

LIÇÕES DE SI NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

LESSONS OF THE SELF IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Rosângela Tenório de Carvalho¹
Universidade Federal de Pernambuco

Natália Machado Belarmino²
Universidade Federal de Pernambuco

Camila Maria Oliveira³
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este artigo analisa o ritual da lição como um modo de subjetivar pessoas jovens e adultas. A análise privilegiou uma conceitualização desenvolvida por Michel Foucault, em sua perspectiva arqueogenealógica, como, por exemplo, jogos de verdade, técnicas de si, centros locais de saber-poder, experiências de si, regras de formação discursiva e modos de subjetivação. O *corpus* de análise compreendeu um conjunto de lições identificadas em artefatos curriculares (cadernos escolares, cartilhas e livros didáticos) utilizadas nos últimos 40 anos na escolarização de pessoas jovens e adultas. A análise permitiu identificar, no ritual da lição, práticas do falar de si, escrever sobre si, ora por meio de modelos, ora justificadas como práticas de autoconhecimento ou de rememoração de si. Entende-se que tais práticas, embora justificadas como processos de emancipação e liberdade, estão também associadas a processos de subalternização das experiências de si.

Palavras-chave: Lição de si. Subjetivação. Escolarização de pessoas jovens e adultas.

INTRODUÇÃO

Analfabeto, um espírito subalimentado. Saber ler e escrever, adquirir uma formação profissional é ganhar confiança em si mesmo e descobrir que pode avançar com os outros. (POPULARUM PROGRESSIO, PAULO VI, 1997, p. 27)

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora Associada I do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular NUPEP/CE/UFPE. Membro do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE/UFPE. E-mail: rosangelatc@gmail.com.

² Pedagoga pela UFPE. Mestranda em Educação no PPGE/UFPE. Projeto de Pesquisa: Os cadernos escolares que “falam”: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. E-mail: nataliamachado3@hotmail.com

³ Pedagoga pela UFPE. Mestranda em Educação no PPGE/UFPE. Projeto de Pesquisa: Discursos sobre observação e registro no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: mila.varella@hotmail.com.

O enunciado anterior sobre o sujeito analfabeto tem funcionado como um comentário poderoso, ou seja, “[...] coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 22). Ou, ainda, como uma das interpretações em vigor na contemporaneidade sobre o tema: interpretação na trama discursiva a dizer como deve ser o sujeito analfabeto e o sujeito alfabetizado. Olhares e dizeres que atuam nas experiências de si, na classificação e na normalização dos indivíduos. Tais experiências de si dão-se sob o veio de práticas discursivas que se instituíram na escolarização em um interdiscurso com elementos do discurso religioso, estético, ético, pedagógico, entre outros.

Problematizar a produção dessas experiências construídas na relação com os saberes pedagógicos (discursos normatizados em diferentes campos disciplinares, portanto, com poder de verdade e de normatização) é o objetivo perseguido na análise apresentada. Interessam práticas curriculares no âmbito da escolarização de pessoas jovens e adultas, com foco na produção e na reprodução de modos singulares de ser dos indivíduos, ou seja, em suas subjetividades. Tal como em outras práticas sociais, a escolarização é vista, neste artigo, como um lugar em que se aprende a dizer-se branco, negro, mulher, homem, pessoa do campo ou da cidade, heterossexual ou homossexual, alfabetizado, analfabeto; a escolarização como um lugar em que se aprende sobre quais são os conhecimentos verdadeiros e os conhecimentos deslegitimados.

Larrosa (1994) traz para o debate a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se essa fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações. Indica como se forma a experiência de si no interior de aparatos de produção de verdade, por meio de mecanismos de submissão à lei e da autoafeição. No campo da Educação de Jovens e Adultos, a temática da subjetividade emergiu nos últimos anos em diversos estudos. Parte deles, expressa em teses e dissertações, tem como foco as trajetórias juvenis e suas implicações nas subjetividades (LIMA RAPHAEL, 2003; RODRIGUES, 2005; NASCIMENTO, 2008); o uso de tecnologias digitais, as questões culturais e as subjetividades de jovens na atualidade (ALVES, 2006; GUIMARO, 2010); o conhecimento e a subjetividade (OLIVEIRA, 2005, 2009; SILVA, 2007; COSTA, 2005, 2009; HENN, 2006); o discurso intercultural e a subjetividade (CARVALHO, 2004).

Artigos em eventos e periódicos sobre a temática foram identificados, como textos sobre a temática da subjetividade e narrativas de si nos dispositivos escolares e

suas implicações nas subjetividades (SALCIDES, 2002; CORREA; SOUZA, 2003; BICALHO, 2003); as questões culturais, curriculares e as subjetividades (CARVALHO, 2004); as narrativas de si e subjetividades (PIMENTEL, 2007); o currículo e os modos de subjetivação na EJA (CARVALHO, 2011, 2012); as narrativas de sujeitos da EJA (DECISIO, 2008) e o conhecimento e a subjetividade (RAIMONDI, 2011).

Inspirados nos estudos desenvolvidos por Gilles Deleuze, Félix Guattari, Paulo Freire, Hannah Arendt, Michel Foucault, Alberto Melucci e outros, esses estudos reconhecem nas pedagogias escolares e não escolares processos de subjetivação. Na singularidade do nosso estudo, pretendemos entrar nessa rede discursiva para descrever práticas discursivas expressas em lições e problematizar como os saberes da escolarização, advindos da renúncia de outros saberes sobre si e apresentados como emancipadores podem exercer uma função enunciativa de subalternização de culturas.

Observamos como indivíduos que frequentaram programas de escolarização e passaram a incorporar um jogo de linguagem no qual o agradecimento pela oportunidade de sair da condição de analfabetos, de cegos, de envergonhados, de humilhados e de constrangidos passa a reger a sua forma de apresentar publicamente a si mesmo. Eles afirmam como se sentem honrados pela oportunidade de participar desses programas.

Esse jogo de linguagem é comum também nos primeiros textos que elaboram nos momentos de receber o “diploma de alfabetização”, nas atividades de comemoração política de finais de programas educativos ou, ainda, quando da participação em campanhas eleitorais. Essas narrativas de si, repetitivas em diversos registros, indicam como pessoas jovens e adultas operam sobre si por meio da escolarização. Temos nos preocupado com a submissão de pessoas jovens e adultas ao discurso verdadeiro da escolarização, à vontade de verdade do outro (educador, professor); o argumento da troca pela possibilidade de ascensão social; a subjetivação pela pessoa jovem e adulta de que a não escolarização é uma anormalidade, um defeito, inclusive, físico – cego; as marcas do não saber no corpo, que é ajudado e publicizado no pegar na mão; na infantilização das tarefas escolares, nos textos de leitura.

As pessoas aprendem a ler, a escrever e a contar para produzir saberes sobre si mesmas, adquiridos no processo escolar e que se firmam, por vezes, na condição de, elas próprias, desqualificarem outros saberes construídos em suas práticas sociais familiares e de trabalho ou pela condição de renúncia de seus saberes do cotidiano ditos ingênuos, locais, particulares, regionais. Aprendem, em seu processo de escolarização, a

como acoplar sua cultura aos saberes escolares, mesmo que isso signifique a renúncia de sua cultura para construir uma identidade de sujeito escolarizado. Nossa intenção é, portanto, de mostrar como, em nossas sociedades, os processos educativos baseados em lições/ordenamentos, classificações adquirem relevância social e cultural para dizer como o jovem e o adulto devem ser e estar no mundo cultural.

CONCEITUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

O mapa teórico e metodológico que construímos considerou uma conceitualização que emerge da perspectiva analítica arqueogenealógica de Foucault. Os conceitos, nesse horizonte, interessam não porque trazem uma solução teórica ou prática, mas porque podem ser ferramentas para problematizar a prática discursiva.

Foucault (1996, p. 30), ao tratar do conceito de subjetividade, observa sua relação imanente com os conceitos de saber e de poder. O filósofo concebe os saberes como formas de relações de forças, de poder. Ao mesmo tempo, reafirma que não existe poder que não utilize o saber. Para ele, os processos de subjetivação ocorrem numa luta política, ou seja, numa relação de poder que pode ser associada aos procedimentos utilizados pelo Estado que ele identifica como procedimentos de: i) eliminação e desqualificação de pequenos saberes inúteis, irreduzíveis, economicamente dispendiosos; ii) normalização desses saberes entre si, tornar intercambiais os saberes e aqueles que os detêm; iii) classificação hierárquica desses saberes – subordinados e formais; e iv) uma centralização piramidal por meio da qual se podem controlar esses saberes. Essa foi a forma de produção do saber tecnológico do Século XVIII, não pelo progresso do conhecimento sobre a ignorância, mas “[...] pelos processos de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores, [...] os mais gerais, os mais industriais, aqueles que circulavam mais facilmente [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 215). Vale dizer que essa forma repercutiu na formação dos campos disciplinares e nas práticas discursivas desenvolvidas na escolarização dos indivíduos com a consolidação da modernidade. Dentre essas práticas, estão os modos de subjetivação.

Foucault (2008, p. 258), ao ampliar seus estudos, desenvolveu o conceito de governamentalidade para se referir sobre a “maneira como se conduz a conduta dos homens”. Ele entende que analisar essa conduta, tal como a dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, é utilizar a grade da governamentalidade, a qual reflete o encontro entre as “técnicas de poder” que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as “técnicas de

si”, que permitem que eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, efetuem operações sobre os seus modos de ser. No campo educacional, essas técnicas, implicadas nas práticas curriculares, têm a função de regular e disciplinar o indivíduo. Trata-se de práticas como as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados, enfim, práticas curriculares que produzem os sujeitos.

Foucault estuda a hermenêutica das técnicas de si na prática pagã e na prática cristã dos primeiros tempos. O seu objetivo nos estudos que desenvolveu sobre as técnicas de si foi de

[...] esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina, a criminologia. O essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos ‘jogos de verdade, que são colocadas como técnicas específicas das quais os homens se utilizam para compreender aquilo que são. (FOUCAULT, 1994, p. 2)

Da prática pagã, Foucault (2004) enfatiza três técnicas de si definidas pela Filosofia estoica: as cartas aos amigos e o que elas revelam de si; o exame de si mesmo e de sua consciência, que compreende a avaliação daquilo que foi feito, daquilo que deveria ter sido feito e a comparação dos dois, e, finalmente, a *askênsis*, um ato de rememoração. Para Deleuze (2005, p. 107), há uma novidade nos gregos que foi identificada por Foucault: um deslocamento duplo do poder, como relação de forças, e do saber, como forma estratificada, como código de virtude, sendo que, ao mesmo tempo, emerge uma constituição de si derivada de um código moral como regra de saber. No dizer de Deleuze, os gregos assim “[...] inventaram o sujeito, mas como uma derivada, como o produto de uma ‘subjetivação’. Descobriram a ‘existência estética’, isto é, o forro, a relação consigo, a regra facultativa do homem livre [...]” (DELEUZE, 2005, p. 108).

Foucault retrabalha suas análises sobre os eixos de saber e poder e da relação consigo mesmo. Essa relação, segundo Deleuze, não para de renascer e apresenta a fórmula geral da relação consigo mesmo: o afeto de si para consigo ou a força dobrada. Esse autor afirma que, para Foucault, a subjetivação se faz por meio de quatro dobras: a primeira, a parte material – o corpo e seus prazeres que, para os gregos, seriam os *aphorodisia*; a carne e os desejos, para os cristãos; a segunda é a relação de forças [em suas singularidades] - se a regra eficiente é natural, ou divina, ou racional, ou estética; a

terceira é a do saber, por constituir uma ligação do verdadeiro com o nosso ser (diferente para os gregos, para os cristãos, para Platão, Descartes ou Kant); e a quarta dobra é o próprio lado de fora, e aqui Deleuze (2005, p. 112) usa o dizer de Blanchot - “interioridade de espera” - “[...] seria dela que o sujeito espera, de diversos modos, a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento”.

Destacamos como a ascese cristã substitui a *ascese* grega. O exercício, a disciplina, o autocontrole no terreno da vida moral, a constituição de si mesmo plena, acabada, completa; a felicidade de estar consigo, o governo de si e o cuidado de si são substituídos por uma *ascese* em que se estabelece a renúncia aos prazeres do corpo e do espírito, e o foco está na renúncia de si, por meio do exercício da *confissão*, ou seja, através do momento em que o “sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso da verdade”.

No que se refere ao discurso da verdade, Foucault, em seu escrito, “O governo dos vivos”, citado por Avelino (2010), traz à tona, em seus últimos estudos, a parrésia, ou seja, a prática de dizer o verdadeiro de forma livre, corajosa, sob todos os riscos, práticas desenvolvidas também pelos gregos. Nesse sentido, seria um modo de dizer a verdade por pessoas livres. Um modo de dizer a verdade diferente do modo de dizer dos profetas (que enunciam uma verdade que não é sua), dos sábios (que têm uma verdade, mas dizem se quiser), o modo dos professores (que têm um saber técnico, mas dizê-lo não implica nenhum risco, ao contrário, ela está garantida pela tradição. Assim, não é preciso ser corajoso para ensinar).

Afirma Foucault que, a partir do Século XVIII e até a época atual, as ciências humanas reinseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente e fizeram delas não o instrumento de renúncia do sujeito a si mesmo, mas o instrumento positivo de constituição de um novo sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 21). O autor retoma outras práticas de constituição dos sujeitos de forma a pensar criticamente sobre a constituição de si. Foucault não pretende que voltemos ao modo grego de ascese, mas que, ao reconhecer essas práticas, possamos problematizar mais e melhor as práticas de reflexão de si na contemporaneidade – produzidas culturalmente, desnaturalizando-as, para poder pensar em outras “artes de viver”. “[...] Não há retorno aos gregos, pois nunca há retorno [...]”, diz Deleuze (2005, p. 113). A luta pela subjetividade na modernidade apresenta-se “[...] como direito à diferença e direito à variação e à metamorfose [...]” (DELEUZE, 2005, p. 113).

Neste artigo, damos realce aos modos de subjetivação associados aos artefatos pelo que eles conduzem de ritual, de formalização, pelo que suscitam de revelação, de

avaliação e de rememoração de si, em seus efeitos de sentido nos indivíduos. É a lição como ferramenta pedagógica soberana no ato de subjetivar no processo de escolarização. Ou seja, interessa-nos o ritual da lição pelo que ele tem de performático, pelo que significa como certa maneira de dizer a verdade. Dizer a verdade diante de um professor, de um educador, de um prefeito é diferente de dizer a verdade fora de um contexto institucionalizado.

O ritual nos interessa por estar associado à submissão de regras preexistentes e por ser substantivo em sua significação relacional. Entende-se que os modos de subjetivação estão mais associados aos artefatos em seus rituais do que ao conteúdo educacional, ou seja, aos artefatos, pelo que eles conduzem de ritual, de formalização, pelo que suscitam de revelação de si, avaliação de si e rememoração de si. É a lição como ferramenta pedagógica soberana no ato de subjetivar processo de escolarização. Não o seu conteúdo simplesmente, mas a própria forma, a forma ritualística da lição, ritual em seu sentido, inclusive, de cerimônia, etiqueta.

Há algo mais forte na escolarização do que o *ritual da lição*? Ritual da lição entendido como ritual do discurso verdadeiro, e todo discurso, em sua vontade de verdade, “é pronunciado por quem de direito e segundo ritual requerido” (FOUCAULT, 1999, p. 3). Tal ritual opera tanto no que se pode dizer quanto no interdito.

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 12)

Tem-se, portanto, a lição como um ritual disciplinar na constituição dos sujeitos, como dispositivo pedagógico de subjetividades multidimensionais; no ritual da lição, o jogo do que é permitido e do que é proibido.

Vamos identificar a lição como um ritual desde a educação antiga (CARVALHO, 2012). No entanto, evidenciamos que o ritual da lição, como uma prática discursiva da escolarização que emerge nas sociedades modernas, em seus artefatos culturais (cartilhas, lousa, livros, cadernos, lápis, birôs, planos de trabalho, currículos), que asseguram esse ritual é um dispositivo importante na prática curricular. Esse ritual analisado evidencia jogos de verdade, regras e relações de saber-poder específicos em momentos históricos diferentes.

Assim, nosso *corpus* está constituído de textos curriculares do campo da EJA (livros didáticos, cartilhas e cadernos escolares), que adentramos lendo como discursos e nos quais verificamos o ritual da lição, envolvido em regras, jogos de verdade e relações de saber-poder.

RITUAL DA LIÇÃO DE SI NA EDUCAÇÃO DE JOVNES E ADULTOS

O sistema de enunciabilidade eleito foi o domínio das coisas ditas - “[...] atos de fala sérios [...]” - na perspectiva de Foucault (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 20), o que os educadores (professores, supervisores, especialistas em Educação) dizem quando falam como educadores; o que as pessoas jovens e adultas dizem quando falam como alunos em processos de escolarização. Trata-se de discursos em sua existência múltipla, do que pode ser dito, ou do sistema que rege o aparecimento dos enunciados, dos acontecimentos singulares – por assim entendermos o arquivo em sua relação imanente com um *corpus* de enunciadores consagrados (SARFATI, 2010, p. 56).

Consideram-se os livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos em suas lições. No livro didático, a lição conquistou seu espaço de institucionalidade e, hoje, é parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem, em que o professor seleciona o que fazer para assegurar a ordem, a disciplina em seus sentidos, o que decorar/recordar, como fazer, o que estudar, onde escrever. É a lição do mestre. As lições estabelecem a relação entre o professor e o estudante, é o lugar central de poder/saber. O educando escreve, mas o professor também escreve dizendo o certo e o errado (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012).

Nas lições, o convite é para se falar numa relação de institucionalidade, pela rememoração associada ao modelo. Aqui entra em cena o jogo de verdade, ou seja, o conjunto de regras de produção da verdade. O convite para se ler um texto que rememore a infância - “Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino, que tem medo de careta”; “Batatinha frita um, dois, três”; “sete e sete são quatorze, com mais sete vinte e um...”; “Passarás, passarás, derradeiro há de ficar...”. Em seguida, o enunciado mobilizador da lembrança: “Observando os textos acima, do que você se lembra? Como você pode denominar essas atividades?”. E, finalmente, fazer falar de si: “Faça uma lista contendo: brincadeiras, adivinhações, jogos de ritmo, canções, lendas etc., que consiga lembrar” (ESCOLA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA CUT NO NORDESTE, 2000, p. 17).

Mais uma lição de rememoração e de falar de si: “Veja a fita de vídeo da série “Reencontro com o artista”, de Gregório Gruber, com direção de Alexandre Leal, do Instituto Cultural Itaú, SP, 1993 [...]”. “Faça uma composição a partir de imagens de sua lembrança de alguma parte de sua cidade ou do município. Não se preocupe em dar efeito de realidade, para isso existe a fotografia. Use tinta guache ou outro tipo de tinta de que disponha [...]” (ESCOLA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA CUT NO NORDESTE, 2000, p. 38-39).

O ritual da lição para falar de si por meio de histórias de vida, na lição, pergunta: Como me vejo? Como vejo os outros? No ritual, é preciso, primeiro, conhecer o outro; Tarsila do Amaral, um pouco sobre ela, seu autorretrato, uma obra da pintora, sua fala no texto. A vida de Tarsila do Amaral, um modelo. Em seguida, falar da pintora, o que aprendeu sobre ela para, enfim, propor o falar de si:

Retratos

Cole aqui sua fotografia.

Em que situação essa fotografia foi tirada? Conte para os colegas quantos anos você tinha na ocasião, onde estava, quem estava com você e outros detalhes que lembrar.

Desenhe seu autorretrato.

Prepare um relato oral contando quem é você.

Pense em sua história de vida, nas marcas que o identificam, em seu jeito de ser, em sua forma física.

A partir dessas informações, apresente aos seus colegas seu autorretrato falado (VIVER E APRENDER, p. 42-47).

Essa proposta da lição na qual se solicita ao sujeito da EJA que fale de si, por meio de um modelo, incita a dizer de si de forma adequada. O verdadeiro, sob a regra da performance da verdade didatizada. Nessa lição, narrar sobre si mesmo entra no ritual preparado antes para normatizá-lo. Antes mesmo de escrever sobre si, todo o capítulo já havia exposto ao sujeito da educação como isso deveria ser feito.

Larrosa (1994, p. 48), inspirado nos estudos foucaultianos, diz que as histórias pessoais são constituídas em relação às histórias que escutamos, que lemos, e que elas, de alguma maneira, dizem-nos respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir dessas narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos.

Na Educação de Adultos (até os anos 1980) e na EJA, as cartilhas têm um estatuto de texto que inicia o sujeito da educação, materialidade do discurso da alfabetização. As cartilhas têm tido um papel relevante como material didático de leitura

em programas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos, particularmente, em programas de alfabetização. Frade e Maciel (2006) ressaltam que as cartilhas são os primeiros livros de leitura, têm um ideal pedagógico e se constituem como a primeira via de acesso no processo de escolarização, ou seja, objetos de implementação da pedagogia da alfabetização.

A cartilha, ao longo desses aproximados 120 anos, era, e continua sendo, um artefato didático de prestígio, na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada. Como um artefato curricular, tem um significado singular, no que se refere à sua função enunciativa de produção identitária. Ela atua como um dispositivo pedagógico, pois é um artefato curricular no qual se constitui e/ou se transforma a experiência de si. Como explica Mortatti, esse artefato “[...] institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social [...]” (MORTATTI, 2000, p. 50).

A lição “Já sei ler” constitui-se pelo texto a seguir:

Já sei ler
 Já sei ler!
 Posso entender qualquer palavra.
 Estou muito contente.
 Pudera! Sinto-me como um cego a quem tivesse voltado a vista.
 Todos os segredos da vida estão escritos. Agora poderei conhecê-los.
 Poderei ler para aprender como se conserva a saúde, como se ganha mais dinheiro, como se pode ter uma casa, como se encaminha um negócio, como se ajuda a pátria, como se pode ser mais feliz com a família.
 Todos os dias lerei alguma coisa e, assim, poderei educar-me a mim mesmo.
 Lerei o que está escrito sobre coisas verdadeiras e boas, A verdade é poderoso, Conhecendo a verdade, serei melhor e mais livre.
 Vou ensinar alguém a ler como me ensinaram a mim.
 Esse alguém terá o mesmo contentamento que tenho agora.
 (PRIMEIRO GUIA DE LEITURA, 20. LIÇÃO – 1956)

Lembrar como era um cego que não via nada antes da alfabetização. A lição parece ter sido bem dada, na medida em que ela passa a ser dita pelo sujeito que é educado na escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Nessa cartilha, intitulada “Ler”, em sua vigésima lição, na página 24, há um exemplo da negação do eu em detrimento de um conhecimento - o saber ler.

No trecho, “Pudera! Sinto-me como um cego a quem tivesse voltado a vista”, há um discurso que subalterniza o sujeito que é carente do *saber ler*, que é expresso como

cego, que não pode conservar sua saúde, sua casa, sua vida. Quando essa “vontade de verdade” diz ao indivíduo que ele só pode *ser* se conseguir ler, esse sujeito se apropria dessa verdade e o transforma em *êthos*. Conforme Foucault, trata-se de buscar o já dito, reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é do que a constituição de si (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Outro artefato curricular, o caderno escolar, opera como um dispositivo de subjetivação. Nesse material pedagógico, visto como um “dispositivo que, em sua complexidade estratégica, estabelece e mantém práticas específicas e calculadas, produtoras de saberes e de efeitos que estão ligados diretamente à constituição das subjetividades” (SANTOS, 2002, p. 1), vamos encontrar lições de sala de aula e de casa associadas aos conhecimentos, aos exercícios de repetição que funcionam como uma forma de controle e de vigilância constante da vida do aluno, pois eles eram levados para casa e usados constantemente em sala de aula. Criava-se a ideia de que o aluno estava sempre ativo e produtor do conhecimento (BELARMINO, 2012).

Em uma sala de aula, em um programa de escolarização para mulheres em situação de aprisionamento, as alunas são convidadas a falar de si. O professor traz a seguinte lição: Escreva: Como me vejo? E como me sinto?

A lição convida à experiência de si, que é “[...] senão resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade [...]” (LARROSA, 1994, p. 43). As mulheres foram convidadas a falar de si, e como nos traz Larrosa (1994), convidadas a se observar, a se decifrar, a se interpretar, a se descrever, a se julgar, a se narrar e a se dominar.

Dentro desse contexto, as mulheres narram a si mesmas, como uma forma de se rememorar, em um jogo em que essa experiência de si se faz quando o sujeito oferece seu próprio ser, fazendo determinadas coisas consigo mesmo. Uma mulher coloca-se de tal forma a dizer: “[...] me sinto uma pessoa inútil que não serve para nada... se arrependimento matasse eu estava morta e enterrada [...]”.

Mulheres falam de si, depois de serem “convidadas” pelo professor e problematizadas, pois, quando o professor as indaga com perguntas como “Como me vejo?” e “Como me sinto?”, ele as convida à reflexão. Concordamos com Larrosa quando nos coloca que o objetivo da experiência de si seria o de “[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as

problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam [...]” (LARROSA, 1994, p. 43).

A experiência de si é assim “histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido” (LARROSA, 1994, p. 45). Podemos perceber isso nas proposições de produção de textos com temas como falar de Deus, do arrependimento, da família, do lugar ruim, temas vividos ali e pertencentes àquela cultura. Mas, voltemos ao exemplo anterior (Como me vejo? Como me sinto?). A aluna foi convidada a falar de si e a fazer um exame de consciência de forma “voluntária”. Quando ela interpreta a si mesma, examina-se como em uma confissão, prática religiosa já tratada por Foucault (2004) em seus ensaios sobre a escrita de si.

Vemos, nesta narrativa de si – “[...] se arrependimento matasse eu já estava morta e enterrada [...]” – que a mulher assume seus erros e se arrepende. Escreve sobre si e se enquadra num jogo de normalização e controle. Afinal, “[...] a confissão [...] é também um dispositivo pelo qual o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 61). Nessa lição, por meio da qual as alunas são levadas a falar de si, vemos que o sujeito está em íntima relação com as tecnologias do eu, numa relação do indivíduo consigo mesmo. Desta forma, a “[...] história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 56-57).

Esses são enunciados performáticos nos quais o *status* de quem fala é muito importante, o lugar de enunciação, o lugar do verdadeiro. Os artefatos didáticos, como livros, cartilhas, cadernos escolares, textos escolares de importância, autorizados pelas instituições educacionais, analisados por especialistas da educação, escolhidos por educadores militantes, educadores sociais, educadores religiosos, são oriundos de um lugar com o *status* de organização social e política sindicalista, favorável ao trabalhador, fundamentado nos estudos vinculados à Educação do Trabalhador, à Educação Popular e à Teologia da Libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise apresentada, observamos, em relação às regras que orientam a prática discursiva curricular do falar de si, o *status* institucional dado aos textos didáticos na escolarização da EJA por instituições como o MEC e as Universidades, sejam os livros didáticos, as cartilhas e até mesmo o caderno escolar. A posição do sujeito da

enunciação da lição: especialistas, professores, autores de livros didáticos. No que se refere ao interdiscurso ou memória discursiva, identificamos elementos discursivos advindos de campanhas nacionais de alfabetização, do discurso da educação popular e da EJA. Os centros locais de saber poder, onde ocorrem práticas de governmentação, isto é, relações de poder que permitem a metamorfose da produção dos sujeitos por meio de técnicas de si – a aula, a hora da lição e, por fim, os rituais da lição com as técnicas de si e as atividades do falar de si são histórias de vida (falar de si de forma a substituir culturas, negar sua cultura em prol da cultura da escolarização), exercício de si (falar de si por cartas, com exame de consciência) e modelos (falar de si por modelos pré-estabelecidos).

Por fim, a pesquisa traz a problemática das lições que fazem falar, chamando a atenção para os modos de subjetivação desses processos que, ao substituir culturas, podem, ao mesmo tempo, subalternizar os indivíduos em nome de processos de emancipação. Essas lições atuam como jogos de verdade sobre saberes, nas relações de poder, e nos locais de saber-poder, interpelam os sujeitos da educação em suas subjetividades e a condição de produzir um conhecimento sobre si mesmo. As posturas para o aprendizado, as formas de sentar ao lado do professor ou ao seu redor, os modelos que se aprendem para usar os artefatos, os lugares onde é permitido falar, o aprender que se aprende pela repetição e pela rememoração são técnicas de si que a escolarização foi consolidando em suas diferentes feições ao longo de sua história. Esses jogos, que conformam o ritual da lição, dizem também das regras do que pode ou não ser dito e quem pode fazê-lo na ordem do discurso. Mas, principalmente, ao dizer dos saberes relevantes, seja no campo artístico, no enciclopédico ou no das experiências pessoais, estão também desqualificando outros saberes.

Observamos, por fim, os saberes sujeitados, como a renúncia da oralidade pela escrita, ou, como diz Marrou (1969, p. 90), “[...] entre os modernos, a palavra oral foi destronada pela onipotência da palavra escrita; e assim continua, até mesmo em nossos dias, a despeito dos progressos realizados pelo rádio e pela gravação [...]”.

Identificamos interpelações para falar de si por meio de modelos nos textos didáticos na cena enunciativa das tarefas. Como rituais, as lições têm sido aprimoradas nos processos de escolarização, por meio de dispositivos curriculares, como as histórias de vida, as cartas aos amigos e as histórias pessoais, mediante histórias que falem de costumes, artes de ser e de viver de antepassados e histórias de personagens. Para além das narrativas de vida, há uma gramática voltada para as situações de recuperação de

autoestima, autoimagem, autonomia e de relação direta com a construção de subjetividades, especialmente no campo curricular da EJA. Entretanto, a nosso ver, essas práticas estão bem distantes do dizer sobre si como paréssia, como ação para liberdade, como verdadeiro de si na ação de se colocar na diferença, no confronto e no ato de problematizar.

ABSTRACT

This article is an analysis of the ritual of the lesson as a mode of subjectivising young people and adults. The analysis focused on a conceptualization developed by Michel Foucault in his archaeo-genealogical perspective, as, for example, truth games; techniques of the self; local centres of power-knowledge; experiences of the self, rules of discursive formation and modes of subjectivity. The corpus of analysis comprised a set of lessons identified in curricular articles (school notebooks, primers and textbooks) used in the last 40 years in the education of young people and adults. The analysis allowed us to identify, during the ritual of the lesson, practices of talking about the self, writing about the self, by means of models or sometimes justified as practices of self-knowledge, or of remembering the self. It is understood that such practices, although justified as processes of emancipation and freedom, are also associated with processes of subordination of the experiences of the self.

Keywords: Lesson of the self. Subjectivity. Education of young people and adults.

REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro. **Práticas de escrita e tecnologias digitais na educação de adultos: novelas a-paralelas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2006.

AVELINO, Nildo. Errico Malatesta e a revolução como estética da existência. *Revista Aulas. Dossiê Foucault e Estéticas da Existência*. Org. Margareth Rago. UNICAMP. 2010.

BELARMINO, Natália Machado; CARVALHO, Rosângela Tenório. Os cadernos escolares e as lições como modos de subjetivação na Educação de Jovens e Adultos. In: **XX Congresso de Iniciação Científica da UFPE**, 2012, Recife.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: NUPEP/UFPE/Edições Bagaço, 2004.

_____. Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación. **Desicio**, México, n. 30, p. 44-48, set./dez. 2011.

_____. O discurso curricular intercultural na Educação de Jovens e Adultos e a produção de subjetividades. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

COSTA, Maria Betânia G. da. **A Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pós-graduação em Psicologia, PUC, Campinas, 2009.

- _____. **Subjetividades e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pós-graduação em Psicologia, PUC, GO, 2005.
- CORREA, Licínia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poço de Caldas, 2003.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A Escrita de si. In: MOTA, Manuel B. da (Org.). **Michel Foucault, ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, 1996.
- _____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1878-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos).
- GUIMARO, Maria Luiza O. **A formação na linha de fogo**: videogames de guerra e a psique danificada. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, UFSCAR, 2010.
- HENN, Iara A. **Sujeitos de conhecimento, cultura e poder**: educação de pessoas jovens e adultas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Pós-graduação em Educação e Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LIMA RAPHAEL, Andreia de. **O aluno adulto**: conhecendo o sujeito psicossocial. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, UNESP, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 52, novembro, 2000, p. 41-54.
- NASCIMENTO, Elisete R. do. **Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre**: a arte de dar forma à própria vida. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2008.
- OLIVEIRA, Camila Maria; CARVALHO, Rosângela Tenório de. A lição nas cartilhas de alfabetização de jovens e adultos e modos de subjetivação. In: 17ª JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PIBIC/FACEPE, 2013, Recife.
- OLIVEIRA, Julieta F. de. **Leitura e subjetividade**: relações e fundamentos da aquisição da escrita na Educação de Jovens e Adultos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, UFAM, 2005.
- OLIVEIRA, Sandra de. **Aprender por toda a vida**: tramas de efeito na Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, ULBRA, 2009.
- PIMENTEL, Álamo. As narrativas identitárias das produções textuais em Educação de Jovens e Adultos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2007.

RAIMONDI, Graciela Messina. La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidade de aprendizaje. **Revista Decisio**, México, n. 28, jan./abr., p. 9-15, 2011.

REVISTA DECISIO. Saberes para la acción en educación de adultos. CREFAL, México, n. 19, jan./abr., 2008. Relatos de personas adultas en alfabetización. 2002-2011.

RODRIGUES, Vera M. L. **Grupos juvenis na periferia: recompondo relações de gênero e de raça e etnia**. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pós-graduação em Serviço Social, PUC, São Paulo, 2005.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. Evasão como forma de exclusão: silêncio como forma de resistência. In: **25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2002.

SARFATI, Georges-Élia. **Princípios da análise do discurso**. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, V. M. dos. Caderno escolar: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades. In: **25ª REUNIÃO DA ANPED**, Caxambu, 2002, GT 2. História da Educação.

SILVA, Cláudio B. da. "**Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar!**" Elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

Arquivo analisado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Primeiro guia de leitura**. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz, 1956.

“... Já sei ler, vou ler mais...” O ser humano, sua organização e as relações sociais: conhecimento e política. Livro de Atividades. Programa Trabalhadores Informais. NUPEP/UFPE, Escola Nordeste. CUT. Recife: Bagaço, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Viver e aprender. Educação de Jovens e Adultos**. v. 1. Módulos 1 e 2. Brasília, 2002.