

A encenação de práticas socioculturais transgressivas no contexto escolar: um projeto ético-político de escola

The enactment of transgressive sociocultural practices in a school context: an ethical-political school project

Elizabeth Gomes Souza¹
Antônio Miguel²

Resumo

Este artigo problematiza e apresenta outros modos de conceber a escola e sua tecnologia disciplinar configurados terapêuticamente com base nas ideias do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, em particular, presentes em seus escritos tardios. Tais ideias embasaram uma análise transgressiva a respeito da matemática como disciplina e da escola como lócus de assimilação cognitiva de competências e de habilidades disciplinares. Nesta direção, este texto tem como objetivo realizar uma terapia gramatical a respeito da inserção de práticas socioculturais em ambientes formativos e seus efeitos para a promoção de uma educação escolar transgressiva. A descrição de encenações de práticas socioculturais com um grupo de professores performou possibilidades de empreender pesquisas e práticas formativas não dogmáticas, fixas e únicas. Elas também geraram efeitos performáticos e performativos para e na constituição de escolas outras pautadas por uma ética pós-humanista que adota a vida como eixo da ação educativa.

Palavras chave: Wittgenstein; Terapia; Educação.

Abstract

This article discusses and presents other ways of conceiving school and its disciplinary technology therapeutically configured based on Austrian philosopher Ludwig Wittgenstein's ideas, especially the ones contained in his latter writings. Such ideas supported a transgressive analysis of mathematics as a discipline and of school as a locus of cognitive assimilation of disciplinary competencies and skills. To this end, this text aims at performing grammatical therapy about the insertion of sociocultural practices in school context and its effects on the promotion of a transgressive school education. The description of sociocultural practice enactments with a group of teachers raised possibilities for performing research and practices that are not dogmatic, single or fixed. They also caused performatic and performative effects for and on the constitution of other schools guided by a post-humanist ethics that adopts life as the backbone of educational practice.

Keywords: Wittgenstein; Therapy; Education.

¹ Universidade Federal do Pará. | elizabethgs@ufpa.br

² Universidade Estadual de Campinas | miguel37.unicamp@gmail.com

A escolarização moderna

Este artigo apresenta uma proposta ética pós-humanista de escola, concebida a partir de reflexões sobre modos de conceber a matemática e seu ensino. Nesta direção, buscamos destituir a matemática vista como um conjunto de conhecimentos disciplinares, e por conseguinte, a escola como local de apropriação individual cognitiva e etapista de tais conhecimentos.

As reflexões realizadas a respeito dessa temática foram elaboradas a partir de leituras do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, em particular, de seus livros escritos em uma fase denominada de fase tardia de Wittgenstein. Esta compreende a escrita dos seguintes livros “Investigações Filosóficas” e “Conferência sobre a ética”.

Os aforismos destes textos convidam o leitor a entender a natureza situada, contingente, dinâmica das práticas humanas cujas regras e propósitos se instituem em diferentes formas de vida. A partir desse entendimento, a realidade de fora da sala de aula opera com situados e dinâmicos modos de falar, de fazer, de realizar cálculos, de entender o mundo, entre outros, que são distintos dos modos pelo qual, a escola opera com a matemática na escola.

À luz de estudos wittgensteinianos, compreendemos serem as práticas humanas, práticas de natureza situada; portanto tempos, espaços, objetivos, instrumentos, conceitos e propósitos, objetos, etc, se constituem localmente. Em que se pese as diferentes nomenclaturas utilizadas para identificar os lugares externos à matemática como lugares não matemáticos (o dia a dia, a vida real, outras áreas da ciência, o cotidiano, etc) pelos quais essas atividades se fundamentam, eles são vistos como não pertencentes à matemática vista como disciplina. Já a matemática escolar e acadêmica é entendida como disciplina e estruturada para fins de aprendizagem. Wegner e Oliveira (2023), por exemplo, identificaram o saber matemático envolvido na produção de casas por pedreiros, sem buscar comparar ou identificar tais saberes aos conhecimentos escolares.

Esta configuração de matemática em um conjunto de conceitos e procedimentos formatados em habilidades e competências passíveis de serem aprendidas pelos estudantes e avaliadas por diversos instrumentos, se ancora por sua vez, na estrutura organizacional e na tecnologia disciplinar constituída na escola.

A escola ainda preserva os propósitos do modelo de escola liberal-republicana estruturado ainda no século XIX. Tais propósitos se consolidaram a partir de um conjunto interrelacionado de normatizações. A escola, por exemplo, mantém uma organização curricular pautada em conteúdos dispostos disciplinarmente de forma linear e hierárquica. Esses conteúdos se apresentam com base em critérios cognitivistas e etapistas de aprendizagem. Existem tempos fixos, homogêneos e dicotômicos para o ensino de tais conteúdos, bem como existe um modelo único de organização espacial, de avaliação do rendimento curricular dos estudantes, de dinâmica para abordagem dos conteúdos, entre muitos outros. É uma escola que padroniza e descompacta o conhecimento em saberes disciplinares isolados, no propósito de desenvolver e certificar por meio da escrita e/ou da oralidade habilidades e competências cognitivas individuais, entre as mais diversas disciplinas.

Para Foucault (2014a), a escola é semelhante aos quartéis militares e às prisões, exemplos de instituições formativas que tem o papel de subjetivação do exercício do poder pelos sujeitos por meio da tecnologia disciplinar. No caso da escola, “a nomenclatura disciplina tanto se refere ao modo de organizar e nomear os saberes que lá se instituíram,

como também, corresponde ao domínio dos corpos e das vontades dos indivíduos” (GALLO, 2008, p. 257).

Em ambos os modos, a disciplina é um mecanismo de poder. O poder não está em uma instituição, em uma pessoa, ou em objeto, ele não é uma posse. Foucault (2014a, 2014c) esclarece que este entendimento de poder como propriedade e pertença passou por transformações em função da constituição das sociedades burguesas do século XVIII, pois estas, para se manterem, prescindiam de mecanismos de controle subjetivos, ao invés de práticas privadas e simbólicas de controle dos corpos individuais, como aqueles praticados pela nobreza no cumprimento das penas de execuções em praças públicas.

A tecnologia disciplinar que se instaurou nas instituições formativas como mecanismo de poder tem como característica o controle da vida, com objetivo de tornar dóceis, obedientes e previsíveis os corpos individuais (FOUCAULT, 2014a; VEIGA-NETO, 2000). O poder permeia e se constitui nas relações existentes nas instituições formativas com base neste controle (FOUCAULT, 2014c, 2018).

Todavia, essa tecnologia do poder disciplinar que configurou os modelos de escola e universidade, atualmente vigentes, com o objetivo de individualizar o exercício do poder (FOUCAULT, 2014c, 2018), se expandiu para outros espaços e se vale de outros dispositivos, de tal forma que o poder nos tempos da era digital e tecnológica se exerce não somente para regular corpos individuais, mais também, para o exercício de controle das populações (GALLO, 2008). A esta forma dupla de exercício de poder, Foucault (2000) denomina de biopoder,

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2000, p. 3).

Com isso, a escola se caracterizou como uma, entre outras inúmeras instituições que visam constituir subjetivações com vistas a constituir práticas privadas e públicas de controle e domesticação de corpos individuais e de populações. Por ter seu objetivo fim se expandido para outros espaços, “talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica” (VEIGA-NETO, 2000, p. s-r).

Isso não significa que a escola deixou de produzir corpos individuais assujeitados a uma forma única de vida, a partir do exercício da tecnologia disciplinar, mas que esse fim, além de ser realizado por novas instituições de controle, é cada vez mais desafiado pelos estudantes e pelos demais atores vinculados às relações de poder instituídas na escola. De forma mais incisiva, os estudantes têm questionado as normatizações impostas na instituição escolar e esta, por sua vez, tem recorrido a novas outras formas de controle e padronização dos corpos³(RAGO, GALLO, 2017).

³ Atualmente, destacamos que o controle Estatal tem se intensificado nos ambientes escolares da Educação Básica, pelo instrumento de avaliações educacionais estatais, as quais buscam mapear dificuldades de aprendizagem exclusivamente nas disciplinas de matemática e de linguagem no terceiro e quinto anos do ensino fundamental, por exemplo, e atribuir notas quantitativas às escolas, em função destes desempenhos e do fluxo de permanência e evasão dos estudantes, a exemplo as notas do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). Com isso, o Estado dita o que deve ser ensinado (Base Curricular Nacional Comum, por exemplo) e visa controlar esse ensino. Mas não somente isso. Formas de controle do que deve ser dito ou

Apesar disto, a escola mantém seus propósitos disciplinarizantes, porque ela possui uma função estratégica na consolidação e na manutenção de sociedades neoliberais (MIGUEL, 2016b). Para isso, é dado à escola o poder exclusivo de atribuir e desenvolver competências e habilidades aos sujeitos para que os mesmos atuem de forma *qualificada*⁴ no mercado de trabalho. A escola aberta para todos, qualifica todos, mas certifica apenas os melhores. Essa certificação atua como discurso ilusório de que ela dará acessos aos melhores bens de consumo e a empregabilidade de sucesso (MIGUEL, 2014).

Esses discursos foram instituídos nas sociedades neoliberais para preservar as relações assimétricas de poder por elas instaladas e encobrir seus efeitos de verdade (FOUCAULT, 2004). A escola não é para todos, porque exclui quase todos e todas pelos instrumentos avaliativos utilizados, pela domesticação que realiza, pelos conteúdos que elege como disciplinares, pelo padrão de cognição usado para medir uniformemente o conhecimento dos sujeitos, pela padronização dos tempos e dos espaços físicos, entre muitos outros.

A matemática em uma perspectiva indisciplinar

A partir da necessidade de se instaurar uma política de resistência e oposição a tais regimes de verdade que vem encapsulando e engessando propostas e pesquisas no campo da educação, e da educação matemática em particular, estudos como os desenvolvidos por Miguel (2016b) apresentam modo de ver esses campos com base na desconstrução de alguns discursos que compõem esses regimes de verdade.

Miguel, Vilela, Moura (2010) operam sua máquina desconstrutiva, inicialmente, por meio da destituição da matemática como matemática disciplinar, e por conseguinte, da escola como propósito de aquisição individual e cognitiva deste e de outros conhecimentos intitulados como disciplinares. As ideias dos autores são orientadas por uma ética transgressiva que coloca em descrença todo o projeto de escolarização da escola republicana, em função deste se pautar exclusivamente no propósito de ensinar pela oralidade e pela escrita, um conjunto de conhecimentos estáticos, lineares, etapistas, genéricos, abstratos, hierarquizados encapsulados na denominação de disciplinas escolares, por meio de uma temporalidade estipulada, de um espaço físico estruturado com objetivo de disciplinarizar corpos, de isolar sujeitos por idades-anos de vida, pautados em teorias cognitivas de aprendizagem, em métodos homogêneos de avaliação disciplinar, entre outros. (MIGUEL, VILELA, MOURA, 2010),

ensinado nas escolas tem sido constitucionalmente elaborados pelo poder legislativo no âmbito do Governo Federal e com reproduções na esfera estadual e municipal.

4 Capela (2017) destaca que o parâmetro para a qualidade da educação nos moldes educacionais brasileiros está fundamentado na lógica neoliberal de economia, uma vez que tal qualidade é vista em termos de desempenho individual quantitativo dos estudantes em somente algumas específicas áreas do conhecimento, tendo como meta a formação de contingente humano exclusivamente para o mercado de trabalho. Este último, sendo caracterizado por uma oferta escassa, precária e de direitos trabalhistas limitados e flexibilizados pela reforma trabalhista, Lei 13.467/2017, além de competitividade inalcançável, pela maioria da população que frequenta escola pública. Ressalta-se que a reforma do ensino médio institucionalizou que esta população tenha uma formação escolar destinada a ocupar este perfil de oferta.

⁴Efeitos de verdade podem ser entendidos como todas as implicações geradas pela manutenção incontestada de verdades movidas para perpetuar específicas relações assimétricas de poder.

Neste intento, os autores conceberam matemática como uma prática cultural. Está por sua vez, identificada a partir de sua natureza regrada, normativa e inequívoca. As práticas matemáticas são concebidas como regradas porque se utilizam de um conjunto de técnicas e modos de lidar (regras) com objetos, símbolos, signos, pessoas, códigos etc., para se atingir a um fim específico e indubitável (normativo), por isso também, inequívoco. Os fins podem ser os mais variados, como alcançar um alvo com precisão, achar um objeto em um numeroso estoque, encontrar um destino em uma cidade desconhecida e até produzir uma roupa usando específicos métodos de costura (MIGUEL, VILELA, MOURA, 2010, 2012).

Como exemplo, os autores mostraram a problematização do uso do código de barras e seus propósitos em práticas artísticas, práticas comerciais, práticas de pagamento de boletos bancários, práticas de arquitetura, práticas de artes urbanas. A referida ação educativa se mostrou como um exemplo do que os autores denominaram de “problematização indisciplinar de uma prática cultural”. Ela tem como propósito desafiar o estatuto disciplinar da matemática como disciplina, concebendo matemática no que tange aos seus propósitos em diferentes contextos de atividade humana.

O “indisciplinar” pretende destacar o fato de que uma problematização sempre incide, não mais sobre os conteúdos ou temas disciplinares em si e por si mesmos, previamente estruturados ou não, mas sim sobre práticas culturais tomadas como unidade básica tanto da ação educativa, como da formação de professores e da pesquisa acadêmica em educação. (MIGUEL, VILELA, MOURA, 2012, p. 10-11, grifos dos autores).

O termo *indisciplinar* como mobilizado por Miguel, Vilela, Moura (2010, 2012) foi movido dos estudos do campo da Linguística Aplicada, em particular, das discussões que a *indisciplinaridade* como efeito da escolha de teorias transgressivas para desconstruir os modos de conceber e constituir o conhecimento disciplinar. Uma atitude transgressiva é aquela que ultrapassa limites do pensamento e das ações tradicionais impostos e criados como *regimes de verdade*. Para Pennycook (2014, p. 74), “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”.

As teorias transgressivas objetivam despertar e fortalecer uma atitude que visa desafiar e destituir estruturas e formas de pensar, conceber e agir até então inquestionáveis. Trata-se de uma “exigência ética de imaginar de forma diferente”(KEARNEY, 1988 apud PENNYCOOK, 2014, p. 75). Esses novos modos de estar no mundo se relacionam com a postura cética sugerida por Foucault (2000) a qual devemos cultivar em relação aos *regimes de verdade* que estamos vinculados. Esta postura corresponde a desconfiar se tais regimes são legítimos⁵, ou seja, entender que eles são argumentos forjados de verdade criados para

⁵ Nenhum poder, qualquer que seja, é evidente ou inevitável! Qualquer poder, conseqüentemente, não merece ser aceito no jogo! Não existe legitimidade intrínseca do poder! E a partir dessa posição, a *démarche* consiste em perguntar-se o que, a partir disso, é feito do sujeito e das relações de conhecimento no momento em que nenhum poder é fundado no direito nem na necessidade; no momento em que qualquer poder jamais repousa a não ser sobre a contingência e a fragilidade de uma história; no momento em que o contrato social é um blefe e a sociedade civil um conto para crianças; no momento em que não existe nenhum direito universal, imediato e evidente que possa, em todo lugar e sempre, sustentar uma relação de poder qualquer que ela seja”. (FOUCAULT, 2009, p. 34).

impor *vontades de verdade*⁶ (VEYNE, 2011) como *verdades* e como únicas, fixas e eternas. Assim, ter uma postura cética é necessário para se instituir uma postura transgressiva, como proposta por Pennycook (2014).

Nesta direção, em Miguel, Vilela, Moura (2010,2012), a atitude transgressiva adotada destituiu a matemática como disciplina, ou seja, como um corpo estático, linear, hierárquico, exclusivo de conhecimento, para a compreensão de matemática como prática cultural. Os autores propõem que as práticas culturais vistas como unidades básicas de problematização indisciplinar se tornem eixo de ação educativa no contexto escolar e não mais as disciplinas.

As práticas de problematização indisciplinar também operam como transgressão ao papel da escola vista como local de transmissão individual e cognitiva de disciplinas, para passarem a concebê-la como um local de “problematização de diversas e heterogêneas práticas culturais indisciplinadas que efetivamente são realizadas em diferentes contextos não escolares de atividade humana”(MIGUEL, 2014, p. 26, tradução do autor). Para Jesus (2015), a “indisciplina abriria espaço para imaginação de práticas escolares distintas daquelas impostas pelo cetro racional-disciplinar” (p.49). Neste artigo, nosso ato transgressivo se materializou na busca de compreender e analisar a inserção de práticas socioculturais no contexto escolar e seus efeitos na promoção de educação escolar transgressora e emancipatória. Assim, o objetivo deste artigo é *realizar uma terapia gramatical a respeito da inserção de práticas socioculturais no contexto escolar e seus efeitos de sentido para a promoção de uma educação escolar transgressiva*⁷.

Neste artigo, operamos a expressão “práticas socioculturais⁸” como um conjunto coordenado, intencional, regrado de ações efetivas que mobilizam simultaneamente objetos culturais, propósitos, desejos, memórias, afetos, valores, relações de poder, etc., co-encenadas entre humanos e outros seres naturais. As práticas socioculturais são percebidas como *encenações simbólicas-corporais*, porque compreendem a movimentação⁹ de corpos humanos envolvidos em propósitos específicos que juntamente outros seres naturais, constituem diferentes *formas de vida* e produzem um verdadeiro arquivo cultural tangível e intangível de práticas.

Os estudos de Wittgenstein e implicações para pesquisas em Educação Matemática

Para esse empreendimento iremos dialogar com os escritos do filósofo Ludwig Wittgenstein como orientação para a escrita de modos transgressivos de conceber

⁶ A expressão “vontade de verdade” visa enfatizar que as verdades existentes na relação poder-saber são criações, são invenções oriundas de uma vontade, ou seja, de um indivíduo, de um grupo, de uma instituição, de um governo, etc., portanto são ilegítimas e questionáveis.

⁷ Este estudo apresenta temáticas tratadas e sistematizadas em uma pesquisa de pós-doutorado realizada pela primeira autora sob supervisão do segundo autor deste texto e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

⁸ Neste texto, iremos utilizar a expressão “práticas socioculturais”.

⁹ Por movimento, estamos nos referindo ao corpo humano em si, o qual, juntamente com os corpos de outros seres naturais, constituem e são constituídos por práticas socioculturais. Falar, por exemplo, é uma prática sociocultural, resultante das vibrações das cordas vocais humanas com ar, um ser natural não humano. (MIGUEL, 2017).

pesquisa, conhecimento, práticas socioculturais, escola, enfim, como *terapia* para abordar ideias, conceitos e limitantes fixos e dogmáticos a respeito de tais temas.

As leituras de Ludwig Wittgenstein causam contínuas reflexões sobre nossas crenças, ideias, perspectivas e modos de ver o mundo. O filósofo Ludwig Wittgenstein é conhecido em estudo do campo filosófico e fora dele, como um filósofo que trouxe reflexões na, para e sobre os usos, os limites, a natureza, os mal-entendidos, a função, etc., da linguagem na constituição da vida humana e de outros seres naturais (MIGUEL, 2016a).

O estilo de escrita aberta, polifonia, não linear e difusa de Wittgenstein é coerente com a maneira pela qual ele concebia a filosofia. Para Wittgenstein, a filosofia deveria ser vista como uma *prática*, afastando-se do propósito de criar teses, teorias, métodos e dogmas. Ele também destituiu o imperativo do uso de técnicas e procedimentos para o ato de filosofar, bem como argumentou ser desnecessária a profissionalização como critério obrigatório para a legitimidade da prática filosófica. (JANIK, TOLMIN, 1991; DE MESEL, 2018).

Para alguns autores, essa forma de conceber a prática filosófica se deve principalmente, ao que Wittgenstein compreende como “vulnerabilidade humana” para se envolver em mal-entendidos relativos ao uso da linguagem (PLANT, 2004 apud DE MESEL, 2018, p. 36, tradução nossa). Para Wittgenstein, os problemas filosóficos são criações resultantes de “mal-entendimentos de nossas formas de linguagem” (WITTGENSTEIN, 2017, § 111); por isso, podem ser compreendidas como confusões conceituais/gramaticais.

Desta forma, as confusões conceituais surgem não somente quando nos desengajamos *do* mundo, mas também quando nos distanciamos das significações que operam *no* mundo. Assim, Wittgenstein instaura um redirecionamento de uma filosofia de prática teórica e metafísica para uma filosofia de observação da vida “observem como nossa vida é estruturada”, afirmaria o filósofo (JANIK, TOLMIN, 1991, p. 272). Wittgenstein (2017) utiliza-se de exemplos e de analogias que nos leva a *ver*¹⁰ a linguagem de outros modos, para vê-la como *práxis*. Citarei abaixo, alguns de seus exemplos,

Na prática do uso da língua (2), uma das partes chama as palavras, a outra age de acordo com elas; no ensino da língua, porém, encontramos este processo: o aprendiz denomina os objetos. Isto é, ele fala a palavra quando o instrutor aponta para a pedra. – Vai-se encontrar aqui até um exercício mais fácil: o aluno fala as palavras que o instrutor lhe dita — ambos são processos semelhantes à linguagem.

Podemos também imaginar que todo o processo de uso de palavras em (2) seja um desses jogos por meio dos quais as crianças aprendem a língua materna. Quero chamar esses jogos de “jogos de linguagem”, e falar às vezes de uma língua primitiva como um jogo de linguagem.

E poder-se-ia chamar os processos de denominação das pedras, e de repetição das palavras ditas também, de jogos de linguagem. Pense nos vários usos de palavras que se faz nas brincadeiras de roda.

¹⁰ Nos estudos de Wittgenstein (1999, 2017), o verbo “ver” tem uma conotação ampla e metafórica que nos convida ao pensar transgressivo, no sentido de transpor dogmas e crenças únicas e limitantes. O filósofo nos convida a ver de outros modos, a pensar o que ainda não foi pensado, a partir de uma perspectiva livre de “sair da garrafa” e olhar panoramicamente para as ideias que nos aprisionam.

Chamarei também a totalidade: da linguagem e das atividades com ela entrelaçadas, de "jogo de linguagem". (WITTGENSTEIN, 2017, § 7) .

Neste aforismo, Wittgenstein (2017) apresenta exemplos que residem sobre práticas nas quais a linguagem funciona, apresentando como ela opera na e pela constituição de significações. Aqui o filósofo indica ser a linguagem uma prática que envolve todo um conjunto inter-relacionado de ações simbólicas e não simbólicas em torno de uma determinada significação. No aforismo acima, a totalidade da linguagem envolveu o pronunciamento de uma palavra, a reação do outro a este pronunciamento, o apontar para um objeto, a repetição de uma palavra, etc. Enfim, a linguagem é a totalidade interdependente de ações que integram a prática e que lhe atribui significação.

Quando Wittgenstein (1999) concebe significação a partir dos usos, da prática dos jogos, ou seja, de como os jogos são jogados, ele então, instaura um modo de ver transgressivo de significação, no qual a significação se atém à vida, aos modos de como a vida funciona. Esta vida não é transcendental, é o que se pratica. Por isso, ele esclarece: não pense, veja [a vida]! (Wittgenstein, 2017, §66, acréscimo nosso).

A vida é ainda tomada por Wittgenstein (2005, 2017) para a compreensão das significações que operam no interior dos jogos de linguagem. Para isso, ele atribui a forma pela qual a vida se apresenta, ou a "forma de vida", em suas palavras, ao sistema que constitui e é constituído pelos jogos de linguagem. Entendo este sistema, como um conjunto interrelacionado de valores, crenças, linguagem, sensações, sentimentos e infinitos outros elementos, os quais dão os jogos de linguagem seu ancoradouro na vida, ou seja, sua significação no campo da vida. Por outro lado, tais jogos de linguagem também se engendram na constituição de formas de vida por elas mesmas, conforme nos informa o filósofo: "a expressão "jogo de linguagem" deve enfatizar aqui que o falar de uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida"(WITTGENSTEIN, 2017, §23) .

Também, ao constituir a vida, como sistema para significação dos jogos de linguagens, significação esta, sempre dinâmica, situada, contingencial e não essencialista, Wittgenstein (2017) possibilita dissipar confusões conceituais sobre a dicotomia humanidade e animalidade, presente nas maneiras humanistas e evolucionistas de significação. Miguel (2017) identificou esta questão, transgredindo formas exclusivamente humanas e linguística de significar os jogos de linguagem, pois para ele,

Pensem num humano tecendo uma blusa. Isto só é possível se ele dispuser de seres naturais que possibilitem a tessitura: linhas e agulhas. Mas também, de um algoritmo ou padrão normativo para tricotar as linhas, negociado com agulhas, linhas e com outros humanos. Se seguido à risca, o padrão normativo lhe permitirá tecer a blusa desejada. Sem outros seres naturais e acordos estabelecidos com eles, humanos não teriam produzido nenhum jogo de linguagem. *Todo jogo de linguagem é híbrido. Co- produção de humanos e outros seres naturais.* (MIGUEL s-f, 2017, grifos nossos).

Para o empreendimento de dissolver estas e outras confusões conceituais, ou ainda de "mostrar à mosca a saída da garrafa", Wittgenstein (2017) destaca que não há um método filosófico único, prescrito, imutável, infalível. Isso porque para o filósofo, "não há um método em filosofia, mas talvez métodos, como que diferentes terapias" (WITTGENSTEIN,1999,2017 §133).

A terapia e a descrição como métodos de pesquisa

A palavra *terapia* na filosofia wittgensteiniana é então utilizada como uma identificação sobre os modos de *tratar* e *lidar* com os problemas filosóficos, estes por sua vez, concebidos nesta filosofia como mal-entendimentos situados nos usos da linguagem. Contudo, diferentemente de um processo terapêutico, em que se objetiva uma cura para a doença, a alta do paciente e conseqüente fim do processo de terapia, na prática filosófica poderíamos dizer que a saúde se alcançaria quando se desfaz esses mal-entendidos, mas por estarmos sempre usando a linguagem, ficamos sempre propensos à confusões conceituais. Isso faz da prática filosófica uma prática vigilante e interminável (DE MESEL, 2018). Por isso, a linguagem nunca deve *entrar de folga*¹¹.

Na prática filosófica wittgensteiniana, a *terapia* objetiva desfazer confusões conceituais por meio de uma apresentação panorâmica dos usos de nossa linguagem, pois assim poderíamos atingir uma clareza de tais usos, ainda que esta, seja temporária e mutável. A apresentação panorâmica é uma ação importante na terapia, pois compreende a busca investigativa e criativa dos diversos jogos de linguagem, elaborando conexões e analogias entre eles. Sem ela, não poderíamos dissolver usos metafísicos e unilaterais de nossa linguagem. Contudo, não se trata apenas de uma espécie de visão de conjunto desses diferentes usos. Nos agregamos ao entendimento de Almeida (2017) e entendemos por visão panorâmica em uma perspectiva criativa, entendendo a referida expressão como apresentação de outros modos de significar e de criar conexões entre os usos da linguagem.

A terapia wittgensteiniana pode ser compreendida também como uma atitude, neste caso, “uma atitude que orienta a forma e a perspectiva em se conduzir uma pesquisa” (MIGUEL, 2016a, p. 95) em consonância com os modos pelos quais Wittgenstein buscou dissolver os falsos problemas relativos ao uso da linguagem. Ela repercute na forma de conduzir a pesquisa e descrevê-las em relatórios de pesquisas. No caso deste artigo, essa atitude de pesquisa se caracterizou pelo estilo não linear e não seccionado das ideias aqui discutidas. Além disso, os aspectos metodológicos, teóricos, de análise entre outros., se diluíram ao longo da escrita, a partir de uma pesquisa transgressiva que visa destituir também os modos únicos, lineares e rígidos de se conduzir e de comunicar pesquisas acadêmicas.

Essa atitude filosófica foi convencionada como terapia *a la* Wittgenstein, ou ainda atitude terapêutica-gramatical (MIGUEL, 2016a) e tomada como conduta para investigações (dissoluções de confusões conceituais) em qualquer campo de atividade humana, inclusive no campo acadêmico investigativo. Ela implica empreender a pesquisa operando por analogias semânticas- simbólicas, denominado aqui por um *como se*. Nas palavras de Miguel (2016a, p. 216), o *como se* é “um estilo que desconstrói acionando exemplos que conectam e constata a familiaridade”.

A atitude terapêutica wittgensteiniana opera pela descrição dos usos da linguagem e não pela explicação. Para Wittgenstein (1999, 2017, §109),

[..]Toda explicação tem que sair, e colocar só a descrição no seu lugar. Essa descrição recebe sua luz, isto é, sua finalidade, dos problemas filosóficos. Esses, certamente, não são empíricos, mas são resolvidos por

¹¹ Pois os problemas filosóficos surgem quando a linguagem está de folga. (WITTGENSTEIN, 2017, §38).

uma inspeção no modo de trabalho da nossa linguagem, e, na realidade, de tal modo que este se reconhece: contra um impulso a não compreendê-lo. Esses problemas são resolvidos não pela apresentação de novas experiências, mas pela composição do que é há muito conhecido[...]

A *descrição* dos usos da linguagem apresenta o que está manifesto nos usos, mostram como eles operam na vida, nas práticas socioculturais, portanto ela é situada, peculiar e contingente. Ela se materializa “deslocando-se por exemplos situados, discretos, não genéricos, reincidentes, iterativos e miméticos analógicos”(MIGUEL, 2016a, p. 554).

O objetivo aberto e difuso da *descrição* não é convencer dogmaticamente, afirmar certezas e atingir um fim definitivo, único e generalizável. Ela visa através de uma visão panorâmica dos usos da linguagem persuadir o leitor a pensar de outras maneiras (MIGUEL, 2016a), a transgredir maneiras de pensar já consolidadas, a realizar novas analogias e conexões, enfim, a descrição visa produzir efeitos transgressivos no corpo do leitor, a partir da atitude terapêutica também transgressiva empreendida pelo investigador-terapeuta.

Assim, a *descrição* vista como modo de operar a terapia *a la* Wittgenstein atua na produção, na criação, na formulação, na gestação, na geração, na elaboração de novos *olhares*. Ela visa produzir um impulso criativo e libertário das formas metafísicas e dogmáticas de ver o mundo, por isso seu foco está nos *efeitos gerados* pelas analogias e diferenças rastreadas sobre os usos da linguagem *nas formas humanas e em outros seres naturais*.

Neste artigo, as práticas socioculturais são vistas analogicamente, como jogos normativos de linguagem, ou seja, jogos orientados por regras para se atingirem um objetivo-fim. Podemos como exemplos de tais jogos : “descrever um objeto segundo a aparência e conforme medidas, relatar um acontecimento, inventar uma história, representar um teatro, entre outros” (WITTGENSTEIN, 2017, §23).

Vistas como jogos de linguagem, as práticas socioculturais junto a outros elementos da vida, constituem *formas de vida*. Com isso, tais práticas adquirem significação somente quando vinculadas à *formas de vida* as quais integram. Por lado, elas se constituem como um dos elementos que dão forma à vida, ou seja, fazem a vida ter determinada configuração e não outra. Nesta direção, não poderemos descrever as práticas socioculturais, ou nem apresentarmos uma visão panorâmica da mesma, sem concebê-la como integrante de formas de vida que lhe dão sustentação e significação na própria vida.

A encenação de práticas socioculturais alheias à instituição escolar e/ou universitária podem promover novos modos curriculares de abordar saberes nestas instituições, para Miguel (2014, p. 25, tradução do autor), realizando “uma democratização sem precedentes do currículo escolar”, mas não somente. Essas encenações também podem ser vistas como transgressões que derrubam muros e furam bloqueios do isolamento da escola em relação às vidas *formadas* com e *pelos* práticas humanas e não humanas.

Contexto de pesquisa, participantes e práticas socioculturais

As práticas socioculturais descritas a seguir, foram problematizadas junto a professores dos anos iniciais de um curso de graduação em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemáticas e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Os referidos docentes já lecionavam nas escolas do município que viviam, contudo em virtude de não possuírem

certificação, foram inseridos no projeto de formação continuada, o Programa Nacional de Formação de Professores, o Parfor¹².

A primeira autora deste artigo realizou e conduziu um curso de livre adesão de duração 40 (quarenta- horas) com tais professores, abordando um panorama histórico da consolidação da escola e sua finalidade, desde o século XIX no Brasil. Também, discorremos sobre a característica das escolas em que trabalham; a estrutura disciplinar de saberes encenados nelas; as controvérsias sobre trazer a “realidade” para a escola; os jogos de linguagens na e da escola e fora dela; práticas matemáticas disciplinares versus práticas indisciplinadas; saberes do artesanato de Miriti praticado por João, morador da cidade de realização do curso, entre outros temas.

Em uma das aulas ministradas, a primeira autora do texto mostrou aos professores algumas práticas socioculturais encenadas no contexto da vida fora da escola. Neste caso, os professores em grupos passaram a conhecer tais práticas a partir de vídeos selecionados que abordaram a prática de produção de cuias, de construção de Matapis¹³; de produção de vasos e utensílios de barro; de construção de barcos entre outros. Neste artigo, abordaremos somente algumas de tais práticas. Após assistirem aos vídeos, um vídeo por grupo, os professores socializaram a prática aprendida e discutiram sobre elas. A seguir, apresentaremos transcrições dos vídeos das aulas e descreveremos os efeitos que tais transcrições suscitaram no tange à promoção de uma educação indisciplinar-transgressiva. Nomes fictícios foram usados com vistas a preservar a identidade dos professores. Termo de consentimento livre-esclarecido também foram assinados e acordados entre os professores.

Profa. Joelma: No vídeo, fala que a prática de produção de cuia professora vem do índio. Eles precisaram de um recipiente, então, olharam para uma árvore e viram que ela tinha um fruto de casca dura. Então, eles, os índios tinham que deixar no sereno e depois colocar para secar e tirar o material de dentro. Depois de um tempo, eles passaram a usar um verniz natural, chamado cumatê¹⁴, porque antes dava bicho na cuia.

Profa. Joelma. Interessante é que depois, os índios fazem os desenhos. A cuia passou até a ser usada no berimbau.

Prof. Márcio: Eu estava esperando também, o vídeo falar de um outro processo que a gente usa para fazer a cuia. A minha avó fazia, eu me lembro bem, para usar na produção de farinha, cuias dessas mesmo, grandes. Também professora, tem uma sabedoria para cortar, não se corta bem no meio, se cortar no meio não vai funcionar.

Prof. Márcio: Aí professora, tem outro processo que a minha avó fazia. É tem mesmo esses cinco dias, mas também não é qualquer noite que se tira ela, tem que estar uma noite escura para apanhar.

Prof. I Márcio: Aí, eu não vi no vídeo, mas se usava urina na produção da cuia. Parece mentira, mas ficava uma imundície lá e se colocava toda a urina no pote. A urina ficava de vários dias. [A urina humana é usada junto com cinzas e palhas para o processo de queima da cuia, a qual lhe dará a cor preta e selará a sua impermeabilidade].

Prof. Márcio: Ah! E esse cumatê, eu me lembro também, na época da minha avó, muito antigo, quando a roupa já estava velha para tingir a roupa. Se usava o cumatê para tingir a rede de pesca para ela ficar com a cor da água. Assim, era melhor para pescar os peixes.

¹²Mais informações sobre o Programa pode ser consultado em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>

¹³ Trata-se de um cesto feito de gravetos de uma árvore amazônica confeccionado com o propósito de capturar peixes em uma área já alagada com correnteza e fluxo de água.

¹⁴O cumatê é uma líquido retirado de uma árvore, utilizado para tingir objetos e roupas.

O grupo de professores ao assistir o vídeo sobre a prática sociocultural relativa à produção de cuias aprenderam ser uma prática cuja ancestralidade estava vinculada aos índios com o propósito de ter um recipiente para armazenar líquidos sagrados ou não. A apresentação descritiva desta prática conduziu os professores a evidenciar que os humanos criam e produzem técnicas para produzirem utensílios relevantes para suas demandas de vida.

Esta prática envolve saberes humanos sobre os seres naturais não humanos, como por exemplo, sobre o dia e o tempo certo para retirada do fruto da árvore da cabaceira, sobre qual árvore que gera um líquido que produz o tingimento desejado, a quantidade de dias para secagem do objeto natural, entre outros. Isto tudo envolve também, específicas técnicas/regras formuladas pelos humanos em sua relação com outros seres naturais.

Além disso, a encenação descritiva da prática de produção de cuias gerou nos professores, a elaboração de relações analógicas pelas diferenças e pelas semelhanças entre a prática de produção de cuias abordada no vídeo e práticas de mesmo propósito encenadas pela sua ancestralidade consanguínea, no caso, realizada pela avó de um dos professores participantes do curso. Assim, ele relatou a existência de outra técnica (o uso da urina humana), embora existisse semelhança entre outros elementos da prática, como tempo, árvore, tingimento, maneira de cortar o fruto, etc. O docente ainda relacionou o uso do tingimento da cuia pelo cumatê a sua utilidade em outras práticas como, o tingimento de roupas e de redes de pesca.

A abordagem da prática sociocultural de produção de cuias realizada por meio dos vídeos pode ser entendida como uma encenação verbal-descritiva desta prática (MIGUEL, 2016a, p. 217). Inspirado em Wittgenstein, Miguel (IDEM, 2016a) identifica elas como encenações corporais de natureza exclusivamente verbal “de práticas corporais nem sempre verbais ou exclusivamente verbais (orais ou escrita) que são diretamente encenadas em diferentes contextos de atividade humana” (IDEM, 2016a, p. 217, acréscimos nossos). Para nós, tratam-se de encenações, as quais os corpos envolvidos mobilizam *principalmente*, a oralidade, a escrita e gestos faciais e manuais *na e para* relatos analógicos, *sobre* práticas socioculturais encenadas e integradas à formas de vida *alheias* aos integrantes e/ou ao território da referida encenação.

Desta forma, Miguel (2016a) diferencia esta encenação da encenação *diretamente* praticadas, em analogia ao *jogar um jogo*, propriamente. Neste caso, explica o autor “nosso corpo age preponderantemente por observação visual e imitação cinestésica” (p. 217). Ou seja, é a encenação cujos integrantes co-produzem a prática em todos os elementos que integram aquela prática a uma determinada *forma de vida*. A produção de cuias em si *na forma de vida* que ela integra pode ser entendida como uma encenação desta natureza, denominada por Miguel (2016a, p. 346) de “encenação mimética”¹⁵.

¹⁵ Miguel (2016a, p. 344) empreende a identificação e diferenciação entre encenação mimética e descritiva-verbal para esclarecer que ambas são meios pelos quais ocorrem as *aprendizagens* de práticas culturais. O autor apresenta como exemplo analógico, a aprendizagem humana de jogar tênis propriamente, como uma aprendizagem que se dá por imitação e observação de pessoas jogando tênis, por isso, aprendizagem por encenação mimética. As práticas culturais também podem ser aprendidas por descrição-verbal, como por exemplo, pelo relato verbal das regras de um jogo de tênis, do comportamento dos jogadores etc. O autor conclui que essas aprendizagens podem ser mescladas e devem ser vistas como igualmente válidas. Neste texto, as aprendizagens serão identificadas em termos de efeitos que as encenações miméticas, descritivas-verbais ou de outra natureza geraram no corpo desta investigadora e/ou no corpo de seus participantes, a partir das transcrições de algumas práticas. Optamos por não utilizar o termo aprendizagem neste texto, em função de

Nesta direção, irei situar a compreensão de encenações miméticas para encenações cujos corpos humanos *performam/agem* em co-produção com outros seres naturais de forma analógica a outras encenações socioculturais. Tais encenações são constituídas à *formas de vida* até então alheias aquelas de constituição das referidas encenações. Na sequência, um grupo de professores descreverei a prática de pesca compreendida na elaboração de técnicas para apreensão de peixes.

Prof. Flávio: Boa tarde, nosso grupo ficou com a prática de produção de matapi, mas o matapi para pegar o peixe, eu pensei que ia falar dele para pegar camarão, mas não, o vídeo mostra como ele é produzido para pegar peixe. É assim, na floresta, você procura uma região alagada. Então, essa prática é muito antiga e eles dizem no vídeo que ela vem dos índios também. Então, eles pegaram no mato, um tipo de zarabatana e cortava em três partes. E ia cortando em tiras finas, várias zarabatanas. Vocês sabem né, como faz matapi para camarão?!. Para montar o matapi, a boca do matapi tem que ser bem grande para o peixe não ver e depois vai afinando para trás. Bem comprido, é um matapizão. No caso deste matapi, ele ficava dentro do pari. O pari é uma parede de troncos de árvores, feito para o peixe ir por lá e passar pelo matapi. Para amarrar as varas, eles usam cipó titica. No vídeo fala que os homens quando vão montar um pari e um matapi ficam dias na floresta e não podem dormir com as suas esposas, senão, o matapi fica panema (infértil para a captura peixe). Eu nunca vi esse matapi grande, só pequeno que meu pai faz para pegar camarão.

Semelhantemente à prática de produção de cuias, a descrição desta prática gerou como efeito a identificação pelos professores de que os seres humanos produzem saberes sobre outros seres naturais, como por exemplo, o reconhecimento da direção e do lugar adequado para instalar e realizar técnicas no propósito de captura de peixes, bem como das árvores e cipós propícios para esse empreendimento.

Os professores também notaram o desenvolvimento e a existência de técnicas produzidas entre humanos e outros seres naturais para atingir o propósito de uma prática, neste caso, a produção do pari e do matapi, feito com técnicas a partir do uso de algumas espécies de árvores. Além disso, na descrição desta prática foi possível notar que ela se concretiza com base em saberes sobre a intervenção humana (neste caso dos homens) em outros seres naturais. De tal modo que se os homens dormissem com as suas mulheres neste período de confecção do matapi, isso tornaria o matapi não fértil e incapaz de atrair os peixes.

Por fim, os professores realizaram analogias de semelhanças e de diferenças entre os propósitos e as técnicas de produção do matapi e do pari e práticas que eles participam, seus familiares participaram ou conhecem¹⁶ cuja denominação é a mesma, mas os propósitos se distinguem. No caso, a analogia se deu a partir da semelhança entre as palavras e com isso, se constatou diferenças entre práticas de mesma denominação, mas praticadas em situacionalidades distintas. Uma para captura de peixes e outra para captura de camarão. As transcrições seguintes nos apontarão para outras temáticas geradas pela encenação verbal-descritiva das práticas socioculturais no curso de formação de professores.

sua filiação analógica à teorias cognitivas e etapistas de aprendizagem, com isso seu risco potencial para nos conduzir a mal-entendidos conceituais.

¹⁶Semelhante ao processo de produção de cuias, os professores acionaram saberes de seu vínculo consanguíneo para realizar analogias de semelhança e de diferença entre as práticas socioculturais.

Considerações finais

Nas práticas descritivas-verbais encenadas e problematizadas pelos (as) docentes e professoras podemos ver que as práticas socioculturais imersas e integrantes de *formas de vida* são por isso constituídas em *vidas* e por *vidas*. Elas atingem seus propósitos, porque são compostas por saberes humanos sobre outros seres naturais e vice-versa. Suas técnicas e regras são co-produções entre os seres que integram a *vida*.

Além disso, as práticas socioculturais são engendradas por saberes e rituais sobre a intervenção humana nos seres não humanos (se os homens dormirem com suas mulheres o matapi fica infértil, por exemplo). Soma-se a isto, o fato de as práticas socioculturais encenadas descritivamente nos vídeos terem sido analogicamente relacionadas às práticas socioculturais encenadas diretamente pelos próprios membros das famílias dos docentes. Eles as recordaram porque viram e/ou veem tais familiares encenarem as práticas (encenação-mimética) ou simplesmente ouviram dizer sobre como faziam (encenação-descritiva)¹⁷. Com isso, a formação destes professores se constituiu por interrelações/conexões entre vidas (humanas e não humanas) e outras vidas (humanas e não humanas) configuradas em espaços-tempos distintos.

Quando a escola elege tematizar *a vida*, encenada nas práticas socioculturais seja descritiva-verbalmente, mimeticamente, ou ainda em ambas de forma concomitante, a escola *mostra panoramicamente o que está manifesto na vida*. Na vida, os seres humanos não vivem apartados teoricamente e conceitualmente de outras formas da vida. Eles são dotados de saberes sobre os outros seres naturais, conhecem as plantas, os animais, o vento, o sol e até desenvolvem os órgãos dos sentidos (por exemplo, os ouvidos e os olhos) para ouvi-los vê-los de forma especial.

Por outro lado, as práticas socioculturais por tematizarem a vida humana em co-participação com outras formas de vida em torno de propósitos específicos, mostra que outros seres da naturais conhecem os seres humanos e são afetados por eles, mudando suas propriedades e o movimento natural de seus deslocamentos (matapi deixa de capturar peixes e tatu muda de direção ao ouvir um som humano).

Também, a encenação de práticas socioculturais nos contextos educativos trouxe como efeito o resgate memorístico-descritivo de práticas encenadas pelos ancestrais dos participantes, em alguns casos em uma consanguinidade direta, avós, pais, etc., ou historicamente constituída, como no caso das práticas indígenas. Este texto é uma encenação descritiva-verbal de natureza transgressiva sobre a escola e as práticas educativas pelas quais ela, a escola pode operar como instituição formativa.

No projeto político neoliberal de escola há um movimento intencional e objetivo para mantê-la homogênea, intacta e impenetrável à vida que ocorre e se movimenta fora dela. Assim, a escola opera fora da vida, nas dicotomias binárias mente e corpo, saber e fazer, forma e conteúdo, certo e errado, competente e incompetente, homem e animal, etc., forjando *vidas e regimes de verdade sobre elas*.

A encenação de práticas socioculturais no âmbito da formação de professores opera para efetivar uma hibridação entre a *forma de vida* constituídas em ambientes formativos escolares e acadêmicos e *formas de vida* constituídas fora deles. Ela traz como efeito a

¹⁷ Nas palavras de Tamayo-Osório (2017, p. 21), "as práticas socioculturais são dizeres/fazerem que mobilizam conhecimentos e memórias e envolvem ações".

constituição de outras escolas, tornando a vida o eixo da ação educativa de formação escolar ou acadêmica, seja pela problematização de práticas socioculturais ou de outras ilimitadas maneiras.

Nossa postura transgressiva não é neutra e traz consigo parâmetros que julgamos e selecionamos como éticos políticos pós-humanistas (MIGUEL, 2016b, p. 357). Trata-se de éticas que concebem “[...] que não somente as humanas mas também, todas as demais formas não-humanas de vida que co-habitam o planeta em que vivemos também sofrem, agem e reagem às agressões e demandas descontrolados de formas neoliberais de governo[...]. Portanto, o projeto ético que orientou esta proposta intenciona implodir e eliminar o modelo de escola neoliberal para pôr no lugar outras ilimitadas éticas, conquanto orientadas pela respeitosa e criativa co-participação de humanos e outros seres naturais na manutenção da vida em todas as suas formas.

Referências

- ALMEIDA, J.J. Comentários de Investigações Filosóficas. *Em Suplemento da Revista Digital AdVerbum*, v. 2, p. 186–231, 2017. Disponível em: < <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/InvestigacoesFilosoficas-Original.pdf> >
- CAPELA, M. B. Qualidade do Ensino sob a lógica do capital: O Ideb em foco. In.: Reunião Anual Anped, 38.,, *Anais...*, São Luis, 2017. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1017.pdf >
- DE MESEL, B. *The later Wittgenstein and moral philosophy*. Springer: Switzerland, 2018.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, M.. *Arqueologia do saber*. Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. Tradução: Nildo Avelino. Centro de cultura social: São Paulo, 2009. E-book.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42a ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.
- FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: curso no collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 28a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014c.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: vontade de Saber*. 7a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- JESUS, R. F. *Indisciplina e transgressão na escola*. 2015. 512 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas, Sao Paulo, 2015.
- GALLO, S.. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade*, v. 29, 12-30, 2004.
- GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a educação. In.: VEIGA-NETO, A; RAGO, M (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2 a ed. Autêntica: Belo Horizonte, p. 253-260, 2008.
- JANIK, A. TOLMIN, S. *A Viena de Wittgenstein*. Campus Editora: Rio de Janeiro, 1991.
- MIGUEL, A. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? *RIPEM*, v. 4, n. 2., 2014.

- MIGUEL, A. *Um jogo memorialista de linguagem – um teatro de vozes*. Texto de Livre docência. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2016a.
- MIGUEL, . A. Jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação ma- temática brasileira. *Perspectivas da educação matemática*, v. 9, 20., 2016b.
- MIGUEL, A. *O cravo de Diderot e as novas políticas educacionais: um diálogo com as luzes em uma nova época de trevas*. In.: Reunião Anual Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 37., *Anais.*, Anped, São Luís, 2017.
- MIGUEL, VILELA, MOURA. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetike*, v. 18, p. 129-206, 2010.
- MIGUEL, A; VILELA, D; MOURA, A. R. L. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Reflexão e Ação*, v. 20., n. 2., p. 6-31, jul/dez, 2012.
- PENNYCOOK, A. . Uma linguística aplicada transgressora. In.: LOPES, P. Da Moita, Lopes.[Org], *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*, Editora Parábola: São Paulo, 4 edição, 2014.
- RAGO, M; GALLO, S. *Michael Foucaut e as insurreições: é inútil revoltar-se?* Intermeios: São Paulo, 2017.
- TAMAYO-OSORIO. C. *Vení vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna*. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.
- VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento sua pessoa*. Editora Civilização Brasileira: Sao Paulo, 2011.
- VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças devem ir a escola? In.: ALVES-MAZZOT, A. J (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, p. 9-20, 2000.
- WEGNER, A; OLIVEIRA, J. C. Matemática artesanal: o saber fazer na construção de casas, *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 19., n. 42, 2023, p- 118-133.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Ed. Lingua e Stile. Editora Nova Cultural: São Paulo.: Trad. BRUNI, J.C., 1999.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. ALMEIDA, J.J. Em *Psicanaliseefilosofia*. 2017. Disponível em: < <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/InvestigacoesFilosoficas-Original.pdf>>
- WITTGENSTEIN, L. Conferência sobre Ética. In: DALL'AGNOL, D. *Ética e linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. 3a. edição. Editora da UFSC: Florianópolis, p. 213-224, 2005.