



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FERREIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO DE MATEMÁTICA COMVIDAS: UMA EXPERIMENTAÇÃO
COM PROFESSORA E ALUNOS DA EJA ENSINO MÉDIO**

UBERABA-MG

2025

PATRÍCIA FERREIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO DE MATEMÁTICA COMVIDAS: UMA EXPERIMENTAÇÃO
COM PROFESSORA E ALUNOS DA EJA ENSINO MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientadora Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa

UBERABA-MG
2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S237c Santos, Patrícia Ferreira dos
Currículo de Matemática Comvidas: uma experimentação com
professora e alunos da EJA Ensino Médio / Patrícia Ferreira dos Santos. --
2025.
145 p. : il., fig., graf., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

1. Currículos. 2. Cartografia. 3. Matemática (Ensino médio). 4. Educação
de jovens e adultos. I. Costa, Váldina Gonçalves da. II. Universidade Federal
do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.016

PATRÍCIA FERREIRA DOS SANTOS

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA COMVIDAS: UMA EXPERIMENTAÇÃO COM PROFESSORA E ALUNOS DA EJA ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Uberaba, 14 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Váldina Gonçalves da Costa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Lúcio Álvaro Marques
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Alexandrina Monteiro

Universidade Estadual de Campinas

Dr. Francis Silva de Almeida
Universidade de UberabaDra. Alcidéia Margareth Rocha Trancoso
Universidade Estadual de Campinas

Documento assinado eletronicamente por **Alcidéia Margareth Rocha Trancoso, Usuário Externo**, em 15/05/2025, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **VALDINA GONCALVES DA COSTA, Professor do Magistério Superior**, em 15/05/2025, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandrina Monteiro, Usuário Externo**, em 16/05/2025, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francis Silva de Almeida, Usuário Externo**, em 16/05/2025, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **VANIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1512360** e o código CRC **46EA1E68**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus sobre todas as outras coisas, Ele foi e é o pai generoso e amoroso que alimentou minha alma e meu corpo durante todo o percurso de pesquisa, ora me levantando diante das dificuldades, outrora me carregando em seu colo quando tudo parecia perdi

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão à Espiritualidade Maior, em especial ao Sr. Hilário Silva e à minha avó, Zaíra Caetana de Jesus (Dona Fia), que, mesmo no plano espiritual, continuam a ser fontes inspiradoras e sustentáculos durante todos os desafios.

Agradeço imensamente à minha filha, Bianca Cristina Ferreira da Silva, uma companheira incansável, amiga e compreensiva.

Dedico também minha eterna gratidão a Eurípedes Barsanulfo dos Reis Almeida, meu pai, meu pilar e fonte de inspiração, que nunca me deixou desistir, sempre me incentivando e trazendo-me de volta à realidade com palavras de confiança e apoio: "Você é capaz, eu confio em você!".

Às pessoas incríveis que compõem minha família agradeço por tornarem minha vida mais feliz.

À Família Fraternidade Cristã Hilário Silva, que me acolhe com carinho e generosidade, proporcionando crescimento moral diário.

Um agradecimento especial à minha companheira e amiga Váldina, pela paciência e confiança constante.

Resumo

Esta pesquisa cartográfica é apreciativa e convocativa à potência que engendram no pensamento diferencial de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik e Virgínia Kastrup, insere-se na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Além disso, integra a Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD) e o Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) por meio do projeto Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: a formação de professores em pauta, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMIG). É o desdobramento de uma dissertação de mestrado que revelou preocupações de professoras sobre o currículo de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, modalidade ensino médio (EJA/EM). Entende-se que o conhecimento é processual e não pode ser desvinculado da vida, dos afetos e dos fluxos de forças. Defendeu-se a tese que a vida deve ser o motor do currículo da EJA/EM, o que transcende o currículo prescrito numa perspectiva estruturalista, que dá forma, controla e normatiza na produção de corpos dóceis. Buscou-se compreender o movimento da vida, enquanto força pela qual o corpo persevera em seu ser, em meio/entre o currículo da EJA/EM vivenciado por uma professora de matemática e seus discentes, a partir da multiplicidade, da diferença, dos afetos das relações de força e de poder. Para tanto, os objetivos específicos movem-se na ação de vivenciar com uma docente de matemática e estudantes da EJA/EM no município de Uberaba-MG, os processos de subjetivação em meio/entre o currículo vivido e também cartografar os processos de subjetivação na EJA/EM e as forças que formam, deformam e inventam o currículo vivenciado. Para registrar os acontecimentos, os traçados do currículo, os estratos, os movimentos de criação, as relações de força, as impressões e os afetamentos que emergiram nas experiências vivenciadas na escola, na sala de aula, durante as atividades, utilizou-se o diário de campo e a entrevista de explicitação. O trabalho de cunho colaborativo, revela movimentos de desterritorialização e reterritorialização da pesquisadora, da professora e dos alunos. Discute as forças, as linhas duras, maleáveis e de fuga que compõem e se interconectam nesse rizoma. Apresenta-se potências que culminam na realização de um Sarau desenvolvido no território habitado.

Palavras-chave: Cartografia. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. Matemática. Currículo de Matemática.

ABSTRACT

This cartographic research is appreciative and convening of the power generated in the differential thinking of authors such as Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik and Vírgina Kastrup, and is part of the research line Educational Foundations and Practices of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). In addition, it is part of the Teaching Profession Research Network (REPPOD) and the Education and Culture Research Group (GEPEDUC) through the project Higher Education and Elementary School in a Collaborative Network: teacher training on the agenda, funded by the Research Support Foundation (FAPEMIG). It is the result of a master's dissertation that revealed concerns of teachers about the Mathematics curriculum in Youth and Adult Education, high school modality (EJA/EM). It is understood that knowledge is procedural and cannot be separated from life, affections and flows of forces. The thesis was defended that life should be the driving force of the EJA/EM curriculum, which transcends the curriculum prescribed in a structuralist perspective, which shapes, controls and standardizes the production of docile bodies. The aim was to understand the movement of life, as a force by which the body perseveres in its being, in the midst/between the EJA/EM curriculum experienced by a mathematics teacher and her students, based on the multiplicity, the difference, the affects of the relations of force and power. To this end, the specific objectives move in the action of experiencing with a mathematics teacher and EJA/EM students in the city of Uberaba-MG, the processes of subjectivation in the midst/between the lived curriculum and also to map the processes of subjectivation in EJA/EM and the forces that form, deform and invent the lived curriculum. To record the events, the outlines of the curriculum, the strata, the creative movements, the power relations, the impressions and the affects that emerged in the experiences lived at school, in the classroom, during the activities, the field diary and the explicit interview were used. The collaborative work reveals movements of deterritorialization and reterritorialization of the researcher, the teacher and the students. It discusses the forces, the hard, malleable and escape lines that compose and interconnect in this rhizome. It presents powers that culminate in the realization of a Sarau developed in the inhabited territory.

Keywords: Cartography. Youth and adult education. Middle school. Mathematics. Math curriculum.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EJA	Educação de jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estatística
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
MG	Minas Gerais
SEE	Secretaria de Estado e Educação
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos no Brasil - 2019-2023	25
Figura 1 - Organização do Sarau	47
Figura 2 - Início das apresentações no Sarau	47
Figura 3 - Roda de conversa na EJA/EM	100
Figura 4 – Primeiro encontro com Rodrigo	103
Figura 5 – Construindo o Sarau	106
Quadro 1: Categorias do currículo e conceitos relacionados à modernidade e à pós-modernidade	131

SUMÁRIO	
PRIMEIRAS NOTAS	13
EPISÓDIO INVENÇÃO- DO CAOS À CRIAÇÃO: A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO NO SARAU	16
Cena - Campo de guerra?	16
Cena - A defesa por educação menor na EJA/EM	24
Cena - Os corpos que atravessam e são atravessados	37
Cena - Arte em potência, a força da bagunça	46
EPISÓDIO - PLANOS DESFEITOS, RIZOMA EM CRIAÇÃO	59
Cena - Qual o cheiro do café? O encontro e o desterritorializar	59
Cena - A Escrita de Si e a Constituição no Encontro com o Outro de uma pesquisa	65
Cena - O caminhar de uma pesquisa cartográfica	78
Cena - Entremeio o currículo e a vivências: cartografias na EJA/EM	83
EPISÓDIO - VIDAS QUE PULSAM	92
Cena - O pouso na EJA/EM	92
Cena - Sonhos, desejos, conflitos, angústia ...	98
Cena - Rostos estatelados	111
Cena - Um bebê na sala de aula - Vida em grito	114
EPISÓDIO - QUE MATEMÁTICA ACONTECE NA EJA/EM?	116
Cena - Qual a finalidade do conteúdo, lixo ou conhecimento?	116
Cena - As diferenças e sentidos: anotações de aulas de matemática	119
Cena - A matemática e o mundo do trabalho	126
EPISÓDIO - Um currículo comVida	130
Cena - Currículo força em movimento	130
Cena - Devir, devires na pesquisa	127
REFERÊNCIAS	138
ANEXO A	146
ANEXO B	149

PRIMEIRAS NOTAS

Uma página em branco, um vazio? Um lugar onde as potencialidades podem ser atravessadas, onde máscaras e rostos podem aparecer ou desaparecer no caminho do escrever. Salpicamos tinta negra sobre uma folha à espera de que de algum modo pudéssemos ser localizados por nossos leitores. Queremos, sim, ser localizados, mas não como sombras, não como fantasmas errantes. Queremos ser localizados pela lógica na onipresença, como um fluído que envolve o seu entorno, que habita as vísceras de seu leitor, fazendo-o expurgar seus próprios líquidos, sejam eles feitos de mel ou de fel. (Amaris-Ruidiaz, Miarka, 2018, p.24)

Esta escrita é simpática aos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ela é inconclusa, inacabada, sem começo, meio e fim. Que se dá no meio, nas beiradas, entre linhas que são forjadas, impostas, que se transformam, formam, dobram e desdobram sempre em direções múltiplas e infinitas que se misturam, se conectam, que fogem... Ora dói e é o caos; outrora é descoberta, liberdade, inventividade.

Apresenta um convite para mergulhar, descobrir, encantar, resistir e criar no território da Educação de jovens e adultos (EJA) / Ensino Médio (EM) com as pessoas que o habitam. Aqui, não há nada pronto, acabado, maior, menor. Há potências, vidas... aprendizados que são acontecimentos em meio à multiplicidade.

Um desafio para quem espera uma estrutura estática, imutável, um modelo, uma receita, pois propomos um pensar sobre a diferença em si mesma que

significa não conceber a diferença como diferença "com respeito a" qualquer coisa ou a diferença "em" qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência. Significa pensar a diferença como acontecimento do pensar, como aquilo instaurado por um pensamento indócil, potente, singular (Kohan, 2002, p.126).

Eu, Patrícia, foi aluna da EJA/EM e não do ensino médio regular. Eu não fui diferente de uma estudante do ensino regular. Eu apenas experimentei processos e variações que a outra estudante não experimentou. Esse movimento faz parte de um processo de diferenciação que me permitiu constituir minha identidade entre diferenças contínuas. Essa identidade, que não é fixa, é marcada por uma força criativa e transformadora que desfila entre desejos, rupturas, forças, resistência, potências e o novo.

Esta escrita também é um chamado de atenção, pois é preciso coragem para romper com estruturas que interiorizamos ao longo da vida, nos livrando dos julgamentos e dogmas, pois somos forças e máquinas de subjetivação na produção

de subjetividade. Adverte sobre a docilidade que pode vir acompanhada de uma indisciplina quase imperceptível, chamado à desobediência, à resistência, pois nada pode limitar a capacidade do pensamento de pensar e criar.

É perigosa, pois, nesse processo, podemos nos perder na busca de nos encontrar, questionando: quem somos de verdade? Mas, perder-se, requer se encontrar-se, se descobrir-se em meio a possibilidades imprevisíveis que aumentam a nossa potência em agir rompendo com as estruturas que nos aprisionam.

É uma força que nos violenta e nos faz pensar a educação com garra, especificamente a educação de jovens e adultos e o ensino médio, pois

estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular. Já todos "sabemos" a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho ... ou seja, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida (Kohan, 2002, p.128).

Dessa forma, esta tese também é uma ameaça, pois resistimos à ideia de que é preciso pensar como a maioria ao reproduzir um modelo de um currículo estabelecido para um ensino regular que afirma uma singularidade e nega a multiplicidade da EJA/EM. Ainda nos opomos ao capitalismo que fomenta uma formação para o mercado de trabalho.

Esta escrita considera que o aprender

está no meio do saber e do não saber. No meio. Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois. Aqueles que sabem e aqueles que não sabem não aprendem, não podem aprender. O aprender está no fluir do movimento do pensar, nos prisioneiros que continuam presos na imanência do interior da caverna e não naquele que se libertou para apreender a ideia transcendente. Aprender é uma velocidade, um movimento infinito e ilimitado. Mas não é o discurso da enormidade do saber humano nem a dualidade socrática que nos autoriza a descrevê-lo assim, pois não há deuses que saibam mais do que os seres humanos nem há nada que saber. Há, sim, a possibilidade de unir à diferença à diferença. É isso que significa aprender (Kohan, 2002, p.129).

Trata-se, assim, de um processo rizomático, que vai se fazendo em um curso contínuo e não linear, marcado por acontecimentos inesperados com conexões múltiplas. Negando uma hierarquia e afirmando que qualquer parte pode se conectar a outra, apresentamos uma escrita "desorganizada" em cenas compostas por episódios. Essa estrutura é uma forma de rasura nos modelos tradicionais, pois ainda não estamos libertos das estruturas acadêmicas que potencializam a linearidade do pensamento.

Apresentamos o caminhar de uma pesquisa. Tentamos entrelaçar as palavras de forma a constituir um espaço de intensidades no qual, juntos, possamos de forma imersiva, vivenciar as descobertas, problematizações, relações de forças e de poder, que envolvem a produção de subjetividade de uma professora de matemática e estudantes da EJA/EM. Uma experimentação em que eles rasuram o currículo prescrito, que forma e controla, em uma nova composição em que se traz a Vida para o currículo, que entendemos também como currículo comVidas.

O fluxo da vida é dinâmico e complexo, e sempre se dá no encontro com outros corpos, os quais nos afetam em variedade de intensidade (Deleuze, Guattari, 2012). Estamos sempre em busca de algo que nos convém. Assim,

um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença. Quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia. É necessário, então, fazer um corte nisso tudo. É necessário algo movido pela diferença, que tudo metamorfoseia, para levar vida a um currículo. É necessário que algo aconteça, toque e que convenha para a vida daqueles/as que ali estão. (Paraíso, 2015, p. 52).

Sendo assim, nesta escrita, no lugar das conclusões, buscamos um diálogo capaz de gerar novas problemáticas, conceitos, conhecimentos, ações...

Esta cartografia foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE: 67004623.3.0000.5154. De acordo com o termo de livre consentimento, preservamos os nomes dos participantes apresentando apenas pseudônimos. Durante os momentos em que habitamos o território da EJA/EM, deixamos um celular ligado no modo gravação. Desse modo, alguns trechos de conversas foram transcritos de forma literal. Os demais relatos foram registrados em diário de campo.

EPISÓDIO INVENÇÃO- DO CAOS À CRIAÇÃO: A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO NO SARAU

*Ensino menor, à margem, deixado
em meio ao jogo de forças, de poder;
a válvula de escape passa a potência de ser
experimentação, desejo
fissuras e rasuras.
(Patricia, 2024)*

Quinta-feira, 19 horas. Última semana de aula.

Cena - Campo de guerra?

Cheguei à escola. Estava ansiosa para ver como seria a apresentação do Sarau dos estudantes do 3º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade Ensino Médio (EM).

Faltavam poucos minutos para as 19 horas. O portão aberto dava acesso à escola, mas vários estudantes aguardavam no portão de entrada conversando. Alguns saíam, conversavam e voltavam.

A escola estava movimentada com a ida e vinda dos estudantes. Era possível ouvir conversas, risos, causos, preocupações e angústias. Era um território vívido de produção de subjetividades, de significação, de sentido, de caos e de diferenças. Em outras palavras, esse território era

sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323)

Esse espaço não era apenas uma demarcação geográfica, era um agenciamento que implicava acontecimentos de desejo, acontecimentos como razão de potências. Um campo de vida, de significação, de produção de desejo, de construção de sentido, de diferenças múltiplas que constituem uma realidade (Deleuze; Guattari, 2012; Fuganti, 2021).

Entre os estudantes caminhei lentamente atravessando o portão para acessar os corredores da escola. Enquanto isso, ia ouvindo alguns comentários: “Não vou entrar agora porque a aula vai começar apenas no segundo horário. Vim para a escola para isso? Eu tenho que entregar meu trabalho, cadê a professora?”. Estas falas me chamaram a atenção, então parei por instantes e observei o movimento.

Um bom número de estudantes estava criticando negativamente o evento, por não tratar-se de uma aula limitada a um espaço que chamamos de sala de aula. Entendendo a aula como “um aglomerado de situações, técnicas, estratégias e recursos que apenas por eles se estabelecem como elementos suficientes que desenvolvem a real aprendizagem” (Santos; Inforsato, 2011, p.81), os estudantes eram resistentes ao evento, não permitindo que seus corpos fossem afetados.

Fiquei tentando entender o porquê de tanta resistência em participar da atividade cultural que trazia a história de vida e os conhecimentos dos estudantes que apresentavam a sua arte. Não são poucos os estudiosos que defendem que a escola se torna um espaço bem mais rico e acolhedor quando valoriza “o conhecimento que os alunos das classes populares trazem e que são resultado das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem e nas quais, sem dúvida, produzem conhecimentos” (Garcia; Moreira, 2012, p.11).

O Sarau era uma experimentação de vida produzida com os estudantes, um encontro heterogêneo de corpos e de signos que envolvia o fora do pensamento. Era algo que não acontecia com frequência na escola e na EJA/EM, colocando em movimento o ato de pensar, uma dinâmica que nos permite criar e aprender.

Essa experimentação, a qual defendemos, não se refere a processos de reconhecimento, reprodução e muito menos a protocolos científicos. Ela é um processo dinâmico que envolve forças e afetos que produzem subjetividade, desejos, vidas. Encontramos nas palavras de Brito e Costa (2020) a interpretação desse conceito deleuziano com o qual operamos:

[...] a experimentação é um processo vital regado pelos encontros e pelos afetos. Experimentar não é uma simples redução aos protocolos científicos, tão pouco tocar um objeto, empunhar pincéis e tintas sobre uma tela, dançar ao som de uma música, encenar um personagem... Experimentar é se deixar afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior, que nos provoque de tal forma que seja insustentável retornar para o lugar anterior, para o que se era. Experimentar é se abrir aos encontros, deixar que algo passe, repasse, transpasse..., que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença. (Brito; Costa, 2020, p.126.)

Diante disso, percebi que os estudantes que lamentavam o acontecimento do Sarau não encontravam-se abertos para esse encontro, logo, o interesse e a disposição para experimentar essa forma de aprender não era manifestado. O abrir-se solicitava que fossem atravessados por um afeto, uma sensação, uma emoção (Deleuze; Guattari, 2012; Gomes, Amaral, 2024).

Afeto que compreendemos como “as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 50). A partir de pensamentos deleuzianos, Yonezawa (2015, p. 188) entende que

os afetos podem ser ditos sentimentos, se referem mais diretamente ao espírito e indicam uma passagem ou transição de um estado a outro em nós. Já as afecções se referem ao corpo e estão, necessariamente, ligadas a um encontro entre corpos, pois implicam numa assinatura de um corpo sobre o outro. As afecções são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando de um encontro. Deleuze deixa claro que os afetos-sentimentos podem muito bem ser tidos como um tipo especial de afecção, isto é, os sentimentos estão compreendidos no conjunto das afecções. Contudo, os afetos não se confundem e nem se restringem às afecções.

Os afetos são de natureza íntima, isto é, estão ligados às vivências e às transformações internas do espírito, refletindo o que ocorre no plano do pensamento, da percepção e da consciência. Os afetos são transitórios, mas podem refletir no corpo. Já as afecções possuem relação direta com o corpo, pois referem-se a marcas, vestígios deixados no encontro com outros corpos. Logo, existe uma distinção entre afetos e afecções, no entanto, como ressaltado pelo autor, afetos-sentimentos podem ser uma forma particular de afecção, uma vez que, embora estejam no campo íntimo, podem ser percebidos ou produzidos nos encontros.

Em meio do que se passava, mergulhei em reflexões: se somos afetados por quantidades de forças a todo instante, e se a subjetividade é uma produção, então, que forças eram essas que estavam no fluxo de produção de subjetividade desses estudantes? Se as afecções se dão nos encontros e podem produzir afetos-sentimentos, o comportamento desses estudantes perante ao acontecimento não seria a expressão de um modo existente em ato?

Nesse ritmo, os estudantes não se deixam afetar pelo encontro promovido pelo Sarau, o que me levou a pensar na não existência de um afeto. Seus comentários se entrelaçam às forças de uma estrutura curricular educacional rígida e de reprodução, essa vinculação de forças marcava a manutenção desse tipo de sistema. Contudo, havia uma linha singular que perpassa por este movimento, mas com sua sutileza era quase imperceptível. Fiquei aberta à espreita, atenta ao foco, mas também ao que estava fora do foco.

Caminhei mais um pouco.

Ao passar vagarosamente à frente de uma sala de aula, parei por instantes dando atenção à preocupação de um grupo de estudantes que procurava amigos que

os ajudassem a terminar os trabalhos, ou até mesmo emprestá-los para copiar. A inquietação era tamanha, afinal, era fim de semestre! Era necessário fechar a nota, e não passar pela recuperação.

No mesmo instante, passa por mim um grupo de alunos da EJA/EM com semelhantes preocupações. Porém, o medo em relação à reprovação era maior, pois o semestre representava um dos 3 períodos obrigatórios para a conclusão do EM. Nesse caso, há o envolvimento de uma macropolítica que estrutura a EJA/EM de forma que cada ano do EM regular (1.º, 2.º e 3.º) corresponda a um semestre letivo (BRASIL, 2022). Assim, há uma singularidade quando conhecemos os estudantes do 3º período da EJA/EM, pois nesse primeiro semestre de 2023, eles estavam mais apreensivos em relação à certificação, por isso, precisavam entregar as atividades avaliativas alcançando a nota de 60%.

Em meio a esse fluxo, percebia o quanto as notas, avaliações e certificações eram elementos que causavam desconforto nos estudantes. Para fugir desse mal-estar que também está atrelado às necessidades de se adequar ao mercado de trabalho e à própria sobrevivência na sociedade, eles acabam buscando formas mais acessíveis e rápidas para obter as notas e a certificação.

Operando com as ideias deslocadas por Deleuze (1976) a partir de Nietzsche, me via em um interjogo de forças que era imperceptíveis para os estudantes, e que tinham na sua diferença a “[...] hierarquia, isto é, a relação de uma força dominante com uma força dominada, de uma vontade obedecida com uma vontade obediente” (Deleuze, 1976, p.7).

Os processos avaliativos, a atribuição de nota e a certificação afirmavam e davam poder à força dominante imposta pelas sociedade hegemônica, pelas políticas educacionais, curriculares e escolares, vinculadas às cobranças exigidas para adquirir/manter o trabalho e as avaliações em massa, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nosso corpo é composto por uma multiplicidade de forças e nós constituímos e nos transformamos em meio à pluralidade dessas forças. Há uma relação hierárquica que se estabelece na diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: “as forças superiores ou dominantes são ditas *ativas*, as forças inferiores ou dominadas são ditas *reativas*” (Deleuze, 1976, p. 21).

Nesse cenário, os estudantes exercem uma força reativa que os leva a operar em favor da manutenção e da adaptação à realidade capitalista e neoliberal,

“assegurando os mecanismos e as finalidades, preenchendo as condições de vida e as funções, as tarefas de conservação, de adaptação e de utilidade” (Deleuze, 1976, p. 21), pois eles precisam da nota, do trabalho, da certificação e passar no Enem. Ao obedecer essas regulações, os estudantes exprimem todo o poder das forças externas, coercitivas e dominantes, mantendo o controle daqueles que preponderam. Assim, os estudantes negam a vontade de criação de potência para assumir formas reativas de ser. Não há uma vontade de poder e sim de representação do poder, que está vinculada à necessidade de reconhecimento e de se fazer representar em uma sociedade que afirma um currículo que prioriza conteúdos, notas e a certificação para o mundo do trabalho ou acadêmico.

Isso não quer dizer que os estudantes não tenham força ou a percam, pois “nenhuma força renuncia ao seu próprio poder” (Deleuze, 1976, p. 22), mas sua consciência é essencialmente reativa, e por isso não sabem o que o corpo pode, de que atividades é capaz. Em outras palavras, a força dos estudantes passa por um processo de negação, o qual subtrai a vontade de potência, o que torna a força reativa, e, conseqüentemente, predominante.

Acompanhei o movimento dos estudantes até chegar à quadra, mas diante dos acontecimentos tive a impressão de estar me distanciando do foco, uma vez que estava imersa em um rizoma, um composto por linhas de diversas naturezas que não tem meio e nem fim, que estão sempre no meio de algo, que se conectava, que fugiam, que criam novas origens (Deleuze, Guattari, 2012). A produção de subjetividade dos estudantes não é determinada unicamente por forças “macro” (certificação, Enem, regulação neoliberal), mas também atravessada por linhas de fuga, resistências cotidianas, silêncios ativos, desejos que não se deixam capturar, ou seja, por forças micropolíticas.

Passaram-se alguns meses. Veio a qualificação, as considerações e a sugestão de começar pela narrativa do Sarau. Gostei da ideia! Contudo, a escrita desta cena, especificamente, doía. A frase, “e a restante vida?” não sai da minha cabeça. Revisitei minhas memórias, meu diário de bordo, as gravações feitas pelo celular, das quais transcrevi trechos. Os acontecimentos são inesperados e fogem do nosso controle, “eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (Deleuze, 1992, p. 218).

O imprevisível surge! Como aponta Passos, Kastrup e Escóssia (2009), outros signos oriundos do território da pesquisa, por seu caráter instigante, atraem minha

atenção: as linhas tênues e recorrentes, pouco a pouco, ganham contornos mais definidos e inéditos, conduzem o nosso aprender com as pessoas desse território.

Em meio a esse processo, eu estava ministrando aulas na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado IV, quando discentes do curso me contaram que o diretor da escola onde ocorreu esta pesquisa foi exonerado do cargo. Esse acontecimento me inquietou, ainda mais porque os relatos revelavam indícios de assédio moral contra uma professora da escola.

Busquei mais informações¹. Uma nova conversa foi marcada com Eda², minha amiga e professora da EJA/EM, que me permitiu essa experimentação, mas o caso seguia sob investigação e sigilo.

Esse acontecimento me levou a entrelaçar outros acontecimentos que havia experimentado no território escolar. Lembrei de dado momento, quando conversava com Eda sobre as atividades que uma de suas alunas não realizava, e no meio dessa conversa ela fez um desabafo angustiada sobre duas chapas de docentes que disputavam a direção no anterior:

ela ficava na escola, ela ia à aula, só que chegava nas minhas aulas, ela ia embora, pois o que era candidato a vice-direção deixava ela ir embora para ganhar a bola. Então assim, foi horrível o ano passado... horrível, principalmente no noturno. Assim, ele foi entregue a “Deus dará”! Era uma divergência de fala. Assim te falo: o dia que era o Candidato A, que era diretor, e professora Sandra estavam, tinha que entrar de uniforme, não podia sair mais cedo... mas o dia que o Candidato B à reeleição estava era “Terra de ninguém”. Então isso prejudicou muito sabe...muito! Teve promessa de

¹ Preservamos os nomes reais das pessoas envolvidas, como foi firmado no termo de consentimento, assim os nomes apresentados neste relatório de pesquisa são fictícios.

² Por questões éticas da pesquisa esse nome é fictício, porém sua escolha foi proposital. Tendo em vista o território de luta que envolve a EJA e a educação, buscamos o nome de alguém que tivesse contribuído para discussões de legitimação desse espaço e para a construção de histórias outras. Nessa busca, conhecemos a história da professora Eda Luiz, docente da EJA que teve seu trabalho e proposta pedagógica no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) em Campo Limpo reconhecido pela Unesco em 2017. Sua escola recebeu o título de Escola Transformadora para o Século XXI, concedido a apenas duas instituições do Brasil.

Eda Luiz sempre se preocupou com a educação popular, e a partir da década de 1990, após participar de encontros com Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica (PUC), mudou sua perspectiva de aula. Ela potencializou as discussões em grupo, abriu os portões para os alunos entrarem quando pudessem após o trabalho, apostou na integração das disciplinas e no diálogo com os estudantes.

Ela acreditava que os estudantes não queriam apenas ficar sentados em filas, não queriam um professor que simplesmente desse tudo pronto, e não queriam quebrar o pensamento em disciplinas de 45/50 minutos, por isso apostou na construção de uma estrutura escolar diferente, mais alinhada com a realidade. Tanto é que as séries tradicionais, desde a alfabetização até o 9º ano, foram substituídas por duas etapas: Acolhimento, Confiança e Liberdade; Alegria, Transformação e Aprendizagem. Disponível em: <https://porvir.org/minha-luta-por-uma-eja-transformadora-nunca-vai-acabar-diz-dona-eda-luiz/>

campanha... gente que era para ser reprovado e não foi reprovado. Teve professor, que apoiou a chapa B, foi lá e modificou a nota... Foi horrível o ano passado! Foi muito ruim trabalhar (Eda, 2023).

Em 2022, o candidato **A**, que era o diretor, concorria à gestão escolar com o candidato **B**, professor nessa escola. Eram duas perspectivas de gestão distintas. De um lado, havia a proposta de se manter uma estrutura em relação a horários, uniformes, atividades e avaliações, as quais seriam discutidas antecipadamente com os docentes e funcionários da escola. Do outro lado, apresentava-se mais flexibilização em relação às propostas do candidato **A**, porém, o diálogo era mais restrito.

Um processo conflituoso, pois houve indícios de promessas de campanha que afetavam o emocional de professores e alunos. Alguns estudantes relataram à professora que uma das frases ditas em sala de aula era: “todos que votarem em mim serão aprovados”, o que fez com que muitos alunos entendessem que e não votar significava estar reprovado.

Além disso, a chapa formada pelo candidato **A** era composta por duas professoras muito queridas por boa parte dos estudantes. Caso essa chapa fosse a vencedora, seria necessário que essas professoras se ausentassem da sala de aula para colaborar com a direção da escola. Esse fato gerou muitas conversas entre os estudantes, pois eles tinham medo dessa mudança.

Era um momento de tensão e de desequilíbrio causado por relações de forças e afecções que estão ligadas a um encontro entre corpos, implicando a assinatura de um corpo sobre o outro, que, nesse caso, se dava por meio do voto. Reflexos de corpos constituídos na complexidade dos encontros, das diferenças e das forças, definido pelo conjunto dos afectos intensivos de que são capazes (Deleuze; Guattari, 1997; Yonezawa, Silva, 2017).

Concluído o processo eleitoral, o candidato **B** assume a gestão. Desde então, a organização da escola passava por transformações e conturbações, pois existia uma divisão de ideias e conseqüentemente conflitos, o que reverberava no comportamento de professores e estudantes: os alunos ficavam andando pela escola durante as aulas; os docentes ficavam na sala de professores após o sinal de início das aulas, sendo necessário que a supervisora pedisse que fossem para as salas; alunos chegavam à aula quando esta já estava no fim; estudantes que iniciaram o semestre a poucas semanas do seu término.

Por vezes, quando aguardava o início das aulas na sala de professores, ouvia relatos sobre a perseguição que alguns docentes sofriam por não terem apoiado a gestão atual. Esses mesmos professores relataram atritos com os estudantes, pois em determinadas situações como a participação em eventos, atrasos, excesso de faltas, notas, os alunos reclamavam à direção e esta não estabelecia um diálogo para apuração dos fatos com os docentes.

Tais acontecimentos e relatos se entrelaçam formando uma teia dinâmica complexa. Um fluxo que se dava em meio a autoritarismo, preconceitos, emoções, abalos, afetividade, forças, lutas, concepções, pensamentos, ações.... Diante dessa complexidade, me vejo em meio a um campo de guerra que me abala emocionalmente. Por onde seguir, que direção tomar? A multiplicidade e a complexidade das forças pareciam infinitas. Uma crise de existência visitava-me, já que eu me lançava “na experiência, não estando imune a ela” (Passos; Eirado, 2009, p.129).

Por horas fico a pensar e preciso me estruturar emocionalmente. Conversas com a orientadora me ajudam no processo de reterritorialização. Me recompus. Então, pouso meu olhar e atenção à cena em que observo o comportamento dos estudantes. Esse “pouso” não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento, o que me conferia um ritmo ao pensamento” (Kastrup, 2009, p. 34-35).

O comportamento dos estudantes envolvia um processo de subjetivação entre forças. As micropolíticas estabelecidas no ambiente escolar durante a disputa e, posteriormente, no exercício do candidato **B** à gestão, refletiam-se nas ações dos estudantes, uma vez que a ideia de falsa “liberdade” que lhes era dada fomentava a resistência e conflitos com professores e as atividades realizadas. Um cenário de guerra, onde forças se encontravam e disputavam o exercício do poder e a dominação, expressando fortes marcas políticas, tramas e redes de poder que impactavam as relações cotidianas da escola.

Esse enfrentamento produziu ainda uma outra força que permitia aos estudantes exercer o poder de não participar das atividades que eram propostas no cotidiano escolar. Como uma força pode deformar as formas (Paraíso, 2015), o modo como cada estudante operava com essa força resultava na administração de suas ações naquele momento. Também movimentava forças antidemocráticas que reforçam a exclusão social, o machismo e os estereótipos, e assim “não é possível pensar em

democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la” (Torres; Garske, 2000, p. 67).

Foi em meio a esse campo intensivo, de agenciamento múltiplo e mutante, de disputas micropolíticas e macroafetivas, atravessado por forças diversas, que de sobremaneira, também produziam novas formas de resistência, desobediência e reterritorialização subjetiva, onde o conflito não é um ponto de ruptura isolado, mas uma dinâmica pulsante de tensões e invenções, que continuei minha caminhada.

Cena - A defesa por educação menor na EJA/EM

“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 25).

Cheguei à quadra, local em que iríamos desenvolver o Sarau.

A arquibancada, que ficava em um lado da quadra, era ocupada por um número pequeno de alunos, cerca de $\frac{1}{4}$ dos estudantes frequentes no noturno. Em meio a esses, um pequeno grupo de estudantes falavam em tom de brincadeira, despertando algumas risadas: “Que aula é essa? Que bagunça! Esse povo deve estar fazendo isso apenas para ganhar pontos. Deve estar valendo uns 5 pontos!”.

Não dei atenção.

Meu olhar estava na paisagem que se fazia em frente à trave do gol. Visualizei um sistema tímido de som, um violão, uma cadeira e dois microfones e, em movimento, na organização desses equipamentos, estavam Eda, Rodrigo e os quatro estudantes que iriam cantar rappers.

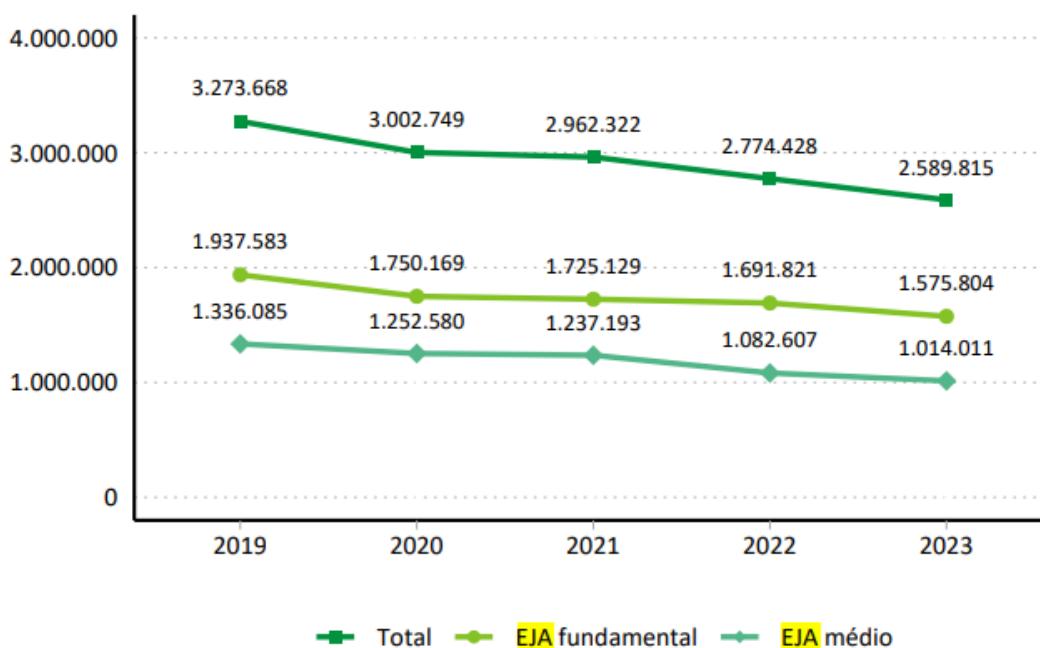
Apesar de serem minoria, eles compunham o cenário de uma sala de aula “como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (Gallo, 2002, p. 173). Era um ato de singularização que se distanciava das carteiras enfileiradas, das listas de exercícios, da avaliação e da atribuição de uma nota.

Essa cena rasura e desterritorializa os princípios, o controle e as normas da educação maior, dos grandes mapas e projetos, imposta por uma macropolítica “que é instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (Gallo, 2002, p. 173). A fissura nessa máquina de produção e de aprendizagem controlada se dava pela resistência da maioria dos estudantes, que se opunham ao processo educativo que acontecia entre/meio o Sarau.

A expressão dos corpos no manuseio dos equipamentos, na postura perante o público e a escola, na responsabilidade com a apresentação de seus conhecimentos, na produção de diferenças, davam espaço a uma micropolítica constituída no cotidiano da sala de aula que fazia emergir novas possibilidades de aprender que escapam a qualquer controle (Gallo, 2002).

Essa ação que desempenhamos expressava ainda nossa força política em defesa e luta com a EJA como espaço de potência e não válvula de escape (Santos; Costa, 2018). É um ato coletivo, pois, segundo o censo escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), as matrículas na EJA diminuíram 20,9% entre 2019 e 2023, como apresentado no **gráfico 1**. Um dos motivos dessa queda, pode estar relacionado à pandemia COVID 19.

Gráfico 1 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos no Brasil - 2019-2023



Fonte: INEP, 2023.

Em relação ao ensino médio e a esse mesmo estudo, a Revista Educação, em comemoração aos seus 30 anos, na edição 301, apresenta uma notícia³: “Tá na hora de você ir pra EJA”, tensionando a ideia de que a EJA tem sido vista como uma modalidade para alunos problemáticos da educação regular. Além disso, aponta que,

³ [Revista Educação | “Tá na hora de você ir pra EJA”](#)

no Brasil, há 68 milhões de pessoas a partir de 18 anos que não completaram essa modalidade, uma quantidade expressiva, pois corresponde à $\frac{1}{3}$ da população total e metade da população que está em idade de trabalho (INEP, 2023).

Quando observamos a contemporaneidade marcada por avanços e inovações tecnológicas, novas configurações de trabalho, acesso facilitado à informação, ensino superior mais acessível, escolas integrais, currículos escolares para a diversidade, parece contraditório identificarmos tais dados. Esse caos nos leva a pensar sobre as forças que estão em meio à processualidade da produção de subjetividade e objetividade desse público em seus territórios. Um desafio, não é mesmo?

É no mínimo estranho que uma modalidade de ensino que sempre foi relegada às margens da sociedade, e passa a ser vista, inclusive, como válvula de escape, tornar-se uma potência. Será de resgate, de certificação ou de assistencialismo? Nenhum desses!

Habitar o território da EJA com os estudantes e professores nos mostrou que a EJA é um espaço onde conhecimentos se cruzam⁴, por vezes, sem diálogo, sem conexões, porque o que um sabe o outro desconhece, e essa mistura, carece de aprendizado, não apenas de um, mas de todos. Não há conhecimento que se comece ou se termine, mas há conhecimentos no meio, em meio, que movem, se transformam, se destroem, que resistem e se constroem correndo o risco de ainda ficarem subentendidos – um rizoma, diriam Deleuze e Guattari (2012). Uma aprendizagem que nos ensinou a olhar para a produção de diferenças, para as conexões.

De volta à cena, descí as escadas e fui ao encontro de Eda, Rodrigo e os estudantes: Pedro, Thiago, Gabriel e Francisco. Pedro e Gabriel, eram estudantes da EJA/EM, e Thiago era amigo de Gabriel, mas não estudava na escola, ele estava presente porque o amigo o havia convidado para fazer o acompanhamento no violão. Os dois compunham uma banda e tocavam em horas livres. Francisco cantava com Pedro, ele estudava na escola no mesmo turno, porém eram de turmas distintas.

Esses estudantes em devir-artistas eram todos do sexo masculino. Isso não quer dizer que as mulheres não tenham lugar nesse tipo de apresentação, mas que talvez, devido às imposições e relações de uma sociedade patriarcal e machista, elas tenham vivido outros processos de diferenciação, os quais fazem parte de outras

⁴ Conhecimentos de estudantes que trabalham na construção civil, no comércio, na indústria, em financiadoras, em reposição e estoque de produtos, dentre outros.

socializações com redes de sociabilidade que lhe são próprias. Compreender esse processo, e entender que a participação não é obrigatória, significa considerar que a mulher deve estar onde ela quiser e não onde lhe determinam que esteja (Gomes, 2019).

Eda não escondia o orgulho dos estudantes e da sua intervenção na produção de todo o trabalho que estava acontecendo. Ela, em um movimento de devir, transformava o modo como compreendia a realidade da EJA/EM e o seu exercício docente, o que reverbera no processo de produção de subjetividade dos estudantes e na micropolítica instituída na escola. Era o que Passos e Barros (2009) defendiam como sendo um trabalho-intervenção.

No campo, a intervenção não se dá em um único sentido. É essa ampliação dos sentidos da intervenção que vai aumentando quando se considera agora uma dinâmica transductiva partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas (Passos; Barros, 2009, p. 21) .

No início desta pesquisa, Eda relatava com frequência a sua insegurança em relação ao fazer docente, já que que não sabia “ao certo” como abordar e transpor os conteúdos impostos no currículo para EJA/EM. A dúvida e a angústia estavam presentes no seu cotidiano escolar, pois, diante da ausência de diretrizes específicas para o ensino de Matemática na EJA/EM, ela precisava adaptar sua prática aos documentos curriculares para o Ensino Médio regular. Um processo que envolvia linhas distintas que emaranhavam o aligeiramento do ensino, as diferenças, as imposições da macro e da micropolítica, os conteúdos curriculares, a diversidade dos conhecimentos dos estudantes e o fazer docente.

A partir do nosso encontro, Eda procura estabelecer uma conexão entre essas linhas, passando por um processo de experimentação marcado por movimentos de desterritorialização e reterritorialização (Deleuze, Guattari, 2000). Ela, durante nosso caminhar, se desterritorializa quando busca uma nova estrutura para seu seu campo interno, a qual envolve força, resistência, desejo, novas concepções de ensino, cultura, conhecimento e de EJA.

E, nesse processo, que não é linear e muito menos simples, se reterritorializa ao encontrar novas maneiras de ensinar e aprender, de potencializar um currículo vivido, carregado de vida e que convida à vida, ao olhar para o ensino e a aprendizagem para além do controle o que nos leva à descoberta da EJA/EM como

um território de uma EJA/EM com “aprendizados insuspeitos” que estão para além dos conteúdos matemáticos escolares (Gallo, 2002).

Nós vivíamos a experimentação em um plano comum (Kastrup, 2009). Modos de vida e vozes existentes que tomavam forma e movimentavam forças, produzindo um território com uma tonalidade única de produção de subjetividades, que rasurava e fugia do silenciamento e da exclusão desses corpos naquele espaço, em que a ideia era “fazer com que as identidades sejam reconhecidas a partir de suas materialidades, levando em consideração as diferenças e as suas potências existenciais” (Cruz; Aguiar, 2023, p. 121).

Um Sarau que não se deu no acaso, mas na multiplicidade dos encontros: a vivência e os diálogos com Eda, as observações realizadas na escola e nas aulas de matemática na EJA/EM; os diálogos com os estudantes nas rodas de conversa que revelaram histórias de vida e sentidos de existência; o convite feito por Eda a Rodrigo; o pedido à gestão da escola; as conversas de Rodrigo com os discentes, e tantos outros afetamentos que perpassam o pouso nesse território e que escapam à escrita. Um acontecimento que emerge em meio ao fluxo complexo e dinâmico com linhas tênues, e que começa a ser desenhado, de fato, após a conversa que realizamos com a direção da escola, e por meio da qual reunimos nossas forças para apresentar as histórias de vida, desejos e potências de alguns estudantes da EJA/EM, a fim de que esses estudantes pudessem compartilhar seus saberes por meio de um Sarau.

A seguir apresentamos alguns trechos desse diálogo que apresentam uma pequena parte de um trabalho colaborativo e interventivo que foi se construindo no caminhar desta pesquisa. Eles envolvem afetos, concepções de vida, de educação, de política e cultura. Eles se misturam e movimentam forças ativas em defesa de uma educação menor, por meio da qual procuramos viver as misérias do mundo e dos estudantes,

[...] seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras (Gallo, 2002, p. 171).

Por meio do Sarau buscamos não o que era negativo e socialmente estereotipado sobre a EJA como ensino menor e válvula de escape (Santos; Costa, 2018), mas o que era potente dentro do nível de miséria experimentado, pensando

novas possibilidades para, em coletividade, construirmos novos mundos, novas rotas. E foi nesse propósito que se deu nossa conversa com a supervisora da escola.

Estávamos na sala de aula com os estudantes. Eda estava desenvolvendo uma atividade de matemática financeira. Por alguns instantes, ela saiu da sala para buscar alguns materiais, enquanto eu fiquei acompanhando os estudantes. Ao retornar, ela me conta que Rodrigo havia chegado à escola e me convida para uma conversa com a supervisora. Prontamente aceitei o convite! Antes de sairmos, ela explicou aos estudantes que iríamos nos ausentar por alguns instantes, e pede que eles continuem as atividades. Eles concordam, e sem questionamentos, seguimos.

Adentramos uma pequena sala que ficava em frente à quadra. Lá estavam a supervisora e Rodrigo. Nos cumprimentamos, nos acomodamos e iniciamos a conversa.

A princípio, a supervisora me pediu para falar sobre a pesquisa e seu objetivo. Percebendo meu encantamento pela EJA, me perguntou quais foram as vivências que me levaram ao estudo. Falei da minha experimentação enquanto estudante da EJA, graduanda no curso de Licenciatura e mestra no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Durante minha narrativa, Eda e Rodrigo também compartilhavam suas concepções em relação aos assuntos que iam surgindo até que, em dado momento, Eda, com muita simplicidade, me disse:

[...] quando você falou assim pra mim: vamos fazer alguma coisa e tal, o que eu vejo? Vejo oportunidade de aprender com uma pessoa que veio da EJA que sabe me falar como é... quais são os caminhos que eu tenho que percorrer, e que me dá uma luz no fim do túnel [...] no meu papel que vai incentivá-los a não terminar ali (Eda, 2023).

Eda, na sua fala, verbalizou o caos que vivenciava: a insegurança e o estranhamento ao ministrar aulas na EJA/EM devido a falta de currículo prescrito específico para essa modalidade,

[...] as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças (Paraíso, 2015, p. 50-51).

O currículo é uma construção social que ganha forma em meio ao enfrentamento de forças, ou seja, ele é resultado de disputas e negociações sociais, marcado por embates entre diferentes interesses, valores e grupos que disputam sua

legitimação (Goodson,). As experiências vividas no campo de pesquisa expressam essas forças em confronto, revelando as tramas políticas, institucionais e subjetivas que atravessam a construção do currículo.

Em meio a esse enfrentamento de forças que atravessam a construção do currículo, em grande quantidade, estão as forças neoliberais que têm variações bárbaras que negam o outro, sua alteridade, transformando-o em um projeto da escola, baseado no controle, na padronização, na organização do sistema financeiro (Macedo, 2019). Conectando-se a essas forças há as que defendem a justiça social, a igualdade, a equidade, a multiplicidade e as diferenças que dão outra forma ao currículo, o que não quer dizer que o neoliberalismo seja extinto.

Nós vivemos entre essas forças e, muitas vezes, podemos ser engolidos por elas, correndo o risco de não resistir à normatização dos currículos centrados no neoliberalismo, e ainda de internalizá-los de tal forma que não conseguimos nos ver fora dele. Assim, ao invés de criar um campo de experimentação e inventividade, acabamos por reproduzir tais estruturas em uma dimensão micro (Deleuze, Guattari, 2012).

Nesse movimento, Macedo (2019, p.1117) nos provoca ao perguntar: “por que seguimos navegando, mesmo na teoria, por objetivos-bússolas, evitando errar, se a vida não é precisa?”. Por que nós nos aprisionamos à ideia de re(significar) e re(constituir) um currículo se ele já está posto? Não seria porque

os efeitos do (neo)liberalismo são mais pervasivos do que imaginamos. Mais além de políticas curriculares centralizadas – como os PCN e a BNCC –, acreditamos que planejar é preciso e que errar deve ser evitado. Não saber por onde andar é perigoso e improdutivo, o bom planejamento cria a rota no “marzão” aberto e leva ao porto seguro em navegação precisa. Muitos defendem que o porto não pode ser apenas o domínio de um conjunto de conteúdos, que ele precisa ter por horizonte, por exemplo, a justiça social e a luta contra a barbárie. Entretanto, o horizonte não é um porto, ele é da ordem do porvir, sempre um pouco mais adiante, fora da rota, intocável. A terra redonda certamente confunde! (Macedo, 2019, p.1117).

O currículo, observado numa perspectiva neoliberal, envolve uma grande quantidade de forças, pois os neoliberais pertencem a um grupo que “é o mais poderoso no seio da restauração conservadora” (Apple, 2002, p. 57). Essa força que permeia a elaboração dos currículos tem como princípio dar forma aos estudantes com base na racionalidade econômica, cujo padrão dominante é o custo-lucro.

Esse movimento produz a ideia de que “o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os alunos (perspectivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência”

(Apple, 2002, p. 57). Isso contribui para uma guerra acirrada de classes burguesas e populares, na qual uma tenta se sobressair em relação a outra. Assim, a máscara da democracia seguia sem considerar as questões de raça, gênero e sexualidade.

Se estas ideias contemplam nosso modo de pensar, por vezes iremos em busca de adquirir conhecimento sobre os conteúdos previstos no currículo, a fim de obter uma estabilidade econômica e uma representação social “mais valorizada”, pois é o cobrado na sociedade em avaliações de massa que refletem no mundo acadêmico e do trabalho.

E essa era uma das preocupações da docente. Ela desejava que seus alunos pudessem enfrentar e lutar contra essas imposições, resistindo às exclusões sociais decorrentes da ideia de que aprender e ter conhecimento deve estar relacionado à aquisição dos conhecimentos socialmente legitimados no interior da hegemonia das classes dominantes.

Uma preocupação válida e necessária, porque é esse conhecimento que vai empoderá-los na sociedade que os exclui. Contudo, é preciso expandir tais ideias, pensar o improvável, investigar novas possibilidades que envolvem o ensinar, o aprender, o sentir, as dimensões da vida que não tem porto, mas horizonte, e esse é sempre imprevisível, por isso é arriscado. E é nessa busca que nos encontramos e ao mesmo tempo nos perdemos. Fomos, juntas, percebendo que para além dos conteúdos, era preciso

possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certas precauções, é claro, pois não podemos esquecer que a vida de muitos/as depende do currículo! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens (Paraíso, 2010, p. 602).

Assim, Eda aos relatar seu conflito interno, buscava no nosso encontro, uma junção de forças, uma transgressão, uma ruptura, um movimento de transformação, de devir (Deleuze; Guattari, 2000). O que ela ainda não sabia é que eu também vivia o caos de ver que a pesquisa se desmoronava, pois assim como ela tinha os mesmos propósitos.

Confesso que no início, desejava propor um currículo para dizer o que eles, atores da EJA/EM, deveriam fazer, isto é, quais conteúdos ensinar e como trabalhá-los, ideias enraizadas de um currículo positivista. Contudo, ao habitar esse território de multiplicidades e diversidade, fui percebendo que o currículo estava posto. Essa

experimentação gerava deslocamentos que me levavam a traçar novos rumos. Consequentemente eu também buscava no encontro com Eda e os estudantes da EJA/EM a criação de novas possibilidades.

Estávamos conectadas nesse caos, e dentro dele, buscávamos desarmá-lo, descobrir, des-dobrar, dobrar o caminho (Barbara, 2020), sendo a dobra, “a potência como condição de variação” (Deleuze, 1991, p. 37). O compartilhamento de saberes e a experimentação do encontro nos levava à desterritorialização, à reflexão, à transformação dos nossos pensamentos e das nossas ações, uma vez que desejávamos criar algo novo para transcender a realidade de reprodução de conhecimento e de incertezas que experimentamos na EJA/EM.

Seguimos com a conversa.

Rodrigo nos ouve com atenção e, em seguida, expressa seu pensamento:

[...] cada vez mais a educação perde força, e nós viramos o pessoal do “mimimi”, “você tem que estudar”, “ai que coisa chata!”... Parece que a verbalização das ideias tá cada vez mais caindo. Antes a gente tinha uma mediação para ter um futuro, não sabíamos muito bem qual, mas queríamos ser alguma coisa. Hoje pra eles ter um emprego é ser alguma coisa. É doido isso... é assustador! Não digo, que tem que ser médico, advogado... não! Independente da profissão você tem que estudar. Eu faço bico de garçom, sou formado, e detalhe, eu tive que estudar pra saber como ser um garçom, como atender uma mesa, a diferença de vinho e de um coquetel... pra tudo isso você tem que estudar” (Rodrigo, 2023).

Esse incômodo em relação aos problemas que estão em meio à educação não afeta apenas Rodrigo. Há décadas esse mal-estar é alvo de discussões. É nesse sentido que Kohan (2002) defende uma educação a partir da ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. Contudo, o autor afirma que a educação parece caminhar na contramão, pois “não pensa e nega o pensar”, apresentando uma política esmagadora do pensamento, o capitalismo como problema, a vontade de poder da hegemonia, a negação das singularidades, a reprodução de modelos e um ensinar e aprender que tem a ver com explicar e reproduzir o explicado pensando o novo a partir de competências e habilidades.

Nossas forças se unem e a supervisora deixa se afetar por nossos corpos, perguntando:

Qual a ideia que vocês estão querendo que a gente desenvolva com eles?
(Supervisora, 2023)

Eda responde retomando os encontros na roda de conversa em que descobrimos talentos que despertavam alegria, desejos e sonhos:

Então... eu pensei em um sarau pra aproveitar os talentos que nós temos. A Patrícia fez lá um trabalho com eles, uma roda de conversa e nós descobrimos que temos talentos. Nós temos cantores de rapper e nós temos um comediante também (Eda, 2023).

O Sarau emerge de encontros, de afecções, de um movimento de forças que deformam o currículo que aprisiona e entristece. Ele abre brecha para as possibilidades de vida, dando espaço “à experiência com “um outro”, com “outros””, de modo que “deixe os corpos permanentemente abertos porque é assim que as partes podem se conectar com outras diferentes partes e com outras coisas insuspeitadas” (Paraíso, 2015, p. 55-56).

Esse evento era a possibilidade de interagir com as diversas forças, ativa e reativa, que permeiam o currículo. Assim, poderíamos movimentar e atravessar os diversos saberes e afetos que foram sendo tecidos na experimentação com as pessoas da EJA/EM e em seu meio, partindo das múltiplas conexões que se ramificam, desdobram e entrelaçam a novos fluxos. Um

[...] currículo como experimentação, meio, travessia. Como experimentação, um currículo afirma um encontro com o signo que força a pensar, força a forjar os modos de decifração e com eles, uma travessia, uma aprendizagem, uma formação. Como meio, um currículo afirma se como um disruptivo: não apela a uma gênese que garante um início ou a uma teleologia que vai garantir os fins. Como travessia, um currículo afirma uma batalha entre subjetivação e dessubjetivação, entre os modos canônicos, sacralizados de pensar e fazer e a instauração dos problemas que os signos fazem germinar (Rotondo; Cammarota; Clareto, 2022, p.16) .

Rodrigo, com gesto silencioso de quem visualizava a cena na imaginação, falou com empolgação:

Dá pra fazer um processo de integração cultural. O que é isso? A gente oferece algumas ideias de palestras pra gente já ir organizando. Então, assim, a gente explica como funciona o meio artístico. Por eu estar no meio fica mais fácil para explicar como funciona o processo de uma emissora; que é real, que tem uma pessoa palpável que faz isso. E daí sim a gente entra com a ideia do sarau (Rodrigo, 2023).

O real e o virtual coexistem (Deleuze, 2006) e emergem nesta fala. Rodrigo tenta estabelecer uma conexão com os saberes dos estudantes, e, então usa sua força ativa, partindo da sua representação de mundo, que é real, que está em ato, que

já foi realizado, que está estável e visível para pensar o virtual, que é o que ainda não se manifestou e pode vir a se tornar uma potência.

Nesse processo, “o virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual” (Deleuze, 2006, p. 197), assim a potência é a atualização do virtual. Esse virtual está no campo da potência, é imprevisível e relacionado à uma força criativa. Porém, para que essa potência seja irrompida, é preciso um afeto que desterritorializa, que cause uma violência que faça com que os estudantes pensem a partir das diferenças e não das formas de produção e similaridade. Era preciso forjar algo que os balançassem e os fizessem abrir um campo novo de inventividade. Por isso, ele sugere os encontros e as palestras.

Todavia, uma preocupação nos assombrou.

Esses alunos vão embora agora no meio do ano (Eda, 2023).

Esbarramos numa macropolítica que determina a estrutura curricular da EJA/EM.

Essa estrutura havia passado por mudanças, considerando o ano que retornei aos estudos nessa modalidade, em 2009 e 2010. Nessa época tínhamos apenas três aulas de segunda a sexta-feira, cada uma com duração de 40 minutos. Dessas, apenas duas eram de matemática. A primeira série do EM era desenvolvida durante todo o ano letivo. Já a 2ª e 3ª série eram desenvolvidas no ano subsequente, cada etapa em um semestre. Assim, em dois anos podíamos concluir o EM.

Agora, em 2023, a configuração era oriunda das mudanças estabelecidas pelo movimento da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução Secretaria Estadual de Educação (SEE) nº 4.908, de 11 de setembro de 2023. A EJA/EM apresentava estrutura alinhada ao que havia sido imposto pelo novo Ensino Médio.

No terceiro período da EJA/EM as disciplinas eram desenvolvidas em 4 aulas diárias, de 50 minutos cada uma, as quais eram divididas, duas a duas, por um intervalo de 15 minutos para o jantar. Essas disciplinas contemplavam dois eixos: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo. No primeiro eixo eram trabalhados os componentes curriculares das áreas Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias. Nesse contexto, também eram oferecidas duas aulas de

Matemática semanais. Já no segundo eixo, era abordada a parte diversificada composta por duas unidades: Projeto de vida e uma disciplina Eletiva (Brasil, 2023).

A carga horária se manteve nessas mudanças. Porém, houve um processo de aceleração, já que o que era desenvolvido em dois anos passou a ser desenvolvido em um ano e meio. Uma força ativa e hegemônica que potencializa ideias e concepções presentes na sociedade e na escola de que a EJA/EM é o meio mais rápido e eficaz de obtenção da certificação do ensino médio, o que resulta também no que chamamos de juvenilização da EJA (Santos; Costa, 2018).

Nesse processo entrelaçam-se as forças da BNCC, que não apresentam nenhuma orientação específica para a EJA/EM, pressupondo que o mesmo que é proposto para a educação regular seja válido para a EJA. Dessa maneira, temos uma macropolítica cuja força parece operar para manter a EJA relegada em um segundo plano. Essas forças neoliberais, robustas em quantidade, expressam em linhas sutis de reprodução e impactam a produção de subjetividade das pessoas da escola, uma vez que se unem às ideias de certificação, notas e formação para o mercado de trabalho, contribuindo para a produção de máquinas desejantes produtoras e reprodutoras do estado e capitalismo (Deleuze; Guattari, 2010).

Tínhamos pouco menos de um mês para desenvolver esse projeto. Além disso, ainda era necessário desconsiderar as datas de prova, a semana de recuperação e a última semana de aula, já que a maioria não estaria presente. Todavia, em meio a essa macro e micropolítica, tivemos que nos reinventar.

Vamos combinar o seguinte. Eu já tô aqui, faço uma palestra, a gente troca uma ideia pra eu ir entendendo também como está esse pessoal pra eu saber como vai ser e daí a gente combina... (Rodrigo, 2023).

Então, Eda pergunta a supervisora: “Ele pode ir?”. Ela recebe como resposta:

A gente precisa dar um nome pra esse projeto, pra eu colocar aqui (Supervisora, 2023).

O nome do projeto era importante, pois de acordo com o calendário da Secretaria Estadual de Educação, responsável pela instituição escolar, antes do término do semestre estava previsto uma semana pedagógica e um dos objetivos era a valorização da EJA, em que projetos deveriam ser desenvolvidos e apresentados ao órgão. Implicação de uma macropolítica que acaba colaborando para o desenvolvimento de uma micropolítica no cotidiano escolar, no caso o Sarau.

Logo saímos da sala para uma primeira conversa com os estudantes. Tudo aconteceu muito rápido e de forma inesperada. E assim iam tecendo o Sarau em meio, no meio, com o meio (Deleuze, Guattari, 2012). Uma produção coletiva e interventiva que se realizava “por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (Passos; Barros, 2009, p. 17). Um trabalho que nos levou a “aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial” (Passos; Barros, 2009, p. 20). Isso porque as personagens desse cenário são entidades de fluxo, de intensidade e de processos (sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos) contínuos.

É precisamente esse movimento de tecitura que compõem um mapa rizomático (Deleuze; Guattari, 2012), envolvendo forças que se encontram e experiências que se interconectam umas às outras sem ponto fixo ou pré-determinado. Processo que incorpora a multiplicidade das experiências e a complexidade das interações sociais, que envolve desejo e subjetividade (Guattari; Rolnik, 1996), algo que ia se tornando cada vez mais complexo para explicar, pois

a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanta de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideal, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

Reconhecemos que a subjetividade é um processo social, o que nos leva a olhar o que está no meio desse fluxo de resistência, persistência e criação. O brilho nos olhos, a tonicidade da voz, a argumentação, os gestos e a linguagem eram formas de expressão que bailavam, concomitante, entre relações de forças, estruturas sociais, concepções de conhecimento, processos de socializações, relações de poder. Um rizoma que procede

por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável,

reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2012, p. 30).

Para compreender esse movimento dos personagens, buscamos observar os processos de subjetividade coletivas que eles haviam experimentado, pois o posicionamento era algo que transcendia o ideólogo. Estava em jogo o confronto com as maneiras com que, hoje, as diferentes instâncias sociais produzem subjetividade em larga escala (Guattari; Rolnik, 1996).

A partir do ponto de vista deleuziano, entendemos que a vontade é “atribuída à força, mas de um modo muito particular: ela é ao mesmo tempo um complemento da força e algo interno” (Deleuze, 1976, p.25). Nesse sentido, mergulhamos nas suas experimentações sociais observando suas relações com as estruturas sociais e as estruturas construídas para si, tentando identificar os atravessamentos e as forças que impulsionam sua vontade de potência, e dando sentido à sua trajetória profissional, às práticas desenvolvidas na ação docente e à interação com a EJA/EM, de modo geral.

Cena - Os corpos que atravessam e são atravessados

Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer “um” terceiro, que teria sido nós.
(Gilles Deleuze, 1992, p.171)

Em 1994, aos dezessete, Eda, completou o ensino médio, mas já havia adentrado o mundo do trabalho. Ela tinha um sonho

eu não tinha condição nenhuma de fazer uma faculdade também porque naquela época não tinha faculdade pública aqui em Uberaba. Então, para mim era um sonho muito distante [...] (Eda, 2023).

O fato de existir apenas universidades privadas na cidade e as condições de vida regradada financeiramente, fez com que Eda não continuasse os seus estudos. Assim, ela trabalhou como caixa em um oficina de motos e depois em uma lotérica. Morando com seus pais, destinava seu salário à manutenção da casa, já que muitas vezes ou pagava o aluguel ou comia.

Nessas condições, permaneceu algum tempo.

Veio o casamento.

Agora, trabalhando em uma loja de roupas renomada na cidade, havia conquistado uma condição de vida um pouco melhor. Porém, estava insatisfeita devido ao excesso e às condições de trabalho.

Sua irmã, muitas vezes, conversa e a aconselhava a estudar, a fim de que pudesse adentrar em uma Universidade: “Por que que você não faz um vestibular e dá uma mudada na sua vida?” (Eda, 2023). A irmã de Eda tentava mostrar que adentrar a Universidade não era algo impossível, pois na cidade uma instituição federal havia ampliado seus cursos e estava ofertando vagas a pessoas que haviam concluído o ensino médio.

Nessa época, depois de décadas de baixos investimentos na educação superior, o Governo Federal, chefiado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia retomado as discussões relacionadas à valorização e crescimento do ensino superior, o que resultou em medidas que favoreceram a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade (Carmo, et al., 2014). Contudo, ela ainda era resistente à mudança.

Para mim era muito tranquilo, acordava, ia trabalhar, chegava, fazia janta, deitava e dormia. No outro dia acordava, então minha vida tinha essa rotina sempre. Até que um dia meu pai adoeceu (Eda, 2023).

Era época de Natal.

Eda ainda trabalhava na loja de roupas e as exigências de trabalho, visto as vendas da data festiva, não permitiram que ela pudesse estar com seu pai da forma como desejava. Não demorou e seu pai veio a falecer. Uma vivência de muita dor. Paradoxalmente, foi nessa potência de sofrer (Deleuze; Guattari, 2010), no afetamento da tristeza, que Eda foi incitada a agir

o dia que o meu pai faleceu (os olhos lacrimejam), eu pensei... eu tenho que mudar de vida, porque se um dia acontecer isso com a minha mãe, eu quero estar perto da minha mãe, então eu tenho que ter um serviço que me dê estabilidade e que eu tenha condições de dar suporte para os meus pais se um dia eles precisarem de mim (Eda, 2023).

Esse acontecimento afeta e marca a vida de Eda e, nesse sentido,

diferente da lógica do senso comum, ser afetado não corresponde a uma fraqueza, a uma permeabilidade que despotencializa, mas o contrário: ser afetado corresponde a ser preenchido por afecções, ao seu grau de potência. Então, quanto mais um corpo pode ser afetado, mais são aumentados seus graus de afecção, sua potência de agir (Hur, 2016. p. 219).

A própria existência dos seres é uma potência (Spinoza, 2009). Assim, cada qual, em movimento à sua velocidade, tanto impacta os outros quanto é impactado por eles. Esse processo preenche o corpo por diferentes afecções e define o seu grau de potência em ato. Eda é afetada de tal modo que amplia sua capacidade de ação.

Isso fez com que ela rompesse com o comodismo e o conformismo, ativando o seu poder do pensar, um pensar como atividade, “[...] um extraordinário acontecimento no próprio pensamento, para o próprio pensamento” (Deleuze, 1976, p. 51). Essa mudança de rota e de potência não se configura no acaso, ela surge em resistência ao poder da morte, que exerce uma violência sobre ela, que a *força a pensar* e a lança em um devir-ativo. (Deleuze, 1976).

Depois de 15 anos, Eda, aos 33 anos, começou a se preparar para o vestibular, pois na época ainda não havia o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Vindo a confirmação da aprovação, ela iniciou seus estudos na UFTM, no curso de Licenciatura em Matemática noturno.

Uma nova fase de vida marcada por processos de desterritorialização e reterritorialização, marcado por aprendizagens, desafios, conflitos, revolta, alegrias, forças...

Eu comecei a fazer faculdade e por conta do trabalho não dava tempo de ler os textos. E era muita coisa para ler, muita coisa para fazer, era trabalho em grupo, seminários. Toda semana era um caos. Então, o que eu fiz? Eu propus para meu esposo que eu parasse de trabalhar e ficasse por conta só da faculdade, e aí eu comecei a pegar umas aulas de substituição, fazia parte do PIBID que era o programa de iniciação a docência. A gente tinha bolsa para isso... E aí a gente foi patinando até eu conseguir me formar (Eda, 2023).

Eda, muitas vezes durante esta pesquisa, contou histórias e experimentações que vivenciou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Universidade, sendo algumas delas utilizadas na sala de aula da EJA/EM. Ela ressaltou as contribuições relacionadas ao estreitamento entre teoria e prática, escola e universidade, uma vez que podia estar na sala de aula e realizar intervenções de modo a viver a realidade em que iria atuar. Disse ainda, que, para além disso, foi por meio do programa que também conseguiu permanecer nos estudos, uma vez que a bolsa, na época, de quatrocentos reais, lhe permitia contribuir em casa e permanecer persistindo nos estudos.

O PIBID, citado por Eda, foi e é uma ação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) proveniente da Política Nacional de Formação de Professores. Trata-se de uma política pública de incentivo e valorização da docência, buscando o aprimoramento do processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (Gatti et al., 2014; Cornelo; Schneckenberg, 2020).

No caso de Eda, e de muitos estudantes da educação superior, a oferta da

bolsa no PIBID representa mais que uma ação em favor da formação docente, ela representa uma ação que pode garantir o acesso e a permanência dos discentes no curso, visto que os recursos financeiros escassos podem levá-los à evasão do curso, já que por vezes, os estudantes precisam se dividir entre o trabalho e os estudos, o que é um reflexo das desigualdades sociais.

Nessa experimentação, o PIBID representou uma força de resistência que se contrapõe à exclusão social, “talvez sem ele, uma parcela generosa de alunos nem conseguiria se manter enquanto estudantes universitários nos atuais tempos truculentos de violência política e de crise financeira.” (Pradini; Sitta; Modinger, 2017, p. 65). Um processo que colabora para a democratização do acesso ao ensino superior das classes minoritárias.

Já licenciada, Eda começou a lecionar em escolas estaduais por meio de designações. Não demorou para que fosse aprovada em concurso público, tornando-se professora efetiva no Estado de Minas Gerais.

Seu primeiro contato com as turmas da EJA/EM foi em 2015.

[...] foi a primeira vez que eu peguei aula para lecionar EJA. Quando eu entrei na sala, então, eram 2 salas bem cheias de EJA e eu comecei a explicar a matéria um aluno olhou para mim e falou assim: professora, pelo amor de Deus, onde a senhora estava? Naquele momento. Eu tive certeza que eu tinha escolhido a coisa certa para mim. (Eda, 2023).

Existia uma composição de afinidade de vida entre a professora e os estudantes. Eda, diante das experimentações vivenciadas, afirma a necessidade de aprender a pensar para criar, resistir e inventar novas realidades, novos mundos... Um modo de pensar que foi expresso em um dos momentos da roda de conversa quando dialogamos com os estudantes da EJA/EM:

A gente fala de faculdade, porque a vida que eu tinha e que eu tive depois, é muito diferente. A faculdade me abriu portas e janelas. Então, as experiências boas que eu tive, eu quero que vocês tenham também, mas não que o pote de ouro esteja lá na faculdade. Você pode fazer um curso técnico e ser muito feliz. Você pode trabalhar de influenciador, de stand up, sendo feliz. Pode trabalhar com música e ser muito feliz. Você pode trabalhar sendo empregado e ser feliz. Você pode trabalhar na sua própria empresa e ser muito feliz, então não tem receita, para a felicidade, não tem receita para o que é certo e o que é errado [...] então, não é bom a gente se omitir, você tem que ter seu posicionamento, mas de uma forma que você não bata a porta e vire as costas, mas mostrar seu posicionamento. Então, às vezes, ficar calado não é a melhor opção. Você tem que se impor, mostrar qual é o seu pensamento, qual é a sua ideia, mas de uma forma que você tenha argumentação pra isso [...] E isso a escola ajuda muito.[...] Para que vocês melhorem o vocabulário e a argumentação de vocês, para que vocês, em qualquer área que vocês escolherem, qualquer coisa que vocês queiram fazer, vocês tenham essa capacidade de conversar e mostrar suas ideias (Eda, 2023).

Nesses instantes, Eda rasura o currículo, fundado em competências e habilidade, apresentando elementos que transcendem ao que está posto. Ela resiste ao modelo de vida estruturado na BNCC a partir de um modelo único de educação. Sem receita para a felicidade, ela defende uma educação que se orienta pela potência de existir, viver e criar, que amplia a capacidade de ação e invenção de mundos, o que pode reverberar no aumento da potência de existir, quando experienciado com alegria e bons encontros.

Eda abre a porta da multiplicidade, da diversidade e das diferenças. Resiste a ideia da hierarquização dos conhecimentos e do trabalho. Traça uma linha de fuga que desorganiza o currículo previsto (BNCC), que privilegia modelos tradicionais de formação, sobretudo voltados para o mercado de trabalho. Um posicionamento crítico que percebe a escola não como território de transmissão de conteúdo ou de adestramento, mas como território de produção de subjetividades.

Assim, ao invés de formar pessoas adaptadas ao mercado de trabalho, Eda propõe a form(ação) de pessoas afetadas, posicionadas e potentes, capazes de inventar seus próprios caminhos e sustentar seus próprios desejos no mundo, o que contribui para a libertação de uma organização estruturada por forças dominantes, capitalistas e hegemônicas. Ela persiste e insiste na necessidade de aprendermos a pensar, a criar, a argumentar, não para satisfazer a um desejo mercadológico, mas de uma satisfação de vida no sentido de construir mundos e sentir-se neles.

Ao revelar esses pensamentos/sentimentos/afecções no encontro com os estudantes, Eda expressa/transcende uma vontade de potência que

é essencialmente criadora e doadora: ela não aspira, não procura, não deseja, sobretudo não deseja o poder. Ela dá: o poder é, na vontade, algo inexprimível (móvel, variável, plástico); o poder é, na vontade, como “a virtude que dá”; a vontade, pelo poder, é ela própria doadora de sentido e de valor¹. [...] A vontade de potência é plástica, inseparável de cada caso no qual se determina; assim como o eterno retorno é o ser, mas o ser que se afirma do devir, a vontade de potência é o um, mas o um que se afirma do múltiplo (Deleuze, 1976, p. 41).

Compondo esse cenário, estava Rodrigo, ex-aluno da EJA/EM, formado em artes cênicas. Ele tinha uma história inusitada! Formado há mais de 15 anos em artes cênicas, decidiu retomar os estudos em um curso de Licenciatura em História, porém os registros do seu histórico escolar do ensino médio haviam desaparecido. Sem encontrar o documento, ele se matriculou na escola onde Eda trabalhava, cursando o

3º período da EJA/EM, assim ele poderia emitir novamente o certificado de conclusão do EM e adentrar na Universidade, no curso já mencionado.

Quando jovem, ele experimentou vivências dolorosas.

Com 15 anos virei pro meu pai, que era separado da minha mãe, e falei, eu quero ser ator, ele virou pra mim e disse que não criou filho pra ser vagabundo e me botou pra fora de casa. Eu morei quatro meses na rua (Rodrigo, 2023).

Nesta fase, ele morou em São Paulo e, depois, no Rio de Janeiro, vivenciando passagens dolorosas em situação de rua. Foi com a ajuda de um amigo que prestava assistência às pessoas em situação de rua que ele adentrou o mundo do teatro por meio de uma seleção e, em seguida, retornou aos estudos.

Rodrigo participou de várias peças de teatro e chegou a ser roteirista em projetos assistenciais que eram desenvolvidos em áreas de risco e vulnerabilidade no Rio de Janeiro. Essa trajetória de vida o motiva a estar ali.

O que eu tô fazendo aqui é pra motivar vocês a entenderem a importância do estudo, a gerar uma perspectiva pro futuro e alcançar o sonho de vocês. Vai ser fácil? Não! Vamos trocar uma ideia rápida aqui. [...] Eu apresentava uma peça de 2h30min sem pausa, 4 sessões por dias, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo. Fiquei nessa por 1 ano e meio, cada período de transição eu ficava no hotel, eu não tinha, junto com a produção. Não era fácil, tinha dias que eu surtava, todo dia eu colocava o pé no palco e falava, lembra daquele moleque que se fudeu pra tá aqui. Não se esqueça dele. E é essa motivação que eu quero dar pra vocês, não esquece dessa escola. E hoje, eu volto aqui pra falar pra vocês aquilo eu queria que alguém falasse pra mim (Rodrigo, 2023).

Seu perfil despojado (tatuagens, alargador nas orelhas e *piercings* em algumas partes do corpo) causava desconfiança em alguns estudantes que acreditavam em um “modelo” social clássico de identidade, no qual um roteirista deveria se vestir de forma social. Esse grupo, liderado por uma estudante que gostava muito de rituais espirituais, e um aluno homossexual, usou a aparência de Rodrigo como justificativa para não participar do Sarau. Para eles, isso era “conversa fiada”.

Rodrigo deixa bem claro que ninguém é obrigado a participar. Então, em determinado momento da conversa, os dois se levantam e saem da sala. Depois, em outro momento, sem a presença de Rodrigo, fizemos uma intervenção falando sobre os julgamentos estereotipados que estão postos na sociedade devido aos padrões estabelecidos, porém eles foram resistentes.

O que me chamou a atenção foi que essas pessoas enfrentavam sérios preconceitos na sociedade devido aos padrões impostos. A estudante, por vezes, chegou a dizer “gosto de macumba e não estou nem aí para o que pensam de mim”.

E nesse momento eles não se abriram para escutar e se deixarem afetar, permitindo um “mau encontro” submergir, pois “o corpo que se mistura com o meu destrói minha relação constituinte; ou tende a destruir uma de minhas relações subordinadas” (Deleuze, 2019, p. 48).

Para esses alunos, a identidade era apenas a repetição de padrões impostos por determinado grupo. Contudo, nesse acontecimento “[...] a diferença e a repetição tomaram o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico” (Deleuze, 2018, p. 13).

Por outro lado, a história de vida de Rodrigo atraía boa parte dos estudantes. Ele atiçava o brilho nos olhos dos estudantes, principalmente, os que vivenciam o plano comum das artes.

Com personalidade forte e decidida, deixava com que os estudantes fizessem as suas escolhas, porém compartilhava as responsabilidades.

[...] a ideia, afinal, é a gente montar um sarau. Só que assim oh, como eu falei a ideia pra acontecer, de mim só não vai bastar. O contexto é vocês. Eu preciso que vocês se cativem, se motivem, mas principalmente, que ajudem a cativar e motivar os outros. [...] E eu pergunto pra você se vocês acham que esse projeto vai dar certo? Senão a gente já para por aqui” (Rodrigo, 2023).

Essa defesa nos leva a pensar sobre os bons encontros, uma relação experimentada por corpos que se atraem, se compõem, se unem e se ampliam no poder de ação. Um encontro que potencializa a capacidade de cada ser, que em composição alegre alça de uma experiência possível para uma experiência real (Deleuze, 2019).

Eda e Rodrigo tinham histórias de vida, relações e experimentações que se compunham à minha, e isso aumentava minha potência de agir em relação à EJA/EM e à pesquisa. Recordava-me do tempo que havia sido aluna da EJA/EM e um professor de história me afetou de tal forma que as linhas que conduziam minha vida se perderam por novas trajetórias, que por vezes foram dolorosas, mas fizeram com que eu rompesse a ideia de que pobre não pode estudar, fazer uma faculdade e superar muitos dos problemas sociais que vivenciamos.

A partir do momento em que os afetamentos me levaram à sala de aula da Universidade, no curso de Licenciatura em Matemática, meu círculo de amizades foi se configurando junto aos conhecimentos que foram sendo construídos. Nessa fase, adentrei pela primeira vez em um Museu, aprendendo a olhar para além daquilo que

está dito no currículo posto. Claro que não faltaram desafios, e foram muitos, mas compreendo que eles me fizeram crescer.

O Pibid, assim como para Eda, me proporcionou as primeiras experimentações na sala de aula. Mas, muito mais que isso, me manteve no curso, pois a bolsa era o recurso que tinha para sobreviver.

Tive que aprender a escrever, pois o déficit na escrita era empecilho para a produção de artigos. Conheci estados e culturas diferentes participando de congressos nacionais e internacionais que hoje compõem parte dos meus conhecimentos. Viajei de avião pela primeira vez!

Por outro lado, vieram os conflitos familiares, os quais estavam enraizados em concepções patriarcais e machistas de que *homens podem tudo* e *o lugar da mulher é na cozinha*. Um contexto em que “homens e mulheres são educados ou deseducados para lidar com as diferenças entre si, com as escolhas, os desejos e as identidades” (Gomes, 2019, p. 609).

Não deixei as funções para com o lar, mas passei a ser o único ente da família a adotar o estudo como princípio, tornando-me universitária. Acontecimento que gerou conflito de gêneros! O lar se tornou um caos, as ideias não eram mais convergentes, um processo de construção de conhecimento marcado também pelo “desaprender e superar alguns ensinamentos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados” (Gomes, 2019, p. 609).

Experimentação que perpassou pela desconstrução de ideias históricas de que a atuação de mulheres no mercado de trabalho deve se limitar a profissões consideradas uma extensão das tarefas do ambiente doméstico (Oliveira, 2008), o que restringe as potencialidades das mulheres, favorecendo obstáculo à ocupação de cargos como de cientistas, educadoras, empreendedoras e ocupantes de cargos de liderança em diversas áreas.

É claro que a certificação do EM faz parte desse processo, mas representa uma vírgula e não um ponto final. A formação acadêmica, o título e o exercício da docência, melhoraram consideravelmente as minhas condições de vida. Tornei-me independente, trabalhei, contribui para a formação da minha filha, construí novas amizades, passei a sonhar mais.

Então, estar nesse território, envolvida nesta pesquisa acadêmica, é muito mais que um estudo. É uma postura política e ideológica, movida pelo desejo de causar fissuras, desconfortos, curiosidade, encantamentos de forma que esses estudantes

também possam traçar linhas de fuga, de resistência usando de suas potencialidades para gozar a liberdade de poder ser.

Sabemos que nem todos serão afetados, porque o sentido que cada um de nós dá a algo perpassa pelos acontecimentos vividos em uma sociedade moldada por estruturas (Deleuze, 1974). Contudo, no território escolar, é preciso promover experimentações que causem rasuras e que resistam a essas formas de pensar e agir submissas, pois muitas vezes, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1987, p. 163).

Eu também acreditava que a certificação do EM seria o passaporte para a ascensão no mercado de trabalho, ou seja, que eu teria a oportunidade de deixar o trabalho como doméstica e ocupar outro cargo que me beneficiaria um pouco mais perante a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ressalto que não se trata de desmerecer o trabalho doméstico, mas, na época, nem todos os direitos que vigoram na data desta escrita, estavam em vigor. Minha jornada de trabalho era extensa, não havia cálculo e pagamento de horas extras, sem contar que para permanecer no emprego era necessário seguir as ordens dadas, mesmo que não fosse da minha função, enfim, tinha que ser “pau para toda obra”. Acreditando nisso, eu reduzia a potencialidade do meu ser, sendo um corpo dócil que deixava-se manipular, modelar, treinar, obedecer e responder (Foucault, 1987) às exigências do mercado de trabalho e da classe dominante.

Assim, nosso bom encontro resultava em um engendramento que envolvia a imersão no pensamento e no campo de sentidos de cada um dos participantes que, ao mesmo tempo, se encontravam, se atravessavam, se compunham e se modificavam. Nesse movimento, o

pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento [...] o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar “pensar” no pensamento (Deleuze, 2006, p. 213).

Nesse processo, fomos pensando na criação de algo novo, capaz de colocar a Vida em movimento, com alegria, de modo que esta Vida fosse o motor do currículo, transformando-o em algo dinâmico e fluído. Uma tentativa de fazer com que o currículo transcenda a transmissão de conteúdo, reprodução e o controle, para um campo de

experimentação, onde corpos desejanter poderiam ser afetados pela intensidade das Vidas em seus processos de diferenciação. Era

[...] um bom começo; um bom critério para selecionarmos atividades e saberes nas escolas; um bom indicador para avaliarmos nossas práticas e o efeito do que ensinamos sobre nossos/as alunos/as. A partir daí podemos tentar organizar os encontros, favorecendo aqueles que nos produzem alegrias e afastando aqueles que nos entristecem (Paraíso, 2015, p. 56).

Nesse sentido, a complexidade e intensidade da Vida se torna uma força criadora para o ensino, para a aprendizagem e, conseqüentemente, para um currículo com Vidas, com mais cor, cheiro e alegrias. Um bom encontro, que ao invés de tristeza, tinha lugar a alegria.

Cena - Arte em potência, a força da bagunça

Considero que um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. (Paraíso, 2015, p. 55)

Um teste de som... o ensaio do refrão de uma música.

Os alunos que estavam na arquibancada se exaltam e assobiam.

Os alunos em *devir-artistas* transbordavam alegria!

Pedro, Thiago, Gabriel e Francisco, organizavam a apresentação, regulavam os instrumentos, testavam os microfones, estudavam o melhor ângulo e a amplitude da voz.

Antes de iniciar, Rodrigo, com olhar firme e tom de voz imponente reforçava:

Postura, ergam os ombros, olhem para as pessoas, interajam com o público, andem pelo espaço da apresentação, peça aos amigos para gravarem, tirem fotos, isso ajuda na divulgação do trabalho que vocês realizam (Rodrigo, 2023).

Atentos, os estudantes com os olhos vidrados, balançavam a cabeça em gesto de entendimento.

Figura 1 - Organização do Sarau



Fonte: acervo da autora, 2023.

Atentos, os estudantes com os olhos vidrados, balançavam a cabeça em gesto de entendimento.

Começaram as apresentações.

Figura 2 - Início das apresentações no Sarau



Fonte: acervo da autora, 2023.

Uma música, depois outra, palmas tímidas e alguns assobios, parecia algo tão simples... Mas era a realização de um sonho.

Momento de encontro, interação e criação, no qual a diversidade, a diferença, as experimentações são expressões de capacidade de criação de si no mundo. Um processo de aprendizado tão importante quanto o conteúdo, no qual os encontros e as conexões humanas desempenham papel crucial para a formação de significado e compreensão de si e do outro, no mundo. Uma mistura de afetos, não do ponto de vista sentimental, mas da ótica com a qual nos dispomos, corpo e mente, diante da potência de agir.

Os olhares de rejeição, daqueles que percebiam o acontecimento como caótico e bagunçado, expressavam os olhares de rejeição que revelavam fissuras nas estruturas rígidas de um currículo neoliberal, ao passo que os corpos dos estudantes operavam linhas de fuga em direção a uma lógica rizomática, marcada por criação, afecção e multiplicidade.

Nessa manifestação, os estudantes em um *devir-artistas* lidavam com suas sensações e emoções por meio da música, por meio da experimentação. Uma criação, não pela simples memória de algo, mas pela vivência de vida. A letra das músicas retratavam suas experiências, problemas sociais e ações comuns na realidade vivida.

A vida desses estudantes, por instantes, passou a ser o lastro da realidade que compõe o território escolar, e nesse contexto, o contraste com outros modos de vida revelava linhas de resistência ao que era dito. Sexualidade, drogas, desejo de ostentação e condições de uma vida melhor, expressavam as misérias sociais que eles vivenciam. E mesmo para aqueles que apresentam opiniões diferentes, essa experimentação dava surgimento a novas reflexões.

Uma manifestação do corpo e da alma, uma força de conservação, que Spinoza chama de *Conatus*, “esforço para perseverar na existência, poder para vencer os obstáculos exteriores a essa existência, poder para expandir-se e realizar-se plenamente” (Spinoza, 1983, p.15). Essência humana que, a partir de Spinoza, entendemos por desejo.

Não falamos do desejo que impera na sociedade, concebido como falta de algo ou um objeto que completa outra parte que é sempre incompleta, um preenchimento de prazer, como nas tradições platônica ou psicanalítica, mas de um desejo que é a própria força de perseverar no ser (*conatus*), isto é, o movimento contínuo de

autopotência do corpo e da mente, potência de existir e de agir, uma composição de corpo, criação e realidade (Spinoza, 1983).

Um desejo que é ativo e não carece de um objeto como força para criar, pois corpo e criação coincidem. É potência em ato, sendo a potência o próprio desejo. Ele é, necessariamente, uma força e uma potência no campo virtual, mas quando em ato, é uma realidade (Fuganti, 2021).

O desejo não nasce da falta, como nas tradições platônica ou psicanalítica, mas é a própria força de perseverar no ser (conatus), isto é, o movimento contínuo de autopotência do corpo e da mente. O desejo é potência de existir e de agir, uma composição de corpo, criação e realidade.

O acontecimento e o desejo de apresentar suas músicas podiam ser percebidos nos olhares e nos gestos. Apesar de ansiosos, os artistas se sentiam livres para serem quem eram de verdade em um movimento ativo. "Somos ativos quando em nós ou fora de nós ocorre algo de que somos a causa adequada, isto é, quando em nós ou fora de nós ocorre algo que depende apenas de nosso poder" (Spinoza, 1983, p. 16).

Gabriel era um jovem músico que tinha uma banda com amigos. Ele tinha transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e durante as aulas de matemática usava esse diagnóstico para justificar o seu insucesso escolar. Ele sempre chegava atrasado, faltava com frequência, reclamava das atividades e até mesmo deixava de fazê-las.

Pedro era um jovem que trabalhava o dia todo em uma loja de celulares. Gostava de compor músicas e andar de moto. Nas aulas de matemática, era atencioso e educado, realizava as atividades devagar e sem muita empolgação. Com seu jeito descolado, era amigo de todos, então, conversas e passeios pela sala eram seu ponto forte.

Gabriel e Pedro foram afetados no encontro com Rodrigo, pois Rodrigo compartilhava com eles de um plano comum: a arte. Rodrigo possuía conhecimento sobre o mundo artístico e musical, o que despertou o interesse e o desejo de saber mais dos estudantes. Esse processo de diferenciação em que o único currículo existente era o vivido, estabeleceu uma conexão que reativou forças, ativou devires e produziu alegrias, visto que "resgatar as forças é reaver aquilo que é próprio da vida" (Paraíso, 2015, p. 51).

Quando falamos de processos de diferenciação, pensamos a diferença

como prática produzida e produtora de discursos, de sentidos e de sujeitos; ou como marcas culturais que unem e separam pessoas, territórios, culturas; ou como significados que produzimos e adotamos e que nos faz ser e viver de determinados modos; ou como processo que divide, demarca, separa, ou, ainda e por fim, como fluxo e motor da vida que move, jorra forças e possibilita entrar em devires, é a diferença que estamos conceituando; é ela que estamos perseguindo; é dela que estamos falando (Paraíso, 2015, p. 50).

Desde a tecitura e experimentação do Sarau, Pedro e Gabriel adotavam posturas diferentes em relação às que assumiam em sala de aula. Suas ações eram responsáveis e proativas. Não havia atrasos, eles estavam motivados ao ponto de não se preocuparem com a quantidade de espectadores e os comentários em tons de brincadeira que aconteceriam. Eles estavam felizes, pois era a oportunidade de mostrar o que de melhor eles sabiam fazer, conhecimento que era único.

Era um bom encontro que aumentava as potências e a capacidade de existir, de se libertar. Deleuze, a partir de Espinoza, ressalta que

o homem, o mais potente dos modos finitos, é livre quando entra na posse da sua potência de agir, ou seja, quando seu *conatus* é determinado pelas ideias adequadas de onde decorrem afetos ativos, que se explicam por sua própria essência. A liberdade está sempre ligada à essência e ao que dela decorre, e não à vontade e ao que a regula (Deleuze, 2002, p. 90).

O Sarau traz alegria e a possibilidade de uma existência para si e para os outros. A possibilidade de compartilharem o que sabiam e tinham prazer de fazer, os fazia ver a beleza nas relações e na possibilidade de experimentar, permitindo que eles se vissem e fossem vistos. Nesse momento de alegria, as forças ativas (criação, invenção, potência de agir) subtraem das forças reativas (o histórico de exclusão, o medo da exposição, as marcas da escolarização tradicional, entre outras) o que ela pode, o que diminui seu poder adestramento.

Seguindo um novo curso, forças reativas e ativas se juntam, fazendo com que o currículo tenha vida e não seja apenas reprodução. Surgem novas conexões com os fluxos da vida dos estudantes que se fortalecem, pois eles nos fazem um convite para a aprendizagem coletiva por meio dessa experimentação, o que transforma a tristeza da reprodução de um currículo prescrito em encontros alegres para e na vida.

Para além, nos fazem refletir sobre a beleza da arte, pois mais do que o domínio técnico de suas habilidades artísticas, eles criam espaços para pensarmos sobre o papel da arte em suas vidas e ele pode ser um meio de transformação e conexão.

Esse evento, que foi colaborativo, ia rasurando o estabelecido, criando para além dos conteúdos matemáticos uma conexão, uma linha, uma fissura que conectava

o currículo ao movimento e a vida. Isso acendia a força que fazia delirar, sonhar, produzir, inventar (Paraíso, 2015).

Era uma bela conexão de desejos, de encontros, de devires. Essa experimentação nos levou a algumas aprendizagens em relação à docência e o currículo. Paraíso (2015, p. 55) já mencionou uma delas a partir das ideias de Deleuze e Spinoza:

é necessário sermos mais atentas conhecedoras das causas que determinam nossos desejos e alegrias! Nem ridicularizar, nem lamentar; mas buscar ser mais consciente dos efeitos dos encontros! Transformar generosamente as tristezas! Deixar a diferença entrar, dançar, movimentar, “fazer seus jogos”! Multiplicar os bons encontros em nome da alegria! Pois essas aprendizagens [...] que de vez em quando podemos ver e sentir em um currículo – parecem bons caminhos para fazermos um currículo coincidir com a vida e inventarmos outros possíveis na educação.

Essa experimentação só foi possível porque nossa vontade de potência foi acrescentada à força (Deleuze, 1976), o que nos permitiu vivenciar bons encontros e sermos afetados por eles. Buscamos deixar as lamentações e as tristezas que envolviam a angústia de não saber ao certo o que fazer na EJA/EM para pensar sobre bons encontros. Eda abriu a porta, não somente da sala de aula, mas também do seu íntimo. Juntas traçamos os encontros, descobrimos novos caminhos, potências, Vidas... Buscamos forças e encontramos Rodrigo, que nos fez multiplicar os bons encontros e compor uma nova paisagem com os estudantes, onde o ensino e a aprendizagem pudessem também estar em sintonia com a Vida vivida.

O desejo de Eda em contribuir com a form(ação) dos estudantes era uma força interna, que se movia para fora (Espinoza, 1983). Essa form(ação), se opõe a ‘dar forma’, ‘formatar alguém’, a partir de estruturas fixas e pré-determinadas. A borboleta, como tantos seres vivos, por exemplo, se forma a cada instante nos estágios de sua existência. Ela tem forma de óvulo, casulo e mesmo quando chega a forma borboleta, tem formas de relacionar-se com a natureza, além disso há os processos biológicos de transformação em decorrência da idade, reflete nas formas como vive a sua realidade.

Nesse cenário, a forma era um processo contínuo, dinâmico e de possibilidades, nas quais as vidas se desdobram. A forma-ação seria a dinâmica dessa transformação, isto é, a multiplicidade das possibilidades que se dão em movimento: forma de ações, forma de aprender, forma de ensinar, forma de gir, forma de se transformar, forma de criar, forma de inventar, forma de viver, forma de relacionar.

Logo, essa form(ação) é uma invenção, uma criação ligada à singularidade, às diferenças e ao contínuo processo de transformação que pode nos levar a novos caminhos e novas realidades.

A EJA/EM se transformava em território de potência onde as ações se manifestam a capacidade de agir, inventar e transformar se mistura a saberes que não estão prescritos, que não estão ocultos, que apenas emergem e dão origem a outros saberes, que resistem ao que é dado, mas também, que não se afirma para muitos.

Essa potência, síntese de forças, conduz a vitória sobre si mesmo, que é a afirmação da própria potência, o que é interno a cada um dos seres, pois a força é quem pode, e a vontade de potência é quem quer (Deleuze, 1976). Eda tinha a força de agir, de realizar algo naquele espaço. Já os estudantes tinham vontade de fazer, isto é, o desejo de agir. Juntos, eles tinham a capacidade plena de realizar, tornar possível. Assim, força e vontade de potência se manifestam na vitória. Essa experimentação não seria vitoriosa sem este acréscimo, porque as relações de forças permanecem indeterminadas até que a própria força seja acrescida de um elemento que as une em um duplo sentido: em termos de ação e de desejo de transformação (Deleuze, 1976).

Essa experimentação era alegria, mas em seu interior também havia causa de tristeza. Sentíamos a falta de Samuel, um jovem negro de 20 anos, casado com Mônica, que também frequentava a mesma turma da EJA/EM. Um estudante sonhador que tinha deixado a escola aos 16 anos depois de um acontecimento que o atravessou:

eu parei de estudar porque uma professora de matemática falou assim pra mim, na sala tinha 4 meninos só que todos eram... todos tinham o sonho de ser jogador de futebol. Aí ela falou assim para nós: gente, se vocês tem um sonho, vocês desisti. Professora de matemática hein, e eu gostava muito dela porque ela sempre falava de Jesus, falava de Deus e eu gosto muito disso, cara. Aí ela sempre falava dessas coisas. Só que no dia que ela falou isso, eu quis sair da escola. Eu falei, não, eu estou na escola errada. [...] Eu não quis mais continuar na escola porque era o meu sonho, né... Só que depois eu fiquei arrependido. Não sei cadê ela? Graças a Deus. Só que eu lembro dessa só. Lembro dela até hoje. Foi uma pessoa que me deixou essa sementinha aí (Samuel, 2023).

As relações interpessoais que vivenciamos são rizomas compostos por linhas que nos atravessam e nos segmentam, sejam elas duras, maleáveis ou de fuga (Deleuze, Guattari, 2012).

Deleuze e Guattari apontam três tipos de linhas que compõem nossas relações: as de segmentaridade dura, características dos grandes conjuntos molares ou estratos, como as classes sociais e os gêneros; as de segmentaridade maleável, caracterizadas por relações moleculares de desestratificações relativas, com velocidades acima ou abaixo dos limites da percepção, e que, ao contrário dos grandes movimentos e cortes que definem os estratos, compõem-se de elementos rizomáticos, esquizos, sempre em devir, fluxos sempre em movimento que retiram o homem da rigidez dos estratos; e as linhas de fuga, que se caracterizam por uma ruptura com os estratos ou sua desestratificação absoluta (Cassiano; Furlan, 2013, p. 373).

Se somos elementos de uma sociedade que é instituída a partir de estruturas, então, corremos o risco de, em nossas relações, cristalizar pequenas formas de controle e de repressão, o que Deleuze e Guattari (2012) chamam de microfascismos. Nessa relação, entre a professora e o aluno, Samuel é atravessado por uma linha dura que separa o sonho-realidade, cujo efeito não é desprezar, mas controlar, atribuir.

Todavia, em meio a essa experimentação surge uma linha de desestabilização, que leva Samuel a negar o sonho e desistir da escola. Assim, ele abandona os estudos e foge, mas se arrepende ao se deparar com situações caotizantes que vivencia na sociedade decorrente dessa linha de fuga.

quando eu vi que ninguém me aceitava no serviço, eu tive que começar a arriscar. [...] Para um cara que tinha que ajudar dentro de casa. [...] Eu falei, pô, vou sair desse serviço e vou arrumar um melhor. Quem diz que me aceitaram, rapaziada? Por causa do terceiro ano... uma vez eu fui fazer uma entrevista na cervejaria, a moça falou assim pra mim: eu entendo sua necessidade, mas não posso te aceitar, porque você não tem o terceiro ano, aí eu comecei a correr atrás da escola (Samuel, 2023).

A fuga que era para ser um movimento de escape, de novas possibilidades, o leva a outras formas de hierarquia e dominação, isso porque “faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante” (Deleuze, Guattari, 2012, p.15). Ao traçar uma nova rota, ele acaba retornando à escola na modalidade EJA/EM.

Samuel trabalhava três vezes por semana em uma empresa de laticínios, onde ganhava semanalmente R\$210,00, ou seja R\$70,00 reais por dia. Sem carteira de trabalho assinada, sua carga horária era extensa, começando às 6 da manhã até por volta das 22 horas, isso sem direito ao pagamento de horas extras. Decorrente disso, muitas vezes faltava e chegava atrasado.

Essa rotina o causava muito mal-estar. Samuel se sentia vítima do empregador e também da sociedade. Ele lamentava muito não ter ouvido os conselhos da mãe

quando ela pedia para que ele estudasse. Assim, estar na EJA/EM não era algo que ele gostava, a sensação de tempo perdido o atormentava. Ele sempre dizia que se tivesse ouvido sua mãe não haveria atraso na EJA/EM, já teria terminado os estudos e talvez estaria em condições de trabalho melhor, já que tinha fracassado em muitas entrevistas de emprego devido não possuir a certificação do EM.

Contudo, agora ele tinha um novo sonho... Seus olhos brilhavam quando o assunto era *Stand Up*.

Eu quero, eu quero fazer, eu quero fazer comédia. Stand up comedy, mesmo [...] Eu quero crescer na comédia, entendeu? Eu quero ser comediante, eu quero fazer stand up comedy. É tipo assim, rapaziada, eu mesmo, eu estou sofrendo muito de ansiedade, nunca vi isso na minha vida! [...] Eu estou nervoso só de falar com vocês aqui, imagina um dia que eu for fazer um Show de stand up (Samuel, 2023).

Samuel tinha uma rede social onde fazia alguns vídeos como comediante. Contudo, disse que a falta de apoio dos amigos o entristecia. Durante uma roda de conversa, Samuel tirou um celular quebrado do bolso e com os olhos lacrimejados, disse com voz firme que ali estava seu sonho. Segurando o aparelho com as mãos estendidas, disse que o aparelho era o único meio que tinha para fazer seus vídeos e compartilhar nas redes sociais, mas estava em péssimas condições. Tentando resolver o problema, ele fez uma campanha, “vaquinha”, nas redes sociais para arrecadar dinheiro para realizar a troca do celular, mas nem os amigos compartilharam.

Esse acontecimento nos atravessou. Eda e eu trocamos olhares. Não sabíamos o que dizer e o que fazer, estávamos desterritorializadas (Deleuze, Guattari, 2012). As palavras de Samuel estavam tão carregadas de amargura, dor e ressentimento, que fez com que nosso espírito fosse tocado por um afeto-sentimento. Era um corpo que deixava uma assinatura sobre o nosso, e isso nos movia a pensar em algo que pudesse ajudar, ou seja, aumentava a nossa potência de agir (Yonezawa, 2015; Deleuze, 2002).

Ao relatar sua história e seu sonho de ser comediante, Samuel abriu caminhos para que outros alunos manifestassem seus sonhos. Pedro e Gabriel, por exemplo. As mulheres também relataram seus sonhos, e estes estavam mais relacionados à família e obtenção de um emprego melhor: ser exemplo para o filho e lhe garantir um futuro melhor, manter-se no trabalho, obter a certificação. Apenas duas estudantes falaram sobre fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e cursar uma

Universidade, sendo uma delas a mãe do bebê que também ia para a sala de aula da EJA/EM. Talvez, essa forma de pensar esteja relacionada à reprodução de fragmentos microfascistas (Deleuze, Guattari, 2012) os quais nos fazem reforçar a hierarquia de sexo-gênero, valores culturais e morais.

O sonho, sonhar... Na multiplicidade das diferenças, o plano dos sonhos era comum para os estudantes da EJA/EM. Uma ideia extraordinária de sonho que pode ser encontrada na obra de Deleuze (1987, p. 8)

O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que isso lhes diz respeito? Porque sempre que há o sonho do outro, há perigo. O sonho das pessoas é sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é algo perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando se trata da jovem mais graciosa, ela é uma terrível devoradora, não por sua alma, mas por seus sonhos. Desconfiem do sonho do outro, porque se vocês forem apanhados no sonho do outro, estarão em maus lençóis.

Essa ideia nos leva a pensar que os sonhos exercem uma força sobre as pessoas, tanto daquele que sonha quanto daquele que sonha com o sonho do outro, pois o sonho está relacionado com os desejos, projetos e ideologias. Os sonhos podem impactar o encontro de corpos, é até mesmo ser impositivo, ameaçando a liberdade de outros corpos. Por outro lado, o sonho é uma vontade de potência (Deleuze, 1976). Nele, existe o desejo de afirmação de si mesmo e de expansão de suas capacidades. Dessa forma, o sonho pode ser potência que liberta ou que aprisiona, assim é preciso muito cuidado com os nossos sonhos e dos outros, pois por mais que pareçam inofensivos, podem ser representações de forças que desejam manipular, moldar por meio de seus próprios sonhos e vontade.

Desejando conhecer mais o trabalho desse estudante, visitei uma de suas redes sociais. Observando suas postagens percebi que seu trabalho era tímido, e que era preciso desenvolver algo que o ajudassem a entender o que seria uma comédia e um *Stand Up*. Havia uma reprodução de “piadas” por vezes machistas e racistas.

Conversando com Rodrigo, ele nos disse que também havia tido as mesmas impressões sobre o trabalho de humor desenvolvido por Samuel. Ele estava preocupado, e tinha muito cuidado com as palavras para não afastá-lo. Ele nos conta como foi essa conversa com o estudante:

Tem algumas coisas que nem eu falei pra ele. O que é ético-moral pra ele? Até onde a piada dele vai? Porque eu já fui comediante...É uma linha muito tênue. Eu parei de fazer humor porque tomei dois processos, e um eu nem

tive culpa. Quando você não tem uma estrutura, você não pode sair arriscando [...] falei pra ele hoje, vai com calma, vamos criar um planejamento do que você quer fazer, vamos estudar o que você quer fazer. Não vai olhar só porque tá na moda e você tem que fazer... piada de humor negro não é bacana. Aí ele falou: mas o Fulano⁵ faz, daí eu falei, mas o Fulano trabalha **em uma grande emissora**⁶ e tem uma estrutura jurídica atrás dele. Falei pra ele: cara você tem que tomar cuidado, primeiro você precisa ver o que você quer, depois você precisa estudar o que você quer, pra depois saber por onde começar. O que eu quis pautar com ele foi, ele tem um sonho maravilhoso, ele acredita muito, e isso é lindo, ele tem tudo que ele precisa, mas ele precisa de instrução. Se não, a chance dele se queimar ou se envolver numa fria é muito grande (Rodrigo, 2023).

Samuel reproduzia os sonhos dos outros, era uma máquina desejanter que, sem conhecimento, reproduzia microfascismos. Era preocupante contar o que Samuel fazia... era reprodução do desejo como falta.

Nos três encontros realizados sob a coordenação de Rodrigo, todos com duração aproximada de 1 hora e meia, foram discutidos todos os aspectos técnicos de uma apresentação.

Dá pra rolar todo o processo de introdução, execução e conclusão. Ele é roteirizado, um comediante não sobe em cima do palco sem saber exatamente o que ele vai falar. Até mesmo essas piadas prontas são roteirizadas. Então a gente vai estruturar tudo isso. Como você vai começar? Como que a gente vai desenrolar para que não tenha nenhum tipo de retaliação? [...] O processo de idealização, objetivo, marketing, repercussão. O porquê você vincular a sua imagem e o porquê convidar as pessoas, a forma que você quer ser visto e a forma que você pode apresentar. Isso é chamado de ficha técnica do artista. [...] Se você não sabe onde começar e onde parar, se você não sabe respeitar o tempo, se você não idealizou toda uma ficha técnica de como resultar aquilo, temos um problema. Está sendo amador... ah mas é a primeira... não importa.... mas é por ser a primeira que vamos começar fazendo certo (Rodrigo, 2023).

Nesse tempo, Rodrigo perguntou a Samuel como era o processo de criação do seu humor. O estudante respondeu que não havia um processo, que ele apenas pensava e falava. Com sutileza, Rodrigo vai conduzindo o encontro, falando sobre o processo de criação como algo que demanda tempo, estudo e conhecimento. Disse que não bastava apenas reproduzir os modelos da internet, era preciso ser inventivo, criativo e alegre. Ele deu sugestões, apresentou exemplos e ofereceu toda assistência por meio de um grupo que os alunos criaram no WhatsApp para trocar ideias e tirar dúvidas. Mas Samuel ainda resiste, apresentando insegurança:

O que eu mais acho difícil de encarar é as pessoas, porque o resto é piada. Só não sei se vai ficar boa, entendeu? A minha dúvida também é: é nessa

⁵ Preservamos o nome do comediante.

⁶ O nome da emissora foi preservado.

quinta mesmo né, tá muito rápido, né? Quinta-feira é rápido, eu não vim na terça-feira passada, mas eu consigo montar uma piada. Vou perguntar pros meus amigos como é que foi a infância deles e coloco um pouco da minha. Só isso mesmo (Samuel, 2023).

Nesse movimento, que durou uma semana, Rodrigo solicitou a Samuel que escrevesse um roteiro para sua apresentação, além disso, pediu que tomasse cuidado com as falas para não sofrer retaliações. Samuel, no processo, percebe que não tem conhecimentos específicos sobre comédia e humor, e se compromete a estudar e produzir algo para a apresentação. Como ele não havia participado do primeiro encontro, ele tinha dois dias para pensar em algo.

Contudo, o inesperado acontece. No dia da apresentação, no período da manhã, ele me mandou uma mensagem de voz pelo *WhatsApp* falando que não iria participar do Sarau, pois devido ao trabalho, ele não tinha tido tempo para produzir algo. Disse que a experimentação tinha sido válida e que havia percebido que lhe faltavam muitos conhecimentos sobre o assunto. Assim, nesse dia, Samuel não vai à escola, desistindo mais uma vez.

Na hora eu não quis acreditar. Cheguei a pensar: tudo isso para nada! Mas logo me lembrei das experimentações, dos acontecimentos, das aprendizagens, dos envolvimento dos outros corpos que experimentaram esse processo. Demorei a entender que aquela mensagem era um recado: que deu certo, uma vez que ele não reproduz... que para dar certo é preciso ter coragem para estudar e se munir de conhecimentos.

Sabemos que não é fácil vivenciarmos um currículo tão abertos/as aos encontros. Temos dificuldade de praticar a docência sem um caminho que nos pareça seguro e sem sabermos antecipadamente no que vai dar os encontros que vamos articular no território curricular. Tudo isso requer soltura, desprendimento, planejamento diário e constante, postura aberta para a vida! (Paraíso, 2015, p. 57).

Estar aberto aos encontros é desafiador para nós docentes. Na maioria das vezes, o ensino e o aprendizado seguem uma estrutura rígida, onde nós professores selecionamos, a partir de um currículo prescrito, o que iremos ensinar no decorrer da aula. Essa postura, por vezes, nos deixa inflexíveis aos encontros e diálogos. Durante o Sarau, por exemplo, ocorreu uma situação inesperada que causou tristeza na professora Eda.

Eda, após fazer a abertura do evento, atravessa a quadra em minha direção. Ao se aproximar percebo que ela está com os olhos cheios de lágrimas. Eu pergunto o que houve e ela desabafa:

A maioria aqui não está prestando a atenção, os professores estão na sala de professores e nem vem assistir, isso é uma falta de respeito!!! (Eda, 2023).

Felipe que aguardava para se apresentar vê a cena e se aproxima perguntando:

Por que você está chorando, professora? (Felipe, 2023).
Não é nada (Eda, 2023).

Intencionalmente, perguntei ao aluno diante da professora: você está feliz?

Rapidamente, ele diz contemplando a apresentação dos colegas:

Estou muito feliz, muito feliz, isso daqui é uma adrenalina, poder mostrar a minha música" (Felipe, 2023)

Olhei para a professora e com o olhar tentei dizer: você ouviu?

Ela emocionou-se ainda mais, e num gesto rápido, enxugou as lágrimas erguendo a cabeça.

Eles não estavam prontos, ainda estavam imersos na lógica do decalque, então não entendiam que

O currículo e a educação podem ser concebidos como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo (Silva, 2002, p.47).

Nos entre-meios do Sarau experimentamos e trouxemos vida ao currículo. A arte dos estudantes era uma expressão de liberdade criativa, a qual por vezes, não conseguimos explorar em uma aula de matemática, pois tentamos organizar/enquadrar o ensino a objetivos específicos, deixando a porta fechada para a espontaneidade e a "bagunça" da arte. Entretanto, quando paro para observar e contemplar essa experimentação com cuidado, penso que mantemos a porta fechada porque nos achamos incapazes de inventar, mesmo possuindo habilidades para tal. Assim, o processo é doloroso, pois mais do que habilidades técnicas precisamos de ter sensibilidade, a qual precisa ser cultivada.

EPISÓDIO - PLANOS DESFEITOS, RIZOMA EM CRIAÇÃO

*Olho a praia. A treva é densa.
Ulula o mar, que não vejo,
Naquela voz sem consolo,
Naquela tristeza imensa
Que há na voz do meu desejo.*

*E nesse tom sem consolo
Ouço a voz do meu destino:
Má sina que desconheço,
Vem vindo desde eu menino,
Cresce quanto em anos cresço.*

*– Voz de oceano que não vejo
Da praia do meu desejo...*

(Manuel Bandeira, Oceano, 1993)

Cena - Qual o cheiro do café? O encontro e o desterritorializar

O começo não começa senão entre dois, intermezzo (Deleuze, Guattari, 2012, p.148).

Uma mensagem enviada pelo aplicativo a uma amiga querida da faculdade foi um marco significativo em minha trajetória em direção ao território da pesquisa. Antes de adentrar nos detalhes desse percurso, é importante destacar que, em certos momentos, utilizarei a primeira pessoa do singular, para descrever os afetamentos da pesquisa no meu íntimo, pois, “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (Passos; Barros, 2009, p. 31). Outrora, usarei a primeira pessoa do plural, pois compreendo que “a experiência entendida como é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), e isso só é possível quando estamos em coletividade marcada pela multiplicidade e diferença. É

[...] o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (Bondia, 2014, p. 43).

Essa experiência, interpretada por Vini (2021) na perspectiva deleuziana e deleuzo-guattariana, se dá num fluxo contínuo e vital de infinitas experimentações, uma composição de signos experimentados no encontro, os quais transcendem os

sentidos e nos oferecem elementos singulares a serem interpretados nos obrigando a sair da mera condição de observador, que nos faz aprender e criar mundos outros por meio do pensar, e

pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa (Deleuze; Guattari, 1992, p. 142-143).

Esse processo nos impulsiona a ir além da mera observação, conduzindo-nos à aprendizagem e à formação de novos universos através do pensamento. Não estamos preocupados com a dicotomia entre verdadeiro ou falso, nem com a essência dos objetos ou questões similares. O foco reside na criação de espaços de experiência que se desdobram no encontro, e é nesse instante que o meu eu passa a ser nós adquirindo uma dimensão coletiva.

Mas, retornando ao convite, seguimos.

De início, pensei ser um encontro propício para pensarmos caminhos em busca de compreensão e descobertas sobre EJA/EM. Imaginava que a troca de ideias poderia impulsionar perspectivas únicas, a criação de um mapa rico e dinâmico.

O convite para um café no início da manhã havia sido aceito.

Era um dia agitado, marcado por compromissos diversos, mas com pequeno espaço para um café e um bom bate-papo sobre a profissão docente, a matemática e as práticas na EJA/EM. O desejo de conhecer o espaço, as políticas públicas vigentes, as mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio, as implicações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o currículo de matemática trabalhado e tantas outras questões moviam o encontro nesta manhã.

Mais ou menos meia hora de atraso. Olhei no relógio e fiquei preocupada, pois já eram 8h30min e às 10h receberia uma aluna para uma aula particular. A situação financeira não me permitia o cancelamento para vivenciar o momento de maior tranquilidade. Problemas com o divórcio recente me obrigavam a mais responsabilidades. Filha na faculdade, aluguel, despesas com saúde, alimentação, enfim, precisava dar a aula particular.

Decorridos mais alguns minutos, chega à minha casa, Eda. Uma velha amiga da faculdade que atualmente é professora de Matemática na EJA/EM. Ela trazia consigo algumas quitandas fresquinhas para o café, as quais coloquei sobre a mesa para degustarmos enquanto conversávamos. Eda, carinhosamente me abraçou

perguntando como estavam as coisas. Ela sabia dos ocorridos recentes, e se interessava pelo meu bem-estar. Trocamos algumas palavras sobre o ocorrido, mas logo a convidei para sentar-se, e nós nos acomodamos.

Empolgada com a conserva, mantive silêncio sobre a preocupação com o horário, mas por dentro me inquietava. Assim que nos acomodamos, liguei o gravador do celular e fiz vários questionamentos. Estava eufórica para saber como andavam as coisas na EJA, visto que sempre há mudanças, ainda mais porque falávamos sobre EM que passava por mudanças importantes relativas à BNCC, as quais geravam questionamentos e críticas (Tigre; Moreira, 2021).

Nesse sentido, a conversa fluiu. Falamos sobre as estruturas políticas educacionais, da organização adotada pela escola, dos conflitos políticos oriundos da mudança de direção na escola onde Eda atuava, do ensino de Matemática, da defasagem, das reprovações, das potencialidades e desafios da EJA no EM. Falei sobre a proposta do trabalho, dos objetivos e o que esperava encontrar.

Porém, em meio a conversação, o interfone tocou. Era a estudante que chegava para a aula particular. Pedi licença a Eda e recolhi as quitandas da mesa. Ela se levantou. Conversamos mais um pouco enquanto a aluna subiu as escadas. Nos despedimos, ela se colocou à disposição para um outro café e foi embora feliz com a proposta.

Recebi a aluna e dei início à aula.

Mais tarde, um novo encontro. Agora, com minha orientadora, Váldina.

Empolgada contei como havia sido a conversa, as perguntas que fiz e ainda reforcei “Eu gravei tudo”. Ela apenas me ouvia. Percebi, pelo seu olhar, que ela buscava palavras para se expressar, quando delicadamente me perguntou:

Qual era o cheiro do café? (Váldina, 2023).

Com expressão de espanto, silencieei.

Não sabia responder.

A orientadora continuou:

Por que a professora aceitou o seu convite? Por que levou quitandas com tanto carinho? (Váldina, 2023).

Como se levasse um choque, respondi no impulso:

Por que ela é minha amiga (Patrícia, 2023).

Sorrindo, a orientada me disse:

Entendeu! (Váldina, 2023).

Sim, eu disse a ela.

Esse acontecimento, inesperado, potente, único, incorporal, coextensivo, desafiou minhas ideias de pesquisa como algo estruturado, e me fez perceber que a pesquisa também é permeada por afetos, como a amizade e a confiança.

Váldina, por instantes, me silenciou com a pergunta, e o que parecia tranquilo se tornou um caos que não foi

um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço (Deleuze; Guattari, 1992, p.19).

Assim, meus pensamentos começaram a borbulhar, pois “o caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 19). O que eu tinha como representação, estrutura, foi ao chão. Foi como se eu tivesse construído um castelo lindo na areia à beira mar e vê-lo desmoronar diante de uma onda que chegou de surpresa. Como se, na construção desse castelo, eu tivesse ignorado que aquele território também pertencia às próprias ondas. Ou seja, ao construir o castelo faltou-me conhecimento e sensibilidade para compreender as dinâmicas das organizações que compunham o território.

Construí um castelo sem me dar conta dessa complexidade. A não leitura do território, de modo a conhecê-lo e observar sua multiplicidade, potências e fragilidades, fez com que a onda o levasse, o que me deixou “sem chão”. Nos termos da pesquisa, o encontro com a professora e amiga, concretizado pelo meu desejo de levantar informações sobre a EJA/EM, faz referência ao castelo construído.

A onda aconteceu no momento em que a orientadora fez a pergunta: e o cheiro do café? Apostando em uma abordagem cartográfica, inspirada nas teorias de Deleuze, Guattari e Kastrup, percebi que estava impregnada de ideias estruturalistas, fixas, que me levaram a conduzir uma pesquisa “sobre”. Um processo organizado, verticalizado, lógico e sistemático, pautado na ideia de árvore-raiz, que tem começo, meio e fim e não dá espaço para a multiplicidade (Deleuze; Guattari, 2012).

Assim, naquele momento, o meu modo de ver, pensar e sentir a realidade vivida, e também a preocupação com a aula particular e a necessidade de sobrevivência, me levou a potencializar a busca por informações sobre o objeto de estudo, de modo a construir um castelo na areia. Assim, não percebi o cheiro do café,

o seu gosto, a sua temperatura, deixando escapar o par “experiência-sentido” (Bondía, 2002).

A pergunta/onda me causou uma fissura de múltiplas direções e intensidades. Eu digo que foi um processo de desterritorialização (Deleuze, Guattari, 2012). Por um tempo, lamentei e julguei a mim mesma. Envergonhada, pensava como poderia ter feito melhor. Mas a lamentação não poderia continuar, permanecer nesse estágio seria um exercício estagnante. Era preciso colocar um limite no caos!

Recomecei a fim de reterritorializar-me, isto é, configurar um novo território. Traçar novos caminhos, rever e criar conceitos, abrir-me para o encantamento, aceitando que também posso errar e ter dúvidas. Era um *devir*, uma mudança exterior que implicava no interior, pois nesse território que eu construía o meu interior seguia o fluxo do “tornar-me” pesquisadora, amiga, professora, aprendiz e tantas outras coisas, apropriações e subjetivações que davam outro curso à natureza da pesquisa. Novos caminhos que se conectam a outros (Deleuze; Guattari, 2012).

Nesse movimento, a desterritorialização e reterritorialização se faziam juntas, pois “um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 66). Um movimento que deu um novo sentido ao meu modo de ver, sentir e experienciar a pesquisa, o qual passou a ser expresso na essência da pesquisa, ou seja, se comunica com todos os outros acontecimentos do trabalho (Deleuze, 1974).

Entendi que a informação por si só não constitui experiência, era preciso olhar para todas as direções sem limites. Na posição de sujeito da informação (Bondía, 2002), percebi a necessidade de traçar um novo caminho, uma rota de fuga que me levasse à compor uma cartografia dos afetos (Deleuze; Guattari, 1995). Contudo, precisei pensar sobre a composição dos signos que se deram naquele encontro, reconstruir as ideias, analisar o que passou despercebido e construir um novo modo de agir frente aos encontros que poderiam acontecer durante a pesquisa, pois ninguém se desterritorializa sozinho (Deleuze; Guattari, 2012).

Busquei romper com as ideias do território que habitamos, pois “o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323). Isso não significa julgar ou desprezar as ideias do território, mas sim traçar linhas de fuga que nos permitam utilizá-las para pensar, aprender e traçar possibilidades novas que nos conduzam a

construção de conhecimentos outros e nos ajudem na reterritorialização de um novo território (Deleuze; Guattari, 2012).

Foi uma experiência caótica e perturbadora, mas também foi criadora. Engajada nesse movimento, busquei novos contornos e sentidos para a construção da pesquisa, compreendendo que os afetos não podiam simplesmente passar, era preciso deixá-los tocar, permitindo a fluidez, a multiplicidade e a criação de novas conexões e modos de ser e existir.

Afinal, um cartógrafo deve ser capaz de dar

língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (Rolnik, 2011, p.23)

Contudo, esbarrei em novos desafios: a emoção, o autoconhecimento, os preconceitos, o medo da escrita, as normas, as estruturas criadas por mim, pelos outros, pelo macro e pelo micro⁷. Romper com as estruturas de uma formação profissional conteudista, transcendendo a verticalização do aprender, o olhar de julgamento, de superioridade e viver os espaços, constituindo-se como mistura com os outros e escrever sobre isso, foi uma das tarefas mais difíceis.

Foi preciso despir-me de meus pré-conceitos, assumir minhas fragilidades e reconhecer minhas potencialidades, pois todos esses aspectos permearam o meu olhar enquanto cartógrafa. Além disso, foi necessário pensar como poderia romper com as estruturas que construímos para nós mesmos ao longo da nossa história e também aquelas que nos são impostas.

Nesse sentido, esta pesquisa foi dolorosa, pois contar/narrar o que nos toca, vai além das normas técnicas exigidas pela academia para a obtenção de um título. Os afetos nos ensinam, as experiências nos marcam, construímos conhecimento, mundos subjetivos e objetivos com sentido único, os quais muitas vezes não cabem no papel. Porém, é preciso expressá-los dentro de um padrão, e pensar como fazer isso sem perder a essência é doloroso, pois em algum momento corremos o risco de deixar a essência se perder em meio às referências e às citações.

Contudo, aprendemos que cartografar é muito mais que fazer pesquisa, é um exercício de vida, com vidas, é pensar as diferenças como potencialidade. Tal

⁷ Macro: políticas educacionais, normas institucionais, dispositivos disciplinares do estado, dentre outros. Micro: relações interpessoais, afetos cotidianos, modos de subjetivação, dentre outros.

“cartografia postulada por Rolnik (2016), e reverberada pelos filósofos franceses, pensa sempre em um devir, em um povo que não foi dito, aquilo que desterritorializa e, sobretudo, que agencia e dá tonalidade” (Cruz; Aguiar, 2023, p. 122).

Adiante, compartilhamos episódios que se desdobraram ao longo desta pesquisa, vislumbrando neles não apenas narrativas, mas também fragmentos de um intrincado plano existencial, repleto de potencialidades diversas.

Cena - A Escrita de Si e a Constituição no Encontro com o Outro de uma pesquisa

Os mundos que se criam e se desmancham, nessa incessante atividade do desejo, englobam sua existência em todas as dimensões: pré-individual, individual, grupal e/ou de massa (Rolnik, 2011, p. 57).

Não apresentamos neste estudo apenas uma pesquisa científica à academia, apresentamos histórias de vida à sociedade! Isso porque entendemos que o conhecimento é processual e não pode ser desvinculado dos afetos e dos eventos que acompanham o fluxo dinâmico e complexo da vida que se dá em meio a produção de desejos e mundos reais (Rolnik, 2011).

Gostaria de iniciar, dizendo que dentre tantas coisas, sou mãe, filha, professora, pesquisadora, voluntária. Alguém que habitou e vivenciou o território de EJA/EM, que conhece seus movimentos de luta e tem a compreensão de que é possível produzir conhecimento, novas histórias e cultura, capazes de transformar a realidade vivida, assim como afirmava Freire (2011).

Alguém que se constitui, se reconhece e se transforma nesta escrita, que é um movimento de reflexão, de ação, de força e de luta (Foucault, 1992), o qual tenta explicar os modos subjetivos e o fluxo incessante do pensamento que a constitui. Uma escrita que é

ferramenta de si ou um exercício pessoal, que através dela se poderia transformar o que estava sendo visto, escutado, lido e experimentado, além de se separar o quê desses elementos poderia ser considerado um “bom alimento” para constituir para si novos componentes do nosso corpo e alma, ou como o próprio filósofo dizia: matéria-prima para a estilização de nossa existência (Macedo, Dimenstein; 2009, p. 163-164).

Onde fala-se de um “eu”, de um outro, de um nós, que deixa a escrita de “letras mortas”, entendida como texto neutro, que não provoca, sem afeto, rígido e normalizado, para fazer uma escrita com palavras vivas, que revelam a produção de enunciados coletivos em um lugar não clássico de poder, a EJA/EM. Território, onde

nos inventamos diante da neutralidade, dos modos como nos relacionamos conosco e com os outros, das relações de força e de poder, das potencialidades, das diferenças, das possibilidades de libertação e de não subordinação (Foucault, 2000).

Tenho consciência dos fluxos que permeiam a minha própria história. Sei que as experiências com os outros nas mais variadas estruturas e instituições como, família, escola, EJA, graduação, trabalho, política e economia, me conectam às linhas de força que compõem a sociedade, logo tem implicações em meus desejos. Então, todas são peças fundamentais na construção deste trabalho investigativo.

Falo de enunciados, “produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (Deleuze, Parnet, 1998, p.65). Uma produção carregada de desejo marcada por acontecimentos que envolvem múltiplos agentes impregnados de forças que estabelecem conexões e relações sociais que se cruzam e se misturam em linhas de múltiplas entradas e saídas que dão forma ao conteúdo que expressamos.

Em outras palavras, é um movimento de desejo que foi sendo construído. Desejo esse que é

o sistema dos signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente em um campo social. Não há eclosão alguma de desejo, em qualquer lugar que seja, pequena família ou escola de bairro, que não questione as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos (Deleuze; Parnet, 1998, p. 64).

Um processo de atração e ao mesmo tempo de repulsa que teve como efeito corpos afetados pelas intensidades experimentadas nos encontros e múltiplas vivências, e que delineiam o território dessa pesquisa na EJA/EM em relação ao currículo de matemática. Dessa forma, não é apenas uma força individual ou psicológica, mas algo que é profundamente entrelaçado com contexto social, político e econômico.

Sem fixar um ponto de partida, irei revelar algumas experimentações que se deram a partir de encontros bons e ruins, os quais foram parte integrante desse processo. Mas devo informar que não se trata apenas de memórias, mas experimentações para “ler, reler, meditar, entretar-se a sós ou com outros” (Foucault, 1999, p. 131), de modo que possam ser utilizados na ação. Trata-se de construir para si não apenas um conjunto de reflexões e discursos éticos capazes de fazerem calar as paixões, mas ético-estéticos, pois, conforme a escrita de si proposta por Foucault, o sujeito não só se disciplina, mas se produz como obra, compondo modos de

existência singulares. A escrita, nesse sentido, é também uma prática estética de formação de si. Por isso, digo que esta escrita revela não só o movimento dos meus pensamentos, mas também da minha alma (Foucault, 1999).

Recordo-me dos conflitos familiares e posteriormente a chegada da maternidade, aos 15 anos, que me obrigaram a deixar a escola na idade concebida como “certa”. Decorrente disso, fiquei afastada por 11 anos da vida escolar. Neste intervalo de tempo, adentrei o mercado de trabalho como doméstica.

Descontente com as condições de trabalho e insatisfeita com a natureza do próprio emprego, nutria um forte desejo de voltar à escola e retomar meus estudos. Eu firmemente acreditava que a conclusão do EM, ou melhor, a certificação, seria suficiente para abrir portas para uma posição mais favorável não apenas na sociedade, mas também diante do mercado de trabalho.

Esta convicção, enraizada em experiências sociais, estava desprovida da consciência das influências neoliberais que moldavam o currículo da educação básica, agora chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma nova proposta para o EM que, embora tenha discurso de inovação, apresenta nas entrelinhas, a tentativa de alinhar a escola com as exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, aumentar a produtividade para restaurar as taxas de acumulação de riqueza (Silva; Albino; Honorato, 2023).

Foi pensando assim, que após conversar com alguns amigos, retornei à escola na modalidade EJA/EM. Contudo, o retorno aos estudos implicou no enfrentamento de desafios e sacrifícios: deixar a filha pequena aos cuidados de terceiros, remanejamento dos horários de trabalho e, o mais difícil, a falta de apoio do cônjuge que, com ofensas morais, tentava impedir meu retorno. Vivia um caos, um movimento que me obrigava a dançar entre as relações de força que iam me desterritorializando e reterritorializando constantemente (Deleuze; Guattari, 2012).

Entretanto, esse processo também me ofereceu oportunidades de me reconhecer na docência e de me transformar por meio dela. Aos poucos fui criando estratégias, que, assim como Deleuze e Guattari (2012), chamo de linhas de fuga, para lidar com as dificuldades. Isso não quer dizer que fugi das situações vivenciadas, mas fui redefinindo, por meio da subjetividade, minhas concepções, modo de ver, compreender e sentir, criando um novo contexto de vida.

Assim, um novo conjunto de experiências foi conduzindo minha trajetória, a qual afetava a forma como me relacionava com o mundo. Por vezes, trai a lógica que

estava inserida, abandonando ideias que a princípio orientavam meu curso. A título de exemplo, falo da certificação do EM, algo que eu buscava, e que muitos estudantes buscam, acreditando na ilusão de melhores condições de trabalho (Santos, 2018). Contudo, compreendia que apenas o diploma não mudaria a minha realidade. Tratava-se apenas de um pré-requisito para atender as exigências do mercado de trabalho.

Nesse movimento, fui ampliando timidamente meus conhecimentos e conheci a Universidade Pública Federal. Uma novidade, pois, desde criança, ouvia dizer no âmbito familiar que “pobre não fazia faculdade”. Senti medo, não sabia se seria capaz, se seria aceita, como iria adentrar nessa instituição. Muitas mudanças seriam necessárias, uma nova forma de organizar o tempo, lidar com a família e os compromissos de trabalho. Contudo, arrisquei-me, e os meus desejos foram se refazendo no percurso, me levando à reconstrução dos meus planos, um *devenir* que segundo Deleuze e Guattari se da

a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o *devenir* é o processo do desejo (Deleuze; Guattari, 2012, p. 55).

Essas experiências que vivenciei na EJA/EM, me levaram a pensar a educação sob uma nova perspectiva, esta, simpática às ideias de Paulo Freire, que defende a educação como um ato de recriação e de ressignificação de significados, considerando a politização dos educandos, a função social do ato educativo e a dialogicidade (Freire, 1994). Essa transição do modo de pensar e agir sobre o mundo, também me coloca em movimento de *devenir*. Faz-me despertar a consciência sobre mim em relação à sociedade, de forma que passei a me reconhecer como agente responsável pela transformação da minha história, do meu conhecimento e da minha cultura.

Sobre esse processo, devo falar de *devires*, e não de *devenir*. Movimentos que se conectam às ideias Paulo Freire, Deleuze e Guattari.

No caso de Freire, o *devenir* encontra um sentido histórico e em combate ao fatalismo que condenou o homem a reproduzir sua cultura e a dominação que o oprime. No caso de Deleuze, o *devenir* é o caminho do meio e encontra sua dimensão revolucionária, ainda que sem promessa de conquistas ou poderes (Silva, 2024, p. 07).

Esse fluxo me leva a trânsito na teoria crítica de Paulo Freire e na teoria pós-crítica de Deleuze e Guattari, as quais se aproximam quando me vejo em caminhos

que me conduzem a devires doméstica, estudante, universitária, professora, pesquisadora, mãe, filha, militante da EJA, e me colocam em transformação contínua e inacabada, do assujeitamento para o agir, do cartesianismo para a experimentação, da reprodução para a diferença, do previsto para o imprevisível, da passividade para a criação. Devires esses que sempre estão em meio/entre relações de forças, linhas duras, flexíveis e de fuga.

Durante todo o meu percurso me deparei com diversas pessoas e concepções que relacionam a EJA a um ensino inferior, por ela apresentar um ensino aligeirado, com menos conteúdos e certificação rápida. Essa modalidade de ensino era, e é, rotulada como assistencialista, uma forma de resgatar o “tempo perdido” e preparar jovens e adultos para o mundo do trabalho. Fato evidenciado em muitas pesquisas (Oliveira; Silva, 2011; Gomes, 2023) e que conseqüentemente beneficia os interesses da burguesia e do capitalismo fomentando a relação entre opressores e oprimidos (Freire, 2011).

É inegável que a EJA/EM é permeada por diversos problemas sociais. Segundo Santos (2018), ela é uma válvula de escape para: a formação de estudantes que não se encaixam no ensino regular; formação de estudantes para o mercado de trabalho, visando atender as exigências do capital; resolver problemas de analfabetismo, os quais são cobrados por organismos internacionais, o que gera o analfabetismo funcional.

Mas, mesmo entre tantos problemas oriundos das misérias que afligem EJA/EM, independente de sua natureza, defendemos que nesse meio existem potências diversas que pensadas coletivamente podem nos levar a possibilidades novas que enriquecem a experiência educacional, contribuindo para o desenvolvimento do ser, pois não basta considerar apenas os desafios acadêmicos, mas também os desafios da vida (Gallo, 2002).

A EJA/EM foi o salto para que eu pudesse adentrar na Universidade. Nesse novo território, eu era uma simples doméstica sem muita bagagem cultural e intelectual. Os encontros e as relações desencadearam novas vivências, muitas marcadas pelo preconceito, por relações de forças que excluem aqueles que não demonstram os conhecimentos dados como válidos pela sociedade e pelo currículo.

Muitos foram os esforços para superar as barreiras. A intelectual foi fácil, a cultural também, mas os preconceitos causaram dores, e foram elas que impulsionam/impulsionaram minhas conquistas. O ódio, a raiva, o desejo de provar

que eu não era inferior pelo fato de ser egressa da EJA, me movia. Buscava escapar das limitações e identificações dentro do próprio contexto que vivenciava, assim fugia no contexto, e não do contexto, um movimento de devir que implica uma atitude ativa e engajada na criação de mudanças e na construção de algo novo.

Nessa busca, me deparei com várias saídas: silenciar, aceitar, lutar, chorar, abandonar, mas optei por direcionar meus estudos a essa temática no território da academia. Uma empreitada que atraiu adversários, mas também encontrei importantes aliados, e uma delas foi a professora Vânia.

No início, ela era desconfiada e questionadora, mas quando compreendeu minhas ideias e defesa em favor da EJA, tornou-se parceira do estudo. Essa foi uma das primeiras intervenções que a pesquisa na EJA me permitiu realizar no ambiente acadêmico. Ter uma professora na Universidade discutindo a EJA era uma força que se instaurava, uma forma de desestabilizar as noções que se tinha do campo de estudo, ação característica de uma pesquisa-intervenção (Passos; Barros, 2009). Assim, a EJA já não era silenciada na Universidade como antes.

Discussões foram realizadas e fissuras causadas. Falar desse território demandou aporte teórico, pois a crítica era que falávamos do senso comum. Foi necessário construir argumentos para defender o estudo. Todavia, mesmo ciente do avanço das discussões, encontrava dificuldades para me despir dos afetamentos causados pelo preconceito. Sentia certa insegurança. Lembro-me de uma conversa no dia da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na qual eu disse à minha orientadora, a professora Vânia:

Nunca pensei que isso fosse possível!!! (Patrícia, 2014).

Ela, sem demora, me respondeu com tamanha certeza:

Você ainda vai fazer o doutorado (Vânia, 2014).

Em silêncio, pensei: ela está doida, eu?! Fazer doutorado?! Não tenho capacidade para isso! E foi essa frase, um simples acontecimento inesperado que me afetou e fez com que eu reformulasse novamente meus planos.

Logo dei início a atividade laboral em uma escola pública. O trabalho como professora me oportunizou uma vida com mais conforto, a qual era possível suprir as necessidades básicas e proporcionar uma formação acadêmica para minha filha. Daí outra mudança, uma realidade transformada. Rompendo um ciclo familiar que não

teve oportunidade de continuar com os estudos, ela foi a primeira e a única a cursar uma Universidade.

Ampliei meus conhecimentos com os estudantes atuando como professora no ensino fundamental e médio, e apesar da vontade de ministrar aulas na EJA, não tive oportunidade. Decorridos aproximadamente dois anos, adentrei o Mestrado em Educação e novamente meu desejo me levou a estudos relacionados à EJA, o qual aconteceu com os docentes.

Nesse cenário, tive como orientadora a professora Váldina, que também é muito questionadora, firme e polêmica, mas amiga e humana. (Falar sobre Vânia e Valdina é mexer com os sentimentos. Quanta emoção para escrever!!! Meu corpo vibra com as lembranças, fazendo da escrita uma ação dolorosa!). Ao entrar em contato conosco mesmo, corremos o risco de descortinarmos nossas emoções e tramas internas até então invisíveis, o que nos desterritorializa e faz enrubescer a escrita. Todavia, nesse processo é preciso conhecer a verdade sobre si mesmo (Foucault, 1999).

Muitas vezes vivenciamos a sala de aula de forma opressora e distante dos estudantes, acreditando que somos superiores. E tanto Vânia quanto Váldina estabeleceram uma postura dialógica e afetiva de respeito mútuo, no qual não há detentores de saber, mas sim pessoas que aprendem no encontro (Freire, 1994).

Com Váldina permaneci até adentrar o curso de doutorado. Essa foi uma conquista de vida, um desejo que se concretizava. No entanto, essa conquista veio acompanhada de uma fase difícil, porém, libertadora. O divórcio, resultado da incompatibilidade de pensamentos de diversas naturezas, inclusive intelectual, me colocava na condição de pai e mãe responsável por todos os compromissos financeiros de um lar.

Ao mesmo tempo que desejava o doutorado e o prosseguimento da pesquisa, via-me diante da necessidade de trabalhar três períodos, inclusive aos finais de semana com aulas particulares. Assim, as escolhas eram necessárias: sobreviver ou estudar, afinal, as contas vencem e o mercado não perdoa. Junto a essa situação ainda vivenciamos um contexto pandêmico, o qual promoveu o distanciamento social com os companheiros de turma.

Esses acontecimentos refletiram no desenvolvimento desta pesquisa, retardou os meus planos e confesso que fez com que o processo ficasse ainda mais doloroso.

Tive que lidar com os meus sentimentos diante a dificuldade de interagir com a turma em ambientes virtuais, as aulas remotas e a organização do tempo.

Nesse processo a escrita se tornou dolorida. A ansiedade e a frustração diminuíram meus estímulos.

A orientadora, vivenciando a cada momento comigo, buscava nos gestos, nas indiretas, e também nas diretas, fazer com que eu seguisse adiante com meus propósitos. Ela depositou tanta confiança na minha superação emocional e na minha capacidade intelectual, que, por vezes, fiquei envergonhada, e dizia a mim mesma: não posso decepcionar-me! Isso me fez buscar forças, pois “não se pode escrever sem a força do corpo. É preciso ser mais forte do que si mesmo para abordar a escrita”. (Duras, 2017, n. p.). Precisamente por isso, não desisti.

Ao mesmo tempo, meu esforço em abraçar todos os compromissos exercia impacto sobre todos ao meu redor. Na escola, inspirava as crianças que me perguntavam porque uma professora continuava estudando. No ambiente de trabalho, ora era motivada por aqueles que tinham desejo de se enredar na mesma empreitada, e outrora escutava as lástimas daqueles que achavam que o doutorado não mudaria minha vida financeira, visto a desvalorização profissional.

Em família, recebia o apoio dos irmãos e da minha filha, que compreendiam a importância do aprendizado diante de uma sociedade afetada pelo sistema capitalista e hegemônico. Mas, quem de fato não deixou que eu desistisse no meio do processo foi meu pai adotivo, Eurípedes. Um ser de extrema sabedoria, bondade e amor, formado pelos preceitos da doutrina espírita. Ele, com seus ensinamentos e orações, me motivou a todo instante. Nesse momento, por exemplo, são 22 horas, e ele, depois de um dia exaustivo de trabalho material e espiritual, está ao meu lado, sentado em uma poltrona, dormindo, pois, segundo disse, não sairia do meu lado até que eu escrevesse. Esta é apenas uma das diversas vezes que sentou-se ao meu lado dizendo, quase ordenando: “Escreva! Não saia daqui até que você faça algo!”.

Todas essas experiências configuram o meu campo de pesquisa e me movem! Fui afetada pelas experiências vivenciadas na EJA, na universidade, no trabalho, na família, com os pares, com os amigos, estudantes e meu pai. E assim como Favret-Saada (2005, p.158), digo que “ser afetado não tem nada a ver com uma operação de conhecimento por empatia, qualquer que seja o sentido em que se entende esse termo”.

Ser afetado é experimentar todos esses acontecimentos, experimentando intensidades particulares involuntárias e específicas, que denomino de afetos, os quais para outros podem ser insignificantes. É ver seu projeto de vida e de conhecimento se desfazer e refazer em um fluxo contínuo de experiências que imobiliza ou altera nossas representações, isso sem realizar julgamento sobre o outro.

[...] minha experiência de campo – porque ela deu lugar à comunicação não verbal, não intencional e involuntária, ao surgimento e ao livre jogo de afetos desprovidos de representação – levou-me a explorar mil aspectos de uma opacidade essencial do sujeito frente a si mesmo. Essa noção é, aliás, velha como a tragédia, e a ela sustenta também, desde há um século, toda a literatura terapêutica. Pouco importa o nome dado a essa opacidade (“inconsciente” etc.): o principal, em particular para uma antropologia das terapias, é poder daqui para frente postulá-la e colocá-la no centro de nossas análises (Favret-Saada, 2005, p. 161).

É com essa sensibilidade que me envolvo nesta pesquisa, a fim de experienciar os caminhos inesperados de interação e entendimento, indo além das formas tradicionais e intencionais de comunicação. Com disposição para vivenciar o novo, mesmo que pareça desconfortável. Contudo, viver a realidade da EJA/EM é adentrar em um universo de diferenças, multiplicidade, potencialidade e complexidade.

Como definir, então, onde nosso olhar e atenção devem pousar nesse plano de imanência? Lugar intangível, mas que pode ser explorado, experimentado, percorrido. Um campo onde as potencialidades do pensamento se fazem, se desfazem, se desdobram, sem misturam, sem forma definida, sem um caminho determinado (Deleuze, Guattari, 1992). Ele surge inesperado, quando estávamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado.

Momento em que, junto com a professora e orientadora Váldina, realizava um estudo com professores de Matemática da EJA/EM, o qual intitulamos como *Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de Matemática da EJA Ensino Médio (2018)*. Nesse trabalho, discutimos a constituição da identidade profissional docente de professores de Matemática no espaço da EJA/EM.

A questão que orientou tal pesquisa foi: como professores de Matemática da EJA, atuantes no ensino Médio, constituem sua identidade profissional docente a partir dos processos de profissionalização? Nosso objetivo foi compreender o processo de constituição da identidade profissional do professor de Matemática atuante na EJA, a partir dos processos de profissionalização.

Com esse objetivo, depois de passar pelo conselho de ética em pesquisa, mergulhamos no campo, visitando todas as escolas estaduais de Uberaba-MG que ofereciam a EJA/EM. Assim, conseguimos reunir 19 docentes, entre homens e mulheres, os quais apresentamos com pseudônimos. Porém nos esbarramos no obstáculo tempo, pois os docentes trabalhavam em turnos e escolas distintas e os encontros eram incompatíveis.

Nesse movimento, uma professora que deseja participar da pesquisa, nos sugeriu a criação de grupo no *WhatsApp*, e essa ideia foi aderida pelos demais professores. Assim, eles conseguiriam participar da pesquisa e compartilhar seus conhecimentos, desafios e angústias, organizando o tempo. Daí, surge a necessidade de trabalharmos com grupo focal online, também por meio do *WhatsApp*.

No grupo, com os professores da EJA/EM, fomos construindo os dados por meio de entrevista semiestruturada e grupal, os quais foram investigados por meio de uma análise interpretativa pautada no Paradigma Indiciário, ancorado na hermenêutica dialética. Discutimos diversos assuntos relacionados à aula de matemática. Contudo, um tema surgiu de forma inesperada. Estávamos engajados nos relatos que os docentes realizavam sobre as práticas de suas aulas com os estudantes, quando em determinado momento, uma das professoras mudou o curso da conversa, e expressou seu desabafo com amargura:

Sempre ficamos em dúvida se estamos fazendo um trabalho certo ou não
(Prof.^a Valentina, 2018).

Outros, sentindo-se afetados pelo posicionamento, interagiram prosseguindo com a conversa:

[...] não temos o material certo para trabalhar com a EJA, a gente monta como acha que deve de acordo com a turma (Prof.^a Cristina, 2018).

me identifiquei muito com o relato da Valentina, até então, olhando para os outros relatos estava me sentindo totalmente deslocada (Prof.^a Fernanda, 2018).

Pessoal que trabalha a mais tempo com as EJAS como vocês organizam os conteúdos? Como abordam temas interdisciplinares? E se conseguem utilizar outras metodologias de ensino além do tradicional (Prof.^a Valquiria, 2018).

Mesmo em um ambiente virtual, a angústia dos professores era evidente. Ao perceber que o desafio era compartilhado, inclusive por aqueles com longa experiência no ensino, eles se sentiam confortáveis para expressar suas preocupações. Era claramente um pedido de ajuda! Naquele instante, permitimos que

a conversa fluísse, surpreendidas pela espontaneidade do momento. A solidariedade entre eles resultou no surgimento de uma proposta:

Podemos aproveitar este grupo e fazermos um plano da Eja do 1º ano, 2º ano e do 3º ano se vcs tiverem interesse (Prof.^a Cristina, 2018).

Uma resposta escapava ao nosso controle diante da situação. Estávamos diante do desafio de elaborar um currículo para EJA/EM, e a incerteza sobre como proceder era evidente. Como poderia continuar a conversa quando eu mesma não tinha a clareza sobre tal assunto? Esse dilema combinou curiosidade, indignação e desejo. Além disso, revelou lacunas sobre conhecimentos relacionados às questões curriculares.

Precisei de tempo para amadurecer.

Apresentei a dissertação e encerrei o curso com a sensação de que faltava algo. Não obstante, dei seguimento aos estudos me enredando em um novo desafio, precisava de uma resposta que pudesse colaborar de alguma forma com aquelas situações vivenciadas pelas professoras. Desejava realizar um estudo que envolvesse essas professoras de matemática e os alunos da EJA/EM, para, juntos, pensarmos em como articular os conhecimentos dos alunos aos conteúdos preestabelecidos de forma que o conteúdo não tivesse apenas uma forma, mas pudesse fazer sentido diante do mundo que necessita compreender a matemática não como um bicho de sete cabeças, mas como um elemento de construção social.

É inegável que há um desafio quando se fala em ensinar Matemática diante de uma sociedade que muitas vezes percebe essa disciplina como maior prioridade em relação às outras. Parece haver uma visão de que a matemática é o conteúdo mais crucial, e aqueles que não a dominam, não se encaixam no sistema. Dessa forma, uma carga negativa é frequentemente associada a essa disciplina, acompanhada por expectativas elevadas.

Para melhor compreender esse contexto e encontrar respostas, consultei as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas a essa modalidade educacional, o Centro de Referência Virtual do Professor⁸ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁸ Trata-se de um portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Esse portal oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica. Para aprofundamento consultar: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?

Buscava orientações práticas sobre o "como fazer", porém, deparei-me com uma lacuna significativa em suas diretrizes, indicando que o currículo do ensino regular deveria ser adaptado para "caber" na EJA/EM, fato que, nas entrelinhas, me levava a considerar que as suas especificidades não estavam sendo consideradas.

Nesse movimento, entre indas e vindas, por diversas vezes revisitei as falas das professoras no grupo focal da pesquisa de mestrado mencionada anteriormente, buscando uma direção, um elemento, uma luz.

O que ressaltava nos meus olhos eram as extensas listas de conteúdos pré-determinados, imperativos dos órgãos governamentais e instituições educacionais, os quais classificavam os estudantes em avaliações em larga escala e deveriam ser adaptados ao contexto da EJA/EM.

Assim, como as professoras, comecei a questionar como poderíamos, em tão curto tempo, selecionar, organizar e conferir sentido a esses conteúdos, ao mesmo tempo em que buscamos preparar os alunos para enfrentarem essas avaliações externas.

Recordei ainda que alguns dos professores e professoras participantes da dissertação eram os únicos docentes, no campo da matemática, a atuarem nesse segmento na sua respectiva instituição, dado o número menor de aulas. Assim, não havia uma socialização de práticas desenvolvidas na EJA/EM entre os pares, o que contribuía para o seu isolamento. O que nos leva a entender que eles acabavam enfrentando, sozinhos, a tarefa de ensinar Matemática na EJA/EM. (Santos; Costa, 2018).

Nesse cenário em que apenas os estudantes são testemunhas da atuação profissional, ficava a cargo do professor selecionar os conteúdos e criar estratégias articulando as exigências curriculares às especificidades da EJA. O docente vai movimentando seus saberes profissionais e experienciais na busca de dar significado ao ensino na EJA/EM, bem como fazer com que o currículo de matemática e os conteúdos sejam significativos para os estudantes. Ações que fazem parte do trabalho docente, como apontam, Shulman (2005), Ball; Thames; Phelps (2008), Duarte (2009) e Tardif (2012), mas que tornar-se complexo diante da imposição e cobrança de um currículo que não aborda as especificidades da EJA/EM.

Assim a tarefa de "ensinar" frequentemente assume um caráter doloroso, pois o professor enfrenta a incerteza sobre estar agindo corretamente ou não. Nessa ambiguidade, há o risco de não percebermos que as ações docentes, longe de se

adequarem, têm o potencial de transcender, transbordar, gerar fascínio e encantamento.

E é em defesa desse território, que vive constantemente em luta pela legitimidade de suas potencialidades, que deixo-me afetar e faço da EJA e do currículo de matemática do EM o plano de imanência desta tese. Entendo que

precisamos de experiências em que somos convocados a fazer, pensar mas acima de tudo um fazer/pensar atravessado pelos afetos. Ser capaz de sentir e poder expressar a intensidade das com que as diferentes linhas molares tentam nos enrijecer. Esse parece ser o desafio que nos aguarda. O desafio que talvez que nossa desatenção talvez tenha produzido (Gallo; Monteiro, 2020, p. 187).

Os relatos das docentes pesquisadas no âmbito do mestrado nos alertam para a importância de explorarmos, discutirmos e compartilharmos suas práticas na EJA/EM. Isso nos permitirá compreender como, diante de tantos desafios, adversidades e misérias, *os professores de matemática (re)significam o currículo posto para o ensino regular na EJA/EM*. Evidencia o anseio por um trabalho colaborativo que maximize as intensidades dessas práticas que podem ser potencializadas quando pensadas na perspectiva da multiplicidade e dos afetos.

Diante disso, a tese a princípio defendida era: o currículo da EJA/EM deve ser pensado/desenvolvido/experimentado com/por alunos, professores, gestão e comunidade escolar de modo a transcender a transmissão de conhecimento, dando espaço para os desejos, sonhos e potências outras negligenciadas pelo sistema neoliberal, de modo a criar novas possibilidades de pensar e aprender, que fazem da sala de aula e da escola um espaço que tenha vida comVidas. Todavia, essa concepção foi se modificando ao longo da pesquisa.

Entendia que o currículo deveria ser pensado a partir das experiências vivenciadas na sala de aula por professores, alunos, gestão e comunidade escolar, considerando as necessidades das minorias de forma a buscar uma possibilidade da composição de um currículo comVidas. Não se tratava de mudar o currículo posto, mas ampliar novas formas de pensar e agir frente a esse currículo, com o propósito também de contribuir para as políticas públicas em âmbitos regional, estadual e nacional.

Todos têm a oportunidade de trocar experiências, compartilhar saberes, contribuindo para possibilidades de com/por um currículo que reverbere no desenvolvimento profissional docente, nas discussões sobre direito das minorias e

nas considerações das diferenças. Ademais, colaborar para se repensar políticas educacionais para a melhoria da educação oferecida a essa modalidade de ensino.

Assim sendo, a tese tinha como objetivo geral: habitar o território de uma sala de aula da EJA/EM com o desejo de conhecer o currículo de Matemática vivenciado pelo docente e alunos, no município de Uberaba, analisando como as perspectivas dos alunos interferem nesse processo.

Desde o início, optei em trabalhar com a cartografia social operando com as ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Virgínia Kastrup e outros autores que compartilham dessa teoria filosófica. A ideia era cartografar o território da sala de aula da EJA/EM e as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas por uma professora de matemática. Na época, a intenção era de conhecer/aprender/viver/sentir o fazer-saber do currículo vivenciado e do currículo prescrito e tinha os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os atravessamentos das políticas públicas no campo de forças que o currículo prescrito/vivenciado é constituído.
- Construir, junto com os docentes, apontamentos sobre a (re)significação do currículo de Matemática na EJA, ensino médio, que possam contribuir para (re)pensar desse currículo.

Contudo, esses objetivos, geral e específicos, foram sendo rasurados durante o processo da pesquisa, ganhando novos contornos que serão revelados no decorrer deste trabalho. Isso porque cartografar é um método de pesquisa que se faz na prática com os participantes envolvidos (Kastrup, 2009).

Cena - O caminhar de uma pesquisa cartográfica

Pegadas na areia... De quem são? Onde começam, onde terminam? Qual o caminho? Elas se misturam, se conectam... Um rizoma, talvez... Cada pegada é uma história, juntas, uma história, afinal, qual é a história? (Patrícia, 2025).

Pinote (2002, p. 208-209), em sua dissertação, apresenta uma antologia comentada e traduzida da obra poética de Antônio Machado, renomado poeta e escritor espanhol que descreve uma concepção de caminhar interessante.

*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás*

*se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino
sino estelas en la mar...*

*Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho
senão sulcos no mar...*

Nesta perspectiva, o caminho não é traçado, ele é experienciado. Nele, nada se aplica, tudo se constrói dando forma a como se pensa e age. Isso não quer dizer que renunciamos o rigor teórico e metodológico, apenas o reinterpretamos. “A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (Kastrup; Passos; Escóssia, 2009, p. 11).

Disso decorre nossa escolha por desenvolver esta pesquisa por meio do método cartográfico que

acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (Rolnik, 2011, p. 23).

Esse método nos ajuda a entender os fluxos existenciais das pessoas e a produção de sua subjetividade, individual e coletiva, em meio a uma realidade social, cultural, econômica e política organizada por estruturas e instituições que, ao longo do tempo, podem sofrer transformações, mudar de sentido, modificar as intensidades ou inventar novas rotas que levam a novos mundos. Um movimento que se centra na multiplicidade, nas relações de forças, poder, desejos e afetos que se conectam e se desdobram sem um centro fixo.

A cartografia traz marcas dos encontros que nela se fazem (Rolnik, 2011). Assim, podemos criar um mapa aberto e rizomático, com conexões múltiplas e não hierárquicas. Um desenho que nos permite mapear as conexões e desdobramentos das forças e relações que atravessam um corpo. Nele podemos observar e intervir nos processos de subjetivação das pessoas, dado que a subjetividade é uma produção, e, assim sendo, a qualquer instante, podem-se inventar linhas de fuga que

desterritorializa e podem levar a novas formas de pensar, agir e criar (Deleuze, Guattari, 2012).

Para desenvolver esse método nos fundamentamos nas ideias de Suely Rolnik, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Compreendendo que o caminho se faz ao caminhar, não desejamos descrever a trajetória em si mesma por meio de técnicas predefinidas. A intenção é evitar interpretações restritivas e acompanhar o processo de produção, carregado de potencialidade e intensidade experimentados nos acontecimentos e encontros ao caminhar.

Como próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos - na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, como veremos, na escrita dos textos (Barros; Kastrup, 2009, p. 59).

Nesse processo, fomos aprendendo a cartografar, controlando a ansiedade para não conduzirmos a pesquisa com expectativas, e sim com cuidado e atenção, pois o caminhar é acompanhado por incertezas do que se pode encontrar. Por vezes, nos deparamos com encruzilhadas inesperadas, trajetórias não lineares e desdobramentos que escaparam à nossa previsão, forças que interferiram no curso. Decorrente disso, em alguns momentos, foi preciso abandonar/reinventar as estruturas em que vivíamos.

Isso porque vivemos uma série de experimentações nas relações com os outros, as quais compõem as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que julgamos válidas. Assim, elas moldam nossa percepção e compreensão do mundo. Decorrente disso, vivemos imersos em padrões que, longe de nos limitarem, são dispositivos pelos quais tentamos dar sentido ao mundo (Deleuze, 1974).

Assim, mesmo que nós sejamos seres inacabados e não predeterminados, como aponta Freire (1994), estamos sempre buscando construir estruturas e esquemas simbólicos para dar sentido aos desejos e à vida. Contudo, também esses esquemas são instáveis e podem ser abalados por acontecimentos múltiplos, os quais podem nos colocar em um movimento de devir, que nunca é desacompanhado de desejo e de forças, porque devir nunca é correspondência de relação, imitação, identificação, semelhança, progredir ou regressar segundo uma série.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais

instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (Deleuze, Guattari, 1997, p. 55)

Esse processo nos coloca em caos caotizado, que pode causar espanto, tranquilidade, transições, consciência abalada, incompatibilidade com objetivos, possibilidades novas, mudanças de trajetórias. “É como se se jogasse uma rede, mas o pescador arrisca-se sempre a ser arrastado e de se encontrar em pleno mar, quando acreditava chegar ao porto” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 239).

Uma produção incessante, única e ao mesmo tempo carregada de diferenças, pois cada um, na sua subjetividade, modela a partir do encontro, modos de realizá-lo e vivê-lo. Entendemos essa subjetividade, assim como Mansano, que a partir das ideias de Guattari, afirma ser

uma matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir. O encontro com esses componentes possibilita fazer conexões díspares e inesperadas, precipitando movimentos que insistem em suas misturas e desvios. Assim, novos componentes são recorrentemente inventados e abandonados tendo, portanto, valor e duração históricos (Mansano, 2009, p. 112).

Encontro como esses são comuns quando se pratica a cartografia, pois o pesquisador confronta a si mesmo, no que diz respeito aos seus esquemas simbólicos. Por vezes, é preciso rever decisões antecipadas na pesquisa: seguir um caminho predefinido, ancorado em expectativas e concepções estruturalistas, ou aventurar-nos por trilhas diversas, aberto à transformação, fazendo do percurso uma possibilidade de descoberta potente. Assim, decidimos seguir o caminho que nos toca, nos passa, nos atravessa, nos afeta, nos transforma, como nos mostra Bondía (2002).

Se optarmos pelo caminho que não permite flexibilidade, afetos, novas possibilidades, seguiremos com a pesquisa sem notar as surpresas ao redor, perdendo a chance de verdadeiramente nos questionarmos e descobrirmos o que o percurso tem a oferecer. É desconsiderar os processos e fluxos, ficando presos a “lógica da árvore”, que afirma o modelo de reprodução e representação que molda a jornada, sob o princípio de *decalque* (Deleuze, Guattari, 2012). É nos arriscar a criar uma narrativa repetitiva, onde cada passo é uma cópia de outros, que limita e nos priva das nuances que podem enriquecer a rota no decorrer dos desdobramentos do caminhar.

Em contrapartida, ao decidir se aventurar e ser afetado, o cartógrafo, segue o curso que toca, que desterritorializa e reterritorializa. Ele deixa a pesquisa ganhar corpo na medida em que ele habita e percorre os territórios. “O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos” (Costa, 2014, p. 67).

Isso quer dizer que o pesquisador se abre para os acontecimentos que se entrelaçam em um processo contínuo que derivam múltiplas saídas e entradas, as quais são suscetíveis a reversões e estão constantemente sujeitas a alterações. Um rizoma “que não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 4).

Estar entre e buscar compreender o que está no meio, envolve acompanhar os processos, entendendo que os saberes específicos são necessários, mas não são os únicos, pois “os saberes exclusivos de cada área sempre serão insuficientes quando se pretende cartografar um território” (Costa, 2014, p. 67). É uma composição de saberes, de forças, de multiplicidade e de diferenças, que se completam e se misturam a partir dos encontros.

O que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou fogo no ferro. Um corpo se retira de outro, como o líquido de um vaso (Deleuze, 1974, p. 22).

Os acontecimentos resultantes dessas misturas são oportunidades de conhecer/experienciar/aprender/construir novas dimensões que podem possibilitar a construção de pensamentos e narrativas únicas e significativas no vasto rizoma da existência que “não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 20).

Trata-se de movimento! Ora, paisagens se transformam com o tempo, novas estradas são construídas, rios mudam de curso, cidades crescem, pessoas mudam de opinião, produzem subjetividades, constroem modos de ver/sentir a vida a todo instante. Logo, nessa perspectiva cartográfica, o propósito não pode julgar ou buscar resultados, mas acompanhar o processo que envolve os encontros que perpassam essas construções, e que compõem a realidade. É um método complexo e difícil que nos desloca da atitude cognitivista e da busca de informações, para uma postura de aprendiz que busca colaborativamente com os participantes produzindo sentidos e conhecimento (Kastrup, 2009).

Cena - Entre/meio o currículo e as vivências: cartografias na EJA/EM

No início desta pesquisa, a ideia era que o currículo deveria ser construído, reformulado, discutido, criticado, mas ao praticar a cartografia na EJA/EM, compreendi que eu tampava meus olhos para não ver: o currículo estava posto, isso era fato. Todavia, acompanhar e vivenciar o movimento de significação desse currículo ia dando novo contorno e sentido ao modo de pensar e conduzir este estudo.

Em vez de simplesmente observar, descrever ou representar os acontecimentos relacionados ao currículo de matemática, habitava o território da EJA/EM junto com 19 estudantes da 3.^a série do ensino médio e a professora Eda. Esses encontros aconteceram no primeiro semestre do ano de 2023, momento em que iniciamos a cartografia na sala de aula com o objetivo de mapear os processos de produção de subjetividades relacionados ao currículo de Matemática.

O trabalho foi desenvolvido nessa turma porque Eda, durante o episódio do café, expressou seu desejo em vivenciar tais experiências com esses estudantes, visto que seriam os últimos seis meses deles na escola enquanto discentes. Ela acreditou que seria uma possibilidade de criar novos sentidos para e na vida desses estudantes, acontecimento que revelava suas preocupações com os estudantes.

Em uma das reformulações deste estudo, pensamos em trabalhar com mais professores e discentes em escolas distintas de Uberaba, porém ao conversar com a professora Eda e acompanhar suas primeiras aulas na EJA/EM, nossa atenção pousou sobre múltiplos e variados elementos que compunham fluxos complexos de afetividade, desejos e forças. Nos vimos diante de uma densa produção de dados que contrastava com o tempo. Assim, decidimos pousar apenas na turma da Eda, que era desenvolvida em uma Escola Estadual de Uberaba-MG.

Neste estudo, não apenas desenhamos um mapa “aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 21), mas também capturamos as nuances e interconexões que permeiam essa trajetória, já que esse mapa

[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 2012, p. 21).

Foi um movimento de desenhar/rabiscar/compor. Uma verdadeira “experimentação ancorada no real” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 21), que nos permitiu conhecer/aprender/sentir/vivenciar como uma professora de matemática pode ressignificar o currículo com seus alunos de modo que ele faça sentido para além dos anos escolares.

Vivenciamos um processo coletivo e colaborativo, o qual intervimos no movimento uns dos outros de produção de conhecimento e subjetividades, as quais se constituíram em meio às experimentações que vivenciamos nas aulas de matemática, e que nos ajudou a pensar e criar ações para o desenvolvimento de um currículo com Vidas.

De saída ideia de desenvolver o método cartográfico se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim [...]. Todavia não nos impede de procurar pistas que tem em vista descrever, discutir e sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2009, p. 32)

Assim, transcendemos a ideia de pesquisa estruturalista. O “conhecer” não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. É um processo de habitação de um território existencial (Alvarez; Passos, 2009).

Neste movimento, a teoria ganhou vida na prática, isto é, nas ações, nas falas, nas vivências, nas diferenças, nas intervenções, na multiplicidade de olhares e na dinâmica da sala de aula. Ela não foi utilizada na perspectiva de explicar o campo existencial, mas ao contrário, foi no campo existencial que ela nasceu. Desse modo, teoria e prática, fazer e conhecer, são indissociáveis, ou seja, são partes integrantes de um processo contínuo de aprendizado e transformação que se vinculam à pesquisa-intervenção (Passos; Barros, 2009).

Intervenção esta que ocorre através da imersão na experiência que conecta sujeito e objeto, teoria e prática, em um mesmo universo de produção ou coemergência, que também podemos chamar de “plano da experiência”. Que requer compreender que objeto, sujeito e conhecimento se relacionam de maneira interdependente, o que torna impossível prever a realidade. Não há garantias ou pontos de referência externos a este plano. A fundamentação da investigação ocorre na sua própria dinâmica, ou seja, se orienta na experiência, que se caracteriza no saber-fazer transformado em fazer-saber (Passos; Barros, 2009).

Segundo Kastrup (2009), esse método acontece e se desenvolve praticando, diferente de algo que pode ser aplicado. Assim, o sujeito é analisado na processualidade de um vir a ser que é dinâmico, coletivo e singular, pois sempre está imerso em experiências sociais de lutas e de forças que os afetam, assim como o meio em que vivem. Ele pode ser percebido e sentido em um constante movimento de existências particulares e históricas, “à medida que desenha territórios subjetivos que são investidos desejantemente. Entretanto, esses territórios nada mais são do que composições provisórias de forças. (Mansano, 2009, p. 112).

Para o caminhar desta pesquisa, foi preciso pensar sobre a orientação de seu curso. “O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (hódos-metá)” (Passos; Barros, 2009, p. 17).

A trajetória não foi linear, o caminhar nos colocou em dimensões múltiplas. No entanto, iremos relatar o percurso a partir do curso de doutorado, onde de fato, materializamos o estudo.

Iniciamos as disciplinas específicas em um contexto pandêmico onde as aulas eram *online*. Em contrapartida, tivemos a oportunidade de estreitar vínculos com outras Universidade participando de disciplinas direcionadas ao objeto de estudo que nos ajudaram a compreender melhor o tema em questão.

Particularmente, participei de uma disciplina de questões curriculares na Universidade Federal do Paraná (UFPR) que tinha como alunos pesquisadores de vários lugares do Brasil. Uma experiência que abriu portas para pensarmos o currículo de Matemática da EJA/EM, a partir de várias vertentes epistemológicas.

Analizamos documentos como a BNCC, artigos, dissertações, teses e livros de autores que abordaram o tema da pesquisa. Após as leituras dos textos referentes a cada aula semanal, tínhamos a tarefa de apresentar resenhas, a fim de identificar elementos que fossem capazes de proporcionar base para as discussões subsequentes.

Após as aulas, imersos nas conversas que desdobravam os textos diante do contexto educacional, foi-nos solicitado um relato de experiência. Nesse registro, abordamos o metamorfosear de nossas ideias, evidenciando o impacto das discussões em grupo no desenvolvimento do nosso entendimento. Essa abordagem

holística e participativa não apenas enriqueceu nosso entendimento do tema, mas nos ajudou a pensar alguns dos conceitos que compõem este estudo.

Além das disciplinas no curso de doutorado e da disciplina na UFPR, tive a oportunidade de participar Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC), vinculado ao CNPq (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00027086RZ82BJ>) e da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD), coordenados pela professora Váldina, orientadora que me acompanha. No grupo, as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, filósofos franceses influentes na transcendência das fronteiras da filosofia tradicional, assim como a cartografia, foram temas abordados.

Os textos, por vezes complexos, eram discutidos por colegas de distintas áreas do conhecimento, inclusive da filosofia. No grupo, pesquisadores de outros estados apresentaram suas contribuições em relação aos autores, o que contribuiu para a compreensão de alguns conceitos. Quando a dúvida se instalava, os responsáveis pelo grupo buscavam autores, palestras, vídeos e músicas que nos auxiliam no processo de escrita e formulação de ideias.

Foi um movimento intenso e de novidades, digo assim porque, particularmente, experienciei uma graduação estruturalista, onde o conteúdo era prioridade. Além disso, vivenciamos um mundo acadêmico que ainda cobra certa estrutura para a apresentação de trabalhos como este. E pensar a construção de um texto em forma de composição e música, como apresentado por Déa Trancoso, compositora, atriz e pesquisadora, mestre em estudos rurais e doutora em educação, que articula em seus ofícios ciência, filosofia, literatura, arte e magia, foi realmente uma reviravolta, pois rompia totalmente com essas concepções estruturalistas.

A experiência com Déa Trancoso foi marcante. De início, pensei que suas ideias eram inovadoras demais, e cheguei a me contrapor à sua proposta. Ainda tentando aprender sobre a cartografia, fui afetada quando, em um dos encontros com o grupo de pesquisa, ela disse: “O corpo precisa falar!”

Passei a observar os movimentos do seu corpo quando falava do aprender, da pesquisa, da vida, da poesia, da cartografia. Percebi que o meu corpo precisava de movimento, de expressão, de sensibilidade, de poesia... Foi aí que comecei a tocar piano. Gostava de ouvir músicas clássicas e calmas, mas eu queria sentir o toque, a melodia, queria fechar os olhos e sentir a alma, e foi assim que eu consegui

desenvolver um pouquinho a escrita deste texto de forma mais poética – eu acho. Estava eu, fazendo algo que jamais imaginava.

Isso também contribuiu para que eu mudasse minha prática na sala de aula com as crianças do 5º ano, com as quais eu trabalho com a disciplina de Matemática. Vista como uma professora mais séria, quis rastrear esse território de modo diferente. Nos primeiros dias de aula, procurei construir um espaço de escuta, onde os estudantes me falaram sobre as suas preferências, sonhos, desejos e angústias em relação às aulas. Brincamos, saímos das carteiras enfileiradas, contamos histórias, demos risadas, situação que nos aproximou e fez com que olhassem a matemática de outra forma. Foi bom escutar de algumas crianças:

Eu não gostava de matemática e agora eu gosto (2023).
Não gosto de matemática, mas gosto de você (2023).

Entendi o quanto o corpo precisava falar! Foi o primeiro ano em que as atividades que desenvolvia na escola eram mais corporais e a apostila passou a ser tarefa de casa. Minha convivência com os estudantes ficou melhor, tenho menos conflitos, a aprendizagem e o ensino são mais prazerosos. Contudo, algumas fissuras são criadas, uma vez que a sala não é mais “tão disciplinada” – são as linhas que se cruzam.

Esse é o reverberar da pesquisa na minha prática docente e daqueles que estão ao meu redor.

Foi esse caminhar, todas essas experimentações, o que nos permitiu construir o que chamamos de estudo bibliográfico e documental, pois tivemos a oportunidade de viver, dialogar, trocar experiências, aprender, ensinar, visitar, analisar e discutir os conceitos e as formas que compõem esta pesquisa. Esse processo contribui para a sustentação e consistência desta intervenção (Fiorentini; Lorenzato, 2009). Foi um movimento angular que nos permitiu girar entre diferentes teóricos e as variadas possibilidades de entender o fluxo de complexidades e intensidades de mundos construídos em um território.

Para a caminhada desta pesquisa, colocamos alguns artefatos na sacola, pensando que eles poderiam nos ajudar no desbravamento do caminhar incerto. “Para registrar as cartografias que vão sendo descobertas/inventadas ao longo da expedição. E o que permite ao cartógrafo prosseguir viagem” (Rolnik, 1986, p. 225), levamos o diário de campo. Nele, registramos os acontecimentos, os traçados do currículo, os estratos, os movimentos de criação, as forças e as relações de força, as

impressões e os afetamentos que emergiram nas experimentações vivenciadas na escola, na sala de aula, durante as atividades.

Essas anotações compõem os dados da pesquisa e tem a função

de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução (Passos, Kastrup, 2009, p. 70).

Nesse dispositivo, foram registrados todos os elementos que fizeram a nossa atenção pousar. Ou seja, todos os acontecimentos narrados neste trabalho emanam da atenção da pesquisadora e dos participantes, a qual foi simultaneamente aberta e concentrada. Aberta, pois não antecipamos o que poderíamos encontrar no decorrer da pesquisa. Concentrada, porque envolve o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2009).

O rastreio envolve a “varredura do campo”. É um olhar dinâmico e imediato, que busca abranger distintas direções e conexões relacionadas à geografia do território. Não é uma simples coleta de informações, o rastreio implica em uma imersão profunda “pelo problema e no problema”, já que não se sabe o que vai encontrar.

É uma leitura aberta e sem foco, realizada a fim de explorar e conhecer o território e situar-se nele. Essa percepção envolveu o olhar, a audição, o tato, o olfato e a visão. Um movimento concentrado de busca por signos de processualidade, que envolve mudanças de posição, de velocidade, de ritmo, isso para compreender a complexidade do problema.

Buscamos conhecer, escutar e dialogar com as pessoas que habitam esse território, a fim de construir relações, não de pesquisadores e participantes, mas como seres humanos que compartilham experiências, que têm ideias convergentes, mas dialogam na construção de mundos.

Nesse movimento, vivemos situações inesperadas que nos tocam e chama nossa atenção para determinados signos. Diante de tais acontecimentos, é necessário serenar e olhar para além do que está visível, assim nossa atenção se torna mais concentrada. “O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura (Kastrup, 2009, p. 43)”.

É aí que pousamos e realizamos o reconhecimento atento, na tentativa de “vamos ver o que está acontecendo”.

A atenção também foi conjunta, adquirida no campo, através dos encontros e relações que vivenciava com estudantes e a professora da EJA/EM. Devo ressaltar que não se trata de uma atenção com um foco rígido e específico, mas sim uma atenção que se desenvolve ao realizar a cartografia, que emerge no contexto do campo e envolve o fluxo de subjetividades.

Para cartografar o inesperado, carregava um caderno na bolsa, nele registrava momentos em que as forças atravessam os corpos marcando processos de subjetivação e de diferenciação.

A princípio pensamos em utilizar uma entrevista semiestruturada, mas ao desenvolvê-la no dia do café com a amiga professora, percebemos que a ênfase maior era no acúmulo de informações – e não mais querendo ser sujeitos da informação, e sim sujeitos da experiência (Bondía, 2002), percebemos que esse tipo de entrevista poderia limitar os relatos da experiência vivida.

Assim, traçamos uma nova rota a fim de criar uma estratégia para levar as pessoas a pensarem e refletirem sobre si e suas ações. Daí a escolha pela entrevista explicitação, que visa a expressão em palavras e descrição da ação (Vermersch, 2022, p. 14). Uma tentativa de trazer à superfície os aspectos implícitos e inexplorados que acompanham a prática e as ações, revelando as nuances que escapam à observação superficial e que nos ajudam a compreender os significados revelados durante o processo.

Ao expressar a ação de forma espontânea, estamos, de certa forma, traduzindo a linguagem silenciosa da execução em uma narrativa verbal. Isso proporciona uma reflexão mais profunda e uma compreensão mais completa das implicações e complexidades subjacentes à ação em si.

Essa entrevista foi construída durante a caminhada e vivência com a professora e os estudantes. Ela aconteceu em momentos não lineares, ou seja, foram realizadas durante as aulas, no desenvolvimento das atividades e na roda de conversa. Além disso, também foram registradas conversas que tive com Eda, fora da escola, quando nos encontrávamos para um café na sua casa ou na minha.

Cabe dizer que essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa. E de acordo com o projeto apresentado, preservamos os nomes reais, usando apenas pseudônimos. Para o processo, com exceção das imagens, houve o consentimento

dos alunos e da docente, os quais foram registrados por meio do Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A). As imagens utilizadas foram editadas a fim de que os estudantes não fossem identificados.

Para a caminhada desta pesquisa, ainda levamos na sacola o grupo focal online, que pensamos também desenvolver com professores de Matemática da rede estadual de Uberaba. Porém, no caminhar, nos deparamos com a descoberta de um território rico que para conhecer era necessário habitar e não simplesmente passar.

Diante disso, deixamos o grupo focal com os professores e decidimos pousar na EJA/EM, especificamente, na 3.^a série do ensino médio, no ano de 2023, primeiro semestre, onde realizei visitas semanais à escola, uma vez que a carga horária da EJA/EM para as aulas de matemática era menor, 2 aulas semanais. Decorrente disso, o único dia que a professora estava na turma era na terça-feira. Em alguns momentos também nos encontramos, a professora e eu, para conversarmos fora da escola.

No meio desse movimento, uma resposta da professora nos levou a construir outro instrumento para darmos sequência à caminhada da pesquisa. No primeiro dia que cheguei à EJA para acompanhar a professora fiz uma pergunta: professora, você já se apresentou para os alunos?

Senti que a pergunta a fez pensar. Ela disse:

Esse ano não fiz, só ano passado. Mas teve alguns professores que já fizeram, inclusive tem uma árvore que representa os desejos dos alunos de outra turma que uma outra professora fez (Eda, 2023).

Caminhando com a professora, fomos até uma outra sala, onde ela me mostrou a árvore construída. Perguntei a ela o que ela achava da gente fazer algo também. Ela ficou pensativa e logo concordou. Diante desse episódio, comecei a pensar em uma nova ferramenta que pudesse nos ajudar com o desafio. Em conversa com a orientadora e o grupo de pesquisa, falamos sobre a possibilidade de uma roda de conversa,

um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p.99).

A ideia era promover um espaço de colaboração, de partilha, de conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o território da EJA. Um momento informal e descontraído em que todos pudessem sentir-se livres para falar e compartilhar seus saberes, desejos, angústias, objetivos e sonhos. Além disso, tínhamos a oportunidade

de acompanhar a construção da argumentação e do raciocínio dos alunos, para depois, juntas, pensarmos novas possibilidades de ensinar e aprender.

Seria um agenciamento em que as falas e o pensar das pessoas da EJA/EM pudessem ser construídos no fluxo das diferenças, da diversidade e multiplicidade de pontos de vista, uma vez que as pessoas apresentam “[...] histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (Warschauer, 2002, p. 46). Assim, eles podem concordar, discordar, complementar ou co-criar, construindo elementos que nos permitam pensar a vida e o currículo.

Outro momento se constitui na escrita dessa cartografia, um processo cruel, pois muitas emoções e afetos se perdem na escrita. A intensidade da experimentação vivenciada nos escapa às palavras e à escrita. Desse modo, a palavra enquanto signo, muitas vezes, é arbitrário às diversas formas de experimentar. Nem sempre a palavra é suficiente para captar a complexidade e a profundidade das vivências humanas, pois ela é um meio que, embora poderoso, não consegue abarcar toda a riqueza dos sentimentos, emoções e experiências que transcendem o entendimento simbólico.

Assim, ao tentarmos traduzir uma vivência em palavras, muitas vezes deixamos para trás aquilo que é vivido de forma sensível e inefável, o que não pode ser totalmente apreendido ou transmitido apenas através do signo linguístico. Todavia, a escrita busca com ética e estética, apresentar a cartografia das belezas das experimentações com estudantes e uma professora de matemática da EJA/EM ao trazer a vida para currículo, movimentando um currículo com Vidas.

EPISÓDIO - VIDAS QUE PULSAM

*Pouso onde já fiz passagem,
Onde o tempo desenhou linhas traçadas,
Pouso novamente, mas não como outrora,
Pois mudam-se as gentes, muda-se os ventos.*

*Entre a identidade e a comodidade,
Nasce a busca pela diferença, a verdade.
Em linhas que se cruzam, afetos se abraçam,
A estrutura se transforma, novas formas se entrelaçam*

*Semelhante, único, reproduzido
Num mundo de diferenças, bifurcações e sentido
Sou eu, sou outro, sou todos num só...quem sabe?
Nesse plano o destino não tem ponto final.*

*Então pouso onde o novo se revela,
Onde a diferença se torna e a força se revela.
Sujeito de instante, mas não do agora,
Navego entre devires, sem rumo à aurora*

(Patrícia, 2024)

Cena - O pouso na EJA/EM

Primeiro, caminhe até tua primeira planta e lá observe atentamente como escoar a água de torrente a partir deste ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território... (Castaneda, apud Deleuze; Guattari, 2012, p. 29).

Após alguns anos, lá estava eu novamente, à entrada da escola, seguindo para a EJA/EM, prestes a acompanhar a professora Eda. Por instantes, observei o entorno da escola, buscando os fluxos de vida.

Os estudantes, a maioria jovens, chegavam à escola de moto, de carro e a pé. Ainda na entrada, encontravam-se com os amigos formando grupos em frente ao portão lateral que dava acesso à escola e às salas de aula. Eles conversavam, riam e brincavam, mas na hora em que o sinal bate, eles reclamam de ter que estudar.

Alguns estavam uniformizados seguindo os padrões da escola, outros ainda estavam vestidos com o uniforme de trabalho e com o semblante cansado. Havia, ainda, aqueles que não utilizavam nenhum tipo de uniforme. O tipo de vestimenta, enquanto objeto, pouco importava, mas elas revelam “diferenças puras das intensidades que individualizam, das heicoidades” (Deleuze, Guattari, 2012, p. 3).

Trabalhadores, estudantes, profissões, trabalho, tempo, horário... diferenças que também formam um currículo.

Uma sucessão de lembranças invadiu minha mente diante dessas observações. Recordava-me do ano de 2009, época em que dedicava longa jornada como doméstica, retornava para casa, tomava um banho rápido, deixava minha filha aos cuidados da vizinha e percorria a pé dois quarteirões até chegar à escola.

Lembrei-me dos desafios que enfrentava quando os compromissos com o trabalho me afastava das aulas ou me faziam chegar atrasada, dos infortúnios vivenciados no relacionamento que tentavam minar meu empenho nos estudos, da dificuldade de deixar minha filha, ainda pequena, aos cuidados de terceiros. Contudo, os encontros na experimentação na EJA/EM alteram meus planos, me fazendo cair em uma linha de fuga que me levou a novas rotas antes inimagináveis, a um devir (Deleuze; Guattari, 2012), o qual chamo de *devir-professora*.

Deixando a portaria de acesso à escola pelos estudantes, entrei pelo portão da secretaria, pois era necessário me identificar. Na época, aconteciam alguns ataques em escolas que eram noticiados na televisão e nas redes sociais, causando medo nas pessoas que habitam o território escolar. Não bastasse, ainda havia os que gostavam de “brincar”, fazendo denúncias anônimas para causar ainda mais perturbação no ambiente escolar. Assim, a direção da escola se cercava de toda segurança. Tive triste impressão quando atravessei os portões que davam acesso aos corredores da escola: trancados com grossas correntes e cadeados, pareciam uma prisão. As cenas, até esse momento, construíram para mim uma paisagem triste.

Pelos corredores fui conhecendo as salas de aula, todas com carteiras enfileiradas e várias atividades coladas em murais. Nessa escola, alunos do ensino médio regular e da EJA/EM se encontravam. Muitos deles já se encontravam na sala à espera do docente. Uns conversavam, outros terminavam as tarefas, e tinham aqueles que apenas copiavam do colega. Na quadra, alguns estudantes brincavam com uma bola, outros ficavam conversando na arquibancada. Por se tratar de uma escola com 80 anos, a estrutura não era tão nova. As paredes, por exemplo, já estavam apagadas, sem cor.

Cheguei à sala dos professores e perguntei pela professora Eda. Ela conversava com uma companheira de trabalho. Percebendo minha chegada, ela veio ao meu encontro com um sorriso no rosto. Ela me apresentou aos seus colegas de

trabalho. Trocamos alguns cumprimentos rápidos, pois era preciso iniciar as aulas. Então, seguimos conversando para a sala de aula.

Durante essa caminhada, perguntei à Eda como tinha sido sua conversa com os estudantes da EJA/EM, e se ela já sabia as suas histórias, desses corpos, já que haviam se passado algumas semanas do início das aulas. Ela me disse que nesse ano ainda não tinha feito isso com turma do 3º período da EJA/EM. Percebi que Eda ficou pensativa, mas deixei nosso caminhar seguir o curso.

Notei que a professora cumprimentava com carinho os alunos que aguardavam sua chegada. E eles demonstravam respeito.

Adentramos a sala de aula, mas nem todos haviam chegado. Contudo, aos poucos, eles se faziam presentes, justificando os atrasos que eram, na maioria, por motivos de trabalho. O mundo do trabalho de fato era vivenciado pela maioria.

Era uma sala com muitos jovens, apenas uma aluna parecia ter cinquenta anos. A juvenilização da EJA, destacada por Barbeta (2010), Haddad e Di Perro (2000), Arroyo (2005), Leão (2005), Lopes (2009), Santos e Costa (2018), e Filho, Cassol e Amorim (2021), era evidente. Um acontecimento que chama a atenção de Sampaio e Hizim (2022), que expressam sua preocupação diante do número significativo de sujeitos com menos de 21 anos cursando EJA, pois, segundo os autores, há dados que mostram que no segundo segmento do ensino fundamental, 59,3% dos alunos pertencem a essa faixa etária, e no ensino médio, 49,6%.

Era possível observar o semblante cansado de alguns estudantes. Esses saiam do trabalho e iam direto para escola, muitas vezes sem mesmo realizar uma refeição no período da tarde, o que os deixavam ansiosos para o horário do recreio. Os estudantes viviam a experimentação do mundo do trabalho em diferentes modos: construção civil, redes de supermercados, farmácia, hospital, residências, empresas de segurança e empréstimos, lojas de departamentos, celulares, roupas e artigos esportivos.

A sala de aula da EJA/EM era um território de diferença! Vidas em fluxo, desejos, sonhos, determinações, indeterminação, saberes em movimento, múltiplos modos de aprender e ensinar, que se encontram, se cruzam, se confundem e se misturam. Movimento de conflito, contradição e contrariedade que desterritorializa e reterritorializa, criando novas possibilidades de compreensão do mundo e de si mesmo, no mundo (Deleuze; Guattari, 2012), assim como da matemática como prática social.

Um trabalho complexo visto que “a diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro” (Deleuze, 2019, p. 38). O que requer pensar a diferença como fluxos de vidas, fugindo da ideia limitada e simplificada que a coloca como algo assustador que taxa a partir de características observáveis empiricamente, isto é, aquilo que os olhos distinguem na superfície. Sair da caverna, e sair das sombras dessa ignorância, subtraindo encontros tristes para fazer a diferença vibrar como processo natural da vida, afinal a diferença é estabelecida na multiplicidade dos encontros que os corpos vivenciam em meio/entre aos processos de diferenciação, que são diversos, variáveis e dinâmicos.

De acordo com Deleuze (2019), “a diferença em geral se distingue da diversidade ou da alteridade, pois dois termos diferem quando são outros, não por si mesmos, mas por alguma coisa”. Isso quer dizer que a diversidade não deve assumir caráter de multiplicidade como fato, e a alteridade como a constituição do outro em oposição ao eu.

A diferença se estabelece nas determinações e indeterminações que se confundem em uma indeterminação. Na EJA/EM, a diferença é estabelecida nos fluxos que se estabelecem nas relações em que os estudantes estão em trânsito com o currículo, a escola, os docentes, as práticas, as idades, a seriação, as experiências, as culturas, o trabalho, entre outros.

Não estamos em busca do “outro” que se define apenas em relação a um eu, isto é, um oposto do “eu”, pois os corpos que habitam a EJA/EM se constituem em meio às relações complexas e dinâmicas que se misturam com as forças que formam, deformam e inventam.

Quando falamos de diferença na EJA/EM, queremos pensar o fundo do poço que sobe à superfície e espelha o rosto na sua indeterminação.

O fundo que sobe não está mais no fundo, mas adquire uma existência autônoma; a forma que se reflete neste fundo não é mais uma forma, mas uma linha abstrata que atua diretamente sobre a alma. Quando o fundo sobe à superfície, o rosto humano se decompõe neste espelho em que tanto o indeterminado quanto as determinações vêm confundir-se numa só determinação que “estabelece” a diferença (Deleuze, 2019, p. 36).

A diferença que “sobe” na EJA/EM reflete uma realidade subjacente vivenciada pelos estudantes e a professora de matemática, transcendendo a observação superficial do que é dado, revelando processos de subjetivação nos quais os corpos

se dissolvem, se integram e se configuram em novos níveis, misturando o que é determinado e o indeterminado.

Nessa turma de EJA/EM, por exemplo, havia grupos de estudantes que apresentavam divergência de opiniões, as quais causavam discussões e conflitos na sala de aula.

Têm alunos que ficam brincando depois vem para a EJA para atrapalhar a gente a estudar” (Amanda – estudante, 2023).

Eu estou aqui porque precisava trabalhar, não pode falar de todos assim!!” (Luiza – estudante, 2023).

Eu reprovei mesmo, porque não fazia as coisas, mas eu estou aqui porque quero terminar” (Rafael – estudante, 2023).

Eu não queria estar aqui, mas fazer o quê? Eu preciso! (Leonardo – estudante, 2023).

Se contemplarmos a superfície podemos perceber que esses grupos se diferenciam entre si pelas idades, isto é, há os mais jovens (indisciplinados e imaturos, as pessoas mais adultas que querem aprender, e aqueles que estão no meio). Mas não é dessa diferença de que falamos. Queremos olhar o meio, entre, dentro, lá no fundo... o que transcende e é quase imperceptível. Movimentos nos quais a subjetividade é produzida (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31).

Essas pessoas, com opiniões divergentes, experimentaram processos de diferenciação em tempos e espaços múltiplos, singulares, únicos e de intensidades variadas. Estão em meio a fluxos de forças, conjuntos de relações, regras, estruturas sociais, políticas, econômicas e sociais. Além disso, movimentam desejos, afetos, sentimentos na produção de um “si” e de modos de existências.

Diante disso, observamos os estudantes da EJA/EM que vivenciaram um ensino regular marcado pelo insucesso escolar. Esses estudantes eram reprovados, evadidos e até mesmo considerados como “problemas”, sendo a própria escola responsável por encaminhá-los para a EJA/EM.

Podemos dizer que esses estudantes vivenciaram muitos encontros tristes com o currículo, com as políticas educacionais e com a escola, uma vez que não corresponderam às expectativas de um sistema de avaliação e de notas baseado na aquisição de habilidade e competências. Assim, o aprendizado parecia não fazer sentido, o que para muitos gerava indisciplina.

Questionamos: o que é indisciplina? Não seria apenas um comportamento de quem não está conseguindo aprender de determinada forma? Como alguém aprende?

Ou melhor, como um adulto aprende? Qual a sensação de não compreender aquilo que é determinado e que a maioria espera que você compreenda?

O outro grupo, formado por pessoas mais maduras, buscava na EJA/EM a possibilidade de recuperar algo que parecia ter sido roubado. Afastados há mais tempo da escola, por motivos de trabalho, de maternidade, de matrimônio, e outros, eles abandonaram a escola e lamentavam os caminhos que experimentaram sem o conhecimento escolar.

Os resultados desse abandono, numa sociedade que valoriza a certificação e o diploma, haviam impactado suas vidas, pois foram excluídos e ridicularizados em encontros infelizes. Estar na EJA/EM era a possibilidade de um futuro melhor e da afirmação de si mesmo no mundo e na sociedade, pois, ao aprender o conteúdo dado, eles avançavam e superavam a si mesmos com alegria, constituindo novos modos de se afirmar no mundo.

Ainda havia aqueles que não eram evadidos, nem reprovados. Eram jovens, mas precisavam trabalhar e buscavam na EJA/EM concluir os estudos e ao mesmo tempo sobreviver.

Todos esses estudantes, com fluxos vibrantes de vida, que discordam ou não, eram seres individuais e coletivos que se encontravam na EJA/EM afirmando a complexidade e a multiplicidade do encontro que nos fazem pensar nos modos de existência humana. Então, como não pensar em um currículo como diferença?

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros "variados", de composições "caóticas", de disseminações "perigosas", de contágios "incontroláveis", de acontecimentos "insuspeitados". Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (Paraíso, 2010, p. 588).

Pensar esse currículo é um desafio! Ou seria uma utopia? Nesse contexto, transcender significa causar uma fissura no currículo prescrito, na reprodução do currículo do ensino médio regular. É trazer vida para o currículo e rasgar a ideia de EJA/EM como simulacro, que, segundo Monteiro e Gallo (2020), a partir da visão platônica é uma cópia ruim da realidade. Ou seja, a EJA/EM, sob essa perspectiva, é uma cópia ruim do ensino regular, sendo o ensino regular a referência considerado pela sociedade.

Mas como rasurar a ideia da EJA como simulacro platônico? Ainda segundo Monteiro e Gallo (2020), Deleuze reverte essa ideia ao entender que o simulacro existe para além da ideia, sem referência a qualquer modelo, sendo dotado de forças geradas pela diferença, sobre uma dessemelhança. A partir disso, em relação ao currículo, entendemos que é preciso

desfazer, desconstruir e desmontar as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam é um importante trabalho de um currículo vetor de forças e mobilizador da diferença[...] é necessário encontrar a diferença de cada um e atentar aos bons encontros de um currículo: aqueles que aumentam a nossa potência de existir e de agir e, conseqüentemente, nos trazem alegrias (Paraíso, 2015, p. 56).

Na EJA/EM a vida pulsa! Os problemas sociais, as experimentações de vida, os conhecimentos movimentados e os desejos, revelam os sentidos de estar na EJA/EM. São corpos desejantes, quem sabe, estão em transformação à corpos sem órgãos... Se “um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (Paraíso, 2010, p. 588), por que não trazer essas vidas para o currículo? Por que não olhar as potencialidades, os sonhos, os medos, as angústias e os desejos?

Essa é a nossa tentativa, de experimentar bons encontros!

Cena - Sonhos, desejos, conflitos, angústia ...

Então podem dizer: desejo uma mulher, desejo partir, viajar, desejo isso e aquilo. E nós dizíamos algo realmente simples: vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre um conjunto” (Deleuze, 1994, p. 20).

Terça-feira. Dia de estar na EJA com a professora e os estudantes.

Já eram quase 17 horas quando recebo uma mensagem pelo aplicativo de mensagem no celular:

Patrícia, podemos falar com os alunos hoje? (Eda, 2023).

Essa era uma nova linha que traçamos. Uma nova conexão que ainda não sabíamos onde ia nos levar. Intervenção que se configurou em meio à nossa conversa sobre dialogar com os estudantes. Era um encontro de corpos marcados pelo afeto e pela diferença.

Quando Eda me mandou essa mensagem, entendi que ela havia considerado nossa conversa e estava abrindo as portas para que pudéssemos pensar juntas novas possibilidades, novos caminhos. Ao meu ver, estamos forjando uma linha de fuga (Deleuze; Guattari, 2012) pela qual íamos movimentar forças para colocar os

conhecimentos, sonhos e desejos dos estudantes em meio/entre o currículo prescrito. Essa atitude de Eda revelava a preocupação em criar novas possibilidades para pensar um currículo que fosse construído com os alunos da EJA/EM.

Criar esse espaço de fala e de diálogo era o primeiro passo para pensarmos as práticas desenvolvidas e o currículo prescrito. Além disso, “é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. A conversa muda caminhos, forja opiniões [...]”(Moura; Lima, 2014, p. 98).

É pensar a educação para além dos conteúdos, valorizando a diversidade, as diferenças, o respeito, a democracia, a produção de subjetividades que fomentam a construção de conhecimentos e o processo de emancipação e construção de conhecimentos (Feitosa, 2011). É um ato de invenção, de resistência, de criação e que defende um currículo vivenciado com Vidas.

O desejo da professora é uma tentativa de trazer a vida para o currículo vivido, por isso ela abre um espaço na sua aula de matemática em que o conteúdo não é o foco, mas o estreitamento de laços de pessoas que vivenciam EJA/EM naquela turma. Uma conversa em grupo, que para além da empatia, tinha como propósito estreitar os laços afetivos que nos permitissem conhecer uns aos outros, para que pudéssemos pensar e criar possibilidades de construção de conhecimentos a partir das vivências experienciadas na vida. É criar linhas de fuga que vão de um currículo imposto a um currículo mais rico pensado a partir da/na vida.

Nessa perspectiva, consideramos as ideias de Garcia e Moreira (2008) ao defenderem que o conhecimento escolar deve ser o centro dessas discussões que visam a democratização do currículo. Os conhecimentos que os alunos trazem são fundamentais para a construção de um currículo que faça sentido. Isso não quer dizer que desprezamos o conhecimento científico, pois ele é relevante para ampliar a compreensão crítica da realidade e possibilitar práticas emancipatórias, e não apenas para "sobreviver" no sistema, mas para também questioná-lo e transformá-lo.

Diante disso, envolvida na proposta da professora, aceitei o convite. Porém, foi uma surpresa receber a mensagem no aplicativo, naquele dia, a poucas horas do início da aula. Fiquei preocupada porque não sabia qual seria o curso da conversa, já havia elaborado as perguntas criadas a partir da perspectiva da entrevista explícita, mas não havia mais tempo para reformulação diante da especificidade da conversa. Rapidamente mandei mensagem para a orientadora que, prontamente,

me atendeu. Após uma conversa rápida com ela, deixei o medo do inesperado de lado e deixei que o fluxo me conduzisse.

Ao adentrar a sala de aula nos organizamos em círculo. Eda inicia a conversa dizendo:

Eu já conversei com os alunos que estão comigo desde o primeiro Eja e quando a gente iniciou esse período eu não fiz isso com vocês, então assim. A Patrícia contou um pouquinho da vida dela e hoje eu vou falar um pouquinho da minha (Eda, 2023).

Durante alguns instantes a professora contou aos estudantes sua trajetória pessoal, escolar e profissional até chegar à EJA/EM. Sua história revelava processos de diferenciação que a faziam olhar para EJA de uma forma distinta. Para ela, a EJA/EM era uma possibilidade de resgate, mas também de traçar novos caminhos os quais poderiam levar os estudantes a qualquer lugar que eles quisessem ir.

Figura 3 - Roda de conversa na EJA/EM



Fonte: acervo da autora, 2023.

Enquanto Eda contava a sua história, já mencionada em cenas anteriores, os alunos iam se identificando com algumas de suas experimentações: a perda de pessoas queridas, as exigências e condições de trabalho e as dificuldades financeiras. Isso parecia romper uma barreira vertical de distanciamento, a linha que se constituía nesse momento era transversal, isto é, não havia uma hierarquia de

saber ou de posição social. Eram pessoas que conversavam sobre a vida.

Intervindo na conversa, pedi aos alunos que contassem um pouquinho de si, para que pudéssemos nos conhecer. Os relatos foram muitos... registrei alguns no diário de campo⁹:

Trabalho em um loja de artigos de skates...aprendi muita coisa aqui
 Quero trabalhar com redes sociais, ser comediante
 Eu quero crescer na vida... não quero ser sempre empregado
 Eu quero fazer o Enem
 Eu não quero
 Não gosto de estar aqui, mas fazer o quê?
 Trabalho como repositora em um supermercado...
 Quero dar o exemplo para meu filho... como posso pedir a ele para estudar se eu não estudar?
 Tenho uma banda de rock
 Já fiz uma música, está até no spotify
 Quero terminar logo...
 Não sei o que vou fazer depois, sei lá
 Quero só aprender alguma coisa
 Sou servente
 Meu pai é dono de uma farmácia, trabalho com ele... gosto de estudar, mas tem que ser a noite por conta do trabalho
 Moro sozinho pq não dou certo com meu padastro
 Preciso do certificado senão perco meu trabalho no hospital.

As histórias fazem da diferença um acontecimento! Não é sobre algo que é característico, sobre experimentações de vida que acontecem em meio a um movimento de forças, multiplicidades e sentidos que se misturam. Não importa o diferente: a oposição de opiniões, os sonhos, as angústias, os conhecimentos..., mas os processos de diferenciação, que são dinâmicos e multifacetados, permeiam a realidade da EJA/EM. A diferença aqui é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro, é o motor da criação, é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma (Paraíso, 2010, p. 592).

Essas histórias envolvem um sistema de diferenciações e também de repetições. A produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho, a busca por estabilidade profissional, o confronto de classes, os problemas afetivos e sociais, movimentam forças, as quais sobressaem as forças do sistema neoliberal que, sutilmente, – eles não têm consciência – impregna e produz os modos de existência.

⁹ Cada relato corresponde a fala de um estudante.

Nesse sentido, o currículo são forças, campo de poder que moldam os corpos para sobreviver nas estruturas sociais que seguem a lógica do mercado (Macedo, 2019).

Todavia, nesses entre-meios encontramos as fissuras que podem transformar-se em linhas de fugas que desestabilizam esse sistema de reprodução de corpos dóceis, alvos de poder e moldados à vontade de uma força maior que os coloca em condições de subordinação (Foucault, 1987).

Falamos dos sonhos, das músicas, da arte, da vontade de criar, de arriscar por destinos incertos, novos, e de possibilidades novas. Para pensar o currículo nessa perspectiva olhamos para além da identidade, da generalidade, da semelhança e da categorização, o que nos leva a entender o currículo como força de transformação e em vias de produção e criação.

Assim começamos a pensar na proposta de um Sarau.

Ouvir e deixar-se afetar pelas experimentações de vida dos estudantes nos levou à descoberta de novos caminhos. Estávamos perdidas e ilhadas quando avistamos a possibilidade de abrir um trilho. Sabíamos que ainda haveria algumas etapas a vencer, mas seguimos.

Eda, então, falou sobre Rodrigo, um ex-estudante da EJA/EM. Segundo ela, ele poderia nos ajudar, pois tinha experiência e envolvimento com o meio artístico. Além de gostar muito de arte, ele estava atuando como roteirista de uma emissora de TV. Por telefone, ela entrou em contato com Rodrigo, marcando um encontro na escola durante o período de aula. Tudo aconteceu muito rápido.

Na semana seguinte, após essa primeira roda de conversa, Rodrigo veio ao nosso encontro. Ele nos aguardava na sala da supervisora, onde fomos apresentados. Eda falou sobre o Sarau e juntos potencializamos a ideia. Nesse mesmo dia Rodrigo já teve a primeira conversa com estudantes, a qual apresentamos a proposta do evento.

Figura 4 – Primeiro encontro com Rodrigo



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Rodrigo chegou na sala com empolgação. Ele se apresentou e contou um pouco da sua história. Em seguida, falou sobre o propósito de estar ali.

A gente quer saber um pouquinho de vocês, o que vocês acham do teatro, da música, da dança... (Rodrigo, 2023).

A aula que iniciou com uma lista de atividades tomou outro rumo. Agora, estávamos falando de cultura, de arte, de sonhos, de modos de existência e de projetos, enfim, estávamos falando da Vida, e, conseqüentemente, trazendo-a para o currículo. Rodrigo falou de alguns pontos que considerava importante colocar em reflexão:

Primeiro: estudo, “Rodrigo, artista tem que estudar?” Demais. Não quero arte, quero fazer outra coisa, você vai ter que estudar. A primeira coisa é o estudo. Cara, até para trabalhar com tiktok você tem que estudar. Segundo: ideia de futuro. E terceiro, entretenimento” (Rodrigo, 2023).

As palavras de Rodrigo eram para dizer que trabalhar com arte não é reprodução daquilo que se vê nas redes sociais. Ele falava da arte como descoberta, criação, algo que demanda conhecimento, inventividade, resistência e rigorosidade

(Deleuze, 1987). O que envolve pensar: o que eu quero com isso, onde isso pode me levar. Rodrigo também falava de uma parte técnica que envolve essa criação.

No meio da conversa ele surpreende com uma pergunta:

Quem aqui é feliz? Tipo 100%, pra caralho? (Rodrigo, 2023).

Os estudantes se olham, balançam as cabeças, sorriem timidamente. A maioria manifesta expressões de dúvida. Outros se incomodam com a pergunta. Percebendo as expressões e o silêncio das palavras, ele continua:

Eu estou aqui hoje e não estou preocupado com quem não tem interesse. Eu não tenho tempo para perder com quem não quer crescer. Então assim, se vocês tão parados olhando pra mim, fico muito feliz, se por algum motivo não quiser, pode voltar para o que você estava fazendo, e tá tudo bem! Não vou brigar... Todo mundo está cansado, mas todo mundo aqui está querendo alcançar um pouquinho do seu sonho (Rodrigo, 2023).

Essa fala de Rodrigo nos faz pensar sobre o aprender. Quem quer aprender? Como se aprende? O que se entende por aprender? Depende!

A maioria dos estudantes mal piscavam ouvindo Rodrigo. Alguns foram arredios e não deram atenção, afirmando que não podiam perder conteúdo para desenvolver atividades do tipo. Dois destes se recusaram a participar, inclusive da conversa, assim, levantaram-se e saíram da sala. Esses dois sentiram-se incomodados com a forma de se vestir de Rodrigo. Eu e Eda ficamos incomodadas com a divergência de opiniões, com as colocações de preconceito, de desconfiança, mas, por outro lado, buscamos, depois, compreender o que estava por trás de tais posicionamentos.

Na EJA/EM, cada um entende esse processo de uma forma, mas fica claro, nas nossas conversas, que todos estão em busca de aprender algo. O processo de aprender quase sempre está relacionado à aquisição de um conjunto de conhecimentos definidos pelos poderosos, ou seja, concentra-se nos “conhecedores” e não no conhecimento. Por isso, também, a busca enfática na certificação, porque esse documento além da representação social que possui, é uma afirmação de si, em relação a assimilação de rol de conteúdos especializados validados na sociedade. Um fluxo que movimenta as forças dos poderosos e as forças dos considerados “impotentes”, um choque que divide as classes estabelecendo relações de poder: de um lado aqueles que têm poder e do outro aqueles que não tem poder (Young, 2010).

Esse emaranhado que faz com que “a aula fique no registro da repetição, do pensar o já pensado, de treinar o pensamento para pensar o já pensando, nos

emaranha na armadilha da reconhecimento, negando a experiência do pensamento criativo” (Monteiro; Gallo, 2021, p. 100).

Desde o momento em que pensamos no Sarau, nossa ideia era correlacionar o aprender e o pensar. Entendemos que o pensamento é o choque do encontro com o pensar do outro, daquilo que está de fora “[...] um outro que emite um signo que é o ainda não-pensado, o impensável, o intempestivo, o extemporâneo” (Tadeu, 2002, p. 50). Assim, aquele que pensar na perspectiva do conhecimento dos poderosos, da lógica do raciocínio, da atualização de conceitos, nas formas, do que é já é dado, não se permite aprender o impensável.

Não ensinamos aqueles que não querem, pois para aprender é preciso estar aberto, se desconectar, conectar a outras coisas, pois “o pensamento é uma fulguração: acontecimento, intensidade, diferença pura” (Tadeu, 2002, p. 49). Ficamos felizes, pois, decorrente desse encontro com Rodrigo, três estudantes se inscreveram para o Sarau. Ainda assim, tivemos que traçar novos caminhos diante das rejeições, razão pela qual remanejamos as aulas, a fim de não obrigar ninguém a participar.

Uma outra sala foi disponibilizada para que Rodrigo desenvolvesse a proposta com os estudantes inscritos. Assim, os demais continuariam a assistir às aulas, assim como julgavam necessário.

Aconteceram dois encontros com Rodrigo, nos quais Ravi, Felipe e Samuel participaram conosco. Conversamos sobre arte, sobre como construir uma apresentação, a técnica que envolve essa apresentação, e principalmente dos conhecimentos necessários para desenvolver esse tipo de arte.

A vida era o motor do currículo.

Figura 5 – Construindo o Sarau

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Nesses encontros, Rodrigo fala sobre teatro, arte, comédia e conhecimento. Ele cita Chico Anysio e seu personagem “Professor Raimundo” na “Escolinha do professor Raimundo”¹⁰ como referência.

Chico Anysio foi um dos maiores comediantes da história do Brasil, o professor Raimundo, uma personagem constituída de uma forma única. Por isso que eu falei, a gente precisa entender (Rodrigo, 2023).

Ele ressalta que a construção de um personagem, de suas falas, de suas expressões fazem parte de um processo que é único/inventivo e que envolve conhecimento.

Ele também adverte, pois tendemos a banalizar a arte, a comédia e o teatro, fazendo com que essas produções artísticas sejam desprovidas de conhecimento, de intencionalidade, de força e de poder, tornando-se apenas um bem de venda e de consumo.

¹⁰ Essa criação artística de 1954, trazida à tona, revela um campo de forças e de poder. A Escola do Professor Raimundo é um território de multiplicidade e de diferença onde se fazem presentes vários personagens, cada um lutando por sua ideologia (o pastor, o intelectual, a pessoa do campo, o indígena, e outros). É também uma crítica à educação e à valorização do professor.

É o processo de gerar conteúdo, hoje em dia existe uma variação imensa. Hoje, com as plataformas Tik Tok, Kwai, Instagram, as pessoas começaram a perceber que isso gera uma visibilidade e dinheiro. Não necessariamente você precisa estar em cima de um palco. [...] Então, existe a nova geração, e não deixam de ser artistas, a única questão é que precisam canalizar o que é a arte pra eles, e como eles querem apresentar isso. Porque na internet é valiosíssimo, se ele for bom... nossa é muito fácil. Só que ele tem que tomar cuidado porque existe um processo de exposição da imagem é um processo de retaliação da imagem. A internet tá muito pesada (Rodrigo, 2023).

Por isso, ele diz aos estudantes: “eu não quero que vocês façam qualquer coisa. Se for para fazer qualquer coisa a gente para”. Para ele era preciso construir ideias e não reproduzir, o que não é algo simples ou acontece do nada. Desse ponto de vista, as ideias devem ser tratadas como “potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral. Em função das técnicas que conheço, posso ter uma ideia em tal ou tal domínio” (Deleuze, 1987, p. 2).

Rodrigo, ao apresentar Chico Anysio, considerado-o um dos maiores comediantes do Brasil, movimenta uma força cultural e artística que inventa e cria a partir da necessidade de retratar um personagem em um contexto de luta, força e resistência que é complexo, no caso a educação.

Quando Rodrigo percebe que as referências dos estudantes advém dos ambientes digitais, com ênfase nas redes sociais, ele adverte sobre o conteúdo produzido, colocando em movimento as forças de uma rede digital que “permite estabelecer processos bidirecionais, em que os receptores também podem se tornar agentes emissores, aumentando a possibilidade efetiva de ocorrência de fenômenos comunicativos de forma rizomática” (Cavalcanti, 2013, p. 112).

Um movimento que carece de atenção, pois, nesse ambiente que a primeira vista parece apaixonante, dado a autonomia e a “liberdade” para acessar, produzir e distribuir informação, criando redes colaborativas e processos comunicativos, também é campo de forças que envolve movimento perversos de poder, sendo o principal o controle dos corpos.

as redes sociais, na Internet, consolidam-se como parte operante das estratégias de governamentalidade. É nas redes sociais que se evidencia como se operacionaliza uma sociedade de controle na contemporaneidade, em que as relações de poder constroem engrenagens reais-virtuais-reais. Assim como na sociedade disciplinar, elas produzem um (bio)poder; agora, porém, virtualmente diluído (Leitzke; Rigo, 2020, p. 9).

As redes sociais e a internet são máquinas que utilizam os comunicados como matéria prima para a fabricação de corpos desejantes. Deleuze (1987) fala sobre esses comunicados fazendo uma comparação com as declarações da polícia. Estendemos a sua analogia às redes sociais e a internet considerando a comunicação como um conjunto de informações que são disseminadas em rede.

Elas nos comunicam informações, nos dizem aquilo que julgam que somos capazes ou devemos ou temos a obrigação de crer. Ou nem mesmo crer, mas fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação; à parte essas palavras de ordem e sua transmissão, não existe comunicação. O que equivale a dizer que a informação é exatamente o sistema do controle. Isso é evidente, e nos toca de perto hoje em dia (Deleuze, 1987, p. 11).

Nesse ambiente, o corpo passa a ser uma empresa que controla a si mesma e a outros por meio da exposição, confissão, intervenção e reprodução de seus desejos e dos desejos dos outros, e o desejo do outro pode ser perigoso. Isso porque cada vez mais busca-se um ser-ideal que é perfeito. O que requer enquadrar-se em padrões estéticos, monetários, culturais, de popularidade, dentre outros. Essas forças se misturam e perpassam os modos de existência de pessoas em uma sociedade de controle (Deleuze, 1987, p. 12), onde o

controle não é uma disciplina. Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e “livremente”, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro.

Essa sociedade se difere da sociedade disciplinar pois não comporta mais meios de enclausuramento massivos, como, por exemplo, as oficinas, as fábricas, as escolas, os hospitais, prisões. Essa nova configuração social é exercida a partir de um poder constante e de uma comunicação rápida e contínua (Deleuze, 1987). Assim, as redes sociais, são dispositivos de controle. Elas são espaços abertos com múltiplas conexões, sem limitação de espaço e enclausuramento físico, mas de enclausuramento do corpo e da alma.

Nesse ambiente,

as relações de poder produzidas difundem-se no corpo social e multiplicam-se de forma rizomática, diluindo as fronteiras dos antigos espaços institucionais disciplinares. Fazer viver já não é mais tanto uma questão de confinamento, mas de controle sobre o corpo, sobre a saúde e a vida de cada um e, se possível, de todos. Esse controle constrói-se sobre a produção de verdades, subjetividades e desejos, processo relacionado – se não condicionado – a uma (bio)tecnologia, que permeia a zona de subjetivação enquanto delinea os contornos do diagrama de uma pós-modernidade (Leitzke; Rigo, 2020, p. 9).

Samuel era o estudante que mais deixava transparecer esse enclausuramento. Na sua rede social ele se sentia livre para expor sua vida, de sua companheira, suas concepções sobre jogos e propagandas, fazer piada, mas quando foi convidado a participar de um evento na escola, perdeu o entusiasmo. A proposta do Sarau o deixou mais acanhado e com medo. Desde o início Samuel demonstra medo e insegurança de se expor. Ficava preocupado com o que os outros irão pensar, se vão dar risada.

É muito difícil (risadas). Talvez eles deem risada para não ficar um clima ruim [...] O que eu mais acho difícil de encarar é as pessoas, né? Porque o resto é piada. Quinta-feira tá aí, é rápido (Samuel, 2023).

Em clima de tensão, os amigos tentam intervir para ajudá-lo:

Uma coisa boa, pra te ajudar, pra fazer, pra apresentar, pratica. Principalmente apresentar para muitas pessoas, amigos, sua família apresenta pra galera, quando você vai, você vai querer um possível. O espelho também ajuda bastante. Tem várias técnicas que dá pra fazer (Felipe, 2023).

Eu vou passar por uma coisa que eu já sei, só que eu nunca passei percebendo (Samuel, 2023).

O que acontece nesse movimento? Que forças se movimentam? O que leva uma pessoa a se expor em uma dinâmica e complexa rede digital de comunicação e interação que envolve uma quantidade expressiva de pessoas e instituições que constantemente podem vigiar, acompanhar, censurar, concordar, discordar, dar risadas, entre tantas coisas, e negar uma oportunidade de fazer o mesmo só que, agora, em um espaço como a escola? Seria a exigência de Rodrigo de não fazer qualquer coisa? Seria o espaço da escola que não permite qualquer coisa? Seria o medo das experimentações com outros corpos?

Na sociedade de controle, o desejo é capturado e direcionado (Deleuze, 1992). As pessoas controlam e moldam a si mesmas em meio a fluxos de forças que regulam a sua liberdade de ação, desejos e decisões, as quais são sempre imbricadas em alguma estrutura social. Estamos sempre em busca de padrões que nos causam bem estar e sensação de felicidade. Esses padrões estão quase sempre ligados ao capital, ou seja, à produtividade e ao consumo (Deleuze, 1992). Dessa forma, o desejo é força instável que atinge uma dimensão de falta infinita.

Vivendo nessa lógica, Samuel controlava seu corpo e desejos em meio às redes digitais, porém, capturado por esta rede de significados, seguida do método da reprodução, isto é, se deu certo para o outro, pra mim também deve dar. Isso o fazia

se afastar de sua própria história, das desigualdades sociais por raça e da sua capacidade de criação. Além disso, vivia a fragmentação das experiências com os outros, pois as interações acontecem virtualmente, muitas vezes com quem nem se conhece. Uma solidão que se constitui pela prisão da mente e não pela ausência de pessoas.

Desse modo, a experimentação com outros corpos seria uma desterritorialização, pois nos encontros com os outros corre-se o risco de perder o controle de si ou reconhecer-se a si mesmo, pois não se sabe previamente que afecções e afetos o encontro vai provocar (Spinoza, 2009). Pode ser que seja um caos, uma descoberta, múltiplas portas. E assim, Samuel, nega o encontro, é a forma que ele encontra de não deixar se afetar, de resistir ao novo.

Outra força que movimenta o encontro é a da escola.

Eu não classificaria minha apresentação como um show. Eu acho que vai ser mais um lance tipo só... (Felipe, 2023).

Um sarau mesmo. Apresentação, não? (Ravi, 2023).

Uma apresentação você vê numa escola, um show você vê num estádio, por exemplo, não? Não estou falando da questão de local da escola, porque o show é inteiramente pensado. O show é um nível a mais, um nível acima. (Felipe, 2023).

Vocês estão aqui numa escola, é um novo sarau da escola, mas o processo para vocês fazerem um show grande é isso, pegarem isso daqui, colocarem no papel e correr atrás. A única coisa que muda é que vão precisar ter um escritório de patrocínio. É a única coisa que muda para o show grande (Rodrigo, 2023).

Na escola, quando falamos de apresentação pensamos na exposição e comunicação de alguma ideia ou conceito que faz parte do currículo prescrito. Para esse tipo de trabalho, há vários modos de execução: falas, cartazes, vídeos, músicas, dentre outros. Quando falamos de show, pensamos em algo alegre, que tenha vida, dinâmico, lugar de encontros, de inventividade, de possibilidade múltiplas.

A escola, como espaço de apresentação, e não de um show, nos leva a pensar que esse modo de compreender dos estudantes está vinculado às forças que constituem uma sociedade disciplinar (Foucault, 1987), a qual é estabelecida por normas e sistemas rígidos que procuram disciplinar os corpos a partir de normatividade estatal. Nessa lógica, a escola segmenta e organiza o ensino e o aprendizado por meio de linhas duras que negam a multiplicidade e as experimentações, limitando as potencialidades e dissociando vida e currículo.

Certamente, o show não se enquadraria nessa realidade, pois não há lugar para a experimentação, para a multiplicidade, para as diferenças, a criatividade e os bons encontros que aumentam a potência de agir. Ele somente será possível se pensarmos a escola e a educação como espaço de experimentação, de vida, de possibilidades novas em que os estudantes possam experimentar encontros, criar novas possibilidades e novas formas de aprender e existir.

Cena - Rostos estupefatos

Eda, conta pra gente qual foi a prática que mais gostou de fazer aqui na EJA. Esse foi o pedido que fiz durante uma roda de conversa que estávamos realizando com os estudantes. Ela respirou fundo e, com olhar de tristeza, se revela:

Então, como eu já te falei, eu acho que nada do que eu faço tem muita significância (Eda, 2023).

Eda, por meio da palavras, definia seu campo de significância onde “os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 26).

Um rosto imposto pelo que é de fora, por uma relações de poder.

Quando eu fiz o mestrado eu era pior, eu melhorei um pouco. Quando alguém da supervisão pergunta: Eda, o que você está desenvolvendo de projeto na EJA? Eu falo assim: nada, não estou desenvolvendo nada de especial! (Eda, 2023).

Esse era o modo de pensar e sentir a docência na EJA/EM, a forma como Eda organizava sua força em meio aos fluxos de forças do currículo, da escola, dos estudantes e da sociedade. Ao revelar essa máscara, que é uma zona de passagem, a docente mostra ao máximo quem ela é, e se torna o próprio acontecimento que faz a diferença e diferencia a potência de agir, ou seja, sua revelação mostra uma postura autêntica que a coloca como agente de transformação.

Os alunos se assustaram com esse acontecimento, pois ele é inesperado.

A expressão da maioria revelava resistência, oposição. Eles não concordam com a fala e intervém dizendo:

Que isso professora! Nossa, você faz muito, está ficando doida?
Eu não sabia nada e agora eu estou sabendo.

Você passa umas matérias da hora, aqueles negócios ...

Eu disse concordando com os estudantes:

Eda, eu tenho certeza que você faz muita coisa boa.

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo, as palavras se misturam, e, em meio a esse acontecimento, um aluno levanta-se e vai até o lixo onde deixa alguma coisa. Ao retornar, para em frente a professora, olha no seus olhos e diz:

Sabe o que é professora, o simples fato de você nos ouvir já ajuda muito!

A palavra do aluno é carregada de um sentimento que dói! Parece dar um nó na garganta.

Eda, silenciou por instantes com olhar de surpresa.

Os alunos causam uma fissura no modo de pensar da professora, pois ela acredita que, mesmo estando há 8 anos na EJA/EM, não desenvolve práticas efetivas dado a diversidade e a multiplicidade que envolve a EJA/EM.

Por outro lado, esse acontecimento faz com que os estudantes falem dos bons encontros vivenciados com a docente, o que colabora com o modo como ela se reconhece nesse espaço.

Em uma das nossas conversas, Eda deixa claro suas dificuldades para lidar com as diferenças

pra mim é mais difícil trabalhar com a EJA do que com o regular, pq no regular eles sabem o que querem [...] no 3º ano tem uns ali querem só o diploma, então eu trato eles como alunos que querem só terminar o ensino médio, tem aqueles que querem fazer o Enem então eu procuro puxar bastante e quem tem as dificuldades, eu vou ajudando em paralelo né [...] assim então assim eu consigo atender o público todo. [...] quando chega na EJA, eu vejo lá... tem uma senhorinha que tem muito tempo que não estuda, tem aquela pessoa que fez o ensino médio e foi reprovado, reprovado, reprovado, fez 18 anos e foi pra EJA só para concluir o ensino médio, tem aquela que fez o ensino médio por alguma razão e deixou o ensino médio e que retornou não tão mais velho... então a minha dificuldade é colocar todo mundo no mesmo balaio [...] eu penso, não posso colocar todo mundo no mesmo balaio! [...] Eu tenho muita dificuldade em fazer isso, muita, então assim, embora eu sei que eu não posso tentar nivelar todo mundo é o que eu faço. (Eda, 2023).

Eis o “muro branco” em que Eda inscreve seus signos e suas redundâncias na prática docente. Um sistema de normas, de forças que ditam rostos (Deleuze, Guatarri, 1996).

O que eu tenho em mente é que eu tenho que trabalhar a matemática de uma forma que vai fazer um pouco de diferença na vida deles então até a gente trabalhar juntas qual era a minha ideia eu tenho que ter uma maneira de mostrar que a matemática significa alguma coisa na vida deles (Eda, 2023).

Ao colocar esse tipo de currículo em movimento na EJA/EM, Eda da ênfase nos conteúdos matemáticos e nos procedimentos de resolução, porém, não vê sentido no seu trabalho. Assim, mesmo buscando contextualizar esses conteúdos, a docente entrava em conflito consigo mesma porque percebia que estava impondo o conteúdo pelo próprio conteúdo na formação de pessoas sobre a lógica da normatização.

Nesse movimento um “buraco negro” surge vagarosamente no “muro branco”, um espaço vazio em que a subjetivação movimenta-se, alojando sua consciência, sua paixão, suas redundâncias (Deleuze, Guatarri, 1996). É uma possibilidade de transformação, uma resistência às imposições, de subversão ao sistema, de criar novas possibilidades para prática docente

eu entrava muito em conflito comigo mesma, sabe? Eu tenho que ensinar matemática e ele tem que aprender matemática! Mesmo que eu procurasse ensinar alguma coisa assim mais haver com a realidade, cotidiano deles... trabalhar mais a matemática financeira não trabalhar tanto aquela matemática que ..., por exemplo, no segundo período trabalhei com eles algumas coisas de trigonometria, cálculo, mas eu não aprofundi naquilo porque tem aluno que não vai usar isso aqui no cotidiano dele (Eda, 2023).

Muro branco e buraco negro, dois dispositivos em andamento, uma combinação! Em meio às relações de força que limitam, impõem, libertam, resistem, transformam: a ruptura. A potência de se transformar.

eu comecei a pensar de uma outra maneira no meu papel não como pessoa que vai ensinar matemática, no meu papel que vai incentivá-los a não terminar alí. Então me mostrou um outro lado da escola, porque eu tinha esse lado de ver a escola como um lugar onde eu vou adquirir conhecimento, não a gente que tem que ter a escola como um lugar onde eles vão seguir os caminhos que eles querem e que eles possam ser felizes no caminho que eles querem seguir, eu não tenho que impor para eles (Eda, 2023).

Essa transformação de Eda a coloca em nova zona de passagem, ou seja, há uma mudança de máscara que a faz entender o ensino e o aprendizado fora da dinâmica imposta pelos sistema de educação e pelo currículo prescrito. Um modo de conectar-se a encontros felizes com o currículo aumentando a vontade de agir, não somente na escola, mas na vida.

CENA - Um bebê na sala de aula - Vida em grito

Cada dia vivenciado na EJA era uma experiência única, em todas as aulas um aprendizado com Vidas.

Era a minha segunda terça-feira acompanhando a professora Eda. Um atraso no trânsito colaborou para que eu chegasse após alguns minutos, atrasada. Quando adentrei a sala de aula me deparei com uma situação, para mim, inusitada. Havia um lindo bebê na sala!

Uma das estudantes, Silvia, jovem de 19 anos, havia se tornado mãe e levava seu bebê de 3 meses para a aula. Solteira, Silvia morava com o pai. Ele ficava com a criança para que ela fosse à escola, mas, devido ao trabalho, nem sempre ele conseguia ajudar a filha. Assim, quando seu pai não podia ficar com o neto, ela o levava para a escola.

Cleber, estudante da EJA/EM na mesma turma, passou de amigo a namorado de Silvia. Ele era um jovem trabalhador, inteligente e dedicado aos estudos. Cleber tinha como objetivo fazer um curso técnico e prestar a prova do Enem. Com muito carinho e dedicação ele sempre estava com Silva, colaborando com os cuidados destinados à criança, considerando-a como filho do coração.

Silvia, com recursos financeiros escassos, e sem trabalho, tinha em vista uma vida melhor para ela e o bebê. A estudante-mãe entendia que não poderia deixar de estudar, pois a certificação lhe daria condições melhores de sobrevivência e as despesas com a criança eram pesadas. Ela vivia a dificuldade e a superação de ser mãe e estudante ao mesmo tempo.

A composição dessa cena tocou minha alma e me levou a profundas reflexões sobre o papel da escola e a complexidade da vida, em especial a maternidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, cerca de 9,1 milhões de jovens entre 15 e 29 anos abandonaram a escola sem concluir a educação básica. Considerando as mulheres, esse estudo aponta que a gestação (23,1%) e os afazeres domésticos (9,5%), são os principais motivos de abandono. Somando esses dados (32,6%), é possível verificar que eles superaram o abandono pela necessidade de trabalhar (25,5%) (IBGE, 2023).

Volto no tempo com as memórias de quando fui mãe e deixei, aos 15 anos, a escola, pois tive que assumir os compromissos com o lar e o mundo do trabalho. Afinal, como poderia estudar com uma criança nos braços?

Depois de quase 20 anos, esse contexto se modifica.

Essa cena abala toda uma estrutura da escola tradicional que antes não acolhia as complexidades da vida, ou seja, a mãe e a criação são uma resistência à normatividade. Além disso, denuncia os problemas sociais vivenciados pelos estudantes.

O casal compartilhava a atenção entre o conteúdo dado e os cuidados com a criança. A vida familiar e os compromissos educacionais criavam uma atmosfera única. Mesmo tendo atividades para desenvolver, boa parte dos alunos rodeavam o bebê, que era uma presença cativante.

Quando a agitação do bebê aumentava, o casal interrompia brevemente as atividades, pegava-o no colo e balançavam até que se acalmasse, isso para não dispersar a atenção da turma, algo que era quase impossível. Eu mesma não conseguia prestar atenção na aula.

Esse acontecimento destaca a diversidade de contextos que podem coexistir dentro da sala de aula. Ressalta a importância de deixar o processo de diferenciação permear a sala de aula.

Essa postura rompe as ideias tradicionais, causa fissuras, cria linhas de fuga, pois, ao considerar as trajetórias de vida dos estudantes, a sua permanência na escola é mais provável. Talvez, se isso tivesse sido permitido quando, aos 15 anos, fui mãe, teria menos motivos para abandonar os estudos.

Uma forma de colaborar ainda mais para esse processo é pensar uma matemática social, isto é o movimento de forças que relacionam o conteúdo, a família, a sobrevivência, a maternidade. Nesse momento, diante da multiplicidade de rotas e forças que se envolviam, acabamos seguindo por outras direções.

EPISÓDIO - QUE MATEMÁTICA ACONTECE NA EJA/EM?

Que matemática? A pergunta não é mais pela essencialidade – o que é? – mas, pelo acontecimento: que matemática?. Essa pergunta desloca a essência para a imanência. Não “o que é?”, mas “que?”. Não a pergunta pela essencialidade, mas uma pergunta que, na imanência, ocupa-se do acontecimento. (Clareto, 2013, n.p)

CENA - Qual a finalidade do conteúdo, lixo ou conhecimento?

Uma aula de matemática, um relato, um desabafo, uma angústia, uma fissura. “Acontecimento junto à experiência, à experiencição – experiência em ação. Uma experiência, sempre singular, sempre constituidora de marcas, de afetos, de subjetividades” (Clareto, 2013, n.p.).

Eda, com angústia e tristeza, conta uma experiência que a toca e a desterritorializa, vivenciada com os estudantes da EJA/EM, na aula de matemática.

Tema da aula: estatística, porcentagem e taxas de juros.

Conceitos matemáticos que a professora tentava relacionar ao uso do cartão de crédito e situações cotidianas.

Entra em jogo um modo de perceber os estudantes e o ensino de matemática na EJA/EM.

Eles têm uma defasagem de conhecimento enorme. De conceitos básicos matemáticos. Aí o que eu faço, trabalho com eles, assim, estatística, matemática financeira, trabalho, alguns conceitos que eu vejo que vão fazer um pouquinho mais de sentido, porque se eu começar a pegar conceito que eles têm que abstrair muito, eles começam a perder o sentido e se desinteressam (Eda, 2023).

Quando o corpo se depara com encontros que não o convém, a tendência é de produzir desinteresse, cansaço, tristezas (Spinoza, 1983). Ainda mais se o conhecimento for entendido apenas pelas vias do conteúdo matemático, pensando em si mesmo a partir de uma concepção régia. Um encontro em que

as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças (Paraíso, 2015, p.51).

Então, em resistência a essas ideias, Eda movimenta sua força e conhecimentos para confrontar e deformar o currículo.

Afinal, ela entende que o cartão de crédito é um dispositivo comum de compra e venda entre as pessoas, mas nem sempre essas pessoas conhecem as taxas de juros, as implicações do não pagamento, as intuições e as forças que investem no incentivo imoderado dessa modalidade de crédito numa sociedade de controle e de consumo.

Uma tentativa... uma fissura.

Uma atividade produzida a partir da análise de recortes de revistas e jornais com dados estatísticos. Conexões entre o conteúdo que estava sendo analisado e o uso cartão de crédito foram sendo realizadas. Eram fatos reais! Depois, uma discussão e, em seguida, as atividades registradas no papel. Eda, movida pelo desejo e a vontade de agir, buscava por bons encontros.

Com essa atividade, ela tenta trabalhar o currículo de matemática prescrito estabelecendo conexões do conteúdo com sua aplicabilidade no cotidiano. Sua intenção era criar novas possibilidades para o ensino, ampliando o conhecimento para além do que está prescrito, operando com um currículo que trazia os fluxos da vida.

Expectativa frustrada... desterritorialização pura!

A professora acreditava que trabalhar dessa forma seria interessante para os alunos, pois envolvia a realidade social, a cultura, a economia, a diversidade, a educação financeira. Porém, o desânimo de alguns em desenvolver a atividade revelavam outras forças.

Afronta?

Ao fim da aula, antes que a professora saísse da sala, uma aluna levanta-se, embola e joga a atividade no lixo. Nessa ação de “jogar no lixo” a estudante movimenta uma força, causa um conflito interno na docente, logo, um sentimento de tristeza e de angústia a desterritorializa, pois ativa a sua insegurança diante do que faz na EJA/EM.

Eu achava que tudo o que acontecia de ruim era minha culpa e tudo o que não acontecia era minha culpa e tudo o que eu fazia não era significativo o bastante (Eda, 2023).

Entretanto, o sentido ganha direções múltiplas: a atividade pode não fazer sentido, o conhecimento não é o que fica registrado em uma folha de papel, uma afronta, algo que de alguma forma não deu certo, dentre tantos outros motivos possíveis.

Mas o que acontece para Eda é que a atividade tornou-se irreal, sem sentido, sem credibilidade, e isso diminui seu desejo e potência de agir.

A linha de fuga...

Um sermão generalizado é dado pela docente na turma. Essa é a forma que ela encontra para se reterritorializar, movimento que desterritorializa os estudantes. Ela exerce a força-afetividade ao expor seus sentimentos decorrentes do ato da estudante. Expondo seu corpo no encontro com os estudantes, ela se re-erguia.

Os corpos são tomados por uma mistura de afetos (Rolnik, 2011). Então, deixando-se tocar pela afetividade, os estudantes buscam compensar a professora realizando as atividades com mais comprometimento, constituindo um território em que a doente novamente pudesse se situar.

Afinal, conhecimento ou lixo?

Essa cena revela que “entre o currículo estabelecido e o currículo que os os alunos aprendem há um mediador decisivo, que é o professor” (Acosta, 2013, p. 189). Mas nem sempre as conexões fazem sentido para os estudantes. Bons encontros são marcados pela diferença, os quais nos fazem encontrar com a diferença de cada um, e seguir traçando caminhos ainda não percorridos (Paraíso, 2015).

Isso envolve perguntar, problematizar, espreitar, encontrar, experimentar, abrir-se para a descoberta (Paraíso, 2015). Que matemática se sabe? Como ela é pensada? Como é produzida? Qual sentido tem na vida de cada um? Quais são suas conexões? Como posso colocar o que sei à disposição dos estudantes? “Tudo o que é precioso é tão difícil como raro”(Spinoza, 2007, p. 411). Sem dúvida!

Uma das dificuldades da docência e do ensino de matemática é enveredar-se por caminhos que se desconhecem, assumindo que pode existir uma matemática que ainda não se conhece e que não está estruturada nos moldes acadêmicos. Entender ainda que “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc” (Kastrup, 2009, p. 19).

Dessa forma, o conhecimento pode se tornar um padrão instituído que criamos para viver em estruturas educacionais, sociais, institucionais, culturais entre outras. O currículo, por exemplo, é criado por nós, estabelecido e reforçado por nós, na cobrança de conteúdos e avaliações. Vivendo a lógica de padrões, deixamos nosso olhar pousar onde há uma estrutura que me faz sentido. Logo, a singularidade me leva a jogar fora ou aproveitar. Assim, se os encontros com os outros impactam e divergem das ideias, ou seja, não me fazem sentido, ignoro e jogo fora.

Todavia, esse tipo de conhecimento não consegue abranger a complexidade da vida real. É preciso compreender o conhecimento não como objeto universal, mas como processualidade criativa indissociada do pensar, da inventividade, da experimentação. Um processo rizomático, coletivo, descentralizado, não linear, que conecta mundos, transforma e se movimenta em múltiplas dimensões.

Uma utopia? Quem sabe!

CENA - As diferenças e os sentidos: anotações de aulas de matemática

Aula de matemática. Acontecimentos!

Campo plano composto por forma-aluno, forma-professor, forma-conteúdo, forma-matemática, forma-livro didático... – em sua previsibilidade, em seu planejamento, em seus mecanismos de controle, em sua forma já capturada e esquadrinhada. A aula acontece! (Clareto, 2013, n.p).

Atividades no caderno e no livro didático, lista de exercícios, atividades avaliativas, trabalho individual e em grupos, pesquisas, visita à feira de profissões em uma Universidade. Essas foram algumas das atividades vivenciadas pelos estudantes da EJA/EM no período desta cartografia.

Porcentagem, regra de três, operações, construções geométricas, gráficos, tabelas de frequências, variáveis quantitativas e qualitativas, frequência relativa, acumulada e relativa acumulada, foram os conteúdos trabalhados.

...

Eda anda pela sala observando o surgimento de dúvidas. Para ajudar, busca alguns livros didáticos, para que os estudantes possam consultar.

Uma pergunta surge: como faço um gráfico de setores?

Era a dona Clotilde, uma estudante negra, de aproximadamente 50 anos, considerada a “mãezona” da turma por ter a maior idade entre eles. Ela desenvolvia as atividades com dificuldade, mas com tamanha dedicação e desejo de aprender que me chamava atenção. Seu caderno era impecável!

Clotilde estava com dificuldades para lidar com essa construção geométrica, tanto no desenvolvimento das medições quanto no manuseio da régua, compasso e transferidor. Alguns colegas tentaram ajudá-la, mas a professora, percebendo, se aproximou, sentou-se ao seu lado, segurou sua mão, e juntas realizaram a atividade. Por um instante, não pensei em nada, apenas observei a afetividade que estava explícita!

O modo como a situação foi conduzida pela docente, ao nosso olhar, parece que fez com que Clotilde entendesse o processo e finalizasse a atividade.

Ao término, a estudante estava radiante por ter compreendido e realizado a atividade solicitada. Ela dizia em bom tom que estava feliz em aprender algo que não sabia. Ela demonstra satisfação e necessidade de incorporar aos seus conhecimentos tais saberes matemáticos.

Percebi que era mais do que uma simples atividade técnica, era um exercício de autoconfiança, de empoderamento, dado que o contexto social impõe desafios a uma mulher negra, pobre, em idade madura e com experiência educacional limitada. Era uma afirmação para si mesma de “eu sou capaz”, um devir que alterava o reconhecimento de Clotilde sobre si mesma perante uma sociedade com traços machistas e racistas em que

homens e mulheres são educados ou deseducados para lidar com as diferenças entre si, com as escolhas, os desejos e as identidades. E é nesse contexto que as mulheres lutam para desaprender e superar alguns ensinamentos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados que são parte constituinte da nossa educação para o gênero (Gomes, 2019, p. 611).

As forças e o poder do currículo prescrito estavam em movimento. Esse poder do currículo na sociedade em que estamos inseridos pode empoderar e possibilitar a construção de conhecimentos que permitem às pessoas ocuparem lugares de poder e decisão na sociedade, os quais exigem o conhecimento dos poderosos (Young, 2010).

Nessa experimentação a abordagem do conteúdo matemático é carregado de sentido, pois se relaciona à sobrevivência no mundo vivido. Essa cena me fez entender um dos porquês da resistência da maioria dos estudantes em participar de práticas cujo conteúdo em si não eram o foco: reclamar da ausência dos conteúdos era uma forma de mostrar a força desse conteúdo na sociedade.

...

Um trabalho avaliativo é entregue, grupos são formados.

Perguntas surgem: *Quanto vale? Qual é a nota? Não pode valer mais, professora?* Eda afirma: *vale 3 pontos!*

Um campo coletivo de forças!

Do conteúdo nada se fala, mas da nota! Isso “dá pano pra manga”.

A nota concomitantemente passa a ser disputa, troca, representação, negação e afirmação de si mesmo. Tem aqueles que reclamam que a nota poderia ser maior,

os que fazem a atividade em troca da nota, os que se esforçam para tirar a maior nota, os que não se importam, os que reclamam da cobrança da professora fazendo comparações que causam desconforto e caos.

Nesse movimento, Samuel diz:

Eu estava no 2º EJA/EM em outra escola e lá o professor de matemática simplesmente passou um negócio de política no telão e ali ele fechou as notas de todo mundo, entendeu? (Samuel, 2023).

A professora não esconde a expressão de incômodo lançando a pergunta: *isso é ajudar?*

O estudante responde:

É, porque eu me acostumei daquele jeito. Eu queria que me ajudasse (Samuel, 2023).

Eda respira, muda a entonação da voz e diz:

Eu sei que tem hora que eu sou muito brava, eu sei, tem hora que eu falo até coisas que eu não deveria falar, mas enquanto eu estiver brava e nervosa, é porque eu me incomodo com cada um de vocês. O dia que eu chegar aqui e simplesmente colocar uma coisa na tela e colocar 40 pontos para todo mundo, isso quer dizer que eu não me importo com nenhum de vocês (Eda, 2023).

Nesta relação de forças, há uma ação sobre outra ação, então, há também uma relação de poder. Eda, a partir de um conjunto (formação, currículo, políticas, escola), tem o poder de avaliar a ação dos estudantes, uma ação que envolve variáveis de ações sobre ações: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar tornar mais ou menos provável”, que são categorias de poder (Deleuze, 2005, p. 78.)

Essa avaliação/nota classifica, controla, exclui ou empodera as pessoas. Assim, constitui-se como variável para sobrevivência na sociedade, visto as avaliações em massa, as exigências do mercado de trabalho e do mundo acadêmico. Dessa forma,

a escola tem cultuado a conhecida curva da “normalidade”, distribuindo os alunos segundo a famosa curva de Gauss, onde os melhores estão no topo, os regulares, no meio e os ruins estão na base. Nessa pedagogia de resultados, a nota tem sido sempre um recado que a escola emite ao aluno em relação ao que lhe pode acontecer “se continuar assim” (Pinto; Silva, 2006, p. 114)

A avaliação/nota como relação de forças tem o poder de afetar e de disciplinar (Deleuze, 2005), o que interfere nos modos existenciais dos estudantes, uma vez que os classifica de acordo com um conjunto de habilidades e competências que são

consideradas por diferentes instituições e estruturas sociais. Assim sendo, essa força impacta os modos de subjetivação das pessoas e seus modos de existência, pois “cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e, cabe insistir, mutantes” (Mansano, 2009, p.14).

Mas não é apenas isso o que acontece.

Eda resiste à fala do estudante, não pela nota, mas pela “lei do menor esforço”. Uma força reativa que coloca o estudante em condição de submissão e controle, mas também uma força de resistência frente ao exercício do pensar e aprender, uma vez que ele nega a potência de pensar, de criar e de experimentar.

Esse modo de pensar do estudante é atravessado também por força política e ideologia que caracterizam a EJA/EM, como uma modalidade de ensino “inferior”, aligeirada e assistencialista, pautada em um ensino considerado fácil e de baixa qualidade, insuficiente para suprir as necessidades educacionais em termos de ensino regular (Santos, Costa, 2018).

Em outras conversas, Eda volta nessa discussão falando sobre o incômodo:

me impactou bastante a ideia do professor ajudar o aluno dando atividades sem sentido e pontuando-as apenas para (a um grosso modo) ter uma nota para colocar no diário e o aluno ser bem enfático em dizer que os professores da escola não “ajudavam” muito os alunos, ou seja, não davam “nota” gratuitamente. Aquela fala foi definitivamente para mim, Patrícia! Ele realmente achou que eu poderia pegar mais leve e pontuá-los pelo simples fato deles estarem matriculados na EJA. Ele até falou que na outra escola os professores ajudavam mais os alunos (Eda, 2023).

Nesse movimento chegamos a pensar na possibilidade de Samuel não estar sendo motivado pelo conteúdo desenvolvido. No entanto, mesmo quando propusemos o Sarau, que era algo relacionado aos desejos, ele desistiu quando foi convidado a pensar e criar.

As forças das desigualdades sociais, das políticas públicas e do currículo, também atravessam essa situação, pois em detrimento da ideia de que a EJA é um ensino menor, com estudantes com defasagem de conhecimento (Santos, Gonçalves, 2018), supõe-se que a nota tenha que ser gratuita, o que contribui para que

o ensino de matemática propriamente dito acaba relegado a um segundo plano, sendo considerado prioritárias as discussões e as atividades em torno daqueles temas socioeconômicos. Isso faz com que o ensino propriamente dito, seja desenvolvido assistematicamente, não contribuindo para a socialização do conteúdo matemático. Assim as camadas populares continuam sem o domínio desta ferramenta cultural (Duarte, 2009, p.9).

Essas forças buscam controlar a EJA/EM como um ensino inferior, ao mesmo tempo em que cria a falsa ideia de alfabetização instantânea, ou seja, uma forma rápida e eficaz de adquirir a certificação em um curto espaço de tempo, capaz de sanar o problema das altas taxas de analfabetismo no Brasil. É uma forma de atrair o grande contingente de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Uma educação massiva, nos moldes econômicos e da utilidade produtiva.

Essa produção de subjetividade em meio às forças de um currículo que formata a reprodução, o conteúdo, a nota, a avaliação, o não aprender, configura ao mesmo tempo o currículo como campo de disputa (que tipo de pessoa se deseja na sociedade e que pessoa deseja ser na sociedade), sendo os estudantes corpos dóceis que caminhavam em meio a fluxo em que a emancipação é despercebida, ou seja, aprender, construir e criar se desencontram, mesmo estando presentes.

As linhas duras eram reforçadas e revelavam relações sutis de força na composição daquela cena. O fazer pelo fazer me fazia pensar sobre qual conhecimento seria válido, que sentido estava por trás daquele posicionamento de adaptação às exigências curriculares que se contrapunha com o processo de transformação, de devir. O perigo “não era ser impregnado, é não perceber que está sendo” (Garcia; Moreira, 2008, p. 31).

Um confronto que envolve o pensar, e pensar, muitas vezes, dói. Assim, por vezes, acomodar-se parece ser mais fácil, visto que deixar se afetar é permitir a desterritorialização buscando a reterritorialização, o que requer se perder em caminhos que não sabemos onde irão nos levar. Assim, a pessoa pode negar a experimentação e ser o indivíduo ou “sujeito da informação” (Bondía, 2002) para não sofrer o padecimento, a paixão e os afetamentos. O que o torna mais fácil de ser moldado, sendo bom para quem domina.

A esse fluxo, Eda incorpora as forças da escola.

Me faz repensar na proposta da escola atual, que sinceramente, está mais preocupada com os índices e números a serem apresentados em campanhas eleitorais. Pouco se preocupa com currículo ou qual seria realmente uma escola significativa para os grupos sociais que ali frequentam. Para eles, basta justificar que o currículo da EJA vem como uma capa diferente e um plano enxuto, literalmente falando (Eda, 2023).

Assim, a escola acaba sendo um agenciamento que atualiza uma “máquina abstrata” (Foucault, 1983) que promove uma educação a partir de determinadas relações de poder, as quais determinam o tipo de pessoas que se deseja para a

sociedade. Discutindo essa ideia a partir de Foucault, Galvão (2017, p. 259) diz que essa máquina abstrata corresponde

ao conceito de “diagrama” de Foucault, que é, além de um conceito que se refere às formações discursivas, um mapa das relações de poder exercidas em determinados espaços. Por sua vez, o “agenciamento”, correspondendo ao conceito de “dispositivo”, se refere ao espaço físico em que as relações de poder são efetuadas. A forma de exercício de poder nos agenciamentos é configurada segundo a “máquina abstrata”, o mapa, que determina posições diagramáticas em um espaço.

Essas relações não deixam de ser percebidas por alguns estudantes da EJA/EM.

A escola? Do jeito que é, eu acho que eles deviam ter mais um plano para o futuro da pessoa, né? Não é simplesmente igual acontece aqui, né? Pra mim, eu acho que a pessoa, as professoras ou a escola devia ter um ensinamento para crescer, não apenas ser um empregado. (Valéria, 2023)

Eles não ensinam a pessoa a sair daqui e crescer. (Cleber, 2023)

Na verdade ensina, né? Mas eu falo, que não mais que ser empregada, a pessoa ser mais do que um empregado. Ensina o conceito que a pessoa tem que fazer uma faculdade, formar ter uma profissão, ser empregado é uma coisa mais dentro da caixinha da sociedade. (Valéria, 2023)

Essa conversa se desdobrou, chegando a discussão sobre a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

É, teve uma professora que ficou muito brava com a maioria dos alunos porque eles não queriam fazer o Enem, né? (Antônio, 2023)

Há, tá? Eu fui nesse dia com 500 na redação, professora... (Miguel, 2023)

Eu também não quero, não porquê... fazer o Enem? Né? (Valéria, 2023)

As forças do currículo e das políticas que a ele subjazem não deixam de atravessar os modos de existência. Forças que emburrecem a vida dos estudantes por meio das imposições.

E assim, vão se formando os corpos e os modos de existência na escola e a partir dela.

...

Para alguns estudantes, a EJA/EM era apenas um lugar onde se deveria estar. Durante uma conversa, a professora perguntou a um dos alunos:

Como a EJA está te ajudando? (Eda, 2023)

Agora, nesse exato momento? Não tem como eu falar agora, não sei o que falar! Mas, depois vai ter um momento que vou parar e perceber no que me ajudou. Mas agora, não tem como falar ... (Tiago, 2023)

Como pensar uma força a partir desse território que parecia entristecer os estudantes, de modo a paralisar o movimento de criação, de resistência e de subjetivação e a vida como potência? “Afim, resgatar forças é reaver aquilo que é próprio da vida e que vem antes e primeiro, ainda que o antes e o primeiro, aqui, não obedece a nenhuma ordem cronológica” (Paraíso, 2015, p. 51).

A força ressonante de um currículo que reforça o conteúdo e as práticas pedagógicas de reprodução gerava medo e fadiga nos estudantes, diminuindo sua vontade de potência, o que os fazia movimentar forças reativas que não permitiam encontros potentes de corpos, mas, ao contrário, ~~sim~~ encontros tristes. Por outro lado, eles pareciam não se preocupar com o conhecer, investigar, perguntar, problematizar. Talvez isso aconteça porque “um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença. Quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia” (Paraíso, 2015, p. 52).

[...] é possível dizer que “aprender é sempre organizar o encontro”. Foi mais ou menos isso que ouvi Deleuze falando numa aula; no caso de aprender a nadar, por exemplo, é preciso “escolher as vagas”, e no caso de estudos teóricos, é preciso “penetrar”, pois “não se aprende abstratamente” e a “alegria” precisa inundar o aprendizado, “que as paixões se componham”. São “composições de conexões e conexões compostas” que “tornam adequadas às ideias” e “levam os afetos a serem ações” (Orlandi, 2021, p.14).

Se o aprender não leva aos afetos e às ações, então ele não é atraente. Se ele é entendido como reprodução, coloca o currículo em movimento de *decalque* (Deleuze, Guattari, 2012), exercendo uma força que atravessa os estudantes, potencializando e fabricando uma subjetividade modelada no registro social” (Guattari, Rolnik, 1996, p. 31), a qual era refletida na linguagem, na expressão e no agir desses estudantes.

Paulo Freire, educador pernambucano, participou e liderou movimentos políticos em defesa da EJA. Em sua defesa, que se estende ao contexto geral da educação, ele apresenta o conceito de “educação bancária” (Freire, 1994). Segundo ele, esse tipo de educação estabelece um encontro antidialógico entre opressor e oprimido, detentor de saberes e vasilhas a serem enchidas. Existe uma força

hegemônica que nega a força dos que se encontram marginalizados e excluídos pela sociedade.

Esse tipo de educação, segundo o autor, fortalece a permanência de estruturas rígidas, capitalistas e hierárquicas na sociedade, nas quais os estudantes, na condição de oprimidos, são massa de manobra da classe hegemônica e do capitalismo. Por isso, é preciso resistir às forças dominantes para que esse tipo de educação seja deformada, dando lugar a uma educação emancipadora, na qual os oprimidos não se tornam opressores, mas pessoas capazes de pensar e construir novas formas de existir e agir para além da reprodução.

Por outro lado, o conteúdo matemático é necessário para desenvolvermos um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as suas leis internas do desenvolvimento para poder captar as possibilidades de transformação do real (Duarte, 2009, p. 10). É uma força para sobreviver na sociedade.

Na experimentação desses acontecimentos, refletia sobre como poderia colaborar para que esses estudantes, corpos dóceis, se metamorfoseiam em corpos sem órgãos, conforme proposto por Deleuze e Guattari (2012). Corpos que, desvinculados de uma estrutura organicamente organizada, pudessem ser livres para pensar, aprender, criar, rasurando o currículo prescrito e inventando um currículo com vidas, culturas, diferenças, encontros e composições que pudessem experienciar a construção do conhecimento, o devir e a intensidade. Nesse sentido, forjar um corpo sem órgãos para si mesmo é permitir-se ser atravessado por experiências, afetos e não por informações.

Cena - A matemática e o mundo do trabalho

O aprender é o momento da conjunção - mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação - com o outro do pensamento. Como o nadador ou o surfista com a onda do mar (Tadeu, 2002, p. 50).

Em uma das aulas, uma lista com atividades sobre estatística estava sendo trabalhada. A professora buscou alguns livros didáticos que abordavam o conteúdo e também alguns transferidores para distribuir aos estudantes, a fim de que pudessem desenvolver a atividade.

A maioria dos discentes realizavam a atividade em conjunto. Uns ajudavam os outros. A professora acompanhava de carteira em carteira e quando percebia a distração com o celular, advertia os alunos com firmeza, pois o uso desse aparelho não era permitido em suas aulas.

Comecei a caminhar pela sala, observando as atividades e sutilmente estabeleci um diálogo com os estudantes. Fiz algumas perguntas: o que vocês estão estudando? O que vocês pensaram para desenvolver esta atividade? O que te levou a essa conclusão? O que te faz pensar que está certo? No seu trabalho você faz muitos cálculos? Por que você usa essa relação e não a outra?

No início, ficaram tímidos, mas ao ouvirem os relatos uns dos outros foram se sentindo à vontade para contar suas histórias relacionadas às experiências com a matemática escolar.

Não entra na minha cabeça! (Antônio, 2023)

Sempre tive dificuldade! (Caio, 2023)

Ano passado reprovei, não sabia nada. (Camila, 2023)

Eu não gostava da matemática, esse ano até que estou gostando. (Fernando, 2023)

Relataram-me que muito do que haviam aprendido era devido a cobrança da professora, uma vez que ela, diferente de alguns professores, cobrava muito e não dava nota de “graça”. Se eles quisessem passar, tinham que fazer as atividades.

Nesse movimento, de repente, um dos alunos diz em voz alta:

Eu não gosto de Matemática! (Adriano, 2023)

Imediatamente perguntei: “Por que você não gosta de matemática?”.

Porque eu não sei matemática. (Adriano, 2023)

Refiz a pergunta: *“como você sabe que não sabe matemática?”*.

Ele gaguejou pensando na resposta, mas, em seguida, nos contou a sua história. Fernando, jovem de 18 anos, havia sido reprovado no ano anterior quando cursava a 3ª série do ensino médio regular. A princípio ele quis esconder os fatos, mas a professora o advertiu em tom de brincadeira:

Fala a verdade porque você foi reprovado. (Eda, 2023)

Fernando fica envergonhado, sorri timidamente, mas conta sua história. Ele relatou que não fazia as atividades, faltava muito devido a problemas familiares e de trabalho. Ele morava sozinho e precisava fazer as suas despesas. Quando ia para a aula estava cansado e desmotivado, não compreendia o que era trabalhado e a

consequência foi a reprovação. Decorrente disso, foi orientado pela direção da própria escola a cursar a EJA.

A conversa com Fernando rendeu. Quando questionado sobre a matemática no seu cotidiano, ele relatou que trabalhava em uma loja especializada em skate, uma das poucas na cidade. Falou sobre as promoções e porcentagens de desconto, as quais realizava os cálculos na calculadora sem encontrar dificuldade. Contudo, disse que na escola encontrava dificuldades para realizar os mesmos cálculos.

Como Fernando havia comentado que a professora era exigente e ensinava de verdade, fiquei curiosa e perguntei se algo havia mudado depois das aulas de matemática na EJA/EM, já que eles estavam trabalhando com estatística e educação financeira, sendo porcentagem um dos tópicos abordados. Ele prontamente relatou que já estava conseguindo fazer “cálculos de cabeça”, isto é, de forma mental.

Já conseguia relacionar as porcentagens 10% e 20%, 25% e 50%, pois se uma peça era colocada em promoção com 10% de desconto e outra de mesmo valor com 20% de desconto, bastava dobrar o valor do primeiro desconto. Além disso, falou sobre o arredondamento que fazia quando sua venda envolvia mais de uma peça.

Os olhos da professora que ouvia em silêncio brilhavam.

Uma das alunas, Vitória, também compartilhou conosco sua experiência como repositora de produtos em uma empresa de alimentos refrigerados. Sua responsabilidade consistia em visitar supermercados para verificar a disponibilidade e quantidade dos produtos da marca nas geladeiras de cada estabelecimento. Caso os produtos não ocupassem pelo menos 80% do espaço na geladeira, era incumbida de realizar a reposição necessária.

Curiosa, perguntei à Vitória como ela fazia os cálculos ou se tratava apenas de uma aproximação. Ela tentou me explicar/ensinar, mas, a princípio, não entendia o que ela relatava. Então, peguei o papel, desenhei a geladeira e as prateleiras. Ela foi me dizendo passo a passo o que fazer e, daí, compreendi o seu raciocínio.

Vitória media o comprimento e a largura de cada prateleira da geladeira, a fim de obter a área total das bandejas do refrigerador. Em seguida, ela media o comprimento e a largura da bandeja ocupada com os produtos da marca com a qual ela trabalhava. Feito isso, por meio de uma regra de três, ela determinava a porcentagem equivalente a cada uma das partes.

Ao terminar, a aluna lamentou:

Então, professora, lá no meu trabalho eu sei fazer, mas aqui eu tenho dificuldade, não entendo como faz. (Vitória, 2023)

Eda, com simplicidade, disse à estudante que também encontrava dificuldade para relacionar a matemática dada na sala com a matemática desenvolvida no seu trabalho.

Você tem dificuldade para trabalhar com a matemática aqui, mas eu também tenho dificuldade em trabalhar com essa matemática que você desenvolve no trabalho (Eda, 2023).

Afetada pelo acontecimento e a coragem da professora em revelar as suas dificuldades perante os alunos, questionei Vitória: “mas como você acha que aprendeu a fazer esses cálculos?”. A aluna não soube responder ao certo, mas falou sobre cursos de matemática ofertados pela empresa, os quais ela tinha que participar. Contou que eles ensinaram regra de três e porcentagem.

Além desses conteúdos, eram claras as ideias de perímetro, área, equivalência e proporcionalidade. No entanto, Vitória não tinha familiaridade com esses conceitos pelos seus nomes específicos. Ela demonstrava um conhecimento prático, agindo intuitivamente sem plena consciência do que estava fazendo. Seu pensamento e raciocínio matemático estavam corretos, mas ela enfrentava desafios ao tentar articular essas ideias por meio da escrita.

A compreensão do percurso adotado por Vitória ao desenvolver seu trabalho representou um desafio para nós, professoras. Embora tenhamos reconhecido o pensamento e o raciocínio matemático empregados por ela, a dificuldade residia na decodificação do método que ela utilizou para chegar a tais conclusões. O desafio estava em entender a lógica subjacente ao seu processo de resolução, a qual, apesar de ser eficaz, não se revelava de maneira imediatamente clara para nós.

Diante dessa vivência, eu e a docente começamos a cogitar a ideia de trabalhar alguma coisa que estivesse relacionada a essa vivência. Uma fissura, uma intervenção, pois pensamos juntas sobre a situação vivenciada. Conversamos muito sobre o assunto. Inicialmente, tínhamos a intenção de criar algo que possibilitasse retomar o assunto na tentativa de sistematizar esses conhecimentos, mas logo o curso de nossa proposta ganhou novas direções.

Não conseguimos retomar.

EPISÓDIO - Um currículo com Vida

*Corpo onde o desejo se movimenta.
 Vida, força dos corpos perseveram no ser.
 Vida dos corpos ou corpos com vida?
 Vida que movimenta os corpos na infinitude do ser.
 Não corpos que movimentam vidas. Controle.
 Desejo de criar vidas! Utopia.
 A vida não é domínio é criação.
 A vida por mais que seja objeto de desejo,
 Nunca será capturada na multiplicidade e diferença.
 (Patrícia, 2025)*

Cena - Currículo força em movimento

Certo dia, ainda no início desta pesquisa, quando estava amadurecendo as ideias, conversava com meu irmão, formado em engenharia civil, que me questionou: “O que você está estudando?”

Currículo, respondi.

Ele não entendeu e tornou a perguntar:

Currículo?! Aquele papel que preenchemos com nossos dados profissionais para encaminhar para empresas a fim de conseguir trabalho?

A indagação me colocou em uma situação desconfortável, pois eu precisava explicar para meu irmão o que era o currículo no cotidiano escolar, mas minhas ideias ainda não estavam claras. Então, de forma simplória respondi a ele que tratava-se de uma organização de disciplinas, de conteúdos, de carga horária, programas e projetos pedagógicos, enfim, de todas as atividades que eram desenvolvidas na escola pela direção e professores.

No entanto, apesar de tantas definições, eu não conseguia elaborar um conceito de currículo a partir do território que eu habitava, a EJA/EM. Talvez seja porque “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 7). Um conceito nasce de um problema que precisa ser resolvido. Mas qual era o problema, ou os problemas? O currículo de matemática vivido na EJA/EM. A Vida como motor para experimentar esse currículo.

Já dizia Deleuze e Guattari (1992, p. 25) “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução”. Então, sem a experimentação desse

currículo na EJA/EM era improvável que eu “fizesse um filho”. Para fazer um filho, supõe-se um encontro que envolve personagens, conhecimento de si e do outro em um plano de imanência, de forças, de sensações, de conhecimento, de estética, de funções observáveis, mesmo que essas sejam parciais.

Um processo em que se conhece e se coloca em jogo a história, os detalhes, as nuances, as linhas duras, flexíveis e de fuga. É certo que não se sabe tudo, que sempre haverá algo imperceptível, que se esconde, que se camufla, que é obscuro, que não se vê na superfície, que se esconde, o que requer olhar o fundo do poço e além do fundo do poço. Definitivamente, é inacabado, é mutável, é transcendente, mas sempre com marcas, vestígios.

É sabido que estudos sobre esse tema, realizados em diferentes contextos históricos, mesmo com algumas características comuns, apresentaram o currículo com definições diversas (Lopes; Macedo, 2011).

Tomaz Tadeu da Silva nos apresenta o resumo das grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam em relação ao currículo:

Quadro 1: Categorias do currículo e conceitos relacionados à modernidade e à pós-modernidade.

Teoria tradicional	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.
Teoria Crítica	Ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
Teoria pós-crítica	Ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Fonte: Silva, 2010, p.17.

Analisando esses conceitos e como eles operam no tempo, na sociedade e sua cultura, me atrevo a dizer que o currículo não é apenas um campo de força, é campo de vidas, afinal, esse dispositivo não existe sem a força da vida humana. Pensando a partir de Spinoza (1983, p. 29), entendemos por vida “a força pela qual as coisas perseveram em seu ser”.

Então, qual(is) interesse tem um currículo? Seria um programa a executar ou relato de percurso executado, mas sempre vinculado à vida, modos de vida e de existências? Ele é uma máquina de modos de vida para atender e servir outras vidas que se alimentam do capital. Entretanto, quem alimenta esse currículo são as próprias

peessoas, não outra coisa. Não são as fábricas, não é o Estado, não é a escola, tudo isso é construído pelas pessoas, e as pessoas são vida.

Cada pessoa, em sua singularidade, escolhe o que assimila e o que descarta nesse complexo emaranhado de significações e diferenciações. Desse modo, o sentido que atribuímos ao currículo impacta nossos modos de vida e compreensão da realidade

Chamamos de “significante” todo signo enquanto apresenta em si mesmo um aspecto qualquer do sentido; “significado”, ao contrário, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido, isto é, o que se define em dualidade relativa com este aspecto. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido.[...] O significante é primeiramente o acontecimento como atributo lógico ideal de um estado de coisas e o significado é o estado de coisas, com suas qualidades e relações reais (Deleuze, 1974, n.p).

Os significados e significantes que atribuímos ao currículo podem adormecer ou domesticar nossa consciência sobre o saber-poder, a multiplicidade, as diferenças e a inventividade, e potencializar nossos desejos como falta, a fim de colaborar com a produção de uma sociedade de controle e de consumo. Assim, ficamos na superfície, não percebemos o instrumento de poder e ferramenta política que nos aprisiona o corpo e alma. Direcionando nossas forças à perpetuação de modelos dominantes que reforçam as hierarquias sociais e patriarcais que promovem a lógica do mercado de trabalho e a produção de mão de obra barata.

Da modernidade à pós-modernidade, forças se cruzam, se misturam, se conectam, se criam no campo do currículo. Logo, nesse rizoma, que é múltiplo, caótico, imprevisível e mutável, precisamos navegar em devires, e para isso precisamos nos libertar da escravidão de ideias que são postas. Transcender. Criar conceitos para contornar, explorar e superar a multiplicidade de viver na sua infinitude.

Os conceitos apresentados no **Quadro 1**, por exemplo, são criados pelas próprias pessoas diante de seus problemas e das necessidades que surgem na construção de novas estruturas, novas formas de vida e novas existências. Eles nos advertem, afetam o modo de subjetivação, nem sempre de todos, mas causam fissuras nessa máquina, que de dócil não tem nada. Dessa fissura, surgem novos modos de pensar a produção de subjetividades e modos de vida.

Mas que vida pensamos neste trabalho?

Vidas que não podem ser pensadas a partir de corpos de uma mesma forma, que seja útil ao setor econômico e sumiço das políticas instituídas, ou seja, um corpo dócil, instrumento de poder, peça de uma máquina de produção. “É dócil um corpo

que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 163).

Não é por acaso que a BNCC centra-se no desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Esse modelo,

pode ser facilmente identificado nas Pedagogias do Aprender a Aprender, sendo que estas têm como intuito conduzir a formação do docente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante. (Branco et al., 2019, p.55)

Não falamos desse tipo de vida! Falamos de uma vida que não seja diferenciada pela diferença em si (eu sou branco e ele negro, eu sou homossexual e ela é heterossexual, sou trabalhador e ela desempregada, sou inteligente e ele burro). Aqui a diferença não é oposição entre elementos, mas um processo de diferenciações dinâmico e multifacetado que permeia toda a construção da realidade. A diferença é acontecimento que envolve um sistema de diferenciações e o pensar sobre as repetições (Deleuze, 2006). A esse respeito, Paraíso (2010, p. 592) destaca:

Então a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma.

Uma vida que não seja nem submissa e superior a nenhuma outra. Uma vida que faça com outras vidas uma composição que ative a invenção dos sentidos e a ampliação do viver. Vida de um corpo sem órgãos (Deleuze, 2010), movido pelo desejo e vontade de agir. Atravessado por forças, mas aberto às intensidades sem se aprisionar em uma única direção (Deleuze, 2010). Corpo que Trindade (2013, n.p), a partir de Deleuze, entende como

o próprio desejo: ele é o fundamento sem fundo, o afundamento de qualquer fundamento. Ele derruba qualquer ponto final, qualquer predeterminação. Embaixo dos órgãos só há intensidades de um corpo sem órgãos, o afundamento que funda. Por isso ele é visto como o não engendrado e como aquele que desfaz as organizações. É o próprio devir devindo. Ele se apropria da produção desejante ou a desfaz, desarranja. Podemos chamá-lo de o antiprodutivo naquilo que se toma como produção. Ou de produtivo naquilo que se faz sem um destino final.

A partir dessas ideias, como pensar a vida fora do currículo, se ele mesmo revela movimentos, formas, devires e intensidades de vidas? Se assim é, o “currículo pode ser feito da mesma matéria de uma vida - que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”” (Paraíso, 2015, p. 49).

Nossa ideia é a vida como composição do currículo e não o currículo como composição de vida.

A vida na escola, na sala de aula, no currículo, na EJA/EM, é gritante! O ato de viver desses estudantes envolve processos de subjetivação e diferenciação de uma vida adulta numa sociedade de controle. Assim, não é possível dissociar o trabalho, a família, as instituições, os bons e maus encontros decorrentes.

Os estudantes da EJA/EM buscam a certificação, a aquisição de certificação, a representação social, o conhecimento poderoso, a sobrevivência, a aquisição da certificação, um melhor trabalho. O que é isso tudo senão matéria de vida? Por que não fazer desses problemas emergir potências, conceitos, resistência, luta e devires? Por que não cavar, aprofundar, explorar, descobrir, tensionar?

Difícil? Claro, pois isso é abalar a nossa própria estrutura.

Produzir um currículo a partir desses ideais é como colocar temperos exóticos em um prato tradicional. Temos medo do que pode vir a se tornar, mas podemos nos surpreender com os novos sabores que podem ser descobertos, os quais nos revelam possibilidades de combinações antes não pensadas.

É incerto? Sim! Mas o que é certo na vida?

Entendo que no decorrer desse trabalho já deixamos claro a tese que defendemos, mas diante do campo de forças que nos encontramos, é preciso deixar claro o que é evidente. Assim, digo e destaco, que defendemos a tese de que **na EJA/EM, o currículo pode emergir da Vida das pessoas, de seus encontros e de seus atravessamentos, fazendo da experiência vivida uma força de criação, não de repetição. Assim, a vida pode ser o motor do currículo na EJA/EM.**

Dessa forma, o objetivo desta tese foi compreender o movimento da vida, enquanto força pela qual o corpo perseverava em seu ser, em meio/entre o currículo da EJA/EM vivenciado por uma professora de matemática e seus discentes.

Para tanto, os específicos moveram-se na ação de:

- vivenciar com uma docente de matemática e estudantes da EJA/EM os processos de subjetivação em meio/entre o currículo vivido;
- cartografar os processos de subjetivação na EJA/EM e as forças que formam, deformam e inventam o currículo vivenciado.

Nesta cartografia, nos inventamos e metamorfoseamos em meio às relações de força, de poder, de afecções, de afetos e sentimentos. Modos de vida, de existir, de conhecer, de ensinar, de aprender que se configuram e se transformam entre/meio

a multiplicidade e as diferenças, em todos os espaços e tempos do vivenciar o currículo.

Cena - Devir, devires na pesquisa

Por várias vezes, nesta pesquisa, me perdi, duvidei, quis desistir... mas também me descobri, libertei fantasmas, reformulei minhas ideias, aprendi.

Deixei-me afetar quando habitava o espaço da EJA/EM experimentando a sala de aula, ora como professora, outrora como estudante. Situações que ativaram dores passadas aprisionadas no meu íntimo.

Como Váldina, minha orientadora, me disse: “a vida pulsa, em um mar de problemas, mas ainda bem que eles existem, pois é na potência dos problemas que sobressaímos e pensamos em outras formas de existir que nos coloca em devir...”.

O movimento desta pesquisa, desses encontros, dessas vidas, da minha vida, sugere um novo modo pensar a EJA/EM. Uma estudante da EJA/EM que busca por meio da sua história e do encontro com Eda e os estudantes causar fissuras apresentando a EJA/EM como potencial e não como lugar menor.

Uma tese que é muito mais que uma pesquisa. Aqui estão registrados acontecimentos, movimentos de devir de uma estudante da EJA/EM que chegou a ser professora universitária, e que nesse momento movimenta suas forças para rasurar as ideias menores em relação a EJA/EM.

Devires de Eda, que deixa sua potência de agir explodir quando, diante de todos, expõe de seu rosto, o desejo de transformação, uma vontade de agir que requer quebrar, estruturar, enfrentar o medo, abrir-se para o novo. Movimento que resulta em uma composição que racha as estruturas de um currículo pautado pela lógica do capital e do consumo. Uma vida que se compõe com outras vidas, na composição de uma nova forma de exercer a docência e pensar os modos de vida.

Mas também o devir dos estudantes-artistas, que se permitem afetar, que mostram sua potência por meio da arte, da criação e da invenção, que superam os encontros tristes com o currículo que forma, enquadra e limita a vida, para a encontros potentes e alegres que fazem seus corpos vibrarem.

Aqui apresentamos uma vírgula nesta tese. Uma pausa para conversar, ouvir, pensar, traçar novas linhas...

Deixamos a expressão de Eda, para continuarmos em outro momento:

Na verdade quando você me falou assim: vamos fazer um trabalho juntas ...vai fazer 8 anos que eu tenho a oportunidade de trabalhar com a EJA, e eu sempre te falei que não me sinto segura trabalhando na EJA. Pra mim é mais difícil trabalhar com a EJA do que com o ensino regular, porque no regular os alunos sabem o que querem e eu sei o que eles querem, então, quando eu estou no ensino regular, principalmente no 3º ano, sei que tem uns ali que querem só o diploma, então, eu trato como alunos que querem só terminar o ensino médio, mas têm aqueles que querem fazer o Enem, então eu procuro puxar bastante. Agora quem realmente tem dificuldade, eu vou ajudar em paralelo, tipo assim, dou um trabalho paralelo para a pessoa recuperar a nota, e assim eu consigo atender o público todo. Aí quando chego na EJA/EM, no primeiro dia de aula, eu vejo lá: uma senhorinha que tem muito tempo que não estuda, aquela pessoa que fez o ensino médio regular e foi reprovando até fazer 18 anos e foi pra EJA só para concluir o ensino médio, aquela que fez o ensino médio por alguma razão, mas deixou o ensino médio e agora retornou não tão mais velho. Então a minha dificuldade é colocar todo mundo no mesmo balaio, e aí eu penso, não posso colocar todo mundo no mesmo balaio, eu tenho que trabalhar isso, mas eu tenho muita dificuldade em fazer isso, muita. Então assim, embora eu saiba que eu não posso tentar nivelar todo mundo para trabalhar todo mundo junto, é o que eu faço. Então quando você falou assim pra mim: vamos fazer alguma coisa, o que eu vejo? Vejo a oportunidade de aprender com uma pessoa que veio da EJA que sabe me falar como ... quais são os caminhos que eu tenho que percorrer, e que me dá uma luz no fim do túnel. As turmas de EJA que eu fui pegando se modificaram, então quando eu peguei a EJA no primeiro momento, eu tinha uma turma que estava ali para se formar, continuar os estudos, depois tinha outra que estava ali só para concluir o ensino médio mesmo e depois quando eu entrei nas turmas da EJA aqui, até um certo tempo atrás, era a maioria de alunos que ficaram muito tempo sem estudar e que retornaram, que tiveram oportunidade e queriam continuar estudando na escola, porque assim, eram pessoas que já tinham estudado no ensino médio, mas já tinham parado, mas queriam continuar o ensino médio lá na escola, só que esse perfil da EJA foi modificado e aí o que é que eu tenho em mente, eu tenho que trabalhar a matemática de uma forma que vai fazer um pouco de diferença na vida deles, então até a gente trabalhar juntas qual era a minha ideia, eu tenho que ter uma maneira de mostrar que a matemática significa alguma coisa na vida deles. Quando vc começou a fazer as rodas de conversa eu comecei a ter um outro olhar, principalmente no dia

que vc me falou assim: a gente estava comentando que eu não tenho que explicar onde tem matemática em tudo, não é isso, porque senão eles vão fazer uma coisa que é obrigado, eu por exemplo, vou levar o menino no museu e vou falar assim: você tem que me fazer um relatório de onde você viu a matemática ali, então ele vai fazer aquilo ali não de uma forma espontânea, vai fazer aquilo ali por fazer, para entregar alguma coisa, e aí quando a gente foi ver as histórias eu pensei o seguinte, os alunos que estão aqui hoje não tem a mesma perspectiva que a Patrícia tinha quando ela esteve na EJA, a maioria aqui declararam isso, é apenas para concluir o ensino médio, só isso. Então para alguns aqui a matemática não significa nada na vida deles e não vai significar, então, eu comecei a pensar de uma outra maneira, no meu papel não como pessoa que vai ensinar matemática, no meu papel que vai incentivá-los a não terminar ali. Então me mostrou um outro lado da escola, porque eu tinha esse lado de ver a escola como um lugar onde eu vou adquirir conhecimento. A gente tem que ver a escola como um lugar onde eles vão seguir os caminhos que eles querem e que eles possam ser felizes no caminho que eles querem seguir, eu não tenho que impor para eles [...] ver a escola como um lugar onde a maioria deles não vão para buscar o conhecimento, eles vão para socializar, para se firmarem, para ver qual é o caminho que eles vão seguir depois dali e eu tenho que entender que a maioria não está ali para buscar conhecimento....eu entrava muito em conflito comigo mesma sabe?.. Eu tenho que ensinar matemática e ele tem que aprender matemática mesmo que eu procurasse ensinar alguma coisa que tem mais haver com a realidade cotidiano deles, trabalhar mais a matemática financeira não trabalhar tanto aquela matemática que ... por exemplo, no segundo período trabalhei com eles algumas coisas de trigonometria, cálculo, mas eu não aprofundei naquilo porque tem aluno que não vai usar isso aqui no cotidiano dele.

Eis o devir, entre o bailar de forças que se cruzam, entrecruzam e se conectam.
Uma vírgula, apenas uma vírgula.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, J. M.. **O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?** In: SACRITÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2013.
- AMARIS-RUIDIAZ, P.; MIARKA, R. **Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?** **Alexandria: Revista de educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v.11, n. 3, p. 13-31, dezembro. 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50. Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.
- BALL, D. L., THAMES, M. H. e PHELPS, G. (2008). **Content knowledge for teaching: what makes it special?** **Journal of Teacher Education**, 59(5), 389-407.
- BARBARA, R. P.. **Deleuze e o pensamento do e no caos: a filosofia que desdobra. Ensaios Filosóficos**, v. 21, p. 149-162, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo21/10> BARBARA Ensaios Filosos Volume XXI.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BARBETO, M. C. D. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008**. 215 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (SP). 2010.
- BONDÍA, J. L.. **Notas sobre o saber da experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: [PDF] LARROSA, Jorge. Tremores Escritos sobre a experiência.pdf - Free Download PDF (tuxdoc.com). Acesso em 26 abril 2024.
- BONDÍA, J. L.. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014. **Revista Brasileira de Educação. ANPED**: Rio de Janeiro, n. 14, p.108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 30 abril 2024.
- BRANCO ET AL. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Debate em educação**. Universidade Federal de Alagoas - Programa de pós-graduação em educação. 2019, v. 11, n. 25, set/dez.
- BRASIL. **Resolução nº 4.908**, de 29 de setembro de 2023. Aprova o regulamento do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Defesa (PDTI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 set. 2023. Seção 1, p. 1.

BRITO, M. R.; COSTA, D. W. S.. **DELEUZE: O Aprender Como Experiência Estética**. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, 2020, 1(32/33), 120–135. <https://doi.org/10.26512/resafe.v1i32/33.35117>.

CARMO, E. F. et al. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FT6FCGd3vqZGgcQNJZMzy7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CASSIANO, M.; FURLAN, R.. **O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise**. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.

CAVALCANTI, M. A. P.. **Indústria cultural e cibercultura – aproximações e distanciamentos de conceitos e práticas na contemporaneidade**. *Educação, Cultura e Comunicação*, v. 5, n. 1, p. 111-130, 2013.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 27. Junho de 2020.

CRUZ, J. D.; AGUIAR, A. L. L.. **O agenciamento Deleuze-guattariano na teia geminiana: política e revolução no romance jamaicano breve história de sete assassinatos**. *Revista dos estudantes de pós-graduação do instituto de letras da universidade federal da Bahia*, Salvador, n.31, p.118-137, jul. 2023. INSS 1679-1347. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/53221/29388>. Acesso em 25 fev. 2024.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragozo, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: **EdUECE**, 2019. 304 p. (Coleção Argentum Nostrum). ISBN 978-85-7826-707-0.

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

DELEUZE, G.. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.. **Espinoza: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascoal Lins. São Paulo: Editora Escuta, 2002. 144 p.

DELEUZE, G.. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, G.. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: **Editora Rio**, 1976. Disponível em: https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/deleuze_nietzsche.pdf. Acesso em 05 jan. 2025.

DELEUZE, G.. **Um ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 jun. 1999.

DELEUZE, G.; Claire PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 1**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010. 560 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. tradução de Luiz B. L. Orlandi. — São Paulo: Ed. 34, 2010. 560 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992. Coleção Trans.

DUARTE, N. **O ensino de Matemática na Educação de Adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DURAS, M.. **Escrever**. Tradução de Rubens Figueiredo. 2017. Disponível em: <https://revistapolichinelo.blogspot.com/2017/04/escrever-marguerite-duras.html>. Acesso em: 1 abr. 2025.

FEITOSA, S. C. S. **Educação de Adultos: método Paulo Freire**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. 175 p. (Série Educação de Adultos).

FILHO; A. S. F.; CASSOL; At. P.; AMORIM, A.. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. [online]. 2021, vol.29, n.112, pp.718-737. Epub 29-Jun-2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902293>.

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FOUCAULT, M.. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, M.. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FUGANTI, L.. **Noção de agenciamento**. Youtube, 2021. Disponível em: https://youtu.be/s33blc_6T18. Acesso em: 31 mar. 2024.

GALLO, S. D. O.; MONTEIRO, A.. **Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra**. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura (REMATEC)**, Ano 15, p.33, p. 185-200. ISSN:2675-1909. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341126408_Educacao_menor_como_dispositivo_potencializador_de_uma_escola_outra. Acesso em 15/03/2024.

GALLO, S.. **Em torno de uma educação menor**. In: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. B. F.. **Começando uma conversa sobre currículo**. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa Flávio (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, M. M.. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade**. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 17, 9 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>. Acesso em 23 abril 2025.

GOMES, N. L.. **Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.10>. Acesso em 13 março 2025.

GUATTARI, F., ROLNIK, S.. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996, 4 ed.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 30 abril 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia. *Agência de Notícias IBGE*, 2023. Disponível

em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 30 mar. 2025.

JESUS, I. G. DE; VIEIRA, P. G. DA S.; DIONOR, G. A. **Projeto de intervenção: educação sexual com foco em gravidez na adolescência**. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade* - REED, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-17, 2022. Doi: 10.22481/reed.v3i9.10550. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10550>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KASTRUP, V.. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009

LEITZKE, A. T. da S.; RIGO, L. C. **Sociedade de controle e redes sociais na internet: #saúde e #corpo no instagram**. *Movimento*, [S. l.], v. 26, p. e26062, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.100688. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/100688>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M.. **Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios**. *Mental*, Barbacena, v. 7, n. 12, p. 153-166, jun. 2009. ISSN 1679-4427. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/420/42020837008.pdf>. Acesso em 22 abril de 2025.

MANSANO, S. R. V.. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), p.110-117, 2009.

MELO, D.. **Experimentação e prudência no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari**. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 3-19, 2020.

MINAS GERAIS. **Secretaria De Estado De Educação**. Resolução SEE nº 4.798, de 30 de novembro de 2022. Altera a Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022, que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 1 dez. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4798-22-r%20-%20public.%2001-12-22.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MONTEIRO, A.; GALLO, S.. **O que se pode aprender numa aula de matemática? APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 25, p. 94-108, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8385>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G.. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, E. M.. **O feminismo desconstruindo e re-construindo o conhecimento.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 7-24, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000100021>.

PARAÍSO, M. A. **Diferença no currículo.** *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, M. A.. **Um currículo entre formas e forças.** *Educação*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 49–58, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.1.18443. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-32.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINOTTI, C. M. A.. **Antologia e tradução comentada da obra poética de Antônio Machado.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si.** In: **Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

ROLNIK, S.. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. ISBN 9788520504246.

ROTONDO, M. S.; CAMMAROTA, G.; CLARETO, S. M.. **Um currículo para uma formação, a que será que se destina?** *Revista de Educação Matemática (REMat)*, São Paulo, v. 19, Edição Especial, p. 1-20, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id726. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/71/71>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SAADA-FAVRET, J.. **“Ser afetado”.** *Cadernos de campo*. n.13, p. 155-1661, 2005. Tradução: Paula Siqueira. Disponível em: https://www.academia.edu/6870532/Ser_afetado_de_Jeanne_Favret_Saada. Acesso em: 15/04/2024.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM L. A.. **A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, 19 ago. 2022.

SANTOS, P. F.; COSTA, V. G.. **Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de Matemática da EJA ensino médio.** Orientadora: Váldina Gonçalves da Costa. 2018. Dissertação (Mestrado). Curso mestrado em Educação -Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2018.

SANTOS, R. E.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si.** In: **Universidade Estadual Paulista.** Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/584/1/01d15t05.pdf>. Acesso em 05 de março de 2025.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado.** *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SILVA, D. M.; ALBINO, A. C. A.; HONORATO, R. F. S. 2023. **Tudo é novo? uma análise das significações de “inovação curricular” no Novo Ensino Médio.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.16, n. 35. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19341>. Acesso em: 31 março 2024.

SILVA, G. D.. **Educação e Deleuze: como isso funciona? Anais do 9º Seminário/IV Simpósio, Belo Horizonte, 2024.** Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/trabalhos-9-seminario-ppge/category/254-9-eixo-1-culturas-saberes-docentes-e-diversidades?download=1651%3Aeducacao-e-deleuze-como-isso-funciona>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINOZA, B.. **Ética.** Tradução de [Nome do Tradutor, se disponível]. [S.l.]: [s.n.], [2015?]. Disponível em: <https://archive.org/details/SPINOZABaruchDe.Etica/page/n1/mode/1up>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SPINOZA, B.. **Pensamentos metafísicos: Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência.** 3. ed. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; Traduções de Marilena de Souza Chauí ... [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

TADEU, T.. **A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze.** *Educação & Realidade*, 2002, v. 27, n.2.

TARDIF, M.. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional.** In:

Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 245-276.

TIGRE, R. S. J.; MOREIRA, N. R.. **A educação de Jovens e Adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso.** *Revista Cocar*, Belém, v.15, n.33, p. 1-21. 2021. ISSN: 2237-0315. Disponível: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4518/2222>. Acesso em: 14 março 2024.

TORRES, A; GARSKE, L.M. **Diretores de escola: o desacerto com a democracia. Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.60-70, fev./jun. 2000. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/gestao_de_mocratica/kit5/diretores_de_escola_o_desacerto_com_a_democracia.pdf. Acesso em 04 fev 2025.

VERMERSCH, P. **Entrevista de explicitação.** Tradução Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

VINCI, C. F. R. G. Crer, **Experimental, Fabular: ensaio sobre a experiência. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 341–372, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-54303. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54303>. Acesso em: 26 abr. 2024.

WARSCHAUER, C.. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2000. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 22 jan. 2024.

YONEZAWA, F. H. **Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. Educação: Teoria e Prática, [S. l.]**, v. 25, n. 48, p. 186–199, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n48.p186-199. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7406>. Acesso em: 5 jul. 2025.

YOUNG, M., F. D. **Why educators must differentiate knowledge from experience? Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010. Disponível em: https://ndhadeliver.natlib.govt.nz/delivery/DeliveryManagerServlet?dps_pid=IE13467485. Acesso em 27 mar. 2025.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para participantes alunos da Educação de Jovens e Adultos maiores de 18 anos)

Convidamos você a participar da pesquisa: O (RE) PENSAR E O (RE)SIGNIFICAR DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ESTUDO COLABORATIVO COM PROFESSORES E ALUNOS DA EJA. O objetivo desta pesquisa é compreender como os professores de Matemática (re)significam o currículo da EJA Ensino Médio, no município de Uberaba, e como as perspectivas dos alunos interferem nesse processo. Sua participação é importantes pois, pretende-se mapear as ideias e concepções dos alunos frequentes nesse segmento sobre o currículo, o conteúdo de Matemática e as aulas de Matemática. Os resultados podem fazer parte de um rol de materiais de estudo coletivo sobre práticas e o currículo de Matemática da EJA/EM, os quais podem contribuir para conhecermos e entendermos a realidade dos professores atuantes na EJA, visto as práticas que desenvolvem para significar o currículo. Pode ainda, colaborar para se repensar políticas educacionais para a melhoria da educação oferecida a essa modalidade de ensino e, da mesma forma, auxiliar reflexões sobre os processos de formação profissional docente e das questões relativas ao exercício da docência.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário que você participe de uma roda de conversa junto com demais alunos do mesmo segmento, a qual será desenvolvida durante a aula de Matemática nas dependências da escola em data determinada pelo professor e pela instituição. Serão dois encontros, gravados em áudios e transcritos, nos quais espera-se conhecer as suas percepções sobre os temas citados.

O risco desta pesquisa pode ser o constrangimento ao responder alguma das questões. Contudo, cuidaremos para não o colocar em situações de constrangimentos e desconforto.

Espera-se que de sua participação possamos conhecer e refletir o ensino de Matemática e o repensar do currículo a partir do olhar do aluno estabelecendo diálogo com o trabalho dos professores de Matemática.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisadoras:

Patrícia Ferreira dos Santos

E-mail: patricia_26_santos@hotmail.com

Telefone: (34) 9 9239-5815

Endereço: Avenida da Saudade, nº 1288, apto 403, Bairro Santa Marta, CEP 38061-000, Uberaba/MG

Váldina Gonçalves da Costa

E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br

Telefone: (34) 99978-7853

Endereço: Rua Piauí, nº462, Bairro Santa Maria, CEP 38050460, Uberaba/MG.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar

do estudo, O (RE) PENSAR E O (RE)SIGNIFICAR DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ESTUDO COLABORATIVO COM PROFESSORES E ALUNOS DA EJA, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Patrícia Ferreira dos Santos - Telefone: (34) 9 9239-5815

Váldina Gonçalves da Costa - Telefone: (34) 99978-7853

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para participantes docentes)

Convidamos você a participar da pesquisa: O (RE) PENSAR E O (RE)SIGNIFICAR DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ESTUDO COLABORATIVO COM PROFESSORES E ALUNOS DA EJA. O objetivo desta pesquisa é compreender como os professores de Matemática (re)significam o currículo da EJA Ensino Médio, no município de Uberaba, e como as perspectivas dos alunos interferem nesse processo. Sua participação é importante, pois por meio do relato das suas experiências, ações e reflexões sobre o ensinar Matemática e o currículo, temos a oportunidade de entender a realidade da EJA, repensar as políticas públicas, cursos de formação docente e o ensino e aprendizado de modo geral. Assim, o estudo proposto pode contribuir para novas possibilidades de compor um currículo a partir da realidade local, considerando as minorias e repensar o currículo no sentido de contribuir para as políticas públicas regional, estadual e nacional.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário que você responda a um questionário que visa sua identificação e desejo de participação em grupo focal on-line. Neste grupo, você deve participar de uma entrevista grupal on-line que acontecerá pelo WhatsApp e Google Meet. Sua participação No WhatsApp pode acontecer a qualquer momento, dispensando presença física e virtual em horário pré-estabelecido. No Google Meet, os encontros serão agendados de acordo com os participantes.

O risco desta pesquisa pode ser o constrangimento ao responder alguma das questões. Contudo, cuidaremos para não o colocar em situações de constrangimentos e desconforto.

Espera-se que de sua participação na pesquisa auxilie reflexões sobre a prática docente e seu processo de formação continuada. Podendo ainda, contribuir para conhecermos e entendermos a realidade dos professores atuantes na EJA, visto as práticas que desenvolvem para significar o currículo.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá

qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisadoras:

Patrícia Ferreira dos Santos

E-mail: patricia_26_santos@hotmail.com

Telefone: (34) 9 9239-5815

Endereço: Avenida da Saudade, nº 1288, apto 403, Bairro Santa Marta, CEP 38061-000, Uberaba/MG

Váldina Gonçalves da Costa

E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br

Telefone: (34) 99978-7853

Endereço: Rua Piauí, nº462, Bairro Santa Maria, CEP 38050460, Uberaba/MG.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento,

sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, O (RE) PENSAR E O (RE)SIGNIFICAR DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ESTUDO COLABORATIVO COM PROFESSORES E ALUNOS DA EJA, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável
assistente

Assinatura do pesquisador

Telefone de contato dos pesquisadores:

Patrícia Ferreira dos Santos - Telefone: (34) 9 9239-5815

Váldina Gonçalves da Costa - Telefone: (34) 99978-7853