

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Paola Judith Amaris Ruidiaz

O que podem as oficinas de Geometria?

Cartografando uma sala de aula da EJA

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de concentração em Ensino-Aprendizagem da Matemática e seus fundamentos Filosóficos - Científicos, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza.

Rio Claro (SP)
2014

510.1 Ruidiaz, Paola Judith Amaris
R934q O que podem as oficinas de geometria? cartografando
uma sala de aula da EJA / Paola Judith Amaris Ruidiaz. - Rio
Claro, 2014
131 f. : il., figs., fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Matemática - Filosofia. 2. Educação matemática. 3.
Filosofia da Diferença. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5.
Pedagogia Crítica. 6. Paulo Freire. 7. Relações de poder. 8.
Michael Foucault. 9. Dispositivo. 10. Ensino. I. Título.

Paola Judith Amaris Ruidiaz

O que podem as oficinas de Geometria?

Cartografando uma sala de aula da EJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Campus* de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Pr. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza
(Orientador)

Pra. Dra. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
(UFJF)

Pr. Dr. César Donizetti Pereira Leite
(UNESP)

Rio Claro, SP, 6 de Maio de 2014

Resultado: Aprovada

*“¿Sabe callar la palabra cuando ya no se encuentra
con el momento que la necesita ni con el lugar que la quiere?.*
Y la boca. ¿Sabe morir?” (GALEANO, 1989)

AGRADECIMENTOS

Seria interessante nomear todas aquelas pessoas que contribuíram nesse texto, mas, poderia tardar muito tempo para cumprir esse propósito. Por isso, quero agradecer de maneira geral, pois meu coração fica agradecido sempre por: aqueles encontros que me fizeram pensar numa outra possibilidade de escrita, discussão e dialogo. Pela paciência e ajuda de muitos que forneceu mais ainda a força desse trabalho. Ao universo por garantir seus diferentes caminhos, travessuras e sorrisos. À vida, pois está atravessada nessa dissertação. E a alguém que sempre se precisa nomear pela força que me deu. Minha Mãe.

RESUMO

O primeiro movimento desta pesquisa visa cartografar os processos: educador/educando e as possibilidades da relação dialógica entre estes, em situação de sala de aula. Como elemento constitutivo, deste movimento, foram utilizadas estratégias didáticas que enfatizaram o argumento e a construção conjunta de conhecimento incentivando, assim, ambientes criativos e heurísticos de aprendizagem. Desenharam-se oficinas em Geometria, olhando-as como um dispositivo acionador e de intervenção dentro da sala de aula para trabalhar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Analisaram-se, assim, os processos, inerentes na relação dialógica, contextualizados nos estudos de Paulo Freire e nas relações de poder, como propostas por Michel Foucault. Foram exploradas situações problemáticas do entorno que conseguiram corresponder aos aspectos criativos como: a arte, a música e a exploração do meio. Espera-se que os resultados da investigação iluminem o tipo de relação argumentativa que ocorre em sala de aula. Ao utilizar estratégias didáticas, previamente desenhadas, como disparadoras do desenvolvimento das oficinas espera-se alterar, ao menos localmente, as relações de poder que travam as possibilidades dialógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia Crítica de Paulo Freire; Relações de poder Michel Foucault; Ensino da Geometria; Dispositivo, Relação-dialógica.

ABSTRACT

The first movement of this research aims to map the processes: teacher / student relationship and the possibilities of dialogue between them in the classroom situation. As a constitutive element, this movement used teaching strategies that emphasize the argument and the joint construction of knowledge by encouraging thus creative environments and heuristic learning. Were designed and conducted geometry workshops, that were observed as a driver and intervention device within the classroom to work with students of Youth and Adults (EJA). We analyzed the inherent processes in the dialogic relationship, contextualized in the studies of Paulo Freire and power relationships, as proposed by Michel Foucault. Surrounding situation issues that can match the creative aspects such as art, music and exploration of the environment were explored. The research findings elucidated the argumentative type of relationship that occur in the classroom. By using teaching strategies, previously designed as triggering of the development of the workshops, there was a change, at least locally, in the relations of power that keep dialogical possibilities in the classroom.

Keywords: Youth and Adult Education; Critical Pedagogy of Paulo Freire; Michel Foucault power relations; Teaching Geometry; Device; Dialogical -relationship.

SUMÁRIO

RASTROS.....	10
Arca Russa.....	82
Caminhando a Palavra.....	105
Referências.....	107
ANEXOS.....	113

A Vida Verdadeira

Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.

Vida que não guarda
nem se esquivava, assustada.
Vida sempre a serviço
da vida.
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.

Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa.

Vem da terra dos barrancos
o jeito doce e violento
da minha vida: esse gosto
da água negra transparente.

A vida vai no meu peito,
mas é quem vai me levando:
tição ardente velando,
girassol na escuridão.

Carrego um grito que cresce
Cada vez mais na garganta,
cravando seu travo triste
na verdade do meu canto.

Canto molhado e barrento
de menino do Amazonas
que viu a vida crescer
nos centro da terra firme.
Que sabe a vinda da chuva
pelo estremecer dos verdes
e sabe ler os recados
que chegam na asa do vento.
Mas sabe também o tempo
da febre e o gosto da fome.

Nas águas da minha infância
perdi o medo entre os rebojos.
Por isso avanço cantando.

Estou no centro do rio
estou no meio da praça.
Piso firme no meu chão
sei que estou no meu lugar,
como a panela no fogo
e a estrela na escuridão.

O que passou não conta?
indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
que passou ensina
com sua garra e seu mel.

Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente
andando.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

Aqui tenho a minha vida:
feita à imagem do menino
que continua varando
os campos gerais
e que reparte o seu canto
como o seu avô
repartia o cacau
e fazia da colheita
uma ilha do bom socorro.

Feita à imagem do menino
mas a semelhança do homem:
com tudo que ele tem de
primavera
de valente esperança e
rebeldia.

Vida, casa encantada,
onde eu moro e mora em mim,

te quero assim verdadeira
cheirando a manga e jasmim.
Que me sejas deslumbrada
como ternura de moça
rolando sobre o capim.

Vida, toalha limpa
vida posta na mesa,
vida brasa vigilante
vida pedra e espuma
alçapão de amapolas,
sol dentro do mar,
estrume e rosa do amor:
a vida.
Há que merecê-la

Santiago do Chile, inverno de 1964.
Thiago de Mello (1982, p. 15).

RASTROS

Sabemos bem que toda obra tem que ser imperfeita, e que a menos segura das nossas contemplações estéticas será a daquilo que escrevemos. Mas imperfeito é tudo, nem há poente tão belo que o não pudesse ser mais, ou brisa leve que nos dê sono que não pudesse dar-nos um sono mais calmo ainda. E assim, contempladores iguais das montanhas e das estátuas, gozando os dias como os livros, sonhando tudo, sobretudo, para convertê-lo na nossa íntima substância. Fernando Pessoa (2011, p.41)

Como se chega a ser o que se é? Ou como se vem a ser o que é? Esses foram uns dos lemas nas Odes Píticas de Píndaro, usadas em algumas das obras de Nietzsche como em Assim falou Zaratustra (LARROSA, 2005, p. 47). Começo com essas questões porque elas vão ser um ponto chave para tentar me desprender, construir e reconstruir este texto. Entendendo-o, como uma paisagem cheia de movimentos, de contradições, pois somos seres inacabados, inconclusos.

Nesse sentido, vou tentar caminhar pela minha vida, tentando desconstruí-la — atravessar as linhas de força—, pensando na minha própria história, inclusive, chegando ao momento de fazer esta ação em tempo presente, a de minha escrita. Sentindo esse presente como no que estou me tornando, o devir¹. Deste modo, o tempo também vai ser um conceito importante, como se fosse “um pouco de tempo em estado puro, o tempo, aqui, é um tempo imaginário, que não está preso à linearidade cronológica” (LEVY, 2011, p. 31).

Quando decidi fazer o mestrado neste programa de Educação Matemática em Rio claro, senti sempre muita ansiedade. Era de outro país, outra língua e sempre surgiam perguntas do que poderia acontecer no meu novo caminho,

¹Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem justar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda quanto ele próprio [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

como ia ser a relação com meu orientador e ainda mais como eu iria me sentir dentro desta cidade, a universidade e, sobretudo com as pessoas que iria encontrar².

Agora percebo que não é só um novo caminho, senão um produzir sempre outro. Não um mesmo, que toma outra forma, pois me entreguei à imanência da vida, sem saber o que estaria por vir, mas, tendo sempre certeza que nada é por acaso. Assim, foi como cheguei a conhecer autores como Gilles Deleuze, Suely Rolnik e alguns outros que para mim já estavam dentro da minha vida, mas não da maneira como fazem parte neste momento na minha pesquisa como é Michael Foucault e Paulo Freire.

Na minha formação acadêmica sempre foi rodeada além da Matemática, pela literatura como Júlio Cortázar, Jorge Luis Borges, Fernando Pessoa, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, etc. Assim também, como filmes, a música brasileira e africana. Para além, minha formação universitária foi sempre atravessada pelos encontros fora da sala de aula, ou seja, participei na construção cultural da universidade, fazia parte de coletivos de estudantes preocupados pela cultura, política e formação de um outro Profissional, não aquele que era reproduzidor do mesmo sistema, senão daquele que ainda acredita numa utopia, e não numa utopia intangível, mas sim, naquela capaz de fazer micro revoluções dentro de qualquer espaço que se propusesse a trabalhar. Detalho isso porque sempre foi e continua sendo parte da minha formação integral como educadora matemática, e cada uma desses elementos é parte da minha vida, dos meus passos e da minha visão do mundo.

Trabalhei meu projeto de tese na graduação com Geometria e Paulo Freire enfatizando a relação dialógica no ensino de Matemática. Esse projeto tinha como nome “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA TEORÍA DE PAULO FREIRE APLICADO AL ÁREA DE GEOMETRÍA”. Essa proposta foi o resultado de muitas discussões de

²Entende-se encontro como: “[...] é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias [...] encontro não é aproximar-se de algo ou de outro que não sou eu [...] também junto ao pensamento deleuziano, diz que mesmo no extremo da solidão, encontrar-se não é colidir extrinsecamente com outro mas experimentar a distância que existe no `entre´. E continua, trazendo Spinoza que encontrar-se é afetar e ser afetado [...]”. Conferência proferida por Peter Pal Pélbart, em 04 de agosto de 2006 durante o 4º Seminário: “Vida Coletiva” da 27ª Bienal de São Paulo, intitulada “Como viver só”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-8wh6LKLR1Y> Acesso em: 10.set. 2013.

literatura, filmes, cafés, que faziam parte dos meus encontros com meus amigos. Infelizmente não tive essas discussões na sala de aula, porque ainda a visão das ciências e da Matemática é muito fechada no meu país, e acredito que em muitos outros.

Essa construção teórica começou quando levei a proposta ao meu orientador de trabalho de graduação Pr.Dr. Publio Suarez. A primeira coisa que ele falou depois de ler o texto foi “não vai ser fácil não, porque poucos estudam Freire e Matemática, mas, vamos caminhando para construí-la”. Sabia que não ia ser fácil porque na minha procura não encontrei relações de pesquisa dessa natureza, e ainda mais em meu país. Mas, como sempre, cheguei à pessoa certa, onde a construção desse projeto foi maravilhosamente bela.

Foi bela, no sentido que foi uma construção conceitual, fazendo uma relação entre Freire e a Matemática, tendo como eixo principal a relação dialógica entre educador-educando. Nesse caminho percorrido, decidi estudar Freire no país onde ele nasceu e onde ele começou sua contribuição. Mais ainda, procurava um programa onde sua abordagem fosse num contexto sócio-cultural-político e, sobretudo interdisciplinar — o que é oferecido neste programa aqui em Rio Claro.

Depois de formar-me na graduação comecei a dar aula em instituições, mas também, trabalhava com organizações sociais, com jovens, camponeses, adultos, numa corporação chamada “Escola de Formação Popular Sandra Rondon Pinto” na Colômbia. Ali se construíam projetos baseadas na educação popular para formação de Direitos Humanos, Cultura e Política.

Essa experiência forneceu muito para a minha formação como educadora porque por meio disso, fortaleceu ainda mais minha necessidade de acreditar que é possível uma outra formação como professora de Matemática. Pensado num educador matemático que não desvinculará o mundo dos seus conflitos, da sua beleza, da sua realidade e acreditando na educação como um ato de amor, como disse Freire. Essa foi minha vontade, minha força para sair de meus pais e ir ao Brasil, também era parte do meu processo de ser consequente comigo mesma, pois queria rodear-me pelo menos da sua história, sua luta e inclusive

sua língua, ler suas obras em português, na sua língua. Dessa maneira, estar aqui não é por acaso, estar aqui se cria pela mesma vontade, por um desejo.

Por isso, comecei esta viagem, este caminho, porque tinha tantas marcas³ que me fizeram me mover. Tinha que procurar outra visão da Educação Matemática, e sempre pensando com outro olhar, pois não era só para minha contribuição pessoal, como profissional, senão também, porque estou segura que isto que agora estou aprendendo, o que está me envolvendo, vai ser um aporte importante para a educação no meu país e, particularmente, para a Educação Matemática.

Ao chegar nesta cidade, ao caminhar pelas disciplinas e pelas reuniões com meu orientador, foi-se organizando meu chão, meu solo e minha cabeça. Começou um longo caminho, pois apareceram livros como Manual de Tapeçaria, que foi o primeiro livro que eu habitei e que deu segurança que tudo iria ficar bem, que aqui era o lugar onde tinha que estar e com as pessoas certas para começar com esta viagem. Aliás, produziram-se mais perguntas, mais angústias — e como diz meu orientador: “A angústia produz conhecimento, produz pesquisa” —. Cheguei ao momento de problematizar meu pensamento, pois cada texto me tornava outra, assim, Deleuze deixou algo muito claro para mim, “pensar é experimentar, problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento” (2005, p.124).

Nesse momento, essa angústia se faz mais visível, surgiu assim o desenho deste projeto. Pensando na ausência da relação dialógica entre os educadores e os educandos, pois essa comunicação se baseava em: Faça os exercícios! Qual foi o resultado? Entenderam? Sim ou não, etc. Não era uma comunicação, tanto por parte dos professores quanto na dos estudantes, de argumentar, falar matematicamente, duvidar, gerar perguntas, construir conjuntamente o conhecimento.

³“No entanto, na medida em que fui mergulhando na memória para buscar os fatos e reconstituir sua cronologia, me vi adentrando numa outra espécie de memória, uma memória do invisível feita não de fatos mas de algo que acabei chamando de “marcas”[...] mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência [...]” (ROLNIK, 1993).

Assim, o desenho deste projeto é o de realizar estudos e contribuições à Educação Matemática, na área de ensino da Geometria, tendo como eixo primordial a relação dialógica educador-educando, por intermédio da teoria⁴ de Paulo Freire e Michel Foucault, para que se chegue a acionar outros modos de estar dentro da relação possibilitando assim estratégias didáticas cuja finalidade é a de criar processos argumentativos e reflexivos entre eles.

Existem diferentes implicações que tem a relação dialógica educador/educando na Educação Matemática, pois se trata de um processo conjunto de construção de conhecimento onde é preciso entender que as estratégias didáticas usadas para o ensino e aprendizagem da Geometria devem ser efetivas, na sala de aula, para criar ambientes comunicativos e, a partir destes, compreender que os fluxos por onde transitam às concepções individuais e grupais são de vital importância na produção de conhecimentos — não mais individuais, mas sim gerar uma outra construção conjunta — em Geometria.

Dessa maneira, por intermédio da teoria dialógica de Paulo Freire — nas suas mais importantes implicações pedagógicas — e Michel Foucault — nas implicações pedagógicas do diagrama poder-saber — pretende-se analisar e fazer com que suas linhas se apresentem nas relações de poder que impedem um ambiente dialógico na sala de aula. Assim, entendendo com Foucault a existência de vários dispositivos — a escola, em particular e em geral, a EJA, os programas oficiais e todos os ditos e não ditos que percorrem a Educação e entre eles as oficinas de Geometria como um dispositivo acionador, dentro da sala de aula, que intenciona gerar espaços dialógicos, na construção de conhecimento. Todo isto para dar resposta a minhas inquietações que foram à base para criar este projeto, assim, o foco principal do nosso estudo move-se por uma questão da seguinte ordem: **“Como as oficinas podem disparar outros modos estar na relação educador-educando?”**. Esta pergunta implica responder: **É**

⁴Teoria é aqui entendida junto a Michel Foucault e Gilles Deleuze quando afirmam que: “as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado a teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado[...] por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo [de discurso] que permite eventualmente passar a um domínio diferente) [...] É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional [...] não totalizadora” (FOUCAULT, 1979, p. 69-71).

possível, através da relação dialógica e da argumentação, criar um ambiente outro em que micro revoluções possibilite alterar, ao menos localmente, as relações de poder que travam mudanças?

Daí como disse Larrosa “para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (2005, p. 47), compreendendo também que o meu sentido de vida baseia-se em movimentos, em devires. E para chegar a ser o que se é, primeiro se tem que combater um mesmo, e ainda falta muito caminho por percorrer, contradições outras por sentir e descobrir, mas sabendo que agora estou aqui, nesse lugar — espaço — tempo —, para “`encontrar-se a si próprio´ `descobrir-se a si próprio´ ` formar-se a si próprio´ `fazer-se a si próprio´ ou inclusive, ` conhecer-se a si próprio´ ” (LARROSA, 2005, p. 48). Tendo presente uma frase de Blanchot “que o tempo da escrita é um tempo em que nada começa, em que nada se torna presente, em que nada tem uma primeira vez” (LEVY, 2011, p.32).

Canção para os fonemas da alegria
A Paulo Freire

Peço licença para algumas coisas.
 Primeiramente para desfraldar
 este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
 quando reparto o ramo azul de
 estrelas que em meu peito
 floresce de menino.
 Peço licença para soletrar,
 no alfabeto do sol pernambucano
 a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
 paredes, aconchegos e janelas,
 e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se
 abrindo
 constelação de girassóis gerando
 em círculos de amor que de
 repente
 estalam como flor no chão da
 casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
 Mas sobre o chão quem reina agora
 é um homem
 diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
 aos poucos vai unindo argila e
 orvalho,
 tristeza e pão, cambão e beija-
 flor,

e acaba por unir a própria vida
 no seu peito partida e repartida
 quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o
 seu trabalho não é a pena paga
 por ser homem, mas o modo de amar
 - e de ajudar
 o mundo a ser melhor. Peço
 licença
 para avisar que, ao gosto de
 Jesus,
 este homem renascido é um homem
 novo:

ele atravessa os campos
 espalhando
 a boa-nova, e chama os
 companheiros
 a pelejar no limpo, frente a
 frente

contra o bicho de quatrocentos
 anos,
 mas cujo fel espesso não resiste
 a quarenta horas de total
 ternura.

Peço licença para terminar
 soletrando a canção de rebeldia
 que existe nos fonemas da
 alegria:

canção de amor geral que eu vi
 crescer
 nos olhos do homem que aprendeu
 a ler.

Santiago do Chile, primavera de 1964.

Thiago de Mello (1982, p. 30)

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você
olha de ave.*

De Barros (1993, p.5)

Há uma poesia de Antônio Machado que se chama Cantares. Permitam-me colocar está bela poesia de fundo na escrita desse texto, pensando-a desde o momento em que eu comecei está travessia, desde a porta do meu lugar habitado: a Escola⁵. Além do poema, permitam-me convidar uma pessoa que vai ser parte fundamental desta travessia, onde seus ideais foram e serão parte central da Escola na qual decide mergulhar e atravessar suas linhas, pois também estamos dentro da Educação de Jovens Adultos (EJA), e ele foi parte essencial da sua criação: Paulo Freire. Agora, continuemos com nossa aventura junto com essa maravilhosa companhia, e deixo com vocês a música de fundo. *Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar. Caminhante não há caminho senão há marcas no mar* (MACHADO, 1989).

Entrando na Escola. Aqui a multiplicidade não têm sujeitos, nem objetos, contém determinações, multiplicidades diferentes interagindo. Começa assim, a habitação do território, dia onze de setembro e finalizando em trinta de novembro do 2012. Percebendo diferentes falas, formas de sentar-se, de aproximar-se, de sorrir, de perguntar, de agir. Corpo presente como eles, humana, sentindo medos, um novo território diante de mim, pessoas cheias dos mesmos medos, ou talvez diferentes aos meus. Não leio mentes, mas percebo, meu corpo tornando-se corpo vibrátil⁶.

Um céu azul escuro, estrelas, uma lua branca iluminando o caminho antes de chegar ao meu primeiro dia na Escola. Uma grade interpondo no meio, uma porta. Uma vigilante. Abrem as portas. A Escola. Começa assim meu caminho.

11/09/12: Hoje é meu primeiro dia de escola, não é difícil sentir nervoso. É minha primeira visita numa escola do Brasil, além disso para acrescentar ao

⁵ Primeiro, entende-se a Escola como um Território Existencial segundo Deleuze e Guattari (1997) “[...] Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornar expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo [...]”. Segundo, está escola fica na Cidade de Rio Claro (SP), é uma escola afastada do centro da cidade e com muitas necessidades tanto econômicas, culturais, sociais e educacionais.

⁶ Segundo Rolnik (1997) Primeiro o olho vibrátil, que faz com que o olho seja tocado pela força do que vê. Segundo, A pele é um tecido vivo e móvel, feito das forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade. Nesse momento, nosso olho vibrátil capta na pele uma certa inquietação, como se algo estivesse fora do lugar ou de foco.

meu estado é na EJA. Pessoas inclusive mais velhas que eu. Mas estou com toda minha disposição e meu corpo aberto para receber tudo o que eles queiram me mostrar, mas, pensando também que a melhor maneira de chegar a um território é sendo um corpo vibrátil, como diz Rolnik, assim vamos nessa...

É uma escola, pequena com estudantes com cursos desde a primeira até a oitava série — escolhi essa última série por seu conteúdo curricular, pois ali estavam trabalhando Geometria. Sinto uma sensação de ser uma escola fria, inclusive mais escuro do que o normal. Não sei se conseguirei passar minhas sensações. É de noite, mas aqui dentro se faz mais escuro. É num primeiro e segundo andar onde se encontra as salas é um só corredor dividido em dois, cada sala está localizada uma em frente da outra, como se fosse uma fila de salas, no térreo tem um corredor que eu denominei o “passadiço segredo” que é o caminho para chegar à diretoria. Dá até medo passar por ali, sempre está fechada, é uma entrada bem restringida. Inclusive possui uma porta com boa segurança e, além disso, com uma pessoa que controla a entrada, por isso falo da sensação do medo ao entrar. Como se via, era pouca a comunicação com as diretoras.

No térreo, ficava também o restaurante estudantil, a cantina e ao lado dela, uma sala com uma cuíca e alguns jogos, mas é uma sala que pouco os estudantes habitam, só para algumas atividades. No primeiro andar ficava também uma pequena sala de professores, que pelo que percebi, é só para ficar na mudança de horário e no recesso, não parecia uma sala de professores, para mim parecia uma sala de estar de uma casa, com uma mesa, um sofá e uma televisão.

Isso foi bem curioso, porque deveria ser uma sala mais ampla e bem cômoda, é o lugar de descanso dos professores. Inclusive, sabendo que tem jornada de manhã que é uma jornada muito mais ampla. Pela manhã na escola assistem as crianças, da primeira à quinta série que ainda foi mais curioso porque o espaço que tem dentro da escola para movimentar-se é bem reduzido.

Essa sensação do lugar escola como algo sombrio, não deveria ser produzida por um lugar onde se ensina, mesmo assim, seja de noite para a EJA, pois continua sendo o que ela é, o espaço físico é o mesmo. É difícil não pensar em Foucault especificamente no seu livro Vigiar e Punir, que foi escrito nos anos

setenta e, que infelizmente, continua sendo mais atual que muitos outros. Refiro-me no sentido da organização das prisões que “casualmente” tem muito parecido às escolas.

Foucault fala ao respeito disso,

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação, recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias, marcam lugares e indicam valores, garantem obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideias, pois se projetam sobre a organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (1996, p.135).

Pois bem, segundo Foucault (1996) as escolas são constituídas como uma sociedade disciplinar, pois é muito mais fácil controlar os corpos e sua vigilância, o que ele fala de “localizações funcionais”, nada numa escola está feita sem pensar no seu uso, tudo está pensado para que seja fácil controlar, pois a disciplina exige a cerca, um lugar fechado. Cada indivíduo em seu lugar.

Aqui, os quadros vivos jogam um papel importante,

Os quadros vivos eram ao mesmo tempo uma *técnica de poder* e um *processo de saber*, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem. As sociedades disciplinares substituíram as antigas *sociedades de soberania*, tendo seu início no século XVIII e atingindo seu ápice no século XX. No entanto, a partir do século XVII, já começou a aparecer uma nova mecânica do poder, com instrumentos novos e incompatíveis com as relações de soberania, que incidiu mais sobre os corpos do que sobre a terra e seus produtos (DOS SANTOS, 2005).

Ainda não se transgredi o tradicional, inclusive o próprio espaço-escola e sua distribuição são os mesmos das sociedades disciplinares. Pois sua organização, normas, leis, regulamentos e não ditos impedem a possibilidade de devires outros. A questão é que isso foi algumas vezes visível para mim como pesquisadora, mas percebi que pode ser invisível para outros. O poder que se exerce aí poderia ser um poder disciplinar e esse é discreto, está em todo lugar, as escolas em sua arquitetura — material, social e politicamente. Será que a escola é feita para controlar? Ou deveria ser um espaço de produção de subjetividades?

Agora se lermos as palavras de uma professora falando sobre a escola poderíamos pensar um pouco sobre o anterior: Não sei se eu vou conseguir passar a sensação que eu tenho da escola: cadeia pobre. **Por que cadeia pobre?** Aqui, cadeia... não. Fica forte? Você não vai pôr o nome, né? Da escola? **Continuo com sua fala.** Cadeia. Vou por uma janelinha, toda cheia de grade e aqui também, cheio de grade. Várias janelas, todas com grades. Mas é só para gente pobre. Tem cadeia que vai gente rica, mas essa aqui é só para pobre. **Mas, por que cadeia? Perguntei de novo. Ela responde:** Porque ela é muito cheia de regras, ela tenta imprimir um ar de muitas regras e assim, de seriedade, sabe? Tanto a diretora, quanto as coordenadoras... Principalmente aquela coordenadora lá, que eu te falei que eu não gostava. **Daí começa a produzir seu desassossego.**

É uma coisa cheia de regras e quando a gente aperta um pouquinho ou a gente tenta ir na levada deles, né? Falando a mesma língua. Já que é para ser cheia de regras vai ser assim e tal... eles abrem. Daí eles te botam o dedo na cara, né? Dizendo que é para ser um pouco mais aberto, você não pode ser tão ferro e fogo, você não pode ser tão extremista, você acha que está lidando com pessoas de faculdade não é, é gente pobre... então, eles tentam dar um ar de seriedade no sentido de falar: “Não. Isso aqui é uma escola, os alunos tem que vir, tem que estudar.” Cobram umas coisas muito sem sentido e, por outro lado, eles abrem para uma coisa que... para coisas que tem todo o sentido de você fazer.

Quer dizer, na hora que você vai pedir matéria, você... o exemplo que eu tenho que eu achei mais absurdo, tem uma menina que ficou grávida, ela não frequentou a escola, ela teve neném logo nos primeiros dias de aula, né? Então eu não conheço, eu nunca vi a cara dessa menina, e me pediram: “Mande exercícios para ela.” Ela é uma menina de oitava série, eu mandei exercícios... então é para ser sério? É para mandar exercícios? É um direito dela? Tudo bem, então eu vou fazer isso. Na hora que eu fui

fazer isso, mandei os exercícios... primeiro eu mandei as provas que eu estava dando para o pessoal dali, porque já era uma coisa mais fácil, que você sabe que todo mundo trabalha e tal. Ela não conseguiu fazer nada, devolveu. Eu fiz exercícios mais fáceis ainda, a menina devolveu em branco. Eu falei: “O que vocês querem?” A escola falou: “Você achou que está dando aula para pessoa de faculdade?” Eu falei: “Não, em momento algum.” Eu já deixei a coisa tão fácil, tão mastigada... precisava de livro, eu mandei livro junto, né? Um livro de matemática de oitava série. Mas dei as coisas mais básicas, mais elementares que você pensar, né? Me devolveram e falaram assim: “Então agora eu vou te pedir o que você faz. Você faz conta de mais e menos.” E até agora a menina não me devolveu... então eu acredito que nem conta de mais e menos a menina... da quinta série, mandei a prova da quinta série... “Não, mas é um direito dela. Ela vai ter que passar de qualquer maneira.” Quer dizer, eles armam um ar de seriedade, para chegar no final e abrir: todo mundo passa. Todo mundo que não tem condição de passar eles falam que é um caso de inclusão, então sabe? E tentam cercar... passando esse ar de seriedade, com coisas que não fazem nenhum sentido, por exemplo, aluno quando deu meia hora para acabar a aula... Mesmo que esteja com dor de cabeça, é uma senhora, alguém assim ... pede para ir embora? Eles não deixam: “Não. Isso aqui é uma escola séria, você não pode sair.” Quer dizer, sair não pode, agora, uma pessoa que, estando grávida ou não, não consegue fazer uma provinha básica, básica, de conta de adição e subtração, da quinta série... essa pode passar, essa tem que passar e tem que ser tratada como inclusão. Tudo que não consegue chegar, né? No nível de excelência que eles dizem que querem, eles tratam como inclusão... então na verdade, tem que passar 100% dos alunos.

Então, se é assim, o que adianta você manter toda essa... por isso que eu digo, é cheio de regras, fechado. Você tem que seguir as regras

deles, por isso uma cadeia. E só para gente muito pobre, gente que não tem condição, né? Isso ali é um depósito, de onde se fabrica... é....diplomas.

Todo mundo passa, essa é a fala da professora, agora vamos ver a opinião de uma estudante da EJA, sobre isso mesmo: Tipo, pessoas que não estudam e passam de ano, pessoas que faltam a vida toda e passam de ano... você que vem a vida inteira... eu saio do serviço e venho direto para cá, tenho dificuldade, tenho que repor aula... é umas coisas assim, que eu não entendo. Não entendo. Mas... eu acho que é injusto com as outras pessoas, entendeu? Tem umas coisas que são injustas, acho que não deveria acontecer.

Que difícil é entender esse sistema, certo? Agora, vamos pensar em dar resposta a essa pergunta segundo minha opinião sobre a função estratégica da escola. Assim, tentemos percorrer outro caminho para dar resposta a essa pergunta. Por que não pensar em outro conceito que encaminhe o que poderia ser uma escola, além de ser constituída como uma sociedade disciplinar como falava Foucault? Vamos começar usando um outro conceito que também pode criar uma outra reflexão no que acontece dentro da Escola. O **Dispositivo**. Mas, por que usar o dispositivo para entender melhor a Escola? Atravessemos e desemaranhemos esse conceito e no caminho do próprio texto se estarão mostrando e aprofundando ainda mais esse conceito (**Ver Dispositivos e Afins**) Assim, chegar pelo menos, entender melhor o funcionamento da Escola.

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Essas são as principais características segundo Foucault de um dispositivo, onde eles desempenham funções importantes e definidas nesse funcionamento. É heterogêneo porque sua natureza é desigual — pode ser discursiva ou não, visível ou não visível. Para Foucault (1979) o dispositivo possui uma formação histórica, tem uma função estratégica e está sempre disposto em um jogo de poder ligado a configurações de saber e subjetividade (**Dispositivos e Afins 1,2**).

Poderia ser a escola um dispositivo se se pensasse nos termos heterogêneo, enunciados ou leis? O discurso pode aparecer como programa de uma instituição, ou como lei justificando a implantação de um dispositivo, ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar estas práticas que permanecem mudas.

Agamben tem outras características como:

El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber (2011, p. 250).

Pois bem, a escola tem uma função estratégica que é formar a sociedade no caso da EJA, alfabetizar. E para entender melhor a escola, tanto para vocês como para mim precisamos desemaranhar o dispositivo escola e para isso é necessário saber como é que esse sistema funciona. Assim, vamos ver o Lado dentro da escola e para fazer isso é preciso olhar do Lado de fora dela. Esses dois termos são tratados especificamente Foucault/Deleuze, assim para fazer um contexto é indispensável abarcar ao que eu me refiro enquanto ao fora e ao dentro da escola, vendo esse último como a dobra do primeiro.

Fora,

É preciso distinguir a exterioridade e o lado de fora. A exterioridade é ainda uma forma [...] e mesmo duas formas exteriores uma à outra, pois o saber é feito desses dois meios, luz e linguagem, ver e falar. Mas o lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente, feitas de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra. É sempre de fora que uma força confere às outras, ou recebe das outras, a afetação variável que só existe a uma tal distância ou sob tal relação[...] (DELEUZE. 2005, p. 93).

O lado de fora da escola é tudo aquilo que pode afetar seu funcionamento, neste caso, todas as políticas que a regem, ao menos são aquelas mais visíveis. Não são somente as políticas educacionais que no caso de Brasil são “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) ou na Colômbia “Estandares Curriculares Nacionales de Colômbia”, senão também, as obrigações históricas, sociais, culturais e existenciais que carrega. Essas políticas chegam a ser homogeneizantes e impostas, nas quais a educação tem que cumprir com suas

exigências, um exemplo claro são as competências⁷ que ao final são discursos incompetentes, segundo Chauí (1982) “esse discurso começa com discurso ideológico onde pretende anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, engendrando uma lógica de identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular de uma classe dominante” (p.13).

De certa forma fica claro, para nós, que estes são *parâmetros internacionais* — possivelmente engendrados nas políticas de educação, dos organismos financeiros internacionais, para países deles dependentes —, pois notamos que não existem diferenças significativas na concepção de competência apresentada nos documentos oficiais, tanto na Colômbia como no Brasil.

1. Dispositivos e Afins

Foucault distingue no dispositivo, três instâncias (**Saber, Poder e Subjetividade**) que não possuem contornos definitivos, mas constitui um processo que vem desde o Diagrama poder-saber. Desde o estudo das prisões e supera-se a partir do estudo das subjetivações na História da Sexualidade. Para Foucault (1995) esses processos sempre estiveram presentes, embora numa forma confusa.

Três domínios de genealogia são possíveis. Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmo em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agente morais. O eixo da verdade foi estudado em Nascimento da Clínica e As Palavras e as Coisas. O eixo do poder foi estudado em Vigiar e Punir, e o eixo ético em História da Sexualidade (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 262).

⁷ Segundo “Los estándares Básicos em Competências Matemáticas na Colômbia” as competências básicas são: como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, entendimentos e disposições cognitivas, socioafetivas e psicomotoras devidamente interligadas entre si para facilitar o desempenho flexível, eficaz e com sentido de uma atividade significativa em alguns contextos relativamente novos e desafiadores (COLOMBIA, 2004, p. 70, tradução nossa) [...]. As competências, no caso dos PCN’S são apresentadas como: “Capacidade de abstração, habilidade, desenvolvimento do pensamento sistêmico, [...] criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, [...] são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo” (BRASIL, p. 12-13).

Segundo Chauí (1982) desse modo, quando se fala em um “discurso competente” este tem uma semântica de um “discurso instituído”, pois “é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado, porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” assim, para esta autora, o “discurso competente” confunde-se, pois com a linguagem institucionalmente permitida e autorizada.

Como um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir, e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 1980, p.7).

Dessa maneira, fica para nós pensarmos como diz Álvaro Viera Pinto “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (1979, p. 29), pois a educação refere-se à sociedade como um todo e é histórica, não pelo tempo na qual esta existe, senão, pela produção de modos de existir e de mundos.

Qual poder que se exerce dentro dela? Esse dentro é o que como disse Deleuze: o tema de um dentro que seria apenas a prega do fora. (2005, p. 104), é afeto de si por si, a interiorização do lado de fora. É difícil pensar que o que ocorre fora da escola não consiga afetar seu funcionamento, pois o dentro é uma prega do fora. Assim, é função do que acontece no fora e, contrariamente ao que pensam alguns que acreditam que a escola tem que ser excluída de toda realidade, deve-se levar em conta que “o poder produz realidade”, pois faz ver e falar dentro uma dobra do fora.

Minha pergunta seria agora. Qual seria a liberdade exercida do estudante dentro da escola, se sua construção é feita para controlar e disciplinar? As escolas são feitas mesmo para controlar os corpos, sua estrutura é para isso, para ver quem sai da sala, quem sai da escola e controlar toda a movimentação possível dentro dela.

Mas como educadora não posso me acomodar com essa estrutura e limitar-me a esse espaço, pois também existe a dimensão *ética* do sujeito, da *autonomia*, do *cuidado de si* (**Dispositivos e Afins 3.4.6**) do *governar a si próprio* no espaço docente na sala de aula como espaço de resistência do professor e dos alunos na construção da aprendizagem. Isto configura uma luta

contra o *espaço estriado e o instituído* no qual foi erigido o território escolar. Uma luta dentro e fora da sala de aula, pois ao sair da sala o que o estudante vai encontrar é um espaço totalizador, homogeneizante e funcional.

Estas falas e contradições estão imersas nas relações do poder que se exercem e circulam dentro da escola e na produção de subjetividades dentro dela. Assim minha pergunta seria, qual é a produção de subjetividades que cria a escola? Nesse caso, é um modo outro que ela produz ou é só uma reprodução do sistema? Essa pergunta vamos deixá-la responder pela professora. Eu acho que era uma coisa muito velada, porque que eles são preparados para ser mão de obra barata, né? Para esse sistema que está aí, de capitalismo, isso todo mundo sabia. Mas hoje em dia está muito escancarado, né? O nome do livro, o nome do sistema que se adota lá de educação... que eu não sigo. Eu me rebelei e falaram para mim, a diretora veio falar para mim, que ano que vem, se eu não adotasse o livro, era bom que eu nem pegasse EJA. Porque era esse o sistema.

Nesse sentido não caberia discutir quem tem o poder? Pois, ele não é localizável e, então, aqui, a discussão fica em como é que se exerce esse poder e como ele pode ajudar à produção de sujeitos ou simplesmente a reprodução do sistema. E, no sistema educacional, seus efeitos são produzidos pela sociedade disciplinar que está moldada dentro dela. Além disso, é exercido também pelo que Foucault chama de “o exame”

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (1996, p. 164).

A vigilância sobre os indivíduos produz uma relação com o poder, saber e a norma, que se ordena em torno da *norma*, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (DOS SANTOS, 2005). Agora, a escola produz subjetividade, porque faz marcas e, assim,

também produz sujeitos, pois a relação poder-saber dentro da escola é visível no sentido que eles têm que sair da escola alfabetizados.

A Escola dentro desse sistema pode estar criando *corpos dóceis* porque sua estrutura não está feita para o contrário. Então, reafirmamos a importância do trabalho que se possa ser feito na sala de aula. Um trabalho que tenha uma dimensão ética. Assim, a maioria dos professores podem ficar presos dessa norma, inclusive do mesmo sistema que exerce a educação. Como exprime a professora da EJA.

E quando você tenta dar uma coisa diferente, né? Muita gente me criticou de eu estar dando equação do segundo grau para oitava série...Eu sei que a maioria dos alunos não consegue... e a maioria não conseguiu mesmo. Mas eu atingi, dos 18, 19 que estavam indo... sei lá, 20 que estavam indo, eu atingi 4, 5. Para mim já é uma média boa, né?

É melhor do que... eu olhei o caderno da oitava série que a outra professora deu, do ano passado, ela estava dando área. Ela deu área e perímetro o semestre inteiro, um caderno inteiro só de área e perímetro... quer dizer, não vou atingir todo mundo? Não vou. Mas, pelo menos eu vou ensinar, eu vou entregar um pouquinho mais de área e perímetro ou outras coisas, né? Que vão ser necessárias, porque tem gente ali que quer ir para uma faculdade, sonha em fazer outro tipo de coisa. Então, tratar como... só porque é gente muito humilde, tratar como burro? Uma coisa não é significado da outra, então...

O poder produz realidade, produz marcas (***Dispositivos e Afins 5***), não necessariamente tem que proceder de uma ideologia, nem tem que operar sempre pela violência ou pela repressão quando se dirige aos corpos.

Neste caso, a realidade produzida pela Escola é um desassossego de um alguém atrapalhado pelo sistema, sem respirar, cheio de regras. Assim, o poder produz sua própria realidade, a Escola como uma cadeia pobre. Deleuze deixa claro, por meio de Foucault, o poder e suas relações:

Ou melhor, a violência realmente exprime o efeito de uma força sobre qualquer coisa, objeto ou ser. Mas ela não exprime a relação de poder, isto é, a relação da força com a força, "uma ação sobre uma ação". Uma relação de forças é uma função do tipo "incitar, suscitar,

combinar” [...] No caso das sociedades disciplinares, dir-se-á: repartir, colocar em série, compor, normalizar. A lista é indefinida, variável conforme o caso. **O poder “produz realidade”, antes de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de mascarar** (DELEUZE, 2005, p. 38. Grifo nosso).

Essa Escola — como outras escolas fazem — só reproduz o sistema, está preparada somente para isso. Assim, perguntamos qual é nossa resistência enquanto educador? Qual é o compromisso do professor frente a isso? Porque é evidente que esses elementos físicos dentro da escola segundo o sistema atual, não mudarão. Sua função estratégica como formadora de corpos, pode ser que não mude, mas, o papel que o professor desempenha dentro dela qual é?

Existe um compromisso histórico, como formador, e ainda mais um compromisso com os adultos, que tomam a decisão de tentar alcançar um olhar outro do mundo por meio da leitura. Para terminar um desassossego mais da professora.

Tem que seguir o livro, né? O livro guia. Tem que seguir o livro, que é EJA no Mundo do Trabalho. Quer dizer, hoje em dia é muito escancarado que estão formando mão de obra barata, né? Para alimentar esse capitalismo. Gente, e porque não dar... os exercícios são ridículos, isso quando tem exercícios, sai fora, então... o primeiro discurso que eu vejo, é assim, é você preparar eles para o trabalho, porque eles precisam de

2. Dispositivos e Afins

Para “compreender” o dispositivo e sua composição vamos caminhar olhando primeiro as três instâncias com seus movimentos para depois percorrer o caminho de Deleuze, enquanto a sua composição. Primeiro, **poder-saber**,

Temos antes que admitir que o poder produz saber [...] que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlatada de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Nesse trecho Foucault propõe a relação poder-saber e para falar de poder o primeiro é compreender que não é localizado — não existe o poder como substância e, desta forma, o poder só se mostra em seu próprio exercício — assim, onde tem poder há resistência. O máximo que pode acontecer é que certos aparelhos capturem o poder como fazem as instituições, mas, o que captura essas instituições são as intensidades de forças, essas relações de poder que interagem umas afetando as outras e que sempre estão em contínuo movimento.

emprego. Eu acho bacana, eu acho que tem que preparar mesmo, se querem fazer uma prova, fazer uma coisa, ir direto no que eles precisam, né? Tem coisas assim, que a gente vê que eles não vão precisar, mas que melhora o raciocínio, melhora as coisas... então eu procurei fazer isso e eu não usei o livro em tempo algum. Eu me recuso, a dar entrevista... porque a gente teve que fazer um curso e aí tinha que dar entrevistas mensalmente, dar um retorno de como estava sendo o livro. E eu, várias vezes me falaram assim: “Olha, você usa o livro como um apoio, não é o teu norte. Você tem a liberdade, você é autônoma em sala de aula, você tem liberdade de usar qualquer material.” Daí chega aqui, metade do semestre, eles me falam: “É obrigatório. Se você não usar, ano que vem não venha trabalhar com eles.”

Depois dessas palavras lembrei-me de uma frase de Freire e transcrevo colocou aqui para que também sintam meu incômodo.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p.126).

Continuando como minha observação da Escola. Nas primeiras horas antes de cada intervalo, a maioria das vezes tudo tranquilo: cada estudante no seu lugar. Mas, depois do recesso, algumas vezes, começavam desfiles de

3. Dispositivos e Afins

Quanto ao dispositivo e a subjetivação, aquele está implícito dentro do processo de **subjetivação**, pois devem produzir sujeitos. O interesse de Foucault no sujeito está atado a uma visão ontológica, o sujeito é histórico, produzido por sua própria história o sujeito não é uma substância, mas, aproximadamente, uma forma. A partir dessas constituições históricas é que se vão tornando sujeitos.

Os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de *subjetivação* aparecem e se desenvolvem historicamente como **práticas de si**, que embora ignorem dentro de práticas discursivas (saberes) e práticas de poder que testemunham pelas descontinuidades de suas formas históricas (FOUCAULT, 1984, p. 22. Grifo nosso).

pessoas saindo da escola, sobretudo às sextas. Os estudantes pareciam fugir das aulas, ou muitas vezes, tinham pouca assistência. Era difícil uma sexta, acreditei que fosse pelo fato de ser o término da semana e da vontade de querer estar na sua casa. Também sugeriram dias como “a não aula”, – o término da jornada de trabalho muito mais cedo do horário normal –, pois assistiam às aulas, poucos estudantes, por ser o final da novela “Avenida Brasil”. A instituição aproveitou também a pouca presença de alunos para também sair cedo e ver o final da novela. Foi curioso porque ao perguntar, sobre tão grande acontecimento, disse-me uma professora: o final de uma novela, como um jogo do Brasil faz parar todo Brasil.

Aparecem que outras linhas que atravessam o Dispositivo Escola, isso influenciou nas aulas, caberia perguntar como a escola produz um dentro? Primeiro, “o dentro que seria apenas a prega do fora, como se o navio fosse uma dobra do mar” (DELEUZE, 2005, p.104). Esse fora, além de estar formado por todos os Parâmetros Curriculares como disse anteriormente, também é composto pelo mundo e o que ele abrolha, ou seja, dos imaginários coletivos que ele produz. Usando palavras de Foucault ele pode estar “prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas, solidamente acorrentado à infinita encruzilhada, ele é o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem” (DELEUZE, 2005, p. 104).

Assim, esse fora produz um dentro na Escola. Outras linhas de força mais visíveis é a *educação bancária* (FREIRE, 1977) parecesse parte fundamental da educação na EJA, o *conteúdo programático*, e as *competências* fundadas neste **(Dispositivos e Afins 7)**. Essas linhas de força fazem parte do cotidiano escolar, ou seja, o discurso homogeneizante da educação e o sistema no qual a EJA se encontra, atrapalha a visão de ensinar e acabam sendo máquinas de entregar diplomas. Segundo duas falas, a professora de Matemática e a coordenadora da instituição fazem visível esse discurso e o porquê da EJA ficar presa nisso.

Segundo a professora de Matemática:

Estamos atrapalhados pelo sistema tradicional. Principalmente na EJA...Por que? Porque não tem tempo, você é massacrado o tempo todo, para que você dê tudo que está ali no currículo base. E você tem seis meses com pessoas com graves problemas de conceituação, de entendimento, de

aprendizado mesmo. E você, naquela loucura de querer dar o mínimo, pelo menos uma coisa que você acha importante... Você não tem tempo... nem de você pensar no que você está fazendo, né? E nem de dar uma atividade diferente. E outra, o que eu vejo é que o aluno, ele pede por esse sistema tradicional, porque esse é o confortável.

Coordenadora:

Então, que professor que trabalhou dia todo no ensino regular, com aquela molecada toda... chega à noite, não quer mais ter esse tipo de classe. Quer essa classe, um atrás do outro, os alunos quietos, porque se abrir a boca leva bronca... porque eu estou cansado, eu não aguento mais, então eu passo a minha lição na lousa mesmo... muitas vezes sabendo que aquilo não vai fazer diferença nenhuma para o meu aluno, mas aquilo, naquele momento, vai ser uma atividade de cala a boca... aí meus alunos vão se ocupar e vão calar a boca e eu vou poder ter um minuto de descanso. Entendeu? Então... mas para mudar, falta muito. Aí não é culpa nem do professor, nem da escola, mas do sistema... enquanto o sistema não mudar, a gente não vai conseguir mudar as nossas escolas. Os nossos professores, eles têm informação, eles sabem o que é certo. Só não fazem o que é o certo, porque o sistema não permite, tá? E enquanto isso ocorre, a gente continua tendo um nível de evasão enorme, porque o aluno chega nessa classe e não tem estímulo nenhum... estímulo nenhum. Ele não entende, ele não sabe o que professor está dando, porque ele já veio com defasagem... o professor também não vai levantar daqui para ir lá, porque ele está cansado... porque o correto do professor era o professor não assentar, era o professor estar aqui, interagindo. Mas que professor que aguenta? No final do dia quer mais é o pezinho para cima. Culpa dele? Não. Culpa do sistema. Então, é isso.

Por esse motivo, é importante ter presentes algumas questões: Qual é o compromisso do professor? Qual resistência frente ao “sistema”? E, outra fundamental que Freire fez na sua época e que na educação atual ainda continua

vigente: Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? (1978, p. 96). Assim, não se tem que perder o caminho e objetivo da EJA, porque como Freire percebeu, pode-se fazer muito com a Educação de Jovens e Adultos. Como por exemplo, uma fala de um estudante: “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo, afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é inferir na realidade conhecida” (FREIRE, 1978, p. 113).

Ao retomar a Álvaro Viera Pinto tenho a necessidade de nomear Paulo Freire com uma frase “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas” (1977, p. 71). Pois bem, eles dois são contemporâneos e sua luta foi para a Educação de Jovens e Adultos, contra os opressores e pelos oprimidos, mas com um valor acrescentado, a luta contra a desigualdade e o analfabetismo.

Meu território habitado foi a EJA, e entendo-la como um dispositivo, como uma rede que engloba: discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito, como propõe Foucault (1979, p. 229) sobre o dispositivo.

Para entender essa relação é necessário compreender as marcas históricas (***Dispositivos e Afins 8.10***) dentro do dispositivo e pelas quais elas foram afetadas até o ponto de tornar-se Educação para Jovens e Adultos. Assim, vamos a caminhar pela história da EJA, fazendo um esboço das marcas que darão bases para entender seus caminhos e por que é um dispositivo.

As atividades educativas em terras brasileiras se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas que começaram a organizar classes de ler e escrever destinadas às crianças, as quais se limitavam à catequese e alfabetização. Servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e o ensino de catequese, pelo qual, educação dos primeiros tempos era utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português. Porém, não sobrevive à reforma de Pombal. Com essa reforma e a saída dos jesuítas do Brasil, o sistema de ensino foi transformado progressivamente num

sistema cada vez mais destinado às elites, instituindo no Brasil as aulas régias, porém, não havia de específico para a educação de adultos.

A ideia de implantação do ensino de primeiras letras para todos os cidadãos começa a se formar já nas discussões dos constituintes de 1823, na própria constituição de 1824, quando os ideais liberais ganham força no cenário político brasileiro e, “a criação das escolas de primeiras letras que fossem necessárias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país” (BEISIEGEL, 1974, p. 6). Tais escolas para meninos e meninas deveriam ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método do ensino mútuo e o sistema disciplinar de Lancaster, “esse mesmo método também foi implantado pelas Escolas Normais, com a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 determinou que fosse criada na capital do Império uma escola lancasteriana e que o mesmo método fosse propagado em todo o Império”. (SCHAFFRATH, 2001, p. 2), como tentativa de contornar o problema de insuficiência de professores, o que não conseguiu solucionar esse problema.

O problema educacional tornou-se verdadeiramente importante no país por volta de 1870, ao iniciar o primeiro desenvolvimentos industriais aparecem os primeiros pronunciamentos a favor da educação do povo.

Com o fim do Império e a instalação da República no Brasil, não altera-se o quadro de analfabetismo, muito pelo contrário, com a abolição da escravidão, realizada pouco antes da implantação da república, os negros libertos vão representar as camadas mais pobres do país e que não têm acesso à educação.

Depois, a primeira guerra mundial traz, além das preocupações políticas, também as educativas, levantando-se uma onda nacionalista que tinha por objeto principal e como bandeira combater a “chaga do analfabetismo”. Porém, nesse momento ainda não existiam profissionais na educação e foram os políticos os que promoveram essa luta de educação elementar para as massas.

Em resposta às novas necessidades da população urbana do país, devido ao desenvolvimento da indústria, comércio e dos serviços foram criadas ligas de combate ao analfabetismo como a Liga Brasileira contra o Analfabetismo nascida no Clube Militar do Rio de Janeiro em abril de 1915 caracterizando-se como “um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas”. E outras ligas em São Paulo

(PAIVA, 1978, p. 96), para que o Brasil estivesse livre do analfabetismo como complemento de sua bandeira.

A revolução de 30 ocorreu em meio da grande fermentação de ideias e seu programa era o da Aliança Liberal: eleições, novas constituições, busca de soluções racionais para a questão social, cuja existência passava ser reconhecida. No plano educacional difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação da mão de obra qualificada para a indústria e o comércio.

Na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, reuniram-se para tratar do tema “As grandes Diretrizes da Educação Popular.”

Desse encontro, no qual estava presente o Ministro Francisco Campos, não só resultaram os padrões e as normas de ação conjunta para a uniformização das estatísticas do ensino como também a ideia de um manifesto que consubstanciasse os ideais dos educadores e fixasse um sentido fundamental da política educacional brasileira, assim nasce o Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto de 32 influencia a Assembleia constituinte, e conseqüentemente, a constituição de 34 (PAIVA, 1978, p. 97). Nesse momento foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário a todos, mas este processo segue sendo incipiente. Com o golpe de estado de 37 e com ajuda de Gustavo Capanema, em 1942 com a Reforma Capanema, ocorre a ampliação da reforma educacional, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário com o plano “código da educação nacional” destinada a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extra escolares, públicas e privadas, em todo o país (SCHWARTZMAN, 2001, p. 3).

Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta, tem-se um problema independente da difusão do ensino elementar comum, passando a ser percebida como um campo decisivo na luta política.

A criação do FNEP em 1942, cujo funcionamento inicia-se somente em 1946, pode ser considerada como marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, considerada dentro do espectro da instrução básica.

Somente após a Segunda Guerra Mundial, quando caíra o governo Getúlio Vargas e a UNESCO se instalava com sua primeira investida internacional, a educação de adultos passa a ser “entendida” como uma educação diferente do ensino regular. Esse período é fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo Governo Federal, sobretudo por influência de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira.

A campanha significava o combate ao *marginalismo*, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho: “devemos educar os adultos, antes de tudo para que esse marginalismo desapareça e o país possa ser mais coeso e mais solidário” (PAIVA, 1978, p.179). No final da década de 50 e início da de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira. A possibilidade de mudança do ensino de adultos surgiu com as ideias e experiências de Paulo Freire, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares. Onde a educação seria aquela destinada as chamadas camadas populares da sociedade ligada à

4. Dispositivos e Afins

Dessa maneira, “o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (FOUCAULT, 1984, p. 47). Essas *práticas de si* é o que Foucault fala ao indicar o “ocupar-se de si próprio”. Assim, atribui importância radical numa relação de si para consigo: a “arte da existência”. Nos estudos e pesquisas — arqueológicos empreendidos por Foucault na sociedade greco-romana — surge o tema do *cuidado de si* que é um tema bem antigo da cultura Grega onde encontramos Sócrates aconselhando aos seus discípulos e aos cidadãos de Atenas que antes de *cuidar* das suas riquezas e de sua honra, deveriam *cuidar* deles próprios e da sua alma. Para Foucault o cuidado de si, fica explícito na seguinte intervenção:

[...] mais do que novas interdições sobre os atos, é a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo, é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio *status*, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres o seu uso [...] (1984, p. 46).

instrução elementar, quando possível, e o ensino Técnico Profissional. Entenda-se também como educação popular a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal.

O golpe militar de 1964 impediu a realização de muitas experiências educacionais. Mesmo assim, foram criados outros projetos educacionais feitos pelo militares para seguir garantindo o controle da sociedade, dessa maneira criou-se em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC que se constituíram em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

O objetivo do MOBRAL era acabar com a alfabetização no curto prazo de tempo, promover a educação contínua e, sobretudo ensinar a ler e escrever. Além disso, tinha como bandeira principal: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). Este movimento fracassa desde sua invenção até 1985 e foi substituído pela Fundação EDUCAR com as mesmas características do MOBRAL. Esta Fundação foi extinta em 1990 quando começa uma política pública nacional, transferindo a responsabilidade dos programas de alfabetização aos municípios.

5. Dispositivos e Afins

Falar de subjetivação é o vergar a força, dobrar o forro do fora para criar um dentro tão infinito quando o fora. A subjetivação é um processo de auto afetação, “[...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (DELEUZE, 2005, p. 108).

Assim, a subjetivação são as afetações, as marcas que podem ser deixadas em nosso ser, mesmo assim, é uma resistência. A subjetivação traz as linhas de subjetivação — ou, metaforicamente, flechas que atravessam o sujeito —, essas linhas podem ser quaisquer umas que afete sua vida, que deixe marcas (ROLNIK, 1996, p. 241), que podem ser aquelas marcas que passaram e deixaram alguma história. Acontecem nos agenciamentos que se engendram, quando os dispositivos acionados no fora podem perturbar o dentro e produz nos seus processos de subjetivação alguma brecha, ruptura ou marcas. O sujeito se constitui por aqueles acontecimentos que criam essas brechas e se cria alguma nova configuração engendrada.

Começaram a surgir alguns movimentos como Movimento de Alfabetização (Mova), devido à ausência do governo federal. Somente em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com características muito parecidas das campanhas das décadas de 40 e 50. No ano 1998 a nova formatação da Educação de Adultos é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BORCARTE, 2010, p. 51).

A partir do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 começaram outras iniciativas para as políticas públicas da EJA. A criação do Programa Brasil Alfabetizado tendo como objetivo não só a alfabetização mais também a inclusão social de pessoas. Porém, até os dias atuais temos índices de analfabetismo elevados (IBGE, 2012).

Com esse esboço pode-se entender o porquê se fala de marcas históricas. Como Rolnik (1993) disse “a história que se foi fazendo através das

6. Dispositivos e Afins

Por esta razão, aparece o *cuidado de si*, porque esse processo de subjetivação depende do sujeito e suas escolhas. Ele tem que decidir quais marcas quer para sua vida e a importância destas no *governo de si*. Deste modo, o sujeito pode vergar essa força, repeli-la ou aceita-la, construindo um si ou uma *dobra do fora*. Esta resistência é possível porque, para Foucault, onde há poder, existe a resistência. Para os gregos e na abordagem foucaultiana *cuidado de si* e *governo de si* são essenciais para o *governo dos outros* porque para governar aos outros tem-se que primeiro governar-se a si próprio.

Os modos de subjetivação produzem as subjetividades que nos transforma em sujeitos, neste caso, Rolnik na sua concepção de subjetividade entende: “é o perfil de um modo de ser – de pensar, de agir, de sonhar, de amar, etc. - que recorta o espaço formando um interior e um exterior”. (1997, p. 1).

marcas”, assim, é necessário entender outras marcas, aquelas que trazem as pessoas que habitam a EJA.

Os que não tiveram acesso à educação na idade própria. O fato de serem excluídos da escola os coloca à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizado e, também, pertencente a determinados grupos culturais com singularidades marcantes [...]. pessoas que não tiveram infância, ou tiveram uma infância frustrada [...]. O migrante constitui uma grande parte desse público e, pelo fato de ser migrante, não concluiu a sua trajetória escolar (FRIEDRICH; CANAVARRO; MACHADO; SOARES, 2010, v. 18, p. 409).

A partir dessas perspectivas, olhando cada uma dessas características tanto históricas, culturais, políticas e humanas, pode-se perceber que a EJA, é um dispositivo. Como qualquer instituição educativa a EJA tem a relação mestre-estudante, que é uma relação de poder que se constrói através da assimetria do saber. Assim, a EJA se constitui em um dos dispositivos educacionais brasileiros e faz parte também do Dispositivo Escola.

Depois de olhar essa constituição histórica quero enfatizar algumas palavras que escutava muito na Escola da pesquisa e também algumas atitudes dos professores, as quais ao final me incomodavam muito. Uma é o caso do uso da palavra analfabeto para referir-se a alguma pessoa enquanto a sua situação acadêmica.

Outra sensação foi perceber que as maiorias dos professores não estão na EJA por escolha. Primeiro, para tentar compreender a EJA, é preciso pelo menos, ter presente que a concepção comum de alguma pessoa analfabeta se reduz a que não sabe ler nem escrever, que é uma definição literal, e imprópria porque deixa de um lado uma realidade que traz consigo no fato da pessoa analfabeta. Mesmo assim, não dá lugar a sua realidade de iletrado.

Essa definição de analfabeto tem que partir da sua realidade histórica, ou seja, na sociedade onde ele se encontra, porque até o momento a sociedade mesma não exigiu dele a necessidade de saber ler e escrever porque “aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem vivido até agora é porque a sociedade não exigia dele o conhecimento” (PINTO, 1979, p. 63).

Dessa maneira, segundo Álvaro Viera, o analfabeto,

Em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele, que por suas condições concretas de existência, não necessita ler. Esta é sua definição real. É a exposição de sua essência, porque não apresenta o fato de ser iletrado como um acidente, mas como algo original, essencial,

que tem que ser assim, dada sua condição de vida, fundamentalmente de trabalho. Porque se assim não fosse, se necessitasse saber ler para sobreviver, ou bem saberia (e então não haveria o problema) ou então simplesmente não existiria (1979, p.92).

A outra situação que eu percebi foi que os professores da EJA não tiveram escolha ao chegar ali, ou seja, a maioria deles está na EJA para tentar completar seu salário e chegam à sala de aula depois de uma jornada de trabalho de dia todo e, portanto, cansados. Na sala de aula tudo — na Escola regular e na EJA — flui como se fosse igual o tempo todo. Por que será que os compreendemos e os nomeamos de diferentes nomes?

Analisando essa situação primeira, o mesmo sistema educativo que está fazendo que a EJA ficasse desse jeito, que seja uma forma de completar seu salário, e depois de um dia de trabalho e nem ter tempo para fazer algo diferente para os alunos da EJA. Determina, então, a partir destas subjetivações concretas que os professores são afetados, que fiquem limitados a aula tradicional, já que é o jeito mais fácil de brincar “do fazer de conta que ensino”. Alguém já disse: giz, lousa e cuspe.

Segunda, aqui também está o descompromisso do professor por não tentar que isso seja de forma contrária. Sabemos que não é fácil escapar, aos *novelos e linhas emaranhadas* do Dispositivo Escola ou do Dispositivo EJA.

7. Dispositivos e Afins

Deleuze mergulha dentro do dispositivo um pouco além dessas três instâncias. Acrescenta à definição de dispositivo a sua morfologia, olhando-o nas entranhas e descrevendo seus movimentos.

[...] É uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas se aproximam como se afastam uma das outras [...] (DELEUZE, 1990, p. 155).

Destaca assim, quatro tipos de linhas: a de visibilidade, a de enunciação, a de força e a de subjetivação. As duas primeiras foram destacadas por Foucault quando ele disse “são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação, o certo é que os dispositivos são como máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e falar” (DELEUZE, 2005, p. 155).

Talvez seja mais fácil optar pelo modelo do *Mesmo* seja porque a escolha figura na *ordem das coisas* e desta forma os professores optam pela reprodução das condições sociais impostas a eles e aos alunos. Muitos estão cientes disso, mas dentro da cotidianidade e do funcionamento das coisas a margem de ação fica muito limitada. Mas, na maioria dos casos, a afetação do dispositivo não dá margem a nenhuma resistência que indique a possibilidade de tentar sair da aula tradicional.

O educador parece ter assumido um *carregador de fardos*⁸, como no filme *O Substituto*⁹ (2011). Até onde pode levar esses fardos? Como sair desse mal-estar, desse que carrega fardos, animal pesado, e ir ao leão, esse animal que move e ruptura? Como fazer com que a educação se movimente para sair dessas brechas? Para abrir novos desafios, novas experiências? Como potencializar esses incômodos? Poderíamos pensar o seguinte:

Professores não são burros ou camelos, mas podem *devir* (“tornar-se”) um ou outro, conforme a maneira como agenciam seus encontros como a realidade, a alteridade, com seus pares, com práticas e discursos, com o conhecimento, com seus alunos, com suas lutas políticas e, sobretudo, com a vida. Ora, o exercício da profissão de professor pode transformar-se num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso, frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos [...] Devir burro (ou camelo) é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida em que os olhos, as aspirações, as motivações e referências para a ação se encontram aprisionadas a entidades ou valores idealizados [...] Nesse movimento, a vida que efetivamente temos e levamos é desvalorizada (pois assumi-la consiste em carregar fardos) [...] Quedar-se estagnado, tornando-se incapaz de movimentar-se e de agitar sua própria vida? É que, sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado em apenas repetir [...] Para tanto, teria que abrir-se ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver (e ensinar), o que só se torna possível por meio da experimentação, da criação e da invenção [...] Que os professores se disponham a isso: eis o desafio! Talvez, então, a cada pequeno acontecimento, a cada vez, a cada situação, a cada encontro, a cada devir-minoritário, ensinar e aprender possam ser reinventados e afirmados, mesmo provisoriamente, mesmo que em sua finitude, em nome desta e por esta vida [...] (COSTA, 2005, p. 1270).

Continuando com a Escola, na EJA. Ela tem um corpo docente de doze professores que, segundo a coordenadora, “*Não existe vínculo do professor*

⁸ [...] Tanto voluntarismo, tanto abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa [...] Quando as coisas não vão bem nas searas da educação, o quanto se acostuma imputar aos professores — alegando-se — da parte dele apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo — boa parte das responsabilidades aí implicadas. Como — é o que se lhes aponta — não fazem jus à nobre missão de que foram investidos? Como, a despeito das imensas dificuldades que cercam sua grandiosa tarefa, podem eles furtar-se a ela? [...] (COSTA, 2005, p. 1265).

⁹ Filme Estadunidense do ano 2011 dirigido por Tony Kaye.

porque todos os anos são rotativos, ou seja, não são efetivados". São duas coordenadoras elas combinam em ficar uma na jornada do dia e outra na da noite ou toda a jornada, inclusive na da noite. Enquanto ao seu funcionamento, o Estado fica a cargo da sexta série até o nono ano, a Prefeitura fica responsável da primeira até a quinta série.

Essa é outra situação que me incomodou, na EJA, eles estão acostumados à mudança de professores, nenhum deles cria uma processualidade educativa com seus estudantes. A cada ano simplesmente se tenta cobrir os vazios de conteúdo do professor do ano anterior. Desse modo, a EJA está ficando à margem da produção de significados e estratégias de pensar — a finalidade de um sistema educativo. Relegada — dá até medo pensar — a ser só uma máquina de fazer diplomas, e, mais ainda, pelo fato que eles só precisam ler e escrever; onde a realidade se está limitando nessa frase, ou seja, sem significado e estratégia de pensar.

Qual é a produção de subjetividade que está sendo criada na escola? Ou simplesmente tem que seguir reproduzindo só reconhecimento?

8. Dispositivos e Afins

Para Deleuze (2005) essa explicação topológica está baseada como primeiro momento nos estratos, indica que em cada época, cada formação histórica, cada estrato está feito de diferentes formas de sentir, perceber e dizer que são as que conformam as regiões de visibilidade e campos de legibilidade, pela qual, essas formações são feitas de coisas e palavras, de visível e de dizível, de conteúdos e expressões.

Cada estrato implica uma repartição entre o visível e o enunciável. "A realidade é feita de modos de iluminação e de regimes discursivos" Kastrup (2009, p. 78), maneiras de dizer e formas de ver, cada estrato é feito pela combinação das duas, sendo assim, o saber é a unidade de estrato, composto do visível e enunciável, não há nada antes do saber nem por debaixo dele.

Assim, a visibilidade é segundo Deleuze:

A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes, é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo. Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que está cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela. Não é apenas pintura, mas arquitetura também: tal é o "dispositivo prisão" (DELEUZE, 1990, p. 155.).

Escutemos as palavras da professora:

É uma cadeia burra, né? Porque te fecha para certas coisas e no fim, quando você vê, não é de rigor nenhum, né? Porque se todo mundo que entra, mesmo tendo estourado de falta... olha, eles me falaram no começo do ano: “Nesse semestre, quem tiver mais de cento e tantas faltas lá no semestre, não adianta nem vir conversar com a gente. A gente já vai reprovar de cara.” O que foi feito? Chegou agora no final, muita gente ia reprovar, ia dar problema para a escola... o que eles fizeram? “Olha, manda fazer um trabalhinho, uma pesquisa qualquer e a gente faz, um trabalho de compensação”. Um provão no final que é uma compensação de nota. Então eu, quem tinha a mínima condição de passar, foi passando ao longo das provas, né? Ficou quem? Até eles falam: “Ai professora, você é uma santa.” Eu procurei facilitar porque eu sei de todas as agruras, eu sei que esse pessoal é o excluído do excluído, né? É a nata da exclusão, né?

E qualquer impedimento que eles tenham nesse momento, que eles já estão fazendo um esforço muito grande de estar ali, vai fazer eles

9. Dispositivos e Afins

A visibilidade não se reduz a uma coisa ou qualidade sensível, o ser-luz não se reduz ao meio físico, “pois as visibilidades não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis quanto permanecermos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, até alçarmos as condições que as abre” (DELEUZE, 2005, p.66). É assim, que as visibilidades não se definem pela visão, mas são complexos de ações, paixões, reações.

Essas condições que as abrem, e as fazem visíveis ocorrem quando a subjetivação aparece no plano visível, ou seja, na própria afetação. Por isso tem “o poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si”. O sujeito nesse caso depende da relação com o outro e é impossível não sair afetado nessa relação, um e outro estão se constituindo ao mesmo tempo. Por isso é uma relação consigo e com o outro.

Em quanto os enunciados nunca estão ocultos, porém, não são legíveis, sequer dizíveis, pois constituem um conjunto de palavras ou frases proferidas por alguém em dada época, maneiras de dizer e de ver, discursividades e evidências da linguagem. Por tanto é preciso *rachar as palavras e as coisas* para delas extrair os enunciados e as visibilidades dos estratos.

saírem, evadir da escola de novo... e sabe Deus se um dia vão voltar, porque já é gente que tem mais idade, né? Então eu procuro ver isso e procuro ajudar nas provas, tem prova que eu vejo que não vai para frente, eu falo... eu começo falando assim: Olha, é prova individual, não pode colar, não pode isso, não pode aquilo. “Professora, pode olhar o caderno?” “Não”. Eu olho, começa a prova, eu vejo que ninguém está fazendo: “Gente, pode olhar o caderno” chego ao absurdo de eu falar: “Gente, pode um ajudar o outro”. Então, ficava um... além de olhar o caderno, ficava um ajudando o outro. É quando você olha e fala assim: “Não atingiu.” Só que na hora da prova, por necessidade, até que muitos aprendem, tem gente que fala: “Ah professora, aprendi hoje, no dia da prova”. Então, quem realmente não consegue nota comigo, é porque realmente não tem condição, é gente que tinha que ir para uma alfabetização matemática, né? Mas esse é o tipo de pessoa... a esse tipo de pessoa foi pedido para fazer um provão, quer dizer, tem problema com nota e mesmo assim vai fazer um provão para ver se consegue. Daí esse, eu sou bem rigorosa mesmo, vai sentar na minha frente... dois alunos fizeram com a diretora lá, que foi nesse esquema, de individual, sem consulta, sem nada. Porque eu falei: “Não. O que eu tinha que ajudar a passar, eu já ajudei. Se é gente que não tem condição...” Então, se vai melhorar eu não sei, mas eu não posso assinar o meu nome embaixo, para uma pessoa que precisa ser alfabetizada matematicamente e não tem o mínimo de condição de passar, né? Então, a essas pessoas foi pedido para fazer o provão... daí eu falo: “Senta aqui na minha frente, você tem essa aula para fazer. São cinco questões de marcar X.” “Ah professora, precisa fazer a conta?” “Não. Se você souber fazer de cabeça não”. Normalmente... eu tive agora, mais três pessoas vieram fazer prova depois do dia marcado lá, então eu estou com cinco provas, do provão. Nenhuma delas conseguiu o mínimo, né? Que é para melhorar de nota. Não conseguiu, porque são pessoas que não têm o mínimo de condição... mas

eu tenho certeza Paola, que vai chegar no dia do meu conselho de classe, eles vão falar: “Mas essas pessoas são inclusão, você não pode dar nota assim. Faz uma coisa, dá quatro e daí o conselho passa.” É isso que vão me pedir, foi isso que me pediram no semestre passado...Olha, tem tais pessoas... porque não é só na quinta série, tem quinta, tem sexta, tem sétima e tem oitava, são pessoas que não tinham condição. Daí: “Vamos tentar uma coisa diferente.” “Vamos.” Eu fui, conversei com a professora de alfabetização de português, né? Que está dando o reforço lá. E ela falou o seguinte: “Olha, vamos tentar umas atividades, eu tenho umas atividades aqui...”, porque ela fez Pedagogia, “...eu tenho umas atividades de matemática”. E eu passei para esses alunos essas atividades. Era uma coisa mais lúdica, uma coisa de cruzadinha... eles se recusaram: “Professora, eu não quero. Eu vou fazer a mesma coisa que os outros”. E tem uma senhora lá que veio falar para mim... não sei se eu já te contei a história que ela veio falar para mim, que ela era muito boa de matemática, mas há dois anos atrás ela teve uma professora que foi muito ruim e fez ela perder toda a noção. Então, hoje em dia, ela desaprendeu tudo o que ela sabia de matemática... por causa da professora. Daí eu olhei com um olhar muito mais atento para essa senhora, né? Falei: “Gente...” primeiro porque eu fiquei com medo, falei: “Será que eu vou causar o mesmo trauma na santa criatura?” O que eu percebi? Ela me mostrou o caderno que ela sabia fazer tudo e que depois disso ela desaprendeu e o caderno estava impecável, com contas mirabolantes. O que eu vi no decorrer do semestre? Ela cópia. Então ela falava que ela sabia muita matemática... ela não sabe, ela copiava da lousa. Como comigo, eu acabei agora área e perímetro de figuras básicas e estou trabalhando agora com.... vou entrar em fração. Estava trabalhando com contas decimais, as quatro operações, né? Mas, com números decimais.

Ela não sabe montar, ela não sabe nada... você vai lá e ensina, eu monto, ensino ela a fazer... quando é conta de menos ela não sabe emprestar, ela não tem o mínimo de condição de estar na quinta série. Ela não devia ter passado do EJA 1 para o EJA 2, mas como fazia uns cinco, seis anos que ela estava no EJA 1, passaram ela para o EJA 2... mas ela não tem condição de estar lá, nem em português, nem em matemática, ela faz reforço de tudo, né? E bota a culpa nos professores. Aí ela mostra os cadernos dela do ano passado, do ano retrasado e fala: “Professora, vê se aproveita alguma coisa aí para a minha nota.” Não tem como aproveitar do ano passado, porque eu sei, hoje em dia, que a culpa não foi da coitada da professora que levou a cruz lá... a culpa é dela, ela não tem condição de fazer. A gente tenta coisa diferente, senta, fala assim: “Bom, já que você só sabe fazer conta de mais e de menos, vamos passar umas continhas para ver se você melhora.” Tento.... Trabalhei com feijãozinho na conta de divisão, trabalhei com um monte de coisas... mas não adianta Paola, é uma

10. Dispositivos e Afins

Foucault deixa claro que os enunciados não se reduzem só as palavras, frases, proposições; para Deleuze (2005) acontece quando não designamos meramente aquilo que se fala, mas aquilo que se torna possível e justificável falar sobre. Cada época tem sua própria maneira de reunir a linguagem em função de seu corpus, a linguagem contém as palavras, as frases, mas não contém os enunciados que se disseminam segundo distâncias irreduzíveis. Neste caso, Foucault se opõe a diferença entre ver e falar, segundo Blanchot “Falar não é ver” ou como diz Foucault “o que se vê não se aloja mais no que se diz” (DELEUZE, 2005, p.73).

Nesse sentido, o visível e o enunciado formam um estrato, enquanto se tem as coisas e as palavras, pode-se acreditar que se fala o que se vê e que se vê aquilo que se fala, dessa forma, os dois se encadeiam. Mas, a fala e a visão alcançam seu maior estado no momento que, segundo Foucault.

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas o que as sucessões da sintaxe definem [...] (DELEUZE, 2005, p. 74).

pessoa que, infelizmente, tem suas restrições, suas limitações, né? Não sei de que ordem, se é psíquica, se é física... não sei de que ordem, né? Mas tem suas limitações. E não tem o porquê de estar ali, né? Agora, colocaram ela ali, né? Passaram, a direção passou e é uma pessoa que eu já disse, de ano comigo, não vai passar, né? Porque eu não vou assinar para essa pessoa.

Perdemos significativamente a nossa história coletiva e individual, dia a dia acordando sem memória, convivendo com isso sem perceber que se está caindo num vazio. Existem marcas históricas, individuais, que cada um traz consigo, a educação está caindo na armadilha da representação, da reconhecimento. Deleuze comenta está armadilha

Com efeito, parece-nos, antes de tudo, que há *fatos* de erro. Mas que fatos? *Quem* diz "bom-dia Teodoro", quando Teeteto passa, quem diz "são três horas", quando são três e meia, quem diz que $7+5=13$? O míope, o distraído, a criança na escola. São exemplos efetivos de erros, mas que remetem, como a maior parte dos "fatos", a situações perfeitamente artificiais ou pueris e que dão uma imagem grotesca do pensamento, porque o referem a interrogações muito simples que podem ou devem ser respondidas por proposições independentes. O erro só ganha um sentido quando o jogo do pensamento deixa de ser especulativo para tornar-se uma espécie de jogo radiofônico. É preciso, pois, reverter tudo: o erro é que é um fato, arbitrariamente extrapolado, arbitrariamente projetado no transcendental; quanto às verdadeiras estruturas transcendentais do pensamento e quanto ao "negativo" que as envolve, talvez seja preciso procurá-las em outra parte, em outras figuras que não as do erro (DELEUZE, 1988, p. 216).

Quem sabe disso? Qual é nossa resistência? Qual é o nosso compromisso como educadores? São questionamentos que sempre deveríamos produzir. Pois a escola nunca está pronta, ou acabada, ela começa a constituir-se por meio da construção ética do sujeito na produção de mundos no que se permita pensar a vida, pois ela em si mesma é multiplicidade. Assim, pelo menos tentaríamos fazer micro revoluções. Se cada um contribuísse com isso na sala de aula, seguramente outro mundo seria possível.

Existem muito sonhos dentro de uma escola, como aqueles de querer se formar numa universidade. Na EJA, a maioria desses sonhos são bem diferentes porque alguns os tem feito, dentro da sua possibilidade, por exemplo, para as pessoas maiores seus sonhos é aprender ler e escrever. Também existem dentro da EJA estudantes com idade entre 15 e 19 anos que alguns querem se

formar e estudar alguma profissão. Era o caso de uma menina que encontrei com 19 anos e com um filho, ela queria ser Psicóloga, algo bem lindo de escutar porque pelo menos ainda tem sonhos e os estão construindo para isso.

Essas são algumas das pessoas que encontrei na sala de aula da oitava série. Meu território habitado. Lembro-me muito a primeira vez que observei uma aula deles. O curioso foi que não comecei observando a aula de Matemática porque nesse dia as aulas estavam nas últimas horas. Assim foi na aula de História, onde experimentei minha primeira aproximação com os estudantes da EJA.

Essa primeira interação resultou totalmente impactante. Foi minha apresentação como pesquisadora e como um ser fora de lugar. Assim me senti ao habitar essa sala de aula, sabendo que desse momento por diante tinha que fazer parte desse território vinculando-me dentro da sua expressividade, adentrando nos seus ritmos. Assim, vou narrar como foi esse primeiro dia de aula na EJA.

Esse dia começou com atividade de leitura e no meio dessa atividade, onde cada um tinha o material de apoio da EJA, alguém chega, aproxima-se e entrega-me o livro. Abriu-o, indica-me a página e disse-me: “*leia com nós*”. Eu só consegui sorri e falar: obrigada. Não esperava isso de ninguém, fiquei

11. Dispositivos e Afins

O saber é um agenciamento prático entre o visível e o enunciável, cada estrato é feito de todo o que pode ver e falar. Enfim, Deleuze tem uma frase de Foucault na qual conclui a importância da verdade dentro de cada época, e sua importância recai no estrato que nós encontramos:

Que tudo seja sempre dito, em cada época, talvez seja esse o maior princípio histórico de Foucault: atrás da cortina nada há para se ver, mas seria ainda mais importante, a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo (2005, p. 63).

O dispositivo, também tem as linhas de forças. Essas linhas seriam como setas que não deixam de atravessar as coisas e as palavras, estão em qualquer dispositivo, interagem, cruzam-se, seguem direções diferentes, aproximam-se, afastam-se umas das outras. Na procura da sua própria afirmação. Segundo Deleuze: envolvem os trajetos de uma linha com outra linha, operam idas e vindas entre ver e o dizer e inversamente, agindo como setas que não cessam de conduzir a batalha (1990, p.155). As linhas de força estão relacionadas como a dimensão poder-saber, por isso atingem todos os espaços do dispositivo porque faz parte do seu espaço.

surpreendida por tanta atenção. Fizeram-me sentir à vontade, lendo junto como eles.

Depois da leitura, tinham que responder as questões do livro sobre a leitura e, ao final, ler as respostas das perguntas. Assim foi como se desenvolveu essa aula, continuamente outra pessoa aproximou-se e pergunta-me: “Você de onde é?” Eu respondo: “sou da Colômbia”, seguidamente responde: ahh!! Fala colombiano, eu com um leve sorriso ao escutar sua resposta lhe respondo, eu falo espanhol.

Continuando com esse dia, chegou a hora da aula de Matemática estava com o tema da Equação Delta. Um grupo com muita participação, pois o jeito que desenvolveram a aula foi: explicar o conceito, exemplos, exercícios, a resolução e no meio disso resolver as dúvidas dos estudantes. Assim, foi meu primeiro dia habitando a sala de aula.

Depois de algumas aulas mais – foram cinco semanas como observadora – assistindo aulas de História, de Língua Portuguesa e de Matemática, porque os professores me convidavam para suas aulas e eu simplesmente me deixava levar. Percebi algumas coisas em comum dentro delas. A primeira aula que assisti não mudou muito depois de continuar assistindo-as, porque o “esquema didático” sempre era o mesmo, no sentido da sua repetição. Usava-se o livro como base de leitura, alguns leem em voz alta e depois disso respondem questões. Enquanto a Matemática, dar o conceito, exemplos e fazer as correções dos exercícios na lousa. Esses exemplos começavam desde o mais básico até os mais difíceis.

A interação educador-educando ficava nula, pois usando palavras de Freire os professores ficavam como meros “narradores” nesse caso diz:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito — o narrador — e objetos paciente, ouvintes — os educandos (2002, p. 57).

Isso mesmo acontecia na sala de aula, mas também a posição dos estudantes era só a de ouvinte, e limitava-se a cumprir seu labor, e a consequência disso é que isso conduz à memorização mecânica do conteúdo narrado, que pelo que observei era o “normal” das aulas feitas nessa Escola.

Por exemplo, segundo a fala de duas estudantes,

Andrea¹⁰: “A professora passa um exercício e explica, passa outro e a gente tem que se virar e fazer”. Aí se a gente não der conta, ela passa outro e passa outro para a gente fazer... ela vai tentando a gente a fazer. Ela passa a conta, explica e a outra, a próxima, a gente faz sozinha. Aí, se ela ver que tem muita dificuldade, ela passa mais uma, duas, explica de novo e passa mais algumas para a gente fazer sozinha.”

Maria também comenta, a professora faz entender. Ela vai na lousa e faz entender. “Vocês entenderam?” “Não.” Ela explica de novo. “Vocês entenderam?” “Não.” Ela explica de novo. Entendeu? Ela é assim. “Então espera aí que eu vou explicar de novo, presta atenção aqui e assim....

Vou usar a seguinte citação,

A aprendizagem é entendida com Deleuze (1988) como algo não dado ou previsto na ordem das coisas. Ela ocorre quase por “acaso” nos devires e encontros que a vida proporciona a cada um. Como um *puzzle*, as faculdades, habilidades ou competências se encaixam não como algo previsto e organizado em um grande quebra-cabeça, mas *na forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença* (DE SOUZA, 2013, p. 5).

Caberia perguntar como se dá o pensar nessa aula? Como ele se produz? Será que ali existe algum *acontecimento* ou algum *encontro* que nos

12. Dispositivos e Afins

No entanto, o dispositivo também está composto pelas linhas de subjetivação, para Deleuze “a linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade, num dispositivo: ela deve se fazer, para que o dispositivo a deixe ou a torne possível” (1990).

Portanto, decorrem duas consequências que são importantes na filosofia do dispositivo como indica Deleuze. A primeira, é o repúdio aos universais, para Foucault os universais eram as entidades racionais como o Estado, a Soberania, a Lei e o Poder. No entanto, não eram conceitos fora da sua obra, mas ele segundo Agamben “a estratégia de Foucault foi de ocupar a lugar daqueles que ele define criticamente como “as universais” (2011, p. 253). Mas, por que ele toma isso como estratégia? Nesse contexto, Deleuze (1990) esclarece que “o universal nada explica, é ele que deve ser explicado” por isso não deve ser totalizado. Os sujeitos não são mais universais explicando-se mediante eles, porque existem processos singulares de cada indivíduo que carregam diversas marcas e subjetivações dentro do dispositivo, assim ele mesmo é multilinear.

¹⁰Os nomes dos entrevistados são fictícios por pedido deles.

faça lembrar que estamos no mundo? Os fardos que carregamos às vezes pesam demais quando insistimos e nos apropriarmos que a Matemática é só repetir, repetir e repetir. Que tal se nós pensamos como Manoel de Barros (1993), “repetir, repetir até ficar diferente”, ou, pelo menos ter presente como disse Deleuze (2006) “Aprender sem sentir é repetir”.

Estamos criando o modelo da *reconhecimento*, aquele que “está necessariamente compreendido na imagem do pensamento”, só reconhecemos,

É evidente que os atos de *reconhecimento* existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos? Pode-se distinguir, à maneira de Bergson, dois tipos de *reconhecimento*, o da vaca em presença do capim e o do homem evocando suas lembranças, mas nem o segundo nem o primeiro pode ser um modelo para o que significa pensar. Dizíamos que era preciso julgar a Imagem do pensamento sobre suas pretensões de direito, não segundo objeções de fato. Mas, justamente, o que é preciso criticar nesta imagem do pensamento é ter fundado seu suposto direito na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a *reconhecimento*, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras (DELEUZE, 2006, p. 133).

Palavras inautênticas (FREIRE, 1977, p. 77) são as que estamos construindo, aquelas que não se pode transformar a realidade, aquelas que não deixam sentir, aquelas que são só palavras, sem sentido. A escola está criando as palavras inautênticas.

Continuando com a aula, fazia-me uma pergunta depois de escutar várias vezes as mesmas respostas sobre aula de Matemática. Como se dá à comunicação nessa aula de Matemática? Aqui Marcela responde minha dúvida.

Eu pergunto, ela responde na hora. Se você não entender... ela está explicando, ela acabou de explicar, se você não entendeu, você pergunta e ela responde, explica de novo. Quando você tem muita dúvida, você leva o caderno, ela explica no caderno, entendeu?

Tem uma citação de Freire que vou usar para pensar no que se pode fazer numa sala de aula,

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso como herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*? (1970, p. 80).

Lembrando também que “não há diálogo se não há amor, pois é um ato de coragem”. Por que não fazer o mínimo, pergunto-me? Simplesmente uma pequena reflexão.

Saindo das aulas, nos corredores sempre tinham duas pessoas que eram as encarregadas da vigilância da escola, duas profissionais formadas em Pedagogia. Também com sonhos por cumprir, queriam fazer pós-graduação na UNESP. Mas para elas era um sonho inalcançável, porque se formaram em instituições privadas e sentiam que não tinham opção de entrar na universidade.

Aqui, depois de falar com elas, fiquei pensando em um incômodo. Será que existe um desejo de ser de dentro? Esse desejo de ser parte de uma instituição, de estar dentro da sala de aula como professora, pois esses eram seus sonhos. Segundo Deleuze (2005, p. 103) “mas um lado de dentro que seria mais profundo que todo mundo interior”. As linhas que perpassam numa escola não só atravessam os seus estudantes numa sala de aula, a escola é parte de um tudo e pode agenciar a qualquer pessoa que fique dentro dela. Como disse Deleuze (2005, p. 105) “sou eu que me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro não exterior, eu encontro o outro em mim (trata-se de mostrar como o Outro, o Longínquo, é também o mais Próximo e o Mesmo)”. É isso o que pode agenciar o lado de fora como uma prega do dentro, ser do dentro. Nesse caso, as linhas de que atravessam a essas pessoas vão ver-se como o duplo do outro, querer ser parte desse dentro por meio dos seus sonhos, serem professoras.

Portanto, a aula é um dispositivo. Dentro dela engloba discursos, leis, subjetivações. Assim, tanto os estudantes quanto o professor, cada um tem sua visão do mundo, carrega suas marcas e, sobretudo, estão imersos dentro de um sistema, que pode determinar suas condutas porque fazem parte do Dispositivo Escola. Indo além, esta relação educador-educando é base central da educação porque é uma relação corpo a corpo, ideia a ideia, subjetivações a subjetivações, eixo principal de qualquer construção de conhecimento. Criar máquinas rizomáticas para potencializar sem estrias nas salas de aula. Criar espaços para fortalecer a luta contra as forças do fora. Criar situações em que discutam as práticas que os subjetivam em *corpos dóceis*. Talvez, e é um grande talvez, criar possibilidades em que o sujeito da EJA se transforme em aprendiz. No dizer de Deleuze

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma. A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença (DELEUZE, 1988, p. 237).

Assim, acionando dispositivos outros, dentro da sala e inclusive na própria escola, o professor pode contribuir para a produção do aprendiz como seres construtores da sua própria história, pois “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (FREIRE, 1978, p. 98).

Nesse momento, quando tudo começa a dimensionar-se, quando começa a ter um agenciamento pesquisadora-pesquisado, quando a teoria e prática passam a se constituir ao mesmo tempo, quando o corpo se deixa impregnar de forma receptiva, permitindo-se encontrar o que não se procura ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento, encontrarmos um *caminho através* para “dar língua para os afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23).

13. Dispositivos e Afins

A segunda consequência “é uma mudança de orientação que se separa do eterno para apreender o novo” Deleuze (1990, p. 160). O dispositivo tem que estar acompanhado da criação, é também sua forma de resistência. O eterno vem sendo a história, nosso passado. O novo é o atual. “o atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, o que somos (ou que não seremos mais) é aquilo que somos em devir: a parte da história e parte do atual” (DELEUZE, 1990, p.161).

Essa mudança de orientação, o eterno e o novo. Tem sentido no momento que cria na sua novidade, que seria sua capacidade de transformar. O devir é a linha que guia seu processo de incidência, o sujeito se constrói a partir do que se é para chegar a ser outro mais esse outro não é um mesmo, que toma outra forma, e sim uma invenção.

Segundo Deleuze e Félix Guattari,

É um caminho que nos ajuda no estudo da subjetividade dadas algumas de suas características [...] é um procedimento **ad hoc**, a ser construído caso a caso. [...] processual vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios [...] (KASTRUP, 2007, p. 76).

É um caminho através, uma pesquisa de intervenção, segundo Passos e Barros (2009, p. 17). Toda pesquisa é pesquisa-intervenção. A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia pesquisadores e pesquisados, teoria e prática, num mesmo processo de produção-com-o-outro, da emergência-junto que é inventado nos movimentos do plano da experiência. Neste caso, “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar como esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho as pesquisa de intervenção” (PASSOS e BARROS, 2009, p. 32).

O caminho vai “constituindo-se de passos que se sucedam sem separar, como o próprio ato de caminhar” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 59), portanto é um caminho cuja produção de dados não acompanha a linearidade cronológica e histórias de fatos e, sim, a processualidade dos acontecimentos. Compreendendo acontecimento junto ao pensamento. (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Quando se fala de uma pesquisa intervenção é porque a pesquisadora também habita o território a ser mapeado, engajando-se nele, deixa se impregnar, acompanha os processos. Isso implica que deve estar com a pesquisa e não acima dela, ou seja, um saber com e não um saber sobre.

O “**saber sobre**” busca controlar o objeto de estudo em sua manifestação presente e futura, valendo-se de modelos explicativos que contam com uma repetição no futuro determinada por regras gerais. Conhecer aqui é controlar variáveis da realidade, antecipar o futuro, determinar a regularidade do fenômeno [...]. O “**saber com**”, diferentemente, aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. Compreende de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento. Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos (PASSOS e ALVAREZ, 2009, p. 143. Grifo nosso).

Como fraturar, acionar devires outros dentro de uma sala de aula? Como tentar criar outros espaços dentro de um mesmo espaço? Será que se podem criar outros modos estar dentro de uma sala de aula? Será que arrisco ou faço

o mínimo para fraturar essas linhas de poder que se criam dentro da escola, da sala de aula e, sobretudo na relação educador-educando? Essas foram minhas perguntas no tempo percorrido na escola. Será que minha intervenção com as oficinas darão conta disso? Era um risco assumido, desde que cheguei à escola, inclusive o risco de reproduzir algumas coisas que tanto falei nesse texto como o de o modelo da reconhecimento. Não é fácil fugir dessas armadilhas, não é fácil fraturar o mesmo sistema de ensino, mas também sei que não é impossível, e depende do mínimo para fazer acionar alguma coisa.

Dessa maneira, cheguei com as oficinas na sala de aula. Primeira atividade. Depois de mais de um mês observando chegou o dia. Um 26 de setembro, por fim estou frente a vocês falando, essas foram minhas primeiras frases: expliquei o material que tinha na minha mão e o que tinham que fazer. Também, respondi algumas dúvidas, por exemplo: o tempo que ia a ficar com eles, quantas atividades iam ter. Eles só fizeram uma pergunta antes de começar a atividade: se tudo o que eles iam fazer ia ser avaliado. Nesse momento, interveio a professora de Matemática respondendo: qualquer atividade dentro da sala de aula será avaliada, assim, iniciamos nossa atividade. Abri a bolsa para lhe entregar a cada um seu material, pois a primeira oficina era a exploração das figuras geométricas. Entretanto, comecei a perguntar se conheciam o Tangram. A maioria só moveu a cabeça para indicar não.

Minhas primeiras palavras foram: é um quebra cabeça Chinês. Continuei contando a história de algumas das lendas das quais falam da sua criação como,

14. Dispositivos e Afins

A pesquisadora é uma antropófaga, porque dela vai depender esse olhar fronteiro dentro da pesquisa. Nesse momento a pesquisadora devorou as situações, elementos e sensibilidades possíveis dentro da rede, tornou-se um corpo vibrátil onde tem afetos produzidos por e com as pessoas ao seu redor, dentro do território habitado, olhando todas as relações na rede, como um corpo vibrátil, afetada também por essas forças. Assim, ser antropófago significa, antes de tudo, capturar e ser capturado pelos afetos produzidos naquele território existencial, pois neste movimento vai perceber os fluxos, as fraturas, as invenções, as forças dos processos de subjetivação. É assim como Rolnik diz: “O um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (1989, p. 3).

por exemplo: um chinês de nome Tam, deixou cair uma peça quadrada de cerâmica que se partiu em sete pedaços, tentando remontar está, descobriu outras formas. As caras de cada um, no momento que eu estava contando essa história não as posso esquecer, olhos como quando estivesse contando algo que nunca tinham escutado, e com vontade de descobrir como era, ou seja, ficaram surpreendidos.

Para criar o Tangram lhes passei uma cópia de uma história (ANEXO A), para sua construção, deixei-os ler e também pedi o favor de um estudante a ler. Todos ficaram calados escutando. Depois disso, só disse uma frase: agora tentem fazer o que a história está contando. Passaram uns minutos, todos estavam como caras de não saber o que fazer. E começamos a ler a história, devagar, sem pressa. Assim, foram construindo-a, entretanto, saíram perguntas como qual é esta figura, era o trapézio, ou comentários como não sabia que se podia construir um trapézio com mais figuras por dentro, ou perguntas, se o retângulo era igual ao quadrado.

Nessas perguntas eu sempre lhe contestava: tentem averiguar as respostas comparando as figuras. Alguns usaram réguas para medir o lado e comprimento das figuras e comparar. Não sabiam o que era um ângulo, quando lhes falei para olharem seus ângulos e comparem, suas caras de interrogação falavam por si só. Ai começava a conversa se podiam olhar as esquinas das figuras, se só olhando-as poderiam saber quanto media, não acreditavam nisso, falavam que era difícil só olhar e saber, e assim em meio às perguntas, comentários, respostas foi sendo construída a aula.

Chegou o momento, ficaram feitas as sete figuras. Reconstruir o quadrado ia ser a culminação de nossa primeira atividade, disse. Não acreditavam que se poderiam construí-lo de novo, com as sete figuras, escutava palavras que isso

15. Dispositivos e Afins

Os dispositivos se sustentam nas relações de forças dentro da rede constituída pelos fluxos de poder e resistência. No momento que se fala da Geometria como um dispositivo, faz referências no âmbito de trabalhar as oficinas na EJA como meio de potencializar e conceber a educação matemática como uma produção conjunta de conhecimento permitindo, assim, acionar os modos de subjetivação no movimento aprender dialogicamente a Geometria.

era difícil, inclusive impossível. Mas depois de um bom tempo, conseguiram. Um por um foram terminando a atividade, com muitos sorrisos ao redor, surpresos do que fizeram. Dessa maneira, fechamos a primeira atividade.



FIGURA 1-Elaboração do Tangram

A segunda oficina era numa sexta-feira, um 28 de setembro. As duas últimas horas de aula seriam minhas. E por ser o último dia da semana, poderiam acontecer duas situações já observadas por mim. A primeira, vem pouco pessoal e a segunda, a maioria dos estudantes poderia ir embora cedo. Mas, na aula passada que foi em uma quarta já havíamos feito a primeira oficina e os alunos sabiam que íamos continuar com a oficina seguinte. Por isso, no caminho antes de chegar à sala, estava pensando em tudo o que pudesse acontecer, inclusive não ter ninguém por lá.

Entrei em sala, e minha surpresa foi grata: estavam todos com um sorriso me esperando. Assim lhes entreguei uma cópia de um conto (ANEXO B), chamado A VIAGEM DAS SETE PEÇAS. Mas, desta vez eu usei material do laboratório do programa de pós-graduação e levei os Tangrams prontos, para que eles trabalhassem com mais facilidade. Abri minha bolsa e dei para cada um o material, e como sempre escutava a palavra: *sora!!* Começaram assim as perguntas, e o que vamos fazer com o Tangram? Para eu escutar isso, foi incrível, pois o chamaram por seu nome. Também, chamou-me uma estudante em meio da oficina e falou-me uma história bonita, foi a seguinte: eu cheguei na quarta passada à minha casa e brinquei com minha filha de oito anos e pensei muito em você com sua história para fazer o Tangram. Então, no outro dia depois que ela chegou da escola eu lhe ensinei a fazê-lo e

mostrar-lhe as figuras geométricas. Eu fiquei emocionada com essa história porque pelo menos ensinei alguma coisa para ela lhe mostrar a sua filha.

Continuando com a aula, expliquei para os alunos o que tinham que realizar: em primeiro lugar ler em grupos e tentar laborar o que a história lhes narrava; em segundo lugar tentar desenhar numa folha as figuras feitas. E assim caminhou o tempo, mas com frases deles no meio da sala: *é muito difícil!* Como é possível fazer uma planta como estas figuras? Ou um peixe? E sempre lhes contestava: deixem voar sua imaginação! Vocês podem fazer isso!

Foi interessante quando começaram a sair figuras como um retângulo grande, que não estava dentro da história e só me falavam: sora! Olha o que saiu daqui, isto poderia ser um retângulo, certo? E sempre perguntava o porquê? Gostava que eles falassem, eram muito bons contando histórias. Escutá-los quando, por exemplo, um aluno falava porque um lado é maior que o outro, mas também saiu dois quadrados, e depois ao ver a figura percebe que tinha feito dois quadrados e os juntou. Foi uma surpresa porque não sabia que se poderia formar um retângulo assim, disse, e ao final fecha com uma frase: e o bom de tudo é que não ficou nenhuma figura sozinha, usei todas, eu respondi acho que essa era sua meta, e ele só sorriu. Foi um sorriso marcado pelas rugas na face de ter tido uma vida um pouco difícil, pois seu sorriso não era de tudo feliz.

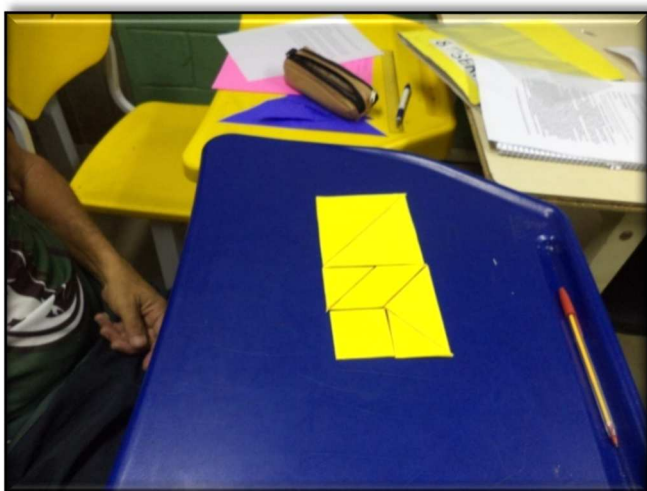


FIGURA 2-Construção de um estudante da EJA com o Tangram

O conto das sete peças foi mais que um conto, foi um conto dentro de muitos outros, porque

muitos não conseguiram fazer as figuras que falava o texto, como uma estudante quando falou: sora! Eu não consegui fazer esse quadrado, mas consegui fazer um gato, sorrisos na sua cara, eu lhe falhei é sua criação por que vai ficar má? Ela me responde, porque estava fora da história. Eu sorri e percebi que pensou que ia ter alguma punição, assim que só lhe falei, pode continuar, está inventando sua história. Assim que como ela, muitos outros decidiram inventar outras figuras.



FIGURA 3- O gato-Construção com o Tangram

Continuaram experimentando com as peças tentando achar o jeito de encaixá-las, até que comecei a escutar ussh, por fim!!! Essa frase que quando se escuta, parece mesmo que o espírito descansa por ter feito o que queria fazer, pois foi assim. Fui até onde ele estava e disse-me, se você puder acreditar tudo o que eu sofri para fazer isto, ficaria surpresa. Pois é, imagino, mas já está feito e foi você quem fez, respondi, e assim aparece a primeira figura que estava na história, o peixe.



FIGURA 4-O peixe - Construção com o Tangram

Tudo foi caminhando assim, com invenções deles. O curioso para mim, nesse dia foi que eu pensei que eles iam começar com o quadrado que era a primeira figura que se nomeava no texto, apesar de já o terem feito na oficina passada. Adiantaram a história, mas acharam que era difícil fazer todas as figuras, por isso fizeram invenções pensei nesse momento, assim o mais fácil para eles foi fazer um barco.

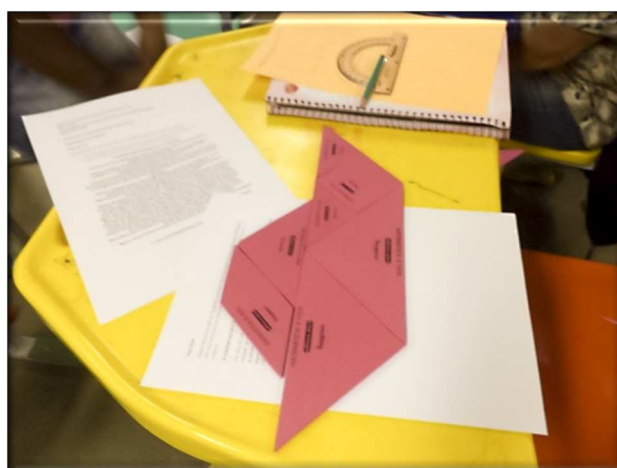


FIGURA 5- O barco-Construção com o Tangram

Na terceira oficina, continuamos com o uso do Tangram. Desta vez explicando a semelhança e a congruência dos triângulos. Do Tangram só foram usados os triângulos. A primeira parte da oficina consistia em que eles, por meio dos triângulos, pudessem entender sua congruência. Então, comecei usando um dos triângulos maiores comparando com um menor. Perguntado se observavam a diferença deles, a resposta era evidente, pois nesse caso era seu tamanho. Perguntava se seus ângulos eram iguais, eles não sabiam responder a isto porque tinham pouca compreensão dos ângulos, já que na oficina passada usei essa palavra mas não me detive muito em trabalhá-la. Assim, pedi para eles desenharem em seu caderno uma reta horizontal. Começaram a fazê-la, usando lápis e régua, a partir disto pedi que fizessem uma reta perpendicular a essa reta. Essa palavra também foi nova porque só ficaram olhando-me com cara de susto. Assim pedi que neste caso, localizar a metade da reta e fizeram uma reta vertical nela.

16. Dispositivos e Afins

O dispositivo será um disparador.

Fazendo que se produzam modos de ser aluno, de ser professor, de aprender e ensinar acordados com uma certa verdade transcendente[...] porém há uma mobilidade nos dispositivos; as linhas são todas linhas de variação [...] então os dispositivos tem as linhas de ruptura, de fratura, que permitem que outros dispositivos sejam acionados. Fraturar, quebrar, inventar (ROTONDO; MAROCCO, 2012, p. 19).

Saíram quatro quadrados, disseram eles. Nesse momento pedi que cada quadrado fosse dividido em dois. Com ajuda da lousa fiz o mesmo para lhes falar de cada um desses ângulos, mais só os ângulos básicos, reto, agudo, obtuso, raso, nulo. Continuamos assim, com os triângulos congruentes, fiz a mesma pergunta se os triângulos maiores, e menores tinham os mesmos ângulos eles falaram sim, mas não tinham o mesmo tamanho.

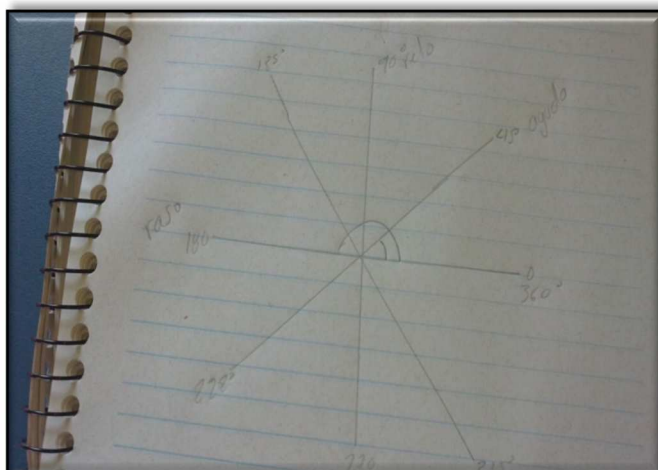


FIGURA 6-Os ângulos

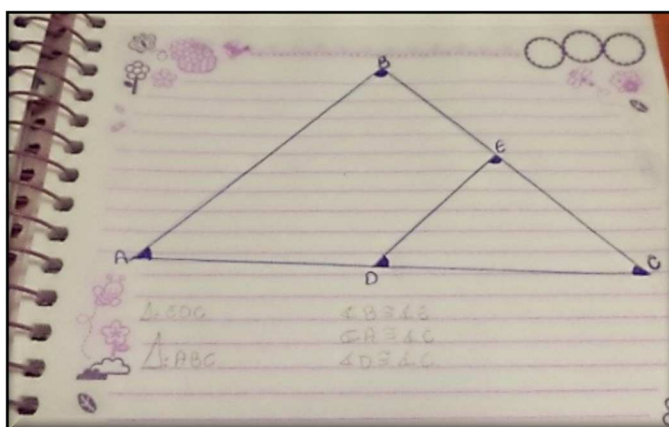


FIGURA 7-Sobreposição dos triângulos do Tangram.

Dessa maneira, peguei os dois triângulos do mesmo tamanho, e disse para que sejam triângulos congruentes devem ter a mesma forma e as mesmas dimensões, ou seja, o mesmo tamanho. Logo, um deles pegou os dois de diferentes tamanhos e disse: então, os que não tem o mesmo tamanho, mas tem a mesma forma e tem iguais ângulos, são semelhantes. **Respondi:** é correta sua afirmação. Depois disso, continuei com a oficina, onde eles agora tinham que sobrepor os triângulos. Assim eles pegaram o triângulo maior e um menor sobrepondo-os, para assim ver os ângulos, mas, comparando-os. Dessa forma agora estávamos trabalhando a semelhança dos triângulos por meio da sua observação ou sentido comum para ajudar na sua compreensão.

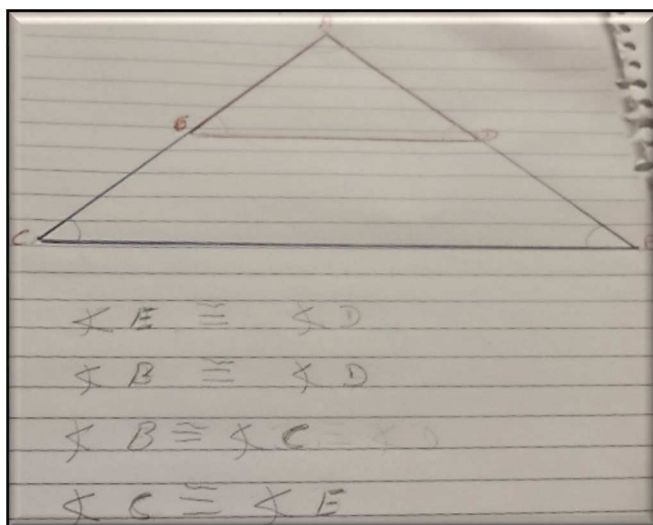
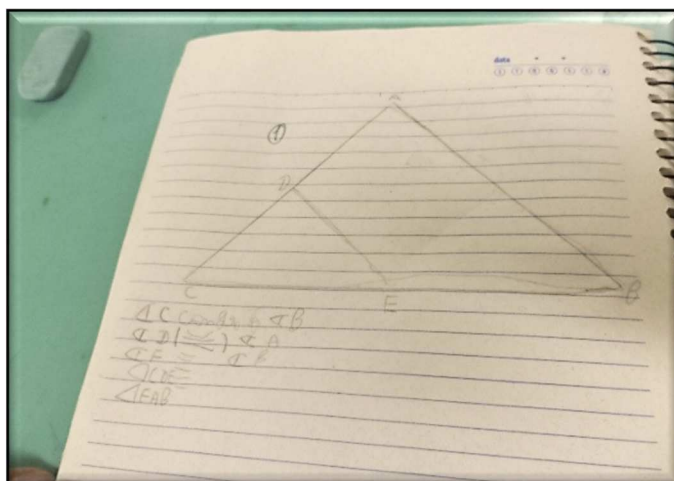


FIGURA 8-

Sobreposição dos Triângulos do Tangram.

FIGURA 9-Sobreposição dos Triângulos do Tangram.



No momento em que eles começaram a fazer a atividade trabalharam com o símbolo de congruência ($\cong$) para os ângulos. A maior dificuldade deles é que não podiam diferenciar porque eram os ângulos congruentes. Era muito difícil para eles entender a posição dos ângulos e poder comparar só vendo os ângulos ou pelo menos se fossem diferentes. Assim pela simples observação, porque para eles todos eram iguais e estávamos trabalhando com triângulos retângulos. Mas uma dica importante para eles foi lembra-lhes de onde tinha saído esse triângulo por médio do Tangram, pois havia saído de um quadrado e esse quadrado ao parti-lo na diagonal como eles fizeram extraíam os dois triângulos.

Percebe-se também, como na figura sete, os ângulos internos de triângulo neste caso, $\angle D \cong \angle C$, para eles sempre os ângulos internos do mesmo triângulo eram congruentes por seres iguais. Finalmente, cada um elaborou em seu

caderno como observaram as congruências dos ângulos. Nesse momento só trabalharam os ângulos, e a sua compreensão.

Continuando com as semelhanças dos triângulos, nesta oficina decidimos trabalhar a parte teórica e os três critérios da semelhança para assim concluir com o Teorema de Tales (ANEXO C). Para esta oficina, na primeira etapa, os estudantes se reuniram em quatro grupos, cada um deles tinha que trabalhar e discutir, num estudo conjunto, essas teorias.

A segunda parte era a explicação aos seus companheiros dos critérios de semelhança ou o Teorema de Tales por um dos integrantes do grupo. Neste caso, usando a lousa, que era o material disponível na sala de aula. Para fazer essa oficina eles decidiram fazer um sorteio dos quatro temas (ANEXO C) e um sorteio entre o mesmo grupo para ir à lousa explicar.

Começou assim, o sorteio e todos ficaram com medo de passar à lousa, pois, segundo eles, nunca tinham experimentado explicar aos seus companheiros algum tema. Cada grupo ficou muito atento ao que o companheiro começava a explicar o primeiro deu início com o critério LAL, assim fez o seguinte desenho:

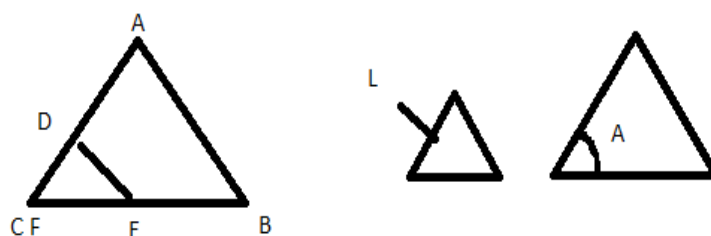


FIGURA 10-Desenho estudante.

Começou assim sua explicação: o ângulo A é semelhante ao ângulo D, porque seus lados são iguais. Assim, os triângulos são semelhantes por causa dos seus ângulos. Uma estudante o interrompeu e falou o seguinte: são iguais seus ângulos, não semelhantes, porque seus lados são proporcionais, se vê no desenho, responde ela. Essa conversa entre eles desencadeou mais dúvidas porque começaram a falar um com outro ao mesmo tempo. Ele ficou confuso, e não conseguia falar direito o que tentava explicar, pois seus companheiros começaram a falar entre eles. Nesse momento, a menina que trocou ideia com ele, disse: deixe assim e eu continuo com o

seguinte tema, eu simplesmente deixei acontecer e caminhei com o ritmo deles. Assim que continuamos com o tema que era o critério AAA. Ela fez o mesmo desenho anterior, e começou a explicar que seus ângulos eram iguais e fez a seguinte escrita $\angle D \cong \angle A$, $\angle C \cong \angle E$, $\angle C \cong \angle B$, $\angle C \cong \angle F$.

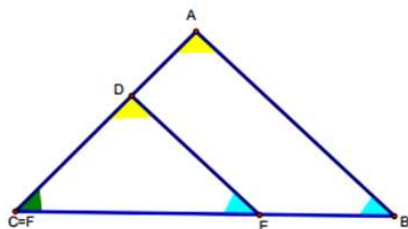


FIGURA 11 -Desenho usado na oficina.

Nesse momento, um companheiro lhe perguntou se esses triângulos eram congruentes ou semelhantes. Ela respondeu: como não são do mesmo tamanho, mas têm os mesmos ângulos, então são semelhantes. **Começaram a fazer-lhe mais perguntas como:** por que o ângulo C e E eram congruentes? E ela respondeu: por que são ângulos iguais, mas estão em diferente direção, ou seja, do lado contrário.

Ao final ela deu o giz para outro companheiro que continuou explicando o critério LLL. Ele começou a desenhar três triângulos para poder explicar porque seus lados eram semelhantes, surgiram perguntas: por que fazia todas essas montanhas? Em tom de brincadeira. Ele assinalou os primeiros dois triângulos que ele desenhara e ao mesmo tempo se perguntou: vamos ver se são congruentes ou semelhantes. Começou a nomear cada ângulo com as letras do abecedário, logo, ele falou: os três triângulos eram semelhantes e cada um dos seus lados também porque não são do mesmo tamanho, mas tem os mesmos ângulos. Terminou o terceiro grupo e finalmente chegou o último grupo para explicar o Teorema de Tales.

Antes deles começarem a explicar o Teorema leram a pequena história da vida de Tales e tentaram entender o que significava esse desenho das linhas paralelas e transversais, para compreendê-lo. Pedi que pensassem na forma de triângulos, pois era o que se estava trabalhando nas últimas oficinas. Ficaram assustados ao não conectar o que se estava trabalhando com esse novo desenho, falaram entre eles e perguntavam-se como poderiam ligar tudo o que se estava trabalhando, assim a pessoa que estava explicando começou a olhar

primeiro quais ângulos eram congruentes e quais lados eram proporcionais. Das cadeiras, seus companheiros ajudaram a dar respostas a essas inquietações. Nesse momento saiu uma nova pergunta: Como seria então ter só uma linha que atravessa essas três linhas paralelas, será que vai ser igual os ângulos e os lados? Uma menina tentou responder essa pergunta com a seguinte afirmação: vai ser o mesmo só que ia ter menos ângulos para comparar. Assim, começaram de novo a falar entre eles mesmos e, neste momento, fiz minha intervenção, pois as dúvidas eram muitas (o desassossego deles). Comecei a explicar o desenho, falava enquanto a seus ângulos e seus lados, ligando-as com as outras oficinas. Para finalizar essa oficina, dei uma dica para que tentassem olhar esse desenho como se fosse um bairro com suas ruas e avenidas, assim como um mapa, só ficaram olhando o desenho e falaram: é mais fácil de entender assim, mas da cabeça não saiam já os triângulos pensados dentro dele.

FIGURA 12-Explicação na lousa.



FIGURA 13-Explicação na lousa.



FIGURA 14-Explicação na lousa

Depois dessas oficinas decidi experimentar com um filme na sala de aula. **Pato Donalds e o mundo da Matemática**, a ideia era usar o cinema como uma forma de linguagem histórica e cultural, fornecedor fundamental de qualquer processo educativo, para tentar acionar a relação dialógica por meio das experiências visuais. Iniciamos a oficina com o filme, eu só lhes disse o nome do filme fechando essa pequena intervenção falando-lhes que ao final íamos fazer um fórum com algumas perguntas centrais (ANEXO D), mas com toda a intenção de criar um ambiente dialógico entre todos.

Dessa maneira, criaram-se algumas discussões dentro da sala de aula,

Pesquisadora: contem-me o que sentiram ao assistir esse filme, gostaram? Será que a Geometria é assim como a mostra o filme que está em todo lugar?

Estudante 1: eu adorei esse filme pois de uma forma divertida aprendemos que tudo em nossa vida tem Matemática, a parte que mais gostei foi quando ele explicou o jogo das damas de um jeito diferente.

Estudante 2: Eu nunca imaginei que tudo fosse Matemática ou Geometria, foi bom ver que todo o que está ao nosso redor é Matemática, Por que o que a gente aprende não é assim. Por que não a ensinam desse jeito?

Estudante 3: Eu acho porque é difícil mesmo perceber a Matemática que está nosso redor, ninguém se detém para pensar nisso, responde ela à pergunta da Estudante 2.

Estudante 4: Eu acho que a Matemática é difícil, mas também é muito importante, em todos os lugares tem Matemática e é preciso usá-la por isso temos que ter presente que ela é importante para nossa vida, pois sem ela não conseguiremos emprego.

17. Dispositivos e Afins

Nesse momento quando os modos de subjetivação são potencializados e as relações de poder podem ser acionadas e assim propiciar um movimento, na rede de poder, onde os fluxos de resistência promovam fluxos de invenção, ruptura ou fratura, por intermédio das oficinas, esses novos modos de olhar a Geometria permitiram quebrar, fraturar e inventar a relação educador/educando, desenvolvendo um modo de ser aluno e ser professor, inventando uma prática. Assim, os dispositivos:

Respondem a uma demanda em determinado momento histórico, eles têm, pois uma natureza estratégica. Tal natureza estratégica nos leva a compreender que o dispositivo é capaz de uma manipulação das relações de força, através de uma certa racionalidade e organização, com um certo propósito: 'seja para desenvolvê-las [as forças] em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc' (ROTONDO; MAROCCO, 2012; p. 19).

Estudante 5: Eu entendo que existe Matemática em tudo o que imaginamos, achei interessante que até nosso corpo pode ter figuras geométricas, e estão até nas notas musicais.

Pesquisadora: pois é, os pitagóricos ajudaram muito na Geometria e na música.

Estudante 6: Na Grécia, os pitagóricos ensinavam a Matemática que nos ensinam hoje, certo? Por exemplo, o Teorema de Pitágoras que nos estão ensinando.

Estudante 1: pois é, eu fiquei surpreendida com isso também.

Estudante 6: por exemplo nos pentagramas, a música é só Matemática.

Estudante 7: A descoberta dos pitagóricos foi muito importante para a educação, eu gostei do filme e tem muita coisa boa para pensar como nas figuras geométricas que estão na natureza.

Estudante 8: gostei muito desse filme, primeira vez que vejo um filme de Matemática, adorei como explicarão a sinuca, não sabia que até nisso tem Matemática.

Estudante 2: Eu também gostei muito da sinuca, agora vou tentar jogar assim (sorrisos de toda a sala)

Estudante 9: Eu entendi que a Matemática está conosco desde nosso nascimento, na natureza, nas flores, fiquei muito surpreendida com esse filme, gostei muito dessa aula, ou mais curioso para mim foi que a Matemática tem um jeito fácil de ser aprendida por meio desses exemplos que mostraram no filme.

Depois dessa conversa pedi para eles, escreverem sobre o filme e suas apreciações, queria que eles escrevessem já que é alfabetização e qualquer exercício de escrita é bom para eles. Dessa maneira fechamos essa atividade (ANEXO H, I).



Figura 15-Assistindo o filme.



Figura 16-Assistindo o filme.

Começaríamos a trabalhar com um novo material nesta nova oficina (ANEXO E). Escalas de Cuseinaire. Depois de várias reuniões com meu orientador decidimos usar esse material. Primeiro, para ter uma proximidade e criar o conceito da figura geométrica do triângulo retângulo e o quadrado, e segundo, desenvolverem o conceito da região da área dessas figuras para assim começar a ter uma visão do teorema de Pitágoras.

Iniciei a oficina explicando o material, sua composição e quem foi seu criador. Pedi que se organizaram em diferentes grupos e depois disso comecei a explicar a atividade:

Vamos fazer um triângulo retângulo usando a escala, em cada lado ou cateto, acrescentar um quadrado com a mesma medida do lado do triângulo. Usando a escala. Começando por um cateto de três, o outro de quatro e a hipotenusa de cinco. O quadrado, com qual lado do triângulo se faz? perguntaram. Com cada um dos lados de triângulo, mas o que estou fazendo não parece um quadrado por quê, pergunta ela. Eu respondo, observando sua figura feita, o que está parecendo, é um retângulo. Em que se diferencia um quadrado e um retângulo segundo sua observação. Perguntei. Acho que por seus lados. Mas não são exatamente porquê, você poderia desenhar o que a gente tem que fazer, não estamos conseguindo fazer, **falaram desde um canto da sala.** Eu respondi.

Fiz o seguinte desenho.

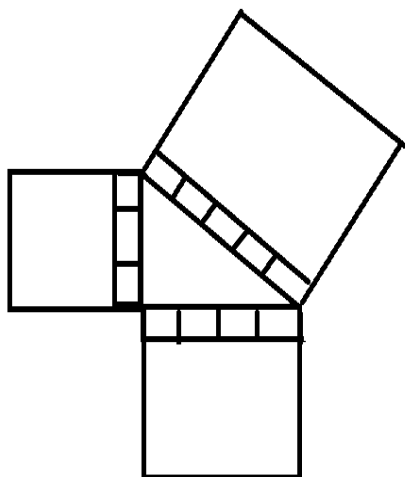


Figura 17-Desenho com as Escalas de Cuseinaire.

Eles começaram fazer também, mas não tinham noção das características do quadrado, mesmo assim, continuavam fazendo retângulos. No começo da atividade percebi um detalhe que me incomodou porque não tinha pensado que poderia acontecer, apesar disso, continuei com a atividade. Queria que eles conseguissem entender as características do quadrado para continuar com a região do quadrado. Dessa maneira, conseguiram fazer, mas do um jeito que não tinha pensado que foi o detalhe que me surpreendeu.



Figura 18- Oficina com as Escalas de Cuseinaire

Continuei falando, vamos tentar fazer um quadrado, tem material para fazê-lo, eu me aproximei a um grupo e tinha feito também o retângulo perguntei está segura que isso é um quadrado? Ela olhou e disse: eu acho que é um retângulo. Conte as unidades que está feito cada lado. Começou a contar, dos lados com quatro e dois lados com cinco, responde. Então, tem que ser lados iguais, certo? Sim, respondi.

Dessa maneira pedi que observassem bem a figuras e se tinham alguma coisa em comum, a maioria tinha conseguido fazer o quadrado. Mas também outros começaram a inventar figuras com o material para mostrar-me, e a fazer perguntas sobre o material. Por exemplo, uma estudante me falou: Esses materiais além de construir figuras geométricas pode ter outro uso? Porque vi que se podem construir diferentes desenhos com algumas figuras geométricas e também imagino que para contar, por que tenho que contar as unidades para que não fiquem uma maior que a o outra, certo? Esse grupo, além de realizar a atividade, construíram outras formas com esse

material. Eu simplesmente lhes respondo, o material é para ser usado, e sua função depende de você.



Figura 19- Oficina com as Escala de Cuseinaire-Invenção.

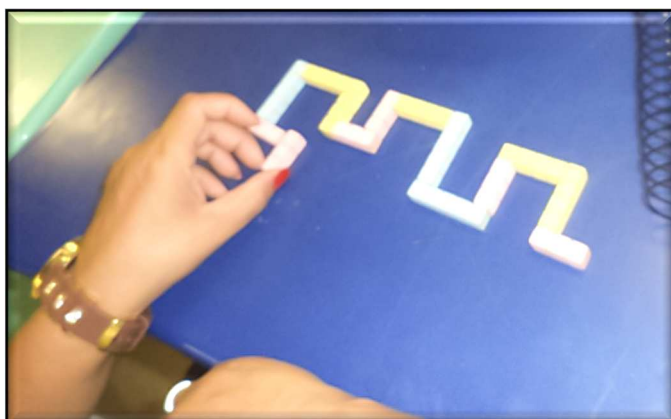


Figura 20- Oficina com as Escala de Cuseinaire-Invenção.

Tocou a campainha e terminou essa sessão de aula. Assim que deixamos para a próxima aula terminar a oficina. Ao sair da aula fiquei com um incômodo. Assim que me reuni com meu orientador, falei o seguinte: Quando eu pedi para eles fazerem os triângulos e os quadrados, eles fizeram as figuras ocas, sem recheio, sem sua região (ver figura 18). Percebemos que não tínhamos pensando nisso ao organizar a oficina passada e que eles repetiram meu erro, inclusive ao desenhá-lo na lousa. Pois a Idea era também que eles comesçassem a reconhecer a região da área do quadrado, assim que iniciamos a próxima sessão ia começar com as figuras e sua região.

Continuando com a segunda sessão:

Retomando a atividade passada, quando vocês fizeram um triângulo e a cada lado desse triângulo lhe acrescentaram um quadrado com a medida desse

lado. Percebi que me esqueci de falar-lhes um detalhe fundamental para continuar com esse tema. Por exemplo, façam de novo um quadrado, eles começaram a fazer. E como pensei que eles fizeram seus lados, pedi então que fizessem um recheio a esse quadrado, ou seja, a figura não pode ficar oca porque as figuras geométricas planas têm um recheio o que se chama a região da área.

18. Dispositivos e Afins

Quando se fala que outros dispositivos sejam acionados, quer dizer que nossa proposta de pesquisa começou localizando a EJA como dispositivo, agora as oficinas vão ser consideradas como um dispositivo disparador, que se aciona dentro da EJA, produzindo agenciamentos na produção conjunta de aprender a Geometria.

O dispositivo Experimentoteca de Matemática produzindo outros modos de estar naquele território existencial. Produzir um novo corpo sem amarras na imanência do viver, produzindo modos de pertencimento provisórios: um nascimento, disrupção, efeitos. O dispositivo acionando a produção do conhecimento, a invenção, a produção de um si e de um mundo junto à produção matemática. A matemática sendo produzida como problema, com problematização, por necessidade (ROTONDO; MAROCCO, 2012; p. 19).

Depois que eles começaram a fazer a figura com recheio, pedi para eles contarem por unidade. Com quantas unidades era formado esse quadrado, perguntei. Suas respostas foram imediatas. Nove, dezesseis, vinte e cinco. Isso é o que se chama a região da área do quadrado. Ou seja, por isso a área é lado por lado, fala uma estudante. É a região da área do quadrado que se acha desse jeito, respondi. Assim, continuamos e começaram a fazer o triângulo e seus quadrados com recheio. Começaram usando o termo (3,4, 5) e depois eu pede que fizeram o termo, (6,7,8). Assim, eles começaram a tentar decifrar. Foi a palavra usada por um deles para ver o que acontecia com esses quadrados. Se somarmos (9+ 16) daria vinte e cinco, e o quadrado maior é igual à soma dos dois quadrados menores, mas por que no outro (6,7,8) não dá igual, pergunta. Outra estudante comenta o seguinte: isso tem algum segredo, certo? Parece um jogo o que a gente está fazendo. Quero que vocês leiam o seguinte enunciado, e pensem isso vendo o que vocês estão fazendo com os

quadrados e o triângulo. Escrevi na lousa. Em qualquer triângulo retângulo o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Ficaram em silêncio, e começaram a falar. Mas pode ser em qualquer triângulo, perguntam. Em um triângulo retângulo, respondi. Mas, porque então, o outro não cumpre que seja igual à soma dos dois quadrados com a hipotenusa. Se vocês, por exemplo, começaram a pegar o primeiro terno (3,4,5) e procuraram os múltiplos de cada um por exemplo, o múltiplo de 3, 4 e 5 seriam (6, 8, 10) tentem comprovar usando as escalas para ver se cumprem-se, começaram a fazer e viram que cumpria o resultado. Então, esse termo se chama termo pitagórico e o enunciado feito é o Teorema de Pitágoras. Ou seja, Pitágoras criou esse para demonstrar que a soma de dois quadrado é igual ao quadrado maior, **falaram**. Mas, depende do triângulo também, **interveio uma estudante**. Assim que esse é o famoso Teorema de Pitágoras. **É esse** respondi. Que legal, não sabia que eram tão fácil assim. **Pois é**, respondi. Com as figurinhas é mais fácil de entender, sora!!! .



Figura 21- Teorema de Pitágora com as Escala de Cuseinaire.

Para fechar o tema do Teorema de Pitágoras se fez uma oficina com duas atividades, ambas de quebra-cabeça (ANEXO F-G) essa atividade foi feita com o objetivo de criar uma interpretação geométrica do teorema.

Iniciamos a oficina, eu explicando a atividade: hoje vamos terminar as oficinas, usando esse material de quebra-cabeças. Na primeira atividade simplesmente vão tentar formar um quadrado como as figuras e, na segunda, tem que usar os dois quadrados dos cateto do triângulo e formar um quadrado

maior, o quadrado da hipotenusa. Dessa maneira, tentem pensar como pode contribuir isso na construção conceitual do teorema de Pitágoras.

Passou o tempo e comecei escutar algumas coisas como: Sora é impossível que dois quadrados caibam aqui, em um só quadrado. É impossível, escutava de novo. Lembrem da atividade passada o que a gente fez com as escalas, não é impossível, podem fazer. Lembrem disso. Ahhh agora entendi, ou seja por isso é teorema de Pitágoras dois quadrados cabem num só, o da hipotenusa. É isso certo, falou-me uma estudante. Pois é, mas lembrem do triângulo retângulo. Mas sério mesmo cabe, parece que não? Assim, essa mesma estudante continuou fazendo, não deu certo na primeira tentativa.

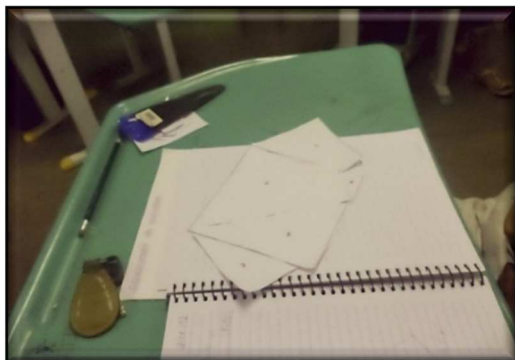


Figura 22- Outras formas com o quebra-cabeça.

Houve outros que sentiram sufocados com a atividade, pois foi um pouco complicada, mesmo assim, pensei que não ia ser tão complicada para eles quando levei a atividade. Por exemplo, observei várias imagens como essas.

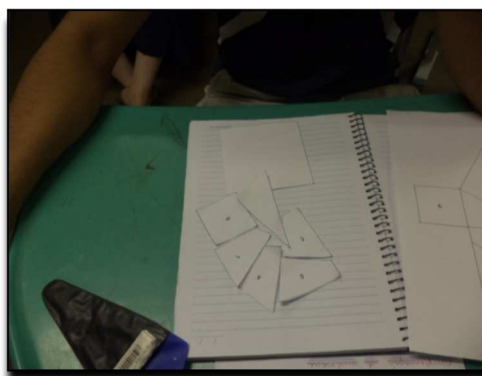


Figura 23- Outras formas com o quebra-cabeça.

Sora! está segura que com todo isso se pode formar um quadrado, perguntam. Sim, lembrem das características do quadrado, tente chegar a ele. Assim passou o tempo, mas ao final alguns conseguiram fechar a atividade.

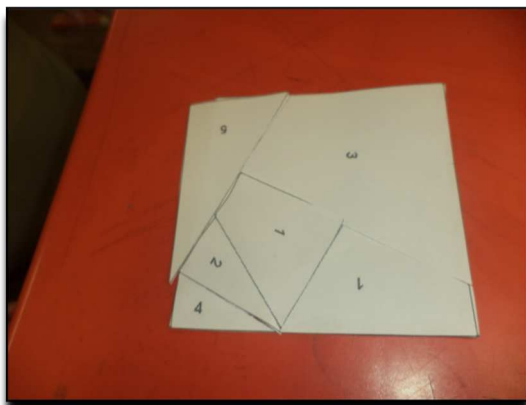


Figura 24- O quebra-cabeça resolvido.

Ao final, eles me perguntaram se queria que eles escrevessem alguma coisa sobre a última atividade feita, assim que deixei rolar essa ideia e alguns escreveram o que pensavam e o que entenderam sobre o Teorema de Pitágoras (ver ANEXO J,K). A pesquisadora nesse caso, foi uma surfista, pois esta não se prepara para o que ela já sabe, mas exercita-se, disciplina o seu corpo para estar preparado diante da onda que ela ainda não viu. O acontecimento do impossível (PIRES, 2006, p. 177), ao devir, aberto à aventura, porque habitou um território existencial onde tanto ela como outros participantes da pesquisa habitam, interagem, produzem movimentos, fluxos e caminhos outros.

Ao habitar o território, a Escola se tenta sentir, perceber os movimentos, os fluxos, as linhas de força (de poder e resistência), a produção de subjetividade, etc. Para isto a antropófaga (pesquisadora) devora, desenha, faz uma escrita, uma narração. Para olhar esses processos dentro da rede, nosso grupo de pesquisa tem trabalhado até aqui (ROTONDO, 2010; GASPAROTTO,

19. Dispositivos e Afins

O dispositivo “oficinas de Geometria”, teve a função de produzir outros modos de estar naquele território existencial, acionando diferentes processos de subjetivação existentes, para compreender esses modos de ser/viver/estar, dito de outra maneira, essas fraturas, invenções existentes no movimento dos fluxos de resistência proporcionados através o deslocamento transversal da relação dialógica educador/educando na Geometria

2010 e BOVO, 2011) com mapas narrativos¹¹, com a intenção de estabelecer uma relação dialógica, pois toda narrativa é um relato, uma viagem “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 23). Dessa maneira, produzem-se dados, mas não se está à procura deles, mas, sim, aos encontros — como é um procedimento *ad hoc*, caso a caso, o *caminho através* não pode ser pensado como um método linear, mas, sim, pensa-se como processualidade e não como processamento.

A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações. Os *inputs* devem ser processados a partir de regras lógicas, que são, em última análise, as regras do método. A cognição científica surge aí como um conjunto de competências e habilidades, que configuram a lógica da pesquisa. [...] Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 53).

Este *caminho* não procura a origem nem quer interpretar resultados, ela vai “pelo meio” por onde as coisas acontecem. “Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde eles crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, 1992, p. 109).

Não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar, não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas de essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 61).

Por conseguinte, nosso movimento investigativo usa um *caminho através* para olhar dentro da rede os processos e a estruturação da comunicação na sala de aula da oitava série do ensino fundamental na EJA, na cidade de Rio Claro, no estado de São Paulo. As oficinas de Geometria foram usadas como foco principal de pesquisa de intervenção para visualizar as relações educador/educando, os processos de subjetivação existentes na sala de aula de

¹¹São as marcas/linguagem feitas com os entrevistados, seja um desenho, um escrito, onde se possam visualizar suas marcas, usa-se como meio para fazer as entrevistas como uma forma de expressão dos pesquisados, para narrar suas histórias.

Matemática. Investigando como as relações de poder impedem ou não a existência de um ambiente dialógico na aula.

Os ambientes das oficinas de Geometria foram inventados a partir das artes, a criatividade, de qualquer meio possível que contribuiu para evidenciar os processos dialógicos em sala de aula. Essas oficinas de Geometria se constituem como um dispositivo que acionou esses processos dialógicos que colaboraram na produção de resistências e afrontamentos à pedagogia tradicional.

Dessa maneira, o dispositivo oficina: “é, dessa forma, uma série de práticas e de fundamentos que produzem efeitos” (KATRUP e BARROS, 2009, p.81). Tomar as oficinas de Geometria como agenciamentos que se estabelecem dentro do movimento investigativo cria também condições concretas para que esse *caminho através* possa desemaranhar o dispositivo. Pois a sala de aula foi um lugar de invenção, de si e do mundo. Segundo Kastrup e Barros (2009) foi um espaço coletivo, como territórios de fazer juntos, os participantes da oficina estabelecem com os materiais trabalhados agenciamentos “relações de dupla captura” (DELEUZE, 1998), criando e sendo criados, num movimento de (co) engendramento, ao fazer e inventar coisas, se inventam relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo. O pesquisador estabelece assim, uma invenção de si, por ser subjetivado ao mesmo tempo com o pesquisado.

Nesse *caminho através* que visou o estudo das subjetividades, a investigação se fez através da habitação do território, o que significa abordá-lo por suas conexões, bifurcações, agenciamentos, que se estabelecem no território. Assim como também o que lhes é exterior. Portanto, há uma produção de realidade, pois abarcam tanto sua produção de subjetividade quanto a dos territórios. Neste caso, o dispositivo oficina de Geometria se caracterizou pelo seguinte:

Capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado pela criação, é seu teor de liberdade em se desfazer de códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tenciona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 90).

Finalmente, é uma confrontação entre o novo e o tradicional, pois o tradicional não se renova e o novo sempre é novo, essas são as forças de luta que existem dentro da educação tradicional e dentro do sistema educativo.

“Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito” Lulu Santos

A ARCA RUSSA¹²

Em que lugar estamos? Foi a primeira frase dita pelo personagem invisível, narrador em *off*, na voz do diretor Alexandr Sokúrov. Durante 90 minutos, um narrador oculto, onde recria a história da Rússia por 35 salas do Museu Hermitage, em São Petersburg. Em um único plano-sequência, comentando e interagindo com cenas e personagens de 300 anos de história russa.

Segundo o conceito antropofágico de Rolnik, o que o diretor fez foi uma antropofagia, um canibalismo cultural, vivenciando cada época da história de seu país, com alguns acontecimentos importantes dentro daquela época. Mas, por que esses acontecimentos? E não outros? Para minha reflexão foram aquelas marcas deixadas pelos vazios históricos criados dentro dele. Assim, faz uma instauração no exato momento que é feita a instalação¹³, no momento da ação, faz no museu sua própria instalação.

Em um plano-sequência, ele criou todas as cenas dentro de um só espaço para fazer em 90 minutos a história de Rússia. Um flâneur, mostrando suas obras, os personagens importantes. Foi interagindo e mostrando as obras de arte do museu, visíveis e os não ocultos dentro do museu. Assim, a Arca Russa vai ser nosso barco, onde os personagens do território habitado, da oitava série vão aparecendo e mostrando-se dentro da narrativa para, ao final, fazer um plano-sequência para dar língua às marcas visíveis produzidas por eles. Para ao final fazer “o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito” (BAUDELAIRE, 1997, p.18).

Por esta razão, “Não há ato de criação que não pegue a revés, ou não passe por uma linha liberada”, escrevem Deleuze e Guattari (1997). Promover algo que se pareça “com uma atmosfera ambiente, onde só a vida pode engendrar-se” (Nietzsche apud Deleuze e Guattari, 1997:363), ainda que fugazmente [...] E, mesmo assim, como ele próprio prudentemente adverte, “sabe-se lá o que vai acontecer” (ROLNIK, 2001, p. 9).

¹²Filme Russo do ano 2002 dirigido por Aleksandr Sokurov.

¹³Termos “instalação” e “instauração” no sentido utilizado por Suely Rolnik em “Despachos no Museu: sabe-se lá o que vai acontecer” (2001, p. 9)

Observando rostos, sentindo-me intimidada, mas também sabendo que tínhamos tempo para conviver, para falar e, sobretudo, para dimensionar o território. Foram dias de observação em aula de Português, de História e de Matemática, observando e eles me permitindo compartilhar o mesmo espaço. Passaram os dias, fui começando a perceber umas pessoas mais que outras, tentando não cair dentro do habitual, mas sabendo que não preciso ver o além das coisas, preciso ver o que tenho ao meu redor. É assim, o visível se torna mais visível, o familiar que para alguns faz parte da sua cotidianidade, para mim faz parte do meu visível.

PERSONAGEM RÍTMICO: ANDRÉS

Aparecem os personagens rítmicos, é assim como começo com **Andrés**. Aquele menino de 17 anos, moreno, olhos pretos, com uma mirada profunda, sentado sempre na última fila da sala. Ao redor dele, sempre as mesmas pessoas. Com uma voz forte, sempre se fazia sentir na aula. Falava muito, algumas vezes interrompeu as aulas por seu comportamento, era o tipo de estudante que não gostava dos professores. Mas, também, aquele que fazia perguntas com propriedade. Gostava de sair sempre da sala, ficava fora nos intervalos e falava na porta com seus outros companheiros de outra séries, era multifacetado.

Chegou o momento das oficinas de Geometria, começaram assim a aparecer mais personagens. Começou assim a ter um agenciamento pesquisadora-pesquisados. Ele sempre ativo perguntando tudo, ajudando aos seus companheiros, tentando fazer tudo primeiro. Surpreende-se, ele mesmo por ter compreendido, por acreditar nas coisas ao vê-las. Não esqueço quando construiu o primeiro quebra cabeça do Teorema de Pitágoras, antes dele iniciar a atividade não acreditava que o desenho de um triângulo e dois quadrados iam dar como resultado um quadrado maior. Sora!! isso é impossível! —eram suas palavras — assim continuou o tempo e grita!! Consegui! Não acredito! No começo foi difícil. Você vê um quadrado grande lá e aquele monte de peças maiores que o quadrado... olhando assim, não dá para acreditar que vai caber tudo dentro daquele quadrado ali...É. Você pensa: “Não vai caber.” Aí você tentava e dava certo. Era só pensar um pouco (*Mapa narrativo de Andrés-oficinas*).

Era só pensar um pouco, assim foi como me surpreendi no momento que fiz os mapas narrativos como ele. Uma pessoa quieta, seus pensamentos coerentes, adulto, trabalhador, uma conversa amável, seguro de si, mas, com um pensamento presente na sua fala: a EJA é um lugar só para estudar, assim, também, para ele no seu desenho, sacou uma conclusão, Agora parece uma igreja com nome de escola.

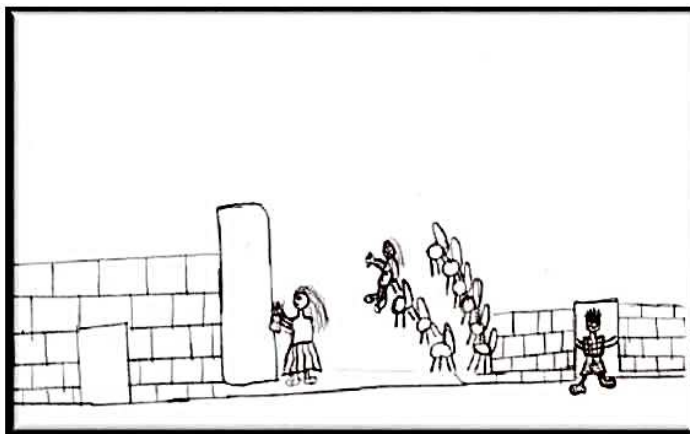


Mapa Narrativo 1 – Escola

Demorou mais de 30 minutos para fazer esse desenho. Não conseguia lembrar como era sua própria escola. Queria saber o que era a sala de aula para ele, tinha curiosidade porque não sabia como desenhar a escola. Seu território durante todo o ano, mas, nunca reparou sua escola. Era essa sua opinião quando lhe perguntava por que é tão difícil desenhar a escola.

Nessa conversa lhe fiz uma pergunta durante minha observação porque ele era um que a maioria das vezes saia muito da sala de aula e também saia cedo da Escola. Perguntei-lhe se tinha a liberdade de fazer tudo isso aqui ele responde: Eu falo que eu tenho que sair mesmo. Eu falo, quando eu não quero ficar na sala, eu falo que eu não quero ficar na escola e vou embora. Então você tem liberdade de fazer isso? Eu falo a verdade, né? Eles perguntam para que e eu falo a verdade... não tem porque esconder. Se eles não quiserem deixar eu sair, aí é com eles. Mas quem vai se ferrar depois, se não fazer as matérias, a recuperação de faltas, é eu. Terminando a conversa da escola continuamos com a sala de aula, assim ele a desenhou e com um detalhe que me surpreendeu.

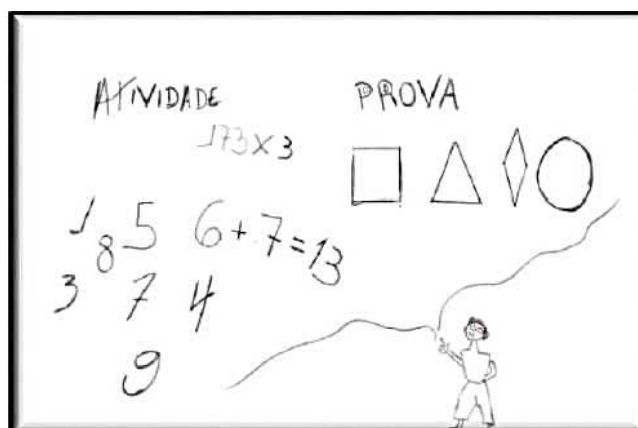
Mapa Narrativo 2 – Sala de aula.



Por que se desenhou entre o dentro e o fora da sala de aula? Perguntei-me, parecia que seu desenho tentava mostrar sua liberdade, assim que fiz essa pergunta para ele, olhou seu desenho e sorriu, e deu a resposta na hora, eu fico aqui (na entrada da sala) na hora que a professora não está explicando muita coisa. Quando ela está corrigindo, essas coisas, eu fico ali fora... fico lá dentro quando eu não entendi. Foi uma resposta rápida.

Continuou desenhando, agora era a sala de aula de Matemática e começou a desenhar símbolos matemáticos, escreveu a palavra provas, e assim como a matemática num mundo diferente a sua realidade.

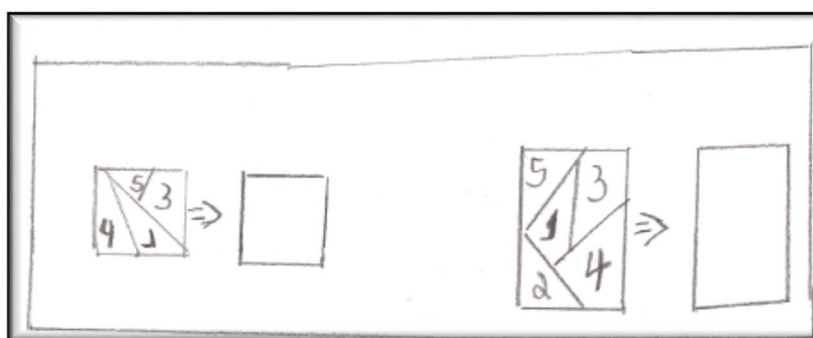
Mapa Narrativo 3 – Sala de aula de Matemática.



E assim em meio à nossa conversa fiz uma pergunta: como é sua aula de Matemática? Como é a comunicação dentro da sala de aula com a professora? Desenhando os números falava ao mesmo tempo, Ela passa a matéria dela. Exercícios... ela sempre passa, depois explica para nós. Explica bem para a gente pegar e aprender. Ela explica, depois dá os testeinhos, passa na lousa... Depois ela corrige com a gente, para a gente ver os nossos erros.

É legal a aula. A aula que eu acho que me sinto bem mesmo é de matemática... Pergunto se a professora tira dúvidas. Se tem dúvidas vai lá, pergunta para ela, ela mostra...

Continuando nossa conversa, ele bem sentado com uma voz forte, olhando-me aos olhos, sendo direto e sem duvidar, só numa pergunta que senti nervosismos: E como é a relação com os seus professores? Eu acho que são... por mim é muito boa. Vou fazer só as cadeiras, pode? Mudei de tema, nesse momento queria saber como era sua opinião com as oficinas, o que percebeu e como se sentiu dentro delas, mas para ele foi difícil desenhar, optou por falar e desenhar uma atividade que se fez na sala de aula.



Mapa Narrativo
4- Oficina de Geometria

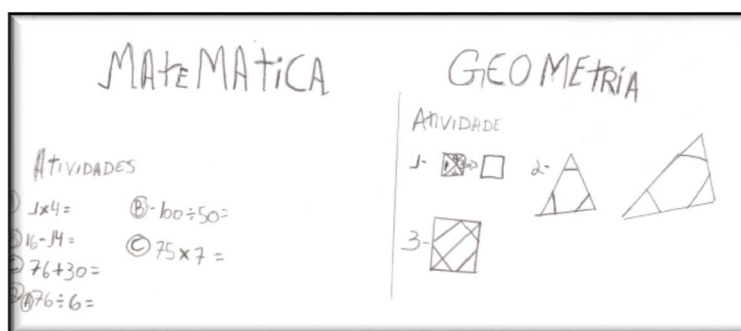
Dessa maneira, ele responde: Foi diferente. Todo mundo estava ali ativo, fazendo, participando, um ajudando o outro, aquelas coisas do quadrado lá, de encaixar... Uma experiência nova, né? Porque a gente não tinha ainda apreendido...e quanto a comunicação dentro dela eu continue perguntando, Foi bom. Ah, explicou certo, explicou direitinho também. Quando eu chamei...deu assistência. Foi boa a aula. Gostei. Mais fácil. Dá para entender melhor, né?

E a comunicação também, como foi? Quando tem uma sala de aula normal e uma sala de aula com oficinas, qual tem mais comunicação?

Tem mais comunicação. Porque você estava sempre ali, em cima, para estar mostrando, ensinando... a aula de matemática ela fica mais lá gente ensinando, né? Mais na lousa. Daí quando você chama ela sempre, dá atenção, explica na mesa... mas você tem mais contato com essa matéria, explica mais, conversa mais, vai aqui, vai ali, todo mundo tenta resolver...

Precisava saber mais sobre essa relação que ele fazia com as duas salas a de Matemática e a sala de aula com oficinas de geometria. Assim, quando começou a desenhar, foi uma conversa muito natural, dessa maneira, ele resolveu minha inquietação: A geometria você vai mexer mais assim, com quadrado, triângulo... vai mexer mais com essas peças, né? Mais com peças. Igual você deu outro trabalho para nós, mais com folhas, né? Montagem. Aqui não (sinalando a sala de matemática, desenho), aqui mais é lápis. Mais a lápis, caneta... escrito, né? Mudou um pouco, não sei. Porque nós já estávamos acostumados, ia ser só com aquele tipo de matéria, aquela coisa de matemática, né? E depois passou outra maneira para nós, de estar fazendo também. Um jeito... mais fácil, né? Mais legal, assim, mais gostoso de estar trabalhando, entendeu? Pelo menos eu achei isso. Os outros eu já não sei, se preferiam aula normal ou...

Finalmente eu perguntei se tinha percebido alguma mudança dentro da sala de aula, e ele fechou com a seguinte opinião. Já muda um pouco um clima, né? Porque nós somos acostumados só com isso, só na lousa copiando, respondendo no cano... aqui já não. Aqui é na lousa, você responde no caderno aqui, depois já faz o trabalho que você passou para estar fazendo, montando... não fica numa coisa só, né? Assim é melhor, porque você não fica em uma coisa só. Aqui (sinalando a sala de matemática) é uma coisa só... mesmo mudando a matéria, sempre lê a mesma coisa, copiando da lousa aqui... é mais chato, né? Enjoa mais. Aqui não, (sinalando as oficinas).



Mapa narrativo 5— Diferença S.A Matemática e S.A com Oficina de Geometria

PERSONAGEM RÍTMICO: MARIA

Compor um território, perceber o que está ao redor não é tarefa fácil. Ninguém falou que o fosse e ainda mais sabendo que é o caminho percorrido para desemaranhar o dispositivo. Mas sempre estão, no território personagens que querem ser não visíveis, por tentar ficar mais tranquilo e comportados dentro da sala de aula. Assim é o caso da Maria.

Sempre estava na primeira fila, não perguntava muito à professora, mas sempre atenta e escutando tudo o que falavam. Quando tinha alguma dúvida preferia ir falar diretamente com a professora do que perguntar da sua cadeira. Nas oficinas, percebi que sentiu dificuldade em fazê-las, algumas vezes perguntava aos seus companheiros o trabalho que tinham que fazer. Outras vezes, ficava perto de mim para me perguntar. Não ficava com a dúvida, tinha muito diálogo comigo e com os outros.

Ela, morena, empregada doméstica. Com três filhos e um esposo, que a deixou estudar depois de vir do Pernambuco ao compreender que aqui, não poderia sozinho, arcar com os gastos da casa. Com vinte e nove anos, sabendo que foi a melhor decisão de sair do nordeste para que seus filhos tivessem uma melhor educação, segundo fala dela. Um diálogo muito bom criado por meio dos mapas narrativos. Eu sendo pesquisadora, trocamos ideias. Perguntava sobre minha vida. Conhecemo-nos.

Com um sentido um pouco peculiar sobre a liberdade dentro da escola, porque foi à primeira fala dela por meio do desenho da escola.



Mapa Narrativo 6- A escola

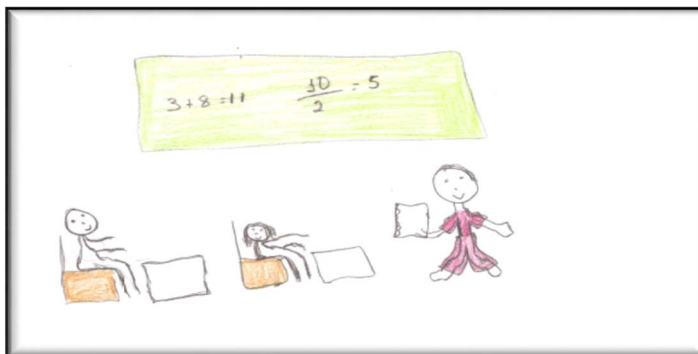
Para ela o sentido de liberdade é eu acho que pode fazer o que quiser. Mas, fica irritada porque ali todos fazem o que quiserem. Sobretudo os mais jovens, Eu fico irritada aqui com esse povo? Porque isso acontece? Porque... assim, no meu caso. Eu sou mãe de família, muitas vezes não dá para eu vir na escola e a diretoria não entende isso. Aí eu tenho que fazer prova, para compensar a minha ausência, fica dizendo que vai repetir a pessoa... mas não tenho nota vermelha não. E os vagabundos que tem aqui, faz o que quer... desistiu um monte, mas vamos ver no final, quando concluir a oitava, na festa, se não vai estar tudinho aí. E para ela a razão principal disso acontecer é pelo seguinte: É porque essa escola não tem muita moral não. Mas não os professores é a direção, deixar fazer o que quiser.

Um sentido de vida de uma mulher trabalhadora que vai à escola porque quer aprender e, nesse sentido, também está sua visão de família e trabalho. Eu fiquei surpresa, mas é uma realidade. O mais novo, né? fala: “Ah, eu quero ser professor mãinha.” Eu digo: “Ih... procura outra profissão meu filho.” O do meio não quer trabalhar não. Eu falei: “Você vai trabalhar moço, quando fizer 14 anos estou procurando serviço aí para você.” Aí ele fala: “Não é vocês que vão escolher meu emprego, é eu mesmo. Eu vou trabalhar no que eu quiser” O mais velho agora que está com 12, o do meio tem 9 e o caçula tem 7... até esses meninos estarem trabalhando, meu Deus.

Uma troca de vida, fiquei muito pensativa no momento da nossa conversa é uma realidade o que acontece dentro das famílias e as suas relações. Continuando com a conversa uma maneira pela qual ela ficou surpresa foi das oficinas. Estranho, né? Porque eu nunca vi falar que estudaria isso na aula de matemática. Assim é mais fácil. *Mais ainda pela troca que se gerou na sala*

de aula percebeu ela: Então a gente perguntava, um perguntava para o outro. Porque para ela a sala de matemática tinha que ser assim. Segundo ela: A gente faz exercícios, ela explica, né? Tem que ser assim, foi como a aprendi.

Mapa Narrativo 7- Sala de Matemática.



Ela sentiu a diferença da minha intervenção com a aula normal, com as oficinas. Além disso, chegava em casa falando do que tinha acontecido na sala de aula e o que eles estavam fazendo. Eu senti diferença, é diferente. É o jeito de explicar, de ensinar e como é que eu vou fazer isso aqui no papel. A diferença que eu senti é assim, a sua aula que você fez lá, dos triângulos, os desenhos, eu não ia imaginar que isso fazia parte da aula de matemática, sabe? Quando eu cheguei em casa eu disse para o meu marido: “Nossa! Hoje eu cheguei com a cabeça quebrada. “A professora que está lá deu um quadrado que é para virar um triângulo, depois o triângulo era para virar um quadrado e eu não sei mais onde vai parar.



Mapa Narrativo 8- Diferença S.A Matemática e S.A com Oficina de Geometria

Dessa maneira para ela seu jeito de aprender Foi: Ah sim... o jeito que eu aprendi? Você fazendo uns desenhos lá, recortando umas coisas para

fazer... achei mais interessante aquele outro lá, que você trouxe. Aqueles triângulos que você trouxe, coloridos. Um triângulo virou navio. Jamais eu... é isso aí, foi diferente. Assim, a professora tinha conversado uma semana antes de você chegar, sobre isso, Teorema de Pitágoras. Só que foi as contas, né? Ela fazia os triângulos, circunferências, trapézios, mas foi as contas, não foi assim desse jeito, que poderia fazer várias fórmulas com um triângulo. Aqui eu não consigo colocar isso, (sinalando a aula de Matemática), na oficina você fez a compreensão. Aqui é a matemática... só isso fórmulas.

PERSONAGEM RÍTMICO: LAURA

Existem pessoas que só ao olhá-las devolvem-lhe esse olhar com um sorriso. É o caso dela. Laura. Uma mulher com 45 anos sempre carregando um sorriso, participando de todas as atividades, perguntando sem temor até ficar sem nenhuma dúvida. Seu lugar na sala de aula era um canto, gostava de observar a todos na sala e tinha uma companheira de trabalho, elas duas gostavam de trabalhar. Ajudavam-se, dispostas a aprender na sala de aula e a perguntar sem nenhuma vergonha.

No transcurso de nossa conversa ela teve muitos desassossegos, e muitos incômodos. Percebe com seu corpo e sua voz uma raiva interna, o primeiro incômodo que eu senti dela foi quando ela começou a falar de algumas dificuldades que ela tinha para aprender. A minha mente não acompanha, sei lá. Sabe? Na terceira explicação, na quarta explicação é que eu consigo entender a matemática. Às vezes pego assim... às vezes acabo não pegando nada. Uma raiva de mim mesma, viu. Mas eu gostaria de aprender. Igual, no português eu tenho uma dificuldade de fazer o R, meu R é terrível. Meu R... **Como assim?** É assim, ó. É tipo de um V quase, ó. Esse é o R... vamos supor que tem dois R juntos, eu me embanano toda. Vira um tema, só. Eu detesto o meu R. Aqui aquela saída, né? Então, eu gostaria de aprender melhor, sabe? Eu troco as palavras também, tem umas palavras... principalmente as palavras compridas, assim sabe? Tem muito M, essas coisas, eu troco o M pelo N, né? Ih... gostaria de saber melhor. Minha letra

também, é horrível. É que eu fiquei muito tempo sem estudar. **Por que parou de estudar, o que aconteceu na sua vida para que isso acontecesse?** Eu quando estava estudando, eu tinha... acho que a última vez que eu fui para a escola, eu estava com 16, 17 anos. Depois trabalhando, trabalhando, tinha meu pai, a mãe, tudo, né? Eu não tinha como estudar, sempre ajudando meus pais, né? Então...

Dessa maneira continuamos a conversar enquanto ela desenhava a escola:



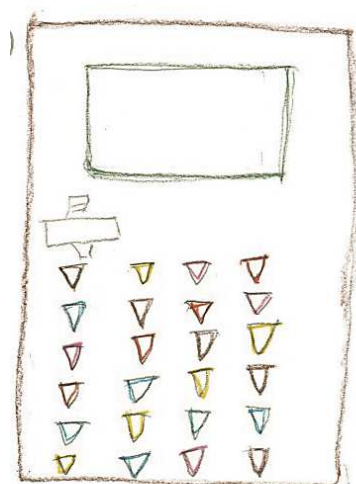
Mapa Narrativo 9-Escola

Houve um momento que ela parou de desenhar, olhava-me nos meus olhos diretamente, com uma mirada de raiva e dizia. Tem algumas coisas que não entendo aqui, e a verdade não gostaria de entendê-las. **Que coisas?** *(Começou o desassossego)*. Eu acho que a direção tem que tomar uma atitude e a atitude da direção prevalecer, você entendeu? É sim, é sim. É não, é não. Não tem esse negócio de que é filhinho, é mandado pelo juiz, que está cumprindo ordem, não sei o que... “Aqui dentro da minha escola mando eu, quem toma as atitudes sou eu e vai ficar assim agora.” Penso eu, entendeu? Assim. E eu acho que é o certo, porque acho que você não estuda tanto tempo, para depois um bandidinho vir aqui e enfrentar você. Entendeu? **Acontece muito isso aqui?** Acontecia porque nesse semestre não tem mais desses estudantes. Mas eles enfrentam a direção, eles enfrentam os professores... olha eu trabalhei na Casa Escola FEBEM. Conhece? Sabe

o que é a FEBEM? **Não, sei não.** É uma prisão, uma prisão de menores. Eu trabalhei numa prisão de menores. Eu sei como são eles, eles matam você sorrindo. Eles são traficantes, tudo, tudo... assassinos, são tudo. E você tem que saber como comandar nessas casas, você não pode abaixar para eles, se você mostrar que você tem medo deles, aí que eles tomam conta de você. Você tem que mostrar que você impõe, você não pode... eu tenho amizade com vários deles, sabe? Trato eles super bem, mas no lugar deles eu não entro. Eles sabem a minha opinião, eles sabem que o juiz que autoriza eles a ficarem aqui na escola, devia construir uma sala do lado da sala dele lá no Fórum e pôr eles lá dentro, para ver quanto tempo ele aguentava. Porque se eles aguentassem... o juiz que autorizou eles a virem aqui para a escola, para fazer baderna, desrespeitar direção, desrespeitar professores, devia fazer isso. Eles não deveriam estar aqui na escola? Eu acho que não, para mim não. Para eles estarem na escola, eles tinham que seguir a disciplina do presídio... porque lá no presídio... só tira a mãozinha daqui quando a pessoa fala que pode tirar, só come quando eles autorizam, só fala quando eles autorizam...lá não tem esse desrespeito que tem aqui e eles sabem disso. Lá é: “Sim senhor. Não senhor. Sim senhor.” Lá está apanhando e é: “Sim senhor”, então porque lá tem disciplina e na escola não? Não respeita a direção, não respeita os professores e fica todo mundo aí. Eles sabem a minha opinião, eu já falei na sala de aula: “O juiz que autorizou vocês a estar aqui, devia fazer uma sala... ou pôr na casa dele, que ele não quer ou no Fórum... não precisa nem levar para a casa dele, punha do lado da sala. Ele aqui, assinando as coisas dele lá, com um monte de marginal do lado da sala dele.” Vamos ver se ele aguenta... não aguenta. Ele não aguenta, você entendeu? Então eu acho que não devia frequentar aula, entendeu? Devia fazer de um outro jeito. **Qual seria?** Serviço comunitário, sabe? Ajudar pessoas pobres, varrer rua... fazer qualquer coisa. Aprender é que...sabe? **A escola não é lugar para eles?** Não. Não. Deu

escola para eles, eles não deram valor. Como eles não dão... tem menino que vem na minha sala, não abre nem o caderno. Então ele vem aqui para que? E ainda faz tumulto, ainda xinga a direção e xinga professor. **E a escola não os ajudam para que eles se sintam melhor aqui ou pelo menos para que se esforcem um pouco para estudar?** A escola dá tudo para eles serem alguém, mas eles não querem, então não adianta forçar. Não adianta forçar uma coisa que você não quer. Você entendeu? Se você não gosta de arroz com feijão, eu não posso forçar você a comer. Não adianta forçar, você entendeu? Eu acho assim, não adianta forçar uma coisa. E não é a escola que força, assim, é o juiz, né? Porque o juiz obriga eles a estar aqui...É o que eu estou te dizendo, porque o juiz não põe eles lá na cadeia em vez de vir aqui infernizar todo mundo? Porque o juiz não leva para a casa dele? Ou leva lá, põe numa salinha lá do lado e fica com eles? Não vem atormentar direção, não vem atormentar professor, aluno. A diretora já passou um perrengue aqui, sabe? Má criação, jogar bomba, é... morteiro aqui dentro, desligar luz, a gente estudando desliga a luz, ela já passou por um bocado aqui, entendeu? Eu entendo o lado dela, ela já passou um perrengue danado aqui, igual dizem aqui no Brasil... mas é onde ela devia dizer: "Não quero mais. Ou eles se comportam, eles estudam ou na minha escola não quero. Manda para outra, na minha escola eu não quero."

Nesse momento ela respirou profunda e disse: vamos passar ao outro tema, dessa maneira, ela começou a desenhar a aula de Matemática e eu perguntei como é uma aula de Matemática? Do jeito que a professora ensina? Sim. Ahh é muito legal porque ela explica na lousa, faz exercícios a gente depois faz mais exercícios, se você não entendeu, ela explica de novo, e assim. Sempre é assim. Ao final você consegue fazer os exercícios.



Mapa Narrativo 10-Aula de Matemática

Depois ela continuou falando das oficinas. Foi interessante, eu acho, fazer aqueles quadrados, entendeu? É uma dificuldade, né? É uma coisa muito simples, mas ao mesmo tempo fica dificultosa, né? Porque você tem que prestar muita atenção, senão você não consegue fazer, né? Comentei até com a minha filha, a minha filha mais velha. Eu falei para ela: “Tem uns papelzinhos aqui vou fazer você fazer os quadradinhos. **O Tangram?** Sim esse. “Ah, meu Deus.” Ela falou. Eu falei: “É, quando você vier aqui você vai fazer o que a professora falou. Vamos ver se você faz. **Você fez?** “Lógico que sim, eu fiz tudo.” Engraçado que eu estava indo... eu lembrei de você. Eu estava indo... não sei se eu estava indo no mercado, eu estava saindo. Sabe quando passa o posto de gasolina ali? Não tem o posto de gasolina nesse lado de cá? Um caminhão que tinha um negócio... sabe assim? Aquele negócio que você desenhou... você desenhou assim, ó. Foi fazendo assim, assim, assim, sabe? **(Desenhando um quadrado com o lápis)** Então, era o desenho do caminhão Isso. Estava no caminhão Aí eu falei assim para as crianças: “Sabia que aquilo ali é um quadrado?” “Como assim um

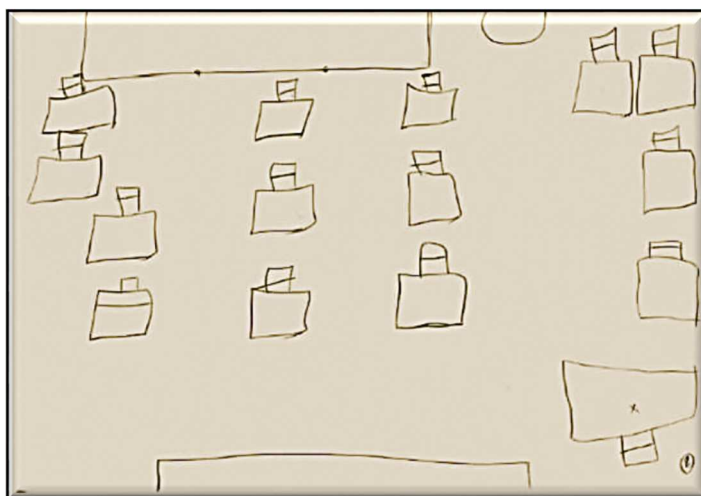
quadrado?” “Aquilo ali é um quadrado, ele vira aquilo ali.” Aí fui explicando para as crianças, falei: “Foi a professora...” Eu lembrei disso na hora. Gostaria por exemplo, que a sala de aula de matemática fosse assim? Com oficinas? Sim. É interessante, né? Eu adoro. É interessante aprender assim, né? Eu acho que é interessante. Eu acho que é interessante fazer essas coisas. Por exemplo, percebeu que teve mais comunicação? Com a professora? Ah, sim. Também, né? Tem esse detalhe também, né? Você acaba fazendo... todo mundo discutindo, acaba ficando mais unido, todo mundo fala a mesma língua, né? Um consegue, o outro consegue, aí fala: “Consegui.” Fica todo mundo querendo conseguir também, porque o outro conseguiu, né? Eu acho interessante isso, né? Porque ninguém quer ficar por baixo, todo mundo quer conseguir, né? Assim, fechamos nossa conversa. Ela com um sorriso na sua cara e eu também com outro sorriso porque me fez perceber que ela saiu um pouco mais leve da sala.

PERSONAGEM RÍTMICO: ANDREA

A juventude, os sonhos, o desejo de ser uma Psicóloga. Era Andrea. Uma menina de 19 anos, com uma energia abrasadora. Muito ativa na sala de aula. Tipo de estudante que ajuda muito os seus colegas. Companheira de trabalho de Laura, as duas sempre no mesmo canto da sala, no fundo. Sorrisos e sonhos. É ela.

Eu comecei a conversa com uma dúvida, por que sempre no mesmo canto em todas as aulas. Como é a sua relação com os companheiros dentro da sala de aula? Eu acho que é bom. É tranquilo. Eu não saio do meu canto, mas... porque eu assento sempre no canto, aí estou sempre no meu cantinho com a Laura. Nem saio de lá. Eu sempre assento ali, então é difícil eu sair daquele cantinho. Por questão de ficar afastada do resto dos companheiros ou não? Também.

Porque não gosta da relação com eles? Não, não é. Eles são legais... mas é que eu não gosto muito de ficar perto das pessoas. Não? Porque? Ah... não gosto. E o que você observa na sala de aula desde seu canto? (Mapa narrativo 11 sala de aula, sinalizando –se)



Mapa Narrativo 11-
Sala de aula de
Matemática.

A sala não muda, cada um continuou no seu mesmo lugar. Ninguém se mistura, você viu? As meninas continuam aqui, nós continuamos aqui... e aqui o Rafael... então não mistura. Não tem jeito de unir ninguém naquela sala. Até porque, tem muita gente ali que não conversa, uma pessoa para outra. Mas, por exemplo uma oficina que você fez, as escalas e a última o quebra cabeça. Senti diferença no espaço. Como assim? Tudo mudou. Estávamos conversando entre si, né? Ninguém se deu conta... “me ensina” e tal. Foi da hora. Todo mundo estava se comunicando mais. Mas mesmo assim, não se misturou. **Ou seja para você foi mais visível esse “não se misturar” nessas oficinas?** Foi. Não tem jeito de unir ninguém naquela sala. Até porque, tem muita gente ali que não conversa, uma pessoa para outra.

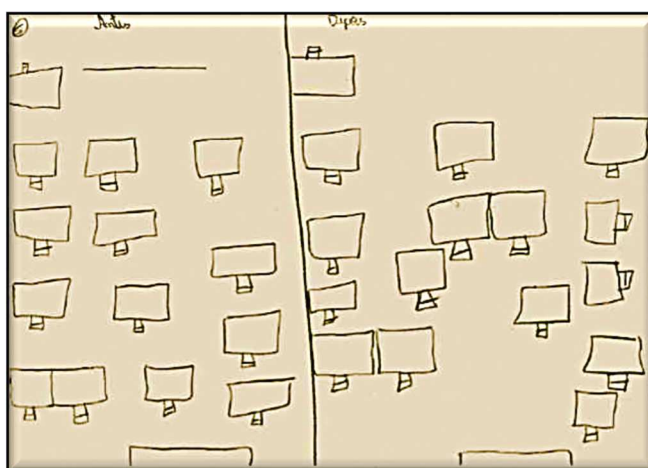
Daí, foi me contando sobre o que pensava da sala de aula de Matemática. Ela passa um e explica. Passa outro e a gente tem que se virar e fazer. Aí se a gente não der conta, ela passa outro e passa outro para a gente fazer... ela vai tentando a gente fazer. **São exercícios?** É. Ela passa a conta, explica e a outra, a próxima, a gente faz sozinha. Aí, se ela ver que tem muita dificuldade, ela passa mais uma, duas, explica de novo e passa mais algumas para a gente fazer sozinha. **Como é comunicação na sala de aula?** É boa. **Essa comunicação é sobre os exercícios?** É. E quando eu não sei mesmo,

ninguém pergunta, eu vou lá onde ela está. Aí eu faço do meu jeito, que eu entendi e ela escreve o que está errado... aí eu vou entender o que eu fiz de errado. Mas primeiro eu faço, ela explica a dúvida, responde a minha pergunta... porque eu não sei muito bem formular pergunta. Muitas vezes até... por isso que eu não gostava das minhas outras professoras, eu perguntava e elas não entendiam o que eu estava perguntando. Aí eu desistia, falava: “Ah, esquece.” Ela passa mesmo é falando. Aí a gente vai fazendo, depois que ela fala a gente vai fazendo... ela fala que é mais fácil para a gente entender do que a gente ir lendo. Porque matemática é mais decorar, né? Tem que decorar a fórmula, decorou a fórmula você está de boa... pelo menos eu entendi assim, depois que eu decorei as fórmulas soube fazer as contas. **Porque você acha que é simples assim?**

Matemática tudo você tem que decorar. Lembra de tal fórmula? Se você lembrar, você faz a conta todinha. Você lembra da tabuada? Se você decorar a tabuada você faz a conta todinha... então é só decorar. Eu pelo menos decoro tudo.

Depois continuei com o mapa das oficinas. Ela fez um desenho fazendo uma comparação, um antes e um depois das oficinas, na sala de aula.

Mapa narrativo 12-Oficinas



Eu comecei com a seguinte pergunta: você, como se sentiu com as oficinas? Gostou? Não? Eu gostei. Eu estava falando para a Laura, eu falei: “A Paola podia dar aula para o Filipe, quando ele começasse a estudar.”

Eu gostei dos desenhos, é um jeito mais fácil de se aprender, porque só você passar o triângulo, não é fácil, é confuso. E assim deu para a gente aprender como é feito, a gente montou o triângulo, viu como é que faz certinho. (risos) **.Achou mais fácil aprender geometria assim, com as oficinas?**

É. Com certeza. É mais fácil, porque você vai entender o triângulo como ele é, o que faz ele ser daquele jeito. Só você desenhar e pôr o ângulo, tudo certinho, esquece... você só vai ver aquilo. Tem muita coisa por trás daquilo. **Como que?** Ah... Como o recheio do triângulo. Para mim triângulo não tinha recheio. Como os triângulos formam quadrado.

PERSONAGEM RÍTMICO: ROSA

Na vida, existem aquelas pessoas que a vida toda foi de coragem, sacrifício e luta. Cada passo, cada esforço é feito pensando não nela mesma, senão na sua família, seus filhos. É essa mulher que com 44 anos ainda acredita que um futuro melhor pode ter e não fica esperando que a vida lhe dê alguma coisa. Sabe que os sonhos são alcançáveis e que só precisa um pouco de coragem, amor e vida para consegui-los.

Ela na sala de aula, sempre ficava na parte da frente, participava de todas as atividades e sempre tinha o mesmo grupo de trabalho para suas atividades. O dia da nossa conversa ela me surpreendeu quando lhe perguntei. Como você enxerga a escola? (Fazendo o desenho da escola).



Mapa narrativo 13-Escola

O futuro, algo melhor para a nossa vida. É um monte de coisas... descoberta, novas descobertas. Oportunidade, recomeço. **Recomeço?** Recomeço. É, seria um recomeço. Porque acha? Porque? Porque a pessoa...

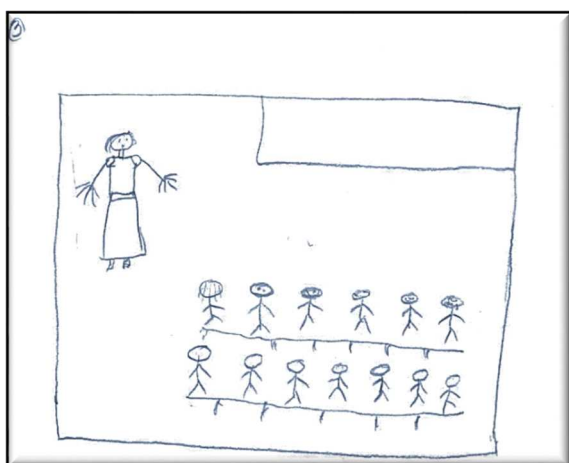
no meu caso aqui. Eu parei de estudar 20 anos atrás. Sêrio? 20 anos. Então eu retomei os meus estudos agora, com 44 anos já. **E porque parou? Trabalho?** Trabalho. Morava com a minha tia, então a minha tia era muito exigente. Naquele tempo do Maluf lá em São Paulo, pegava ônibus lotado, pegava ônibus, depois metrô, chegava no serviço, depois dois metrô, mais ônibus... até chegar em casa, tomar um banho e ir para a escola, eu não dava conta. Minha cabeça não dava. Aí eu fiz a sexta série, repeti de novo ela, aí desanimei de vez, aí eu parei. Também tinha problema com muita cobrança da minha tia, sabe? Uma pessoa em cima cobrando, sabe? Só falando que está precisando de dinheiro, isso, aquilo, aquilo outro, sabe?

E ainda mandava dinheiro para Pernambuco, para a minha família, para ajudar, sabe? Larguei para lá o estudo. Então a escola aqui, o EJA, para mim é o recomeço de tudo, de tudo o que eu perdi. Uma chance, uma nova oportunidade talvez, de fazer tudo certo... é isso aí, para mim é um recomeço. E foi uma coisa assim, sabe? Eu acredito que se eu não estivesse trabalhando nesse serviço que eu estou hoje, talvez eu não estaria estudando. Porque antes eu trabalhava assim, no clube de campo, então eu não tinha uma aproximação com pessoas que trabalham, que já estão bem sucedidas, entendeu? Mas que não estão acomodadas com aquela situação ali, estão buscando mais. Aqueles que tem um bom emprego, eles não estão querendo só aquilo ali, eles estão fazendo faculdade, sabe? Para conseguir o melhor. Então eu fui vendo... eu sou faxineira, né? Na limpeza. Então eu fui vendo que eu posso fazer algo melhor para mim, ao invés de só ficar limpando o chão. Eu estudo... quebrar a rotina também em casa, marido, serviço, casa, marido, serviço... colocar uma... Eu troquei o serviço pelo estudo... então, para eles verem que o importante é o estudo. Não que o trabalho não seja, vai depender das circunstancias, né? Se você não tem tantas cobranças de um pai, uma mãe, um parente, em cima de você tem cobrando... se você não tem outra ainda,

então você tem o pai e a mãe tem uma caminha para dormir... então correr atrás de melhoria, para amanhã ajudar o pai e a mãe... né? Para eles mesmos mais tarde.

Depois de um bom tempo de conversa sobre sua vida. Ela me pediu desculpa por falar tanto sobre ela. Sora! desculpa por falar tanto assim sobre minha vida, mas eu acho legal que você sendo jovem tenha noção da própria existência. Com certeza. Rosa, você pode falar quanto você quiser, não tem problema com isso. Assim ela mesma levou a conversa para falar sobre a sala de aula. Como se sente dentro da sala de aula? Estressada, às vezes. Sim? E por que? Nossa! Muita bagunça. As pessoas não levam a sério, não levam a sério o estudo. Mais as pessoas novas, que não tem muita experiência... a gente que tem mais idade está levando a coisa a sério e eles que estão novos, não percebem que eles estão perdendo uma chance de ter um futuro melhor. Não estão ali no futuro como nós estamos... com mais idade, mais cansados. **É incômodo para você compartilhar aulas com pessoas mais jovens?** Pois às vezes, tem muito jovem na EJA agora e eles só fazem bagunça, não todos. Mas, é mais fácil lidar com pessoas adultas. Ela parou de desenhar e suspirou ao terminar essa frase.

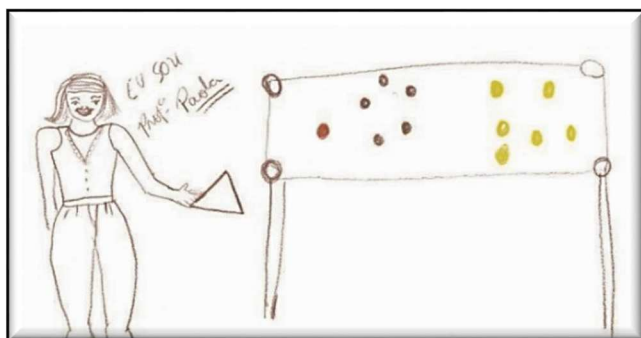
Continuamos com a sala de Matemática.



Mapa narrativo 14-Sala de aula de Matemática.

Ela começou a desenhar e eu lhe perguntei: Como é sua aula de Matemática. Como você aprende Matemática? Ué, faz exercícios, a gente escreve. Presta atenção, os colegas ficam prestando atenção na aula, a

professora de matemática dá teste. A matemática... a professora dando aula de matemática e os alunos olhando para a lousa (**sinalizando o desenho**) **É sempre assim, a professora explicando e os estudantes olhando?** Tudo na lousa. Olhando para a lousa. Sempre junto um do outro. **Então o jeito como a gente trabalhou nas oficinas para você foi novo?** Foi. Foi uma descoberta porque aí eu vi que um traço pode significar muita coisa, né? A maioria das coisas começa com um traço. Um triângulo, um risco com... então eu vi que tudo hoje é pela técnica, né? Pelas formas. Então triângulo, Pitágoras, essas coisas...através de um traço você pode formar uma pessoa, pode formar... qualquer coisa, né? Então é um caminho. Um aprendizado muito bom para a gente que eu tive. **O que mais gostou, por exemplo?** (Ver mapa narrativo da oficina 15).



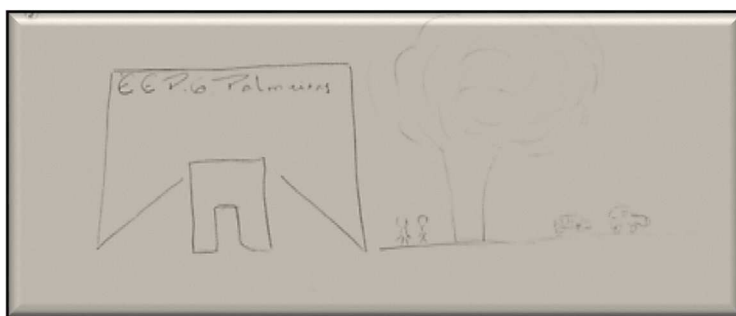
Mapa narrativo 15-Sala de aula com as oficinas.

Teve um negócio que eu gostei, foi legal. Aquele filme que você deu... você não deu um filme? **Sim.** O que foi que eu gostei, que eu perguntei... Nossa! Foi da hora, foi uma coisa que todo mundo gostou. **Foi da sinuca?** Da sinuca, sim. Nossa! Eu gostei muito da sinuca. O que mais eu gostei foi da sinuca. **Por quê?** Porque nossa... a cabeça, sabe? Quem estava jogando sinuca ali, estava vendo... foi maravilhoso. Eu vou fazer uma mesa de sinuca. E sabe uma coisa, toda vez que eu olhar para você, eu vou saber que você me ensinou a... assim, passou o filme para a gente, mostrou os traços, mostrou que eles podem fazer tal coisa, fazer um coração, uma estrela, fazer um... sei lá. Um monte de coisas. Então eu achei legal. Não sei quantas bolinhas é aqui, mas... e tem mais outra de uma cor, né? Uma cor separada? É só uma, né? **Como você sentiu na oficina, com seus**

companheiros como a professora, deu para trocar ideia? Foi bem. Naquela hora lá de juntar as mesas e fazer em dupla, em grupo, né? Grupo... então assim, juntava até pessoas que não estão se dando bem e teve que fazer, sabe? Ir lá. Dá para aprender mais. Faz ter uma união também, né?

PERSONAGEM RÍTMICO: ADELA

Em uma sala de aula, existem muitos mundos num só. Diferentes visões do mundo, da vida e, sobretudo da sua própria escola. Adela é uma mulher tranquila de 57 anos participou em todas as atividades feitas. Mas, sempre foi dessas pessoas que pouco perguntava, mas, era muito observadora. Uma pessoa quieta como disse ela. Assim, o dia da nossa conversa eu lhe perguntei se ela gostava do lugar onde estava, ou seja da sua escola, dos seus companheiros, do seu espaço (fazendo o desenho da escola).



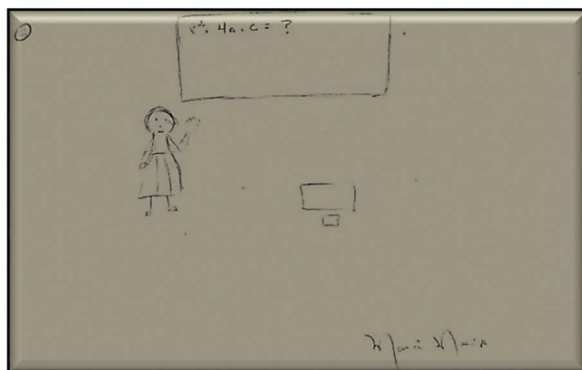
Mapa narrativo 16-Escola.

Eu sou muito quieta, sabe? Eu não gosto muito de... eu dou até uma saidinha aqui fora, porque é mais reservado. Eu gosto mais de ficar comigo mesma, eu sempre fui meio...

Eu prefiro me dar bem com todo mundo, mas ficar mais na minha, entendeu? Não gosto muito de tititi não. Eu gostaria que a sala fosse mais silenciosa, porque às vezes você não consegue se concentrar, às vezes você está fazendo tipo...respondendo um questionário, você tem que pensar e você não consegue pensar. Então eu gostaria que o pessoal colaborasse um pouquinho mais, respeitasse um pouquinho mais o outro.

Era uma mulher de poucas palavras e muito reservada, assim continuei lhe perguntando (no desenho da sala de aula de Matemática) como era a sala de aula de Matemática? Como era a comunicação com a professora?

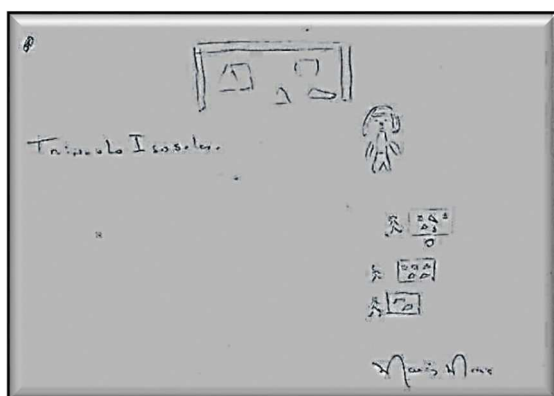
Perguntou, ela responde na hora. Se você não entender... ela está explicando, ela acabou de explicar, se você não entendeu, você pergunta e ela responde, explica de novo. Quando você tem muita dúvida, você leva o caderno, ela explica no caderno, entendeu? **Você gosta desse jeito? Dá para entender assim?** Eu gosto sim, assim foi como me ensinaram.



Mapa narrativo 17-Sala de aula de Matemática.

Enquanto às oficinas. **Você gostou dessa forma?** Olha tudo foi novo para mim, eu acho que exercício, no caso para mim, de geometria, eu acho que deveria ser mais, é... na lousa.

E com textos, sabe? Tipo assim, triângulo, isósceles, né? Porque eu me lembro que eu aprendi isso, não é? Foi da lousa. Se tivesse sido na lousa, eu acho que seria melhor, seria mais fácil. **Acharia mais fácil de aprender.** Exatamente, acho que é isso. Então eu tive um pouco de dificuldade nesse sentido assim... Mas foi bom.



Mapa narrativo 18-Sala de aula de com oficinas.

CAMIHANDO A PALAVRA

“Yo he preferido hablar de cosas imposibles porque de lo posible, se sabe demasiado” Silvio Rodríguez (1975).

E assim, amante da vida, da música, do que um dia pode ser e será, dos caminhos e suas travessuras, daquelas noites, daqueles dias, daquelas horas. Dos sonhos, sono, sorrisos, cores dos sorrisos, ou, abraços...Nada concluso, um poderia ter mais, um além. Caminhos outros atravessando-se. Corpo, o que pode um corpo? Entre linhas, o meio, rachar, fraturar, deslocar, SENTIR, Multiplicidade e singularidade...

Um caminho atravessado, ou não. Alguns outros se abriram? Se falasse sobre linhas, poderia dizer: Conclusões da dissertação. Mas, o visível se faz visível quando se sente. Ainda falta caminhos por percorrer e criar. O desconhecido, o estranho, está por vir. Assim, falarei da minhas sensações, que não se precisa nomear essa palavra porque por si só já transmite. Aqui tudo é desconhecido, inclusive as linhas que estão por vir.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” a frase de Freire que mais marca minha vida. Até onde é nosso compromisso como educadores? Qual é nosso desejo? Como o desejo pode e deve despender suas forças na esfera do político e se intensificar no processo de mudança da ordem estabelecida?¹⁴ Temos que resistir? Lutar? Contra o que? .

A escola. Espaço estriado, cheio de marcas, de histórias, de mundos. Dispositivos outros atravessando-a, constituindo-a. Sala de aula: estudantes, oradores, ouvintes, giz, lousa, números. Sorrisos, perguntas, dúvidas. Fraturas, encontros, acontecimento. Será que a escola está criando corpos dóceis? Como está violentando o pensamento? “Repetir, repetir até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo”¹⁵.

¹⁴ FOAUCAULT, M. **O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Dossier Deleuze.** Rio de Janeiro: Hólon, 1991, 81-84 p.

¹⁵ DE BARROS, M. **O livro das ignorâncias.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

Precisa-se um espaço liso para alguma coisa acontecer? O que pode um Educador(a) Matemático? Múltiplas entradas, diversas saídas. O caminho. Construindo-o, incerto, inconcluso. Ainda bem.

“Que acontece quando nada parece acontecer? E se não acontecer nada, será que nada acontece?” As visibilidades, as marcas. Quais marcas carregamos? Os encontros. Dobrar as linhas. “Questão de vida ou morte”.

Descontruir-se, faz parte do processo. Construir-se, do caminho. Errar, da vida. Caminhos outros por percorrer. Pessoas por conhecer. Uma vida para amar. Opiniões por escutar. Palavras por vir. Utopias por sonhar. Dias para sorrir.

Não se pode falar de conclusões porque ainda há muito por perguntar, por fazer, por errar. Esse projeto constituiu uma grande estrada para devires outros. Muitas bifurcações por conhecer e sentir. Entretanto, vamos caminhando para fazer caminho ao andar.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” Eduardo Galeno (1989).

REFERÊNCIAS

- ❖ AGAMBEN, G. **¿Qué es un dispositivo?** In: Sociológica, v. 26, n. 73, p. 249-264. Maio. / Agos. 2011. Disponível em: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>. Acesso em: 11 Jul. 2012.

- ❖ ARCA RUSSA. Direção: Aleksandr Sokurov. Fotografia: Bernd Fischer. 2002, 1 DVD (96 minutos), son., color.

- ❖ BEISIEGEL, C. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, n. 4, p. 24-32, Jan./Abr. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a03.pdf>. Acesso em: 11 Jun. 2012.

- ❖ BAUDELAIRE, C. **Sobre modernidade: o pintor da vida moderna.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- ❖ BORCARTE, T. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 10 Maio.2012.

- ❖ BOVO, A; GASPAROTTO, G; ROTONDO, M; DE SOUZA, A. C. C. **Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 25, n. 41, p.1-41, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514003.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2012.

- ❖ BORGES, J. **“La muerte y la Brujula” en Artificios.** Mexico: Alianza Editorial. 1993.

- ❖ CHAUI, M. **Cultura e Democracia. O Discurso competente e outras falas.** Ed 3. São Paulo: Contemporânea, 1982,1-14p.

- ❖ COSTA, S. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educação e sociedade, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, 2005.

- ❖ DE BARROS, M. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

- ❖ DE SOUZA, A.C.C. **O que pode a Educação Matemática?** In: V Seminário Conexões – Deleuze e Território e Fugas e...XII Simpósio Internacional de Filosofia – Nietzsche/Deleuze. Campinas, 2013.

- ❖ DELEUZE, G. **¿Qué es un dispositivo?** In: Michael Foucault, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, 155-161p. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em: 2 Abril. 2013.

- ❖ _____. **Conversações**. Tradução de P.P. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

- _____. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

- ❖ _____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; Revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

- ❖ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

- ❖ DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo:Escuta,1998.

- ❖ DE OLIVEIRA LIMA, L. **Mutaciones en la Educación**. Rio de Janeiro: Edición Hvmanistas. 1980.

- ❖ DI PIERRO, M. C; JOIA, O ; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext. Acesse em: 12 Maio. 2012.

- ❖ DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- ❖ DOS SANTO, M. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. Revista Brasileira de Educação. RJ, n.28 Jan./Apr. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502809>. Acesso em: 20 abr.2013.

- ❖ FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- ❖ _____. **Vigiar e Punir**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996,30p.

- ❖ _____. **História da sexualidade** (VOL II. O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal. 1984.

- ❖ _____. **História da sexualidade** (VOL III. O Cuidado de si). Rio de Janeiro: Graal. 1984.

- ❖ _____. **O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista**. Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon, 1991, 81-84 p.

- ❖ FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

- ❖ _____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

- ❖ _____. **Educação como Prática da Liberdade**.8.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1978.

- ❖ FRIEDRICH, M; CANAVARRO, B; MACHADO, B; SOARES, V. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, Abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: Maio.2012.

- ❖ GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Argentina: Catálogos S.R.L,1989.
- ❖ IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 25 sep.2013.

- ❖ KASTRUP, V.; BARROS, R. **Movimentos-funções no dispositivo na prática da cartografia**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, 76-91p.

- ❖ LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. 2 ed. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

- ❖ LEVY, T. **S.A experiência do fora Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

- ❖ MACHADO, A. **Poesías completas**. Edición crítica de Orestes Macrí con la colaboración de Gaetano Chiappini. Madrid: Espasa-Calpe; Fundación Antonio Machado, 1989.

- ❖ MELLO, T.D. **Faz escuro mas eu canto**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

- ❖ O SUBSTITUTO. Direção: Tony Kaye. Intérpretes. Adrien Brody, Christina Hendricks, Marcia Gay, Lucy Liu. 2011, 1 DVD (97 Minutos), son., color.

- ❖ PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

- ❖ PASSOS, E.; BARROS, R. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, 17-31p.
- ❖ _____. **Cartografar é acompanhar processos**. In: BARROS, E.; KASTRUP, V. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, 52-75p.

- ❖ _____. **Movimentos-funções do dispositivo na pratica da cartografia**. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, 76-91 p.

- ❖ _____. **Cartografar é habitar um território existencial.** In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, 131-149p.

- ❖ PESSOA, F. **Livro do desassossego.** 7 ed. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2011, 41 p.

- ❖ PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- ❖ _____. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** 4 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1986.

- ❖ PIRES, A.M.G.D. **Metodologia do devir.** In: *Verbo de Minas: letras*, Juiz de Fora, v. 5, n. 9, 2006, 169–179p.
- ❖ ROLNIK, S. **Cartografia, ou de como pensar com o corpo vibrátil.** 1987. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 25 Nov.2012.

- ❖ _____. **Pensamento, corpo e devir Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.** In: *Cadernos de Subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. SP, v.1 n. 2, p. 241-251, Set./Fev. 1993.*

- ❖ _____. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura.** In: *Cadernos de Subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. SP, set./fev. 1997.*

- ❖ _____. **Antropofagia zombie.** *Brumaria*, 7. Dossier máquinas, trabalho in material, 2007. Disponível em: <http://www.brumaria.net/textos/Brumaria7/14sueyrolnik.htm>. Acesso em: 12 Nov. 2012.

- ❖ _____. **Despachos no Museu: sabe-se lá o que vai acontecer.** In: *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*, 15(3), p.3-9. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a02v15n3>. Acesso em: 12 Nov. 2012.

- ❖ ROTONDO, M. A. S. **O que pode uma escola? Cartografias de uma escola do interior brasileiro.** 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- ❖ ROTONDO, M. A. S; MAROCCO, T. **Dispositivo Experimentoteca de Matemática: Produção na imanência.** In: V Seminário Internacional de pesquisa em Educação Matemática. Rio de Janeiro, 2012.
- ❖ SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Editora F.v.Brasil. 2001,189p.
- ❖ SCHAFFRATH, M. **Escola Normal:** O Projeto das Elites brasileiras para a formação de professores, 2001.
- ❖ STEPHANOU, M; BASTOS, M. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXOS

ANEXO A- EXPLORANDO AS FIGURAS GEOMÉTRICAS

ESCOLA MUNICIPAL (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris - Mestranda em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

ATIVIDADE 1: EXPLORANDO AS FIGURAS GEOMÉTRICAS

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

O objetivo desta etapa é, essencialmente, fazer que os alunos comecem a reparar nas características ligadas à forma das figuras geométricas, visualizar e construir as suas representações, além disso, a atividade estará centrada no trabalho coletivo, participativo e argumentativo, onde os estudantes têm que falar sobre o processo de construção e suas características. Mesmo assim, também estarão trabalhando a leitura e compreensão que é fundamental para o trabalho com os estudantes do EJA.

Esta atividade será realizada em grupos, cada um deles tem que fazer o seguinte:

Criar o Tangram e reconhecer cada uma das figuras geométricas através de sua representação percebendo suas semelhanças e suas diferenças.

HISTORIA PARA TRABALHAR O TANGRAM

Era uma vez uma cidade onde todos eram iguais, todos eram quadrados, e ninguém questionava nada.

Porém, um dia, uma menina começou a se dar conta dessa semelhança e perguntou à mãe o porquê das pessoas serem todas quadradas. A mãe simplesmente respondeu: Porque sim!".

A menina inconformada resolveu dobrar-se ao meio, e cortar-se, pois assim formaria outras formas. Então assim procedendo, ela virou um pássaro, criou asa e conseguiu voar. Dessa maneira poderia conhecer outros lugares, ver outras pessoas.

Porém a menina queria mais. Então guardou uma das asas e dobrou a outra novamente ao meio, cortando-a e obtendo mais dois triângulos.

Agora, ela que era um quadrado, transformou-se em três triângulos e poderia formar uma série de figuras. Vamos ajudá-la? Depois de brincar muito com os três triângulos, ela pensou e decidiu não cortar outra vez o triângulo maior ao meio, mas encostar a sua cabeça bem na metade do lado oposto. Ao dobrar-se bem, resolveu cortar-se na dobra recém-feita, ficando então, com quatro figuras. Que feliz que estava, poderia brincar muito agora com todas essas partes, construindo mais formas. Vamos brincar com ela?

Mas, acham que ela parou aí? Que nada! Continuou suas descobertas, desta vez cortando ao meio o trapézio que havia formado.

Sabe o que obteve? Isto mesmo, um par de sapatos! Vocês já imaginaram o quanto ela aproveitou! Caminhou, caminhou até cansar e viu que por todos os lugares aonde ia, as pessoas eram sempre quadradas. Pobrezinha tanto andou que um dos sapatos quebrou o bico.

Ai caminhou igual ao Saci-pererê, e acabou quebrando o salto.

Mas sabe o que aconteceu? Em vez de ficar triste ela ficou exultante, pois conseguiu dividir-se em sete partes.

Agora, vamos tentar montar as sete partes, para construir o quadrado inicial?

In: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=237>

ANEXO B-A VIAGEM DAS SETE PEÇAS

ESCOLA MUNICIPAL (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris - Mestranda em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

ATIVIDADE 2:

Depois da construção do Tangram, começa a fase exploratória, com a utilização das figuras, por meio da história **A VIAGEM DAS SETE PEÇAS**, cada construção tem que ser feita no caderno.

A VIAGEM DAS SETE PEÇAS

Era uma vez um **QUADRADO** formado por sete partes de formas diferentes, que estava com vontade de ter outras formas além da forma quadrada. Por causa disso, as sete partes do quadrado se soltam e ficaram pensando junto o que elas poderiam formar. Em quanto isso, alguns pássaros passaram voando e as sete partes gostaram muito da ideia e foram ser **PÁSSAROS**.

Os pássaros voaram o mar...No mar tinham muitos barcos... As sete peças gostaram do que viram e foram para água para ser **BARCO** também; enquanto o barco navegava as sete peças viram muitos peixes que nadavam no mar. Elas, então pularam na água e foram ser **PEIXE** também.

Aconteceu que o peixe foi comido por um pássaro; e ele voou, voou até chegar até um edifício onde a vovó regava suas plantas, assim que as sete partes gostaram de ser **PLANTA**, felizes resolveram ficar morando com a vovó, iluminando sua vida. Com o passar do tempo descobriram que a vovó tinha um sonho... Ter uma casa perto de uma **IGREJINHA**

<http://seriesiniciaisdaescolacabral.blogspot.com.br/2011/07/viagem-das-sete-pecas-tangram-41.html>

ANEXO C-SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS

ESCOLA MUNICIPAL. (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris - Mestranda em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

ATIVIDADE 4

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Esta atividade vai ser realizada por meio de um trabalho grupal, onde tem que estudar coletivamente a teoria, e ao final vai ser escolhida uma pessoa do grupo para explicar aos seus companheiros da sala alguns dos temas referidos no texto.

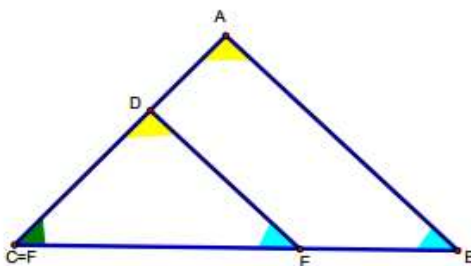
Tema 1: Congruência de triângulos:

Dois triângulos são congruentes quando têm a mesma forma e as mesmas dimensões, ou seja, o mesmo tamanho.

Semelhança de triângulos:

Quando tem dois triângulos da mesma forma mais não o mesmo tamanho. São semelhantes se tem seus três ângulos congruentes e lados proporcionais.

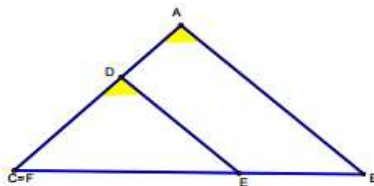
Critério AAA – (teorema fundamental da semelhança de triângulos): *Dois quaisquer triângulos com ângulos internos iguais são semelhantes: mais precisamente, se os triângulos $\triangle ABC$ e $\triangle DEF$ forem tais que $\angle A \cong \angle D$, $\angle B \cong \angle E$ e $\angle C \cong \angle F$, então $\triangle ABC \sim \triangle DEF$*



Tema 2:

Critério LAL : Se, em dois quaisquer triângulos, ângulos iguais subentenderem lados proporcionais, então esses triângulos são semelhantes.

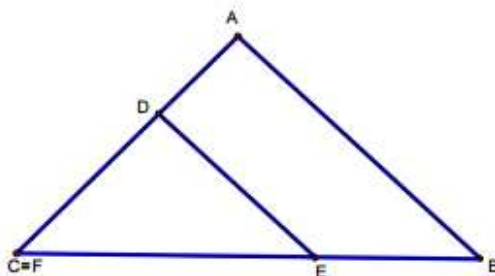
(por ex., se $\triangle ABC$ e $\triangle DEF$ forem tais que $\angle A \cong \angle D$ e $\frac{|AB|}{|DE|} = \frac{|AC|}{|DF|}$, então $\triangle ABC \sim \triangle DEF$).



Tema 3:

Critério LLL: Dois quaisquer triângulos com lados proporcionais são semelhantes.

(por ex., se tivermos $\frac{|AB|}{|DE|} = \frac{|AC|}{|DF|} = \frac{|BC|}{|EF|}$ então $\triangle ABC \sim \triangle DEF$).



Tudo é água

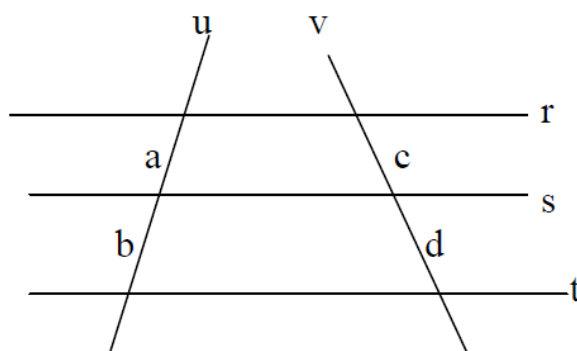
Do último terço do séc. VII à primeira metade do séc. VI a.C. , viveu na Grécia o matemático e filósofo Tales , nascido em Mileto (hoje pertencente à Turquia) . Trata-se do mais antigo sábio grego conhecido e atribui-se a ele a previsão do eclipse solar ocorrido em 585 a.C. além da primeira unidade de medida do tempo chamada **gnômon**. Tales era comerciante abastado e viajou por longos períodos pela Babilônia e Egito, assimilando todo o conhecimento matemático e astronômico dessas culturas. Parece que o teorema que agora estudaremos, atribuído a ele, já era conhecido pelos Egípcios e Babilônios, mas

foi Tales quem o demonstrou formalmente, assim como fez com alguns outros teoremas conhecidos até então ou descobertos por ele. A matemática desenvolvida pelas culturas anteriores a Tales não era dedutiva e nem organizada como a temos hoje, era extremamente dificultada pela falta de linguagem e de princípios estruturais. Foi Tales o primeiro matemático a se preocupar com as provas e generalizações dos teoremas, nascendo assim a matemática dedutiva. A cosmologia de Tales, na qual a água é o princípio e origem do universo, foi uma das primeiras pesquisas da Natureza realizada pelos jônios .

Tema 4: O Teorema de Tales:

Em linguagem moderna esse teorema é assim enunciado:

Um feixe de retas paralelas determina sobre transversais segmentos proporcionais .



Na figura acima , $r \parallel s \parallel t$ e os segmentos determinados pelas transversais u e v têm medidas a , b , c e d . Então

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \quad \text{ou} \quad \frac{a}{a+b} = \frac{c}{c+d} \quad \text{ou} \quad \frac{b}{a+b} = \frac{d}{c+d} \quad \text{ou} \dots$$

<http://cmup.fc.up.pt/cmup/mecs/Geometria/semelhanca%20de%20triangulos.pdf>

ANEXO D- FILME PATO DONALDS E O MUNDO DA MATEMÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL. (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris- Mestranda em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

Atividade 5

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

O cinema é uma forma de linguagem histórica e cultural, fornecedor fundamental de qualquer processo educativo, portanto, é necessário para estas oficinas ter presente os filmes, porque podem ajudar a acionar a relação dialógica por meio das experiências visuais.

Descrição da Atividade:

- Depois de assistir o filme haverá um fórum, visualizando as seguintes questões:
- A partir dos aspectos matemáticos que aparecem, quais interpretações vocês dão das contribuições dos gregos e os pitagóricos de nossa educação atual?
- Se a matemática está na natureza lembrando o retângulo perfeito, o que explicação matemática você pode dar para o fato de que a matemática está ao redor?
- O que ideia você tem do infinito e o finito concorda com a conclusão de que o filme é tudo na mente?
- A música também é matemática?

ANEXO E- ESCALAS DE CUSEINAIRE

ESCOLA MUNICIPAL. (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris- Mestranda em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

ATIVIDADE 6

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

O Material Cuisenaire, conhecido também por números coloridos, deve o seu aparecimento ao belga Emile Georges Cuisenaire. O material Cuisenaire foi divulgado internacionalmente por Caleb Cattegno. Em 1952, este professor espanhol difundiu o material, tentando dar resposta à necessidade de ensinar matemática de uma forma lúdica.

Descrição da atividade:

1. Exploração do material: descobrir as diferentes utilidades que podem ter as escalas na Matemática.
2. Fazer as representações do Triângulo retângulo e usar cada escala para representar o Teorema de Pitágoras.
3. Construção da fórmula do Teorema por meio da representação.
4. Argumentação pessoal de como se pode chegar a essa fórmula e sua representação.

ANEXO F-QUEBRA-CABEÇA TEOREMA DE PITÁGORAS

ESCOLA MUNICIPAL. (EJA)

Oitava serie

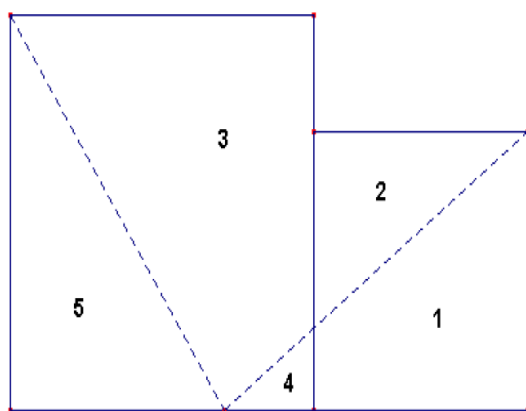
Pesquisadora: Paola Amaris- Mestrando em Educação Matemática.

UNESP-RIO CLARO

ATIVIDADE 7

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Aqui, vamos explorar o fato de que quaisquer dois quadrados podem ser cortados em 5 pedaços de tal forma que estes cinco pedaços podem ser organizados para formar um novo quadrado. A figura abaixo ilustra como esse corte deve ser feito.



Parte 1: Recortar a figura da próxima página em 5 peças e tentar arranjá-las para formar um quadrado.

Parte 2: Identifique de que maneira este quebra-cabeça pode fornecer uma demonstração para o Teorema de Pitágoras.

Parte 3: Escrever porque pode acontecer essa situação e expor com seus companheiros os argumentos disso.

Adaptação
Oficina: Quebra-cabeças Pitagóricos. Francisco Dutenehner

ANEXO G- QUEBRA-CABEÇA TEOREMA DE PITÁGORAS

ESCOLA MUNICIPAL. (EJA)

Oitava serie

Pesquisadora: Paola Amaris- Mestrando em Educação Matemática.

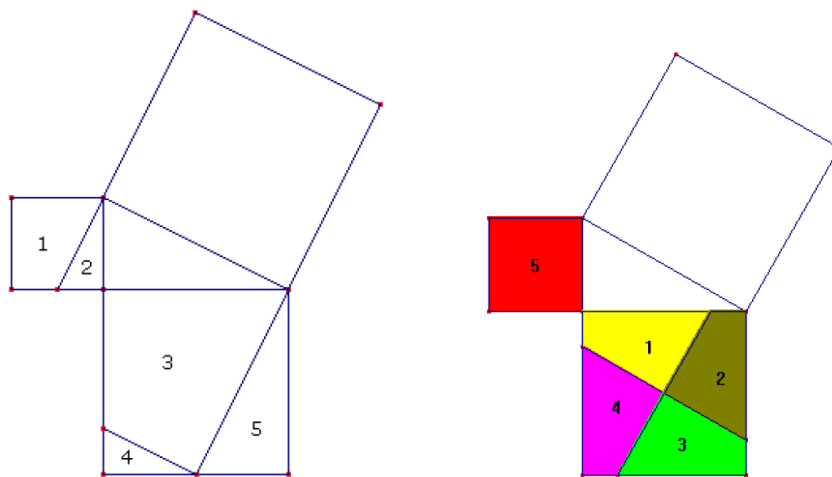
UNESP-RIO CLARO

Atividade 8

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O Teorema de Pitágoras possui a seguinte interpretação geométrica: a soma das áreas dos quadrados construídos sobre os catetos de um triângulo retângulo é igual à área do quadrado construído sobre a hipotenusa desse triângulo.

Outra maneira de experimentar este fato é mostrar que é possível dividir os dois quadrados construídos sobre aos catetos de um triângulo retângulo em algumas peças que podem ser reorganizadas para formar o quadrado construído sobre a hipotenusa desse triângulo.



Parte 1: Recortar as 5 peças da figura da próxima página e tentar encaixá-las sobre o quadrado construído sobre a hipotenusa do triângulo retângulo do centro da figura.

Parte 2: Depois de resolver este “quebra-cabeça”, procure justificar formalmente sua solução, mostrando que as peças se encaixam perfeitamente sobre o quadrado maior. Para isto é importante que as propriedades das linhas de corte dos quadrados construídos sobre os catetos sejam identificadas.

Parte 3: Escrever porque pode acontecer essa situação e expor com seus companheiros os argumentos disso.

Adaptação
Oficina: Quebra-cabeças Pitagóricos. Francisco Dutenhofner

ANEXO H



29/10/12

Eu adiei o filme pois de
uma forma direcionada,
aprendemos que tudo da
nessa vida tem matemati-
ca, a parte que mais
gostei foi quando ele
começou a ^{trabalhar} com dramas
de um jeito diferente, ^{de mais}

"Ami o filme"!!

Quero assistir de
novo!

Parabens

Paula!

Ass: Ketine Santos Lucio.



ANEXO I

Maria Cláudia D. dos Santos

Eu entendi que existe matemática em tudo que imaginamos.

achei interessante até nosso corpo ter figuras geométricas. as figuras estão nas notas musicais etc.

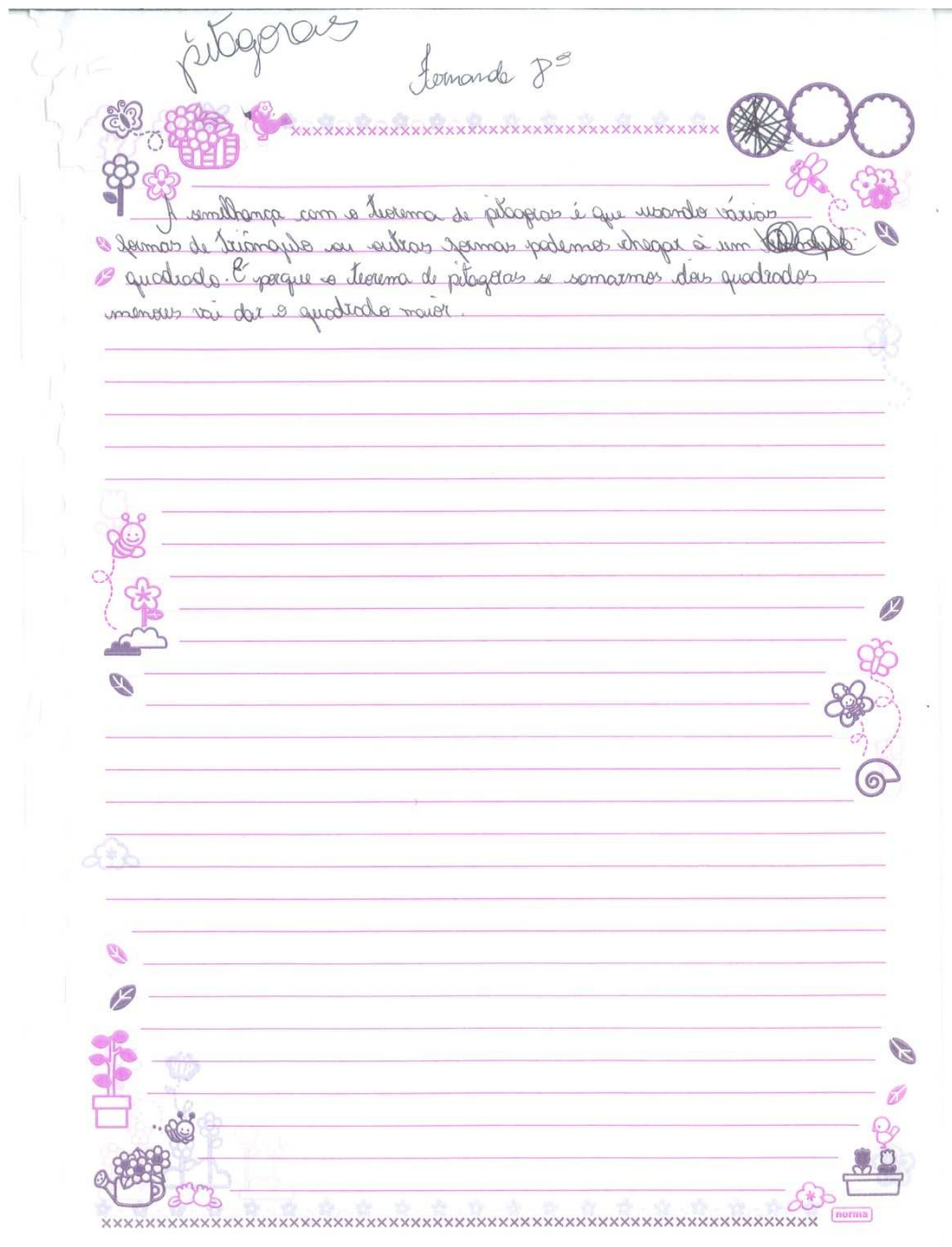
se calculamos até um fio e dividimos vai sair um número. gostei do filme por explicar tudo sobre a matemática e geometria.

Jan (14)
Fev (15)
Mar (16)
Abr (17)
Mai (18)
Jun (19)
Jul (20)
Ago (21)
Set (22)
Out (23)
Nov (24)
Dez (25)

www.ecologicapapeis.com.br

ANEXO J



ANEXO K

nome: Liliiane nº 38

OBSERVA-SE que nos quadros da a
diferença de heptemusa e pitágoras é
importante que heptemusa e pitágoras
sempre está presente na matemática
e é importante para todos nos
saber o que é heptemusa e pitágo-
ras e cateto na matemática e até nos
quadros eles estão presente.