UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO MATEMÁTICA-LICENCIATURA

LETÍCIA RAQUEL FRUTUOSO SILVA

O AGENCIAMENTO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CARUARU
2022

LETÍCIA RAQUEL FRUTUOSO SILVA

O AGENCIAMENTO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Matemática.

Área de concentração: Ensino (Matemática)

Orientador (a): Profª. Drª. Simone Moura Queiroz.

Caruaru

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Letícia Raquel Frutuoso.
O agenciamento do professor de matemática na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos / Letícia Raquel Frutuoso Silva. - Caruaru, 2022.
46 : il.

Orientador(a): Simone Moura Queiroz
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura, 2022.

1. Ensino em Matemática. 2. EJA. 3. Agenciamento. 4. Desejo. 5. Experiência. I. Queiroz, Simone Moura. (Orientação). II. Título.

510 CDD (22.ed.)

LETÍCIA RAQUEL FRUTUOSO SILVA

Aprovada em: 29/04/2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Simone Moura Queiroz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Cristiane de Arimatéia Rocha (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Ma. Luana Rafaela da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho ao meu Senhor Jesus que tem me sustentado em todos os dias da minha existência. A minha família que é meu apoio e alento e aos amigos que ganhei nessa maravilhosa trajetória na universidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu Deus, por ter cuidado de mim desde o ventre da minha mãe, por ter derramado sua graça em minha vida e ter me proporcionado coisas que eu nunca imaginaria ter ou ser.

Agradeço as mulheres da minha vida mainha, titia e vó por todo apoio e incentivo, que abriram mão de muitas coisas para que eu pudesse estar onde estou hoje vocês são minha base e meu alento todos os dias.

Agradeço ao meu irmão Thiago, que mesmo de longe eu sei que torce muito por mim.

A minha amiga Tathiane que me ouviu chorar e me ouvia dizer que não aguentava mais a jornada de estudante e trabalhadora e me falava que eu ia conseguir quando chegava com essas conversas perto dela, saiba que suas palavras me acalmavam e me davam segurança.

As minhas amigas Jéssica e Teófila juntas nós somos a “tripla ordenada”, vocês são o presente que a UFPE me deu, vocês tornaram a caminhada acadêmica mais prazerosa e a nossa amizade não suportou ficar só na UFPE ela transbordou para a vida toda.

Ao meu “quarteto fantástico” (foi assim que o professor de física nos apelidou) Aline, Adelson e Janikely, tantas histórias, tantas noites em claro estudando, tanto carinho, você são demais.

Ao meu amigo Mateus, pois fomos o apoio um do outro por muitas vezes.

Ao meu amor, meu namorado Moisés, que me colocava ordem para eu ir estudar e que teve muita paciência comigo e me abraçava quando eu chorava de desespero quando não conseguia escrever, obrigada amor.

A minha orientadora professora Simone Queiroz, que me deu de presente ser sua orientanda, lembro até hoje da cena que foi quando falei com ela para pedir que ela fosse minha orientadora e ela com o sorriso me respondeu “claro que sim! ” Obrigada pela paciência e incentivo.

Por todos os amigos que fiz durante toda essa trajetória, amigos que me ajudaram em oração, aos meus Pastores, a minha igreja e a todas as irmãs que oraram e oram por mim.

“Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém! ” Romanos 11:36.

Eis uma sublime verdade! Aprende a gravar na pedra, os favores que receberes, os benefícios que te fizerem, as palavras de carinho, simpatia e estímulo que ouvires. Aprende, porém, a escrever na areia, as injúrias, as ingratidões, as perfídias, as ironias que te ferirem pela estrada agreste da vida. Aprende a gravar, assim, na pedra. Aprende a escrever, assim, na areia. E serás mais feliz. (Malba Tahan, Mil Histórias Sem Fim, v. 2, p.160).

RESUMO

A sala de aula é um território rico em subjetivações, pensando nisso, quisemos voltar nossos olhos para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e refletir a luz da filosofia da Diferença sobre agenciamento, desejo e experiências. Através dos estudos dos teóricos como Deleuze e Guattari (2011), Rolnik (2011), Larrosa (2002) e Queiroz (2015), formulamos o problema de pesquisa: Como o agenciamento pode auxiliar o professor a despertar o desejo no aluno em aprender matemática? Entrevistamos três professores da EJA médio de três cidades do Agreste Pernambucano para compreendermos os agenciamentos que perpassam os professores de matemática na EJA e inspirada na cartografia da subjetividade humana (ROLNIK,1989) criamos um questionário com 20 perguntas dissertativas para nortear nossa investigação e estudamos sobre como a experiência pode ajudar os professores em sala de aula a despertarem o desejo dos alunos aprenderem matemática. Ao longo da pesquisa foi possível observamos a relação entre os conceitos de desejo, agenciamento e que a experiência é um ponto considerável quando se trata do desejo, pois a experiência é a despertadora do desejo.

Palavras-chave: Ensino em Matemática; EJA; Agenciamento; Desejo; Experiência.

ABSTRACT

The classroom is a territory rich in subjectivations; with this in mind, we wanted to turn our eyes to the Young and Adult Education (EJA) classroom and reflect in the light of the philosophy of Difference on agencying, desire, and experiences. Through the studies of theorists such as Deleuze and Guattari (2011), Rolnik (2011), Larrosa (2002) and Queiroz (2015), we formulated the research problem: How can agencying help the teacher to awaken the desire in the student to learn mathematics? We interviewed three teachers of the average EJA from three cities of Agreste Pernambuco to understand the agency that permeate the mathematics teachers in EJA and inspired by the cartography of human subjectivity (ROLNIK,1989) we created a questionnaire with 20 dissertative questions to guide our investigation and study about how the experience can help teachers in the classroom to awaken the desire of students to learn mathematics. Throughout the research it was possible to observe the relationship between the concepts of desire, agency, and that experience is a considerable point when it comes to desire, because experience is the awakener of desire.

Keywords: Mathematics Teaching; EJA; Agency; Desire; Experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 OBJETIVOS 13

2.1 GERAL 13

2.2 ESPECÍFICOS 13

3 RELATO HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO 14

4 BREVE RELATO SOBRE O ENSINO REMOTO 19

5 FAMILIARIZANDO COM OS CONCEITOS 22

5.1 EXPERIÊNCIAR 22

5.2 AGENCIAMENTO E DESEJO 26

6 METODOLOGIA 28

7 DADOS E RESULTADOS 31

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 42

REFERÊNCIAS 44

1 INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com a sala de aula, levantamos uma reflexão acerca do que o professor de matemática deve fazer para que seus alunos queiram aprender matemática e essa reflexão leva a vários caminhos metodológicos, cognitivos e um desses caminhos que encontramos foi criar uma ponte com a filosofia da Diferença em sala de aula.

Então, a partir do questionamento de “Como o agenciamento do professor em sala de aula pode auxiliar o aluno a aprender matemática?”, pensamos sob a ótica da filosofia da Diferença sobre o processo do agenciamento, que está ligado ao do desejo. O desejo é produzido através do afeto, afeto esse que não é um sentimento amoroso, mas sim de ser afetado por algo, alguém ou uma ideia, então o desejo nos é despertado quando somos afetados, uma vez afetados então despertaremos o desejo.

> O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado. A racionalidade, o rendimento de um agenciamento não existem sem as paixões que ele coloca em jogo, os desejos que o constituem, tanto quanto ele os constitui. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 78).

Neste trabalho, estaremos com o olhar voltado para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio, modalidade esta que nos fez despertar o interesse após a observação de algumas aulas, surgindo o desejo de estudar sobre a modalidade e conhecer um pouco mais de sua trajetória histórica até os dias atuais.

O interesse de pesquisar na EJA surgiu através de um colega de trabalho, que após os trinta anos de idade decidiu retornar à sala de aula para concluir seus estudos. Por meio de conversas ele se mostrava bastante empolgado com seus professores, enfatizando o professor de matemática, que despertara nele o desejo de aprender mais a disciplina. Diante disto surgiu em mim um interesse em visitar a escola, para assistir algumas aulas, em seguida cogitei a possibilidade de unir a filosofia da Diferença e a EJA, por meio de uma pesquisa para a conclusão de meu curso.

A partir da disciplina eletiva de Filosofia da Diferença e Educação Matemática cursada no primeiro semestre de 2017, do curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, nos fora apresentado a observação da sala de aula de Matemática sobre seus múltiplos

olhares e de como sermos professores melhores a partir do conhecimento de si e com esse conhecimento pode através da subjetivação agenciar nossos alunos para o desejo de aprender matemática.

Entendemos que este trabalho possui uma relevância significativa para a academia, pois na graduação pouco estudamos sobre a EJA e em nossas aptidões como graduados, temos a possibilidade de ensinar nas turmas da EJA, com isso, devemos conhecer e aprender mais sobre esta modalidade de ensino. Quanto a filosofia da Diferença e seus deslocamentos para a educação, ela nos ajuda a observar como os agenciamentos que perpassam esses professores podem auxiliar os futuros professores da EJA.

A filosofia da Diferença nos faz navegar por várias rotas. Ao içarmos nossas velas, nosso barco percorre correntes que nos permitem ver com olhos sensíveis processos subjetivos que nos trazem muita reflexão e descobrimento. Focaremos aqui no agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e o desejo (ROLNIK, 2011). Com isso, um dos caminhos conduzidos foi a sala de aula da modalidade EJA, em busca de ter esse olhar sensível e dos processos que permeiam nesse espaço.

Abordaremos aqui então, o direcionamento deste trabalho, em termos gerais, iremos compreender os agenciamentos que perpassam os professores de matemática na Educação de Jovens e Adultos, em termos específicos estaremos investigando como surgiu o desejo no professor para o ensino de matemática na EJA observando as subjetividades expostas pelos professores.

Este trabalho, consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como inspiração a cartografia da subjetividade humana e está organizado em 07 capítulos, inicialmente abordaremos sobre a EJA, seu processo histórico no Brasil, conquistas e desafios, mudanças e melhorias que ocorreram ao longo das décadas, as abordagens em documentos oficiais, de fato, entender e conhecer a trajetória histórica.

Falaremos também brevemente sobre o ensino remoto, pois constitui um marco significativo para a história da educação brasileira. A diante, trataremos dos conceitos, a linha teórica que decidimos pesquisar falaremos sobre o agenciamento, desejo e experiência. Depois iremos até o percurso metodológico, como definimos a produção de dados, escolha dos sujeitos, campo na nossa pesquisa e como analisamos os dados produzidos, classificação e critério de escolha das perguntas dos questionários.

Em seguida, caminharemos para o capítulo dos dados e resultados e discutiremos sobre as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em nosso

instrumento de coleta, onde pontuaremos nossas considerações finais acerca deste trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Compreender os agenciamentos que perpassam os professores de matemática na Educação de Jovens e Adultos.

2.2 ESPECÍFICOS

Investigar sobre como surgiu o desejo no professor para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Identificar alguns aspectos subjetivos quem foram expostos pelos professores.

3 RELATO HISTÓRICO DA MODALIDADE DE ENSINO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que nos mostra um pano de fundo bastante diversificado, pois é elencada na mistura de práticas formais e informais, mas com o objetivo da aquisição ou ampliação do conhecimento, mostrando e agregando aspectos sociais, técnicos e profissionais.

Neste capítulo, abordaremos então, não toda a trajetória pontual do caminho histórico, mas sim os percursos e os fatos mais marcantes que foram cumpridos ao longo das décadas, para a implantação de fato do que conhecemos por educação de jovens e adultos (EJA).

Haddad e Di Pierro (2000) nos mostram um pouco sobre a história da modalidade de ensino, estes processos de desenvolvimento da educação de jovens e adultos se desenvolveram em ambientes não formais, ou seja, fora do âmbito da escola instituição, dando-se então em espaços do tipo, instituições religiosas, comunidades, espaços socioculturais, então se formos tentar mostrar a história da educação de jovens e adultos (EJA), poderíamos seriamente fracassar, já que consiste num universo tão plural.

Então, nos deteremos a um olhar inicial, com seu ponta pé na chegada dos portugueses as terras brasileiras e com isso o início dos registros de educação formal na história do Brasil.

No período colonial, iniciam-se os registros de educação, os jesuítas com a missão de catequisar a população que já habitava nas terras brasileiras, os indígenas, tinham a missão de além da catequese ensiná-los as regras de convivência europeias, para servir, para trabalhos que precisavam de instrução, para votar, para o ensino técnico para os tornar aptos para o funcionamento econômico da colônia, logo são caracterizados como os educadores do período. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 do Brasil, pelo Marquês de Pombal, só iremos voltar a ver atividades educacionais no período do Império (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1824, a primeira Constituição brasileira firmava e garantia o direito da gratuidade da educação básica para todo cidadão, incluindo, portanto, os jovens e

adultos, porém, pouco se viu de avanços no período Imperial quanto a estas questões. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Embora esse direito perdure as outras Constituições, pouco ou quase nada evoluiu nas escolas ao longo da história e quando falamos em educação para todos é perceptível que os jovens e adultos ficam excluídos totalmente, mas ficaram à margem de discussão de melhorias desses direitos visto que, o foco vem a ser as crianças com esses direitos a educação, pois a educação de jovens e adultos era vista como um “ato de bondade”, onde pessoas letradas se solidarizavam com a “ignorância” e por caridade ajudavam essas pessoas a lerem e escreverem (STRELHOW, 2010).

Ainda no período Imperial, vemos que o problema da educação é agravante, pois a educação era elitista, a constituição garantia e assegurava o direito a educação, mas apenas uma parte da população, a elite, possuía cidadania excluindo então negros, indígenas e grande parte das mulheres. A elite estava destinada aos cursos superiores, as mulheres a atividades e áreas do cuidado, a população para os conhecimentos básicos, artesões, agricultores, para atividades práticas.

A população infantil sem cidadania e marginalizada pela elite no Brasil Império, sofria com esse déficit na educação e muito mais os jovens e adultos e algum progresso que houve deu-se aos esforços das Províncias que se disponibilizavam a investir nesse setor, em 1890, “[...]ao final do Império 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

O período da Primeira República, caracterizou-se por sua quantidade de reformas educacionais, pois notava-se que era sim realmente necessário um investimento na educação visto sua precariedade e embora a iniciativa fosse interessante, somente em tese ficou, já que o curto orçamento não proporcionava ou não dava conta de suprir as necessidades primordiais.

O período de 1930, início da conhecida Era Vargas, foi caracterizado pela nova estruturação do papel do Estado, ao contrário do que vinha ocorrendo, agora era o todo, a Nação que estava sendo evidenciada não as oligarquias da época, logo já em 1934, a nova Constituição propôs um Plano Nacional da Educação coordenado e fiscalizado pela União, desse modo, haveria um orçamento destinado a educação e reafirmação da obrigação do Estado em cumprir o dever de oferecer educação primária e gratuita a todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1938, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – pelos estudos realizados pelo INEP, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário que deveria estender os programas de educação elementar para adultos e adolescentes, surgindo então o Ensino Supletivo.

> Segundo os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), foi na década de 40 que inúmeras políticas educacionais de peso apareceram relacionadas à escolarização de jovens e adolescentes, como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que incentivaram e realizaram estudos na área, além de obras dedicadas ao ensino supletivo, campanhas, congressos e seminários. Iniciando com isto a reflexão a respeito da educação voltada para este tipo de público (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001 apud QUEIROZ, 2013, p. 7)

O Serviço de Educação de Adultos (SEA), foi um serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde criado em 1947 com a finalidade de organizar e orientar os planos anuais destinados ao ensino supletivo. Muita coisa foi adquirida a partir da criação desse serviço tais, elas a integralização de serviços e a convocação da iniciativa pública, municípios e estados, e privada produzindo e fazendo também a distribuição de materiais didáticos.

O movimento SEA se estendeu até pouco mais de 1950 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – seu objetivo foi proporcionar uma infraestrutura para os estados e municípios que posteriormente seriam os responsáveis por tal administração.

Os anos 1960 até 1964 foram considerados anos de ouro para a educação de jovens e adultos, foi nesse período em que ocorreu o golpe militar, mas já em 1958 no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, discutiu-se metodologias específicas para a modalidade de ensino de adultos.

Percebeu-se que o adulto não escolarizado era visto como alguém leigo e imaturo, a economia brasileira crescia e tomava espaço no meio internacional, tornando o atraso na educação de adultos um problema que começou a ser analisado, foi um período em que a sociedade estava voltada ao modelo desenvolvimentista criado pelo governo de Juscelino Kubistschek e que se chocou com as ideias do governo Jânio-Jango.

Foi diante desse cenário que foram criados diversos projetos voltados para a educação dos adultos entre os anos 1959 a 1964, alguns deles listados por Haddad e Di Pierro, que são, o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, a Campanha Pé no Chão Também se

Aprende a Ler, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após os anos de ouro para a educação de adultos, veio a era de águas turvas que foi o período militar, onde o movimento que vinha crescendo passou por uma ruptura no progresso da educação de adultos pois pessoas foram presas e materiais apreendidos em virtude do golpe militar, foram criados programas semelhantes de caráter conservador, um desses a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), pois o Estado não poderia deixar de lado o problema do analfabetismo adulto, então após a extinção paulatina da ABC, foi criado um novo programa o MOBRAL – Movimento de Alfabetização Brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O movimento era dirigido por supervisores que garantiam que o processo fosse seguido em cada sala de aula, visando a homogeneidade das atitudes. Ao final da década de 70, o MOBRAL passaria por modificações visando o melhoramento do mesmo, porém sem sucesso, foi então quando surge o ensino supletivo. O ensino supletivo foi apresentado como um projeto inovador para a sociedade, com focada na modernização e atender as massas. Era uma proposta de educação imparcial e neutra.

A EJA foi reconhecida na constituição de 1988 com o artigo 208 inciso I: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (QUEIROZ, 2010, p. 25).

Com esse artigo a educação de jovens e adultos foi assegurada, porém em 1990 foi homologado um decreto que extinguia todo tipo de fundação e que decretava que as pessoas jurídicas agora destinariam 2% do seu imposto de renda para custear as atividades educacionais dos jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde foi inscrito o artigo que assegurava o direito a todos a uma educação básica mesmo que fora da idade certa, a LDB de 1996, em seu artigo 37 diz:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Porém o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou partes da lei que tirava partes da arrecadação do FUNDEF que, seria destina a educação de adultos, ensino médio e ensino infantil, regulamentando então o ensino fundamental dos 7 aos 14

anos em contrapartida, nesse mesmo período, o Ministério da Educação jogou a responsabilidade financeira para as iniciativas privadas (QUEIROZ, 2010).

Foi só no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que a responsabilidade da educação de jovens e adultos voltou a ser de responsabilidade pública (QUEIROZ, 2010).

Ainda com o a responsabilidade da EJA depositada aos pés do poder público e

> Mesmo tendo recebido o apoio legal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o FUNDEB – em vigor a partir de 2007, as políticas públicas para esse segmento não modificaram de forma significativa o cenário educacional do início do século, tanto em relação à erradicação do analfabetismo adulto quanto ao incentivo à continuidade dos estudos desse alunado. (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 473).

Após a análise de uma pesquisa realizada pelo IBGE, viu-se que o insucesso se deu pela falta de sintonia entre as políticas públicas e a realidade dos alunos. Então, houveram encontros para a discussão do tema a educação de adultos em 2009 a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e em 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE), esses dois encontros foram cruciais para a elaboração no novo plano e atualmente em vigência o PNE (2011-2020), aprovado pelo Projeto de Lei nº 8035/2010. (VIEGAS; MORAES, 2017).

> O Plano em vigor, concernente à EJA, em linhas gerais, estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo, estipula como meta aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos e destaca a necessidade de acrescentar a qualificação profissional à formação escolar do aluno jovem e adulto. (VIEGAS; MORAES 2017, p. 474).

Com a EJA amparada pela Lei Federal, como já citamos anteriormente, o Governo de Pernambuco através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), desenvolve e assegura esse direito pela resolução em seu artigo I (2020, p. 5) “dispor sobre a oferta, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, organizada em módulos semestrais”.

4 BREVE RELATO SOBRE O ENSINO REMOTO

Optamos por trazer um capítulo acerca do ensino remoto, por se tratar de um cenário que percorremos no decorrer dessa pesquisa. Em 2020 vivenciamos um cenário bastante inusitado, complicado e um tanto desesperador. Um palco onde ninguém sabia como atuar. Onde muitas informações e opiniões chegavam as nossas casas por meio da mídia digital e televisiva, notícias assustadoras e desesperadoras. Ficamos sem saber o que fazer.

A Covid-19 doença causada pelo vírus SARS-COV-2 [1], uma doença que causa nos humanos quadros mais sérios que um resfriado comum, podendo variar entre quadros clínicos com sintomas e outros assintomáticos, visando a diminuição do contágio muitos estados brasileiros decidiram por meio de decretos fecharem estabelecimentos comerciais, igrejas, parques e também nossas escolas.

O governo de Pernambuco por meio do decreto 48.834 de 20 de março de 2020 publicou: “fica suspenso, a partir do dia 22 de março de 2020, o funcionamento de todos os estabelecimentos de prestação de serviços localizados no Estado de Pernambuco”.

Estávamos em meio a um cenário pandêmico e todos tivemos que nos isolar em nossas casas, em meio a todo esse contexto muitas pessoas decidiram se reinventar seja na sua forma de comercializar, de cultuar, de se divertir e também de estudar.

Então aqui podemos apresentar um pouco do contexto do ensino remoto. Diferente do ensino a distância (EAD), que se trata de “[...] uma modalidade que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) ” (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 2), o ensino remoto foi apenas uma ferramenta desenvolvida para manter o vínculo entre os alunos, professores e escola.

A partir de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi informado as instituições de ensino como deveriam proceder em todos os níveis (do básico até o superior), com isso foi determinado que as atividades presenciais fossem suspensas

[1] O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Consultado dia: 18/08/2021.

devido o quadro pandêmico e que carga horária fosse reposta à medida que as restrições fossem sendo mais flexíveis e que determina também a utilização de métodos e tecnologias para manter o ensino remoto respeitando o distanciamento social (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Então devido as orientações do CNE, os professores tiveram que se adaptar e alguns até aprenderem a dominar as plataformas que tinham disponíveis para continuarem as atividades educacionais. Para além das dificuldades enfrentadas pelos professores em se reinventar para ministrarem suas aulas, as dificuldades também atingiram os alunos, pois tentou-se manter o mesmo padrão da escola e alguns alunos não possuíam tais recursos para acompanharem os níveis das aulas.

Podemos citar aqui como exemplo os alunos da UPFE Campus Agreste, houve um programa onde foram disponibilizados chips com internet para que os alunos que não possuíam acesso á rede. Segundo o site Folha de Pernambuco, Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa.

Vivenciamos também estágios de modalidade remota onde os professores das disciplinas precisaram pensar junto com os alunos uma forma de desfrutarmos da rica experiência de estágio na forma remota, que não nos poupasse de vivenciarmos os estágios e não nos colocassem em risco diante do cenário da Covid-19.

Por vezes também, durante as aulas que ocorriam remotamente, tivemos os professores avisando que não poderiam dar aula por causa da inconstância da internet, o que dificultaria a ministração da aula ou também relatos dos nossos colegas alunos que relatavam problemas de conexão com a internet e que dificultaria sua participação ativa nas aulas. Outra questão comum as nossas aulas era a dificuldade em concentração, ao estar na aula, por estarmos em casa os nossos parentes não respeitam tanto o nosso espaço de estudo.

Logo todos tivemos que desenvolver práticas que nos proporcionasse estudar, criando um ambiente possível de ensinar e aprender e também de aprender o manejo com as tecnologias, ferramentas como classrom, Google Meet, Zoom e outros tantos que antes da pandemia não tínhamos nem se quer ouvido falar, mas tivemos que aprender a utilizá-las.

Nesta pesquisa, recebemos as respostas dos professores que estavam em atuação no período da pandemia. Onde nos relataram a experiência vivenciada nesse período tão desafiador, nos pontuaram quais as dificuldades e também em que

acrescentou na sua docência o período pandêmico. Veremos mais adiante as experiências relatadas pelos nossos professores entrevistados.

5 FAMILIARIZANDO COM OS CONCEITOS

5.1 EXPERIÊNCIAR

Antes de começarmos a falar sobre agenciamento, é necessário conhecermos um pouco sobre experiência, a experiência está totalmente ligada ao agenciamento, já que quando somos tocados, experienciamos.

Falar sobre experiência é um tanto desafiador, pois ouvimos dos nossos avós e pais que a idade é sinal de experiência, visto que quanto mais se vive mais se conhecem coisas e mais informações se adquire. A filosofia apresenta uma nova compreensão a esse conceito, aborda a experiência não apenas como tempo, mas como um acontecimento, que nos modifica, nos toca, onde é preciso tempo " [...] a informação não é experiência" (LARROSA, 2002, p.20) e a experiência nada tem a ver com dias de vida prolongados ou com informações obtidas "[...] que a experiência é, o que nos passa. Em português se diria que a experiência é o que nos acontece" (LARROSA, 2002, p.21).

E quando nos referimos a experiências em sala de aula não é diferente, está-se acostumado a pensar educação de forma técnica e que se está na escola apenas pelo mero saber e estar informado acerca de conteúdo, mas "[...] e o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber de coisas" (LARROSA, 2002, p. 22), pois saber só pela informação constitui-se como mera técnica.

Larossa (2002), elenca alguns pontos importantes a serem levados em conta sobre a experiência, a primeira coisa que ele nos mostra é que devemos separar a experiência de informação, a segunda é que a experiência é sufocada por excesso de opinião, ele também pontua que a experiência é difícil de ser obtida por conta da falta de tempo e por fim, que a experiência é sufocada pelo excesso de trabalho.

Por vezes, é colocado como variável dependente a experiência e a informação, mas Larrosa, chama até a informação de antiexperiência, "[...] a informação não é experiência" (LARROSA, 2002, p. 21), portanto, a informação é apenas para ficarmos informados não nos deixando, então espaço para experiências. Convivemos em uma sociedade em que as informações são rápidas, muitas e acessíveis sobre diversos assuntos.

Com essa enxurrada de informações, os sujeitos tendem a ter opiniões acerca de todos os assuntos que lhes são apresentados. A ideia de que se não se tiver algo

a se dizer sobre determinado assunto, o torna ignorante e aquém aos fatos que ocorrem a sua volta o privando então de ter experiências, o munindo apenas de dados.

Essas informações são rápidas e a distância de um click, então à medida que o sujeito se informa rápido ele não tem tempo de estar envolto em uma nuvem de experiência, a geração do *fast food*, do delivery, dos trinta segundos, do "pediu chegou", não disponibiliza um tempo para experienciar. Se a experiência estivesse disponibilizada em um aplicativo que estivesse nas lojas de aplicativos e pudesse ser baixada, quem sabe teríamos mais pessoas que experimentassem o incrível sabor da experiência.

Os sujeitos estão tão conectados nas redes e desconectos quando se trata do tempo. Ouvir o outro toma tempo. Precisa-se investir tempo para se poder sacar a experiência. Os indivíduos não estão dispostos a demandar tempo nas suas relações de trocas.

E em tempos onde se trabalha demais, onde se preenche o tempo com muitas atividades, onde se está em constante inquietude, tem-se um ponto importante "[...]a experiência, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar" (LARROSA, 2002, p. 22), logo, se não se para, não se olha e reflete, não há como ter experiência.

Ao falarmos sobre experiência, então chegamos ao sujeito da experiência, "[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2002, p. 24). O sujeito da experiência é aquele que está vulnerável e disposto a ter experiências.

"É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se '"ex-põe'"" (LARROSA, 2002, p. 24, grifo do autor).

Segundo Larrosa (2002), a palavra experiência vem do latim *experiri*, que significa provar (experimentar), portanto a experiência provém da experimentação. Outro radical da palavra é *periri*, que também se exprime da palavra *periculum*, perigo. Algo como uma passagem, uma transição um caminho a ser percorrido. Dar-se a ideia de navegar por mares desconhecidos, mas altamente cheios de aventura.

Larrosa (2002), aborda uma definição dita por Heidegger (1987) acerca do que se caracteriza por experiência, ele aponta a experiência como sendo não algo que façamos acontecer, mas sim aceitar à medida que nos submetemos a algo.

Assim, ao falarmos de experiência conseguimos vislumbrar o sujeito da experiência, que é um sujeito que

> [...] Não permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência também é dito como um sujeito paciente, provado, aberto, podemos exemplificar o sujeito da experiência como uma rocha quando sofre uma erosão causada pela água, onde a rocha é moldada pelo transcurso da água que a perpassa, fazendo com que a rocha seja moldada por uma nova experiência, experiência esta, o contato com a água, que a molda dando-lhe uma nova forma. Por certo que, as rochas não têm escolha sobre este processo natural, a experiência por vezes também, não nos pede licença para que aconteça ela simplesmente acontece, pois estamos em um meio suscetível a ela.

“A experiência é uma paixão” (LARROSA, 2002, p. 26), a palavra paixão está ligada ao radical pati, é parente de palavras como passivo e paciente, e deixa entrever o apaixonado como aquele que suporta a dor “[...] “o sujeito passional não é agente, mas paciente” (LARROSA, 2002, p.26).

A chave da experiência é o sentir. Experiência não é algo “friamente calculado," mas sim algo calorosamente sentido.

Todo esse retrato do experienciar vem em contrapartida o mundo líquido em que vivemos, é assim que Bauman (2011) o intitula. Liquidez essa explicada por ele, pois como os estados físicos da matéria (sólido, líquido e gasoso), o estado líquido consegue se moldar ao local onde está inserido. Não conseguindo se manter em uma forma por muito tempo e à medida que é colocado em uma forma se amolda onde esteja.

Estamos rodeados de mudanças e evoluções. Como por exemplo: moda, costumes, comportamentos, etc. Nada disso permanece engessado, mas sim totalmente dinâmico. Quando não acompanhamos as mudanças corremos o risco de ficarmos para trás.

Além do bombardeio de informações que recebemos, temos que lidar com a liquidez delas, o que é tendência hoje amanhã já se torna obsoleto. O que é assunto

no *Trending Topics* no *Twitter* agora, rapidamente se torna algo tratado como acontecido a séculos atrás.

E em meio a todo esse cenário, temos a sala de aula. Um ambiente líquido e recheado de experiências. Entender como nossos alunos (sejam eles alunos de educação regular ou da EJA) lidam com essa dinâmica é desafiador, já que possuem as informações a um *touch* de distância.

Os nossos alunos estão inseridos na sociedade do hiperativismo, onde "[...] "não se pode perder tempo" (QUEIROZ, 2016, p. 3), hiperativismo este que é o inimigo da experiência. Por conta do contexto, eles (os alunos), vivem em espécie de manada, o conhecido dito popular de "maria vai com as outras", pautando suas escolhas baseadas em influenciadores digital, pessoas midiáticas, que muitas vezes não entendem com profundidade de certos assuntos (experiências), mas que apenas soltam informações para parecerem que tem conteúdo.

Nossas salas de aula de certa forma, "controlam" o conhecimento. "Obrigam" os alunos organizarem suas ideias. E uma pergunta corriqueira que ouvimos (ou até nós já falamos) "onde vou utilizar esse conteúdo na vida? ". Diante de perguntas desse tipo, qual será (é) nosso diferencial como professores diante desses alunos?

O desafio do professor é afetar os alunos, ajuda-los a serem sujeitos experientes e não sujeitos reprodutores, pois temos um modelo de educação conteudista.

O foco do nosso modelo de escola é avanço de fases. Converter o conhecimento em bens, traços de uma sociedade capitalista. Nosso modelo de sociedade nos induz a sermos líquidos devido a meritocracia que está nas entrelinhas ou até mesmo nos textos principais das discussões de assuntos que envolvem a sociedade.

Com isso, entendemos a necessidade de nossos alunos terem experiências, pois assim, com o contato com ela, quem sabe poderemos ter mais sujeitos com experiências próprias e menos sujeitos apenas reprodutores de tendências ou de apenas transmissores de informações, que só os deixam inchados de dados e raquíticos de experiências.

Com isto, percebe-se o quão desafiador é ser professor nos tempos dessa sociedade do hiperativismo. Uma reflexão que nos vem à tona é de o quão árduo se torna para o professor mostrar ao seu aluno o quanto é valioso ter experiências em uma sociedade tão líquida e dissoluta que não está nem um pouco preocupada em

tê-la, pois “[...]controlar uma manada é menos trabalhoso do que disciplinar”. (QUEIROZ, 2019, p. 6).

5.2 AGENCIAMENTO E DESEJO

Discorreremos agora, sobre desejo e agenciamento. Como falamos no capítulo anterior, o agenciamento está ligado a experiência. Larossa (2002) nos apresentou a experiência, através das linhas de forças[2], onde o sujeito verga essas forças proporcionando um palco para que a experiência possa atuar.

“O que se deve buscar não é o conhecimento pelo conhecimento, mas o se permitir transformar por ele” (QUEIROZ, 2019, p. 11), e essa transformação é o que a experiência nos causa.

O agenciamento que falamos aqui, como outros termos que discutimos na filosofia da Diferença, não é o sentido técnico da palavra que é o ato de negociar ou de um contrato. Em termos práticos, podemos dizer que o agenciamento é um convite, onde o sujeito que é agenciado recebe esse “convite” que é produzido pela experiência, uma vez agenciado no sujeito já se houve gerado um desejo anteriormente para determinado convite. “Esse convite parte da relação com o outro, onde o sujeito é bombardeado por um arsenal de elementos de atração que o faz desejar ” (COSTA, 2020, p. 16).

> Em relação ao ensino, Deleuze vai focar o desejo e agenciamento para produzir aprendizagem. Segundo ele, não é o ensino que faz aprender, mas o desejo e o agenciamento e acrescenta que os alunos devem ser agenciados pela matéria. Não há como ensinar alguém que não esteja a fim de aprender, que não tenha desejo de aprender aquilo. (QUEIROZ, 2019, p. 14)

Por isso, estamos tratando dos dois termos correlacionados. Sem experiência não se pode haver agenciamento. Sem desejo não há agenciamento. Deleuze (1996) nos diz que o desejo é um processo, então a partir dos agenciamentos que perpassam os sujeitos, o desejo é modificado,

---

[2] Os sujeitos possuem duas dimensões que estão em sintonia entre si, o dentro e o fora, os quais compõem a subjetividade. “O sujeito é o limite de um movimento contínuo entre um dentro e um fora.” (DELEUZE, 1992, p. 217). Em outras palavras a subjetividade é resultado das subjetivações, das linhas de forças que perpassam o sujeito. Segundo Rolnik (1997) o dentro e o fora são conceitos indissociáveis, em que “o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro.” (p. 2), quer dizer, o dentro desintensifica as linhas do fora, que estão cristalizadas temporariamente. Sendo assim, não são meros espaços que compacta perfis, pontuando-nos, que somos imutáveis. (SILVA, 2019, p. 36)

> [...] o movimento do desejo – ao mesmo tempo é indissociavelmente energético (produção de intensidades) e semiótico (produção de sentidos) – surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibráteis: o desejo só funciona em agenciamento. (ROLNIK, 2011, p.37 apud QUEIROZ, 2015, p. 2)

Rolnik (2011) no diz que o desejo é a força motriz. “É através do desejo que o sujeito vai se constituindo” (QUEIROZ, 2016, p.1). Não desejamos o que nos falta, mas a satisfação e do poder que temos ao estarmos de posse de alguma coisa, seja um objeto ou uma posição. Desejar aqui, não é simplesmente ter a vontade de algo que falta, mas procurar caminhos para alcançar o objetivo, não existe uma ausência, mas sim uma produção de algo, dos agenciamentos. O desejo não é algo estático, mas algo dinâmico que está em constante mudança. Nada engessado. O desejo está intrínseco a subjetivação.

> Mesmo que tenhamos o desejo de agradar o outro, permitindo-nos ser subjetivados por eles, deixando-nos aprisionar, isso continua sendo um agenciamento, pois permanecemos por nossa vontade, pelo nosso desejo, podendo nos ausentar quando não mais desejar. (QUEIROZ, 2016, p.2).

Logo, os conceitos que vimos como, desejo, agenciamento, experiência, estão todos interligados e compõem um grande conjunto de aprendizados.

6 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que “[...]o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21), onde enfatiza os aspectos dinâmicos da experiência humana e os resultados são subjetivos e intuitivos, inspirada na cartografia da subjetividade humana.

Ao definirmos um método de produção de dados, decidimos nos inspirar na cartografia da subjetividade humana. A *cartografia da subjetividade humana*, diferente da *cartografia física*, segundo Silva et al (2013), não delimita fronteiras de subjetivação e nem visa contar ou contabilizar os processos, é construída através de um mapa não físico, que não delimita ou produz fronteiras, mas sim um mapa de subjetivações humanas.

Rolnik (1989) nos diz que a cartografia “[...] é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações” (p. 62 apud MORAES JUNIOR, 2011, p. 54). Então o trabalho de cartografia não deve ser constituído com base em modelos preestabelecidos ou preditos, consiste em acompanhar os processos, parte do pressuposto de que reconhecemos que estamos o tempo todo envolvidos no processo de construção.

O trabalho está pautado na análise de três professores que ensinam a disciplina de matemática na EJA do ensino médio. Devido as dificuldades apresentadas pela pandemia vivenciada no ano de 2020/2021, a produção de dados foi feita na modalidade online, respeitando todos os protocolos de segurança e distanciamento evitando risco de contagio e transmissão do vírus SARS-CoV-2, causador da infecção respiratória da Covid-19.

Selecionamos três professores para responderem nosso questionário, os professores da pesquisa não lecionam na mesma escola, cada um leciona em municípios distintos do agreste pernambucano. A escolha pelo EJA médio foi devido a disponibilidade dos professores, visto que nas cidades pesquisadas é a modalidade que temos mais ativa e disponível.

A produção de dados se deu mediante um questionário do Google Forms onde foi enviado o link pelo WhatsApp, com perguntas do tipo dissertativas ou seja foi

disponibilizado um espaço em branco onde os nossos sujeitos da pesquisa (os professores) estariam livres para responder da forma que preferissem, onde o roteiro de perguntas contém 20 questionamentos que usaremos como base para o direcionamento das questões abordadas, pois “[...] o trabalho do cartógrafo não se define a partir do exercício da livre aventura, sem direção e desprovido de orientação” (MORAES JUNIOR, 2001, p. 54).

Mostraremos então a seguir segue nosso quadro que perguntas, o quadro contém uma coluna com a pergunta e na coluna seguinte possui o objetivo da pergunta que foi feita.

Figura 1 Quadro Pergunta - Objetivo

N°	PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA
1	Você é graduado em Matemática?	Saber se o professor realmente é da área da matemática ou se por se tratar de eja foi colocado qualquer pessoa para lecionar na sala
2	Que formações/capacitações você teve para lecionar na EJA?	Saber se o professor teve uma capacitação extra além da graduação para lecionar na EJA
3	Você gosta de lecionar na EJA?	Saber se o professor se identifica com o método do ensino da EJA
4	Porque atualmente você ensina na EJA?	Saber de fato o motivo dele estar na EJA, se é porque só sobrou a turma de EJA ou se ele escolheu ensinar nessa turma
5	Você leciona/lecionou em turmas regulares ?	A próxima pergunta vai querer saber se o professor vê diferenças entre o ensino regular e o ensino na eja então sé necessário saber se ele lecionou no regular
6	Quais as diferenças mais pertinentes que você enxerga entre o ensino regular e o ensino da EJA?	Saber se o professor acha que há diferença de um ensino para o outro
7	Qual material didático que você utiliza em suas aulas?	Saber se o professor tem auxilio de livros, documentos para preparar os conteúdos que serão ministrados em aula
8	Descreva a turma	Saber quais as características o professor vai pontuar ao olhar para dentro da sua sala de aula
9	Você foi aluno da EJA?	Saber se o professor experienciou a sala de aula de eja no papel de aluno
10	Você é realizado na profissão?	Saber se o professor está lecionando por falta de opção ou por querer ensinar
11	Aconselharia a fazer?	Saber sobre a visão dele sobre estar na carreira de professor
12	Como se descobriu professor?	Entender um pouco sobre o devir do professor
13	Tem alguém na família que leciona?	Saber se o professor foi influenciado por alguém as familia para seguir carreira
14	Qual turma mais gosta e porquê?	Saber se o professor tem alguma prefêrencia por turma e/ou alunos
15	O que você pensa sobre sua profissão e sua carreira?	Saber qual a visão do professor acerca de si mesmo
16	Para você, como seria o professor ideal?	Saber qual a visão de "professor ideal", quais características o professor destaca como essenciais em um professor
17	De que forma o ensino remoto influênciou na sua docência ?	Saber de que forma o professor experiênciou a pandemia
18	Quais as dificuldades do ensino remoto ?	Saber quais as dificuldades mais marcantes para o professor durante a pandemia
19	O que voce achou do ensino remoto?	Saber qual a opnião do professor sobre a modalidade de ensino remota e longe fisicamente dos alunos, se isso influênciou o aprendizado dos alunos
20	Você acha que um professor motivado estar em sala de aula pode ajudar os alunos a aprenderem melhor matemática ?	Saber se o professor se conhece ao ponto de promover experiência para os alunos em sala de aula.

Fonte: a autora 2022

Para melhor compreensão das respostas obtidas das nossas perguntas, por também termos repostas dicotômicas e para a melhor organização da nossa análise, optamos por fazermos grupos de perguntas, então agrupamos as perguntas por blocos. Na nossa divisão conseguimos fazê-la em 06 blocos. O critério de agrupamentos das perguntas foi feito a partir da semelhança entre os objetivos de cada pergunta.

O primeiro bloco de perguntas denominaremos de “Conhecendo os sujeitos” é composto pelas perguntas de número 01, 03, 04, 05, 09, 10,13 e 14. O segundo bloco chamamos de “Realidade na Pandemia” composto pelas perguntas 17,18 e 19. O terceiro bloco é o “Metodologia Utilizada nas aulas” estão as perguntas 02 e 07. Quarto bloco “Olhar para sala de aula” contém as perguntas 06 e 08. Quinto bloco “Olhar do professor sobre si” as perguntas que o compõe são a 12 e 15. Por fim o sexto bloco “Olhar do professor sobre a profissão” as perguntas são 11, 16 e 20.

Para melhor visualização dos nossos blocos mostraremos um quadro com a distribuição dos mesmos.

Figura 2 Blocos de Perguntas

BLOCOS DE PERGUNTAS	
BLOCO 1 CONHECENDO OS SUJEITOS	01 , 03, 04, 05, 09, 10, 13, 14
BLOCO 2 REALIDADE NA PANDEMIA	17, 18, 19
BLOCO 3 METODOLOGIA USADAS NAS AULAS	02 E 07
BLOCO 4 OLHAR PARA SALA DE AULA	06 E 08
BLOCO 5 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE SI	12 E 15
BLOCO 6 O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A PROFISSÃO	11,16,20

Fonte: a autora 2022

Então, com as perguntas devidamente agrupadas iremos então prosseguir com a análise das respostas obtidas através do nosso questionário.

7 DADOS E RESULTADOS

Dividimos nossas perguntas em blocos então analisaremos as perguntas pela ordem dos blocos anteriormente definidos, destacando também que nossa análise se trata de uma análise pautada na subjetividade.

Bloco 01: Conhecendo os sujeitos.

Nesse primeiro bloco de perguntas, nos dedicamos a conhecermos de fato nossos sujeitos e com as informações iremos apresentá-los. Tratam-se de três professores que lecionam em escolas diferentes e em municípios diferentes a região agreste pernambucana.

Daremos aqui nomes fictícios para os nossos sujeitos, ao sujeito 1 daremos o nome de Oto, o sujeito 2 chamaremos de Clarice e o sujeito 3 de Ana. Oto e Clarice possuem graduação em matemática e lecionam matemática, já Ana, não possui graduação em matemática, é graduada em pedagogia, porém ensina matemática na sala de aula da EJA.

Quando questionados sobre gostar de ensinar na EJA todos responderam que sim, já quando questionados sobre o motivo de estarem ensinando tivemos duas linhas diferentes Ana e Clarice apontaram que estão por complemento de carga horária, mas Oto nos descreve que: *“Gosto de trabalhar com alunos que por algum motivo ficaram fora de faixa, eles são mais determinados (em sua maioria) e estão buscando recuperar o tempo perdido.”*

Em sua fala, podemos adentrar no campo da subjetivação e percebermos que de alguma maneira ele, como sujeito, foi agenciado pelos alunos dessa modalidade que o tocara de tal forma que o mesmo decidiu dedicar-se ao ensino de matemática na EJA.

Oto foi afetado e esse afeto despertou o desejo de ensinar diretamente na EJA, pois ele mesmo afirma que gosta de trabalhar com esse perfil de alunos, não sabemos em que momento específico ele foi afetado e tocado pela EJA, pois o desejo vem do agenciamento e [...] “não existe apenas uma maneira de ser subjetivado” (QUEIROZ, 2016, p. 2), mas o que sabemos é que nesse ambiente de trocas Oto, pode ter sido agenciado pelo desejo de estar ali naquele ambiente que o fez partícipe de uma experiência.

Quando perguntamos se eles foram alunos da EJA, queríamos saber se o ensinar na EJA seria pelo fato de terem sido alunos, queríamos saber se o desejo iniciou-se pela experiência deles como alunos, mas ao nos depararmos com as respostas deles, vimos que nenhum deles vivenciou a EJA como alunos, apenas como professores. O que nos leva a resposta do professor Oto quando questionado sobre qual turma ele mais gosta de ensinar *"turmas da EJA, pela mentalidade mais madura dos alunos"*, para ele o fato de os alunos da EJA serem "mais maduros", talvez essa condição das turmas da EJA o fizeram despertar o desejo de ensinar.

O agenciamento foi instaurado e Oto pode ser que nem tenha percebido que foi agenciado pois o agenciamento é totalmente subjetivo e com isso o sujeito pode "[...] não perceber que está sendo subjetivado. - Perceber, querer lutar contra as forças, mas não conseguir. - Perceber e aceitar. - Perceber, lutar contra as forças que o subjetivam e conseguir rejeitá-la." (QUEIROZ, 2015, p. 137).

Outra linha que investigamos foi se algum deles possuía alguém na família que lecionava Oto e Clarice nos responderam que sim, possuíam alguém na família que exerciam a carreira docente, já Ana afirma que não. O fato de possuírem uma referência de docente na família é uma vertente que podemos tomar como processo de subjetivação desses sujeitos, pois ao ouvirmos experiências de outros sujeitos isso também nos causa subjetivação.

Ao se pensar em educação como algo desafiador, estar em sala de aula como docente é exercer uma responsabilidade social muito significativa, ser professor não é apenas estar em um cômodo de um imóvel, transcrevendo fórmulas e exigindo que os alunos mantenham seus olhos em nós fazendo com que os mesmos ignorem toda a liquidez que está a sua volta e expormos um conteúdo enfadonho e sem relevância para aquele momento que o aluno está vivendo. Então, podemos colocar, subjetivamente, quem sabe por esse fato que os despertaram para o desejo de estarem em sala de aula. Talvez por ouvirem discursos que os tocaram por familiares docentes veio o desejo de estarem também na sala de aula.

Quando falamos em conhecimento dos sujeitos, vale destacar também o cuidado de si (FOUCAULT 2011). Onde trata-se em termos gerais de conhecer-se a si mesmo, suas vontades, seus desejos, seus anseios, o que aborrece ou o que gosta. Quando o sujeito conhece a si mesmo, ele conseguirá cuidar de si para cuidar do outro. E trazendo esse conceito para sala de aula, teremos professores que cuidam

de si para melhor cuidarem dos seus alunos. Esse conhecimento de si os libertará para melhor conhecerem os seus desejos e agenciamentos que os perpassam.

No decorrer dessa trajetória nesse bloco inicial, quisemos conhecer os sujeitos de modo geral unindo as particularidades de cada um. Nesse primeiro bloco, ao nos propormos a conhecermos nossos sujeitos, a ideia foi que construíssemos um panorama acerca desses professores, o que gostam, o que se identificam, sua formação acadêmica, quisemos saber de fato quem era cada sujeito, pontuamos algumas falas que achamos por bem pontuá-las. Tentamos conhece-los no objetivo de pressupor seus agenciamentos e desejos.

Bloco 02: Realidade na pandemia.

Como já citamos anteriormente, nossa pesquisa se desenvolveu em um período de pandemia, logo achamos pertinente saber dos nossos sujeitos como os mesmos se viram diante dessa realidade e como isso influenciou na sua percepção dos alunos e da sala de aula.

Diante das falas dos nossos sujeitos, percebemos de maneira geral que o ensino remoto contribuiu para que eles se enxergassem como detentores de habilidades que anteriormente não haviam atentado para elas. Nas repostas apresentadas por eles, se pudéssemos colocar uma palavra como a intersecção do conjunto das respostas dos três professores colocaríamos “descobrimento”, então vemos que a experiência despertou neles um novo olhar sobre suas práticas. Destacaremos suas falas em resposta à pergunta: “De que forma o ensino remoto influenciou na sua docência? ”.

Clarice: “*De forma abrangente como um leque de metodologias e práticas novas”.*

Ana: “*Serviu para reavaliar meus conceitos”.*

Oto: “*Ajudou a dominar algumas tecnologias que antes passavam despercebidas pra mim. Aproveitei para criar um canal no YouTube, onde posto as minhas explicações de forma simples e que atenda a realidade dos meus alunos”.*

Clarice nos responde que para ela, foi aberto um leque de novas metodologias e práticas. Como nos disse Mozart Neves Ramos que “[...] afirmou em rede nacional que **o Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI**” (QUEIROZ, 2016, p. 3, grifo nosso), por vezes nos limitamos

a velhas práticas, não dizendo que as velhas práticas não são úteis e não são dignas de serem replicadas, mas pelo comodismo e nos limitarmos e nos privarmos de outras experiências continuamos apenas a reproduzir e negarmos a vivermos experiências. A pandemia trouxe para Clarice um olhar inovador, onde ela conseguiu enxergar um leque de possibilidades, talvez antes de passar por essa experiência ela não enxergara tais variedades de metodologias.

A pandemia trouxe consigo uma ressignificação de ensino e práticas. Ana aponta que a partir da pandemia reavaliou seus conceitos. Larrosa (2002) diz que "[...] costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica" (p. 20), não sabemos quais os conceitos ou técnicas Ana possuía antes e como foram mudados, mas o que notamos é que Ana foi tocada ao experienciar a pandemia e a fez mudar seus conceitos previamente formados.

Para Oto, a pandemia gerou nele percepção. Primeiro para o uso das tecnologias, segundo para explorar sua criatividade ao criar vídeos e compartilhá-los e tentar ajudar outros alunos além dos seus. Oto pensou fora do óbvio e para além dos limites físicos. As experiências nos permitem enxergar novas possibilidades, a medida que somos tocados por elas, podemos sim mudar nossas perspectivas pois o sujeito da experiência, como já falamos anteriormente, não é um sujeito que não muda de opinião, mas sim que se permite mudar de opinião e também de não a expor quando não possuir uma.

Seguindo ainda com o ensino remoto, perguntamos quais as dificuldades do ensino remoto e obtivemos uma resposta unânime quanto a isso. A maior dificuldade abordada por eles foi o acesso a tecnologia, pois alegaram que muitos alunos não a possuíam de forma funcional necessária para acompanhar o ritmo das aulas.

E Oto foi mais além ao afirmar que *"[...] repassar o conhecimento de forma clara e o esclarecimento das dúvidas decorrentes, onde o aluno presencial, tem mais facilidade de absorver. Outra dificuldade fica por parte de que nem todos os alunos dispõem das tecnologias necessárias para assistir as aulas".* Quando falamos de experiência, um dos pontos a tê-la são as trocas, as vias de mão dupla. Na sua fala, Oto nos mostra que para ele essas trocas virtuais são menos "experienciáveis", se assim podemos chamar, então ele consegue enxergar que, para ele, a dificuldade do ensino remoto foi o contato do olho no olho na sala de aula.

O ensino remoto foi uma forma de sentir a sala de aula de uma maneira que não se tinha pensado antes. Diferente do ensino a distância que é uma modalidade

que foi pensada e organizada metodologicamente para assim funcionar e onde os professores estão aptos a ministrarem suas aulas de maneira plena, o ensino remoto foi uma medida emergencial até que tudo voltasse ao normal e os professores que estavam em atuação e tiveram que ministrar suas aulas nesse formato precisaram se reinventar, a experiência não é engessada e não nos isenta de mudar de opinião e de postura parresiástica[3] e onde não, pois não muda seus valores nem o que pensa, mas aprende com as novas experiências.

Com os relatos dos nossos sujeitos, vimos que a pandemia trouxe uma nova visão da educação e de si mesmos para os que estavam envolvidos nela, não romantizando o cenário, é claro, mas apenas pontuamos que a experiência da pandemia trouxe consigo um sentimento de aproveitarmos mais nossos momentos em sala de aula e a darmos os devidos valores as tecnologias, sem deixar de entender que elas muitas vezes nos deixam como "anti-experienciadores".

Bloco 03: Metodologia utilizada nas aulas.

Quisemos saber como é a dinâmica feita nas aulas dos professores, então perguntamos se eles haviam participado de alguma capacitação/formação para ministrarem as aulas na EJA e quais materiais didáticos eles utilizam em suas aulas.

Clarice afirma: "*Não tive"*, já Ana diz: "*Formações promovidas pela Secretária de Educação*" e Oto: "*Participei das capacitações do projeto travessia"*.

Quando observamos essas respostas, revisitamos o capítulo da história da EJA deste trabalho para vermos que as responsabilidades com o ensino da EJA são um tanto negligenciadas, embora sendo uma modalidade apoiada pelo Estado continua sendo vista como uma medida de remediação contra o analfabetismo, pois não existe algo específico para a EJA. Oto afirma que participou de formação pelo projeto travessia, esse projeto que ele fala é a Fundação Projeto Travessia[4], é uma organização não governamental, então não é algo estruturado dentro da academia.

Nos colocamos agora como exemplo, passamos por várias disciplinas e estágios e podemos perceber que mesmo nós portadores de diploma em licenciatura

[3] **O parresiasta não muda para agradar o outro**, pois ele está comprometido eticamente com sua forma de veridicção, com sua verdade. (QUEIROZ, 2015, p. 178, grifo nosso)

[4] https://www.travessia.org.br/index.php consulta realizada 16/04/2022.

em Matemática sendo aptos perante a lei para ensinarmos na EJA, enquanto graduandos não falamos muito em EJA em nossas aulas e disciplinas.

Ao discutirmos sobre EJA na graduação, poderíamos ter experienciado ela de forma diferente na graduação se para nós houvesse tido maiores discussões sobre a modalidade. Em nossa grade curricular do curso de matemática, estudamos disciplinas como Fundamentos Psicológicos da Educação I e II, pouco ou até quase nada é falado sobre a educação de adultos. Nela estudamos os comportamentos das crianças e dos adolescentes, como acontece o processo de aprendizagem nas crianças e adolescentes, mas de adultos não estudamos a fundo.

Outro ponto levantado foram os materiais didáticos usados em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

Ana: "*Livro, cartazes, data show, ábaco, material dourado".*

Clarice: "*Apostila, vídeo aula, slide".*

Oto: "*Na maioria das vezes o livro didático mesmo, mais no eja, muitas vezes precisamos mudar as questões do exercício para se adequar a realidade da turma".*

Observamos nas respostas que os professores procuram adaptar-se à realidade dos alunos procurando levar materiais didáticos que supram as necessidades de base, apoio e orientação dos alunos.

Mais uma vez, observamos a questão do descomprometimento com a EJA, pois se deveria ter um material que fosse específico para ela com questões que fossem ou pelos menos tangenciassem a realidade dos alunos. Então, sem esse apoio específico para a EJA os professores produzem ou tentam juntar materiais e recursos didáticos para fazerem com que o conteúdo chegue até seus alunos.

Bloco 04: Olhar para sala de aula

O olhar do professor para a sala de aula é um ponto bastante pertinente a ser observado. Ao descrever a sala de aula, o professor se permite ser afetado por ela e deixar que seja tocado por ela e o fazer enxerga-la de forma panorâmica e sensível.

Questionamos quais as diferenças pertinentes entre turmas regulares e as turmas da EJA, Ana disse que é: "*A dificuldade em alfabetizar um adulto".* Os adultos, diferente das crianças, possuem um maior número de informações e muitas vezes com conceitos já formados, desconstruir é mais difícil do que construir uma experiência e vamos mais além, desconstruir para formar uma nova experiência é

mais desafiador ainda. A informação não produz experiência segundo Larrosa (2002) o excesso de informações compromete a experiência, então entendemos que essa pode ser a diferença que Ana aponta entre as turmas regulares e as turmas da EJA.

Podemos pensar que alfabetizar um adulto seja mais difícil pois "[...] o sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe [...]" (LARROSA, 2002, p. 19), diante dessa face de se sentir apto a fazer tudo que quer ou até mesmo pode o fazer de fato, o adulto está mais envolto e imerso no mundo líquido e hiperativo que vivemos, o munindo de informações, já que estão em um contexto diferente de crianças e adolescentes em que os pais podem até querer controlar o tipo de informação que chega a eles, os adultos não, eles que decidem quais informações irão querer ter acesso, logo todo esse contexto invade a aula da EJA e o professor sente essa dificuldade.

Vemos na fala de Clarice, a diferença que ela aponta é: "*A disciplina, comprometimento, carência de conhecimentos",* ela percebe que os adultos são mais comprometidos e disciplinados do que as crianças e adolescentes. Para ela, os alunos que estão na EJA demonstram mais responsabilidade ao assumirem a posição de aluno. As crianças e adolescentes que estão na sala de aula podem até ir por obrigação dos pais e até um direito resguardado a eles a estarem ocupando uma vaga nas salas de aula e se elas mesmas decidissem entre ir ou não, não estariam ali, mas o adulto quando decide ir para a sala de aula ele de fato quer ou precise estar ali.

Ao observarmos que Clarice coloca a turma da EJA como carente de conhecimentos nos faz refletir sobre o que entendemos sobre conhecimento que "[...] atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia." (LARROSA, 2002, p. 20), relacionamos o conhecimento apenas como "[...] algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental". (LARROSA, 2002, p. 20).

Por vezes, estamos fadados a crer que o conhecimento é apenas os conteúdos que conseguimos compreender e guarda-los, o conhecimento está muito mais atrelado a informação do que a experiência. Por estarmos imersos na liquidez da nossa sociedade, precisamos refletir e vermos que o conhecimento não se resume apenas a conteúdos que aprendemos em sala de aula. O conhecimento vai para além disso. Clarice se descobriu professora no momento em que viu que poderia ajudar pessoas com o que ela sabia. O devir professor de Clarice surge numa perspectiva

altruísta, ela viu a possibilidade de ajudar outras pessoas com o conhecimento que ela possuía.

Ana se descobriu professora, sendo professora. Ela se percebeu professora dentro de sala de aula. Ao estar inserida e sendo partícipe do ambiente da sala de aula, percebeu que ali era o lugar que ela se sentia tão bem a ponto de dizer que se apaixonou pela profissão. O agenciamento foi pertinente e lhe despertou o desejo e a realização de estar ali naquele ambiente de trocas.

Então podemos entender que o que Clarice quis dizer é que os alunos da EJA não possuem conhecimentos prévios que facilitem seus aprendizados futuros, o conhecimento que ela aborda em sua fala, é a construção e a organização dos conteúdos que os alunos da EJA têm essa dificuldade de assimilar e de compreender. Entender como o professor se enxerga é um ponto crucial a se subjetivar sobre os agenciamentos que os perpassam, colocar os nossos sujeitos na posição de observadores de si é um tanto desafiador.

Bloco 05: O olhar do professor sobre si.

Entender como o professor se enxerga é um ponto crucial a se subjetivar sobre os agenciamentos que os perpassam, colocar os nossos sujeitos na posição de observadores de si é um tanto desafiador.

> O cuidado de si é um conjunto de práticas - que tem como objeto o próprio sujeito na sua relação consigo mesmo - segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, se construindo e reconstruindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir. (TARTARO; CAVAMURA; SOUZA, 2014, p. 2)

Instigamos eles com a seguinte pergunta: *Como se descobriu professor?* E obtivemos as seguintes respostas:

Clarice: “*Quando vi que podia ajudar quem precisava do que eu já sabia”.*

Ana: “*A partir do momento que comecei a ensinar, me apaixonei pela profissão”*.

Oto: “*Quando estava na faculdade de administração de empresas e como me destacava nas aulas de exatas, fui chamado por uma colega de sala para substituir sua mãe por um mês na escola José Francelino Aragão (ano 2006), fui fazendo um*

trabalho bem feito e pegando gosto pela profissão. Essa substituição acabou durando até o final do ano e sugiram propostas de substituição para o ano seguinte. Com isso em 2007 fiz vestibular para matemática e segui nessa carreira".

Clarice se descobriu professora no momento em que viu que poderia ajudar pessoas com o que ela sabia. O devir professor de Clarice surge numa perspectiva altruísta, ela viu a possibilidade de ajudar outras pessoas com o conhecimento que ela possuía.

Ana se descobriu professora, sendo professora. Ela se percebeu professora dentro de sala de aula. Ao estar inserida e sendo partícipe do ambiente da sala de aula, percebeu que ali era o lugar que ela se sentia tão bem a ponto de dizer que se apaixonou pela profissão. O agenciamento foi pertinente e lhe despertou o desejo e a realização de estar ali naquele ambiente de trocas que é a sala de aula.

Semelhantemente a Ana, Oto se descobriu professor da mesma forma. Unindo sua afeição e aptidão para as "exatas" se descobriu professor já em atuação como professor. Quando ele percebeu seu desejo por estar ali, decidiu prestar vestibular para obter o título de graduado em matemática, mas o desejo já estava intrínseco e arraigado nas suas práticas.

Cada um tem sua própria trajetória para constituir seu devir, destacamos que não existe maneira certa ou errada de se constituir, cada um possui um roteiro próprio e subjetivo. Percebemos que o motivo que se sobressaiu entre esses três professores entrevistados foi que o desejo em ser professor surgiu a partir do exercício da prática docente. Ao estarem em sala de aula em contato com os alunos, onde as trocas estavam acontecendo, onde as experiências estavam latentes o desejo por permanecerem naquele ambiente aumentou ainda mais.

O sujeito é agenciado e é despertado nele o desejo e daí vem as escolhas. O desejo que estava neles, resultaram em escolhas, escolha essa que foi de estarem sendo professores. Vemos nas suas falas que a decisão de optarem pela a profissão de professores de matemática foi estritamente deles mesmos. Entendemos que eles precisaram enfrentar seus monstros e medos e também irem de encontro a forças externas e internas que estão constantemente os subjetivando.

Entender que os devires que nos perpassam são movimentos ininterruptos, que estão em constante fluxo é de suma importância ao pensarmos em entender as subjetivações dos devires e não podemos deixar de unir a questão do devir e o cuidado de si.

> O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de inquietude no curso da existência". (FOUCAULT, 2011, p. 9, apud TARTARO; CAVAMURA; SOUZA, 2014, p.2).

Logo, nossos sujeitos estão nesse emaranhado e subjetivações e nos descreveram sobre como eles se descobriram professores de matemática.

Bloco 06: O olhar do professor sobre a profissão.

Chegamos agora no ponto em que questionamos os professores sobre a visão macro deles, lançamos agora as percepções que os professorem tem no geral sobre a profissão. Quisemos saber qual a visão deles no contexto geral da profissão.

De início perguntamos se eles aconselhariam alguém a ser professor e unanimemente responderam que sim. Também perguntamos sobre o professor ideal. Vale ressaltar que perguntamos a professores que estão em atuação na sala de aula de como é ser o professor ideal e não queremos definir um padrão de como um professor deve ou não deve ser, queremos ouvir os professores e saber como eles enxergam que seria um professor ideal, se eles conseguem elencar características ou práticas que assim o constitua.

As respostas deles foram as seguintes quando foram perguntados sobre o professor ideal:

Clarice: "*O que ajuda seu aluno e o compreende em todas as circunstâncias"*

Ana: "*O professor ideal é aquele que acompanha as mudanças e se adapta a realidade dos educandos".*

Oto: "*Difícil de responder, pois, por mais que nos preparamos para lecionar, não conseguimos agradar a todos, somos bons para um grupo e não tão bons para outros. Então, não existe um professor ideal para tudo. Agora, o professor precisa ter um bom diálogo e ter um bom domínio do conteúdo e saber repassar esse conhecimento de forma ampla e clara, levando uma boa parte da turma a compreender esses assuntos tornam você um bom professor".*

Observando as respostas dos nossos sujeitos, percebemos que eles se intersectam entre si no ponto em que falam sobre o professor se adaptar as necessidades dos alunos. Para eles o professor ideal é aquele que consegue abranger a turma contando com suas particularidades.

Algo interessante que gostaríamos de pontuar é que na fala de Oto ele diz que "*não existe um professor ideal para tudo"*, aqui entendemos a ideia da Filosofia da Diferença que não podemos constituir algo ideal, pronto ou acabado pois somos sujeitos múltiplos e em processo de estar "sendo" e não de "ser", de "formar", pois, se falamos em formar existe algo "disforme" e não somos disformes, somos sujeitos em formação e em processo de construção.

Entendemos que o processo de construção de um ideal surge de várias rotas, no decorrer desta pesquisa pudemos observar que os nossos sujeitos estavam imersos no mar da subjetivação, com as perguntas que colocamos em nosso roteiro de questionamentos, utilizamos elas como um mapa da subjetivação, fomos nos guiando por elas para então assim poder compreender e nos deliciarmos com as descobertas que foi nos proporcionado desfrutar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos no desenvolvimento desta pesquisa que estudar sobre os agenciamentos que perpassam os professores da EJA foi bem pertinente para aprendermos mais sobre como nossas salas de aula possam ser um ambiente mais receptivo a proporcionar experiências aos nossos alunos e por acreditar que a EJA também precisa de estudos, de investigação, também seja um campo de pesquisa, reflexões e mudanças, para que se possa garantir um ensino de qualidade para esses jovens e adultos.

Quando estudamos sobre a experiência, agenciamento e desejo, entendemos que os três andam de mãos dadas para que através da subjetividade os sujeitos percebam suas escolhas, seus comportamentos.

Ao olharmos para o nosso questionamento inicial de como o agenciamento pode auxiliar o professor a despertar o desejo no aluno em aprender matemática, observamos que o professor não deve se culpar ou se martirizar se o seu aluno não consegue aprender, pois entendemos que a sala de aula é um território onde atuam várias forças, o que professor pode fazer é se conhecer ao ponto de entender essa observação feita e exposta e que não há uma receita pronta para esse questionamento, mas há um caminho a ser seguido para que o professor possa quem sabe tangenciar esse questionamento.

Entendemos que a experiência é um dos pontos onde devemos colocar nossas energias em sala de aula, quando existe a experiência o agenciamento é instaurado e o desejo emerge. Se conseguirmos afetar nossos alunos com experiências, poderemos então agenciá-los para que daí então o desejo possa surgir.

Nas falas dos professores entrevistados, conseguimos observar características que nos proporcionaram ver a realidade da sala de aula da EJA, precisamos colocar e ativar as nossas lentes da subjetivação para podermos compreendê-los e suas práticas.

Em nosso objetivo geral, nos propusemos a compreender os agenciamentos que perpassam os professores de matemática na EJA, de fato o fizemos, pois, após nossa análise dos dados produzidos conseguimos entender que nossos sujeitos foram subjetivados de formas diferentes, mas que diversos momentos contemplamos intersecções em seus discursos. Vimos que frente aos dados dos 03 professores, 02

deles se descobriram professores já dentro de sala de aula. Então, o estar “sendo professores” deles foi totalmente ligado a pratica docente em sala de aula.

Observamos também que dos 03 professores apenas 01 deixou claro que está na EJA porque gosta, muito embora os outros afirmem que tomaram apreço em lecionar na EJA, mas por vontade exposta apenas 01 apresenta a expressão “estou na EJA porque gosto”. Depois de ouvi-los, pudemos ter uma ideia de o porquê não dizerem que estão na EJA porque gostam, pois, eles nos apresentam algumas dificuldades que são bem particulares da EJA: *a dificuldade de alfabetizar um adulto e a carência de conhecimentos* e quando nos colocamos no lugar desses professores entendemos que de fato é difícil ensinar coisas novas a sujeitos que já estão sobrecarregados com tantas informações.

Em nossos objetivos específicos a ideia era entender em como surgiu o desejo nos professores para ensinarem matemática e analisarmos as subjetivações que os transcorreram, então navegamos nos mares da subjetivação e conseguimos contemplar os processos de subjetivação que estavam intrínsecos nos nossos sujeitos, conseguimos passear sobre os seus devires e entender como se constituíram professores.

Apresentamos nessa pesquisa, um ponto inicial para novas descobertas. Não quisemos engessar uma resposta ou apresentar um resultado acabado e uma opinião formada acerca dos temas colocados em xeque para a discussão, não nos preocupamos em definições ou em moldes para padronizar respostas ou apresentar soluções meramente formais. Nossa proposta foi abrir novas discussões sobre a subjetividade da sala de aula da EJA, apresentando então rumos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

COQUEIRO, N. P. S; SOUSA, E.C. **A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075 jul. 2021.

COSTA, L. R. S. **A BUSCA POR ALGO NOVO E SOBRETUDO SINGULAR: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática.** 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa, Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** 1995. Maio-jun número 3 volume 35. p.20-29.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** 2000. Maio-ago número 014. p. 108-130.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. RBE Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. n.19.
MORAES JUNIOR, J. A. **Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guatarri**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n.6, fev. 2011.

QUEIROZ, S. M. A educação em meio ao Hiperativismo sócio-cultural do mundo líquido. In: X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: SBEM, 2016a. v. 1, p. 1-9.

QUEIROZ, S. M. **A aprendizagem de matemática por aluno adolescentes na modalidade educação de jovens e adultos: analisando as dificuldades na resolução de problemas de estrutura aditiva.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Rural de Pernambuco, Recife, 2010.

QUEIROZ, S.M. Cartografando o devir de cinco licenciandos de Matemática IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, **Anais**. Sergipe,2015.

QUEIROZ, S. M. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

QUEIROZ, S. M. Sala de aula: sociedade de controle, comprismo e hiperativismo sócio-virtual verus o cuidado de si In Maria Fernanda dos santos Alencar, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, Maria Fabiana da silva Costa (Org.). **Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Pedagógicas e Contribuições das Políticas Públicas.** 1ed, Caruaru: UFPE, 2019, v. 6, p135-158.

STRELHOW, T.B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, W. M. **Devir docente: descrevendo algumas subjetivações de um grupo de discentes do curso de Matemática-Licenciatura.** 2019. 106f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

TARTARO, T. F; CAVAMURA; N. R. B; SOUZA, A. C.C. Por que a universidade não forma um professor de matemática? In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, **Anais**, Águas de Lindóia, 2014.

https://www.folhape.com.br/noticias/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa/140793/

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5171