

O que podem as oficinas de Geometria? Cartografia de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos

Paola Judith Amaris Ruidiaz

Fecha de recepción: 12/04/2014

Fecha de aceptación: 03/03/2016

| | |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Resumen</p> | <p>Este artículo gira en torno a: <i>¿Cómo los talleres de Geometría pueden accionar otros modos de estar en la relación educador-educando en una sala de clases de la EJA?</i> – la EJA es un tipo de educación supletoria a la educación formal, en Brasil. Se practica la cartografía, relacionada a la producción de subjetividad humana, como movimiento metodológico. Así, se cartografía el proceso educador/educando y las posibilidades de la relación dialógica entre ellos. Fueron diseñados y realizados talleres de Geometría, como dispositivo disparador y de intervención durante un semestre de clases. Se analizó la relación dialógica – estudios de Paulo Freire – relaciones de poder y dispositivo como propuestas de Michel Foucault y Gilles Deleuze. Palabras clave: producción de subjetividad; relaciones de poder; enseñanza geometría; dispositivo.</p> |
| <p>Abstract</p> | <p>This article is around the following question: <i>What the Geometry workshops can rigger other ways of being in the relationship between educator-student in a classroom of EJA?</i> – EJA is a type of supplementary education to regular education, in Brazil. Mapping practice in relation with human subjectivity as methodological movement. This study is mapping the processes educator/student and the possibilities of dialogue between them. We designed Geometry workshops as a driver and intervention device in the classroom. We analyzed the dialogic relationship, as contextualized in Paulo Freire studies and power relationships as proposed by Michel Foucault and Gilles Deleuze. Keywords: production of subjectivity; power relations; geometry education; device.</p> |
| <p>Resumo</p> | <p>Este artigo gira em torno da seguinte pergunta: <i>Como as oficinas de Geometria podem disparar outros modos estar na relação educador-educando numa sala de aula da EJA?</i> – EJA é um tipo de educação supletiva à educação formal, no Brasil. Praticamos a Cartografia como movimento metodológico–relacionada à subjetividade humana. Cartografaram-se o processo educador/educando e as possibilidades da relação dialógica entre estes. Desenharam-se e realizaram-se oficinas de Geometria, olhando-as como um dispositivo acionador e de intervenção dentro da sala de aula. Analisaram-se a relação dialógica –estudos de Paulo Freire –, as relações de poder e de dispositivo propostas por Michel Foucault e Gilles Deleuze. Palavras-chave: produção de subjetividade; relações de poder; ensino da geometria; dispositivo.</p> |

1. Introducción

Este texto, não pode ser visto como um resultado ou uma conclusão de um processo, pois faz parte das marcas¹ feitas no caminho da pesquisa. Agora é parte de um acúmulo como pesquisadora. Que por aquelas marcas teve que se movimentar para produzir este artigo, em que se mostra a cartografia como uma possibilidade metodológica e, sobretudo, como uma produção de subjetividades quanto dos estudantes participantes desse processo, como da pesquisadora.

Ao longo deste artigo, conceitos foucaultianos e deleuzianos como Dispositivos, Relações de Poder, Cartografia, Subjetividade irão se mostrando como base central da discussão teórica². Paulo Freire (1977,1978) é fundamental nesse trabalho, pois sua proposta de relação educador-educando atravessou toda a pesquisa. Dispositivos outros podem aparecer, causar marcas e podem se tornar parte central da subjetivação produzida por esse texto. Pois a abordagem atravessa suas conexões, pelos seus agenciamentos, pelas suas fissuras, pelo meio. Onde tudo pode acontecer.

No percurso desse texto a escola é atravessada por uma frase de Nietzsche: “familiar é o habitual; e o habitual é o mais difícil de `conhecer`, isto é, de ver como problema, como alheio, distante, `fora de nós`” (2001, p.251). Sendo assim, esta pesquisa foi feita numa Escola Estadual com estudantes pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) da oitava série do Ensino Fundamental (no grupo pesquisado as idades oscilavam entre 17 a 65 anos), num município do Estado de São Paulo – Brasil, chamado Rio Claro.

Assim, diferentes caminhos foram atravessados, diferentes visões foram confrontadas. As multiplicidades e singularidades, produção de subjetividades e demais agenciamentos provocados no processo investigativo estão presentes neste texto e é parte da construção deste artigo e da necessidade de construí-lo. Um devir³ artigo. Dessa maneira, diversas linhas vão se tecer, sendo a primeira linha a construção narrativa teórica do dispositivo e dos seus agenciamentos. Isto é parte fundamental na compreensão do processo cartográfico, pois “desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho em terreno” (Deleuze, 1990, p. 155). Caminhando pelo dispositivo escola, dispositivo EJA, dispositivo aula de matemática, desdobrando-nos num *caminho através* que faz parte da fissura da investigação, pois abordaremos nosso movimento metodológico junto com a pesquisa de intervenção feita por meio do dispositivo oficina. Ao fim, a Arca russa, a cartografia de alguns “personagens rítmicos” que fizeram parte do território habitado. Nesse caso, serão apresentados dois personagens dos seis feitos no

¹ 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 (...)”. (Rolnik, 1993).

² Teoria 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, pp.69-71)

³ Devir 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)

trabalho de mestrado já concluído, tentando assim desemaranhar suas linhas e cartografias dos dispositivos.

2. Justificativa e o problema da pesquisa

“A angústia produz conhecimento, produz pesquisa”. O pensamento se problematiza no momento que ele é violentado; Deleuze acrescenta: “pensar é experimentar, problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento” (2005, p.124). O ensinar a matemática, muitas vezes pode cair num revés. Mais ainda quando se pensa na relação educador-educando. E na sua ausência dialógica, pois a maioria das vezes essa comunicação cai num só sentido, essa comunicação se baseia muitas vezes em: Faça os exercícios! Qual foi o resultado? Entenderam? Sim ou não, etc. Não é essa uma comunicação. Esquece-se de argumentar, falar matematicamente, duvidar, gerar perguntas, construir conjuntamente o conhecimento. Dessa maneira, sentimos motivados para realizar estudos e contribuições à educação matemática, na área de ensino da geometria, tendo como eixo primordial a relação dialógica educador-educando, 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.

Sabemos da importância da relação dialógica educador-educando planteada por Paulo Freire – e Michel Foucault – nas implicações pedagógicas do diagrama poder-saber – que ajudaram nas análises e fez 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. Centrou-se nosso trabalho em terreno com a seguinte questão: *Como as oficinas podem disparar outros modos estar na relação educador-educando? Esta pergunta implica responder: É 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?* Praticou-se a cartografia como pesquisa de intervenção, um trabalho em terreno para desemaranhar esses ditos e não ditos:

Amparados em Deleuze (2005), Foucault (2009)⁴ e Rolnik (1989), em consonância com o pensamento da Filosofia da Diferença, nos apropriamos do método da *cartografia* na realização da produção de dados. Ressaltando que a semântica da palavra cartografia, aqui, se refere à cartografia da subjetividade humana. (Tuchapesk, 2015, p.1310)

Uma possibilidade metodológica para visibilizar os modos de estar dessas relações. Fazer mapas que permita compreender as produções de subjetividades, um convite aos encontros que foram produzidos nesse processo cartográfico. Portanto, esse artigo procura abrir novos territórios. “Um território. Uma área. Um movimento... Vidas” (Clareto & Miarka, 2015, p.806). Abrir espaços para que a vida seja movimentada, para que seja pensada e aberta aos encontros, esse é um sentido, mas não é um fim da cartografia. Aqui se pretende incomodar, questionar,

⁴ Foucault 2009, refere-se nesse artigo na Edição de Vigiar e Punir do ano 1999.

pois existe a vida que afirma nosso território, nossos personagens rítmicos. “Vidas que movimentam e se movimentam. Talvez perguntar pela efetividade da área seja perguntar pelo movimento de produção de vida. Que tipo de vida uma educação matemática afirma?” (Clareto & Miarka, 2015, p.806).

3. Narrativas Teóricas

Primeiro, entende-se a Escola⁵ como um território existencial⁶, um território em que se movimenta a vida, produz-se subjetividades e um espaço em que se geram afetos. Para nós a Escola se produz por um fora que faz produzir o lado de dentro dela, vendo esse último como sua dobra. Esboçando:

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 as mais visíveis. Não são somente as políticas educacionais que no caso do Brasil são “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), 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, as quais 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.

Agora, tratando da nossa escola, o lugar da pesquisa e tentando desdobra-la com a Escola em geral, fizemos algumas perguntas tentando compreender o espaço da nossa pesquisa, pois tínhamos que perceber como funcionava a escola. Como está organizada? Qual é seu movimento? Foram perguntas que surgiram ao habitar esse território. Mas, essas perguntas foram explícitas pela professora de Matemática⁸:

⁵ Escola com (E maiúscula se faz referência como aparelho de Estado, e escola com “e” minúscula faz referência à nossa escola pesquisada)

⁶ Segundo Deleuze e Guattari (1995): (...) 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 (...)

⁷ (...) As competências, no caso dos PCN 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, pp.12-13).

⁸ Usaram-se os **Mapas narrativos** para entrevistar aos pesquisados: São 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.

Não sei se eu vou conseguir passar a sensação que eu tenho da escola: cadeia pobre. Pesquisadora: Por que cadeia pobre? Professora: Aqui, cadeia... não. Fica forte? Você não vai pôr o nome, né? Da escola? 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. 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... é uma coisa cheia de regras e quando a gente aperta um pouquinho ou a gente tenta ir à 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 têm 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.

Foucault comenta algumas idéias sobre isso:

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 (...). 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 (...). (1999, p.135)

Pois bem, segundo Foucault (1999) 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" –, a disciplina exige a cerca, um lugar fechado. Cada indivíduo em seu lugar. A Escola atravessada por ditos e não-ditos, por subjetividades e, sobretudo, por relações de poder, poderia ser pensada como um *dispositivo*, assumindo o conceito foucaultiano:

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. (1979, p.244)

Um dispositivo desempenha funções importantes e definidas nesse funcionamento. É heterogêneo porque sua natureza é desigual – pode ser discursiva ou não, visível ou não visível. 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.

Foucault distingue no dispositivo, três instâncias (*Saber, Poder e Subjetividade*) que não possuem contornos definitivos, mas constituem um processo que vem desde o Diagrama poder-saber. Ou seja, vai desde o estudo das prisões e só se supera a partir do estudo das subjetivações na História da Sexualidade. Fazendo um pequeno esboço, discutiremos o poder-saber e depois abrangeremos a produção de subjetividade, que é parte central da nossa discussão nesse artigo:

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, 1999, p.30)

Nesse trecho, Foucault propõe a relação poder-saber ao falar da primeira instância é importante compreender que não é localizado— não existe o poder como substância, ele se mostra só 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, as relações de poder que interagem umas afetando as outras e estão em contínuo movimento. Enquanto ao dispositivo e a subjetivação, aquele está implícito dentro do processo de *subjetivação*, pois devem produzir sujeitos. Falar de 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).

Pergunta-se: por que toda essa colação teórica? Primeiro, devemos compreender que para cartografar é preciso entender do porquê da cartografia, usando palavras de Deleuze “*É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessaram-no*” (1990, p. 155) o dispositivo é constituído por diferentes linhas (sendo para nós dispositivo: Escola, EJA, aula de matemática, Oficinas de Geometria), ou setas que atravessam qualquer espaço, relações de poder envolvidas, as quais produzem subjetividades. A cartografia faz visível o não oculto, ou seja, faz visível algumas dessas linhas, essa é a razão principal da sua prática, explicamos o conceito de dispositivo tentando fazer com que os leitores entendam que existe um guarda-chuva teórico onde começa e baseia-se nossa pesquisa. Cartografa-se o dispositivo. Esse método ou caminho praticado nos fez pensar e refletir sobre nossa ação: como pensarmos nessa relação educador-educando? Dessa maneira, a cartografia ajuda-nos a não tentar compreender, mas, sim, produzir outros modos de estarmos nessa relação, objetivo da pesquisa.

3.1. Dispositivo EJA

Nesse caminho, outro território habitado foi a EJA:

A formação da EJA é atravessada por diversas leis, normas, discursos que transpassam seu caráter educativo, cujo objetivo é alfabetizar aquela população que, por diversas questões culturais, econômicas e sociais, não teve acesso à educação na idade própria ou pelo fato de serem excluídos da escola “normal”, o que os coloca à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizados. Desse modo, a EJA está carregada historicamente de cicatrizes sendo que estas indicam como ela tornou-se o que é hoje. (Amaris, 2013, p.188)

A escola habitada funcionava na seguinte ordem: de dia era uma escola para o ensino fundamental, no caso do Brasil está dividido em anos, que vão do 1º ao 9º ano e as idades vão de 6 a 14 anos, cronologicamente um ano para cada série. E no caso da EJA só tinha da quinta série até a oitava série. Assim, era destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Outras linhas se apresentaram dentro do *dispositivo EJA*. Eram os incômodos que produziam a palavra analfabeto e seu uso. Para tentar compreender esse conceito é preciso pelo menos, ter presente que a concepção comum de alguma pessoa analfabeta se reduz a não saber ler e escrever, definição literal e imprópria

porque deixa de 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, mas 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)

Outro incômodo: a maioria dos professores da EJA não tiveram escolha ao chegar ali. Ou seja, estão na EJA para tentar completar o 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 está fazendo com que a EJA fique dessa forma, que seja uma maneira de completar o 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.

Segundo, aqui também está o descompromisso do professor por não tentar algo contrário. Sabemos que não é fácil escapar aos *novelos* e *linhas emaranhadas* do dispositivo escola ou do dispositivo EJA. Talvez seja mais fácil optar pelo modelo do *Mesmo* 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. 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*⁹. 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 a ruptura? Como fazer com que a

⁹ (...) 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)

educação se movimenta para sair dessas brechas? Para abrir novos desafios, novas experiências? Como potencializar esses incômodos?

Afinal, qual é a produção de subjetividade que está sendo criada na escola?

Escutemos as palavras da professora:

É uma cadeia burra, né? Porque está fechada 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 nota da exclusão, né?

A partir dessas perspectivas, olhando essas 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.

3.2. Dispositivo aula de matemática

Dessa maneira chegamos ao nosso lugar de encontro. A aula de Matemática. Onde sua interação baseava-se em: *Estudante da EJA: 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.*

A interação educador-educando ficava nula. Usando palavras de Freire, os professores ficavam como meros “narradores”: “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” (1977, p. 57). Isso mesmo acontecia na sala de aula, a posição dos estudantes era só a de ouvinte, limitando-se a cumprir seu labor, e a consequência disso é que isso conduz à memorização mecânica do conteúdo narrado, algo “normal” nas aulas dessa escola.

Uma estudante da EJA ilustrará melhor o que acontecia na sala de aula: *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 (...)*

Usaremos esta 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 faça lembrar que estamos no mundo? Os fardos que carregamos às vezes pesam demais quando insistimos e nos apropriarmos da Matemática enquanto repetição, repetir e repetir. Que tal se nós pensássemos como Manoel de Barros (1993), “repetir, repetir até ficar diferente”, ou, pelo menos ter presente como disse Deleuze (2006) “Aprender sem sentir é repetir”. Então, como se dá a comunicação nessa aula de matemática? Aqui uma estudante responde essa 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 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? Simplesmente uma pequena reflexão.

4. Movimento metodológico

Escolhemos um caminho através, uma prática cartográfica que 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 & Barros, 2009, p.76)

Uma pesquisa de intervenção, segundo Passos e Barros (2009, p.17). Estes autores indicam que toda pesquisa é pesquisa-intervenção, pois 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 das pesquisas de intervenção” (Passos & Barros, 2009, p.32).

Desta forma é um processo mais descritivo do que interpretativo, que visa acompanhar o processo dentro da rede, por isso se escolhe este caminho, porque permite mapear o que acontece dentro dela, dentro do dispositivo. Faz visível o não oculto, mergulha nas produções de subjetivações, de subjetividades, de linhas de forças, que se podem encontrar dentro da sala de aula, escola, EJA e oficinas de Geometria.

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

vibrátil¹⁰, cujos afetos são 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).

Quando se fala de uma pesquisa de 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. 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. Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos. (Passos & Alvarez, 2009, p.143. Grifo nosso)

Ao habitar o território temos que identificar os movimentos, os fluxos, as linhas de força (de poder e resistência), a produção de subjetividade, etc. Para isto a antropófaga devora, desenha, faz uma escrita, uma narração. Para olhar esses processos dentro da rede, trabalha com mapas narrativos (Bovo, Gasparotto, Rotondo & De Souza, 2012) e (De Souza & Tuchapesk, 2015), cuja intenção é a 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.

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. As oficinas de Geometria são usadas como foco principal de pesquisa de intervenção para visualizar as relações educador-educando, os processos de subjetivação existentes na sala de aula de matemática. Investigando como as relações de poder impedem ou não a existência de um ambiente dialógico na aula.

Os ambientes das oficinas de Geometria pretenderam ser feitas a partir das artes, da criatividade, 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.

¹⁰ 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

Dessa maneira, o dispositivo oficina: “é, dessa forma, uma série de práticas e de fundamentos que produzem efeitos” (Katrup & 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 Katrup e Barros (2009) é 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, como 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 visa o estudo das subjetividades, a investigação se faz através da habitação do território, o que significa abordá-lo por suas conexões, bifurcações, agenciamentos. Portanto, também há uma produção de realidade, pois abarcam tanto sua produção de subjetividade quanto a dos territórios. Neste caso, o dispositivo oficina de Geometria se caracteriza 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 & Barros, 2009, p.90)

Dessa maneira, intervimos a sala de aula da oitava série com oito oficinas: foram trabalhadas através de dois temas fundamentais da Geometria da Oitava série o Teorema de Pitágoras e Teorema de Tales. Trabalhada por médio do Tangram, regras de Cusinaire, Filme “O Pato Donald’s e o mundo da Matemática”, quebra cabeças, trabalhos em grupos e demais ferramentas que ajudaram a acionar outro tipo de relação educador-educando. Pensando as oficinas como meio de potencializar e conceber a educação matemática como uma produção coletiva de conhecimento permitindo, assim, acionar os modos de subjetivação no movimento aprender dialogicamente a Geometria.

Nessa instância o dispositivo oficina foi 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)

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:

Produzir um novo corpo sem amarras na imanência do viver. 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)

Um exemplo disso foi no diálogo criado numa oficina ao assistir o filme “O Pato Donald’s 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:

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 tudo 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 no 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.

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 explicação 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.

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, 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).

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 pelo deslocamento transversal da relação dialógica educador/educando na geometria. Uma delas acionou a seguinte história¹¹: 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.



Figura 1. Tangram

5. Cartografias: 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 nossa reflexão, foram aquelas marcas deixadas pelos vazios históricos criados dentro dele.

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. Assim, a Arca Russa vai ser nosso barco, onde os

¹¹Primeira oficina feita na sala de aula, o Tangram.

¹²Filme Russo do ano 2002 dirigido por Aleksandr Sokurov.

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, usando os mapas narrativos decidimos fazer um flâneur nas vidas de algumas pessoas da sala de aula da oitava série. Tais mapas fazem parte fundamental da aproximação daqueles que habitavam nosso território, não sendo motivo principal da cartografia, pois ela é um processo, e também não tentamos descrever, simplesmente narrar o que aconteceu nesse encontro. Assim, nos ajuda a compreender e a escutar cada história de vida e sobretudo, escutar suas vozes. Por esse motivo mostramos dois personagens que faziam parte de nosso grupo de pesquisa.

5.1. 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? Pesquisadora: 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. E o que você observa na sala de aula desde seu canto?* (Mapa Narrativo-sala de aula, sinalizando-se)



Figura 2. Mapa Narrativo-Sala de aula de Matemática.

Andrea: 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. Ninguém se deu conta... “me ensina” e tal. Foi da hora. Todo mundo estava se comunicando mais. Mas mesmo assim, não se misturou.

Daí, foi me contando sobre o que pensava da sala de aula de Matemática. *Andrea: 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. 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.* Pesquisadora: Como é comunicação na sala de aula? *Andrea: é boa.* Pesquisadora: Essa comunicação é sobre os exercícios? *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. 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 depois das oficinas, na sala de aula.



Figura 3. Mapa narrativo-Sala de aula/Oficinas

Eu comecei com a seguinte pergunta: você, como se sentiu com as oficinas? Gostou? *Andrea: Eu gostei. Eu estava falando para a Laura, eu falei: “A Paola podia*

dar aula para o seu filho 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). Pesquisadora: Achou mais fácil aprender geometria assim, com as oficinas? Andrea: 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. Pesquisadora: Como que? Ah... Como o recheio do triângulo. Para mim triângulo não tinha recheio. Como os triângulos formam quadrado.

5.2. 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).



Figura 4. Mapa narrativo-Escola

O futuro, algo melhor para a nossa vida. É um monte de coisas... descoberta, novas descobertas. Oportunidade, recomeço. Pesquisadora: Recomeço? É, seria um recomeço. Pesquisadora: Porque acha? Rosa: Por quê? Porque a pessoa... no meu caso aqui. Eu parei de estudar 20 anos atrás. Então eu retomei os meus estudos agora, com 44 anos já. Pesquisadora: E porque parou? Trabalho? Trabalho. Morava com a minha tia, então a minha tia era muito exigente, pegava ônibus lotado, pegava ônibus, depois metrô, chegava no serviço, depois dois metrôs, 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. 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?

Assim, ela mesma levou a conversa para falar sobre a sala de aula. Como se sente dentro da sala de aula? Estressada, às vezes. Pesquisadora: Sim? E por que? Rosa: 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. Pesquisadora: É incômodo para você compartilhar aulas com pessoas mais jovens? Rosa: 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.

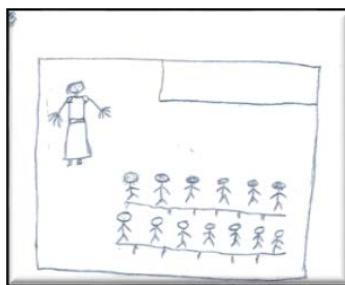
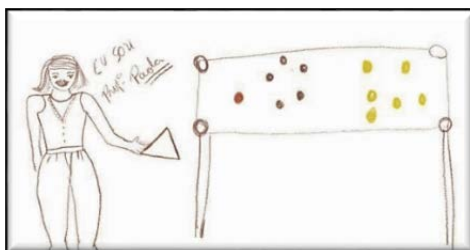


Figura 5. Mapa narrativo-Sala de aula de Matemática.

Ela começou a desenhar e eu perguntei: Como é sua aula de Matemática. Como você aprende Matemática? Rosa: 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. Pesquisadora: 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. 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. Pesquisadora: 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?



6. Conclusões?

Figura 6. Mapa narrativo-Sala de aula com as oficinas.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” frase de Freire que atravessou toda a pesquisa. 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?” (Foucault, 1991, p.81). Temos que resistir? Lutar? Contra o que?

Esse artigo foi um espaço para discutir e questionar aquelas políticas que atravessam nossa educação, nosso espaço habitado e que habitaremos. Também foi um espaço para pensar que existe uma saída, e depende muito das nossas possibilidades criadas na sala de aula, nossa escola, nosso lar. Não acredito num desligamento da nossa realidade na Escola, aliás, é o lugar onde mais visível se torna.

Toda pesquisa de intervenção cumpre o uso do seu verbo, intervir, deslocar, mudar de lugar. A cartografia faz visível aquelas linhas que já estão no ar, aqui não se inventaram histórias, pois já estavam escritas nas marcas das pessoas. Aqui, simplesmente “se deu língua aos afetos que pediam passagem”. Narrou-se os afetos, e aquilo que se fez sentir no processo da pesquisa, acompanhou-se as pegadas das pessoas que habitavam a escola e sobretudo, tentando desemaranhar o dispositivo.

Todavia, dispositivos outros se acionaram e permitiram criar marcas tanto nos estudantes, quanto na pessoa que construiu esse texto, por isso se teve que movimentar, criar, fazer. Isso faz parte de nosso compromisso como educadores, além do nosso compromisso como educadores matemáticos. Não podemos cair no *mesmo*, ou seja, mesmo discurso, mesma aula, mesmo descompromisso, mesmos modos de estar que o próprio sistema faz com que reproduzamos, sendo como máquinas ao caminhar.

O “novo” foi uma palavra bem repetida em toda a pesquisa: repita de novo, faça de novo, não entendi, vai de novo. Mas esse novo, ao qual me refiro, é o novo que Deleuze disse, pois 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.

São importantes nossos desejos, qual é nossa potência de vida? Qual é nossa resistência? As escolhas fazem parte do nosso caminho, o *cuidado de si* deve ser parte do nosso caminho ao andar, disso depende nossa resistência, disso depende como fala Foucault “fazer da nossa vida uma obra de arte”. A cartografia agencia, é difícil não se afetar por qualquer processo investigativo. Por isso é importante tornar todas aquelas marcas numa produção onde se visualize: o que pode uma escola? Nesse caso, foi o que atravessou essa pesquisa e atravessou a visão do mundo da autora desse artigo.

Por isso não se pode falar de conclusões porque ainda há muito por perguntar, por fazer, por errar. Esse artigo se constituiu uma grande estrada para devires outros. Muitas bifurcações por conhecer e sentir. Entretanto, vamos caminhando para fazer caminho ao andar. Fazer o mínimo como falava Deleuze, é isso o que é importante dentro da sala de aula, numa escola, uma vida.

Bibliografía

- Amaris, P. (2013). *Dispositivo Educação de Jovens e Adultos*. Linha Mestre, 7(23), 187-191.
- Andrei D (Produção), Aleksandr S (Direção). (2002). *A Arca Russa*. Rússia.
- Baudelaire, C. (1997). *Sobre modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bovo, A., Gasparotto, G., Rotondo, M., De Souza, A. C. C. (2012, Dic.). *Pesquisando Práticas e Táticas em Educação Matemática*. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 25(41), 1-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514003.pdf>.
- Brasil, PCNEM. (1999). MEC/SEMTEC.
- Chauí, M. (1982). *Cultura e Democracia. O Discurso competente e outras falas*. São Paulo: Contemporânea, 1-14.
- Clareto, S., Miarka, R. (2015). eDucAção MAtemática AefeTIvA: nomes e movimentos em avessos. Bolema, 29(53), 704-808.
- Costa, S. (2005). *De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)*. Educação e sociedade, 26(93), 1257-1272.
- De Barros, M. (1993). *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- De Souza, A.C.C. (2013). *O que pode a Educação Matemática?*. Trabalho apresentado en el V Seminário Conexões – Deleuze e Território e Fugas e...XII Simpósio Internacional de Filosofia – Nietzsche/Deleuze, Campinas.
- De souza, A. C. C., Tuchapesk, M. (2015). Do conceito à prática da autonomia do professor de matemática. Bolema: boletim de educação matemática, 29(53), 1309-1328.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* Michael Foucault, filósofo. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 155-161. Recuperado de: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (Trad. P.P. Pelbart). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault* (Trad. Claudia Sant'Anna Martins). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Deleuze, G & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1995). *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1991). *O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista*. Rio de Janeiro: Hólon, 81-84.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kastrup, V., & Barros, R. (2009). *Movimentos-funções no dispositivo na prática da cartografia*. En Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (Eds.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 76-91). Porto Alegre: Sulina.

- Nietzsche, F. (2001). *A Gaia Ciência* (Trad. P. Souza). São Paulo: Companhia de Letras.
- Passos, E., & Barros, R. (2009). *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. Em Passos, E., Kastrup, V.; Escóssia, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp.17-31). Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., & Barros, R. (2009). *Cartografar é acompanhar processos*. Em Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (Eds.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., & Barros, R. (2009). *Cartografar é habitar um território existencial*. Em Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (Eds.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp.131-149). Porto Alegre: Sulina.
- Pinto, A. V. (1986). *Sete lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Rolnik, S. (1987). *Cartografia, ou de como pensar com o corpo vibrátil*. Recuperado em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil>.
- Rolnik, S. (1993, Sep). *Pensamento, corpo e devir Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP, 1 (2), 241-251.
- Rolnik, S. (1997). *Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura*. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. Recuperado em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>
- Rotondo, M. A. S & Marocco, T. (2012). *Dispositivo Experimentoteca de Matemática: Produção na imanência*. V Seminário Internacional de pesquisa em Educação Matemática. Rio de Janeiro.

Paola Judith Amaris Ruidiaz: Formada como Licenciada em Matemática na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática UNESP (Bolsista CAPES) e atualmente Doutoranda em Educação Matemática na UNESP (Bolsista CAPES) Campus Rio Claro, Sp. Brasil. Desenvolvendo pesquisas na Educação Matemática na área da Filosofia da Diferença.

Rua 11b, 841. Bairro Bela Vista na Cidade de Rio Claro. Sp. Brasil. E-mail: paolaamaris@gmail.com. Celular: 55 19 98238 8106