 04/97, de 11 de março de 1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF: CNE, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf> acesso 18 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em: 15 dez. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Rio Claro: Bolema, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FLYNN, Thomas. Foucault as parrhesiast: his last course at the Collège de France (1984). In: Bernauer, James e Rasmussen, David. (Ed.). *The final Foucault*. Cambridge: MIT, 1988, pp. 102-118.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 2.ed. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, P. 29-47.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002 (Pesquisa em Educação, v. 1).

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 19, ed. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

MATOS, Diego; GIRALDO, Victor; QUINTANEIRO, Wellerson. Por Matemática(s) Decoloniais: vozes que vêm da escola. **Bolema**, v. 35, n. 70, p. 877-902, ago. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/QgtVSW8WMR833G4qWtySDhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MICHAELIS. Frustração. **Dicionário Online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/frustra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MONTEIRO, Alexandrina. *Novas terras e novos jardins: as flores de plástico não morrem*.

Linha Mestra, v. 12, n. 35, p. 63-172, mai/ago. 2018. Disponível em:
<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/42/57>. Acesso em: 07 out. 2023.

MOURA, C. F. de. **A reação à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação**. 2008, 129 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Brasileira. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social.

OLIVEIRA, Bruna Carla Rodrigues de. **Cartografias do PNAIC: formação continuada das professoras que ensinam matemática no ensino fundamental**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
<http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/123456789/1104/1/Dissert%20Bruna%20C%20R%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ORTEGA, F. Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro: Graal; 1999. 2019. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

RODRIGUES, Vânia Cristina da Silva. **Atividades acadêmico-científico-culturais nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP: estratégia de disputa no campo**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12209/Versao_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2024.

ROLNIK, Suely. Desejo em três movimentos. *In*: ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. v. 1, cap. Capítulo I, p. 21-31.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.