

SUJEITOS GOVERNADOS DA EJA: REVERBERAÇÕES DISCURSIVAS NAS DIFÍCEIS RELAÇÕES ENTRE SABERES MATEMÁTICOS

Alexandrina Monteiro¹
Jackeline Rodrigues Mendes²
Maria de Fátima Guimarães³

Resumo

Este artigo é fruto das discussões realizadas pelo grupo de pesquisa em estudos de Foucault da Universidade São Francisco. Alguns dos exemplos focalizados já foram temas de apresentações em congressos nacionais e internacionais. Eles são tomados como provocações para algumas reflexões ancoradas em determinados episódios relacionados às aulas de matemática para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nestas, muitas vezes, deparamo-nos com a crença de que o uso de saberes mobilizados em práticas não escolares, privilegiadamente daquelas práticas relacionadas às questões financeiras ou de compra e venda, facilitaria a aprendizagem. A problematização proposta visa desconstruir a crença do que entendemos ser uma tentativa de homogeneização em atividades escolares de práticas que, ao adentrarem na escola, se fortalecem ao serem legitimadas enquanto um discurso instituído disciplinarmente a partir de uma dada experiência docente que, muitas vezes, tende a desconsiderar as outras racionalidades trazidas pelos alunos. Para tanto, tomamos como mote de nossa discussão alguns aspectos da legislação que constituem o espaço normatizador da EJA, ou seja, o discurso de sua governamentalidade e, na sequência, abordamos um episódio ocorrido em uma aula de matemática na EJA.

Palavras-chave: EJA; Governamentalidade; Discurso; Educação Matemática

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, Doutora em Educação-Unicamp, Membro do Grupo de pesquisa PHALA –UNICAMP/USF/URGS/UFSC alexandrina.monteiro@usf.edu.br, Endereço: USF - Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro Itatiba, CEP 13251-900, (19) 82023906.

² Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, Doutora em Linguística Aplicada – Unicamp, Membro do Grupo de pesquisa PHALA –UNICAMP/USF/URGS/UFSC rodrigues@mpc.com.br, Endereço: USF - Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro Itatiba, CEP 13251-900, (19) 94413635

³ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, Doutora em Educação – Unicamp, Pesquisadora Colaboradora do Centro de Memória da UNICAMP. fátima.guimarães@usf.edu.br, Endereço: USF - Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro Itatiba, CEP 13251-900, (11) 4534 8040.

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse neste artigo é discutir e refletir acerca de discursos produzidos sobre a educação de jovens e adultos (EJA), tendo como foco a produção de sujeitos governados na trama desses discursos, na perspectiva dos processos de governamentalização. Nessa direção, vamos ao encontro dos estudos foucaultianos sobre governamentalidade, preocupando-nos com a “[...] racionalização da prática governamental no exercício da soberania política (AVELINO, 2011, p.84), posto que:

A racionalidade do governado não pode ser produto do acaso, resultado espontâneo de processos que escapam de exercício do poder, ao contrário, é preciso que a racionalidade do governado seja suficientemente suscitada, provocada e motivada pela e para obediência (AVELINO, 2011, p.84).

A noção de governamentalidade, segundo Fimyar (2009), reporta-se a um elo entre formas de governo e modos de pensar que apresentam tanto uma razão política, sustentada por discursos e ideologias, como técnicas de governança, representadas pelos meios através dos quais determinadas políticas são projetadas e implementadas. Esses processos se materializam em textos, entendidos por nós como produtos de atividades discursivas (FAIRCLOUGH, 2001). Esses textos, por sua vez, em suas variadas formas (escrito, oral (fala), visual, corporal etc.), fazem circular discursos, os quais, enquanto práticas de governo, produzem conhecimentos e verdades, segundo determinadas racionalidades e processos normatizadores sobre o sujeito. Este, passa a governar-se e a governar aos outros, tomando por referência normativa as práticas de governo (FIMYAR, 2009; FOUCAULT, 2008a, 2008b, 2010). Práticas que pressupõem o reconhecimento da alteridade do outro mediada por relações de poder e saber disciplinares.

Assim, a governamentalidade se constitui pelo conjunto de instituições, procedimentos, táticas, cálculos e controles estatísticos exercidos sobre uma população, tanto para seu reconhecimento quanto para seu controle. Esse processo que Foucault entende, também, como uma linha de força que, no Ocidente, conduziu à preeminência de um tipo de poder que podemos chamar de “[...]‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou

ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes” (2004a, p.112).

Cabe ressaltar que governamentalidade, é um termo proposto por Foucault com o propósito de diferenciá-lo de governar. Veiga-Neto (2005, 2007) ao problematizar esse termo destaca que:

Se, pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p.244), na Modernidade o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado. [Assim] o filósofo nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (ib., p.247). É daí que se coloca uma nova questão política para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Para dar conta dessa questão, “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (Foucault, 1992, p.290). Todo esse processo é resumido pelo filósofo nas seguintes palavras: “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (ib.) (VEIGA-NETO, 1997, p.4).

Ao voltar-se para a população, o ato de governar passa a buscar por outras tecnologias de controle, dentre elas, o controle numérico. O olhar numérico sobre a população permite reduzir a multiplicidade de indivíduos ao coletivo a um corpo, em que o apagamento do indivíduo ocorre pelas medidas comparativas entre grupos: local e o global. Essa visão sobre a população permite estabelecer políticas públicas conforme discutem os autores Traversini & Bello que tomam como referencia de análise o programa educacional de redução do analfabetismo⁴. Nesse sentido esses pesquisadores destacam que a governamentalidade pode ser compreendida como:

[...] uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, traduzidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação [...] Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de

⁴ O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1997, o Programa foi idealizado pela Comunidade Solidária, projeto que centralizava a coordenação das políticas sociais na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). O Programa era parte do conjunto de ações do Governo Federal que tinham como objetivo “[...] desencadear um movimento nacional pelo combate ao analfabetismo no Brasil”, prioritariamente “[...] na faixa etária de 12 a 18 anos.

normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos (TRAVERSINI & BELLO 2009, p.138-140).

Em consonância com esses autores, entendemos que as políticas públicas educacionais direcionadas para a EJA visam superar obstáculos relacionados a metas e índices internacionais relacionados ao *status* dos países considerados ou não desenvolvidos. Índices e metas que permitem ou não a liberação, por exemplo, de financiamentos externos para áreas sociais. Assim, o gerenciamento de alguns índices populacionais, dentre eles os relativos à alfabetização são algumas vezes muito valorizados apesar de, na maior parte das vezes, concentrar-se mais na alfabetização infantil. Para regular esses índices, pesquisas e avaliações são realizadas como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), ou pesquisas que calculam o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), os quais são tomados como orientadores para a destinação de diversos recursos governamentais, dentre eles os financiamentos, as campanhas de alfabetização, as leis, os documentos curriculares, dentre outros.

É a partir desse fato que atentamos para a construção de diversos discursos sobre os processos de escolarização vinculados ao que se denominou – entre outros termos como: Educação de Adultos, Supletivo e atualmente EJA, ao longo do século XX, no Brasil. Sob tal ótica, nesse artigo analisaremos textos distintos⁵ – documentos oficiais, falas de professores e falas de um professor e de alunos em uma aula de matemática de EJA, numa analítica discursiva foucaultiana. Estes textos, apesar da diversidade, mantêm entre si uma interdiscursividade que aponta para um tipo de sujeito, forjado e governado na rede das tramas discursivas das práticas de governo.

2 O SUJEITO DA EJA NOS TEXTOS OFICIAIS E EM FALAS DE PROFESSORES

Os diversos textos que fazem circular esses discursos colocam sempre em pauta a questão do sujeito a quem as políticas relativas à EJA são direcionadas. A legislação e as diversas campanhas envolvidas nesses processos educacionais construíram discursivamente um lugar

⁵ Conforme já apresentado no início do artigo entendemos *texto* como um produto de atividades discursivas que se manifesta em diversas materialidades (escrito, oral (fala), visual, corporal etc).

caracterizado pela descontinuidade de programas e ações, pelo caráter utilitarista e assistencialista das iniciativas destinadas ao segmento social privilegiado pela EJA.

A legitimação desses descompassos, sobretudo nos textos legais, permitiram regular a produção e disseminação de sentidos que hoje atravessam tanto os documentos curriculares quanto a concepção dos professores e alunos sobre esse lugar que a EJA ocupa no sistema oficial de ensino e no imaginário social. Esses sentidos construídos para a EJA justificam e naturalizam a fragilidade dos investimentos públicos, os discursos curriculares como, também, certas condutas dos professores e alunos, tendendo a esmaecer ou silenciar as tensões e conflitos engendradas nas e pelas práticas de governmentação ou ainda apagar possíveis resistências a tais práticas. Situação que dificultaria a percepção do potencial criativo destas resistências em termos sociais, mesmo que elas fossem pontuais.

Partindo do pressuposto de que os discursos produzem e organizam a realidade, a partir de uma dada tecnologia, consideramos que os textos legais bem como os discursos que deles emergiram e ainda emergem produziram racionalidades e subjetividades que desqualificam professores e alunos envolvidos em processos educacionais que se destinam aos jovens e adultos. Pontuamos que, como afirma Foucault:

Existem regimes de verdade que regulamentam a produção e disseminação dos discursos, pois a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (2006, p.8).

Sendo assim, é digno de nota que diferentes campanhas e iniciativas governamentais destinadas a minimizar o analfabetismo no país, sobretudo a partir de fins do século XIX e das primeiras décadas do século XX, tenham sido matizadas fortemente por ideias que o relacionavam à uma doença a ser erradicada, um fator responsável pelo atraso nacional ou ainda a um mal a ser combatido. Como podemos perceber, por entre a produção teórica de intelectuais como José Veríssimo, Vicente Licínio Cardoso, Antonio Carneiro Leão, Ronald de Carvalho, Miguel Couto e Afrânio Peixoto, dentre outros.

Após quarenta anos da revolução de 30, alguns destes sentidos discursivos ainda permaneceram no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5.692-71. Nela ainda estavam presentes expressões que atribuíam à esta modalidade a função de “[...] suprir a escolarização” em seu artigo 24 do capítulo IV ou ainda, em seu artigo 25 “[...]a atender, desde

a iniciação o ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional”. Chamamos a atenção que no artigo 25, em particular, ressalta-se sua estreita vocação para atender às demandas do mundo do trabalho assalariado, esta modalidade de educação tem sua especificidade focada também na profissionalização dos segmentos populares.

No contexto de um processo que se inicia nos anos 90, caracterizado pelo enxugamento dos gastos públicos e a descentralização dos encargos financeiros da educação, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a lei 9.394-96. Em seu texto a EJA é apresentada de maneira resumida, além do que tal lei extingue a “[...] distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum.” (HADDAD, 2000, p.122). Três décadas mais tarde, esta legislação trouxe como novidade a inserção dos jovens num segmento que na lei anterior, a lei 5.692-71, era destinado exclusivamente aos adultos. Ou seja, a nova lei determina o acesso, de jovens a partir de 14 anos completos na EJA. Nesse sentido, avaliamos que a lei 9.394-96 visava atender as fortes pressões dos órgãos de financiamento internacionais, que condicionavam empréstimos e investimentos no Brasil à diminuição da evasão escolar e problemas relacionados aos índices de escolarização, ou seja, a inclusão de jovens neste segmento contribuiu para aumentar, num pequeno espaço de tempo, a média de escolarização do país (MONTEIRO & MENDES, 2011).

Apesar da desvalorização simbólica da EJA e das idéias decorrentes terem sido abrandadas nas últimas reformas legislativas e, também, nos documentos curriculares mais recentes, elas ainda se fazem presente no imaginário social. Acreditamos que tal percepção pode ser constatada, em especial, pela ausência de políticas públicas destinadas à formação de profissionais habilitados para atuarem na EJA, o que implica na inexistência destes profissionais no atual sistema educacional do país; assim como pela precariedade dos recursos financeiros destinados à EJA e, muitas vezes, pela incipiência de ações que permitam a continuidade das propostas e de projetos na área. A par de tais considerações, insistimos na pertinência de artigos que se voltem para essa temática com o intuito de provocarmos e ampliarmos a discussão sobre a EJA. É nesse sentido que diversas pesquisas⁶ apontam que tanto professores como alunos da EJA, produzem enunciados reafirmando como atributos da EJA apenas ensinar a ler; escrever; contar; suprir; qualificar para o trabalho; dificuldade de aprendizagem; limitações físicas e cognitivas dos

⁶ Ver Alvisi (2009), Monteiro (2006, 1998;1992), Soares (2008), Silva (2006) , Fonseca (2002).

alunos; erradicação do analfabetismo; tanto quanto a inexistência de material didático destinado a esta modalidade educacional⁷. Atributos estes que agregam uma conotação negativa à EJA – aos professores e aos alunos dessa modalidade de educação; que minimizam suas possibilidades e complexidade, acabando por propiciar que em diferentes situações a EJA seja compreendida como uma modalidade de ensino menos importante, voltada para pessoas com dificuldades de aprendizagem ou oriundas dos segmentos mais carentes da sociedade, reafirmando assim seu baixo valor simbólico, decorrentes da fragilidade dos resultados que apresentaria.

Na contemporaneidade, no Brasil, a circulação dos diferentes discursos produzidos sobre os jovens, bem como o processo de escolarização de jovens e adultos numa mesma sala de aula, criou um novo segmento de exclusão e novos desafios. Patto (1990) defende que a proposta de uma modalidade educacional que “acolhe” os jovens arremessados de uma escola que lhes garantiu acesso, mas não sucesso e permanência no ensino regular, torna a EJA uma forma a mais de correção da distorção idade-série, bem como, conforme propõe Bourdieu (1998), produz um mecanismo a mais de exclusão que agrega “os excluídos do interior”.

Nesse sentido, pesquisa realizada por Alvisi (2009) sinaliza que alguns professores aceitam assumir aulas da EJA – apesar do baixo valor simbólico desta modalidade de educação – por considerar que estariam num ambiente mais tranquilo, isto é, com menos conflitos. Entretanto, essa “vantagem” – que supriria a suposta desvalorização de estar como docente da EJA –; deixa de ser compensatória com a integração dos jovens, em geral, advindos de processos de exclusão ou por baixo rendimento acadêmico ou comportamental. As falas de professoras da EJA, entrevistadas pela pesquisadora, retratam em parte essa questão, dentre tais falas destacamos apenas três porque as consideramos extremamente ilustrativas do que afirmamos anteriormente:

"Você tem que ver o que interessa. Eles vão sair pra procurar emprego, então eles têm que aprender a ler e a escrever, não adianta ficar dando poesia, poesia se eles não sabem ler, escrever e interpretar." (E.1)⁸

"Ah! é complicado! Ficam dois grupos dentro da sala distintos, dois tipos de conversa, gíria e de repente tem o pessoalzinho mais novo, que queria bagunçar que não via sentido em estudar e atrapalham os que querem." (E.2):

⁷ Basta consultar os PNLDs para observamos tal fato.

⁸ Utilizaremos para transcrição de entrevistas e depoimentos fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico. (Nota dos Editores).

"São alunos-problema problema período da manhã e não tem como juntar todos no período da manhã (referindo-se aos jovens que frequentam as turmas da EJA)" (E.3)

Essas falas estão impregnadas de uma compreensão produzida historicamente sobre a Educação de Adultos que a retrata como algo à margem, reducionista, limitada a um ensino imediatista e técnico, centrado apenas no ler e escrever e revelam, também, a ampliação de novos conflitos que se concretizam com a dificuldade que sentem em lidar com a diversidade de interesses e posturas entre os jovens e adultos, que compõem as suas atuais salas de aula, indicando certa forma de pensar sobre o jovem, que consequentemente influenciará em sua forma de pensar a educação como um todo (ALVISI, 2009).

É nesse cenário de governamentalidade que afirmamos que os textos legais carregam regularidades discursivas que alimentam alguns regimes de verdade sobre a EJA. Ou seja, a legislação – como mecanismo de governo; organiza um cenário educacional a partir de normatizações que excluem e desqualificam professores e alunos envolvidos nesses processos, os quais mobilizam verdades, valores e subjetividades em diferentes práticas escolares. Tais desqualificações são também reveladas pelas estatísticas e pelos processos de auditoria que analisam se os programas atingiram suas metas. Segundo Traversini & Bello (2009) são profissionais posicionados do lado de fora, sem nenhum contato com o programa ou trabalho que exercem as práticas de auditoria necessitando assim de ferramentas como avaliações e estatísticas. Arriscamos acrescentar que, ao se constatar que não foram atingidas as metas desejadas, em geral, entre as pontas dos executores – políticos que financiam e os professores – são sobre estes últimos que recai a maior parcela de culpa pelo fracasso. Em geral, com formulação de má formação, falta de compromisso, entre outros. Tais discursos muitas vezes levam docentes a centrarem-se ou limitarem-se a reproduzir as sugestões dos livros didáticos bem avaliados pelo governo ou por sugestões de documentos curriculares – em geral propostos como atividades complementares aos textos oficiais.

Assim, dando continuidade a essa discussão, abordaremos agora outras falas, dessa vez, produzidas em uma sala de aula de matemática de uma turma de EJA. Pretendemos discutir um enunciado muito forte no campo da EJA e sobretudo no campo da educação matemática que é a necessidade de relacionar saberes escolares e não escolarizados para garantir uma aprendizagem com mais significado, ou para facilitar os processos de aprendizagem desses jovens e adultos,

com o objetivo de que esses sintam uma familiaridade com os saberes discutidos. Tal familiaridade seria possível ao discutir o saber matemático a partir da articulação de práticas escolares com outras não escolarizadas. Para isso, na sequência, faremos dois movimentos. Primeiro tomaremos textos provenientes de documentos curriculares que abordam essa questão para depois adentrarmos a sala de aula, para trazer as falas do professor e dos alunos.

3 A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: SUJEITOS FORJADOS NOS DISCURSOS SOBRE ESSAS PRÁTICAS

Os documentos curriculares da EJA, em geral, indicam a necessidade de aproximar saberes mobilizados em práticas não escolares aos do contexto escolar, visando atribuir significado aos conteúdos trabalhados nas aulas uma vez que, dessa forma, os alunos estariam relacionando os conteúdos aprendidos com os saberes que lhes são familiares. Os documentos mais recentes argumentam fortemente por essa perspectiva, como segue:

Um caminho [para a organização pedagógica] é transformar as situações do cotidiano que envolvem noções e notações matemáticas em suporte para a aprendizagem significativa de procedimentos mais abstratos. Alguns exemplos de fatos e situações cotidianas que podem propiciar interessantes explorações matemáticas são: levantamento de dados pessoais, endereços, códigos postais, números de telefone etc., para reconhecimento das várias funções dos números; atividades de compra e venda, cálculo do valor da cesta básica, de encargos sociais, de orçamento doméstico, para exercícios de cálculo; leitura e interpretação de informações que aparecem em moedas e cédulas de dinheiro, contracheques, contas de luz, extratos bancários, para observar as escritas numéricas e fazer cálculos mentais; leitura e traçado de itinerários, mapas e plantas e construção de maquetes, para identificar pontos de referência [...] (MEC⁹ em 2001).

Indo ao encontro do que foi preconizado pelo MEC no documento – *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular* (2001), em 2008 a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo organiza seu próprio documento – *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA* (2008)¹⁰,

⁹ Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

¹⁰ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 80p.

no qual também valoriza, em diversas partes do texto, a aproximação entre saberes escolares e não escolares em práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade, como segue:

[...] a ação educativa [da EJA] deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a **superação** das formas **de saber cotidiano**, características do **senso comum** (2008, p.17).¹¹

Mais, adiante no mesmo documento, temos a continuidade dessa proposta educacional:

[...] espera-se que as **práticas se pautem na crença de que situações relacionadas a questões financeiras ou de compra e venda podem promover processos de aprendizagens facilitadores** pois, elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística (2008, p.32).¹²

Complementando esse documento, em 2010 a Secretaria Municipal de São Paulo disponibiliza um – *Caderno de Orientações Didáticas para EJA Matemática*¹³; com o intuito de auxiliar o professor na organização de suas aulas. Essas orientações sugerem que:

[...] o desafio que se põe [para EJA] é o de, **reconhecendo os sujeitos** que dela participam, bem como a **concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram**. Trata-se de, pela ação educativa, [...] contribuir para que estes alunos possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam **para a superação das formas de saber cotidiano** (2010, p21) (grifo nosso).

Nessa mesma direção, o documento curricular Orientações Curriculares e Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática. EJA (2008)¹⁴ do Município em que trabalha os professor cujo discurso e prática serão problematizados argumenta, dentre vários aspectos, que o professor da EJA deve organizar seu trabalho pedagógico criando situações didáticas que auxiliem os alunos a:

[...] vivenciar e compreender as questões sociais do seu cotidiano, trazendo para a sala

¹¹ Grifos nossos.

¹² Grifos nossos.

¹³ Caderno de Orientações Didáticas para EJA Matemática. Etapas Complementar e Final São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. SÃO PAULO, 2010.

¹⁴ Itatiba (SP). Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares e Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática. EJA. 2008. 95p. (Documento 3 Revisado)

experiências pautadas na realidade social, o que implica em analisar as notícias e propagandas veiculadas na mídia, as contas de luz, água, taxas de juros, impostos, índices salariais, custo de vida, desemprego, estatísticas diversas fazendo ligações com as diferentes áreas do conhecimento (2008, p.13).

O objetivo de trazer excertos desses quatro documentos é destacar como os documentos oficiais normatizam os encaminhamentos didático-pedagógicos e analisar como essa normatização, ao tecer certas considerações sobre o aluno da EJA, pressupondo e prescrevendo como devem atuar os professores da EJA, governam os sujeitos, seus corpos e suas almas. Pois, o exercício do poder, segundo Avelino “[...] é uma atividade cuja indexação não é independente de uma subjetividade, de um Eu, de um Si” (2011, p.12). Por outro lado, destacamos que este exercício do poder pressupõe uma dada percepção e imagem de aluno atrelada a esta modalidade de educação. Tal percepção e imagem foram construídas historicamente e estão ancoradas em tensões e conflitos sociais, muitas vezes, esquecidos ou silenciados. Nesse sentido, os discursos veiculados nos documentos tendem a forjar um sujeito-aluno da EJA, de forma homogênea – como se fosse possível delimitá-lo dentro de certos critérios estanques e cristalizados, negando suas diferenças e diversidades. Esta delimitação é então apresentada por elementos, alguns deles de fato comuns, mas que, do nosso ponto de vista, não são suficientes para transformar os “alunos da EJA” numa categoria homogênea e reificada.

Oliveira (1999) destaca alguns elementos que parecem aproximar esses alunos por suas especificidades sociais e culturais, tais como: sua condição de excluído dos processos e escolarização; alguém que vivencia diversas experiências elaboradas e analisadas dentro de um senso-comum que, por isso, necessita ser superado, sua condição de não criança, sua dificuldade em aprender e a necessidade de buscar nas atividades cotidianas os sentidos para os saberes escolares.

Essa perspectiva de considerar o aluno jovem ou adulto por sua negatividade propicia que este atribua a si próprio a responsabilidade pela experiência de fracasso escolar quando interpretam que os sucessos ou fracassos da vida escolar estão relacionados a um talento natural para os que têm sucesso e a falta desse talento para os que fracassam. A apropriação dessa ideia de que o sucesso ou o fracasso estão relacionados a uma “vocação natural” produzem subjetividades relacionadas ao sujeito da falta frente as relações que constituem a prática escolar (MONTEIRO & MENDES 2011).

Nesse sentido, para minimizar essa responsabilidade por seu fracasso escolar, muitos estudiosos ressaltam a necessidade dos professores que atuam na EJA trabalhar com estratégias pedagógicas que resgatem a auto-estima e a confiança dos alunos e, em geral, a principal estratégia para resgatar a auto-estima tem sido a de valorizar os saberes que o aluno utiliza em práticas não escolares para que possa superá-lo.

Ademais, os altos índices de evasão apresentados em programas voltados para a EJA, em geral, também são relacionados a essa noção de negatividade construída discursivamente nos processos escolares dessa modalidade educacional. O alto índice de evasão entre os alunos é uma questão historicamente reconhecida quando tratamos da EJA e, esses índices, por sua vez, incidem sobre o professor quando este é culpabilizado por esta ocorrência, como pontuamos anteriormente. Em decorrência do que, muitas vezes, ele (professor) tende a “obedecer” a ordem dos documentos curriculares ou propostas de estudiosos.

Em síntese, os discursos que atravessam o enunciado da articulação entre saberes escolares e não escolares no campo da EJA tem pelo menos duas funções, uma é a de resgate da auto-estima produzida pela crença de que o aluno, por não possuir vocação intelectual para aprender os saberes escolares, passa a ser responsável pelo seu próprio fracasso e a outra é a de facilitar o processo de aprendizagem ao considerar que essa articulação permitiria certa familiaridade entre esses dois campos de saber. E, é dentro da organização dessa trama discursiva que, em geral, o professor da EJA tende a “obedecer às normas” e articular suas práticas, seus valores e princípios pedagógicos os quais discutiremos no próximo item.

4 RACIONALIDADES DO DOCENTE DES(GOVERNADO): TRAMAS DISCURSIVAS EM AULAS DE MATEMÁTICA

Os excertos a seguir fazem parte do diário de observação de duas das autoras desse texto. Eles se referem a uma aula de matemática num curso da EJA, ocorrida em 2010, numa escola de periferia de um Município do interior do Estado de São Paulo. Esta aula aconteceu no período matutino, seus alunos eram, na maioria, operários de indústria que trabalhavam no período noturno, eles iam para aula logo após sua jornada de trabalho. Além deles, o grupo era composto também, por senhoras, donas de casa aposentadas ou viúvas.

Nossa presença nessa aula foi programada e autorizada pelo professor e pelos alunos. Muitos dos sentidos que esse professor atribuía aos alunos da EJA eram atravessados pelos discursos sobre a necessidade suprir certa deficiência cognitiva; cultural, social. Assim como nos documentos curriculares e legislativos os estudantes da EJA eram compreendidos por esse professor por sua deficiência, por sua falta e, nesse sentido, em especial os alunos mais idosos. Para ele (professor) a escola e seu trabalho pedagógico tinham como função contribuir para o crescimento desses sujeitos que agora estavam tendo a oportunidade de aprender, mesmo aqueles mais idosos que segundo esse professor: *"[...] apesar da dificuldade que apresentam, eles ainda podem aprender algo!"(profº A)*

A percepção desse professor sobre essa dificuldade relacionada a idade não é isolada, ela circula discursivamente entre docentes que acreditam que a idade é fator determinante para as dificuldades de aprendizagem, pois relacionam o distanciamento das atividades escolares a falta de treino mental como sugerem alguns depoimentos¹⁵ apresentados por professores da EJA em cursos e reuniões pedagógicas:

"[...] os adultos têm mais dificuldade em aprender, eles demoram mais pra compreender as coisas (o professor compara com os adolescentes), é como fazer carne de panela, quando a carne é dura tem que deixar cozinhar por mais tempo". (profº M)

"[...] eu não forço muito, coitadas, já estão tão velhinhas que não tem mais como aprender. (profª B)

"[...] adultos que foram alfabetizados na infância apresentam mais facilidade. Os que se alfabetizaram mais tarde tem dificuldade na interpretação e não tem raciocínio lógico matemático. (Profª P)"¹⁶

Desse modo, segundo Oliveira (1999), o aluno da EJA é compreendido como aquele que se contrapõe a uma forma generalizada e abstrata de compreender o adulto, isto é: homem ocidental, branco, pertencente às camadas médias, com nível de escolarização elevado e inserido no mercado de trabalho com ocupação qualificada. Por não atender ao estereótipo do adulto ideal, e muitas vezes por opor-se a ele, os alunos da EJA são demarcados, entre muitos aspectos, pela profunda dificuldade em aprender.

¹⁵ Vale ressaltar que esses depoimentos são recorrentes nas falas da maior parte do grupo de professores do município em que desenvolvemos nossa pesquisa.

¹⁶ Grifos nossos.

Tal dificuldade é reforçada pelos discursos legitimados na legislação e nos documentos curriculares. Essa “verdade” construída sobre eles, produz efeitos sobre as práticas pedagógicas dos professores, que partem do princípio que seu desafio é proporcionar o máximo de aprendizado para um sujeito limitado e num curso com a metade do tempo do curso regular, mas, que mantém o mesmo conteúdo programático. Ou seja, está diante de uma missão impossível.

Diante dessa quase “impossibilidade”, os professores buscam apoio nos documentos curriculares. Os documentos, por sua vez, como vimos, sugerem o uso de estratégias que favoreçam a articulação entre “práticas cotidianas”: que utilizem conteúdos relacionados aos conteúdos escolares –; como forma de facilitar o processo de aprendizagem.

Os professores se apóiam, também, em outros discursos relacionados às condições sociais, ou seja, veem as práticas cotidianas como práticas a serem fortalecidas e incrementadas com o conhecimento escolar para funcionar como subsídios práticos ou utilitários aos alunos que pretendem adentrar ou melhorar suas condições no mercado no trabalho. Em outros casos, ainda, considerando-se a dificuldade dos alunos, os professores tendem a pensar nas aulas como momentos de socialização sem compromisso mais profundo com o desenvolvimento de conteúdos como indica o excerto: *"afinal, coitadas, já estão tão velhinhas que não tem mais como aprender". (Prof.a B)*

Percebemos assim, que apesar de muitos documentos atuais tecerem considerações importantes sobre as capacidades, diversidades e respeito aos diferentes processos de aprendizagem, os princípios do suprir as dificuldades demandadas pela idade e o distanciamento da cultura escolar permanecem presentes nas memórias e provocam efeitos nas práticas pedagógicas desses professores.

A partir dessas breves observações, voltemos à aula que pretendemos analisar. A aula se inicia com o professor solicitando aos alunos se organizarem em grupos. Rapidamente eles aproximam suas carteiras e formam-se quatro grupos com 4 ou 5 alunos em cada. Em seguida, o professor explica para nós como organiza suas aulas e suas atividades, uma vez que aquele grupo fazia parte de uma turma multisseriada¹⁷, ou seja, ele nos explica que procura não organizar atividades diferentes ou separadas, em um ano, ele prioriza conteúdos de oitava série que não possuem como pré-requisito assuntos da sétima série e, assim atende os que passaram da sétima

¹⁷ Na mesma sala havia alunos estudando nas correspondentes 7^a e 8^a séries.

para oitava e os que vieram da sexta conseguem acompanhar e, no ano seguinte prioriza conteúdos da sétima, para atender os que viram, no ano anterior, os conteúdos de oitava e, atende os que estão chegando da sexta série.

Percebemos nessa explicação do professor que o mesmo cria estratégias para atender a uma estrutura da organização escolar de salas multisseriadas. Diante da dificuldade de atender dois grupos com conteúdos distintos, o professor reorganiza a ordem dos conteúdos matemáticos. Tal reorganização, exclui, é claro, alguns conteúdos. Sua opção é então, escolher conteúdos que não necessitam de pré-requisitos e que, ao mesmo tempo, atendam às orientações dos documentos curriculares especialmente as documentos do município – neste caso, conteúdos que possam se relacionar às práticas de compra, venda, organização de informações, dentre outras.

Após essas explicações, a aula se inicia com o professor entregando aos alunos, folhas de propaganda de eletrodomésticos de duas grandes lojas da cidade. A proposta era que os alunos, em grupo, analisassem as ofertas das lojas e decidissem por indicar em qual delas era mais vantajoso comprar um televisor pagando à vista ou a prazo.

Após distribuir o material, o professor circula pelos grupos conversando com os alunos sobre questões pessoais, faz piadas e brinca. Durante esse processo, ele também aproveita para verificar como os grupos estão discutindo a questão proposta.

Os alunos, por sua vez, lêem os panfletos de propaganda e discutem entre eles a proposta do professor, mas, também discutem outras questões. Eles não parecem se sentirem desafiados. A proposta parece ser elementar demais. E, nesse momento, enquanto caminha pela sala, uma senhora o interrompe e segurando as folhas de propaganda em suas mãos lhe pergunta o que é que deveriam fazer, visto que os televisores eram diferentes e por isso não entendia como poderia comparar a melhor oferta.

O professor desconsidera essa observação da aluna e repete a proposta, ou seja, ela deve ler e refletir sobre a melhor opção de compra. Ela insiste na sua posição e pergunta que contas devem ser feitas e o que deve ser considerado.

Então ele pára e, falando num tom um pouco mais alto (ele já falava muito alto), chama atenção de toda a turma. A classe pára e todos olham para essa senhora. Neste momento o professor lhe pergunta: "*- Dona S, qual a parte mais sensível do seu corpo?*"

A senhora fica em silêncio, sem entender a pergunta. Então o professor complementa num tom malicioso: "*- Não, dona S, não me refiro a essa parte, me refiro a outra, ao seu bolso.*"

A aluna (dona S., uma senhora com mais de 60 anos) fica muito constrangida e toda a sala começa a rir. Ela se cala e, depois de algum tempo, outra aluna do mesmo grupo retoma a discussão alegando: "*- Professor, não dá pra fazer a atividade porque as TVs das duas lojas são de modelos diferentes.*"

Assim, essas senhoras ao fazerem esse comentário são apoiadas por outros alunos. Afinal, nas atividades cotidianas as regras que utilizam para analisar suas questões diferem daquelas realizadas nas salas de aula. A regra posta pelo professor era identificar o televisor mais barato, apesar dele apresentar na proposta a questão em termos da melhor oferta. Os alunos, atendendo ao enunciado proposto pelo professor entendem como melhor oferta para a compra da televisão não aquela cujo preço era o mais barato, mas, a melhor relação custo benefício. Por isso não fazia sentido dizer a melhor oferta centrado-se na questão financeira. A questão proposta pelo grupo das senhoras era muito mais complexa. Entretanto, o professor, centrado em sua prática escolar, não abre espaço para discutir o aspecto levantado por essas senhoras e diz em voz alta no centro da classe: "*- Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço.*"

Veja que, neste momento, ele altera a proposta inicial, pois, cada uma das partes discute a partir de racionalidades diferentes, mas, ambas estão no interior da instituição sujeitando-se ou obedecendo às normatizações, às economias de governo sobre seus próprios pensamentos.

Percebemos que a proposta de atividade gerou conflitos e que outro fator que também contribuiu para isso foi o da racionalidade do tempo escolar que estabelece que a duração da aula é de 50 minutos, logo a atividade deveria ser desenvolvida nesse espaço limitado de tempo. E isso demandou um processo de enquadramento da atividade que fez com que os alunos, diante dessa proposta, não apresentassem a solução, pois não havia o que solucionar. Pois, o comando final do professor do professor: "Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço" – simplifica "[...] a atividade a uma mera comparação de valores".

A extrema simplificação da atividade foi justificada pelo professor pelo perfil da sala, ou seja, a maior parte são pessoas mais velhas e outras que haviam trabalhado a noite toda. Tais fatores, na perspectiva de alguns professores e em especial desse professor, são importantes para

que se apresentem atividades sem muita dificuldade para os alunos, para que eles não sintam dificuldades em responder. Com isso teríamos a melhora de sua autoestima.

Deste modo, os sujeitos – alunos e professores – são atravessados e normatizados por condutas construídas discursivamente, materializadas nos diversos textos, que formam uma trama pedagógica no campo da Educação de Jovens e Adultos, a qual é tecida por práticas de poder em processos de governamento.

Nesse sentido, Avelino (2011) pontua que o exercício do poder apresenta-se como uma atividade subjetiva de um EU e de um SI que, para esse autor, é enfatizada por Foucault quando reforça que a noção de governamentalidade está sempre atrelada ao sujeito, que se define na relação de si consigo.

Para finalizar, deixamos como questão: como pensar os processos de produção de condutas e contra-condutas, tecidas nas práticas escolares, em particular, no campo da EJA?

**GOVERNING THE SUBJECTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION:
DIRCURSIVE REVERERATIONS IN DIFFICULT RELATIONS
BETWEEN MATHEMATICAL KNOWLEDGES**

Abstract

This article is result of discussion held by group of Foucaultian Studies at Universidade São Francisco. Some examples focused have already been part of papers presented at national and international conferences. They are taken as provocation for some thoughts anchored in certain episodes related to math classes for students of Youth and Adults Education. In these classes, often we are faced with the belief that the use of knowledge from non-school practices, particularly those practices related to financial matters or sale, would facilitate learning. The proposal aims to deconstruct this problematic belief, which we believe it is an attempt of school's practices activities homogenization that, entering school, they are strengthened by being legitimized as a disciplinary discourse established from a given teaching experience, which often tends to disregard the other rationalities brought by students. For this, we take as central point of our discussion some aspects of the legislation that constitute the normative space of Youth and

Adult Education, i.e., a governmentalised space, and then we discuss an episode that occurred in a math class in the Youth and Adult Education.

Keywords: Youth an Adult Education; Governmentality; Discourse; Math Education

SUJETOS GOBERNADOS DE LA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS: REVEBERACIONES DISCURSICAS EN LAS DIFÍCILES RELACIONES ENTRE LOS CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS

Resumen

Este artículo es el resultado de los debates del grupo de investigación en los estudios de Foucault de la Universidad en San Francisco. Algunos de los ejemplos que se han centrado fueran temas de presentaciones en conferencias nacionales e internacionales. Los ejemplos han tomado como provocación para algunos pensamientos anclados en ciertos episodios relacionados con las clases de matemáticas para estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En estas clases, a menudo, nos dimos cuenta de la creencia de que el uso del conocimiento movilizados en prácticas no escolares, especialmente las prácticas relacionadas con asuntos financieros de compra y venta, pueden facilitar el aprendizaje. Lo debate aquí propuesto pretende deconstruir la creencia en lo que entendemos es un intento de homogeneización en las actividades escolares prácticas que, cuando se aventuran en la escuela, se fortalecen al ser legitimada como un discurso instituido por un procedimiento disciplinario a partir de una experiencia docente que, a menudo, tiende a no considerar otras racionalidades presentadas por los estudiantes. Así, tomamos como lema de nuestra discusión algunos aspectos de la legislación que constituyen el espacio normativo de EJA, es decir, el discurso de su gobernabilidad y, en la segunda parte, se discute un episodio que ocurrió en una clase de matemáticas en la EJA.

Palabras clave: EJA; Gubernamentalidad; Discurso; Educación Matemática

REFERÊNCIAS

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.115-135, jul./dez.2012

AVELINO Nildo. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**. N.5. Brasília. Jan-jul. 2011 (pp.81-107)

ALVISI, Cátia. **Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba. SP. 2009

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da história da República**. Recife: FUNDAJ; Massangana, 1990.

CARVALHO, Ronald de. Bases da nacionalidade brasileira. In: CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da história da República**. Recife: FUNDAJ; Massangana, 1990.

COUTO, Miguel. **Seleção social – campanha antinipônica**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1942.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**., Ago 2009, vol.34, no.02, p.35-56.

FONSECA, Maria da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições**. Belo Horizonte:Ed. Autentica. 2002

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1969.

_____ **A Ordem do discurso**. 13^a Ed. SP. Edições Loyola, 2006

_____ **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 28^a Ed. Petrópolis. Ed. Vozes. 2004

_____ **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos**. SP: Centro de Cultura Social. Tradução, Transcrição e notas de Nildo Avelino. RJ: Achimé, 2010

_____ **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____ **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____ **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

HADDAD, Sérgio (coord) **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. DF:REDUC,1987

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Mai-Jun_Jul-Ago, 2000 n° 14. Revista Brasileira de Educação

_____. **Aprendizagens de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, 14 (1), 2000.

LEÃO, A. Carneiro. A educação na Inglaterra. In: CARDOSO, Vicente Licínio. **Um grande problema nacional (Estudos sobre o ensino secundário)**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1924 [1937 -1940].

_____. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da história da República**. Recife: FUNDAJ: Massangana, 1990.

MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados**. Tese de doutorado, UNICAMP. 1997.

_____. **O Ensino de matemática na Educação de Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.1992.

OLIVERIA, Marta K. de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo:ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, n.12, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. Política educacional nos anos 90: a versão oficial, p. 47-56. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogos e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de EJA**, 2003. 121f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP

PEIXOTO, Afrânio. **Objetivos e limites do ensino secundário**. In: CARDOSO, Vicente Licínio. Um grande problema nacional (Estudos sobre o ensino secundário). Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti [1937 -1940].

SANTOS, M. A. M. T., **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOARES, Leôncio. A Formação do educador de Jovens e Adultos. In SOARES, Leôncio (org). **Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte:Ed. Autentica. 2003

_____ O educador de Jovens e Adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. N.47 p.83-100. Jun.2008

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel E. L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**. 34(2):135-152 mai/ago 2009.

VERÍSSIMO, José. **Educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governabilidade ou governamentalidade?**
<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

Data de recebimento: 04/09/2012

Data de aceite: 28/09/2012