Areté
Revista Amazônica de Ensino de Ciências

# (DES)VIANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA POR MEIO DO INTERCESSOR DELEUZE

## (DE)VIATING THE EDUCATION OF MATHEMATICS TEACHERS THROUGH DELEUZE AS AN INTERCESSOR

## (DES)VIANDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE DELEUZE COMO INTERCESOR

**Guilherme Araújo Soares**[*]
**Maria Ione Feitosa Dolzane**[**]

**RESUMO**

Este artigo apresenta conceitos de desconstrução das narrativas tradicionais na formação de professores de matemática, buscando problematizar as múltiplas possibilidades e transformações que ocorrem nas experiências formativas. Diante disso, objetivamos problematizar as narrativas existentes, enriquecendo-as para destacar as potencialidades criativas e transformadoras que emergem das obras rizomáticas de Deleuze, deslocadas para a formação de professores de matemática. A metodologia utilizada compreende um posicionamento pós-estruturalista/pós-crítico de pesquisa em educação matemática, utilizando a cartografia como horizonte para mapear e problematizar o campo. O estudo dialogou sobre a Filosofia da Diferença, deslocando as ideias de Deleuze para a formação de professores de matemática. Apresentamos, nesse diálogo, a importância de considerar a formação docente como um espaço de potencialidades abertas, em que o encontro com o outro e a interação intensa são necessários para o desenvolvimento de práticas educativas inventivas, especialmente no contexto da educação matemática rizomática.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Matemática. Deleuze.

**ABSTRACT**

This article presents concepts for deconstructing traditional narratives in mathematics teacher education, seeking to problematize the multiple possibilities and transformations that occur in educational experiences. In light of this, we aim to problematize existing narratives, enriching them to highlight the creative and transformative potential that emerges from Deleuze's rhizomatic works, as applied to mathematics teacher education. The methodology employed adopts a

[*] Doutorando em Educação em Ciências na Amazônia, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), Universidade do Estado do Amazonas, PPGEEC/UEA, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: gas.dca25@uea.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3146-8303. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2969196957539491

[**] Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: ionedolzane@ufam.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0428-5774. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5587361522839707

poststructuralist/postcritical approach to research in mathematics education, using cartography as a framework for mapping and problematizing the field. The study engaged in a dialogue on the Philosophy of Difference, transposing Deleuze's ideas to the field of mathematics teacher education. In this dialogue, we highlight the importance of viewing teacher education as a space of open possibilities, where encounters with others and intense interaction are necessary for the development of inventive educational practices, especially in the context of rhizomatic mathematics education.

**Keywords:** Teacher education. Mathematics. Deleuze.

**RESUMEN**

Este artículo presenta conceptos de deconstrucción de las narrativas tradicionales en la formación del profesorado de matemáticas, con el objetivo de cuestionar las múltiples posibilidades y transformaciones que se producen en las experiencias formativas. Ante esto, nos proponemos cuestionar las narrativas existentes, enriqueciéndolas para destacar las potencialidades creativas y transformadoras que surgen de las obras rizomáticas de Deleuze, trasladadas al ámbito de la formación del profesorado de matemáticas. La metodología utilizada adopta un enfoque posestructuralista y poscrítico de la investigación en educación matemática, utilizando la cartografía como horizonte para trazar un mapa y cuestionar el campo. El estudio entabló un diálogo sobre la Filosofía de la Diferencia, trasladando las ideas de Deleuze a la formación del profesorado de matemáticas. En este diálogo, presentamos la importancia de considerar la formación docente como un espacio de potencialidades abiertas, en el que el encuentro con el otro y la interacción intensa son necesarios para el desarrollo de prácticas educativas inventivas, especialmente en el contexto de la educación matemática rizomática.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Matemáticas. Deleuze.

> *Escrever sobre Deleuze [e Guattari] não é comemorar uma revolução filosófica já feita. Ninguém sabe nem pretende dizer o que é "a" filosofia de Deleuze [e Guattari]; nós nos sentimos afetados por Deleuze [e Guattari], nós outros, seus exploradores, na medida em que tentamos fazer filosofia hoje; presumimos que a filosofia não sairá indene da aventura deleuziana [guattariana], mas sabemos que cabe a nós mostrar e efetuar isso (Zourabichvili, 2016, p. 34).*

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicio com Zourabichvili (2016), pensando a desestabilização das narrativas tradicionais da formação de professores de matemática não apenas como problematização das estruturas constituídas, mas como movimento das forças que atravessam os processos formativos e que frequentemente permanecem invisibilizadas pelos discursos normativos. Trata-se de deslocar o olhar das formas estabilizadas para os movimentos que as fazem variar, acompanhando as transformações que se produzem no acontecer da formação.

As narrativas que organizam a formação docente costumam operar por linhas retas

(etapas, competências, desenvolvimento, profissionalização e sucesso). Produzem imagens 'reconhecíveis' do que deve ser um professor de matemática e instituem percursos considerados legítimos para sua constituição. Entretanto, entre tais estratificações, proliferam linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995), movimentos que escapam às capturas da representação e fazem emergir outros modos de viver à docência. Trata-se de fazê-los variar, acendendo brechas para o inesperado e para a (re)criação.

Desestabilizar as representações hegemônicas da formação de professores de matemática implica problematizar discursos que procuram capturar a experiência docente em modelos lineares, prescritivos e unidimensionais. Como aponta Santos (2019), toda experiência formativa é atravessada por uma multiplicidade de afetos, forças e intensidades que escapam às narrativas previamente estabelecidas de êxito e fracasso. Nessa direção, o pensamento deleuziano desloca o olhar das categorias previamente dadas para os processos, encontros e acontecimentos que constituem a docência em seu movimento.

Por se tratar de uma investigação teórico-ensaística, de inspiração cartográfica, os movimentos aqui apresentados não se deixam capturar como categorias empíricas de análise, tampouco se oferecem como resultados conclusivos/generalizáveis. São deslocamentos conceituais que se produzem no atrito entre a Filosofia da Diferença e o campo da formação de professores de Matemática. Movimentos que procuram rachar imagens sedimentadas da docência, abrindo frestas por onde outras possibilidades de professorar possam passar.

Nessa (des)viação, a formação que desejamos consiste em desfazer imagens sedimentadas da docência para liberar outras possibilidades de existência. Desfazer formas para fazer mover forças. Rasurar certezas para que diferenças possam emergir. Abrir espaço para aquilo que ainda não encontrou linguagem, mas insiste em existir como potência. É nesse entre, aberto ao acontecimento, que se ancoram as problematizações desta investigação.

Ao considerarmos os objetivos dessa formação, interessa menos corrigir estruturas do que criar condições para a emergência de novos modos de professorar matemática. Isso implica voltar a atenção às micropolíticas do cotidiano educativo, nas quais as subjetividades docentes são continuamente produzidas por acontecimentos e forças que escapam ao controle racional e normativo. Nessa perspectiva, o plano opera movimentos de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995), deslocando sujeitos e saberes para além dos territórios conhecidos.

No pensamento pós-estruturalista, a formação é um campo de multiplicidades.

Resistindo às narrativas simplificadoras que tentam impor uma ordem estável ao desenvolvimento profissional, a desconstrução desse tecido calcificado torna-se uma prática de experimentação, capaz de explorar as potências latentes das experiências formativas e de produzir conexões inesperadas entre vidas, saberes, corpos, memórias e afetos.

A complexidade das identidades e práticas pedagógicas que se entrelaçam em diferentes contextos exige uma abordagem que acolha a diferença e a multiplicidade. A ênfase nas linhas de fuga permite compreender a formação como composição provisória de forças heterogêneas. Nesse sentido, confrontar as narrativas dominantes significa abrir espaço para modos mais plurais de existência e criação no território educacional.

Expandir essa perspectiva implica acreditar que as narrativas tradicionais frequentemente simplificam e homogeneízam a riqueza das experiências formativas. Para Deleuze (2018), importa não somente aquilo que se torna visível e normatizado, mas também os movimentos que escapam às classificações e expectativas predefinidas. Trata-se de acompanhar os processos de diferenciação que atravessam as trajetórias docentes, observando como novos modos de subjetivação se engendram nos encontros com o mundo.

Ao enveredar por essas linhas de fuga, torna-se possível perceber a formação como território de experimentação contínua. Um território onde a docência não se caracteriza por identidades estáveis, mas pelos devires que a permeiam. Devir-docente, devir-educador, devir-pesquisador, devires-outros, movimentos que desestabilizam as formas instituídas e fazem emergir novas maneiras de habitar a educação matemática.

Objetivamos problematizar as narrativas existentes, expandindo-as em direção às potencialidades criadoras e transformadoras que emergem das obras rizomáticas de Deleuze, quando deslocadas para a formação de professores de matemática. Nessa direção, a formação opera como intercessora rizomática de invenção, assumindo a escrita deste texto[1] como exercício de experimentação, acompanhando encontros e acontecimentos que fazem pensar. Uma formação que deseja multiplicar as possibilidades de vida-docência, fazendo da educação matemática um território de diferença e criação de modos outros.

[1] Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e à Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

## 2 CARTOGRAFANDO O PROCESSO

Esta investigação inscreve-se em uma perspectiva pós-estruturalista, também conhecida, por alguns grupos de pesquisadores, como pós-crítica, e busca distanciar-se da rigidez, das essências, das convicções e dos universais (Corazza, 2001; Paraíso, 2004). Nesse horizonte teórico-epistemológico, rejeitamos a prescrição e todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (Paraíso, 2014). A saber:

> As pesquisas pós-estruturalistas ou pós-críticas na área da educação têm como finalidade fundamental abordar questões complexas, desafiar as estruturas tradicionais de análise, questionar e lançar perguntas em relação ao objeto de estudo e, ainda, desafiar as narrativas tradicionais com suas noções preconcebidas, em que o pesquisador é provocado a desconstruir as ideias dominantes para revelar as complexidades subjacentes existentes em todo problema (Soares; Trindade; Dolzane, 2024, p. 4-5).

A cartografia constitui uma prática teórico-metodológica que acompanha processos, conforme destacam Barros e Kastrup (2009). Desenvolve-se no percurso investigativo, assumindo a pesquisa como prática de “invenção” e não como validação de algo previamente sistematizado. Articulada à problematização, inspirada em Foucault (2004) e em Deleuze e Guattari (2010), abre-se à experimentação e às forças que atravessam o campo investigado. Nesse movimento, lançamo-nos às questões que emergem no caminhar, acompanhando as ressonâncias e as afecções produzidas pelos encontros (Fernandes; Prudente; Amador, 2022). Assim, cartografar demanda criar condições para que outros caminhos se componham, *desviem* e sejam inventados.

É crucial afirmar que essa reflexão não esgota os temas emergentes dessa experiência. Ao contrário, ela se estabelece como um ponto de partida em um processo contínuo e em constante evolução (Soares; Trindade; Dolzane, 2024). Nesse contexto, destacamos que as problematizações surgem como potenciais respostas para os problemas levantados, impulsionando, dessa forma, o movimento contínuo do pensamento (Dolzane, 2023).

Em um pensamento pós-estruturalista/pós-crítico, a perspectiva cartográfica, metodológica e investigativa alinha-se à desconstrução das narrativas tradicionais (Kastrup, 2023). Ao invés de procurar por uma verdade incontestável ou a validação de sistemas

estabelecidos, a investigação se abre para a multiplicidade de interpretações. Dessa forma, o conhecimento é um processo em constante (re/des)construção, em que as problematizações impulsionam o pensamento para novas potencialidades criativas.

### 2.1 Caminhos cartográficos da pesquisa

A investigação inscreve-se no campo das pesquisas pós-estruturalistas em Educação Matemática, assumindo caráter teórico-ensaístico e problematizador. Para além de buscar validações, generalizações ou prescrições à formação de professores de matemática, interessa-nos produzir deslocamentos no pensamento, interrogando narrativas consolidadas e explorando outras possibilidades de compreender os processos formativos.

Nesse contexto, a cartografia foi assumida como horizonte teórico-metodológico por possibilitar o acompanhamento de processos, movimentos e forças que atravessam determinado campo problemático (Barros; Kastrup, 2009). Diferentemente de metodologias orientadas pela representação ou pela busca de evidências estáveis, a cartografia opera pela atenção aos fluxos e às emergências produzidas no percurso investigativo. Assim, trata-se de acompanhar problematizações**,** tensões e linhas de composição que se produzem no encontro entre filosofia e formação docente.

Os escritos de Gilles Deleuze, bem como aqueles produzidos em parceria com Félix Guattari, foram tomados como intercessores conceituais da investigação, especialmente as obras *Diferença e Repetição* (Deleuze, 2018), *Conversações* (Deleuze, 1992), *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995) e *O que é a Filosofia?* (Deleuze; Guattari, 2010). O conceito de intercessor é compreendido como força capaz de provocar desvios e novas composições do pensamento.

O movimento analítico desenvolveu-se por meio da leitura, aproximação e articulação desses conceitos com o campo da formação de professores de matemática. Nesse percurso, desejamos tensionar imagens consolidadas da formação docente, problematizando seus pressupostos representacionais, suas lógicas de normalização e seus modos recorrentes de organização curricular. As problematizações emergiram do encontro entre os conceitos deleuzianos e questões contemporâneas da formação docente, produzindo linhas analíticas que permitiram pensar a educação matemática para além de modelos lineares e prescritivos.

Desses três movimentos conceituais que se compuseram no percurso cartográfico, sintetizados no Quadro 1.

**Quadro 1 –** Movimentos cartográficos de problematização da formação de professores de matemática.

| Movimento cartográfico | Operação analítica |
|---|---|
| Filosofia da diferença | Problematização das concepções representacionais da formação docente |
| Rizoma | Questionamento da linearidade curricular e dos modelos formativos hierarquizados |
| Linhas de fuga | Produção de outras possibilidades de formação, aprendizagem e docência |

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Esses movimentos constituem composições provisórias produzidas ao longo da investigação. Eles funcionam como dispositivos de pensamento que possibilitam tensionar discursos sedimentados sobre a formação de professores de matemática e abrir espaço para a emergência de modos outros de ensinar, aprender e formar-se.

As problematizações produzidas nesse percurso cartográfico se orientam pela criação de condições para pensar diferentemente a formação de professores de matemática. Nesse movimento, a cartografia conduz-nos ao encontro da Filosofia da Diferença, compreendida como um intercessor capaz de tensionar imagens consolidadas da formação docente e abrir espaço para outras possibilidades de pensamento. É nesse horizonte que passamos a discutir alguns conceitos centrais do pensamento deleuziano, especialmente aqueles relacionados ao rizoma, à diferença, à multiplicidade e ao devir.

## 3 FILOSOFIA DA(S) DIFERENÇA(S)

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2018) investiga o conceito de diferença com uma profundidade que transcende meras distinções empíricas ou comparativas entre termos, afastando-se de abordagens tradicionais que a limitam à diversidade ou à alteridade. Diferentemente dessas interpretações, para Deleuze (2018), a diferença é um estado de determinação essencial, constituindo-se como uma força operante, um princípio ativo que compõe a própria essência das coisas.

Deleuze (2018) posiciona a diferença como uma categoria qualitativa e intensiva, uma síntese que vai além da mediação entre termos. É um vetor que constitui e transforma as

relações, atuando como uma *causa formal*, criadora e mediadora de novas potencialidades. Nessa perspectiva, a diferença não é mais um simples predicado, um atributo que adjetiva conceitos. Ao contrário, ela se torna uma força ontológica produtiva, o motor de devir que permite a emergência do novo e possibilita a transformação contínua.

A diferença é afirmativa. Ela não define as coisas pelo que elas não são, mas pelo que podem *vir a ser* em um processo contínuo de devir.

> O eterno retorno só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência e por intermédio da metamorfose. Mas ele não faz retornar nem a condição nem o agente; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda a sua força centrífuga. Ele constitui a autonomia do produto, a independência da obra. Ele é a repetição por excesso, que nada deixa subsistir da insuficiência nem do devir igual. Ele é o novo, é toda a novidade (Deleuze, 2018, p. 138).

Em sua análise, Deleuze (2018) critica profundamente a subordinação da diferença a relações convencionais, como a oposição e a semelhança, desvelando a confusão que emerge ao reduzir a diferença a um mero atributo comparativo entre identidades conceituais fixas. Para ele, a diferença pode ser afirmada como um conceito autônomo e ativo, que transborda categorizações tradicionais e cria vias de pensamento e expressão radicalmente novas.

Na filosofia de Deleuze, a diferença é um princípio vital que desafia as estruturas de identidade rígida e uniformidade conceitual. Ele defende um pensamento fluido, onde a diferença se manifesta como potência criadora, capaz de inaugurar conhecimentos, sensibilidades e práticas singulares. Nesse sentido, o enfoque pós-estruturalista de Deleuze "[...] rejeita categoricamente a fixação em identidades e a ideia de uma transcendência absoluta. Em seu lugar, ele posiciona a multiplicidade, a diferença e o devir como elementos centrais do pensamento" (Soares; Dolzane; Gomes, 2024, p. 8).

Deleuze diferencia a "diferença específica" de conceitos como diversidade ou alteridade. Para ele, a diferença é uma contradição imanente que emerge de sua própria essência, tornando-a irrepetível e singular. Ele "[...] distingue a diferença da mera alteridade ou diversidade, sugerindo que a diferença essencial se manifesta na contrariedade ou contraditoriedade, quando há uma diferença na essência ou na forma que define uma distinção intrínseca" (Soares; Dolzane; Gomes, 2024, p. 6-7). Deleuze, contudo, alerta que a subordinação da diferença a termos como oposição, analogia e semelhança distorce sua

natureza ativa e inventiva. Tal subordinação obscurece seu poder disruptivo e criador, privando-a da autonomia que lhe é essencial.

> [...] na proposta deleuziana, os referenciais do pensamento mudam, deixando de ser a identidade e a verdade, para serem as diferenças e os acontecimentos. Em outras palavras, trata-se de uma filosofia da imanência. Os conceitos de diferença e acontecimento não se ligam de modo transcendente a algo que lhes escapa, sendo elementos que subsistem em si mesmos dentro de um campo que lhes permite essa singularização (Silva, 2021, p. 31, grifo nosso).

Para Deleuze (2018), a diferença pode instaurar novos sentidos e desdobramentos no pensamento. A diferença é compreendida como força criadora na gênese e na significação do pensamento filosófico pós-estruturalista. A diferença, em vez de representar um obstáculo, atua como catalisador de novos modos de pensar e perceber o mundo.

Ao relacionar essa perspectiva à formação de professores de matemática, o pensamento da diferença em Deleuze (1992) propõe o desmonte das narrativas lineares e normativas da educação matemática, rompendo com uma abordagem uniforme e universalista do ensino. A filosofia da diferença convoca os educadores a navegar pelas múltiplas formas de conhecimento matemático e a valorizar as experiências e perspectivas diversas que os estudantes trazem consigo. Trata-se de uma educação que potencializa as singularidades nas maneiras como os estudantes apreendem e se relacionam com o saber matemático.

Nesse processo, emerge uma pedagogia mais inclusiva, dinâmica e reflexiva, que busca dar passagem ao devir dos alunos e à criação de novas formas de significação, desestabilizando padrões fixos e privilegiando o acontecimento do aprendizado. Essa educação é um lugar onde as pessoas podem se expressar e ser diferentes. Aqui, ser diferente é vital para que os/as docentes possam ensinar de maneira que mude as coisas.

> Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez o que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca parar de pensar. Nunca parar o pensar. Movimento do pensar. Nomadismo do pensar. Singularidade do pensar (Kohan, 2002, p. 127-128).

Essa transformação na formação de professores ultrapassa a mera adaptação de métodos de ensino, inspirando uma revisão profunda das políticas curriculares e educacionais,

com o intuito de liberar o currículo das amarras de uma racionalidade homogênea. A valorização de todas as vozes e modos de aprendizagem torna-se uma prática de resistência, na qual o professor é um experimentador que abre espaço para o múltiplo. Ao agir assim, ele instiga seus estudantes a se tornarem produtores de sentido e diferença. Nesta cartografia de afetos, os estudantes são estimulados a questionar e investigar ativamente a criação de novas formas de pensar e experimentar a matemática, em um mundo múltiplo.

A Filosofia da Diferença apresenta importantes ferramentas conceituais para problematizar os modos tradicionais de compreender a educação e a formação docente. Entretanto, interessa-nos menos uma exposição exegética do pensamento de Deleuze do que os deslocamentos que seus conceitos podem produzir no campo da formação de professores de matemática. Assim, a seção seguinte busca aproximar esses conceitos das problemáticas formativas contemporâneas, explorando suas potencialidades para pensar outros modos.

## 4 ENTRE... DELEUZE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Apesar de Gilles Deleuze não ter elaborado uma teoria educacional, seu pensamento oferece elementos fecundos para reimaginar a educação como uma experimentação viva. Na sua experiência como professor de filosofia, tanto no ensino médio quanto no ensino superior na França, o fenômeno educacional estava constantemente em seu horizonte de reflexão, mesmo que não constituísse o foco central de sua filosofia.

Em sua colaboração com Félix Guattari, a ênfase desloca-se dos termos e identidades fixas para as conexões e movimentos que se produzem entre eles (Guattari; Rolnik, 1996). É um pensamento que desestabiliza o “é” em favor do “e”, insistindo que a questão não reside em determinar o que uma coisa é, mas em explorar como ela interage, o que ela faz e as reverberações que ela cria no contato com outras forças. Isso nos conduz à ideia de multiplicidade, sendo um conjunto de relações em devir, marcado por uma abertura radical, que faz e desfaz laços em um campo de forças dinâmico e sem hierarquias predeterminadas.

Desse modo, uma “pedagogia deleuziana” ou uma educação inspirada por sua filosofia não pode ser reduzida a modelos. Ela emerge no encontro e nas linhas de fuga que se abrem em cada experiência educativa, tecendo novos modos de pensar/sentir/existir. Essa educação é um campo de diferenciação contínua, em que o aprendizado se torna um processo inventivo e

resistências são catalisadas, transgredindo a forma instituída para liberar a potência de cada singularidade no encontro com o outro e com o(s) mundo(s).

Nesse movimento, a prática educacional transforma-se em uma prática rizomática, uma rede de conexões que se forma sem direção única ou centro fixo, uma prática que "se faz e se desfaz" continuamente (Deleuze; Guattari, 1995). A educação, aqui, não visa conformar-se a uma identidade ou essência, mas deseja potencializar encontros e multiplicar possibilidades, explorando o "e" como eixo de uma educação menor, capaz de resistir à captura do instituído e afirmar a criação como força vital.

> Contra uma filosofia que propõe a aproximação ainda que errante da dimensão originária doadora de sentido ao real, Deleuze pensa o acontecimento sempre como algo plural (...). A filosofia deleuziana se define em termos geográficos muito mais do que históricos. Subverte-se o ser em nome do devir, o "é" do presente do indicativo pelo poder de conjunção/disjunção do "e" (...) (Santos; Haddock-Lobo, 2018, p. 162).

A multiplicidade escapa à oposição entre o uno e o múltiplo, inserindo-se em fluxos moleculares que engendram micro-multiplicidades incessantes. Assim, podemos conceber uma moldura formativa relacional que resiste à universalização de formas didáticas. Em vez disso, essa moldura opera por meio de linhas que se constituem na vida singular, criando alianças moventes em lugar de filiações estáveis e previsíveis.

Nessa perspectiva, o corpus de Deleuze e Guattari (1995) propõe que os processos educacionais podem situar-se numa dimensão do *possível*, aberta a variações e desvios. Trata-se de constituir espaços que acolham múltiplas possibilidades relacionais de aprendizado, mobilizando a capacidade dos envolvidos para tecer conexões ramificadas e heterogêneas, em um devir que possibilite o surgimento do novo e do inédito no contexto escolar contemporâneo. Aqui, a educação se delineia como uma experimentação viva, em que o conhecimento se faz na própria criação de encontros e linhas de fuga, rompendo com normas e expectativas para traçar outros caminhos, imprevistos e continuamente em criação.

> Quem não é um ato como os demais. Querer é a instância ao mesmo tempo genética e crítica de todas as nossas ações, sentimentos e pensamentos. O método consiste no seguinte: referir um conceito à vontade de potência para dele fazer um sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem o sintoma ser experimentado, nem a ação ser empreendida) (Deleuze, 2001, p. 102).

Deslocando essas ideias para a formação de professores de matemática, podemos

imaginar um processo formativo que valorize a multiplicidade e as conexões (Deleuze; Guattari, 1995). Em vez de seguir um currículo rígido/linear, tal formação pode permitir a emergência de novos métodos autorais, como um rizoma que se expande em resposta às ressonâncias entre os futuros professores, seus estudantes e o próprio conteúdo matemático. Sob uma perspectiva deleuziana, o professor de matemática é um intercessor de um espaço no qual o aprendizado emerge das relações e das conexões (Paraíso, 2010).

Um exemplo possível dessa perspectiva pode ser encontrado em experiências formativas que trabalham com a resolução aberta de problemas matemáticos. Ao invés de conduzir os futuros professores à busca de um único procedimento correto, tais práticas favorecem a emergência de múltiplas estratégias de resolução, permitindo que diferentes processos de pensamento sejam compartilhados e problematizados coletivamente. Nessa direção, a educação matemática constitui-se por meio de produções de sentidos.

Assim, a formação docente deveria incluir práticas que incentivem a experimentação, a inovação e a reflexão crítica, permitindo que o professor desenvolva uma sensibilidade para as multiplicidades que compõem sua sala de aula (Gallo, 2015). Ao contrário de confinar o professor dentro de uma estrutura fixa, essa formação pode apoiar uma educação que escapa aos moldes e se recria continuamente.

> O problema é que os educadores dos tempos de agora não conseguem mais acreditar nem ensinar essas antigas e ultrapassadas ficções. Para interceptar o seu fluxo de relações de poder-saber e de modos de subjetivação (que são, de fato, modos de sujeição), a docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora (Corazza, 2016, p. 15).

Essa formação também pode fomentar a criação de redes colaborativas entre professores, escolas e comunidades, acompanhando que o aprendizado é um processo coletivo e interconectado. Tais redes podem oferecer suporte e inspiração, promovendo adaptações criativas às necessidades singulares dos estudantes e de seus contextos específicos.

A perspectiva deleuziana sobre a educação oferece uma visão rica e complexa para a formação de professores de matemática. Ao enfatizar a multiplicidade, a conexão e a abertura ao novo, podemos pensar em outros modos de formação que preparem os professores para os

desafios contemporâneos com flexibilidade e inventividade (Gallo, 2008). Na formação, as questões que nos atravessam entrelaçam-se com os conceitos de Deleuze, especialmente em *Diferença e Repetição* (Deleuze, 2018). Rolnik (2016) aponta que o pensamento genuíno não surge do desejo de pensar, mas da necessidade imposta por forças externas, como afirma Deleuze (2001) ao dizer que só se pensa quando se é forçado a tal.

Esse desafio é especialmente relevante para formadores, ao encararem a formação como um processo contínuo de invenção de si e do mundo. A partir de Diferença e Repetição (Deleuze, 2018), confrontamos as ordens estabelecidas e desconstruímos os modelos predeterminados de reconhecimento, questionando os problemas dados como acabados. Daí surgem questões inspiradoras: como a filosofia da diferença pode instigar novas formas de pensar, sentir e agir na formação de professores? Como liberar o pensamento educacional das amarras da representação?

Deleuze (1992), ao colocar a lei em questão, propõe uma realidade mais profunda e artística, uma transformação que abre espaço para a singularidade, em oposição à generalidade e às totalizações. Nesse sentido, como tornar essa filosofia uma ferramenta potente na formação docente, afirmando a singularidade contra as normatizações que aprisionam?

O poeta Manoel de Barros (2010), ao explorar a incompletude do ser e a necessidade de ser “outros”, sugere uma repetição diferencial. Essa repetição singular subverte as práticas cotidianas, produzindo multiplicidades que se renovam. Ele desafia as convenções morais e sociais, liberando o ser para transgressões e novos modos de existir, como o voo das borboletas que se libertam de suas formas larvares originais. Esse voo é um movimento singular que transgride, manifestando uma resistência à lei estabelecida.

A filosofia da diferença, segundo Deleuze (2018), deseja liberar o pensamento da representação, propondo que devemos criar movimentos na obra que comovam o espírito, não por meio de representações mediadas, mas por signos diretos, criando vibrações e danças que atuem diretamente sobre o espírito. Ao assimilar esses princípios, podemos pensar a formação de professores/as como uma prática artística, que produza devires e criações, em que os/as educadores/as e seus estudantes escapem às representações impostas e encontrem, na singularidade, modos próprios de existir e aprender.

O pensamento nunca pensa sozinho (...). Pensar depende das forças que se apoderam

> do pensamento (...). Pensar, como atividade, é (...) um extraordinário acontecimento no próprio pensamento, para o próprio pensamento. Pensar é uma enésima potência do pensamento (...). É preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder force-o a pensar, lance-o num devir-ativo (Deleuze, 2001, p. 85-89).

O pensamento dogmático, ao essencializar a identidade e reduzir a diferença ao negativo, é incapaz de definir positivamente a diferença. Mantém-se preso a esquemas fixos, em que a identidade domina e a diferença se vê subordinada. Em oposição, Deleuze (2018) propõe uma filosofia que celebra a diferença e a repetição como forças imanentes e criadoras, rompendo com estados representacionais para liberar a vida. Na prática educacional, entretanto, percebe-se que muitas atividades escolares permanecem ancoradas em modelos tradicionais, perpetuando uma repetição estéril do mesmo e promovendo bloqueios ao pensamento. Essas atividades, estruturadas em dicotomias de certo/errado, fortalecem um esquema negativo em que a repetição é tratada como erro ou falta de memória, e não como uma experiência efetiva de aprendizado.

Deleuze e Parnet (1998) nos desafiam a conceber o pensamento como algo que precisa escapar de modelos rígidos, crescer nas margens e se constituir em relação a um exterior (fora!). Assim, eles sugerem uma formação na qual o professor seja um criador de sua própria aprendizagem, construindo distinções entre autoria, poder e criação. Ao contrário de um 'Eu' identitário gerando uma obra acabada, a formação docente pode ser entendida como um processo contínuo de produção, em que forças se entrelaçam e emergem forças inventivas. Isso rompe com a representação e nos abre a novas configurações emergentes na experiência de (de)formar.

Distinguir entre representação e repetição é crucial. Enquanto a representação tende a fixar conceitos, a repetição, para Deleuze (2018), implica a afirmação da diferença, fundada na alteridade e na heterogeneidade. A primeira é estática e mensurável, enquanto a segunda é intensiva e singular, afirmando a vida pela diferença e pela multiplicidade de encontros. A formação, portanto, pode ser percebida como um espaço-tempo dinâmico, definido pelas misturas e encontros entre observadores e o mundo. Essa perspectiva desafia a escola a se tornar um espaço de complexidade, que lança educadores e educandos em uma aventura do pensamento, entendendo-a como uma experiência inventiva e de múltiplas possibilidades (Deleuze, 2002).

Semelhantemente, em cursos de licenciatura em matemática, atividades que convidam os discentes a produzir diferentes desenhos para um mesmo conceito (geométricas, algébricas, gráficas ou narrativas) tensionam a lógica da resposta 'única' e favorecem encontros com a diferença. Nessas experiências, o conhecimento matemático é explorado por meio de múltiplos processos, possibilitando a constituição de aprendizagens singulares e de modos distintos de relação com a matemática.

Modelos de formação que se limitam à semelhança e tentam promover um ideal "adequado" de professor são, justamente, o que pensadores como Deleuze e Guattari (1995) visam desmantelar. Ao invés de prescreverem uma lista fixa de características ou competências, eles propõem uma concepção de pensamento educativo centrada em arranjos criativos e inventivos. Este modo de pensar baseia-se em processos agonísticos e em fluxos intensivos, nos quais o aprender ocorre como um encontro com o outro, como uma aproximação de signos. Esse encontro é caracterizado pela alta intensidade e por ser um processo de construção e reconstrução constantes, não sendo um fim já constituído.

Isso implica uma ruptura com os modelos que consideram o conhecimento matemático como um conjunto de verdades fixas a serem transmitidas (Gallo, 2008). Em vez disso, o pensamento rizomático possibilita que a formação de professores seja um processo de contínua (re)invenção, em que as ideias matemáticas são reconfiguradas por acontecimentos e movimentos e encontros e experimentações e... Este processo de aprendizagem é marcado por linhas de potência que se tornam atos educativos relacionantes, promovendo uma compreensão mais vitalista e conectiva da matemática.

Não se trata de substituir um modelo por outro, negando um e instituindo outro no lugar. Mesmo ao empregar a expressão "modelo rizomático", Deleuze e Guattari (1995) rejeitam qualquer paradigma que reprima as intensidades das linhas rizomáticas. O foco está em desmantelar estruturas identitárias e de semelhança, que impõem referências fixas. Esse desmantelamento é vital para evitar uma previsibilidade inerte nas aprendizagens, permitindo ao pensamento educativo uma movimentação mais livre e criativa.

No caso da formação de professores de matemática, o currículo e as práticas pedagógicas podem abrir-se a bifurcações múltiplas (Deleuze; Guattari, 1977). O rizoma, como metáfora, enfatiza conexões intempestivas e inesperadas no processo educativo. Ao contrário de seguir um caminho linear e predefinido, a formação deve permitir que futuros professores

explorem vias diversas, fomentando criatividade e inovação no ensino.

A formação de professores, quando ancorada no pensamento de Deleuze, torna-se um processo contínuo de experimentação que foge da imagem-representação tradicional. Logo, a formação docente pode engajar-se na produção do novo e do notável. O ato de "pensar", em Deleuze (2018), envolve uma constante atualização e reinvenção da prática de ensinar, movendo-se além das "verdades" dominantes nos discursos pedagógicos. Assim, a formação docente explora múltiplas possibilidades de *ensinar-aprender*.

> Apenas os sujeitos larvares, pré-formados ou não individuados, conseguiriam suportar os movimentos próprios do pensar. O pensamento, nesse diapasão, deveria ser compreendido como uma intensidade, mais do que uma capacidade e/ou uma faculdade própria dos sujeitos individuados. A dificuldade em acessar esse caráter intensivo do pensamento decorre do fato de que nós, sujeitos individuados, raramente possuímos meios de acessar essa força latente de modo imediato (Vinci, 2024, p. 8).

Ao romper com a imagem-representação, a formação docente deixa de ser linear e teleológica, tornando-se um campo de multiplicidades, em que cada experiência pode gerar novos devires. Deleuze e Guattari (2010) sugerem que a história serve como pano de fundo para a experimentação escapar de suas amarras. A formação de professores, então, deve evitar reproduzir narrativas normativas e históricas que limitam a criação pedagógica. Por isso, deve adotar uma prática filosófica que permita questionar e reconfigurar os pressupostos do ensino, criando novos modos de atuar no espaço educativo.

Outro exemplo pode ser observado em grupos colaborativos de formação continuada, nos quais professores compartilham experiências e experimentações realizadas em suas escolas. Sob uma perspectiva deleuziana, tais coletivos podem ser compreendidos como rizomas, uma vez que produzem conexões horizontais entre diferentes saberes e contextos e práticas e... Nesses espaços, a formação ocorre pela criação coletiva de possibilidades pedagógicas que emergem das problemáticas vividas pelos próprios docentes.

Formação não como percurso linear, mas como travessia. Não como aquisição de formas, mas como des-formação das imagens que aprisionam à docência. Sem início garantido, sem chegada prometida, ela acontece no presente da experimentação, nesse "estar se fazendo" de que fala Deleuze (1992). Uma formação que se move pelas forças dos encontros, pelos afetos, pelos acidentes e pelos acontecimentos que fazem pensar. Professorar, então, é deixar-

se atravessar por devires que rasuram o sabido e convocam a invenção de outros modos de vida-docência. Entre desvios, a formação transmuta-se em um campo intensivo em que ensinar é, antes de tudo, produzir mundos.

A formação docente, quando atravessada pelo pensamento de Deleuze (2018), demanda abertura ao desconhecido e ao indeterminado, desafiando certezas consolidadas. Ela se torna um espaço de devir, em que os professores criam e transformam o conhecimento, em diálogo com o mundo. Ao romper com a imagem-representação, a formação possibilita uma educação que é sempre emergente, capaz de responder às complexidades e aos desafios de um mundo em constante mudança.

Destacamos a importância de considerar a formação como um campo de potencialidades abertas, em que o encontro e a interação intensa produzam práticas educativas inventivas. Para professores de matemática, isso significa que aprender e ensinar são processos enérgicos, em constante evolução, em que a criatividade e a capacidade de adaptação são centrais. Abraçando uma educação matemática rizomática, os/as futuros/as professores/as podem preparar-se para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino da matemática.

Ao ancorar-se em um pensamento cartesiano, a formação de professores de matemática perpetua uma visão dogmática, em que a educação é regida por regras. Deleuze (2018) critica esse pensamento, argumentando que pensar sem experiência separa o pensamento do corpo, uma característica do pensamento cartesiano. Assim, o professor é visto como um mero transmissor de verdades costumeiras e atemporais, sem considerar a multiplicidade de experiências dos estudantes.

Deleuze e Parnet (1998) desafiam essa imagem dogmática ao propor que o verdadeiro pensamento emerge da intensidade dos signos e de encontros que rompem com a linearidade do senso comum. A formação de professores, sob esse prisma, deve desarticular essas imagens ortodoxas do pensamento, promovendo uma prática pedagógica que valorize a diferença, a experiência sensível e a criação contínua de novos modos de ensinar e aprender.

Por fim, Deleuze, em suas obras, nos leva a questionar as armadilhas institucionais da escola como uma máquina de mercado e a abrir-nos a movimentos (de)formativos que produzam novos mundos e modos outros de subjetivação. É necessário considerar a formação como um paradoxo, acompanhando as tensões entre práticas de sujeição e movimentos de criação de novos territórios de intensidades e práticas (de)formativas.

### 4.1 Movimentos lançados pela cartografia

O processo cartográfico realizado nesta investigação permitiu acompanhar alguns movimentos que tensionam as formas clássicas de compreender a formação de professores de matemática. A cartografia permitiu acompanhar deslocamentos conceituais produzidos no encontro entre a Filosofia da Diferença e o campo da formação docente.

Um primeiro movimento refere-se à ruptura com a imagem-representação da formação. O encontro com o pensamento de Deleuze (2018) possibilita tensionar modelos formativos fundamentados em identidades, competências definidas ou trajetórias lineares de desenvolvimento profissional. A formação advém como processo aberto, atravessado por encontros e acontecimentos que escapam às tentativas de normatização.

Um segundo movimento diz respeito ao deslocamento da imagem do professor como detentor/transmissor de conhecimentos. A cartografia potencializou compreender o docente como sujeito inacabado, capaz de produzir experimentações e problematizações em seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, professorar implica criar condições para a emergência de experiências de pensamento.

Outro movimento observado relaciona-se à valorização da multiplicidade que atravessa os processos formativos. Com base na diferença, nas linhas de fuga, no devir e no rizoma, a formação se manifesta como um espaço aberto. Nessa perspectiva, diferentes modos de aprender e múltiplas possibilidades de produção de conhecimento se compõem em meio à heterogeneidade das experiências e às forças que as atravessam. Tal movimento permite tensionar as macropolíticas que incidem sobre os currículos de formação docente, fazendo emergir outras possibilidades de criação e formação que se produzem nos entremeios que o próprio currículo possibilita.

Por fim, a cartografia possibilitou compreender a formação de professores de matemática como espaço de experimentação. Ao invés de ‘modelos ideais’ de docência, o pensamento deleuziano convida a considerar a formação como processo inventivo, marcado por movimentos de desterritorialização. Nesse contexto, (des)formar-se significa produzir outros modos de pensar a educação matemática e afirmar a potência criadora nos encontros.

Esses movimentos constituem pistas que emergiram do percurso cartográfico e que apontam para modos outros de pensar a formação de professores de matemática, compreendendo-a como um campo vivo, menor, miúdo e permanentemente aberto à invenção.

## 5 [IN]CONCLUSÕES ENTREMEIOS

O artigo problematiza a formação de professores, seja na forma inicial ou continuada, propondo uma fuga das dogmatizações e imposições que restringem e normatizam o processo educativo. Com Deleuze (2016), argumenta-se que o ensino é um processo pragmático e experimental que se desdobra para além de si mesmo. Isso ocorre porque os estudantes trazem consigo seus próprios campos de interesse e necessidade, e a pedagogia pode responder a essas contribuições, criando ressonâncias entre diferentes níveis e domínios de saber. Em Vincennes, o interesse pedagógico residia na capacidade de pôr em jogo essas ressonâncias dentro de cada disciplina, permitindo que o discurso do professor varie e se desdobre para que cada estudante possa reinterpretar e ressignificar suas próprias questões, levando consigo novos modos de pensar (Deleuze, 2016).

A aula, segundo Deleuze (1992), configura-se como um exercício em que a disciplina ensinada opera como catalisador, permitindo que os estudantes retornem aos seus próprios interesses de maneira intensificada e diferenciada. Esse processo de ensino é uma espiral, em que um tema é revisitado repetidamente, aglutinando novas camadas de compreensão e afetos a cada retorno. No campo da formação de professores de matemática, surgem incessantemente novas inquietações que desafiam as práticas estabelecidas, desconstruindo a linearidade e provocando múltiplas intersecções e reinvenções. Este processo de ensino e investigação é visto, à luz de Deleuze, como uma prática de permutação e experimentação, em que o ato de ensinar se torna uma busca incessante por novas conexões e conversações. Aqui, o ensino se refaz como um processo aberto que se recria a cada encontro.

Sob essa ótica deleuziana, a formação de professores de matemática desafia o conceito tradicional de ensino como simples transmissão de um conhecimento predeterminado. Por isso, a formação configura-se como um campo de experimentação, um devir em que o foco se desloca do que se sabe para aquilo que se encontra em criação. As aulas, assim, não se estruturam em torno de certezas, mas em torno do que se busca, das linhas de fuga que surgem

ao longo do processo educativo. Esse devir-educativo exige uma preparação contínua, em que a inspiração é um efeito resultante de um processo imersivo de (re)criação.

Dessa maneira, estabelece-se um espaço pedagógico em que a incerteza e a experimentação são forças motrizes, desestabilizando práticas educativas tradicionais. Nessa linha de fuga, os professores deixam de ser apenas facilitadores e tornam-se agentes de um devir-pedagógico, continuamente composto e recomposto em resposta às singularidades dos estudantes e às linhas de fuga que emergem no campo educacional. O desafio reside em permanecer em um constante estado de criação, em que o pensamento pedagógico é uma experimentação contínua, capaz de alcançar momentos de inspiração: momentos esses que, embora intensos e às vezes dolorosos, são necessários para o surgimento de novos modos de existência. Assim, o 'futuro' da educação matemática configura-se como um território rizomático, produzindo novas cartografias educacionais em devires-outros.

Em síntese, esta investigação teórico-ensaística permitiu produzir como pista a possibilidade de pensar que a Filosofia da Diferença de Deleuze [e Guattari] constitui um potente intercessor para tensionar modelos normativos de formação de professores de matemática, permitindo concebê-la como um processo rizomático. A cartografia, assumida como perspectiva teórico-metodológica, possibilitou afirmar a formação docente em conexão com a vida, compreendendo-a como um campo de experimentação aberto à emergência de outras realidades educativas ainda por vir.

Entre o escrito, deixamos abertas outras problematizações que podem (nos) alimentar e (nos) lançar a investigações futuras: de que modos os conceitos da Filosofia da Diferença podem entrar em composição com experiências sensíveis de formação inicial e continuada para fazê-las proliferar em outras direções? O que acontece quando os processos de diferenciação, os devires, as linhas de fuga e as experimentações atravessam os cotidianos da formação docente em Matemática, seja na universidade, seja na escola? Que forças se põem em movimento quando a formação é experimentada como campo de criação?

Leitor/a, trata-se de manter as questões acesas, como linhas que insistem em escapar e compor outras possibilidades de pensamento. São forças que convidam a novas experimentações e a outros modos de fazer proliferar a Filosofia da Diferença na Educação Matemática. Quem sabe seja justamente nesse entre que outras des-formações possam ainda acontecer.

**REFERÊNCIAS**

ANJOS, Silvani Alves dos; CARVALHO, Daniela Franco. O cuidado de si para uma docência amorosa. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. 1-19, jan./jul. 2024. DOI: https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3753.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Laura P.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 21, v. 11, p. 13-16, jan./jun. 2011. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/27. Acesso em: 14 mai. 2024.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079. Acesso em: 29 mai. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Antônio M. Magalhães. Portugal: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Cartografia das águas**: professores ou personagens conceituais de um plano imanente? São Paulo: Editora Dialética, 2023.

DUARTE, Claudia Glavam; MITTMANN, Veronica de Lima. Corpo-pensamento e tempo e invenções nas pesquisas em ciências: o aiongrama. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 22, n. 36, p. 1-14, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v22.n36.3695.

FERNANDES, Daniel Rodrigues; PRUDENTE, Jéssica; AMADOR, Fernanda Spanier. A problematização como método: pistas para uma política do pensamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 74, p. 1-23, 2022. Disponível em**:** https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/57192/31184. Acesso em: 16 mar. 2024**.**

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015**.**

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 9, p. 160–175, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2023.80661.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002. Disponível em**:** https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25922. Acesso em: 10 mar. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar

Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-22.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 283-303, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: n-1, 2016.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 105-133, 2019. DOI: https://doi.org/10.12957/periferia.2019.42338.

SANTOS, Luã Sarcinelli; HADDOCK-LOBO, Rafael. ENTRE ERRÂNCIAS: Derrida e Deleuze. **Revista Húmus**, Tramandaí, v. 8, n. 24, p. 158-174, 2018. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/10923. Acesso em: 17 mai. 2024.

SILVA, Aline Kelly Ferreira da. **O conceito de Diferença em Gilles Deleuze como um projeto de subversão do platonismo**. 2021. 74 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/210999. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, Guilherme Araújo; DOLZANE, Maria Ione Feitosa; GOMES, Eduardo de Castro. Composições no entre da filosofia da diferença e do currículo menor e das subjetividades no contexto amazônico. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9639. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOARES, Guilherme Araújo; TRINDADE, Luana Dias; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2024. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68598.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O Ocaso da Exegese: sobre a performance docente de Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236124063vs01.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

**COMO CITAR - ABNT**

SOARES, Guilherme Araújo; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. (Des)viando a formação de professores de matemática por meio do intercessor Deleuze. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 26, n.40, *e*26005, jan./dez., 2026. https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v26.n40.3812

**COMO CITAR - APA**
Soares, G. A.& Dolzane, M. I. F. (2026). Des)viando a formação de professores de matemática por meio do intercessor deleuze. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, *26*(40), *e*26005. https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v26.n40.3812

**LICENÇA DE USO**
Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

**HISTÓRICO**
Submetido: 12 de janeiro de 2025.
Aprovado: 15 de dezembro 2025.
Publicado: 25 de fevereiro de 2026.