

Djeison Machado

**ENUNCIADOS SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Científica
e Tecnológica da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Científica
e Tecnológica
Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Glavam Duarte

Florianópolis
2019

Machado, Djeison

Enunciados sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos / Djeison Machado ; orientadora, Cláudia Glavam Duarte, 2019.

122 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Matemática de Jovens e Adultos. 3. Currículo. 4. Enunciados. I. Duarte, Cláudia Glavam . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Djeison Machado

Enunciados sobre o currículo de matemática para a educação de jovens e adultos

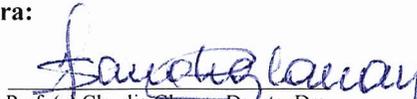
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre (a) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Florianópolis, 26 de março de 2019.



Prof.^a. Dr.^a. Cláudia Regina Flores
Coordenadora do curso

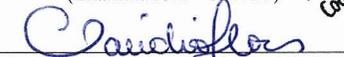
Banca Examinadora:



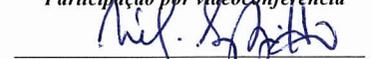
Prof. (a) Claudia Glavam Duarte, Dra.
(Orientadora - PPGET/UFSC)



Prof. (a) Elisete Enir Bernardi Garcia
(Examinadora - UFRGS)



Prof. (a) David Antônio da Costa*, Dr.
(Examinador - PPGET/UFSC)
**Participação por videoconferência*



Prof. (a) Néli Suzana Quadros Britto, Dra.
(Examinadora Suplente - PPGET/UFSC)

Professora Cláudia Regina Flores
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação Científica e Tecnológica
CFM/CED/CCB/UFSC
Portaria 2018/3/2018/GR

AGRADECIMENTOS

À Professora Cláudia por ter me aceito como seu orientando, por todas as valiosas contribuições que me forneceu para a construção deste trabalho, por sua paciência para com o meu amadurecimento acadêmico e pelo seu carinho, sem ela jamais eu teria chegado até onde cheguei.

À Alice, pelo incentivo para me inscrever para cursar o mestrado no PPGECT, pelas dicas e experiências compartilhadas e pela amizade que sempre me dispôs.

Aos amigos que me deram apoio, em especial a Cássia e a Morgana, pelo incentivo e apoio que sempre me proporcionam.

Ao Bruno, que sempre está presente em todos os momentos me dando amor e carinho.

Aos Professores David, Elisete e Néli, por aceitarem ler meu trabalho e fazerem parte da banca examinadora e por suas valiosas contribuições que enriqueceram minha pesquisa e me apontaram novos caminhos.

Aos colegas e professores do PPGECT, por todas as discussões e compartilhamentos de experiências que me ajudaram a me (re)construir.

Ao Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (UNIEDU), pelo apoio financeiro que me permitiu cursar o mestrado.

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

RESUMO

A partir dos textos publicados nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEMs), foi produzida uma análise do discurso baseada no referencial teórico do filósofo Michel Foucault sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Ficou evidenciado dois enunciados naturalizados como verdades na Educação Matemática de Jovens e Adultos, um sobre o ensino de Matemática através de contextualizações relacionadas ao cotidiano dos estudantes e outro sobre o papel da Matemática como instrumental para o exercício da cidadania. Com a contribuição de outros pensadores como Maria da Conceição Fonseca, Veiga-Neto, Corazza, Gallo, Almeida e Bauman, foram realizadas discussões sobre as características dos sujeitos da EJA, sobre a constituição dos sujeitos na sociedade moderno líquida e sobre as implicações dos discursos curriculares para a discussão dos dois enunciados evidenciados: (1) o currículo de Matemática deve estar relacionado com o cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e (2) o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos deve instrumentalizar para a construção da cidadania. A análise mostrou que os discursos da Educação Matemática sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos se sustentam em verdades naturalizadas sobre a aplicação dos conhecimentos matemáticos a realidade cotidiana dos estudantes e sobre o papel da Matemática como instrumento que habilita os sujeitos ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação Matemática de Jovens e Adultos. Currículo. Enunciados.

ABSTRACT

From the texts published in the annals of the National Meetings of Mathematical Education (ENEMs), an analysis of the discourse was produced based on the theoretical reference of the philosopher Michel Foucault on the curriculum of Mathematics for the Education of Young and Adults. It was evidenced two naturalized statements as truths in Mathematics Education of Young and Adult, one on the teaching of Mathematics through contextualizations related to the daily life of students and another on the role of Mathematics as an instrument for the exercise of citizenship. With the contribution of other thinkers such as Maria da Conceição Fonseca, Veiga-Neto, Corazza, Gallo, Almeida and Bauman, discussions were held on the characteristics of the subjects of the EJA, on the constitution of the subjects in the modern society net and on the implications of the speeches (1) the Mathematics curriculum must be related to the daily life of the students of Youth and Adult Education and (2) the Mathematics curriculum for the Education of Young and Adults should instrumentalize for the construction of citizenship. The analysis showed that the Mathematics Education discourses on the Mathematics curriculum for the Education of Youths and Adults are based on naturalized truths about the application of mathematical knowledge to the everyday reality of the students and about the role of Mathematics as an instrument that enables the subjects to exercise of citizenship.

Keywords: Mathematics Education for Young People and Adults. Curriculum. Statements.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EJA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE HÁ?.....	21
3 A CONSTRUÇÃO DE UMA MODALIDADE: UMA BREVE DIGRESSÃO HISTÓRICA	37
4 FORJANDO OS SUJEITOS DA EJA	51
5 VONTADES DE UM CURRÍCULO.....	59
6 FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS PARA A ANÁLISE DO DISCURSO.....	69
7 O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA PARA A EJA: ENUNCIADOS QUE CIRCULAM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sua história marcada por diversas transformações. Desde o período colonial até a LDB 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos foi alvo de várias experiências educativas, difíceis de serem mapeadas em virtude da escassez de registros das ações implementadas¹. Apenas no início do século XXI ocorreu um aumento significativo na quantidade de trabalhos publicados sobre esta modalidade no campo da Educação, porém pesquisas ainda apontam para uma lacuna sobre estudos que problematizem as verdades naturalizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Conforme sinaliza Alcantara (2013),

[...] essas pesquisas afirmam [sobre a Educação de Jovens e Adultos] uma conquista histórica que marca a década de 1990, com a LDB 9394/96, quando a EJA passa a ser reconhecida como modalidade [...]. Embora, essas pesquisas afirmem a importância de pensarmos a EJA no espaço escolar, parte significativa ocupou-se da investigação de políticas ou experiências (ALCANTARA, 2013, p. 11).

A pesquisa que realizei ficou localizada numa região entre as áreas da da Educação Matemática e da Educação de Jovens e Adultos. Cabe destacar que o campo de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos vem sendo consolidado aos poucos, pois, segundo o autor supracitado, ainda careceríamos de referências teóricas que guardassem as especificidades desta modalidade de educação.

Assim sendo, por mais que tenha ocorrido um aumento expressivo no número de publicações, ainda há uma sensação de falta de textos para professores e pesquisadores iniciantes². Conforme Fonseca (2016) afirmou, quando discutida, a Educação de Jovens e Adultos revela mais das suas mazelas do que das suas virtudes pois se constituiu muito mais

¹ RIBEIRO, 2014.

² BORBA, 2016.

Para não deixar o texto truncado optei por registrar em notas de rodapé as numerosas referências, talvez excessivas, dos excelentes autores que encontrei e suas valiosas considerações acerca dos temas que me propus discutir, no entanto sempre úteis. Me inspirei a escrever desta forma com Veiga-Neto em sua obra *Foucault & a Educação* (2016).

como produto da miséria social do que do desenvolvimento. Segundo a pesquisadora, ela é fruto dos males do sistema público regular e das precárias condições de vida que atingem milhares de brasileiros que não acessaram ou abandonaram a Educação Básica na infância ou adolescência.

Minha decisão por privilegiar a Educação de Jovens e Adultos nesta pesquisa é, antes de mais nada, uma escolha política em defesa do direito à Educação Básica pública, gratuita e de qualidade para todos. Como professor da rede pública de ensino sempre encontrei dificuldades e tensões para o exercício da profissão docente e para a formação dos estudantes. Dificuldades relacionadas com os precários espaços físicos das escolas que, por vezes, mostravam-se inadequados, e me impediam de propor diferentes situações de aprendizagens para atender as necessidades dos estudantes. Destaco também a baixa remuneração que me levou a estar em várias escolas simultaneamente somando uma alta carga horária de trabalho semanal. Tais condições me impediram muitas vezes de conhecer melhor os estudantes e de estar mais tempo junto deles. Estes são alguns exemplos das adversidades que um professor de escola pública encontra diariamente. Além destas mazelas, há tantas outras que se eu as relatasse comporiam a maior parte desta dissertação, goste ou não são situações que me constroem como professor e pesquisador.

As diversas tensões criadas pelas relações de poder e saber que nos atravessam, oriundas de diferentes lugares e discursos, também contribuíram para minha escolha sobre a investigação que fiz. Durante o período em que fui professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos vivenciei alguns conflitos que me deixaram inquietos sobre o papel da escola para os jovens e adultos e, especificamente sobre o papel da Matemática em suas formações escolares. Na instituição em que trabalhei a Educação de Jovens e Adultos se dava na modalidade de educação à distância, na proporção de 20% da carga horária com encontros presenciais e de 80% através de plataformas virtuais. O currículo de Matemática continha os mesmos objetivos e conteúdos presentes nos currículos de Ensino Médio previstos para adolescentes entre 15 e 17 anos, mas deveria ser explorado em apenas 16 encontros presenciais com duas horas de duração cada e 128 horas em atividades à distância. Lembro que as primeiras perguntas que me fiz foram: Como dar conta de tudo isso em tão pouco tempo? Quais metodologias eu devo usar para este público diferenciado na faixa etária³ e em condições

³ A faixa etária da Educação de Jovens e Adultos é cada vez maior e diversa. Farei referência diversas vezes aos *jovens e adultos*, mas com a compreensão que talvez

sociais? Para que é necessário que eles estudem tudo isso? Seria mais interessante focar em quais conteúdos? Mas se eu reduzir este currículo não estarei diminuindo as chances daqueles que pretendem avançar para cursos técnicos ou superiores por não lhes oferecer oportunidades de aprendizagem de conhecimentos que sei que estarão em testes como os vestibulares? Qual Matemática eles precisam aprender? Qual Matemática eles querem aprender? Qual é o meu papel como educador matemático para estes estudantes diante deste currículo que me impõem? Eu não pude responder a todas essas questões antes de entrar na sala para a primeira aula, nem antes da segunda aula, nem antes da terceira... Nem fui capaz de respondê-las antes de conhecer a segunda turma que tive, nem antes da terceira....

Minhas experiências e inquietações me levaram de volta à academia. Minha esperança, assim como Larrosa (2002) refletiu, era a de poder parar, ouvir, pensar, demorar-me nos detalhes, guardar minhas opiniões para encontrar novas formas de conhecer e me dar tempo para compreender o porquê, o como e o de onde todas as questões surgiram e me desestabilizaram. Nas palavras do autor

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002 p. 24).

Assim, apostei na análise dos discursos através dos referenciais deixados pelo filósofo Michel Foucault para encontrar algumas respostas que pudessem me dar ao menos pistas sobre o porquê das coisas como se dão da forma que as percebi enquanto fui professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

esteja na hora de darmos visibilidade também aos *idosos*, que se fazem cada vez mais presentes na Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, me propus a investigar **os enunciados que circulam nos trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos**. As contribuições deixadas por Foucault me permitiram refletir sobre os discursos que circulam entre nós através de um modo de análise histórico, sem o objetivo de julgar ou qualificar/desqualificar, mas com a intenção de ler o mundo para poder compreendê-lo e talvez mudá-lo⁴, pois segundo o filósofo, o discurso está implicado naquilo que somos e fazemos⁵.

Outros lugares poderiam ter sido escolhidos para se tornarem a fonte empírica de dados dessa pesquisa, no entanto, o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) é sem dúvida um dos mais importantes lócus de produção de verdades para no campo da Educação Matemática. De acordo com as formulações foucaultianas, poderia inferir que o Encontro Nacional de Educação Matemática está na ordem do discurso por ter sua relevância legitimada pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática que lhe confere lugar de poder e de produtor de verdades no campo da Educação Matemática.

Feita esta breve introdução, no primeiro capítulo reuni algumas pesquisas que encontrei que investigaram a Matemática na Educação de Jovens e Adultos elaborados por pesquisadores que, anteriormente a minha escrita, também se dedicaram a realizar pesquisas nesta mesma região de fronteira na qual meu trabalho se constituiu.

No segundo capítulo realizei uma breve digressão histórica em que evidenciei alguns marcos históricos, abordando alguns tratados e propostas curriculares de relevância, que ajudaram a constituir o que hoje chamamos de Educação de Jovens e Adultos. Foi possível, neste capítulo, identificar iniciativas de educação para adultos desde a chegada dos jesuítas ao Brasil e perceber que sua construção e efetivação, ao longo do tempo, sofreram rupturas e deslocamentos devido às políticas públicas, pressões internacionais e tendências educacionais contemporâneas.

Nos capítulos três, quatro e cinco sinalizei o arcabouço teórico que sustenta esta investigação. Especificamente no capítulo três apresentei algumas reflexões sobre a constituição dos sujeitos que são o público alvo da Educação de Jovens e Adultos. As marcas de exclusão e não acesso aos bens culturais e econômicos foram elementos que encontrei que caracterizam o perfil destas pessoas e, por consequência, os objetivos das políticas públicas voltadas para eles.

⁴ OKSALA, 2011.

⁵ FOUCAULT, 2002.

Posteriormente, no capítulo quatro refleti sobre as influências e intenções presentes em um currículo. Também questionei como um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos poderia ser um meio para constituir outros sujeitos, com outras possibilidades para ser no mundo moderno.

Já no capítulo cinco apresentei as ferramentas foucaultianas que utilizei para compor a metodologia desta pesquisa e alguns conceitos que me auxiliaram na análise do material empírico. Assim, discorro sobre os conceitos de discurso, enunciação, enunciado, entre outros e os cuidados para realizar a produção dos dados e análise dos resultados.

Por fim, no capítulo seis, discuti os dois enunciados que identifiquei sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. São eles: o *currículo de Matemática deve estar relacionado com o cotidiano dos estudantes da Educação Jovens e Adultos* e o *currículo de Matemática para a Educação de Jovens e adultos deve instrumentalizar para o exercício da cidadania*. Na análise evidenciei os efeitos de verdade que produzem.

Deixei minhas percepções para reflexões nas considerações finais. Lá, apontei questões relacionadas a Educação de Jovens e Adultos⁶ e possíveis papéis para a Matemática nesta modalidade da Educação Básica.

Ressalto que escrevi em primeira pessoa, pois entendo que não é possível haver impessoalidade ou neutralidade, apenas cuidados e ponderações sobre o que e como dizemos. No entanto sei que o “eu” é carregado de “outros”, ou seja, o “eu” é muita gente⁷. Ao longo do texto há diversas citações, pois sem elas eu não teria sido capaz de construir este trabalho. Posso dizer que eles funcionaram como intercessores. Como afirma Deleuze (2000, p.156)

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

⁶ A partir deste momento poderei, ao longo do texto, substituir a expressão Educação de Jovens e Adultos pela sigla EJA.

⁷ DELEUZE, 2011.

2 EJA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE HÁ?

Organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. O bom pesquisador é aquele capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair dali sabendo um pouco mais sobre ele (ECO, 2000, p.42).

A realização da revisão de literatura que deu início a esta pesquisa ocorreu no fim de 2017, através das buscas que fiz sobre os trabalhos da área de Ensino de Ciências e Matemática disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁸. Realizei um breve levantamento, sem a pretensão de esgotar toda a produção acadêmica, com a intenção de perceber como foram realizadas algumas pesquisas que trataram da Educação de Jovens e Adultos. Assim, neste capítulo pretendo dar visibilidade ao que encontrei⁹ e evidenciar alguns trabalhos que me chamaram a atenção por transitarem na mesma intersecção das áreas na qual minha pesquisa ficou localizada, ou seja, investigações no campo da Educação e da Educação Matemática sobre a Educação de Jovens e Adultos realizadas por intermédio de referenciais foucaultianos.

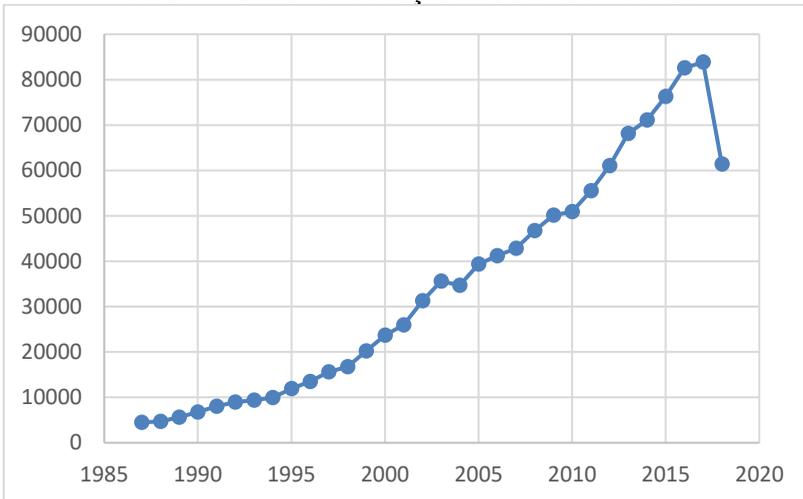
Percebi que as dissertações e teses poderiam ser encontradas através das expressões *eja* ou *educação de jovens e adultos* e, por isso, realizei a primeira pesquisa com estas palavras e obtive o resultado de 1.118.214 resultados. O *Gráfico 1 – Trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre Educação de Jovens e Adultos* mostra em uma linha do tempo a quantidade de resultados disponíveis. Com o gráfico pude perceber como a produção acadêmica cresceu desde 1987¹⁰, apresentando queda apenas nos anos 2004 e 2018, que diminuíram aproximadamente 3% e 27% respectivamente com relação ao ano anterior.

⁸ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES pode ser acessado através do endereço eletrônico <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

⁹ Para este texto refiz as pesquisas em 29/01/2019 para atualizar os resultados incluindo as publicações anexadas na base de dados ao longo de 2018.

¹⁰ 1987 é o ano mais antigo que foi apresentado nos resultados.

Gráfico 1 – Trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre Educação de Jovens e Adultos

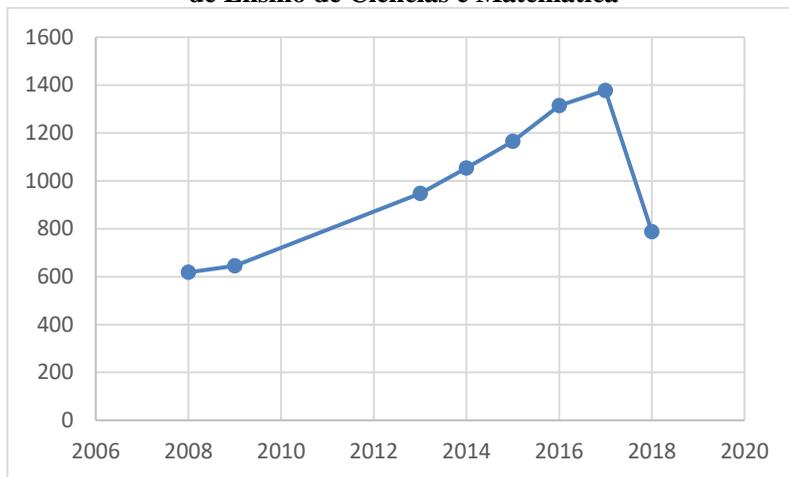


Fonte: do autor.

Refinei a pesquisa para apresentar trabalhos apenas da área de Ensino de Ciências e Matemática e obtive 7.911 resultados¹¹. Com o *Gráfico 2 – Trabalhos sobre Educação de Jovens e Adultos na área de Ensino de Ciências e Matemática* pude observar novamente um crescente número no aumento de produções que correspondem a 223% entre 2008 e 2017, mas notei que também houve uma queda em 2018, reduzindo 43% em relação ao ano anterior.

¹¹ Foi apresentado apenas resultados a partir de 2008 de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos na área de Ensino de Ciências e Matemática. Não havia resultados para os anos entre 2010 e 2012 no momento em que fiz a busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Gráfico 2 – Trabalhos sobre Educação de Jovens e Adultos na área de Ensino de Ciências e Matemática



Fonte: do autor.

Ao comparar os dois resultados notei que a área de Ensino de Ciências e Matemática estava crescendo paulatinamente no seu número de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, assim como o total geral. No entanto, em números absolutos de trabalhos disponíveis, percebi que as publicações sobre a Educação de Jovens e Adultos da área de Ensino de Ciências e Matemática correspondem a apenas aproximadamente 0,7%¹² do total de pesquisas realizadas. Além disso, comparando os números de publicações anuais a área de Ensino de Ciências e Matemática contribuiu em média apenas com 1,4% do total de pesquisas acadêmicas, conforme a tabela na próxima página apresenta.

¹² Este resultado foi obtido através da razão entre o número de publicações da área de Ensino de Ciências e Matemática (7.911) e o número total de publicações sobre a Educação de Jovens e Adultos (1.118.214).

Tabela 1 – Relação entre a quantidade de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos da área de Ensino de Ciências e Matemática com a quantidade total de pesquisas

Ano	Quantidade de publicações	Quantidade de publicações da área de Ensino de Ciências e Matemática	Porcentagem relativa (aprox.)
2008	46.748	618	1,3%
2009	50.164	645	1,3%
2013	68.101	948	1,4%
2014	71.072	1.054	1,5%
2015	76.295	1.165	1,5%
2016	82.579	1.315	1,6%
2017	83.831	1.378	1,6%
2018	61.364	788	1,3%
		Média	1,4%

Fonte: do autor.

Tais resultados me permitiram perceber como as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos na área de Ensino de Ciências e Matemática ainda são tímidas se comparadas com o total de contribuições. Além disso, chamou-me a atenção a diminuição do número de dissertações e teses publicadas em 2018 em comparação com os anos anteriores, pois contrasta com o crescente aumento que vinha ocorrendo. O aumento é compreensível, haja vista que se acentua após a elevação da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica através da LDB/96, criando assim um novo nicho para pesquisas científicas. Mas o decréscimo é inquietante pois ele não se justifica por um possível esgotamento do tema e quero acreditar que não seja por um desinteresse dos pesquisadores. Penso que esta evidência que constatei pode se constituir em material de análise para outra pesquisa.

Após este breve panorama sobre a quantidade de trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, passei a buscar pesquisas específicas na área da Educação Matemática, com um olhar especial para aquelas que discutiram a Educação de Jovens e Adultos com referenciais foucaultianos. Minha intenção o fazer este trabalho era aprender, habitar o solo das discussões feitas pelos trabalhos de outros pesquisadores que, antes de mim se debruçaram, sobre este tema. Além disto, queria fazer o

exercício de pensar sobre o quanto a minha dissertação se aproximaria ou se afastaria do que já havia sido realizado no campo.

Optei pelos trabalhos de Ribeiro (2014), Rodrigues (2015), Ruidiaz (2014) e Matos (2015), pois as investigações feitas por estes pesquisadores me trouxeram um panorama das pesquisas sobre a Educação de Jovens e adultos realizadas no âmbito da Educação Matemática e, além disso, elas apontavam alguns olhares foucaultianos para as singularidades da Educação de Jovens e Adultos em distintos contextos.

A tese de Emerson da Silva Ribeiro (2014), desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), é um estado da arte das pesquisas de teses e dissertações da Educação Matemática sobre a Educação de Jovens e Adultos defendidas no Brasil entre 2001 e 2010. Ribeiro (2014) realizou um mapeamento das tendências temáticas e metodológicas das pesquisas da Educação Matemática que se debruçaram sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas implicações e contribuições para as práticas educativas e pesquisas da área¹³. No início de seu trabalho, Ribeiro (2014) dedicou um capítulo para apresentar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, organizando a trajetória em cinco fases. Esse capítulo proporcionou uma visão geral da constituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade e campo de discussão e lutas na área da Educação. De fácil compreensão, a classificação em etapas deixou bem didática a compreensão da história da Educação de Jovens e Adultos através de seus episódios marcantes e políticas públicas, desde a chegada dos jesuítas para catequisar os índios brasileiros (marco considerado como o início da educação para adultos) até os tempos contemporâneos com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 tornando a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade da Educação Básica. A pesquisa histórica realizada por Ribeiro (2014) me permitiu entender que a constituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade e campo de discussões da área da Educação está marcada por rupturas, avanços, retrocessos e produção de paradigmas que nos influenciam atualmente.

Ademais, com Ribeiro (2014) conheci a expressão Educação Matemática de Jovens e Adultos (EMJA), caracterizada como uma linha de pesquisa da Educação Matemática voltada para as discussões e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos. O autor concluiu que a Educação Matemática de Jovens e Adultos ainda está marcada por

¹³ RIBEIRO, 2014.

iniciativas isoladas, com pesquisas não vinculadas a grupos de pesquisa, sem capacidade de consolidar um campo de estudo e reflexão mais sistematizado em face às desarticulações, descontinuidades e falta de clareza sobre as produções realizadas na área. Ribeiro (2014) afirmou ainda que a Educação Matemática de Jovens e Adultos é uma área pouco explorada na área da Educação, inclusive na área da Educação Matemática. Uma justificativa hipotética para essa aparente evidência, poderia ser dada devido ao reconhecimento tardio da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica e um direito irrevogável aos que não tiveram acesso à escola na idade dita “regular”, e também pela própria “recente” existência da área da Educação Matemática¹⁴. Nas palavras do autor:

Pela relevância socioeducacional da EJA e pela consolidação da Educação Matemática como área de conhecimento e de investigação, também chegamos à consideração da aparente não constituição da Educação Matemática de Jovens e Adultos como um campo “muito” explorado no âmbito das pesquisas em Educação; e mesmo no contexto da Educação Matemática, parecendo ser um tema ainda “pouco” estabelecido entre as suas demais temáticas e linhas de trabalho clássicas. Essa consideração evidencia certo distanciamento das pesquisas educacionais em relação ao tema Educação Matemática de Jovens e Adultos, demonstrando relativa desconsideração para com as particularidades envolvendo as áreas da EJA e da Educação Matemática, principalmente na correlação e convergência entre essas áreas (RIBEIRO, 2014, p. 236).

Ao discutir sobre as teorias presentes nas teses e dissertações analisadas, a investigação proposta por Ribeiro (2014) me permitiu compreender que muitas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos possuem discussões teóricas abrangentes que articulam conhecimentos advindos de diferentes áreas de pesquisa:

se situando praticamente em todas as áreas, a exemplo do caráter interdisciplinar da Educação

¹⁴ RIBEIRO, 2014.

Matemática, envolvendo não só Matemática e Educação, mas também, a filosofia, a psicologia, a sociologia, a linguagem e a pedagogia (RIBEIRO, 2014, p. 237).

Segundo o autor, provavelmente por ainda não ter corpo teórico próprio, a Educação Matemática de Jovens e Adultos (EMJA) acaba exigindo dos pesquisadores a busca por fundamentações teóricas em outros campos fora da Educação Matemática¹⁵.

O livro de Maria da Conceição F. R. Fonseca *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*, publicado em 2002, me foi apresentado por este autor como a principal referência utilizada em várias pesquisas por tratar de características e objetivos da Educação de Jovens e Adultos e sobre o ensino de Matemática nessa modalidade. Além disso, Ribeiro (2014) conta que o livro de Fonseca destaca a relevante frequência de citações de Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio nas pesquisas da Educação Matemática de Jovens e Adultos, deixando transparecer que as teorias de educação libertadora e aquelas provenientes da etnomatemática¹⁶ se consolidaram como relevantes contribuições para embasar pesquisas e discutir o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos¹⁷.

As pesquisas analisadas por Ribeiro (2014) foram predominantemente qualitativas, apropriadas aos métodos de pesquisa das ciências sociais e humanas para analisar as vozes dos sujeitos envolvidos (estudantes e professores que ensinam matemática da Educação de Jovens e Adultos) a partir de entrevistas, diários de bordo, áudios e vídeos transcritos e analisados posteriormente. Essas pesquisas, segundo Ribeiro (2014), estão marcadas por discursos de grupos sociais

¹⁵ RIBEIRO, 2014.

¹⁶ A Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da Matemática, com importantes implicações pedagógicas. Tem sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático, e se desenvolve a partir da dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas. Assim, [...] Procura o entender não só o conhecimento matemático dominante, acadêmico, mas também o saber e fazer matemático das culturas periféricas. Para isso examina o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão do conhecimento (D'AMBROSIO, 2002, p. 7).

¹⁷ A obra escrita por Fonseca é um referencial teórico com diversas contribuições e reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre a Educação Matemática de Jovens e Adultos. Suas considerações estão presentes em diversos momentos desta dissertação.

que lutam pela emancipação e promoção da cidadania para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica antes de completarem 17 anos. Pode, dessa forma inferir que, a maioria dos trabalhos que articulam EJA e Educação Matemática encontram-se em uma perspectiva crítica. O autor pontua ainda que entre 2001 e 2010 as pesquisas passaram a privilegiar predominantemente a segunda etapa do Ensino Fundamental, enquanto antes o foco estava em pesquisas que tratavam sobre a alfabetização de adultos.

A tese de Ribeiro (2014) é encerrada ressaltando os desafios existentes que dificultam as pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. O autor cita como desafios a superação sobre a visão da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória para a legitimação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica; o aumento do interesse dos pesquisadores sobre a Educação Matemática de Jovens e Adultos para aprofundar e ampliar os estudos sobre construções de materiais didáticos, modos de pensar e aprender a matemática; análise dos registros dos estudantes jovens e adultos criados durante a resolução de problemas; e as relações de poder presentes entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações (ou não implicações).

Diferentemente do trabalho de Ribeiro (2014), a tese de Thiago Donda Rodrigues (2015), da Universidade Estadual Paulista, configurou-se em uma pesquisa realizada no denominado “chão da escola”. Rica em registros de observações, enunciações e reflexões, a pesquisa tinha como objetivo analisar as práticas de exclusão presentes nas aulas de Matemática da Educação de Jovens e Adultos na Escola José Garcia Leal, localizada em Parnaíba no Mato Grosso do Sul, e para isso cartografou as aulas de Matemática e entrevistou onze estudantes que desistiram de estudar.

Inicialmente, Rodrigues (2015) fez algumas discussões sobre o papel da escola e da Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade. Dentre algumas alegações, o autor afirmou que a EJA, como política pública, está mais preocupada em certificar jovens e adultos do que cumprir seu papel social, e relega os interesses e anseios dos sujeitos que a procuram em face de outros objetivos¹⁸. Em suas palavras, Rodrigues (2015, p. 78-79) afirma

¹⁸ Não posso deixar de observar que as políticas públicas para a EJA são pressionadas pela mercantilização desta modalidade. Algumas instituições privadas oferecem a certificação através da EJA com baixo custo e redução da

Na Educação de Jovens e Adultos, quase a totalidade de seus estudantes exercem estas profissões inferiorizadas e muitos, não satisfeitos com elas e movidos pelo mito “certificação = bom emprego”, buscam na escola possibilidades para concluir o Ensino Básico e fazer um curso superior. [...] Mas esses não são problemas para o Estado e nem para instituições de ensino, em todos os níveis, inclusive na EJA, a qualidade dos cursos não é o mais importante, alcançar um bom emprego, bom salário, qualidade de vida, cidadania também não os são, o que importa é que o máximo possível de pessoas consigam o papel timbrado: o certificado. A necessidade de um diploma é cultivada, pois para o Estado, o interesse em certificar está em aumentar os índices de escolarização que pomposamente serão expostos para a comunidade internacional, para as faculdades privadas, o interesse da certificação está na geração de cada vez mais seus lucros.

Ao longo de sua tese, Rodrigues (2015), acompanhando as teorizações de Michel Foucault, compreendeu a escola como uma instituição de sequestro que, no seu entender, homogeneíza a diversidade dos sujeitos através de suas normas e relações de poder. Ademais, apresentou reflexões sobre as práticas de ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos e também problematizou algumas verdades naturalizadas no campo da Educação e da Educação Matemática que, segundo ele, impactam fortemente nas relações entre os atores da Educação de Jovens e Adultos. O autor apontou como práticas promotoras de impedimentos para compreensão dos conceitos matemáticos: cópias da lousa, predominância de problemas abstratos, utilização de fórmulas e aplicação de regras. Além disso, o pesquisador teceu discussões sobre a contextualização, apontada como caminho para facilitar a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Aproveitar as realidades vivenciadas pelos estudantes seria uma forma de aproximar as experiências cotidianas dos estudantes e os conhecimentos científicos e facilitar as aprendizagens. Mas, segundo ele, a contextualização é muitas

carga horária. Esta prática atrai muitas pessoas que buscam e/ou precisam concluir a Educação Básica o mais brevemente possível.

fezes forçada e incapaz de atingir as realidades de todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o pesquisador:

Dentre as propostas de mudanças, o que mais se encontra são maneiras “mais eficazes” de ensinar os conteúdos do currículo e para tanto, lança-se mão dos mais variados recursos, tais quais, softwares educacionais, jogos, material dourado, material concreto, contextualização, etc. [...] Pensando nestas propostas de mudanças, gostaríamos de nos direcionar a algo que atualmente tem sido amplamente defendido em livros didáticos, científicos, artigos, dissertações, teses e eventos da área que é: “trazer a realidade do aluno para a sala de aula de Matemática” [...]. Produz-se aqui um possível sequestro da realidade dos estudantes e de seu cotidiano. Porém há também alguma falácia nesta afirmação, isto é, é possível que trinta, quarenta ou cinquenta alunos tenham uma realidade comum ou um cotidiano comum? Assim, o que o sequestro faz é homogeneizar vidas, realidades e cotidianos (RODRIGUES, 2015, p. 140-141).

Assim, Rodrigues apontou uma inquietação que paira sobre muitos professores de Matemática: “como poderíamos representar matematicamente a “realidade” do estudante tal como ela é, já que não é possível à linguagem matemática traduzir o mundo literalmente?”¹⁹. O autor também discutiu aspectos relacionados as práticas do Professor de Matemática e a organização escolar, que poderiam ser as causadoras da evasão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Seriam elas: uso das mesmas metodologias de ensino de séculos anteriores, preferência pela memorização de regras e fórmulas, longas listas de exercícios para “treinar” Matemática como se ela fosse um esporte, conformismo com o fracasso em Matemática, culpabilização do estudante pelo fracasso e o erro visto de forma pejorativa²⁰. Nesta perspectiva, a Matemática, segundo o autor, seria um impeditivo para as conquistas e sonhos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois ela é para alguns um obstáculo que parece ser intransponível dada a sua complexidade e forma como é tratada no espaço escolar. Essa barreira [a Matemática] seria o

¹⁹ RODRIGUES, 2015, p.142.

²⁰ Ibidem, 2015.

principal motivo que leva à evasão. No entanto, para Rodrigues (2015, p. 234)

[...] existe uma possibilidade outra, uma Educação Matemática atravessada pela Filosofia da Diferença, onde é possível criar, onde as verdades não são cristalizadas, onde não há normalização do indivíduo, nem automação das atividades, onde são possíveis diferentes matemáticas [...].

Com relação as entrevistas dos onze estudantes que evadiram da Escola José Garcia Leal, os registros das conversas evidenciaram as singulares histórias de vida dos entrevistados. É sempre possível perceber nos discursos dos desistentes pelo menos um dos seguintes temas: relatos dos motivos que os impediram de estudar quando crianças e adolescentes, os motivos recentes que os fizeram decidir por interromper a Educação de Jovens e Adultos, o cotidiano da vida adulta que dificulta a conciliação entre família, trabalho e escola, o pesar por ainda não ter concluído a Educação Básica ou a esperança de conquistar a conclusão da Educação Básica em um futuro próximo.

Já a dissertação de Paola Judith Amares Ruidiaz (2014), também da Universidade Estadual Paulista, cartografou as aulas de Matemática da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de analisar a possibilidade de alterar as relações de poder que impedem mudanças no espaço escolar. Apostando em uma relação dialógica²¹ entre educador e educando, a pesquisadora elaborou oficinas de geometria, cujas abordagens estavam pautadas no diálogo entre professor e estudante.

A pesquisadora apresentou em seu texto diversas relações entre o espaço escolar que investigava e as teorias foucaultianas da obra *Vigiar e Punir* (1996). Segundo ela, existem várias semelhanças entre a escola e as prisões: salas/celas, intervalo/banho de sol, professor/carcereiro, sirene, regras. Ruidiaz (2014) apontou que Foucault nos permitiu reconhecer que assim como as prisões são instituições de sequestro, que roubam a liberdade dos sujeitos e buscam docilizar²² seus corpos de acordo com as expectativas da sociedade, a escola também é uma

²¹ Ruidiaz utilizou em sua pesquisa referenciais de Paulo Freire.

²² [...] um sujeito dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, fazem delas parte da sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo, eles são capazes de se autogovernarem (VEIGA-NETO, 2008, p. 47).

instituição de sequestro com os mesmos objetivos de docilização, mas com técnicas e controles adaptados. Segundo ela:

É difícil não pensar em Foucault especificamente no seu livro *Vigiar e Punir*, que foi escrito nos anos setenta e, que infelizmente, continua sendo mais atual que muitos outros. Refiro-me no sentido da organização das prisões que “casualmente” tem muito parecido às escolas. [...], nada numa escola está feito sem pensar no seu uso, tudo está pensado para que seja fácil controlar, pois a disciplina exige a cerca, um lugar fechado. Cada indivíduo em seu lugar (RUIDIAZ, 2014, p. 19-20).

Para a autora, essa forma de organização e controle exercidos nos espaços escolares são fatores que limitam as potencialidades da Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos, como a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em sua chegada à escola para realizar sua pesquisa, Ruidiaz (2014) entrevistou a Professora de Matemática da Educação de Jovens e Adultos. Marcada por impotências, a fala da professora, segundo a autora, era cheia de dilemas, de coisas que ela tentou fazer na Educação de Jovens e Adultos, mas não conseguiu. Nessa perspectiva, a vontade de fazer a diferença foi destruída pela realidade que encontrava diariamente: problemas de infraestrutura, falta de tempo, falta de recursos e pressões da direção da escola e da secretaria estadual que a impediam de executar algo que, segundo a entrevistada, fosse significativo para aqueles educandos.

Chamou-me a atenção, na discussão proposta pela autora, o quanto o Professor de Matemática que atua na Educação de Jovens e Adultos não escapa a pressões que não atentam para as especificidades desta modalidade. Assim, o docente se vê diante do mesmo currículo do Ensino Médio (que dura três anos) para ser desenvolvido na metade do tempo, sem infraestrutura mínima adequada, com constante pressão por bons resultados de aprendizagem e aprovação, com estudantes de alfabetização precarizada e imersos em demandas da vida adulta (família, filhos, emprego, doenças...) que tencionam sua organização de tempo para estarem na escola e estudarem em casa.

Ao entrevistar os estudantes da turma, Ruidiaz (2014) observou que as aulas da professora eram percebidas pelos estudantes como boas o suficiente para aprenderem, marcadas pela exposição de definições na lousa, exemplos e listas de exercícios. No entanto, para alguns estudantes

entrevistados as oficinas realizadas pela pesquisadora mudaram seus cotidianos na escola, pois permitiram mais interações entre seus pares e com a professora. Percebi, nas transcrições dos diálogos registrados, como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos podem desejar aulas de Matemática desde que sejam realizadas a partir de uma diversidade metodológica.

Ruidiaz (2014) percebeu como as relações de poder moldam a organização das escolas e as práticas dos professores. As escolas são para a autora lugares de controle e seleção social que diferencia aqueles que conseguem concluir a escolarização dos que não conseguem. Todo esse controle cerceia a liberdade dos estudantes, como ela mesmo afirma:

É difícil pensar que o que ocorre fora da escola não consiga afetar seu funcionamento, pois o dentro é uma pregação do fora. Assim, é função do que acontece no fora e, contrariamente ao que pensam alguns que acreditam que a escola tem que ser excluída de toda realidade, deve-se levar em conta que “o poder produz realidade”, pois faz ver e falar dentro uma dobra do fora [...] Qual seria a liberdade exercida do estudante dentro da escola, se sua construção é feita para controlar e disciplinar? As escolas são feitas mesmo para controlar os corpos, sua estrutura é para isso, para ver quem sai da sala, quem sai da escola e controlar toda a movimentação possível dentro dela (RUIDIAZ, 2014, p. 26).

Por fim, a dissertação da Hérica dos Santos Matos (2015), realizada na Universidade Federal do Sergipe, que investigou sua própria prática docente como Professora de Matemática na Educação de Jovens e Adultos em um espaço de privação de liberdade. Atuante no Complexo Penitenciário Dr. Manoel Carvalho Neto, localizado em São Cristóvão no Sergipe, Matos (2015) a pesquisadora/docente investigou os saberes matemáticos dos detentos através de diários de bordo, entrevistas e análise de documentos.

As especificidades da Educação de Jovens e Adultos no espaço prisional foram tratadas por Matos (2015) através das apresentações dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos para o público em cárcere aliadas as pesquisas foucaultianas sobre a prisão, sendo relevante a obra *Vigiar e Punir* (2010). A autora também faz inferências comparativas da escola com a prisão, assim como Ruidiaz (2014) o fez, mas deu um passo

a mais que, no meu entender foi desconcertante. Segundo Matos, a escola na prisão é um avanço na melhoria das condições do sistema prisional, no entanto, ainda apresenta uma situação pior do que a da escola fora da prisão. Os problemas de infraestrutura, por exemplo, são mais graves, como a autora mostrou em seu relato sobre as condições do refeitório, local onde as aulas ocorriam na prisão:

É comum encontrá-lo alagado por diversos motivos: seja pela lavagem que ocorre diariamente no espaço do banho de sol, pois a água é escoada em direção ao refeitório, encharcando-o, seja em razão do sistema de esgoto, por não suportar a quantidade de dejetos calculada em sua projeção ou por motivo das águas pluviais [...] A água não é o único obstáculo enfrentado. Há o problema do lixo e do mau cheiro, que tornam o ambiente ainda mais desfavorável não só ao professor, mas também, aos alunos que às vezes reclamam. O refeitório é usado geralmente para alguma revista geral e para visita íntima, que acontece aos sábados, quando ocorre de o lixo não ser recolhido [...] há muitos gatos que vivem e dormem no refeitório deixando fezes e urina por todo o local, o que ocasiona odor insuportável (MATOS, 2015, p. 61-62).

Para além das questões do espaço físico, Matos (2015) também afirmou que para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos na prisão, homens adultos majoritariamente analfabetos ou com o ensino fundamental incompleto, a escola é vista como algo importante para a redução do tempo da pena, mas não suficiente para transformar suas realidades. Nas palavras da autora:

[...] o vínculo dos detentos a uma escola e a presença do professor no presídio sozinho não são suficientes para transformar a realidade das pessoas que vivem no espaço da prisão [...] Para efetiva transição dos sujeitos privados de liberdade é necessário o desenvolvimento de um trabalho maior, um trabalho coletivo construído com o apoio dos familiares dos detentos, comunidade, profissionais de educação e profissionais da justiça para

ressocialização dessas pessoas, integrando-as na sociedade (MATOS, 2015, p. 63).

No entanto, nas percepções de alguns detentos, a autora identificou que a Matemática é reconhecida como um meio para acesso a profissões mais especializadas. Porém, é possível perceber em seus relatos que as concepções sobre a Matemática estão limitadas aos problemas envolvendo as quatro operações e que, mesmo tendo essa visão simplista, a Matemática é extremamente valorizada por ser um instrumento de utilidade cotidiana²³.

A pesquisa é concluída afirmando que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos no espaço prisional de São Caetano em Sergipe vislumbram a escola como um local para se profissionalizarem e conquistarem um emprego digno que evite seu retorno à prisão²⁴. A autora ressaltou a necessidade da sociedade se sensibilizar com os problemas e desafios destes lugares singulares [as prisões] onde a Educação de Jovens e Adultos também é ofertada. Em suas palavras: “é necessário praticar a teoria prevista na legislação e repensar a finalidade dos presídios para que nossa sociedade tenha consciência do trabalho que realmente merece e deve ser feito lá²⁵”.

Rodrigues (2015), Ruidiaz (2014) e Matos (2015) me mostraram diferentes olhares para as questões da Educação Matemática de Jovens e Adultos, respectivamente: como o ensino de matemática pode contribuir para a evasão ou permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola; como as relações dialógicas entre professor e estudantes podem ser potencializadoras ou limitadoras da aprendizagem da Matemática; e por fim, algumas singularidades da Educação Matemática de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade.

Reconheci que essas pesquisas, que apresentei brevemente, se pautaram principalmente em registros de observações feitas em campo e análises de discursos de professores e estudantes, ou seja, dando mais foco para questões relacionadas a políticas e experiências, assim como Alcântara (2013) identificou serem a maioria das pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. As pesquisas que utilizaram as teorizações foucaultianas as aproveitaram para discutir as relações de poder-saber identificadas em campo (seja através das relações entre os sujeitos dos espaços escolares ou através das organizações físicas dos ambientes).

²³ MATOS, 2015.

²⁴ Ibidem, 2015.

²⁵ Ibidem, 2015

Apesar de investigarem questões da mesma área, a Educação Matemática de Jovens e Adultos, percebi que a minha dissertação se afastaria de diversas formas dos trabalhos realizados que acabei de expor pois não realizei entrevistas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nem tampouco com professores. De forma diferente, me propus a analisar a Matemática na Educação de Jovens e Adultos através do que dizemos sobre o currículo, na tentativa de compreender as relações de poder-saber que forjaram tais discursos e seus efeitos sobre nós. Para isto percorri enunciações presentes nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática.

No capítulo seguinte há uma breve digressão histórica sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Apresentarei alguns marcos legais e históricos que me permitiram compreender como as relações políticas e interesses institucionais contribuíram ao longo dos séculos para a construção da visão que temos atualmente sobre a Educação de Jovens e Adultos. O que os acontecimentos históricos nos dizem sobre a EJA no Brasil?

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA MODALIDADE: UMA BREVE DIGRESSÃO HISTÓRICA

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre nos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização (FONSECA, 2016, n.p.²⁶).

Neste capítulo apresento alguns marcos históricos que me permitiram compreender as tensões políticas e sociais que contribuíram para a construção de Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Para isto busquei realizar uma breve digressão histórica da Educação de Jovens e Adultos, inspirado na arqueologia e genealogia de Michel Foucault, a fim de evidenciar as relações de poder-saber que forjaram os discursos que causam implicações nas atuais construções dos currículos e, conseqüentemente, nas nossas formas de ensinar, pensar e agir com os estudantes que não concluíram a Educação Básica na idade própria²⁷ por diferentes motivos.

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender epistemes

²⁶ A sigla *n.p.* significa *não paginado*. Algumas obras que utilizei para construir esta dissertação foram acessadas por sua versão digital em formato de *e-book*, que não possuem paginação devido a adaptação do tamanho do texto conforme as configurações definidas pelos leitores e pelos dispositivos eletrônicos utilizados.

²⁷ Termo utilizado pela legislação brasileira para os estudantes que não concluíram a Educação Básica até os 18 anos (BRASIL, 1996).

antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender “*como* [e logo em seguida *por que*] os saberes apreciam e se transformavam”. A metonímia implicada na palavra arqueologia se insere bem na tendência pós-moderna de dar relevo às partes, tantas vezes tidas como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo (VEIGA-NETO, 2016, p. 45-46, grifos do autor).

É na busca destes fragmentos de discursos sobre o passado, muitos talvez esquecidos, que me aventurei. No entanto, cabe ressaltar que

Em termos metodológicos, não existe um *vademécum* que nos oriente sobre como executar uma pesquisa genealógica. Talvez a maneira mais produtiva de contornar essa “carência” seja examinar como Nietzsche, Foucault e outros conduziram suas próprias investigações e, como base neles, construímos nossas soluções e conduzirmos nossas próprias pesquisas. [...] É claro que, agora, os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder. [...] Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente (VEIGA-NETO, 2016, p. 58-59, grifo do autor).

Assim, utilizei as pesquisas realizadas por Foucault para me inspirar e realizar a minha pesquisa. Busquei evidenciar as tensões causadas pelas práticas de poder que constituíram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo dos séculos, afim de munir-me de condições para compreender e talvez, me rebelar contra as tensões que sofremos atualmente e que podem ser percebidas pelos discursos que circulam entre nós.

A arqueologia é considerada como a primeira fase da obra de Foucault, correspondente as discussões feitas por Foucault nas obras *História da Loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *Arqueologia do Saber* (1969). Deleuze sugeriu que, para essa fase, Foucault norteou-se pela pergunta “*que posso saber?*” ou seja, uma pergunta que estaria vinculada aos saberes. A genealogia é

considerada a segunda fase que inclui a publicação das seguintes obras: *A ordem do discurso* (1971), *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976). Para essa fase, Deleuze sugeriu um deslocamento na pergunta norteadora “*que posso fazer?*”²⁸. Propus-me, então, a investigar inicialmente *o que posso saber* sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e *o que posso fazer* com o que evidenciar. Nessa busca identifiquei alguns marcos da constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que contribuíram para a análise dos resultados desta pesquisa. Nas leituras que fui fazendo percebi algumas relações de poder-saber presentes nos contextos históricos desses fatos. Essas construções me permitiram obter algumas compreensões sobre as concepções presentes atualmente na Educação de Jovens e Adultos, principalmente as que apresentaram alguma relação com os enunciados e seus efeitos de verdade sobre o currículo desta modalidade da Educação Básica.

A emergência²⁹ da educação de adultos no Brasil tem sido apontada, por muitos autores, pela chegada dos jesuítas para a catequização dos indígenas brasileiros, no século XVI. A Companhia de Jesus, organizada por padres da Igreja Católica em 1534 na cidade de Paris, desembarcou nas terras brasileiras com o objetivo de evitar a expansão do protestantismo³⁰ e disseminar os valores, ideias e doutrinas católicas³¹. Com estes objetivos definidos, os jesuítas acabaram controlando por mais de dois séculos a educação para adultos. Segundo Mesquida (2013),

Foi assim, munidos das armas da educação, que os Soldados de Cristo chegaram ao Brasil, em 1549, fazendo parte da expedição colonizadora de Tomé de Souza, país onde iriam permanecer durante duzentos e dez anos, ininterruptamente, como os únicos professores de colonos e índios. Eles

²⁸ VEIGA-NETO, 2016.

²⁹ Não se trata aqui de mostrar um momento de origem, ou seja, não é a intenção partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas a partir dos acontecimentos explicar como esses pontos de apoio foram sendo construídos (Ibidem, 2016).

³⁰ O protestantismo, originado a partir das ideias de Martinho Lutero, acreditava que através da leitura e escrita o homem poderia ter acesso as leituras sagradas e aos códigos sociais escritos que proporcionavam uma vida em sociedade de forma civilizada (MESQUIDA, 2013).

³¹ Ibidem, 2013.

traziam na bagagem uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola. A rigor, uma educação cuja teoria e cuja prática pedagógica continuam a se fazer presentes nas salas de aula ainda hoje (p. 238-239).

Os jesuítas exerceram seu poder de controle, legitimado pela Igreja, através da determinação dos saberes a serem ensinados aos indígenas e colonos e, principalmente através de todo um conjunto de normas pedagógicas. Assim, os jesuítas desenvolveram suas organizações escolares baseadas na ordem e disciplina através de 456 regras que incluíam todos os sujeitos envolvidos com a instrução e a educação³². O *Ratio Studiorum*, construído e reeditado até 1599, teve sua versão definitiva publicada após consulta aos líderes da Companhia de Jesus. Em sua composição, o *Ratio Studiorum*, trazia como elementos mais importantes as orientações sobre administração, currículo e metodologias de ensino, determinando os processos didáticos para a transmissão dos conteúdos e estímulos pedagógicos³³.

O período jesuítico ficou marcado como um momento de autoridade e controle social dos indivíduos submetidos a ele. O ensino da língua portuguesa, a exigência do uso de vestimentas, a imposição da religião católica, a abolição dos cultos e tradições indígenas são exemplos de docilização dos corpos através das relações de poder entre jesuítas e colonizados. Estes buscaram o controle da população brasileira para os interesses da Igreja e da coroa portuguesa que eram, respectivamente, levar aos indígenas ao conhecimento e amor de Jesus e zelar para o cumprimento dos propósitos de exploração que levavam a necessidade de políticas de controle para a manutenção da colônia³⁴.

No período imperial, as ações educativas oficiais para adultos pouco ou quase não existiram, devido ao conceito de cidadania da

³² A utilização dos termos instrução e educação são necessárias neste período histórico, visto que a palavra instrução tem significado de educação formal, ensino sistematizado e o conceito de educação é utilizado no sentido de educação moral, educar e formar o caráter do cristão de acordo com os preceitos da religião católica (TOYSHIMA et al, 2012).

³³ TOYSHIMA, 2012.

³⁴ Ibidem, 2012.

época³⁵. Era um cidadão brasileiro quem fosse nascido em território brasileiro filhos de pais brasileiros ou de pais portugueses. A Constituição Brasileira de 1824 ocultava a existência da escravidão e não incluía a possibilidade de imigrantes de outras nacionalidades, exceto a de Portugal, de serem nacionalizados para receberem o *status* de cidadão brasileiro³⁶, ou seja, negros e imigrantes da época que compunham parte significativa da população brasileira eram invisíveis aos olhos do Estado e, neste entendimento não caberia motivos para construir-se políticas públicas para esses sujeitos, muito menos de acesso à educação.

Apenas aos pertencentes à elite econômica, descendentes de nobres ou portugueses que vieram ao Brasil, era possível o acesso a instrução primária e gratuita³⁷. A educação “ênfatizava a formação das elites rurais (aristocráticas e personalistas) e servia como fator de distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reforçando a lógica da organização capitalista”³⁸.

A educação primária e secundária foi atribuída às Províncias, que por sua vez tentaram passar a responsabilidade do ensino primário aos senhores de engenho e café, enquanto o ensino superior continuou centralizado com o governo central³⁹. Essas atribuições não obtiveram êxito, principalmente na etapa primária, tornando educação brasileira classista, racista e excludente no que se refere as relações de gênero. Como concluíram Silva e Mazzuco (2005, p. 4):

[..] pode-se afirmar que a educação imperial tinha caráter: classista, por ser destinada às elites; racista por não ser destinada aos negros, mesmo aos livres; de gênero, ao ser direcionada à formação dos homens já que a mulher ainda não tinha conquistado seu espaço no campo político e econômico; dual ao reforçar a hegemonia do bloco no poder que detinha o controle do aparelho estatal. O descaso com a educação para o povo, embora o Imperador desejasse torná-la acessível, prende-se ao fato de que o Imperador era politicamente impotente face às investidas externas do

³⁵ BRASIL, 2002.

³⁶ RI, 2010.

³⁷ BRASIL, 2002.

³⁸ SILVA e MAZZUCO, 2005, p. 1.

³⁹ Ibidem, 2005.

imperialismo inglês e das investidas internas das elites rurais escravocratas e reacionárias.

Devido aos interesses internacionais para consolidar o Brasil com um país dependente economicamente das potências europeias, a educação não encontrou incentivo para ser um fator que contribuísse para o seu desenvolvimento, por mais que na Europa houvesse movimentos liberais que preconizavam o acesso à educação para todos. A mentalidade colonial, ainda vigente nesse período da história brasileira, alimentou o atraso cultural e econômico⁴⁰. Através do poder atribuído ao Imperador e das implicações da Constituição Brasileira de 1824, pude perceber como o controle do acesso aos saberes forjou a sociedade brasileira durante o período imperial para atender aos interesses das elites econômicas e paradigmas sociais da época.

No entanto, o que foi uma das formas de garantir o *status quo* durante o período imperial, mostrou-se um grande problema para o desenvolvimento do Brasil na fase republicana. Sem acesso à educação primária, o Brasil aumentou o número da população de analfabetos durante quase um século e isso forçou o Estado a articular políticas públicas educacionais para adultos. A questão do analfabetismo em massa foi relacionada como impeditivo para a construção de uma sociedade capaz de alcançar os novos interesses políticos e econômicos de industrialização do estado após a proclamação da república. Assim, apenas na segunda década no século XX movimentos civis e o Estado passaram a discutir a erradicação do analfabetismo no Brasil.

A pressão trazida pelos surtos de urbanização, nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações (BRASIL, 2002, p. 13-14).

Considerado um problema social, a falta de letramento da população foi compreendida como um empecilho para o desenvolvimento do país que precisava ser erradicada de todo o território nacional. A

⁴⁰ SILVA e MAZZUCO, 2005.

pobreza era compreendida como um sintoma do analfabetismo, as pessoas não sabiam ler e escrever e por isso eram pobres. Todavia, a partir de 1960, a lógica entre causa e efeito foi invertida: percebeu-se que as pessoas eram pobres devido ao analfabetismo. O surgimento desse paradigma⁴¹ marcou uma nova visão para a educação de adultos, pois a falta de escolarização passou a estar atrelada às condições sociais e econômicas das pessoas, conforme observou Ribeiro (2001):

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (RIBEIRO, 2001, p. 23).

A partir da década de 1960 a figura de Paulo Freire ganhou visibilidade nacional e contribuiu significativamente para a educação de jovens e adultos no Brasil. Freire tornou-se a referência para a constituição de um novo paradigma teórico e metodológico para o desenvolvimento de políticas públicas de jovens e adultos. Foi nessa década que a Educação de Jovens e Adultos foi estendida do nível primário ao ginásio e também foi quando surgiu o Plano Nacional de Alfabetização, baseado nas teorizações de educação popular propostas por Freire. Assim,

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos

⁴¹ RIBEIRO, 2014.

estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar (RIBEIRO, 2001, p. 22-23).

Entretanto, o golpe militar de 1964 suspendeu as políticas educacionais para jovens e adultos vigentes e iniciou outros programas como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)⁴², entre 1965 e 1971 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴³, entre 1967 e 1985.

Por força dos movimentos sindicais de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, em seu artigo 24, estabeleceu que o ensino supletivo se destinaria a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a haviam seguido ou concluído na idade própria”⁴⁴. Os supletivos foram organizados pelas

⁴² O golpe militar de 1964 significou um verdadeiro retrocesso político no caminho rumo a uma sociedade justa e fraterna, pois instaurou um regime ditatorial e antidemocrático. Setores protestantes passaram a apoiá-lo, caracterizando uma negação dos valores cristãos democráticos, pois as mesmas igrejas, que defendiam a tese de que a ideologia protestante se baseava na liberdade de comportamento e no livre arbítrio, tornaram-se autoritárias e repressoras, tratando os que se opunham ao novo regime de forma inquisitorial. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no Recife, significou o apoio de grupos religiosos, tanto protestantes, quanto católicos, ao golpe militar de 1964, apoio dado em nome da preservação dos valores cristãos e democráticos que estariam sendo ameaçados. Pessoas colocadas na cúpula das igrejas protestante e católica se uniram contra um inimigo comum: o comunismo. Dentro de tal contexto estudamos a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), movimento protestante de educação de jovens e adultos, sustentado por um acordo entre a USAID, o Colégio Agnes Erskine, de Recife, e a SUDENE, que alegava ter um caráter filantrópico. Ressaltamos o conteúdo religioso da Cruzada ABC e seu proselitismo, inspirado nos valores da sociedade estadunidense (LIMA, 2008, p. 10).

⁴³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL (1967-1985), instaurado na conjuntura da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), apresentou-se como a solução do grande problema do analfabetismo, e embora tivesse a meta de acabar com esse “mal”, seus objetivos não foram alcançados, tendo em vista que até hoje o índice de analfabetismo ainda é espantoso. Por outro lado, o MOBRAL contribuiu para que muitas pessoas de fato fossem alfabetizadas funcionalmente. Isso significou que o sujeito alfabetizado pelo MOBRAL não conseguia interpretar e questionar o mundo que o cercava, mas apenas a possibilidade de juntar as sílabas (SANTOS e PESSOA, 2016, p. 18-19).

⁴⁴ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <

redes estaduais de ensino e podiam ocorrer de forma flexibilizada em relação ao tempo, horário de aulas e regimes de permanência (presenciais ou à distância por meio de correspondência). Sobre o ensino supletivo o parecer n.º 699/72 destaca quatro funções principais:

[...] a **suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o **suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a **aprendizagem**; e a **qualificação**. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (BRASIL, 2002, p. 16, grifos meus).

Em 1988 a nova Constituição Federal do Brasil em seu artigo 208 trouxe avanços ao estabelecer como dever do Estado oferecer gratuitamente o Ensino Fundamental para todos os brasileiros e não somente para crianças. No artigo 60 das disposições transitórias foi estabelecida a meta da erradicação do analfabetismo em 10 anos, ou seja, até 1998, mas que foi substituída em 1996 por uma emenda constitucional que criou o Fundef⁴⁵. Porém, um veto presidencial

impediu que as matrículas efetuadas em Programas de Educação de Jovens e Adultos, promovidos por essas redes, fossem incluídas no cômputo que define o volume das verbas do Fundef para cada município ou estado. Dessa maneira, a partir de então, a garantia do direito à Educação Fundamental pública, gratuita e adequada a jovens e adultos ficaria submetida à boa vontade dos governos municipais e estaduais, que se dispusessem a promover e implantar projetos

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

⁴⁵ Esse fundo distribui verbas provenientes da arrecadação de impostos a municípios e estados, proporcionalmente ao número de matrículas efetuadas nas respectivas redes de ensino na Educação Fundamental (FONSECA, 2016, n.p.).

específicos para esse alunado [...] (FONSECA, 2016, n.p.).

Em 1996, a LDBEN n° 9.394/96⁴⁶, trouxe uma seção dedicada para a Educação de Jovens de Adultos tornando-a uma modalidade da Educação Básica, direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do estado de ofertá-la de forma gratuita através de cursos e exames. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) publicadas em 2.000, com base na LDBEN/96, trouxeram uma diferença profunda sobre a compreensão da educação para jovens e adultos, pois evidenciaram que a Educação de Jovens e Adultos não poderia ter caráter supletivo ou de compensação, mas sim de funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras. Por estes atributos o documento entende que:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção

⁴⁶ Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A eqüidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002, p. 18, grifos do autor).

Essas concepções para Educação de Jovens e Adultos no Brasil presentes na LDBEN/96 e DCN/2000 foram construídas a partir das pressões internacionais ocasionadas pela participação do Brasil em eventos como a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos - Confinteia (1997)⁴⁷ e Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (1997)⁴⁸.

A Confinteia reuniu as conclusões, realizadas anteriormente a partir de outros eventos internacionais⁴⁹ e, manifestou a importância da

⁴⁷ Realizada em Hamburgo, na Alemanha.

⁴⁸ Realizada no Brasil.

⁴⁹ Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento.

construção de compromissos regionais para a concretização de uma formação educacional presente ao longo de toda a vida seguindo quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver⁵⁰. A Confinteia trouxe as seguintes orientações para a Educação Jovens e Adultos:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana (BRASIL, 2002, p. 20).

Estes marcos que evidenciei foram os que me permitiram compreender como relações de poder e saber determinaram a formação de características presentes atualmente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Percebi que longe de ser uma construção linear, a educação para jovens e adultos no Brasil foi marcada por rupturas, como a mudança dos seus objetivos durante os regimes de governo e a superação da

⁵⁰ BRASIL, 2002, p. 19.

concepção de suplência para o status de modalidade da Educação Básica, deixaram evidentes características em nossa forma de pensá-la.

A centralidade no professor detentor dos saberes e a passividade dos estudantes a serem educados tão forte nas salas de aulas (não só da Educação de Jovens e Adultos, mas também em toda a Educação Básica e Educação Superior) parece ser uma herança da forma de educação dos jesuítas. A exclusão da população mais pobre, alvo da Educação de Jovens Adultos atualmente, pode ser compreendida como consequência histórica da falta de escolarização de negros e imigrantes não portugueses durante o período imperial. Pois é

[..] este marco condicionante – a miséria social – que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a Educação de Jovens e Adultos. É uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino (FONSECA, 2016, n.p.).

As teorizações da educação popular que norteiam a maioria dos currículos para a Educação de Jovens e Adultos, advindas das contribuições freireanas da década de 1960, indicam que esta conquista só foi possível, em um primeiro momento, porque os governantes cederam aos interesses de desenvolvimento econômico e as pressões sociais. A reformulação dos currículos e a construção de uma identidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos parece ter sido a mais recente influência, oriunda das pressões internacionais, para alinhar as políticas públicas educacionais brasileiras as práticas internacionais.

Após esta breve incursão histórica e reflexões que fiz, seguindo as sugestões de Deleuze, que indicou as perguntas norteadoras para Foucault em suas fases arqueológicas e genealógicas, me questionei novamente sobre *o que posso saber* e *o que posso fazer* sobre a Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Os interesses políticos e econômicos manifestados que enviesaram as ações do Estado durante vários séculos me inquietaram, pois pareceram, em muitos momentos, serem nefastos as pessoas que viveram sob estes regimes. Para Weber “o Estado moderno é a fonte de poder que se formou – com todas as suas funções, artimanhas, instituições e burocracia – por cima dos indivíduos, em geral

desconsiderando-os e sufocando-os”⁵¹. No entanto, para Foucault o Estado nem é a fonte de poder, nem é tão importante como pensamos que é. Para Foucault a relação entre indivíduo e Estado não está baseada em liberar os indivíduos dos aparelhos estatais, mas sim em liberarmos a nós próprios do Estado⁵², ou seja, devemos fomentar novas formas de exercícios das nossas individualidades, diferentes daquelas que nos foram impostas durante vários séculos.

Se antes eu pensava como Weber sobre o poder de influência do Estado sobre nós, com Foucault pude instituir um novo olhar que me permitiu, a partir dos estudos que realizei sobre a Educação de Jovens e Adultos, analisar suas rupturas, tensões e organizações para atender aos desejos sociais, políticos e econômicos. Pude também, pensar sobre os ecos dessas histórias em nosso presente, sobretudo através das questões relacionadas ao currículo de Matemática para a Educação Jovens e Adultos. Assim, iniciei investigações sobre o currículo e sobre quem são os sujeitos a quem a Educação de Jovens e Adultos atualmente se propõe alcançar, acreditando na possibilidade de que podemos construir novas perspectivas para além daquelas a qual fomos submetidos até o momento.

Assim, no próximo capítulo apresentarei considerações que fiz sobre os sujeitos da EJA. As marcas de exclusão e não acesso aos bens culturais e materiais são elementos que caracterizam as pessoas que procuram a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há reflexões sobre o papel do Estado e sua visão sobre estes sujeitos na contemporaneidade. Afinal, de quem estamos falando? Que discursos forjam um tipo de sujeito para a EJA?

⁵¹ VEIGA-NETO, 2016, p. 118-119.

⁵² FOUCAULT, 1983 apud VEIGA-NETO, 2016.

4 FORJANDO OS SUJEITOS DA EJA

O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vive, em geral, uma história de exclusão, que limita seu acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade (BRASIL, 2002, p. 11).

Encontrei a citação que iniciou este capítulo na *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*, publicada pelo Ministério da Educação em 2002. Se tivermos um olhar cuidadoso sobre esta citação, podemos perceber que apesar de curta ela é constituída por várias questões políticas, sociais e culturais que a faz ser densa em significados. Neste capítulo apresentarei reflexões que fiz sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

A inclusão de adultos no espaço escolar trouxe para as instituições de ensino uma redefinição do perfil do alunado da escola pública brasileira. Com suas novas e diferentes demandas sociais, diferentes das destinadas a crianças e adolescentes⁵³, as presenças dos jovens e dos adultos nas escolas obrigaram reconfigurações das propostas pedagógicas para que se tornassem capazes de atender as necessidades e especificidades distintas do público alvo original da escola⁵⁴.

A despeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA pode ser tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia, próprios da vida adulta; delinea-se nas marcas dos processos de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de aluno da EJA é reflexo e resgate; aflora nas causas e se aprofunda no sentimento e nas consequências de sua situação marginal em relação à participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade (FONSECA, 2016, n.p.).

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são construídos em discursos e espaços marcados por confrontos, explícitos e didáticos, sutis

⁵³ FONSECA, 2016.

⁵⁴ *Ibidem*, 2016.

ou evidentes, sempre presentes, permeados pelas representações da Escola, da Matemática, da Educação Matemática e da Educação de Jovens e Adultos⁵⁵. Fonseca (2016) pontua que em suas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos foi possível perceber que além das histórias individuais que levam as pessoas a abandonarem ou não acessarem a escola durante a infância, existem marcas em seus corpos que são efeitos de dinâmicas de exclusão social e econômica. Fonseca (2016) afirma que:

Na realidade, os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola. Deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali (FONSECA, 2016, n.p.).

Esses motivos deixam marcas nas pessoas por não terem correspondido às expectativas de desempenho que lhes foram impostas, desânimos devidos as práticas pedagógicas entediadas ou violentas a que foram submetidos, desprezos pelas instituições que lhes deviam ensinar aquilo que não sabiam⁵⁶. São pessoas que não iniciaram a sua escolarização ou não a concluíram, muitas vezes pela necessidade do *cuidar do outro*⁵⁷ que lhes fora atribuída ao longo da vida.

Elas apostam, outrossim, na escolarização como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuindo de cuidar do outro. Elas, principalmente, mas também

⁵⁵ FONSECA, 2016.

⁵⁶ *Ibidem*, 2016.

⁵⁷ *Ibidem*, 2016.

muitos deles, trazem para a escola a esperança de que o processo educativo lhes confira novas perspectivas de autorrespeito, autoestima, *autonomia*. Naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado. Mas trazem em seu discurso não apenas as referências à necessidade: reafirmam o investimento na realização de um desejo e a consciência (em formação) da conquista de um direito (FONSECA, 2016, n.p.).

Se olharmos por contextos mais amplos, a despeito das singularidades de cada um, é possível perceber como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos constituem um grupo heterogêneo, mas que, tem em comum o fato de não conseguirem ter acesso aos bens culturais e econômicos produzidos pela sociedade.

Assim, ainda que a designação “Educação de Jovens e Adultos” nos remeta a uma caracterização da modalidade pela idade dos alunos a que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público, no seio da qual se deve entender esse corte etário que se apresenta na expressão que a nomeia (FONSECA, 2016, n.p.).

Além disso, é comum que tal “insucesso social” seja atribuído aos próprios indivíduos em virtude do seu “não esforço” para aprender, para trabalhar ou para se organizar. No entanto, atribuir o fracasso pessoal ou dificuldade em organizar a vida escolar com a profissional e demais responsabilidades adultas, é na verdade um reflexo da ideologia escolar marcada pelo paradigma do mérito e das aptidões individuais que

Mascara a injustiça das relações de produção e distribuição dos bens culturais e materiais, num jogo de sombras assumido pelo próprio sujeito condenado à situação de exclusão que, tomando para si a responsabilidade pelo abandono da escola, sentir-se-ia menos vitimado e impotente diante de uma estrutura injusta e discriminatória (FONSECA, 2016, n.p.).

A estrutura injusta e discriminatória que Fonseca (2016) apresentou como principal catalisador dos processos de exclusão ao qual os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são submetidos ao longo de suas vidas, pode ser compreendida como um produto da nossa organização social, política e econômica. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, com sua metáfora da *solidez* e da *liquidez* me permitiu compreender como as relações entre o Estado e os sujeitos foi capaz de construir grupos marginalizados socialmente.

Para Bauman, até as duas primeiras décadas do século XX, nossos antepassados viviam na *modernidade sólida*, caracterizada pelas certezas, pelas tradições, pela ordem, pelo controle. Surgiu nesta fase um novo tipo de *poder estatal*, com recursos e vontades necessárias para construir um novo ordenamento social, elegendo tradições, forjando o ordenamento social, controlando a vida dos seus súditos⁵⁸. O estado na fase da modernidade sólida foi chamado por Bauman de *jardineiro*. Nesta metáfora, o estado busca construir de forma controlada um jardim e, para tal, ele precisa retirar as ervas daninhas e plantas indesejadas que surgem⁵⁹. Em todo o jardim,

[...] há uma sensação de artificialidade precária; requerem a atenção constante do jardineiro, dado num momento de descuido ou de mera distração os devolveria ao estado do qual surgiram (e que tiveram que destruir, excluir ou por sob controle para poder surgir). Por melhor estabelecido que esteja, nunca se pode contar que um desenho de jardim se reproduza por si mesmo, e tampouco pode-se confiar que assim faça com seus próprios recursos. As pragas – essas plantas não convidadas, não programadas, autônomas – estão ali para destacar a fragilidade da ordem imposta; alertam ao jardineiro acerca da eterna exigência de supervisão e vigilância (BAUMAN, 1997a, p. 77 apud AMEIDA et al, 2016, p. 22).

As intenções de jardinagem do Estado aliadas aos discursos dos legisladores dos filósofos e cientistas, segundo Bauman, caracterizam as ideias de disciplina baseadas na vigilância. A sociedade, na fase da modernidade sólida, se constitui guiada pelo “Estado jardineiro disposto

⁵⁸ ALMEIDA et al, 2016.

⁵⁹ Ibidem, 2016.

a realizar a ordem previamente projetada, garantindo a construção de bons costumes e impedindo a propagação do caos e da violência desmedida”⁶⁰. Tem-se então que os vagabundos e marginais eram aqueles que desrespeitavam as ordens e condutas estabelecidas para as coisas, como os negros, os judeus, os homossexuais e os improdutivos para a sociedade.

Um bom exemplo que me permitiu compreender a fase da solidez conjecturada por Bauman é o da relação entre o trabalhador e o capital. Na fase sólida a relação entre ambos era de dependência mútua. O capital precisa do trabalhador e o trabalhador precisa do capital, cada um com seus interesses, mas dependentes um do outro⁶¹, era uma sociedade de trabalhadores. Por outro lado, na fase da *modernidade líquida*, na virada do século XX para o século XXI, a precarização das relações trabalhistas desestabilizou a relação entre trabalho e capital. Segundo Bauman, os trabalhadores passaram a ser consumidores. Agora, na fase líquida, nossa sociedade não se caracteriza mais por quebrar as rotinas e tradições, mas por evitar que padrões de conduta se tornem rotinas e tradições⁶².

Na nova fase, a líquida, não há mais estratégias de longo prazo, viver o presente e não mais a construção de um novo mundo ordenado é um dos efeitos que vivenciamos atualmente⁶³. Bauman evidenciou que o declínio do poder estatal uniformizador não significou que o Estado abandonou a sua tarefa de controle. É claro que agora os governos não são mais capazes de atingir a todos os sujeitos, porém eles têm construído novos mecanismos para determinar quem são os refugos e os inimigos a serem combatidos⁶⁴.

Ao invés de demonstrar sua força para garantir “os de dentro” com segurança e livres, o Estado pós-panóptico emprega o poder que ainda lhe resta diante das forças extraterritoriais do capital para manter sob seu comando, embora sem qualquer pretensão de um novo projeto ordenador, o caótico mundo daqueles que são refugados da globalização econômica” [...] Em uma sociedade do consumo, que enfatiza o conforto, o esforço mínimo e a busca incessante de sensações prazerosas, não se estimula seus “estabelecidos” (os consumidores) a realizar o

⁶⁰ ALMEIDA et al, 2016, p. 26.

⁶¹ Ibidem, 2016.

⁶² PALLARES-BURKE, 2004.

⁶³ ALMEIDA et al, 2016.

⁶⁴ Ibidem, 2016.

serviço sujo vinculado ao “lixo” produzido diariamente. O transtorno ocasionado pelo lixo não combina com o consumidor. O lixo combina com pessoas do seu nível: os refugos. Isso é o que permite que sejam identificados como novos estranhos na atualidade, as novas ervas daninhas desta nova forma do poder estatal. Assim, os novos anormais – os vagabundos, para utilizarmos uma das metáforas utilizadas por Bauman (1998b) referente aos refugos dos novos tempos – não são os improdutivos de uma sociedade de produtores, mas, sobretudo, os não consumidores, os consumidores falhos. Ou seja, aqueles que representam os grandes pesadelos dos “turistas” da sociedade de consumidores (ALMEIDA et al, 2016, p. 39-40).

A educação pode ser vista até o século XX como um canteiro do jardim, com os professores sendo os legisladores da vida correta, prezando e cultivando os valores e tradições a serem mantidos para a manutenção da fase sólida. Entretanto, a partir do século XX, com a chegada dos “refugos” na escola, a educação teve seus objetivos ampliados e passou a se preocupar em dar instrumentos científicos e culturais para que o novo público pudesse fazer parte da sociedade do consumo. Os projetos educativos foram reorganizados para que pudessem habilitar trabalhadores para um novo mercado, ou seja, consumidores para novos produtos, cidadãos para uma nova forma de vida em sociedade⁶⁵.

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado, não existem mais entusiastas aos nossos redores impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos do Estado ordenador. Ao contrário, os gestores de hoje estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados perseguindo as sedutoras tentações do consumo, sem muito tempo ou estômago para refletir sobre

⁶⁵ FONSECA, 2016.

os perigos ou impasses desse tipo de sociedade (ALMEIDA et al, 2016, p. 50).

O imediatismo, o utilitarismo, o prazer, o desejo e o impulso são exemplos oriundos das tentações do consumo que modificam nossas relações que se somam aos jogos de tensões, já não pouco conflituosos, que caracterizam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos ante ao lugar social que devem ocupar com relação à sociedade, ao consumo, ao mercado e ao capital⁶⁶. Segundo Bauman,

[...] Essa vida está assolada pelos riscos: a incerteza está destinada a ser para sempre a desagradável mosca na sopa da livre escolha (BAUMAN, 2001, p. 103).

[...] Quanto mais escolha parece ter os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos (BAUMAN, 2001, p. 104).

[...] Numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo (BAUMAN, 2001, p. 158).

Ter acesso aos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade na era da modernidade líquida exige dos indivíduos que eles sejam capazes de compreender e atuar nas relações da sociedade do consumo, exige que se adequem ao novo perfil de trabalhadores/consumidores.

Nessa configuração, parece ser no campo das necessidades – das sociedades, em primeiro plano, e dos indivíduos que nelas se inserem – que transitam as motivações que levam governos, empresários, movimentos sociais ou ONGs a investir, ou pressionar para que se invista, em projetos de EJA, que habilitem trabalhadores para um novo mercado de trabalho e consumidores para um novo padrão (e novos produtos) de consumo, mas também cidadãos para novas maneiras de exercício da cidadania (FONSECA, 2016, n.p.).

⁶⁶ ALMEIDA et al, 2016.

Há um conjunto de normas, técnicas e conhecimentos mínimos que munem as pessoas com habilidades básicas para a vida na sociedade moderno líquida. As situações da vida pessoal, social e profissional demandam saberes para realizar avaliações, tomar decisões através de análises quantitativas, reconhecer parâmetros lógicos e estéticos e que dão ao instrumental matemático destacada relevância⁶⁷. Onde os sujeitos marginalizados pelo processo excludente do capitalismo podem adquirir tais pré-requisitos para fazerem parte desta nova sociedade? Talvez possamos pensar na Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo seguinte apresentarei algumas considerações sobre o entendimento que estou dando, nesta investigação, ao conceito de currículo. Destaquei através das orientações curriculares oficiais o tipo de sujeito que se pretende formar e as artimanhas de controle e disciplinamento necessárias para tal. Que tipos de sujeitos um currículo de Matemática para EJA pode requerer?

⁶⁷ FONSECA, 2016.

5 VONTADES DE UM CURRÍCULO

Um currículo de Matemática para jovens e adultos deve, portanto, contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura (BRASIL, 2002, p. 11-12).

O que é um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos? O que quer um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos? Um currículo *é* ou *quer* alguma coisa? Parece estranho iniciar um capítulo com questionamentos com potencial para serem perguntas de investigações de distintas dissertações ou teses, pois obviamente não me aprofundi em todas elas (por mais que eu tenha sido seduzido). No entanto, por ter me proposto investigar foucaultianamente os enunciados sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, tive de refletir sobre essas questões.

No capítulo anterior mostrei que os sujeitos da EJA são entendidos como aqueles que não possuem acesso aos bens culturais e materiais da sociedade moderna em virtude da falta de habilidades e conhecimentos exigidos pelas relações do mundo moderno líquido. A citação que iniciou este capítulo apresentou em poucas linhas o que um currículo de Matemática deve oferecer na construção dos sujeitos que buscarem a Educação de Jovens e Adultos. É evidente o objetivo de construir esses sujeitos para participarem da sociedade através do trabalho, das relações sociais, políticas e culturais. Mas haveria outra possibilidade para um currículo de Matemática além de servir de instrumento para que os sujeitos pudessem conquistar habilidades para participarem da sociedade? Um currículo seria capaz de propor outras possibilidades de formação para estas pessoas?

A princípio, o que *é* ou que *quer* um currículo, não são questionamentos genuinamente meus, eles me foram apresentados por Corazza (2001). Em seu livro *O que quer um currículo: Pesquisas pós-criticas em Educação*, Corazza discutiu o currículo como um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem, que “fala”, que ao “falar” demonstra suas “vontades”, influenciadas por “verdades” e nos põe a pensar o que “fazemos” e o que “podemos” com ele.

Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista (CORAZZA, 2001, p. 9).

Conceber um currículo como um ser falante implica em reconhecer que um currículo sempre busca significações para o que diz⁶⁸. Quais seriam as significações que um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos poderia buscar? Pensado para essa modalidade, voltado para as pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, um currículo de Matemática deveria contribuir para os objetivos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizam? Ou seja, um currículo de Matemática deveria permitir que os egressos da Educação de Jovens e Adultos possam, através da educação, usufruir de seus direitos de participarem da vida social, política e cultural?

Ao “falar” um currículo demonstraria o que ele “quer”. Porém, o que um currículo “quer” se mistura com as diversas interpretações que damos ao que ele “fala”. Ou seja, aquilo que um currículo diz está sempre em suspenso pois depende das significações que serão atribuídas ao que ele diz. Então, ao “falar”, um currículo não diz, ao “querer”, um currículo não sabe o que quer. Um currículo é aquilo que fazemos com ele, por ele, nele, influenciados por nossa temporalidade, pelo recorte histórico que nele vivemos ou que para ele olhamos⁶⁹.

Se perguntássemos a um currículo o que ele gostaria de ver produzido, ele provavelmente responderia que seu desejo seria o de ver um “sujeito” produzido no qual ele pudesse se reconhecer, um fruto das suas influências. Por isso, Corazza (2001) nos alerta que qualquer currículo tem “vontade de sujeito”:

Só que, ao contrário do desejo da Psicanálise, que é sempre da ordem do inconsciente, essa "vontade de sujeito" de um currículo não é em nada "inconsciente". Tal vontade define-se e positiva-se no próprio funcionamento de sua linguagem, que

⁶⁸ CORAZZA, 2001.

⁶⁹ Ibidem, 2001.

realiza o sujeito que quer. "Quer" como? Como um ser factível: sujeito daquele currículo e sujeito àquele currículo (CORAZZA, 2001, p. 15).

Qual seria a “vontade de sujeito” que um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos poderia querer? Na *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental*, no volume 3 dedicado a Matemática, Ciências, Arte e Educação Física, publicada em 2002, há considerações sobre o ensino de Matemática, seus objetivos e finalidades para a etapa dedicada aos jovens e adultos. Ao *falar* os objetivos do ensino de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, a proposta curricular nos dá pistas sobre *o que quer, como quer e quem quer criar*, ou seja, *quem deve ser o “produto final”* ou *o que deve possuir* aquele que é submetido ao currículo de Matemática construído em conformidade com essas orientações.

A Proposta diz que o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos visa à construção da cidadania e à constituição do estudante como sujeito da aprendizagem⁷⁰, assim como preconizam os objetivos do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, “os alunos da EJA devem perceber que a Matemática tem um caráter prático, pois permite às pessoas resolver problemas do cotidiano, ajudando-as a não serem enganadas, a exercerem sua cidadania” (BRASIL, 2002, p. 17). Sobre isso, Fonseca (2016) ressaltou que suas pesquisas sobre a relação do aprendiz adulto com o conhecimento matemático estão para além da utilidade prática diária, pois os sujeitos que demandam desses conhecimentos sabem bem sobre as dificuldades que vivenciam e como enfrentá-las. Assim, a utilidade desse conhecimento, não só o justifica, mas também lhe fornece algumas chaves de interpretação e produção de sentido⁷¹.

Em primeiro lugar, naturalmente, emerge uma relação utilitária, no âmbito da qual o sujeito demanda não apenas o conhecimento que lhe seria de alguma forma necessário para o enfrentamento (urgente) das situações de sua vida (e de sua luta diária) [...] Essa demanda, entretanto, precisa ser contemplada num exercício dialético de confronto com as estratégias que jovens e adultos construíram

⁷⁰ BRASIL, 2002.

⁷¹ FONSECA, 2016.

ou adquiriram em situações extraescolares para a solução dos problemas cotidianos. Esse confronto exige ser delineado como uma relação de interlocutores adultos – e que não deixam de sê-lo porque uns detêm saberes com maior ou menor valorização social – que, como tal, assumem posições de sujeito na negociação de saberes e sentidos que se estabelecem nas (e estabelecem as) relações de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2016, n.p.).

A Proposta Curricular também pondera para que o ensino de Matemática não esteja apenas relacionado aos problemas cotidianos e que contemple a promoção do desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico, de abstração, de construção de argumentação científica e coerente com fatos, que podem ser alcançados através de contextos abstratos. Outros objetivos apontados pela Proposta Curricular são: resolver situações problemas, comunicar-se matematicamente, estabelecer conexões entre temas matemáticos diferentes e de outras áreas do conhecimento, sentir-se seguro da capacidade de produzir conhecimentos matemáticos, interagir com seus pares de forma colaborativa para resolver problemas propostos⁷².

Outro documento, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)*, de 2013, apontam na mesma direção no que se refere a constituição de um sujeito por intermédio da construção de um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Na seção *A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação*, as diretrizes utilizam a Declaração de 1789, oriunda da Revolução Francesa, como instrumento que possibilitou a sociedade moderna compreender que existem direitos inalienáveis aos homens, que estes nascem livres e permanecem livres e iguais em seus direitos. Para o usufruto dessa liberdade, o texto articula a ideia de que os direitos do homem são exercidos por cada indivíduo através da vivência da cidadania.

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. [...] Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos

⁷² BRASIL, 2002.

humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação. Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que **todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural** (BRASIL, 2013, p. 347, grifos meu).

Assim, um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, como sinalizam os documentos tem vontade de produzir sujeitos que possam participar da vida social, política e cultural. Ambos os documentos que acabei de evidenciar, utilizados pelas redes de ensino e escolas para a construção dos currículos regionais e locais, evidenciam claramente a construção de uma articulação entre o ensino de Matemática para o exercício da cidadania.

As orientações curriculares dizem que os jovens e adultos que não foram escolarizados necessitam aprender os saberes matemáticos para os utilizarem como ferramentas, pois estas podem fornecer condições para resolverem seus problemas cotidianos e viverem em sociedade. Ou seja, um currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, construído com base nas orientações das propostas oficiais do Ministério da Educação, parece querer um sujeito que seja capaz de utilizar a Matemática como uma ferramenta para resolver problemas cotidianos e exercer sua cidadania.

Mas como um currículo poderia construir sujeitos com estas características? Dito de outra forma, quais seriam as artimanhas disponíveis para um currículo conseguir moldar os sujeitos submetidos a ele visando sua “vontade de sujeito”?

Em sua obra *Vigiar e Punir* (1975), Foucault apresentou um paralelo entre as escolas e as prisões, evidenciando os *mecanismos de controle* explícitos e implícitos que figuram em ambas as instituições para moldar os sujeitos que por elas passam.

De maneira muito detalhada, ele [Foucault] nos mostra que principalmente no âmbito de algumas instituições – a que ele chama de *instituições de sequestro*, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo – passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o

disciplinamento que cria corpos dóceis (VEIGA-NETO, 2016, p. 64, grifos do autor).

Foucault mostrou que há nas escolas, práticas disciplinares e de vigilância, ou seja, disciplinamento e panoptismo⁷³. A estrutura física e arquitetônica das escolas está voltada, assim como nas prisões, para vigiar e controlar seus estudantes/prisioneiros⁷⁴.

[...] o panoptismo realizou-se sempre e nos seus mínimos detalhes, em todas essas instituições. O que importa é que, em maior ou menor grau, ele de fato logo passou a comandar o funcionamento de tais instituições, qual um denominador comum entre todas elas. Basicamente, a lógica do dispositivo panóptico, se baseia em três elementos arquitetônicos: *um espaço fechado*, de preferência circular, todo *dividido em celas* e com *uma torre central*. Da torre pode-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada cela não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas (VEIGA-NETO, 2016, p. 65-66, grifos do autor).

Tal arquitetura foi idealizada por Jeremy Bentham no século XIX e recebeu o nome *Panopticon*. Foucault mostrou o quão econômico e eficiente essa arquitetura é por permitir que poucos fiscalizem muitos, não se importando onde isso se dá. Assim, ao invés da multidão olhar para poucos, poucos passaram a controlar muitos. Á essa inversão de papéis Foucault atribuiu o que ele chamou de *poder disciplinar*. Antes, a sociedade estava organizada sob a lógica do poder pastoril, em que cada pastor deveria conhecer e cuidar de sua ovelha. No poder pastoril, o pastor é dependente de seu rebanho assim como o rebanho depende do seu pastor, é uma relação sacrificial e salvacionista, individualizante e detalhista, entre o pastor e suas ovelhas⁷⁵. Fora do poder pastoral, o poder político caracterizado pela figura do soberano também se valeu em parte da lógica do poder pastoral, mas sem poder ser individualizante, piedoso, sacrificial ou salvacionista, caracterizando, de certa forma, um déficit em

⁷³ VEIGA-NETO, 2016.

⁷⁴ GALLO, 2013.

⁷⁵ VEIGA-NETO, 2016.

relação ao poder pastoril⁷⁶, haja vista que o soberano não é capaz de conhecer todos os seus súditos. A entrada dos dispositivos de controle, como o panoptismo, permitiu o surgimento do poder disciplinar. Nem o poder pastoril nem o poder do soberano, “o poder disciplinar trouxe uma tática individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores”⁷⁷.

A comparação feita por Foucault entre as escolas e as prisões foi além da organização explícita do espaço físico. As reflexões sobre o poder disciplinar do filósofo também trouxeram outros mecanismos que muitas vezes nos passam despercebidos, mas que também visam ao controle, como a *disciplinarização*⁷⁸.

Há dúzias de argumentos pedagógicos para explicar a razão de o conhecimento estar dividido em disciplinas: facilita o acesso/compreensão do aluno etc. etc. Mas, por detrás disso, para o controle compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também controlar o que eles sabem (GALLO, 2013, p. 81).

Gallo (2013) explica que a partir de Foucault podemos perceber que o termo *disciplinarização*, ambíguo não por acaso, nos remete a escola como o lugar da disciplina, da ordem, do cumprimento dos programas e que, para tal, utiliza de diversas estratégias para manter o controle sobre o que os estudantes aprendem e como realizam suas atividades no espaço escolar. A posição das mesas em fileiras, para que os estudantes sejam monitorados e controlados pelos professores, a avaliação que é utilizada como mecanismo para quantificação e classificação dos estudantes são exemplos apresentados pelo autor como evidências que marcam o exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos estudantes⁷⁹.

A escola como instituição tornou-se um dos principais lugares encarregados de operar as individualizações disciplinares, incluindo

⁷⁶ VEIGA-NETO, 2016.

⁷⁷ FOUCAULT, 1995, p. 238 apud VEIGA-NETO, 2016, p. 69.

⁷⁸ GALLO, 2013.

⁷⁹ Ibidem, 2013.

novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna⁸⁰ e para a *docilização*⁸¹ dos corpos.

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mais, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis (VEIGA-NETO, 2016, p. 70).

No entanto, no período contemporâneo estaríamos nos afastando da sociedade que teria como foco o disciplinamento dos corpos. Dito de outro modo e sem negar a continuidade da disciplina na atualidade, estaríamos em uma fase de transição cujo foco seria outro:

[...] Gilles Deleuze afirma que estamos transitando das *sociedades disciplinares* analisadas por Foucault – que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje – para as *sociedades de controle*, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos. [...] essa nova modalidade de poder estende seus tentáculos sobre as populações, sobre os grandes grupos sociais. Mas Foucault não chegou a examinar mais detidamente as características das sociedades contemporâneas, onde esse tipo de poder tende a ser hegemônico, assim como fez as sociedades disciplinares (GALLO, 2013, p. 85).

Portanto, parece que um currículo engendra todos esses mecanismos de disciplinamento e de controle que foram sendo

⁸⁰ VEIGA-NETO, 2016.

⁸¹ Criar corpos *dóceis* não significa necessariamente criar corpos obedientes, significa criar corpos que são manipuláveis/moldáveis, condição considerada como necessária a todos atualmente (VEIGA-NETO, 2016).

construídos ao longo dos séculos. Na escola, tais mecanismos se transformam e se sofisticam e, dessa forma, permitem que o currículo desenvolvido neste espaço e tempo possam perseguir sua “vontade de sujeito”. No entanto, cabe ressaltar que o alvo, ou seja, o sujeito pretendido pelo currículo não é de fácil captura, pois segundo, Gallo (2013, p 84) na educação “agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações [...] lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma...”⁸².

No próximo capítulo apresentarei as ferramentas deixadas por Foucault que selecionei para evidenciar os enunciados que circulam no material empírico analisado a fim de compreender o que está sendo semeado (ou não) no jardim da Educação de Jovens e Adultos pelos currículos de Matemática.

⁸² GALLO, 2013, p. 84.

6 FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

Foucault nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas práticas sociais e educacionais (VEIGANETO, 2016, p. 16).

Escolher referenciais teóricos e metodológicos para utilizar em uma dissertação não foi uma tarefa fácil. Muitas contribuições filosóficas e epistemológicas estavam ao meu alcance, cada uma com suas potencialidades, com suas particularidades que me encheram os olhos, convidativas para um mergulho profundo em novas formas para pensar e ver o mundo. Porém, a citação que iniciou este capítulo é uma pista da justificava que me convenceu da adequação das teorias foucaultianas para a investigação que fiz.

Entendo que, na área da Educação, mais importante que inventarmos uma resposta é o exercício de compreendermos a complexidade das nossas perguntas, das nossas práticas, das políticas e dos discursos que nos rodeiam e nos constituem. Ao se preocupar principalmente com questões sem respostas definidas ou definitivas, Foucault apresentou um arcabouço teórico de ferramentas que me permitiu realizar uma leitura do mundo para que possamos, quem sabe, mudar o mundo⁸³, sem a pretensão de buscar verdades escondidas, nem para qualificá-lo ou desqualificá-lo. Por isso as teorias foucaultianas se mostraram adequadas para meu trabalho, pois me deram condições teóricas e metodológicas para refletir sobre o porquê fazemos, o que fazemos e como fazemos o ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Investigar o dito através dos discursos foi uma das formas que encontrei para fazer essa leitura do mundo, em especial, uma leitura do campo da Educação Matemática. Em um mundo forjado e marcado por relações de poder, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”⁸⁴. Analisar os discursos, foi, então, uma das possibilidades que me permitiram compreender as relações de

⁸³ OKSALA, 2011.

⁸⁴ FOUCAULT, 2014, p. 10.

poder existentes que influenciam nossas ações e que me ajudaram a refletir sobre como podemos usá-las para problematizar o ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Para compreendermos melhor como Foucault trata o discurso e as práticas (discursivas) que colocam o discurso em movimento, é útil entender o caráter atributivo que ele confere à linguagem. Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo (VEIGA-NETO, 2016, p. 89).

Como explicou Veiga-Neto (2016) na citação acima, Foucault entendeu que o discurso não é representacional. Não há uma isomorfia entre linguagem e mundo, o dito (desde que obedeça a certas regras) institui o mundo, por isso pude utilizar as ferramentas foucaultianas para análise do discurso para compreender o que o discurso curricular de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos institui, o que ele constrói.

Mas isto não significa que Foucault deva ser tomado como um guru, como o chefe de uma seita, como o líder de uma religião, procedimento aliás um tanto comum no campo intelectual e, principalmente, no campo da Educação. Ele nunca quis ser um modelo, nem fundador de uma escola, mas quis, sim, que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, “como um instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2016, p. 17).

Para utilizar essas ferramentas afim de provocar reflexões sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, apoiei o percurso metodológico desta pesquisa em conceitos das obras de Foucault e considerações sobre suas teorias feitas por comentaristas deste filósofo. Tais conceitos como os de discurso, enunciação, enunciado, verdades e regimes de verdades, elementos centrais das obras foucaultianas, devem

ser entendidos de forma conjunta, pois como apontou Fischer (2001), “tudo na obra do filósofo tem conexões que precisam ser explicitadas, caso contrário permanece-se no reino das tautologias e das definições circulares”⁸⁵.

Para Foucault o discurso circula, produz efeitos, está repleto de intenções por isso há muito tempo observamos como ele surge e o poder que ele emana⁸⁶. Além disso o discurso está longe de ser um elemento transparente ou neutro, pois o lugar privilegiado que ele ocupa o permite exercer alguns de seus mais temíveis poderes⁸⁷. De acordo com o filósofo o discurso pode ser entendido “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”⁸⁸ e não como um “puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (Ibidem, p.56). Assim, pode-se inferir que na perspectiva foucaultianas: “o discurso é compreendido como algo a mais do que a justaposição de signos que expressariam uma conexão direta e transparente entre significado e significante, mas esse é entendido em sua positividade, naquilo que faz emergir como acontecimento”⁸⁹.

Nesta perspectiva, os discursos, que nos atravessam, são capazes de produzir efeitos sobre nós, pois produzem verdades sobre o que dizem, pois “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”⁹⁰.

Atenção especial é dada aos discursos legitimados pela ciência que são produzidos por especialistas, pois são validados com resultados de pesquisas. Assim, atribuímos, muitas vezes, a estes discursos o indicador de verdade que Foucault nos apontou, afinal, de acordo com o autor “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”⁹¹.

Poderíamos então, imaginar que pesquisadores e professores são sujeitos capazes de controlar os discursos presentes na nossa sociedade,

⁸⁵ FISCHER, 2001, p. 201.

⁸⁶ FOUCAULT, 2014.

⁸⁷ Ibidem, 2014.

⁸⁸ Idem, 2002, p. 56.

⁸⁹ DUARTE, 2009, p.21.

⁹⁰ VEIGA-NETO, 2016, p. 91.

⁹¹ FOUCAULT, 2014, p. 35.

no entanto “[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle [...]”⁹², pois

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2014, p. 46).

Ao olharmos para a educação, a partir de ferramentas foucaultianas, compreenderemos que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”⁹³. Por isso é relevante que investiguemos os discursos do âmbito educacional, especialmente neste trabalho os enunciados que surgem sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Através desses discursos podemos perceber seus efeitos de controle e exclusão sobre os sujeitos envolvidos na escola, como explicou Foucault:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, e apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria dever ser ensinada nas oligarquias pois demonstra as proporções na desigualdade (FOUCAULT, 2014, p. 16-17).

⁹² FOUCAULT, 2014, p. 20.

⁹³ FOUCAULT, 2014, p. 41

Em sua obra *Arqueologia do saber*, Foucault apresentou uma forma analítica de investigar os discursos e aponta como estes ao redor dos saberes influenciaram a realidade e modificaram os saberes⁹⁴. Na aula inaugural no Collège de France, em 1960, Foucault ao fazer uma ligação entre suas obras: *História da Loucura*, *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber* aponta certas exigências de método. Nesta aula Foucault disse:

[...] há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso. E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo, seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante (FOUCAULT, 2014, p. 47-48).

Foucault está nos convidando a olhar para o discurso de forma diferente do que costumamos fazer: sem buscar uma verdade absoluta; compreendendo que o discurso é algo que ocorre em um determinado momento histórico, que surge no embate dos acontecimentos que o produzem e passam, muitas vezes por processos de legitimação da ciência e dos valores sociais vigentes. Dito de outra forma, ele nos convidou à uma analítica que pressupõe considerar o caráter contingente e arbitrário do discurso. Assim, o filósofo aponta quatro princípios que devem servir de reguladores para a análise do discurso, são elas:

Primeiramente um princípio de **inversão**: lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua

⁹⁴ SARTORI, 2015.

continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso. Mas, uma vez descobertos esses princípios de rarefação, uma vez que se deixe de considera-los como instância fundamental e criadora, o que se descobre por baixo deles? Dever-se-ia admitir a plenitude virtual de um mundo de discursos ininterruptos? É aqui que se faz necessário fazer intervir outros princípios de método. Um princípio de descontinuidade: o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalçado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. Um princípio da especificidade: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha ao nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade. Quarta regra, a **da exterioridade**: não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (FOUCAULT, 2014, p. 49-51, grifos meus).

Os quatro princípios apontados por Foucault guiam o pesquisador na tarefa de fazer uma análise do discurso. O primeiro princípio – inversão – pode ser compreendido com a metáfora do *iceberg*⁹⁵, que nos diz que não devemos nos interessar somente pela ponta do iceberg visível aos nossos olhos, mas para tudo o que está submerso e que sustenta aquilo que aparece, ou seja, devemos olhar para os discursos de forma a buscar o que os sustentam, não pela forma como aparecem. O segundo princípio – descontinuidade – alerta para que não fiquemos em busca de um grande discurso escondido que devemos evidenciar, os discursos muitas vezes são distintos, as vezes se atravessam, outras vezes se acrescentam e ainda por outras vezes se excluem. Já o terceiro princípio – especificidade – alerta para singularidade da existência de cada discurso que está para além dos conhecimentos que temos e utilizamos para analisá-los, eles são manifestações violentas das nossas práticas. Por fim, o quarto princípio – exterioridade – nos leva a olhar para as condições externas que permitem a existência e circulação dos discursos ao invés de buscar verdades ocultas em sua essência.

Ou seja, os princípios nos mostram que os discursos apresentam caráter de acontecimentos, eles ocorrem de formas descontínuas, sendo violências que fazemos às coisas aos quais se referem, e que devem ser analisados de acordo com as possibilidades que os fizeram emergir⁹⁶. Foucault ainda deixou as seguintes considerações de caráter metodológico para estes tipos de pesquisas:

De uma parte, o conjunto “crítico”, que põe em prática o princípio da inversão: procurar cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação de que falava há pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto “genealógico” que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação (FOUCAULT, 2014, p. 57).

⁹⁵ VEIGA-NETO, 2016.

⁹⁶ MELO, 2018.

Assim, as premissas indicadas por Foucault dizem respeito a necessidade de evidenciarmos como os discursos foram sendo formados, somando-se, excluindo-se, cruzando-se e investigar quais foram as condições e interesses que permitiram a eles surgirem e como tomaram força ou variaram ao longo do tempo.

Desta forma, busquei nesta pesquisa, evidenciar os enunciados presentes nos discursos da Matemática escolar sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Para além do discurso, outras ferramentas teóricas advindas da oficina de Foucault fazem parte desta dissertação: enunciação e enunciado.

Entendo como enunciação a materialidade do que foi falado, escrito, dito, registrado de alguma forma, conforme Góes (2015, p. 85) explicou:

Uma enunciação se dá toda vez que um conjunto de signos é emitido; é um acontecimento que jamais se repete, possuindo uma singularidade que jamais se pode reproduzir, uma certa individualidade espaço-temporal. Uma pessoa pode proferir uma mesma frase cem vezes e, feito isso, teremos que considerar cem enunciações distintas no tempo.

Um conjunto de enunciações, para Foucault, constitui um enunciado, “constituído pela condição de existência que pode aparecer em unidades como frases, proposições, atos de linguagem”⁹⁷. O enunciado é como uma rugosidade que aparece na superfície do discurso ao qual pertence, é como um átomo do discurso. Uma enunciação é também um acontecimento, mas que não se repete, ao contrário do enunciado. Deste modo, um enunciado pode ser composto por múltiplas enunciações.

Cabe ressaltar que, ao analisar os enunciados, não nos cabe imaginar ou investigar algo oculto que possa estar por trás do discurso, devemos ficar no nível das coisas ditas. “Ao perguntarmos sobre o dito em uma perspectiva foucaultiana, encontramos, para além do autor, do sujeito que preexiste ao discurso, instâncias dispersas que definem quem pode falar, em que conjunturas ou domínios institucionais”⁹⁸.

⁹⁷ SARTORI, 2015, p. 37.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 39.

Nesse caso, até mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso. Metodologicamente, isso é ao mesmo tempo mais fácil e mais difícil. Mais fácil, porque não envolve todo um conjunto de operações linguísticas e analíticas que as demais análises do discurso exigem. Mais difícil por que é preciso se “ater ao que efetivamente é dito, apenas à inscrição do que é dito”, sem imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e silêncios. [...] Tanto a leitura que só se atém ao que é efetivamente dito quanto a busca exaustiva de fragmentos enunciativos às vezes esquecidos, às vezes imperceptíveis, são procedimentos vistos, por alguns críticos, como uma marca positivista do pensamento foucaultiano. Mas, por outro lado, é preciso considerar a fluidez com que o filósofo trata daquilo que é tão importante para o positivismo – o método – e o nihilismo que ele herdou de Nietzsche. A isso se soma o fato de Foucault jamais buscar fundamentação para todo o seu pensamento [...]. Tudo isso combinado resulta numa mistura surpreendente, desconcertante e inovadora (VEIGA-NETO, 2016, p. 97-98).

Ou seja, Veiga-Neto (2016) ressaltou, dentre outras coisas, que fazer uma análise do discurso com as teorizações deixas por Foucault exige que o pesquisador se limite ao que está dito evidenciando aqueles que, por vezes, são esquecidos, ou passam despercebidos.

Assim, as contribuições foucaultianas para análise do discurso que expus até aqui foram meu ponto de partida para buscar possíveis respostas para a problemática lançada por este trabalho. Imagino que ao desenvolver esta breve incursão nas ferramentas foucaultianas para análise do discurso posso ter deixado lacunas, pois a vasta obra desenvolvida por Foucault não cabe apenas em um capítulo de dissertação de mestrado. No entanto, o que evidenciei me pareceu suficiente para justificar a análise que realizei. Assim como o próprio Foucault disse, podemos utilizar de sua obra aquilo que nos for conveniente para construir novas metodologias e, como um pirotécnico, destruir tudo depois como fogos de artifício que queimam no ar.

Munido das ferramentas deixadas por Foucault, percebi nos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEMs) a constituição do *lôcus* para a investigação dos enunciados que circulam sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Possivelmente outros lugares poderiam ter sido escolhidos para serem fontes de dados desta pesquisa⁹⁹. No entanto, o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) é sem dúvida um dos mais importantes produtores de discursos e verdades no campo da Educação Matemática o que atende aos requisitos das teorias foucaultianas, pois para Foucault “[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; [...] é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos universidade, Exército, escritura, meios de comunicação”¹⁰⁰. Neste sentido,

Por ser gerada, transmitida e alicerçada por instituições reconhecidas, por ser acolhida e legitimada entre os pares neste campo de saber, a produção dos ENEMs entra em concomitância com as formulações foucaultianas. Assim, essa mesma produção, ao atender certas exigências e se mostrar qualificada, faz com que o ENEM entre na ordem do discurso da Educação Matemática como um dos principais lugares brasileiros para a produção de verdades neste campo (GOES, 2015, p. 71).

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), legitima a relevância do Encontro Nacional de Educação Matemática ao dizer que

Este evento é o mais importante no âmbito nacional, porque congrega o universo dos segmentos envolvidos com a Educação

⁹⁹ Periódicos ou outros eventos das áreas da Educação Matemática ou da Educação de Jovens e Adultos, como: Revista *Bolema*, Educação Matemática em Revista, Revista *Zetetiké*, Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, colóquios e encontros regionais e locais organizados por universidades ou pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, entre outros.

¹⁰⁰ GOES, 2015, p. 32.

Matemática: professores da Educação Básica, Professores e Estudantes das Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, Estudantes da Pós-graduação e Pesquisadores. A cada encontro constatamos o interesse pelas discussões sobre a Educação Matemática, seus fazeres múltiplos e complexos, novas tendências metodológicas e pesquisas que dão sustentação ao campo (ENEM, 2016, n.p.).

Como afirmou Duarte (2009), a participação de estudantes, professores e pesquisadores da área da Educação Matemática nos ENEMs vem aumentando ao longo do tempo, e construindo novos significados para o ensino de matemática e para a própria Educação Matemática através da imposição da SBEM como local de produção, legitimação e disseminação de verdades¹⁰¹. Assim, a autora concluiu que os ENEMs

apontam para a relevância que o evento possui no campo da Educação Matemática, fazendo circular, entre um conjunto amplo de integrantes da comunidade acadêmica e escolar, uma produção que abriga uma diversidade perspectivas teóricas e metodológicas que acabam por instituir verdades sobre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem da matemática (DUARTE, 2009, p. 33).

Desde 1987, e hoje organizado bianualmente pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, o Encontro Nacional de Educação Matemática já ocorreu em 12 edições. Hoje o evento reúne pesquisadores e professores de todo o Brasil que participam através de cinco modalidades: comunicações científicas, relatos de experiências, minicursos, mesas redondas e palestras. Os anais das 12 edições do evento estão disponibilizados no site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática¹⁰², lugar este onde encontrei os trabalhos relacionados a Educação de Jovens e Adultos que formaram o *corpus* inicial da pesquisa, produzidos da seguinte forma:

Produção 1: busca pelos termos *supletivo*, *eja*, *jovens* e *adultos* nos títulos dos resumos/trabalhos publicados nos anais do: I ENEM (1987), II

¹⁰¹ DUARTE, 2009.

¹⁰² <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>

ENEM (1988), III ENEM (1990), IV ENEM (1992), V ENEM (1995) e VI ENEM (1998); nesta produção utilizei a leitura dinâmica para identificar os resumos/trabalhos devido ao fato dos anais disponíveis destes eventos serem digitalizações dos anais impressos, impedindo o uso do recurso *localizar* do leitor de arquivos em formato *pdf*.

Produção 2: busca pelos termos *supletivo*, *eja*, *jovens* e *adultos* nos títulos dos trabalhos publicados nos anais do: VII ENEM (2001), VIII ENEM (2004), IX ENEM (2007), XI ENEM (2013) e XII ENEM (2016); nesta produção utilizei o recurso *localizar* do leitor de pdf ou do navegador para localizar os trabalhos.

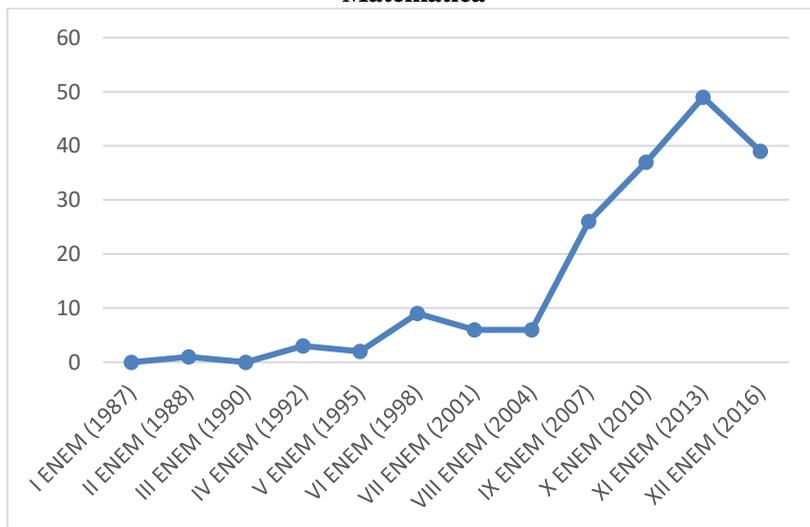
Produção 3: busca pelos termos *supletivo*, *eja*, *jovens* e *adultos* através do recurso *buscar* disponível no *hotsite* do X ENEM (2010); nesta produção utilizei a ferramenta *buscar* disponibilizada, que me permitiu localizar trabalhos incluindo títulos, autores e palavras-chave.

A produção realizada da forma supramencionada resultou em 176 trabalhos, sendo que aproximadamente 85% destes (149 trabalhos) concentram-se nos últimos quatro encontros (2007, 2010, 2013, 2016). O *Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos sobre Educação de Jovens e Adultos encontrados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática* mostra a quantidade de trabalhos que encontrei em cada encontro.

Iniciei a leitura pelos 39 trabalhos publicados no último ENEM (2016). Nesta etapa, ao fazer as leituras fui agrupando as enunciações que identifiquei de acordo com suas semelhanças sobre os temas que tratavam. Desta forma, me pareceu haver pelo menos 13 possíveis temas capazes de serem investigados: (1) as singularidades/diversidades dos estudantes e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, (2) as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, (3) as marcas de exclusão presentes na trajetória de vida dos estudantes e em seus processos de escolarização, (4) a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade para transformação da realidade, (5) a conclusão da Educação Básica como possibilidade para ascensão social, (6) a necessidade da contextualização para promover a aprendizagem dos estudantes, (7) a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, (8) a formação docente do professor para a Educação de Jovens e Adultos, (9) os conflitos/dificuldades existentes na Educação de Jovens e Adultos, (10) o currículo da Educação de Jovens e Adultos, (11) as metodologias utilizadas, (12) as propostas de ensino com objetivos de desenvolver a

criticidade nos estudantes e (13) as propostas de ensino com objetivos de promover ações de exercício da cidadania.

Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos sobre Educação de Jovens e Adultos encontrados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática



Fonte do autor.

Abaixo apresento um excerto¹⁰³ como exemplo para um dos 13 possíveis temas de investigação.

(1) As singularidades/diversidades dos estudantes e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (54 enunciações):

Desse modo, entendemos que este segmento de ensino tem algumas características peculiares referentes a seus sujeitos, caracterizando-a como uma modalidade de identidade própria e que se distingue substancialmente dos outros segmentos do ensino regular (SANTOS e RODRIGUES, 2016, p. 3).

¹⁰³ Os excertos retirados dos trabalhos analisados estarão circunscritos por retângulos para se tornarem diferenciados das demais citações e referências que compõem a análise dos resultados.

(2) As dificuldades de aprendizagem dos estudantes (24 enunciações):

A complexidade dos cálculos que envolvem as operações com frações, operações com números decimais e a transformação de números fracionários em decimais, levam muitas vezes os estudantes apresentarem dificuldades, pois é preciso pré-requisitos, como certas habilidades para poderem estruturar e resolverem os problemas (SANTANA e LIRA, 2016, p. 11).

(3) As marcas de exclusão presentes na trajetória de vida dos estudantes e em seus processos de escolarização (28 enunciações):

Na EJA e, para não sermos injustos, talvez em mais de um ou de dois ambientes da esfera pública, vemos um enorme quantitativo de pessoas “pisoteadas pela vida” (ALMEIDA e LEVY, 2016, p. 2).

(4) A Educação de Jovens e Adultos como possibilidade para transformação da realidade (5 enunciações):

Compreendemos que a área de conhecimento em questão é indispensável e extremamente importante no dia a dia de homens e mulheres, pois através dela os cidadãos têm a oportunidade de compreender e transformar o mundo a sua volta, estabelecendo relações qualitativas e quantitativas, resolvendo situações problemas além de pensarem matematicamente (SANTOS e RODRIGUES, 2016, p. 4).

(5) A conclusão da Educação Básica como possibilidade para ascensão social (16 enunciações):

[...] mesmo tendo sido abandonadas pela sociedade e/ou por si próprias, vemo-las, de uma forma ou de outra, ainda à procura de certo “lugar ao sol” (ALMEIDA e LEVY, 2016, p. 2).

(6) A necessidade da contextualização para promover a aprendizagem dos estudantes (53 enunciações):

A matemática é rica na medida em que seus conteúdos fazem sentido na vida de quem a aprende, principalmente, em todo o corpo discente escolar. Cabe, então, ao professor proporcionar nas aulas com seus alunos meios e subsídios que tornem a aprendizagem da matemática mais criativa e contextualizada (PAIM, 2016, p. 1).

(7) A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (36 enunciações):

É importante resgatar junto aos estudantes os saberes cotidianos valorizando e respeitando suas histórias de vida (LUZ, MACHADO e PEREIRA, 2016, p. 4).

(8) A formação docente do professor para a Educação de Jovens e Adultos (32 enunciações):

Uma das dificuldades foi falta/desconhecimento de metodologias de ensino direcionadas para a EJA. Os professores defendem a necessidade de se ter na formação inicial (graduação) abordagens metodológicas que atendam às especificidades do público da EJA: [...] senti falta em minha formação inicial de uma metodologia de ensino especificamente voltada a EJA, pois entendo que como se trata de um público diferente, os métodos de ensino que uso no Ensino Regular não deveria usar na EJA (SOARES e BELMAR, 2016, p. 6).

(9) Os conflitos/dificuldades encontrados na Educação de Jovens e Adultos (24 enunciações):

Com relação às facilidades e/ou dificuldades em ensinar EJA enquanto professor de matemática da EJA, doze professores direcionaram suas dificuldades diretamente para os alunos, alegando

baixa autoestima, turmas heterogêneas, a dificuldade cognitiva dos alunos e o fato de estarem cansados (SILVA et al., 2016, p. 5).

(10) O currículo da Educação de Jovens e Adultos (31 enunciações):

Nessa perspectiva, entendemos que aprender matemática é fundamental, para todos os indivíduos que a utilizam cotidianamente. Reforçando nosso argumento, a proposta curricular para a EJA afirma que “aprender matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres (ZANON et al, 2016, p. 2).

(11) As metodologias utilizadas (35 enunciações):

Ainda hoje, nota-se que os processos no ensino de matemática para adultos são realizados com métodos ou atividades preparadas para crianças, além disso, Duarte (2009) afirma também que os adultos têm dificuldades para associar a matemática escolar com a matemática utilizada em suas experiências cotidianas, sentindo-se muitas vezes ignorantes com relação ao aprendizado da Matemática (BARRETO e OLIVEIRA, 2016, p. 6).

(12) As propostas de ensino com objetivos de desenvolver a criticidade nos estudantes (13 enunciações):

Uma das disciplinas curriculares obrigatória na EJA é a Matemática, que precisa ser trabalhada no sentido de contribuir de modo significativo e insubstituível na formação de indivíduos independentes, críticos e criativos (OLIARSKI e FILLOS, 2016, p. 2).

(13) As propostas de ensino com objetivos de promover ações de exercício da cidadania (13 enunciações):

E ainda, como adequar à proposta pedagógica para que as diversidades dos estudantes possam ser respeitadas, e em sintonia com as características da EJA possa se desenvolver um ensino voltado para a aquisição da cidadania (LUZ, MACHADO e PEREIRA, 2016, p. 7).

Não organizei as enunciações em temas disjuntos¹⁰⁴, ou seja, havia enunciações que agrupei em mais de um tema por fazerem menção a mais de um assunto. Diante disso, realizei uma nova leitura das enunciações separadas, afim de buscar outras semelhanças e diferenças entre elas, e percebi que muitas remetiam a questões sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, optei por investigar o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, não só pela percepção que tive a partir das enunciações, mas também devido as inquietações pessoais que tenho sobre esse tema e que me motivaram a continuar esta pesquisa.

Iniciei uma nova produção através da busca pelos termos *currículo*, *currículos*, *curricular*, *curriculares* e seus sinônimos *disciplina*, *disciplinas*, *matéria*, *matérias*, *programa*, *programas*, *programação*, *programações*, *programático* e *programáticos* nos trabalhos do VII ENEM (2001) ao XII ENEM (2016), totalizando uma busca em aproximadamente 92% dos trabalhos selecionados. Além de representaram uma amostra significativa, os trabalhos no intervalo de tempo entre 2001 e 2016 estão em versões completas (não apenas resumos), e assim, apresentaram a possibilidade de serem analisados com o recurso *localizar* dos *softwares* leitores de *pdf* ou editores de texto. Além disto, inferi que tais trabalhos seriam bastante significativos pois situam-se em um período histórico em que a Educação de Jovens e Adultos já era vista como uma modalidade da Educação Básica e um direito de todos os brasileiros, consoante com a visão contemporânea.

Por fim, fiz a leitura de todos parágrafos que continham os termos buscados. Nestas leituras selecionei 115 enunciações que falavam claramente sobre o currículo de Matemática e descartei enunciações que tratavam sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos de forma geral ou que utilizavam os termos pesquisados com outros significados não interessantes para minha pesquisa.

¹⁰⁴ Conjuntos disjuntos são conjuntos que não possuem elementos em comum. Na definição matemática: dois conjuntos A e B são disjuntos quando a intersecção de A com B é um conjunto vazio.

7 O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA PARA A EJA: ENUNCIADOS QUE CIRCULAM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade (VEIGA-NETO, 2016, p. 101).

Neste último capítulo apresentarei dois enunciados que identifiquei durante minha investigação¹⁰⁵. Assim como mostrou a citação que iniciou este capítulo, mostrarei como os enunciados sobre o currículo de Matemática que evidenciei possuem efeitos de verdade sobre a Educação de Jovens e Adultos que circulam entre nós na contemporaneidade.

O currículo de Matemática deve estar relacionado com o cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro enunciado fala sobre a relação entre o cotidiano dos estudantes e os conhecimentos matemáticos. ***O currículo de Matemática deve estar relacionado com o cotidiano dos estudantes da Educação Jovens e Adultos*** é um enunciado que trata da necessidade da valorização das experiências dos estudantes que ocorrem fora da escola como ponto de partida para aprender a Matemática ou sobre a contextualização dos saberes matemáticos realizada através de situações que envolvam atividades do cotidiano.

A contextualização dos conhecimentos matemáticos nem sempre exige contextos oriundos da vida cotidiana dos estudantes. Ela pode ser entendida como um movimento desencadeado em uma proposta de ensino que tem por objetivo fundamentar o processo de aprendizagem, pois possibilita estabelecer sentidos do estudante para os significados dos

¹⁰⁵ Conforme expus no capítulo anterior, as enunciações que identifiquei me permitiam realizar outros recortes, dar outros enfoques, investigar por diferentes caminhos, evidenciar outros enunciados. No entanto, motivado pelos meus interesses pessoais fiz escolhas que me levaram aos enunciados que escolhi evidenciar nesta pesquisa.

conceitos matemáticos¹⁰⁶. Ou seja, a contextualização é um recurso que permite aos estudantes aprenderem conceitos matemáticos através da mediação entre signos e sentidos, não necessariamente provenientes de situações cotidianas. Por exemplo, é possível contextualizar o conceito de fração como parte do todo através da divisão de figuras geométricas. Estas representações são símbolos que permitem aos estudantes darem significados às representações das frações como parte do todo.

As orientações curriculares oficiais indicam a contextualização como princípio pedagógico para dar significado aos conhecimentos matemáticos. No entanto é comum que este princípio seja percebido como ilustrações de aplicações dos conhecimentos matemáticos no mundo real. Conforme Reis e Nehring (2017) afirmaram, essa concepção “descreve um entendimento simplificado sobre a contextualização, no qual os problemas propostos pelo professor na sala de aula são utilizados para mostrar a matemática a partir de exemplos da realidade”¹⁰⁷.

No entanto, ao referirem-se a utilização dos saberes prévios dos estudantes oriundos de suas *experiências cotidianas de vida para dar novos significados e/ou construir novos saberes*, pressupõe que os elementos trazidos como ponto de apoio para ensinar os conteúdos de matemática, devem necessariamente ter um vínculo com a realidade do estudante. Isso pode ser percebido nos oito excertos a seguir que representam esta forma de concepção do currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos.

Os conhecimentos matemáticos trazidos pelos alunos, pouco valorizados por muitos professores, precisam ser identificados e elucidados, pois, dessa forma, o educando começará a perceber que a Matemática está mais próxima de sua vida, é algo acessível, diferente do que tradicionalmente se pensa sobre essa disciplina (MONTEIRO, 2013, p. 4, grifos meus).

A proposta do ensino de jovens e adultos com relação à disciplina de Matemática é buscar promover uma relação entre os saberes adquiridos nas experiências fora da escola e aquelas que serão desenvolvidas no processo

¹⁰⁶ REIS E NEHRING, 2017.

¹⁰⁷ Ibidem, 2017, p. 343.

escolar (FONSECA e OLIVEIRA, 2013, p. 6, grifos meus).

Dentre os resultados, a denúncia da não neutralidade das seleções e práticas curriculares, e a defesa de que os percursos curriculares sejam **conduzidos de forma que a Matemática dialogue com a vida dos estudantes jovens, adultos ou idoso**, motivando a aprendizagem a partir de situações que lhes façam sentido (FREITAS e ESQUINCALHA, 2016, p. 1, grifos meus).

A fim de motivá-los, diante das necessidades apontadas, foi desenvolvido um planejamento que fosse importante e significativo para os alunos, **inspirado nas atividades diárias respeitando e valorizando as experiências do grupo**, para tanto pensou em um planejamento curricular funcional **(que atenda às necessidades do cotidiano)** (SOUZA, 2013, p. 2, grifos meus).

Por exemplo, ao considerarmos a organização curricular na área de Matemática, é possível percebermos dificuldades apresentadas por indivíduos que passam a vida toda contando dinheiro para se alimentar, vestir e criar filhos e netos, e não conseguem aprender a fazer contas. Essa constatação reitera a denúncia da desvinculação do **ensino da aritmética de seu rico significado em nossos contextos de vida cotidiana** (FREITAS e ESQUINCALHA, 2016, p. 4-5, grifos meus).

Cabe ao professor estar atento a esses fatores, propondo em seu planejamento **a valorização dos conhecimentos cotidianos e a relação dos mesmos com os conteúdos curriculares, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos** (SOUZA, 2013, p. 4, grifos meus).

Nessa perspectiva, entendemos que aprender matemática é fundamental, **para todos os**

indivíduos que a utilizam cotidianamente.

Reforçando nosso argumento, a proposta curricular para a EJA afirma que “aprender matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres (ZANON et. al, 2016, p. 2, grifos meus).

Por isso concordando com Rosetti e Schimiguel (2011) que argumentam que a estatística nos currículos do ensino básico, tornou-se uma realidade nas redes escolares e faculdades que estão preocupadas com um **ensino mais qualificado e suas necessidades de conhecimento da estatística em nosso cotidiano** (SILVA e OLIVEIRA, 2013, p. 1, grifos meus).

Os excertos acima mostram a intenção de *criar situações didáticas que proporcionem relações entre os saberes adquiridos nas vivências extraescolares com os saberes a serem adquiridos dentro da escola*. É ressaltada a importância de respeitar as experiências de vida dos indivíduos ao *buscar este diálogo entre os conhecimentos de senso comum e os conhecimentos científicos, diálogo este que deve atender as “demandas” vivenciadas por todos*. Para tal seria possível *evidenciar a presença da Matemática em situações cotidianas* que utilizam a aritmética e a estatística, por exemplo. Dito de outra forma, seriam as vivências dos estudantes, suas práticas, que dariam forma ao trabalho e pedagógico e elencariam os conteúdos matemáticos a serem trabalhados.

A contextualização aparece como outra forma para relacionar os saberes matemáticos ao cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, conforme os cinco excertos a seguir exemplificam.

Um currículo matemático que vise formar para a vida deve levar em consideração que **aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos** traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações

necessárias à sua formação (SCHERWENSKÉ e RODRIGUES, 2013, p. 4, grifos meus).

Nas práticas educativas desenvolvidas com jovens e adultos, a todo momento nos deparamos com questionamentos referentes ao ensino e à aprendizagem de Matemática, à organização curricular desse conhecimento, ao **"uso" da Matemática em contextos não escolares, e ao confronto do conhecimento adquirido nesses contextos com sua versão escolar** (ARAUJO, 2001, p. 1, grifos meus).

Hoje em dia, encontramos em diversos textos prescritivos (Parâmetros Curriculares Nacionais, Manuais do Professor, Programas de Ensino elaborados pelas Secretarias de Educação, Literatura na área da Educação Matemática) uma recomendação enfática para que **"se utilizem problemas do cotidiano para ensinar Matemática"** (FONSECA, 2001, p. 3, grifos meus).

Isso significa que jovens e adultos dessa modalidade de ensino devem desenvolver a capacidade de **usar a Matemática para analisar e resolver situações problemáticas, raciocinar e comunicar, interpretar as mais variadas situações e tomar decisões fundamentadas relativas à sua vida pessoal, social ou familiar** (SKOVSMOSE, 2000; 2007 apud OLIARSKI e FILOS, 2016, p. 2, grifos meus).

Visto que, **a aquisição do conhecimento matemático permite ao sujeito resolver problemas de sua vida cotidiana, bem como possuem aplicações no mundo do trabalho**, motivo pelo qual essa disciplina ocupa um papel tão expressivo na extensão curricular dos mais diversos níveis de ensino (ALBUQUERQUE et. al, 2016, p. 2, grifos meus).

Utilizar os problemas do cotidiano para ensinar os conhecimentos matemáticos, isto é, contextualizando através de situações da vida real, mesmo que este real não pertença a realidade do estudante, seria *uma forma de munir os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de conhecimentos vistos como necessários para o desenvolvimento das atividades profissionais*. Nessa perspectiva, os estudantes seriam capazes de *perceber como a Matemática está próxima de suas vidas*. Haveria, dessa forma, uma extensão das aprendizagens contextualizadas para as suas realidades específicas.

Este discurso sobre uso das situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes, ou seja, do aproveitamento de suas realidades como ponto de partida ou chegada para aprender os conhecimentos matemáticos, se tornou uma verdade que atravessa todos os níveis e modalidades da educação matemática¹⁰⁸. Duarte (2009) em sua tese investigou o enunciado *é importante a escola trabalhar com a “realidade”*. A autora percebeu que na área da Educação Matemática esse enunciado se refletiu em outros dois enunciados: *trabalhar com a “realidade” possibilitaria dar significados aos conteúdos matemáticos, suscitando o interesse dos estudantes por sua aprendizagem e trabalhar com a “realidade” seria importante por suas implicações sociais*.

O primeiro enunciado identificado por Duarte (2009) foi recorrentemente relacionado a uma “falta de sentido” para aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Essa “falta”, então, poderia ser “preenchida” pela aplicação da Matemática em situações “reais” vivenciadas pelos estudantes. Como afirmou a autora:

Esse "vazio" seria preenchido pela "contextualização dos conteúdos, [que] dar[iam] significado aos planos de estudo" e garantiriam a própria "existência" da matemática: "dar-lhe um significado para que ela exista". Assim, o significado para a existência da matemática estaria vinculado à sua aplicabilidade no cotidiano extraescolar. A "realidade" seria a "base concreta" que daria sentido e visibilidade à "importância" dos conteúdos matemáticos desenvolvidos pela escola. Nesse sentido, o professor "deseja trabalhar o conteúdo de forma mais significativa" e seu desejo, inicialmente frustrado, é posteriormente concretizado, quando "utiliza uma

¹⁰⁸ DUARTE, 2009.

situação cotidiana" (DUARTE, 2019, p. 149, grifos da autora).

Já o segundo enunciado identificado por Duarte (2009) foi percebido através das enunciações que afirmavam ser o trabalho pedagógico contextualizado com situações reais uma ação que daria condições aos estudantes de perceberem os problemas sociais e posicionarem-se frente a esses problemas.

Trabalhar pedagogicamente de "*forma contextualizada*", levando em consideração a "*realidade*", ajudaria o aluno a "*toma[r] consciência*" das "*questões sociais*" e possibilitaria a construção de uma postura de "*indignação*" frente às "*situaç[ões] de miséria*". Possibilitar ao educando uma educação que "*incorpora[sse] a Matemática nas práticas sociais, [estaria] contribuindo, assim, para a adoção da Educação Matemática Crítica*", uma "*educação como força social e política*", que teria por objetivos a "*transformação da realidade*" (DUARTE, 2009, p. 158).

Duarte (2009) mostrou que a verdade sobre o uso da “realidade” para o ensino da Matemática reatualizou-se na contemporaneidade para responder as críticas sobre um “ensino vazio” ou para construir uma postura ativista frente aos problemas sociais. Em ambas as situações me perguntei sobre a relação entre a Matemática e a “realidade”. A “realidade” ficou ao serviço da Matemática? Ou a Matemática ficou ao serviço da “realidade”? No entanto, percebi que a realidade vivenciada pelos jovens e adultos da EJA é muito complexa pois envolve não apenas as situações em que é possível perceber aplicações dos conhecimentos matemáticos, mas toda uma relação entre o mundo do trabalho, da família, dos anseios individuais, das lutas sociais e das situações que o mundo moderno líquido e os interesses do capital impõe a todos esses sujeitos. Então, talvez a “realidade” recortada e relacionada com a Matemática não seja capaz de dar conta de tudo o que se espera dela, talvez ela apenas seja um meio para ajudar os jovens e adultos a compreenderem conhecimentos matemáticos mais complexos.

Por outro lado, acredito que somente a utilização dos problemas cotidianos para o ensino da Matemática revela uma percepção utilitarista e também imediatista (postura típica da sociedade do consumo) dos

conhecimentos matemáticos, pois “para além da dimensão utilitária, os sujeitos da EJA percebem, requerem e apreciam também sua dimensão formativa, numa perspectiva diferenciada daquela assumida pelas crianças ou no trabalho com elas”¹⁰⁹. No entanto, além de objetivar os estudantes da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos que precisam primordialmente de situações contextualizadas relacionadas aos seus cotidianos, esse discurso acaba por desconsiderar que há tantas situações cotidianas quanto há estudantes numa turma e que jovens e adultos. Ademais, percebo em minhas aulas que eles também possuem interesse em aprender os conhecimentos matemáticos que não estão diretamente relacionados com os cotidianos supostamente vivenciados por eles.

Abaixo, apresento uma fala de um estudante que participou de um projeto de geometria realizado por Fonseca que exemplifica a perspectiva supracitada:

“Sabe do que eu mais gostei nesse projeto? Veja bem. Eu passo seis vezes por dia em frente dessa creche. Seis vezes por dia. Nunca tinha reparado como que a fachada dela é bonita. ‘Cês já viram? Tem assim um círculo com uma espécie de hexágono, como que fala? inscrito, inscrito no círculo. Dá uma ideia assim de profundidade. Bacana mesmo. Agora toda vez que eu passo ali eu vejo isso. Eu penso nisso. Olha que bacana! Que é Geometria lá!” (FONSECA, 2016, n.p.).

No entanto, pode parecer certa heresia questionar a necessidade de vinculação do mundo dos estudantes, suas realidades com a matemática escolar. Por este motivo cabe destacar que não estou negando esta possibilidade, mas, problematizando a inexistência de conteúdos que a ultrapassem, pois é bastante comum escutarmos de docentes que trabalham com esta modalidade afirmarem que tais conteúdos bastam para eles.

Desta forma, não discordo da necessidade de contemplarmos conteúdos que os ajudem a entender e apreciar o mundo em que vivemos, mas não necessariamente, utilizar a resolução de problemas da vida como única meta a ser atingida¹¹⁰.

¹⁰⁹ FONSECA, 2016, n.p.

¹¹⁰ FONSECA, 2016.

O acesso a uma participação cada vez mais autônoma e inclusiva no mundo letrado é talvez o principal anseio do aluno jovem e adulto da escola básica, excluído que foi do processo de escolarização e do acesso aos bens culturais que essa escolarização poderia proporcionar-lhe, a maior parte deles de alguma forma relacionados à cultura letrada (FONSECA, 2016, n.p.).

Nesta perspectiva, concordo com Masschelein e Simons quando, na obra provocativamente denominada de “Em defesa da Escola” afirmam a necessidade de possibilitarmos na sala de aula “aprendizagens sem uma finalidade imediata”¹¹¹.

No entanto, a força deste enunciado que afirma para a Educação de Jovens e Adultos a necessidade de relações com o cotidiano dos estudantes – cotidiano como ponto de partida ou como contexto – são consoantes com o que preconizam as orientações curriculares, sejam as *DCNs (2013)* ou a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental (2002)*, como apresentei nos primeiros capítulos.

Os documentos oficiais revelam o interesse do Estado, diante de problemas educacionais graves como o analfabetismo e a baixa escolarização, em garantir estratégias de ensino da Matemática que permitam assegurar uma posição relativa favorável ao mercado e a comunidade política¹¹². A utilização do cotidiano dos estudantes parece figurar como um dispositivo potencial para aumentar a garantia de sucesso do ensino dos conhecimentos matemáticos, pois parte da ideia de que os conhecimentos cotidianos são comuns a todos os estudantes jovens e adultos. A inclusão de tal argumentação nos documentos oficiais – que influenciam as políticas estaduais, municipais, formação de professores e práticas docentes – também se revela como uma estratégia para assegurar que os recursos econômicos investidos resultem nos objetivos almejados.

Hoje em dia, encontramos em diversos textos prescritivos (Parâmetros Curriculares Nacionais, Manuais do Professor em livros didáticos, Programas de Ensino elaborados pelas Secretarias de Educação, Literatura na área da Educação Matemática) uma recomendação enfática para que

¹¹¹ MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.91

¹¹² FONSECA, 2016.

“se utilizem problemas do cotidiano para ensinar Matemática” (FONSECA, 2016, n.p.).

Como ressaltei no terceiro capítulo, as atuais orientações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foram construídas por pressões de organizações e convenções internacionais. O surgimento de um enunciado que revela a preocupação de estratégias para o ensino de Matemática para jovens e adultos criadas apenas nas últimas duas décadas reflete a necessidade da elevação da escolarização das camadas populares para os interesses econômicos.

O enunciado sobre a utilização do cotidiano dos estudantes para o ensino da Matemática parece ter se estabelecido como um legado deixado pelas experiências da Educação dos movimentos populares do século XX e inserido nos documentos oficiais construídos a partir da década de 1990. Apesar das ideias de “conscientização” deixadas por Paulo Freire serem constantemente questionadas pelo pensamento pós-moderno¹¹³, o legado deixado por este educador sobre a Educação Popular tornou-se referência em diversos países, inclusive o Brasil, e figura como um dos principais referenciais para movimentos sociais e políticas públicas educacionais voltadas para as populações mais pobres. Tais movimentos buscam o reconhecimento de suas formas de pensar e utilizar seus conhecimentos em face das situações cotidianas que vivenciam. Na Educação Matemática, a perspectiva freireana sustentou muito dos trabalhos vinculados a Etnomatemática, pois essa, apresentava um viés político ao dar visibilidade a outras formas de racionalidade matemática.

No entanto, Knijnik (2004) ressaltou que os movimentos sociais não buscam apenas o reconhecimento e valorização dos conhecimentos úteis aos seus cotidianos. O que costumamos chamar de “a” Matemática, carregada de eurocentrismos, mas que caracteriza a Matemática Acadêmica e influencia a transposição didática para a construção dos saberes da Matemática Escolar, marca relações de poder entre aqueles que detém e os que não detém acesso a estes conhecimentos. Nesta trama que construiu uma política de conhecimento dominante, os grupos sociais desprivilegiados economicamente são feitos reféns¹¹⁴ pois continuam sendo segregados por outra *prática divisória*, a dos que possuem acesso aos conhecimentos privilegiados socialmente de uma Matemática “mais acadêmica” e a dos que estão condicionados a uma Matemática restrita a aplicações cotidianas.

¹¹³ KNIJNIK, 2004.

¹¹⁴ KNIJNIK, 2004.

[...] é preciso tomar em consideração que os alunos não vêm à escola apenas à procura da aquisição de um instrumental para uso imediato na vida diária, até porque parte dessas noções e habilidades de utilização mais frequente no dia a dia eles já dominam razoavelmente, embora manifestem indícios de seu desejo de otimizá-las. Isso leva a conferir ao ensino de Matemática que se pretende ali processar um caráter de sistematização, de reelaboração e/ou alargamento de alguns conceitos, de desenvolvimento de algumas habilidades e mesmo treinamento de algumas técnicas requisitadas para o desempenho de atividades heurísticas e algorítmicas (FONSECA, 2016, n.p.).

Por isso, se os estudantes procuram aprender conceitos ou procedimentos da Matemática Acadêmica na Educação de Jovens e Adultos é necessário que haja uma discussão dos critérios de seleção dos conteúdos a serem contemplados¹¹⁵. O tratamento dado a Matemática popular não pode ser visto como um folclore para que o “povo se sinta valorizado”, nem tão pouco como “material intelectual” e ponte a partir da qual os saberes acadêmicos seriam aprendidos¹¹⁶.

Se consideramos haver na EJA, indubitavelmente, em respeito às demandas dos alunos, o propósito de ensinar a matemática acadêmica, socialmente legitimada, cujo domínio os próprios grupos subordinados colocam como condição para que possam participar da vida social, cultural e econômica de modo menos desvantajoso, não podemos tratar, por isso, os saberes acadêmicos e populares de modo dicotômico (FONSECA, 2016, n.p.).

Ou seja, Fonseca (2016) alertou para a compreensão de um currículo de Matemática que contemple os conhecimentos relacionados aos cotidianos dos estudantes e os da Matemática Acadêmica, que são reconhecidos pelos excluídos socialmente como condição necessária para que diminuam suas desvantagens. Isto não exige a necessidade de

¹¹⁵ FONSECA, 2016.

¹¹⁶ KNIJNIK, 1996, apud FONSECA, 2016.

discussões sobre as relações de poder que legitimam e reproduzem a valorização dos saberes acadêmicos em detrimento dos demais.

O Segundo enunciado que passo a problematizar diz respeito ao entendimento de que a Matemática aprendida na escola e, que deveria estar presente no currículo escolar, seria aquela que instrumentalizaria os jovens e adultos para a construção da cidadania. O enunciado ficou assim configurado:

O currículo de Matemática para a Educação de Jovens e adultos deve instrumentalizar para a construção da cidadania.

As enunciações que remetem a este enunciado adquiriram visibilidade através dos excertos abaixo:

Por isso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) “**para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente**”. Dessa forma, o ensino de Matemática deve garantir, ao aluno da Educação Básica, o desenvolvimento de competências e habilidades que são requeridas pelo mundo em que esses alunos vivem, onde a criatividade, autonomia e a capacidade de solucionar problemas tenham um destaque especial (TORSTENSEN e ROSA, 2013, p. 1, grifos meus).

Dessa forma, o currículo de Matemática para jovens e adultos deve contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e **criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participe mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura e se torne, dessa forma, um agente de transformação social** (TORSTENSEN e ROSA, 2013, p. 2, grifos meus).

A observação e adoção de tais estratégias ajudam a dimensionar a função da Matemática num currículo de EJA, mas esse dimensionamento não pode se

afastar da reflexão sobre a natureza do conhecimento matemático, suas características essenciais e seus métodos particulares. Essa reflexão é essencial para definir **de que modo o conhecimento matemático pode contribuir para a formação de cidadãos e de sujeitos da aprendizagem** (PEREIRA, 2007, p. 7, grifos meus).

Considerando as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da aprendizagem dos conteúdos e temáticas envolvendo Matemática justifica-se o estudo, sendo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o ensino de Matemática precisa organizar-se para que **a matemática seja um componente curricular importante na construção da cidadania**, pois o conhecimento matemático historicamente construído e em permanente evolução na sociedade pode ser instrumento de inclusão social e cidadã (CORDEIRO, 2013, p. 3).

Desse modo, segundo Brasil (2002), um currículo de matemática para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, deve garantir a valorização de sua pluralidade sociocultural e **criar condições para que o estudante se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da Cultura** (BRUNELLI, 2013, p. 2, grifos meus).

Quanto a objetivos gerais do ensino de Matemática, o documento explicita: “O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, **que visa à construção da cidadania** e à constituição do aluno como sujeito da aprendizagem, compartilha os mesmos objetivos gerais do Ensino Fundamental.” (CONTI e CARVALHO, 2010, p. 2-3, grifos meus).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também preocupam-se sobre este aspecto: “**A Matemática**

pode dar sua contribuição a formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias a comprovação e justificativa de resultados a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo” (ALVES e NEVES, 2010, p. 3, grifos meus).

Através dos excertos é possível afirmar que *para exercer a cidadania na contemporaneidade seria necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente*. Assim, *caberia ao professor definir os conhecimentos matemáticos que poderiam contribuir para que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se tornassem capazes de agir sobre suas realidades, seja através de modificações dos ambientes em que vivem, seja ingressando no mercado de trabalho ou sendo politicamente ativos*. Desta forma *a Matemática se tornaria um meio de proporcionar o acesso à cidadania para aqueles que ainda não a vivenciam*.

Um currículo de Matemática que evidencie a necessidade de formar cidadãos, para que os sujeitos reivindiquem seus direitos civis, para que convivam plenamente na sociedade com condições de acesso aos bens culturais e materiais, não faz parte da tradição da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Pelo contrário, como mostrei nos primeiros capítulos foi com a LDB/1996, influenciada pela Constituição de 1988, que a educação como direito para todos os brasileiros passou a ter a devida atenção. Assim, foi após este marco que houve a ruptura que trouxe as discussões sobre a inclusão social da parcela pobre jovem e adulta.

Novamente, nos documentos oficiais que orientam as construções curriculares, pude encontrar referências que parecem dar sustentação para as enunciações que percebi. Na *Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental (2002)*, por exemplo, há a indicações como: o exercício de uma prática “escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os estudantes como participantes da sociedade (cidadãos)”¹¹⁷.

Ademais, o documento insiste no fato de que os jovens e adultos brasileiros precisam desenvolver diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é a base para a

¹¹⁷ BRASIL, 2002, p. 7.

construção da cidadania e de suas identidades. Por este motivo a necessidade de um modelo educacional inovador e de qualidade, com educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação orientando, dessa forma uma educação que contribua para a formação de cidadãos democráticos e sujeitos de sua ação.

Na mesma esteira dos objetivos acima descritos, a Declaração de Hamburgo (1997) afirmou que a educação para jovens e adultos é tanto consequência do exercício da cidadania quanto condição para uma plena participação na sociedade. Ou seja, atuar na sociedade através do exercício da própria cidadania seria mais que uma exigência, seria uma imposição aos sujeitos para que sejam cidadãos e que seus direitos sejam garantidos¹¹⁸.

Analisar todas estas proposições e indicativos de como o sujeito “deve ser” e de como a educação deve intervir nesta composição me remete a pensar que:

No controlado mundo contemporâneo há sempre alguém que sabe o que devemos ser. Há sempre alguém dizendo, explícita ou implicitamente: ‘Você deve ser isso’, ‘Você deve ser esse determinado tipo de pessoa’. O que tudo isso mostra é que nossa vida aparentemente íntima e privada está inapelavelmente enleada em relações de poder. Quando nos dizem o que querem que sejamos, mesmo que seja para dizer que devemos ser livres, já não somos, é claro, livres. Nós somos, nesse exato momento, objetos e sujeitos do poder (SILVA, 2001, p. 43, grifos do autor).

Ou seja, somos assujeitados pelos discursos que circulam e que são atravessados por relações de poder, pois mesmo que os discursos estejam a nos dizer que devamos ser livres, ao nos dizerem como devemos ser [mesmo que livres] é porque possuem poder sobre nós, ou pelo menos possuem poder sobre aquilo que dependemos para ser. Assim, ao sujeito constituído caberia a intervenção na sociedade. Isso significaria mais do que perceber os problemas sociais que acometem a si e aos seus pares. Todavia, como afirma Góes, “atuar ou não na sociedade deveria ser, em última instância, uma opção para os sujeitos dessa sociedade [que se caracterizariam por sujeitos livres] e não uma prévia imposição”¹¹⁹ como

¹¹⁸ GÓES, 2015.

¹¹⁹ GÓES, 2015, p. 123.

prescrevem os documentos oficiais e indicam as enunciações que encontrei.

Além disso, para exercer a cidadania é exigida a condição de ser um cidadão que faz parte de uma sociedade que zela pelos princípios da cidadania. Na contemporaneidade, ser cidadão é viver na sociedade em plena era do consumo, é ser alguém capaz de tratar informações, tomar decisões e fazer escolhas em meio a alta exposição de propagandas e anúncios a que somos submetidos pelas mídias¹²⁰. Nesta perspectiva, novas urgências são construídas, pois existiria:

[...] a necessidade de lidar com estas informações que são produzidas para anunciar os mais diversos produtos, criar necessidades, estabelecer novos padrões de consumo, manter antigos padrões e vender modos de vida e tudo o que estiver relacionado com tais modos. A necessidade estabelecida é a de saber operar com as informações de uma sociedade capitalista, de uma atualidade que tem, retomando o conceito baumaniano, a vida organizada em torno do consumo (GÓES, 2015, p. 114-115).

Se o nosso código de vida social deriva da política do comprar, as informações desse código não podem deixar de seguir a lógica do consumo. Se posicionar e atuar na sociedade exigiria então ser capaz de ler, de calcular, de utilizar equipamentos tecnológicos, de interpretar adequadamente as propagandas, de não ser enganado e de saber escolher o que irá consumir¹²¹. Aqueles que não possuem tais habilidades serão submetidos as *práticas divisórias* que Foucault denominou. O sujeito é diferenciado dos demais, é objetivado por aquilo que o separa dos demais. Por exemplo: o louco e o são, os criminosos e os “bons”, o doente e o sadio, o que faz parte da sociedade consumidora e o que não faz parte da sociedade consumidora.

Na sociedade do consumo, que cada vez mais busca o prazer imediato, o conhecimento parece ter se tornado uma mercadoria a ser consumida e descartada logo após a sua aprendizagem/uso. “O consumismo que caracteriza os processos de individualização na

¹²⁰ Ibidem, 2015.

¹²¹ Ibidem, 2015.

modernidade atual não visa o acúmulo de conhecimento, mas o gozo fugas que eles propiciam”¹²².

A valorização das experiências individuais dos sujeitos como meio para promover a aprendizagem também está alinhada com as formulações de Bauman sobre a sociedade do consumo. Afinal, temos acompanhado como as novas tecnologias se tornam a cada dia mais capazes de personalizar as nossas experiências de consumo e consequentemente dos prazeres que associamos a estes eventos.

Para Veiga-Neto, existem algumas maneiras de se identificar a lógica da liquidez operando nos “currículos modernos-líquidos” ou, como ele prefere, pós-modernos. Ele cita, como exemplos: (a) o empenho em se implementar os famosos temas transversais nos currículos escolares, uma alternativa com o objetivo de “[...] resolver e recuperar, pela interdisciplinaridade, a pretensa unidade do mundo teria sido quebrada na contemporaneidade”; (b) a flexibilização das grades curriculares, dos horários e dos cronogramas escolares; (c) a divisão dos currículos em disciplinas obrigatórias e eletivas; (d) a transição do modelo dos currículos mínimos para o modelo das diretrizes curriculares, menos diretas; (e) a transformação do currículo em uma tarefa eminentemente pessoal (sua privatização), uma questão a ser decidida mais pelo aluno do que pela escola; (f) a criação dos assim chamados cursos sequencias, “[...] cuja flexibilidade recoloca, em termos curriculares, o mito da livre-escolha para os agora (assim chamados) clientes. Essa “liberdade” dada ao aluno de escolher e montar o seu currículo pressupõe [...] uma relação de consumo entre sujeito e oferta de mercadorias (VEIGA-NETO, 2002a, p. 182 apud ALMEIDA et al, 2016, p.81).

Para Veiga-Neto (2008), uma das principais consequências dessa mercantilização do currículo, é a transformação dos espaços escolares, pois com a flexibilização moderno-líquida e com a lógica do consumo adentrando o tempo-espaço escolar, as instituições tornaram-se um lugar

¹²² ALMEIDA et al, 2016, p. 66.

pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras, se tornaram lugares em que todos são residentes temporários e que a individualidade, transitoriedade e o descarte são aprendidos como algo natural¹²³. Neste cenário, qual seria o papel atribuído a matemática, pelos pesquisadores que afirmam a necessária conexão entre: Educação Matemática escolar e exercício da cidadania?

Especificamente, no que tange ao ensino de matemática as proposições não deixam dúvidas de que este deve visar à construção da cidadania e a constituição do estudante como sujeito da aprendizagem que saiba calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. Dessa forma, infere-se que estes seriam requisitos, do ponto de vista dos saberes matemáticos, necessários para a efetivação de tal exercício.

Tais indicações constroem um papel para a Matemática de instrumento que permite aos sujeitos serem cidadãos. As enunciações que dão sustentação ao enunciado evidenciam uma preocupação em instrumentalizar as pessoas para que elas possam exercerem suas cidadanias, ou seja, usufruírem de seus direitos civis ou intervirem em suas realidades, pois, somente assim elas, de fato, fariam parte da sociedade. Quando proferido, tal enunciado parece refletir considerações feitas sobre os objetivos do ensino da Matemática para jovens e adultos. Estes possivelmente seriam fruto de

Uma reflexão e discussão cujo objetivo não se limitaria a uma mera descrição ‘do que aí está’, mas, ao contrário, tivesse como foco ‘empoderar’ o sujeito escolar, tornando-o autônomo e crítico, de modo a ser um agente da necessária transformação da ‘realidade’. Esse ‘desejo de empoderamento’ do sujeito escolar estaria articulado, entre outras coisas, à apropriação ‘real’ da ‘realidade’. Tal articulação poderia ser pensada através da seguinte equação: apreensão da ‘realidade’ + consciência crítica + conhecimentos escolares = possibilidade de transformação da ‘realidade’. A apreensão da ‘realidade’ pelo aluno e seu empoderamento matemático, associado a uma consciência crítica, criariam as condições para que ele pudesse ‘sair de sua condição de oprimido’ (DUARTE, 2009, p. 159, grifos da autora).

¹²³ Ibidem, 2016.

A Matemática então seria *um instrumento de empoderamento dos sujeitos para que estes pudessem transformar suas realidades, exercessem suas cidadanias, fizessem parte da sociedade que os excluiu*. Esta relação, quase que simbiótica, entre os conhecimentos matemáticos como condição necessária para o exercício da cidadania foi densamente analisada na Dissertação de Aline de Góes (2015). A autora percebeu através de sua investigação que a Educação Matemática advoga para si o dever de formar cidadãos críticos. Em sua pesquisa ela identificou discursos que afirmam que ser crítico é ser capaz de lidar com informações, tomar decisões e atuar na sociedade.¹²⁴

As implicações das relações do mundo contemporâneo exigiram dos sujeitos habilidades sobre tratamento de informações que os permitisse tomar decisões frente as situações de consumo. Nas palavras da autora:

Não basta ser capaz de lidar com as informações para ser um consumidor crítico [...]; aqui, a referência é feita para um comportamento ético ao consumir. O cidadão precisaria, portanto, tomar suas decisões sobre o que irá consumir, questionando os valores éticos envolvidos em sua escolha. Assim, os próprios valores consumistas devem ser questionados por esse cidadão crítico, abrindo o leque da função da própria criticidade, ou seja, a relação evidenciada aqui parece ser ampliada na direção de abarcar a criticidade relacionada ao próprio ato de consumir (GÓES, 2015, p. 119).

Esperar-se-ia então que ao se deparar diante das decisões de consumo, o sujeito crítico atuaria de outra forma na sociedade, de forma mais consciente, sem ser enganado, percebendo as intenções e tentações do mercado, sendo crítico sobre o seu próprio consumo. Em outras palavras, o sujeito crítico seria capaz de intervir na sociedade por ter conhecimentos científicos que o permitisse perceber e alterar as relações impostas a ele.

Sujeitos críticos capazes de *enfrentar com consciência e criticidade a estrutura social*

¹²⁴ GÓES, 2015.

vigente, de atuarem com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem, com condições de intervirem na realidade dentro e fora da escola. A exigência estabelecida [...] é a de que o sujeito consiga se inserir na sociedade atuando de maneira diferenciada e estabelecendo condições para transformá-la (GÓES, 2015, p. 122, grifos da autora).

Em minha investigação também me deparei com enunciações que remetiam a formação crítica dos estudantes, algumas entrelaçadas com os enunciados que identifiquei sobre a contextualização e a cidadania.

A **contextualização** no ensino da Matemática, não é trabalhar o conteúdo envolvendo apenas o cotidiano do estudante, e sim o envolvendo com **contextos que tenham significado** e que possa mobilizá-lo para que se sintam motivados e percebam a **importância da Matemática como mecanismo de transformação da realidade**, e que também possa exercer a cidadania e sejam capazes de **desenvolver uma atitude crítica diante dos problemas** que envolvem o meio social em que vivem (SANTANA E LIRA, 2016, p. 2, grifos meus).

As práticas educativas que contribuem para a construção do conhecimento devem ser diferenciadas das usuais, trabalhadas nos ensinamentos fundamental e médio. Porém, da mesma forma, deve **subsidiar a formação desses estudantes como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir e transformar o mundo à sua volta**, seja no mercado de trabalho, na vida pessoal e/ou na vida acadêmica (SANTOS e RODRIGUES, 2016, p. 5, grifos meus).

Uma das disciplinas curriculares obrigatória na EJA é a Matemática, que precisa ser trabalhada no sentido de contribuir de modo significativo e insubstituível na **formação de indivíduos independentes, críticos e criativos** (OLIARSKI e FILLOS, 2016, p. 2, grifos meus).

Os excertos mostram que *a contextualização da Matemática articulada com situações do cotidiano seria capaz de formar os sujeitos como cidadãos críticos, capazes de atuarem socialmente e modificarem suas realidades.*

No cenário desse enunciado, a Matemática figuraria como uma das disciplinas capazes de desenvolver as habilidades sociais necessárias para que os sujeitos marginalizados da sociedade de consumidores pudessem ser inseridos nessa nova organização social afim de exercerem suas cidadanias. O currículo de Matemática, deveria então, estar organizado para desenvolver as competências e habilidades necessárias para as condições contemporâneas. Assim, resolver situações problemas; saber utilizar aparelhos tecnológicos modernos como *smartphones*, computadores, serviços remotos, saber fazer as melhores escolhas entre as várias opções disponíveis; comunicar-se matematicamente; utilizar a matemática para compreender as informações dos produtos; estabelecer conexões entre temas matemáticos diferentes e de outras áreas do conhecimento e aplicar os conhecimentos matemáticos em situações de consumo; entre outros, deveriam ser preocupações de professores de matemática para garantir a formação esperada dos sujeitos contemporâneos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber (VEIGA-NETO, 2016, p. 15).

Chego ao final deste trabalho compreendendo que outros caminhos poderiam ter sido tomados, outros enunciados poderiam ter sido estudados. No entanto, tratou-se de escolhas e acredito que não poderia ter sido diferente. A caminhada feita até aqui me permitiu novas aprendizagens. Tive como guia, neste percurso, a questão que elaborei como problema de pesquisa: Quais enunciados circulam nos trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos? Para ir em busca de possíveis respostas, busquei em um primeiro momento as contribuições deixadas por autores e pesquisadores que antes de mim se debruçaram sobre a Educação Matemática para Jovens e Adultos. Ao realizar a revisão de literatura, que expus no capítulo um – *EJA e Educação Matemática: o que há?* – percebi como meu trabalho contribuiria para o fortalecimento da EJA de outra forma. Muitos foram os trabalhos que se dispuseram a realizar análises sobre as relações entre estudantes e professores de Matemática através de entrevistas e observações, mas poucos se interessaram em investigar os discursos e suas implicações. Neste sentido, percebi como a minha tentativa com esta pesquisa, a de refletir sobre as verdades naturalizadas através dos ditos, poderia ser mais um tijolo na construção de uma nova parede para a Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Fiquei contente com isto, espero ter conseguido minimamente apresentar um novo olhar que se some a todos os demais. Olhares que por mais que utilizem lentes e focos diferentes tem em comum a busca pelo fortalecimento de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras.

Ademais, pude perceber que a Educação de Jovens e Adultos, sendo parte do sistema educacional, não está livre de relações de poder e de controle. A disciplinarização é algo naturalizado pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de forma tão profunda que muitos não percebem que os rituais presentes na escola atuam como estratégias de disciplinamento sobre seus corpos. Além disso, na Educação de Jovens e Adultos há impactos causados por outras relações de poder e exclusão que

ocorrem foram da escola, como a pobreza e o cuidar do outro, apontado por Fonseca (2016).

Ao realizar a breve digressão no capítulo dois – *A construção de uma modalidade: uma breve digressão histórica* – pude perceber como jovens e adultos foram objetos de diferentes iniciativas educacionais desde a chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI. Marcada por rupturas, a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seus objetivos alterados de uma perspectiva que foi desde a catequização dos indígenas até a constituição de um direito para todos os brasileiros/as que não puderam frequentar a escola. Ao longo da história da educação brasileira instituições como a Igreja Católica e o Estado utilizaram seus poderes para objetivar e sujeitar os marginalizados da sociedade a partir de variados argumentos como a falta de conhecimento sobre os ensinamentos cristãos, o analfabetismo como empecilho para o desenvolvimento do Brasil ou a falta de conhecimentos científicos e culturais para habilitá-los como cidadãos na sociedade do consumo.

A partir da reflexão sobre os sujeitos da EJA, no capítulo três – *Forjando os sujeitos da EJA* – passei a ter um novo olhar sobre aqueles que ainda na fase adulta não concluíram a Educação Básica. A falta de acesso aos bens culturais e materiais que marcam todos os estudantes da EJA, reflexo das relações de mercado impostas pelo modelo capitalista, sempre os caracterizou ao longo de toda a história. No entanto, na contemporaneidade soma-se a isso as necessidades de inserção desses sujeitos a sociedade do consumo. Uma sociedade onde nada mais é certo, onde a utilidade prática parece ser a única motivação do aprender, onde tudo o que agora é amanhã talvez não mais seja. Há no público da Educação de Jovens e Adultos uma vontade de “se tornarem alguém” através da conclusão da Educação Básica, um investimento que fazem em si mesmos. Essa vontade mostra que essas pessoas entendem a legitimação que a nossa sociedade confere aos sujeitos que possuem um certificado ou diploma e assumem que a conclusão dos estudos é capaz de extinguir, ou pelo menos minimizar, as dificuldades que vivem por não terem acesso a determinados bens materiais e culturais.

Já no capítulo quatro – *Vontades de um currículo* – pude perceber que as concepções curriculares sofreram mudanças significativas nas últimas décadas. Afinal, do que serve um currículo que prepare os sujeitos para a vida se na modernidade líquida não há mais estabilidade e garantias de que os conhecimentos aprendidos hoje continuarão a serem necessários amanhã como era na fase da modernidade sólida? Isso quer dizer que não cabe mais à escola, nem aos currículos, garantir a perpetuação da ordem e dos valores concebidos pelo Estado, pois não há

mais nenhuma realidade caótica a ordenar¹²⁵. Assim, parece-me que basta construir sujeitos que atendam os interesses da sociedade moderno líquida, ou seja, dar-lhes instrumentos que possam ser utilizados imediatamente nas relações de consumo que permeiam quase toda as nossas relações sociais.

O referencial teórico que apresentei no capítulo cinco sobre as concepções de Foucault para a análise dos discursos – *Ferramentas foucaultianas para análise do discurso* – foram fundamentais para minha compreensão sobre as relações de poder e os enunciados. Compreender que os enunciados constroem verdades que, muitas vezes se naturalizam, me permitiu identificar os enunciados sobre o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos de outra forma que antes eu não era capaz. Os princípios metodológicos deixados por Foucault me proporcionaram olhar para os enunciados sem buscar verdades ocultas e me deram condições para evidenciá-los afim de compreender de onde surgiram e quais são seus efeitos sobre nós.

Os dois enunciados que identifiquei no capítulo seis – *O currículo de Matemática para a EJA: enunciados que circulam na Educação Matemática* – expuseram como o ensino de Matemática para jovens e adultos é visto como um instrumental para solucionar problemas cotidianos e para garantir aos sujeitos a capacidade de serem cidadãos. Sobre o primeiro enunciado – *o currículo de Matemática deve estar relacionado ao cotidiano dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos* – refleti sobre algumas verdades relacionadas ao ensino de Matemática. A primeira, a que atravessa todas as modalidades de ensino, foi sobre o ensino “vazio” dos conhecimentos matemáticos que seria “preenchido” com a realidade dos estudantes, dando “sentidos” e legitimando a necessidade de aprender Matemática. Outra verdade foi a da visão utilitarista da Matemática, que afirma ser interessante de ser estudado na escola aquilo que possui relação prática na vida dos estudantes. No segundo enunciado - *o currículo de Matemática para a Educação de Jovens e adultos deve instrumentalizar para o exercício da cidadania* – discuti sobre as exigências para ser um cidadão na era da sociedade consumista. Ser capaz de lidar com informações, fazer inferências, utilizar novas tecnologias, atuar e modificar sua realidade, são expectativas impostas aos sujeitos para que eles possam ingressar na sociedade. Exercer a cidadania me pareceu nada mais do que viver sob as regras dos jogos impostos pelos interesses do mercado, do trabalho, das empresas, dos interesses políticos internacionais, não necessariamente

¹²⁵ ALMEIDA et al, 2016.

para conquistar dignidade e uma vida melhor. Tal condição exigiria de nós, docentes, um relativo cuidado.

No entanto, percebi que as antigas “ervas daninhas”, os considerados como refugos, os sujeitos da EJA, puderam pela primeira vez ter espaço nas escolas. É nesse contexto, atrelado às novas determinações trazidas pela LDB/96 e as orientações curriculares sucedidas por ela (também oriundos dos novos paradigmas da modernidade líquida), que foi possível surgir no Brasil discursos com os enunciados que encontrei, que olham para os atuais sujeitos “marginalizados, os não consumidores ou consumidores ruins” como Bauman caracterizou.

Apesar dos discursos vistos como nobres pela sociedade (reingresso à escola, aprendizagem de conhecimentos científicos para todos, valorização de vivências, preocupação com o aprender, dar oportunidades) a organização da Educação de Jovens e Adultos às vezes se mostra perversa e perturbadora. Essas inquietações surgem ao olharmos para os mecanismos de controle utilizados para justificar as práticas escolares com estes sujeitos e para as práticas divisórias a que são submetidos.

Como Fonseca (2016), acredito em uma Educação Matemática de Jovens e Adultos que amplie os significados existentes dos conhecimentos matemáticos

(re)significando-os numa dinâmica dialógica em que educadores e educandos possam partilhar despojadamente desses novos significados e apreciar (tanto quanto se valer de) suas repercussões em sua formação intelectual, profissional, cultural e ética (FONSECA, 2016, n.p.).

A Educação Matemática de Jovens e Adultos também pode assumir o compromisso na construção de sujeitos que busquem melhorar suas condições de vida oferecendo um instrumental de conhecimentos capaz de ampliar suas compreensões de mundo que são marcadas pelas relações de poder e exclusão.

Assim, será considerando o ensino-aprendizagem da Matemática na EJA como um processo discursivo, de negociação de significados constituídos na relação com o objeto, percebido, destacado, reenforcado pelo sujeito – que é um

sujeito social, marcado pelas relações de poder e pelos efeitos de memória que permeiam sua cultura e também o constituem como indivíduo – que se conferirá sentido ao ensinar-e-aprender Matemática (FONSECA, 2016, n.p.).

Por fim, eu não poderia deixar de retomar aquelas questões que me incomodaram quando me deparei com o currículo de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Como dar conta de tudo isso em tão pouco tempo? Quais metodologias eu devo usar para este público diferenciado na faixa etária e em condições sociais? Para que é necessário que eles estudem tudo isso? Seria mais interessante focar em quais conteúdos? Mas se eu reduzir este currículo não estarei diminuindo as chances daqueles que pretendem avançar para cursos técnicos ou superiores por não lhes oferecer oportunidades de aprendizagem de conhecimentos que sei que estarão em testes como os vestibulares? Qual Matemática eles precisam aprender? Qual Matemática eles querem aprender? Qual é o meu papel como educador matemático para estes estudantes diante deste currículo que me impõem? Após toda essa investigação que fiz e tudo o que aprendi, percebi que não tenho respostas pontuais para essas questões, mas agora sou capaz de compreender como as relações de poder e saber forjaram todo o cenário que deixa marcas no currículo de Matemática para a EJA. No entanto,

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de, para que e para onde se move ela (DEWEY, 1976 p. 29).

Assim, percebi que não é possível dar respostas precisas para cada inquietação. Mas a força que me movimentou a partir das experiências que tive, me trouxeram até aqui para perceber que talvez me caiba como professor de Matemática buscar construir uma consciência ética frente a essas dúvidas, pois os sujeitos que serão marcados pelas minhas escolhas merecem ter a melhor versão de mim e das minhas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. A. M. **O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa (PB), 2013.
- ALMEIDA, F. et al. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORBA, M. C. In: **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. *E-book*. Autêntica, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília : MEC, SEB, DICEI, 2013.
- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.
- **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática e Educação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan/jun. 2002.
- DELEUZE, G. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUARTE, C. G. A “**realidade**” nas tramas discursivas da Educação **Matemática Escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

ECO, U. **Metodologia: como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ENEM, ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais do 12º Encontro Nacional de Educação Matemática Universidade Cruzeiro do Sul: 13 a 16 de julho de 2016**. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais>>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. *E-book*. Autêntica, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

— **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de Grance, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2014.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GÓES, A. **Tornar o aluno crítico: enunciado (in)questionável no discurso da educação matemática escolar**. Florianópolis : Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

KNIJNIK, G. **O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática?** In: Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: 15 a 18 de julho de 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LIMA, J. F. **Protestantismo e golpe militar de 1964 em Pernambuco: uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATOS, H. S. **Relação com o saber em aulas para detentos: a matemática como instrumento de liberdade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão (SE), 2015.

MELO, D. J. L. **Foucault e a análise do discurso**. Manguê Sociológico: sociologia contextualizada. Disponível em: <<http://manguevirtual.blogspot.com/2010/10/foucault-e-analise-do-discurso.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 48, p. 235-249, abr/jun de 2013.

OKSALA, J. **Como ler Foucault?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo Social**. São Paulo, v. 16, p. 301-325, 2004.

REIS, A. Q. M; NEHRING, C. M. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educ. Matem. Pesq**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 339-364, 2017.

RI, L. D. A construção da cidadania no Brasil: entre Império e Primeira República. **Espaço Jurídico**. Joaçaba, v. 11, n.1, p. 7-36, jan/jun de 2010.

RIBEIRO, E. S. **Estado da arte da pesquisa em educação matemática de jovens e adultos: um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI**. Cuiabá: Tese (doutorado) UFMT-UFPA-UEA, 2014.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RODRIGUES, A. M. S. **O saber matemático escolar na subjetivação de trabalhadores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2015.

RUIDIAZ, P. J. A. **O que podem as oficinas de Geometria? Cartografando uma sala de aula da EJA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro (SP), 2014.

SANTOS, A. R.; PESSOA, A. D. L. B. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: Democratizando Memórias e Desvelando Propostas Legais e Pedagógicas. **In: IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB.** João Pessoa, 2016.

SARTORI, A. S. T. **O lúdico na educação matemática escolar: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo.** Florianópolis : Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, S. A.; MAZZUCO, N. G. **História e Políticas de Educação no Brasil Império.** In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 13 a 15 de outubro de 2005.

SILVA, T. T. In: **A educação em tempos de globalização.** Organizado por Saraí Schmidt. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 41-44.

TOYSHIMA, A. M. S. et al. **Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos.** In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade' e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012. Dourados, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Crise da modernidade e inovação curriculares: da disciplina para o controle.** In: XII Endipe. Belo Horizonte, 2008.

—. 2016. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Referências do material empírico

ALBUQUERQUE, P. B. et al. O ensino de matemática em turmas de EJA: a importância das experiências cotidianas no planejamento pedagógico. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática.* XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

ALMEIDA, G. C.; LEVY, L. F. Aulas de matemática e diversidade etária na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016.

ALVES, A. X.; NEVES, S. S. M. Modelagem matemática em atividades de ensino na educação de jovens e adultos. In: *Anais X Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Salvador, 2010.

ARAÚJO, D. A. O currículo de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no ensino médio. In: *Anais X Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Salvador, 2010.

BARRETO, D. E. S.; OLIVEIRA, M. H. P. Educação de jovens e adultos: jogos e aprendizagem matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016.

BRUNELLI, O. A. Abordagens metodológicas para o ensino de matemática na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba, 2013.

CONTI, K. C.; CARVALHO D. L. A CONSTRUÇÃO DE TABELAS EM AULAS DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. In: *Anais X Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Salvador, 2010.

CORDEIRO, E. M. A prática pedagógica desenvolvida nas aulas de matemática para jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba, 2013.

FONSECA, M. C. F. R. A Educação Matemática de Jovens e Adultos e a busca do sentido do ensinar-e-aprender Matemática. In: *Anais VII Encontro Nacional de Educação Matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Rio de Janeiro, 2001.

FONSECA, S. S.; OLVEIRA, C. A. A formação do professor e o ensino de matemática na educação de jovens e adultos no município de Arapiraca-AL. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

FREITAS, A. V.; ESQUINCALHA, A. C. Análises de políticas educacionais e práticas curriculares em matemática para a EJA. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

LUZ, V. S.; MACHADO, C. C.; PEREIRA, E. C. Diálogos entre a educação popular e etnomatemática na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

MONTEIRO, E. F. C. Práticas avaliativas em matemática na educação de jovens e adultos: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

OLIARSKI, P. V.; FILLOS, L. M. Ensino de matemática na EJA: percepções e perspectivas dos estudantes do ensino médio. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

PAIM, M. A. S. Lados opostos e adjacentes aos ângulos internos de praças triangulares: analisando os registros de alunos da eja. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

PEREIRA, D. C. A sistematização e a aplicabilidade do conhecimento matemático: uma reflexão na EJA. In: *Anais IX Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Minas Gerais, 2007.

SANTANA, H. S.; LIRA, M. R. “Os preços estão na hora da morte” – tema gerador no ensino de frações e números decimais na educação de

juvens e adultos. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

SANTOS, P. F.; RODRIGUES, V. C. S. As duas faces da moeda: uma conversa com professores de matemática e educandos da EJA. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

SCHERWENSKE, S. C. H.; RODRIGUES, C. G. A pesquisa eleitoral e a aprendizagem de estatística: uma intervenção na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

SILVA, P. M. R.; OLVEIRA, F. S. M. A. Média aritmética e ponderada: comparando o desempenho dos alunos da EJA e do ensino fundamental. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

SILVA, V. S. et al. Artefatos históricos e educação de jovens e adultos: relato de uma experiência de formação continuada de professores de matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

SOARES, J. S.; BELMAR, C. C. O professor de matemática em início de carreira na eja: dificuldades e dilemas. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

SOUZA, I. S. A relevância do planejamento docente nas aulas de matemática financeira na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

TORSTENSEN, A. B. L.; ROSA, H. A. D. Contribuições da modelagem matemática como estratégia de ensino na educação de jovens e adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

ZANON, T. X. D.; ZANON, J. M.; MILAGRE, P. H. Estágio supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.