

## Afetos de encontros discursivos em estudos sobre EJA: reflexões sobre processos de produção de subjetividades

Affects of discursive encounters in studies on EJA: reflections on processes of production of subjectivities

Eliane Fernandes Campos Lopes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo contém parte de tese defendida em 2023. O objetivo foi analisar interfaces entre currículos de matemática e processos de produção de subjetividades na EJA. Os discursos sobre EJA foram estudados com base em referenciais teóricos metodológicos inspirados na cartografia (Rolnik, 1989) e nas *narrativas de si* (Passeggi, 2008). Vimos que revisões de literatura estão além de ações como busca por lacunas. Com elas também é possível acompanhar pistas de processos (Barros & Kastrup, 2009) nos discursos contidos especialmente nas teses. Das pesquisas estudadas, os detalhes observados ajudaram na percepção de algumas aproximações e distanciamentos entre perspectivas críticas e pós-críticas, fator que não impediu a escolha pelas aproximações, no limite possível.

**Palavras-chave:** Currículos. EJA. Encontros discursivos. Imaginar processos. Produção de subjetividades.

**Abstract:** This article contains part of a thesis defended in 2023. The object was to analyze some of the interfaces between mathematics curricula and the processes of producing subjectivities in EJA. The discourses on EJA were studied based on methodological theoretical references inspired by cartography (Rolnik, 1989) and self-narratives (Passeggi, 2008). We saw that literature reviews go beyond actions such as searching for gaps. With them it is also possible to follow process clues (Barros & Kastrup, 2009) in the speeches contained especially in the theses. From the research studied, the details observed helped in the perception of some approximations and distances between critical and post-critical perspectives, a factor that did not prevent the choice of approximations, to the extent possible.

**Keywords:** Resumes. EJA. Discursive meetings. Imagine processes. Production of subjectivities.

### 1 Introdução

Este artigo é parte da tese “Processos de Produção de Subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo *o peso do mofo*”, (Lopes, 2023). O estudo foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, tendo por objetivo geral analisar, sob as perspectivas da Educação e da Educação Matemática, quais são algumas das interfaces que existem entre currículos de matemática e os processos de ensino e de aprendizagem na EJA.

A investigação em destaque tem natureza qualitativa e exploratória, pois ao longo da construção o uso rígido de ferramentas pré-determinadas para acompanhar e imaginar processos relacionados às subjetividades (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009) não foi privilegiado, tendo por base reflexões sobre alguns construtos advindos ora das teorias críticas (como de Paulo Freire e de Demerval Saviani), ora das pós-críticas (como de Deleuze, Foucault e Guattari), para com eles produzir a pesquisa, inclusive, sob a influência das leituras das teses selecionadas para a

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Niterói, RJ — Brasil. [eliane.lobes.mat@gmail.com](mailto:eliane.lobes.mat@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0003-0616-0606>

revisão de literatura. Desse modo, as concepções teóricas foram mescladas em função dos rumos do estudo e no limite possível.

Dentre outros aportes importantes, a tese, Lopes (2023), foi construída com base em referenciais teóricos metodológicos inspirados na cartografia (Guatarri & Rolnik, 1996; Rolnik, 1989) e nas *narrativas de si* (Bragança, 2008; Delory-Momberger, 2012) em busca alcançar os objetivos da pesquisa, além de responder a questão *Quais interfaces entre estruturas curriculares e processos de ensino e de aprendizagem podem influenciar a produção de subjetividades dos sujeitos da EJA?*

O recorte escolhido compõe a revisão de literatura, cuja elaboração não ficou restrita à criação de mapas, decalques, que possibilitassem reflexões sobre objetos de estudo construídos coletivamente pela comunidade científica, eventualmente com base em análises complementares e/ou busca por lacunas. Sob outra perspectiva metodológica, as leituras que foram iniciadas sob a ótica exploratória desembocaram, com o aprofundamento dos estudos teóricos metodológicos, em processos inspirados pela pesquisa cartográfica, dado que as revisões também podem ser construídas para acompanhar processos (Barros & Kastrup, 2009) que deixam pistas nos discursos contidos em textos acadêmicos, especialmente nas teses.

As teses estudadas foram construídas pelas pesquisadoras Jenaice I. Ferro (2015), Juliana M. C. Marsico (2018), Elizabete C. Vale (2012), Adriana A. M. Gomes (2012) e Maria Celeste R. R. Souza (2008). E pelos pesquisadores Veridiano M. Santos (2018) e Marcio M. Silva (2018). Foram pinçadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vale ressaltar que somente as pesquisas de Gomes (2012) e Souza (2008) estão contextualizadas em perspectivas da Educação Matemática.

Os discursos compilados nesses materiais são provenientes de discentes, da EJA e de licenciaturas, docentes e pesquisadoras(es) o que possibilitou contextualização em diferentes discussões realizadas por Lopes (2023), para além da revisão de literatura em destaque. A diversidade de vozes da EJA proporcionou reflexões ora complementares ora contraditórias no que se refere aos olhares voltados para a EJA contidos nas teses, “modulações” diversas, para além de um “movimento permanente” (Barros & Kastrup, 2009, p. 57).

As leituras das diferentes análises das(os) pesquisadoras(es) trouxeram elementos importantes para a tese, Lopes (2023), tornando-a mais densa, visto que algumas dessas construções estimulam a imaginação sobre relações de reciprocidade entre as subjetivações de docentes e discentes no decorrer das interações educativas. Misturas imperceptíveis de afetos entre corpos humanos ou não, que simulam as máscaras que podem ser percebidas no plano das representações (Rolnik, 1989).

Ademais, sob as perspectivas dos discursos teóricos, os diversos construtos estudados favoreceram a construção de categorias de análise para além do uso da revisão, como elementos perceptíveis no plano das representações relacionados ao objeto principal da tese, imaginar processos de produção de subjetividades dos sujeitos da EJA.

A leitura deste material favoreceu reflexões sobre a questão e os objetivos da pesquisa, além de corroborar com escolhas teórico-metodológicas para as discussões sobre os dados e os percursos produzidos ao longo do estudo. Assim, sob esse ponto de vista, segue na sequência alguns aspectos que consideramos relevantes para um estudo com foco em processos de produção de subjetividades na EJA.

A partir das releituras, em alguns trechos da revisão, foram inseridos outros discursos e reflexões para destacar os afetos oriundos dessas teses, que marcaram o estudo em exposição,

apesar de nem sempre aparecerem nas análises de outros sujeitos que compuseram a tese, porque *devoradas* (Rolnik, 1989) impregnaram o devir-pesquisa na escrita.

## 2 Conceito de subjetividades contido nas teses

Dentre as teses analisadas, inicialmente, a pesquisadora-professora encontrou apenas um conceito de Najmanovich (2001) para subjetividades no estudo de Adriana A. M. Gomes (2012). Nessa definição, a subjetividade é uma

[...] forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço de ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade. (Najmanovich, 2001, p. 94)

Ao pensar nas relações entre subjetivação e objetivação, a partir da leitura deste conceito e das considerações realizadas por Gomes (2012), a pesquisadora-professora direcionou a atenção para o estudo de Guatarri e Rolnik (1996). As reflexões que resultaram destas leituras, corroboram a relevância das pedagogias histórico-crítica e freiriana para imaginarmos processos de produção de subjetividades de sujeitos concretos, sujeitos das camadas populares, com quem nos subjetivamos mutuamente nas salas de aula. Como diz Saviani (2003),

O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. (Saviani, 2003, p. 17)

Em função da importância dos estudos de Demerval Saviani e de Paulo Freire para a educação brasileira, e para as práticas educativas nas escolas das camadas populares, as visões políticas de educação que defendem, apesar das divergências que possuem entre si, nos colocam *os pés no chão* recorrentemente porque dão base para compreendermos que na Educação é preciso estarmos atentos para as diferenças entre aluno empírico e concreto, nos apoiando também no sonho, na utopia, necessários para transformações, entendendo como Freire que, em homens e mulheres, subjetividade e objetividade formam um todo singular.

Freire (1987, p. 24) explica que “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade”, e com ambas “em permanente dialeticidade”, pois “uma sem a outra” torna-se ou objetivismo ou subjetivismo.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. (Freire, 1987, p. 24)

Cada aluno concreto, assim o é em sua singularidade e nas relações que vive com o mundo.

Em releitura posterior das teses, recuperamos outra explicação sobre o conceito de subjetividade de Maria Celeste R. R. Souza (2008), construída por ela com base em Pelbart (2000) e Deleuze (1988). Vejamos o recorte:

a subjetividade é entendida, assim, como produzida pelos discursos que nessa perspectiva se ligam a práticas de objetivação e a procedimentos de subjetivação, abrindo-se para a possibilidade da ‘constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida’ [...]. (Souza, 2008, pp. 85-86, grifo do original)

De fato, com a análise das narrativas em curso, inspirada pela cartografia, a pesquisadora-professora passou a apurar seu olhar para os discursos contidos nas narrativas de si de outras vozes que fizeram parte do estudo, buscando na concretude do dito, das práticas narradas e das memórias registradas, perceber pistas dos processos.

Das teses que não apresentam um conceito explícito para subjetividades, apenas Jenaice I. Ferro (2015) indica que se apoia no conceito expresso por Josso (2010), enquanto, conforme as leituras realizadas, as demais não apresentam qualquer indicação neste sentido.

Marcio M. Silva (2018) trabalhou com “a hipótese de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar atende tão somente ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade dessa classe”. Este pesquisador se apoiou na psicologia histórico-cultural para:

denunciar a artificialidade da cisão que as competências socioemocionais estabelecem entre cognição e afeto, a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras e como estratégia da burguesia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza. (Silva, 2018, resumo)

Com base em Alves (2011), Silva (2018, p. 129), em sua argumentação situa a captura da subjetividade como “o processo de submissão total da subjetividade da classe trabalhadora aos interesses sociais hegemônicos”.

Cabe dizer, que na última releitura para finalização do processo de revisão das teses surgiu a curiosidade de pesquisar na *Internet* as palavras-chave: “SciELO - produção de subjetividades na EJA”. De tal movimento metodológico, destacamos três artigos que resultaram da consulta: Prata (2005), Carvalho (2012) e Santos e Silva (2020). Diferentes aspectos de tais artigos foram destacados ao longo da tese, Lopes (2023).

Prata (2005), referendada em discussões de Foucault e Deleuze, argumenta que não é de modo casual que a escola tem feito parte dos processos de produção de subjetividades, pois, simultaneamente, ela ocupa “um lugar fundamental na constituição da subjetividade” e “está inserida num amplo contexto”. Sendo assim, a escola é uma instituição “atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (Prata, 2005, pp. 108-109).

Também amparada por estudos como os de Foucault, Carvalho (2012) discutiu aspectos relativos a alguns processos de subjetivação na EJA, sob a perspectiva intercultural. Com base nisso, essa pesquisadora defendeu que, no debate curricular intercultural, alguns princípios devem ser considerados:

i) a concepção de linguagem como sistema de nomeação e de produção dos objetos sobre [sic] os quais se fala; ii) os princípios da contingência e da historicidade radical na desnaturalização dos discursos; iii) a reflexão sobre uma teoria da reelaboração; iv) as relações de poder-saber-ser como indicativos da produtividade no campo educacional; v) o currículo como um campo da estética, da ética e da política; vi) as formas de regulação social e cultural implícitas nos discursos educacionais [...]. (Carvalho, 2012, pp. 167-168)

De forma diferente do que é concebida em Lopes (2023), Santos e Silva (2020) destacam que os sujeitos da EJA são os estudantes. É fato que estudantes jovens e adultas(os) são os sujeitos privilegiados da EJA, contudo professoras(es) e pesquisadoras(es) que trabalham cotidianamente com essa modalidade também podem ser designados como sujeitos da EJA, visto que compartilham mutuamente processos de produção de subjetividades que afetam a todas(os) que se envolvem com tal dispositivo seja pela aprendizagem, pelo ensino e pela pesquisa, dimensões estas que se complementam na interação entre saberes e conhecimentos.

Para Santos e Silva (2020, p. 16) o estudo realizado mostrou que em relação à EJA é preciso que seja reavaliada “a questão da centralidade dos sujeitos e de que os estudantes são seres humanos indissociavelmente singulares e sociais. Para estas autoras isso se trata de um desafio que “talvez ainda se constitua a marca e a especificidade da EJA como política de direito”. Marca essa que, segundo elas, tem feito da EJA um lugar de estudo sobre temáticas “diversas, múltiplas e interdisciplinares” (Santos & Silva, 2020, p. 17).

### 3 Influências dos/nos currículos

No que se refere às possíveis influências dos/nos currículos aos processos de produção de subjetividades na EJA, Ferro (2015) discute que estas se dão em função do *Habitus*, das subjetividades e das práticas educativas bancárias e redentoras, influenciando diferenças socioculturais dos estudantes da EJA e o currículo praticado.

Conforme Sacristán (2000, p. 201), o “currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

Marsico (2018) afirma que é da formação docente que se originam os regimes de verdade que influenciam as especificidades curriculares.

Santos (2018) considera que a concepção docente de discente corrobora para “um retrato de currículo conservador nas escolas” (p. 223). E a prescrição curricular influencia a “concepção enraizada na tradição da docência” (Santos, 2018, p. 226).

Silva (2018) destaca nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências 6, 7 e 8, que se referem, respectivamente, ao projeto de vida pessoal, ao cuidado de si mesmo e à capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções e a pressão do grupo. De acordo com esse pesquisador, a formação de competências socioemocionais no Ensino Médio intenta,

- proporcionar “o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta” (p. 136);
- prescrever o treinamento para “saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentais no autoconhecimento e em seu projeto de vida” (p. 136);
- prescrever a “gestão de processos de convivência” (Silva, 2018, p. 136).

Assim, ao explicarem “todos os problemas sociais pela falta de competências socioemocionais nos indivíduos [...] as propostas dos documentos buscam eliminar da formação individual as atividades fundamentais humanizadoras e, conseqüentemente, as atividades objetivas humanizadoras” (Silva, 2018, p. 136).

Para Vale (2012) ao se incorporar na prática docente “os conhecimentos dos alunos [...] respeitar seus limites de aprendizagem” tem-se a criação cotidiana de currículo (p.163). De fato, como Schliemann, Carraher e Carraher (2006) tiraram várias conclusões do que estudaram com as práticas laborais de adultos, por exemplo, no caso das apostas de jogo de bicho perceberam que a experiência proporcionada pela atividade fomenta a compreensão sobre permutação de uma forma que não ocorreu com a experiência escolar de análise combinatória.

Dentre vários aspectos, um outro ponto que seria de especial importância ser tratado em turmas de EJA também foi apontado por esses pesquisadores:

a compreensão do modelo matemático entre mestres-de-obras, que revela sua capacidade para aprender modelos matemáticos complexos, a qual não foi aproveitada pela sociedade. As entrevistas com os mestres sobre suas atividades práticas revelaram sempre sua necessidade de participar precocemente do mundo do trabalho, gerando renda para suas famílias, o que impedia seu progresso na escola, onde, frequentemente, não se saíam bem. (Schliemann, Carraher, Carraher, 2006, p. 163)

Tudo isso nos remete às palavras do estudante Alceu (Andrade, 2016), que cabem aqui e perpassaram toda a pesquisa Lopes (2023), vejamos:

**Pesquisadora:** Infelizmente eles não aproveitam essa riqueza de... **Alceu:** De conversar... **Pesquisadora:** De saberes de vocês... **Alceu:** Tipo o professor de matemática quando ele soube que eu era pintor ele me requisitou e fui até a casa dele e gostou muito do meu trabalho e pinte a casa dele. Ele era meu professor de matemática, já foi, o professor José. **Pesquisadora:** Mas na verdade ele não falou de seus saberes na sala, ele levou você... **Alceu:** Não. Ao contrário, ele é durão (ALCEU, 08 jul. 2015). (Andrade, 2016, p. 127, grifos nossos)

Perceber que, necessariamente, as estruturas curriculares para a Educação Básica - explícitas ou implícitas nos documentos e nas práticas pedagógicas, geralmente trazem consigo visões ocultas subalternizantes e opressoras de educação e de sujeitos - concorre para reflexões sobre as dimensões política e social da educação relativas às camadas populares. Especialmente em relação aos tempos vividos da EJA, em função das idades, dos sonhos e dos tempos possíveis, que os jovens, adultos e idosos têm.

Ao discutir sobre a hegemonia do currículo técnico nas escolas, Lopes e Macedo (2011, p. 32) tecem considerações sobre o currículo oculto, que segundo elas “subjaz a muitas manifestações curriculares”. Nessa perspectiva técnica,

É como se qualquer decisão sobre o que e o como ensinar não envolvessem disputas ideológicas. A hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto do social: a contradição. A crença na harmonia social daí advinda é um princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais (Lopes & Macedo, 2011, p. 32).

De acordo com essas autoras, dois momentos distintos e integrados concorrem para a promoção das práticas voltadas especialmente para os aspectos curriculares: “a produção e a implementação do currículo” (Lopes & Macedo, 2011, p. 26), sendo tais práticas elementos que fazem parte das políticas curriculares.

Vejam os que Lopes (2004, p. 111) argumenta sobre isso:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado [...]. Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição freqüentemente desigual.

Daí que conhecer as diferentes dimensões política e social da EJA que perpassam a sociedade brasileira importa sobremaneira, para que se perceba as relações de poder e demais processos presentes no contexto dessa produção e dessa implementação, que em movimento sequencial agem sobre o tipo de educação que procura influenciar os processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Segundo Biesta (2012, p. 817) “a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, [...] as funções de qualificação, socialização e subjetivação”. Para este pesquisador, a qualificação é a função mais importante da educação, e é uma das prerrogativas privilegiadas para a existência da escola pública que, para além da questão econômica a que ela remete, inclusive no que se refere à possibilidade de “preparação para o mundo do trabalho”, também é necessária em outras situações, como, “por exemplo, na instrução política – o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral” (Biesta, 2012, p. 818).

No que tange às outras duas funções, Biesta (2012), indica que ambas sejam relacionadas a partir de uma noção de oposição entre elas. A função socialização refere-se aos modos de relacionamentos entre pessoas, em que pela via educacional os indivíduos são inseridos “em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis” (Biesta, 2012, p. 818). No texto em destaque, Biesta (2012) não exemplifica explicitamente quais são os aspectos da tradição e da cultura que considera desejáveis ou não.

No entanto, segundo ele, a subjetivação: Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente (Biesta, 2012, p. 819).

Biesta (2012, p. 819) tece comentários sobre os “tipos de subjetivação” relativos à educação, situando na concepção crítica. Vejam os que diz sobre isso: “que qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações”.

São as subjetividades um ponto importante no estudo do pesquisador. Ele argumenta que “a qualidade da subjetivação” deve ser o principal foco dos “objetivos, fins e propósitos da educação” (Biesta, 2012, p. 819). E indica, que pela via educacional as subjetividades dos sujeitos devem ser influenciadas com intenções bem definidas.

Esse tipo de poder, remete à ideia de incessante busca de controle social do corpo discente e docente da EJA, já que tais grupos não fazem parte dos contextos de produção de currículos, o que tem provocado em alguns casos diferentes formas de denúncias e de resistências, como as que são observadas nos currículos “vivos no cotidiano” (Lopes &

Macedo, 2011, p. 36).

Em tópico que discute sobre diferentes concepções teóricas, Lopes e Macedo (2011, p. 36) explicam que a noção de currículo formal não contempla toda a “multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo”. E apontam que há “uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial.

Gomes (2012), exemplifica o grupo de pesquisas acadêmicas que têm discutido episódios dessas formas coletivas de resistências realizadas por estudantes e professores, como por exemplo as formas de ressignificação dos docentes sobre o currículo prescrito, por meio do currículo vivido no cotidiano, destacado por Lopes e Macedo (2011).

Essas ações são formas de demonstração das interações subjetivas entre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, que produzem os próprios modos de fazer a escola, especialmente, quando as práticas dialógicas são construídas pelo grupo, sob a orientação docente e aceite participativo e criativo do corpo discente.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (Lopes & Macedo, 2004, pp. 111-112)

É assim que a escola se torna terreno de conflitos, além de espaço de alguns consensos nem sempre verdadeiros, porque a produção de sentidos é fruto da interação entre as experiências vividas e as disputas políticas entre os diferentes grupos sociais, visto que a ação política “remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (Lopes, 2015, p. 448). Sendo assim, no que se refere especialmente às políticas de currículo:

[...] é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. (Lopes, 2015, p. 449)

Como Gomes (2012), a pesquisa destacada anteriormente para ilustrar as discussões que trago para finalizar este tópico, Souza (2008) também trata de questões pertinentes ao ensino de matemática e às subjetividades dos sujeitos da EJA e com teor que traz formas coletivas de resistências realizadas por docentes e discentes, por exemplo, contra as demandas explícitas e/ou implícitas contidas nas políticas curriculares.

Vale comentar, que Souza (2008) estudou as representações das relações de gênero nas práticas de numeramento de estudantes da EJA, trabalhadoras(es) de uma associação de catadoras(es) de materiais recicláveis, em fase de alfabetização e pós-alfabetização, oferecendo-nos uma interessante percepção sobre os currículos vividos no cotidiano que advêm

das vidas reais das mulheres/catadoras/estudantes da EJA, que observou.

Com esse estudo, Souza (2008), chegou à conclusão que não há como transferir as práticas de numeramento escolares para outros contextos de vida dos sujeitos reais porque, neste caso, as desigualdades sociais e econômicas que enfrentavam delineavam as necessidades básicas de sobrevivência extremamente pauperizadas.

Para essa pesquisadora, essa problemática tornava supérfluo o que estudantes aprendiam nas aulas de matemática, inferindo-se daí, a qualidade da subjetivação idealizadas pelos profissionais da escola que frequentavam, pois nem as práticas de numeramento escolares (e a qualidade de subjetivação) não interagem com o currículo oculto ou praticado da vida, que a luta pela subsistência exigia, uma outra lógica de produção de sentidos e de subjetividades.

Finalmente, cabe destacar que dos movimentos exploratórios iniciais da leitura das teses surgiram três questões inquietantes, que na pesquisa Lopes (2023) foram acompanhadas de algumas impressões que resultaram das reflexões com o estudo. Tais interrogações podem nem se aproximar a outras imaginadas por possíveis leitores e leitoras em função das próprias misturas de afetos que lhes impregnam, contudo ficam aqui registradas para instigar a quem se detenha a este final de texto. São elas: Do que se trata o olhar redentor na EJA? Será que o compromisso político com a aprendizagem e o ensino para as camadas populares pode ser encarado como um aspecto redentor ou missionário? Será possível que as condições precárias em que a EJA tem se encontrado, desde a sua formalização em 1996, também subjetivam?

Além disso, dentre tantos outros aspectos discutidos em Lopes (2023), o tipo de derivação da revisão de literatura, apresentado no parágrafo anterior, oriundo também do estudo de teses voltadas para processos de ensino e de aprendizagem em salas de aula de matemática, mostra como tais discussões podem aproximar discentes e docentes interessados em Educação Matemática aos temas que usualmente são mais discutidos em Educação e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) como as relações afetivas, na Educação Básica, entre estudantes, professores e conhecimentos que, a despeito de tantos outros, também orbitam em torno da matemática em seus diferentes territórios de uso social. Portanto, relevantes para a formação de professores, bem como para profissionais da Educação Básica que trabalham diretamente com estudantes da EJA, mas não apenas com estes.

## Referências

- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.
- Andrade, E. L. W. (2016). *Aprendizagem em matemática no Ensino Médio Programa Nova EJA: o velho reeditado*. 2016. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- Barros, L. P.; Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina.
- Biesta, G. (2012). Boa Educação na Era da Mensuração. Trad.: Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, 42(144), set./dez.
- Bragança, I. F. S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: Souza, Elizeu C.; Mignot, Ana Chrystina V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro (RJ): *Quartet; Faperj*.
- Carvalho, R. T. (2012). O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a

- produção de subjetividades. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1).
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Delory-Momberger, C. (2012). A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: Abrahão, Maria Helena M. B.; Passeggi, Maria da Conceição (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (Tomo I). Natal (RN): EdUFRN; Porto Alegre (RS): EdPUCRS; Salvador (BA): EdUNEB.71-93.
- Ferro, J. I. (2015). *A Ação Docente: desvelando o currículo na EJA*. 2015. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Gomes, A. A. M. (2012). *Aprender Matemática na educação de Jovens e adultos: a arte de sentir e dos sentidos*. 2012. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Guatarri, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. (4. ed.), Vozes, Petrópolis.
- Josso, M. (2010). *A experiência e formação*. São Paulo.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago (26).
- Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), maio-agosto, (pp. 445-466). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez. Apoio: FAPERJ.
- Lopes, E. F. C. (2023). *Processos de Produção de Subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo o peso do mofo*. 2023. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- Marsico, J. M. C. (2018). *Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na educação de jovens e adultos*. 2018. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Najmanivich, D. (2001). *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Passeggi, M. C. (2008). Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: Passeggi, M. C.; Barbosa, T. M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente [CIPA 5]*. Natal (RN): Editora da UFRN; São Paulo (SP): Paulus.
- Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina.
- Pelbart, P. P. (2000). Subjetividade contemporânea. In: Pelbart, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- Prata, M. R. S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação* (28, Abr).
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São



Paulo: Estação Liberdade.

- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, P. & Silva, G. (2020). Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 45(2).
- Santos, V. M. (2018). *O "Engodo" e a Rede: representações sociais de professores sobre o currículo da EJA*. 2018. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Saviani, D. (2003). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. Conferência proferida no *I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação*. Passo Fundo.
- Silva, M. M. (2018). *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR). Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- Souza, M. C. R. F. (2008). *Gênero e matemática(s) - dos jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas*. 2008. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Vale, E. C. (2012). *A educação de jovens e adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias*. 2012. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.