

CURRÍCULO COMO TECNOLOGIA DE GOVERNO DE CIDADÃS E CIDADÃOS

Lisete Bampi (UFRGS)

A teorização pós-crítica vem contribuindo, significativamente, para o aumento de trabalhos que analisam a Educação. Em tal teorização, evidencia-se, atualmente, uma considerável produção de artigos e livros que utilizam ferramentas analíticas advindas do pensamento de Michel Foucault. Tais ferramentas possibilitam, por exemplo, analisar e compreender o processo de fabricação em que os indivíduos são transformados em cidadãos. Assim, também, nos fazem suspeitar de uma natureza-cidadã a-histórica e, por isso, atentar para o fato de que, quando cidadania é apresentada como uma solução para a emancipação, transformação e libertação dos indivíduos, sua construtibilidade é suprimida. Ainda mais, têm possibilitado analisar o currículo como modo de subjetivação¹, como fetiche² e, no caso deste trabalho, como tecnologia de governo.

Para a teorização curricular pós-crítica, analisar o currículo como *tecnologia de governo*, implica atentar para as formas de saber orientadas não somente para conduzir e moldar a conduta dos indivíduos, mas também, para as que capacitam os indivíduos a aplicar poder sobre si, aquelas que se destinam as suas próprias condutas. Daí, o campo do currículo, mais precisamente a Teoria do Currículo, poder ser analisada enquanto vinculada a tecnologias de governo, já que ela consiste em planejar “formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (Silva, 1996, p.162).

Sendo assim, neste texto, apresento alguns resultados da pesquisa que desenvolvi, junto ao projeto *Currículo e pós-estruturalismo: modos de subjetivação do infantil* (Corazza, 1998), com apoio da FAPERGS e PROPESQ-UFRGS. Para tanto, dividi este trabalho, em quatro partes. A partir do eixo da governamentalidade, na primeira e segunda partes, respectivamente, discuto teoricamente, a concepção de governo, tal como elaborada por Michel Foucault; e, os deslocamentos teóricos em suas pesquisas que conduziram a essa concepção. Na terceira e na quarta, apresento produções de alguns autores/as que vêm

¹Cf. Corazza (1999b).

²Cf. Silva (1999).

utilizando ferramentas analíticas do eixo da governamentalidade, mais especificamente, a de *tecnologias de governo*; a partir daí, estabeleço algumas articulações com a teorização curricular e, ao tomar como objeto a prática da Etnomatemática, mostro alguns resultados da análise de sua tecnologia de governo.

Esta expressão, Etnomatemática, foi utilizada pela primeira vez por Ubiratan D'Ambrósio na década de 70. Ao relatar sua trajetória em direção ao que chama de Programa Etnomatemático, D'Ambrósio ressalta que esse programa "nasce de um inconformismo com a fragmentação do conhecimento" (1993a, p.5). Por isso, o Programa Etnomatemático busca "nas práticas matemáticas em diversos ambientes culturais, tais como: processos de medição, de contagem, de classificação, de comparações, de representações", os elementos necessários para uma visão holística do conhecimento (ib., 1993b, p.100).

Com a emergência dos estudos em Etnomatemática, os aspectos políticos e sócio-culturais da Matemática passaram a ser enfatizados e fortalecidos. Conforme Knijnik (1996, p.72), a Etnomatemática constitui-se em uma "nova vertente de pensamento no campo da Educação Matemática". Atualmente, a produtividade deste discurso é bastante expressiva. Com efeito, observa-se uma significativa produção de publicações em Etnomatemática, como pode ser constatado no número de educadores e educadoras que vêm trabalhando nesta temática.

No início da década de 80 as pesquisas nesta área eram restritas a poucos educadores/as e a algumas universidades. Contudo, atualmente, estes trabalhos vem adquirindo um elevado prestígio ao difundirem-se pelo discurso educacional contemporâneo. Estudos como *Survey of Current Work on Ethnomathematics* (Gerdes, 1997), *Social, Cultural and Political Issues in Mathematics Education: An Annotated Bibliography of selected Writings* (Volmink et all, 1994), *Ethnomathematics in Mathematics Education* (Ascher & D'Ambrósio, 1994) são exemplos desta produtividade.

Governo dos outros e governo de si

A produção foucaultiana, em especial — 1977-1984 — , possibilita analisar o modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, são manipulados e conhecidos por outros indivíduos. Foucault chama de *governo* ao ponto de contato entre o modo como se dá essa

manipulação e conhecimento e o modo pelo qual os indivíduos se conduzem e se conhecem a si próprios. Em virtude disso, Foucault destaca a importância de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também, as técnicas do eu. Isso implica atentar para a interação entre esses dois tipos de técnicas; ou seja, para “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção” (Foucault, 1993, p.207).

Em 1977, no curso *Segurança, território e população*, Foucault tratou da “gênese de um saber político” que teve como preocupação central a noção de população e os procedimentos e meios que possibilitassem e garantissem a sua regulação. Neste curso, aparecem os termos *poder pastoral*, *razão de estado* e *arte de governo*³. Já nos cursos de 1978/1979, intitulados *Nascimento da biopolítica*, é feita uma análise do “liberalismo” como uma “prática, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua” (id., 1997c, p.90).

Nas lições de 1979/1980, denominadas *Do governo dos vivos*, Foucault estuda a problemática da confissão e do exame de consciência a partir das análises feitas em torno de um entendimento mais amplo das técnicas e procedimentos orientados a conduzir a conduta dos indivíduos. A partir daí, nos cursos que se seguem — *Subjetividade e verdade* e *A hermenêutica do sujeito* — , as análises em torno da questão do governo continuarão, resultando no estudo das *tecnologias de si*.

Este termo — *governo* — foi utilizado por Foucault, para designar a maneira de moldar, guiar, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos, das mulheres⁴. Portanto, não foi empregado por Foucault, exclusivamente, no mesmo sentido que adquiriu na Modernidade — o de gestão e de administração dos Estados — , mas apoiou-se na significação que o termo *governo* tinha no século XVI, isto é: um modo de “estruturar o

³A expressão “arte de governar” é utilizada por Foucault para se referir ao modo correto de gerenciar meticulosamente os indivíduos, bens, famílias, etc.; e à forma com que este gerenciamento regulador foi utilizado ao nível da gestão de um Estado (Foucault, 1995b, p.281). Tal utilização está baseada nas diferentes “artes de governar” que foram elaboradas a partir da metade do século XVI. Mais especificamente, na passagem de uma arte de governar que teve como princípios “virtudes tradicionais” ou “habilidades comuns” para uma arte de governar ligada a emergência da “razão de estado”; ou seja, cuja “racionalidade tem seus princípios e domínios de aplicação específico no Estado” (1997d, p.83).

⁴Cf. Foucault (1995a).

eventual campo de ação dos outros”, como a “conduta da conduta” (Foucault, 1995a, p.234). Governo era entendido por Foucault tanto em um sentido amplo quanto restrito, isto é, podendo dizer respeito à relação da pessoa para consigo mesma ou com outras pessoas — envolvendo alguma forma de controle ou direcionamento —, dentro de instituições ou nas comunidades; e, também, relações referentes ao exercício da soberania política (Gordon, 1991).

Outrossim, governar as pessoas não deve ser visto como um modo de forçá-las a fazer o que o governante quer por meio de técnicas de dominação. Segundo Foucault, este é somente um dos aspectos da “arte de governar”. Governar consiste em um conjunto tênue de técnicas racionais e a eficiência de tal arte “deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e tecnologias do eu” (Foucault, 1993, p.207). E a irreduzibilidade de uma para outra, mostra que o relacionamento e a interação entre ambas não é sempre harmonioso (Burchell, 1996, p.21). A perspectiva do governo, ao introduzir a idéia de técnicas do eu, parece significar um “relaxamento do vínculo entre subjetivação e sujeição”, o que não significa que há um rompimento (ib., p.20).

Do poder a uma teoria da ação

A partir de 1976, a noção de governo aparece como resultado de um deslocamento teórico no eixo do poder⁵. Assim, a idéia de poder, como relação de forças, é substituída por uma noção de poder direcionada a uma teoria da ação que conduz à noção de governo. Em *A vontade de saber* (1990) o poder é concebido por Foucault como um conjunto de relações de forças múltiplo; já em *Em defesa da sociedade* (1999), mais especificamente, na *Aula de 7 de janeiro de 1976*, o poder aparece como resultado de lutas, de batalhas, como guerra. Entretanto, em *O sujeito e o poder*, a noção “guerreira” de poder é modificada, não estando presente na noção de governo. Foucault adverte que “o modo da relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta [...]; porém do lado deste modo de ação singular — nem guerreiro nem jurídico — que é o governo” (1995a, p.244).

Em virtude disso, Foucault passa a analisar as tecnologias de governo não somente orientadas para os outros, como também para si. É o deslocamento do governo dos outros

⁵Cf. Foucault (1997).

para o governo de si que permite introduzir a temática da autoconstituição do sujeito. Ao descrever as tecnologias de governo na análise do poder, Foucault constitui as técnicas de si, e é a relação entre ambas que ele define como *governamentalidade*. Foi este deslocamento no eixo do poder que possibilitou a Foucault a passagem do governo dos outros para o governo de si (Ortega, 1999, p.37).

Este fato fica evidente quando Foucault analisa o dispositivo de sexualidade e sua história. Neste momento, ele se dá conta que, ao estudar a prisão e o asilo, se deteve demasiadamente nas técnicas de dominação e que o exercício do poder não deve ser entendido como pura violência ou coerção: “o poder consiste em relações complexas”. Após ter estudado o campo do governo, partindo das técnicas de dominação, Foucault passa a estudá-lo a partir das técnicas do eu, no caso específico da sexualidade (Foucault, 1993, p.207).

Em seu artigo *O sujeito e o poder*, Foucault enfatiza que não há um princípio de poder o qual domina até o menor elemento da sociedade; mas sim que há uma disseminação do poder em toda a rede social e que as relações de poder encontram-se enraizadas na sociedade; que há uma multiplicidade de formas díspares e individuais de objetivos a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros — a qual se estende por toda a relação social — , e que definem formas diferenciadas de poder.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado não é o único lugar ou a única forma de exercício do poder: mesmo os outros tipos de relação de poder a ele referindo-se, não significa que dele derivem. O que houve foi uma “estatização contínua das relações de poder”, isto é, tais relações “foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (id., 1995b, p.247). A noção de governo aponta para a diversidade de forças envolvidas na regulação da vida dos indivíduos, objetivando fins diversos. Assim, o Estado não é visto como origem do governo, mas como constituinte e constituidor de um campo de cálculos e de intervenções.

O poder do Estado moderno ocidental integrou uma forma de poder que se originou nas instituições cristãs, a qual combinou técnicas de individualização e procedimentos de totalização — o poder pastoral. Tal poder, ligado à idéia de governo, objetiva não só cuidar e salvar a humanidade como um todo, mas cada indivíduo no outro mundo. Trata-se de uma

forma de poder orientada para a salvação “(por oposição ao poder político). É oblativa por oposição ao princípio da soberania; é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada a produção da verdade do próprio indivíduo” (Foucault, 1995b, p.237).

Essa forma de poder requer que se conheça a mente das pessoas, suas almas, seus segredos mais íntimos, para que essas possam ser orientadas para a salvação. Esta técnica foi ampliada — fora das instituições religiosas, a partir do século XVIII — , objetivando não mais orientar o povo para a sua salvação no outro mundo, mas assegurá-la neste mundo. Essa objetivação significava propiciar às pessoas saúde, riquezas, segurança, etc.. À medida que o poder pastoral foi ampliando-se, seus objetivos multiplicaram-se, assim como seus agentes — a família, a medicina, a psiquiatria, a educação, os empregadores — , tendo como foco o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: “um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (ib., p.238).

Quando Foucault fala em salvação, observa que o objetivo deste poder pastoral já não é mais uma questão de conduzir o povo à salvação em um outro mundo, mas acima de tudo assegurá-la neste mundo. Observa também que há diversos significados de “salvação”: “saúde, bem-estar, (isto é, riqueza suficiente padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes. Uma série de objetivos ‘mundanos’ surgiu dos objetivos religiosos da pastoral tradicional” (ib., p.238).

Por outro lado, como argumenta Silva (1998, p.11), o que Foucault descreve como processo de governamentalização “está estreitamente vinculado ao papel dos *experts* na criação e administração das várias tecnologias da subjetividade”. Neste aspecto, dentre as produções que vêm utilizando ferramentas analíticas do eixo da “governamentalidade”, e sua relação com os processos de constituição da subjetividade, cabe destacar as seguintes: Miller & Rose (1993), Rose (1991, 1996a, 1996b, 1997, 1998), Hunter (1994), Cruikshank (1999), Corazza (1999).

Tecnologias de governar

Para Foucault, *tecnologias de governo*, estão relacionadas com formas de “aplicar saber-poder”: não se trata somente de técnicas para aprender uma língua ou da fabricação

de produtos, tal como um automóvel, etc. (Murillo, 1997, p.75-76). Mas, mais do que isso, são técnicas que produzem modos de falar, de se comportar e de agir, que supõe ideais e aspirações. Trata-se de um conjunto de procedimentos e operações, vinculados a efeitos locais de poder, que normalizam e instrumentalizam as condutas dos indivíduos e dos grupos. São “junções de saber e poder” (Rabinow, 1999, p.41).

As tentativas que instrumentalizam o governo, tornando-o operável, têm uma “forma tecnológica” (Miller & Rose, 1993, p.82). Tais tecnologias, ao traduzirem o pensamento para o domínio da realidade, estabelecem no mundo das pessoas e das coisas espaços e dispositivos que agem sobre essas entidades que sonham (ibid., p.82). O termo “tecnologias” é utilizado por Miller & Rose (1993) para sugerir um modo particular de analisar a atividade de dominar. Análise essa, que deve atentar para os reais mecanismos através dos quais as diversas autoridades têm procurado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações dos indivíduos, para atingir objetivos considerados desejáveis (ibid., p.82).

Autores como Miller & Rose (ibid., p.77) afirmam que a noção de governo atenta, antes de mais nada, para o papel que os saberes exercem em tornar, não só determinados aspectos da vida pensáveis e calculáveis, bem como sujeitos a iniciativas deliberadas e planejadas. É um trabalho intelectual complexo que envolve a invenção de novas formas de pensamento e procedimentos de documentação, computação e avaliação (ib., p.77). O governo precisa ser localizado em um campo discursivo amplo no qual concepções dos fins e meios adequados para governar estejam articulados.

Isto implica analisar o que Foucault chama de *racionalidades políticas*: práticas para formular e justificar esquemas idealizados para representar a realidade, analisando-a e retificando-a, de tal forma que ela se torne pensável e ajustada a um programa político (Rose, 1996a). Essas racionalidades possuem uma forma *moral* por afetarem questões, tais como: distribuição de tarefas entre autoridades distintas e ideais a que o governo deve dedicar-se. Estado de bem estar e neoliberalismo — montagens de doutrinas filosóficas, noções de realidades sociais e humanas, teorias de poder, concepções políticas e versões de justiça — são elaboradas e buscam especificar bases apropriadas para a organização e mobilização da vida. Ainda mais, as racionalidades políticas têm um caráter epistemológico, por incorporarem noções específicas dos objetos e dos sujeitos a serem

governados (Rose, 1996a).

Por outro lado, Miller & Rose (1993) enfatizam o caráter discursivo da governamentalidade. Esses autores argumentam em favor de uma visão de discurso “como uma tecnologia de pensamento” que exige com que atentemos para dispositivos técnicos particulares: de escrita, listagem, numeração e computação. Tais dispositivos transformam “um domínio num discurso como um objeto que seja conhecível, administrável e calculável” (ib., p.79).

Conhecer para governar — seja uma população, uma família, uma criança, jovens e adultos, professores/as — “é mais que uma atividade puramente especulativa: exige a invenção de procedimentos de notação, formas de coletar e apresentar estatísticas, o transporte dessas para centros onde cálculos e julgamentos podem ser feitos” (ib., p.79). São esses procedimentos que possibilitam a fabricação de domínios de governamentalidade, que tornam os “objetos” possíveis de serem administrados e regulados.

A Teoria do Currículo não deixa de estar envolvida na fabricação de sujeitos particulares e na “busca da melhor forma de produzi-los” (Silva, 1996, p.163). Ao descrever e analisar textos de Etnomatemática pude observar que uma das práticas que vem objetivando os indivíduos como sujeitos políticos, transformadores, libertos, é a da cidadania⁶. Além disso, documentos como os PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais — fazem referência à prática pedagógica da Etnomatemática⁷, certamente, porque, como mostrou Corazza (1999b, p.11) — no caso específico da objetivação do “infantil-cidadão”— a cidadania, ao tornar-se um encargo estatal, conseqüentemente, adquire uma forma subjetiva. Por conseguinte, “a cidadania — feita matéria de governo e modo de subjetivação — põe a funcionar um dispositivo de saber-poder-verdade: aquele que cidadaniza” (ib., p.12).

Assim, a seguir, apresento exemplos da tecnologia de governo da prática da Etnomatemática. Tais exemplos serão descritos e analisados a partir do que sua prática

⁶Indubitavelmente, devem existir outras objetivações, as quais penso poder isolar, em um trabalho futuro, para mostrar as práticas de governo da Etnomatemática.

⁷“Destaca-se, no campo da Educação Matemática brasileira, um trabalho que busca explicar, entender e conviver com procedimentos, técnicas e habilidades matemáticas desenvolvidas no entorno sócio-cultural

discursiva constitui, fabrica, do que efetivamente faz. Prática essa, articulada a tecnologias de governo que possibilitam aos indivíduos fazerem de si mesmos sujeitos de um determinado tipo, relacionados a um tipo específico de currículo.

Governando cidadãos e cidadãs

No currículo, concebido como tecnologia de governo, o “sujeito-cidadão”, objetiva-se acerca do que o discurso da Etnomatemática, articulado a suas tecnologias de governo, diz sobre o modo como os indivíduos devem se comportar, seja nas salas de aula ou na sociedade; como devem agir como professores/as e alunos/as; o que devem saber e como devem obter esse saber. Com efeito, os indivíduos adquirem uma subjetividade: educar-se matematicamente, desde que isso seja feito por uma pedagogia conectada à Etnomatemática, tem sido fator decisivo para que as pessoas exerçam uma “cidadania plena” e se tornem “cidadãos-plenos” (D’Ambrósio, 1991, p.268).

Neste sentido, cabe destacar o trabalho de Cruikshank (1999). Esta autora chama atenção para o fato de que em reformas e discursos democráticos, cidadania e governo de si são incansavelmente apontados como uma solução para a miséria, para o crime, para a apatia política, e tantos outros problemas. Ela argumenta que “cidadania democrática é menos uma solução para problemas políticos do que uma estratégia de governo” (ib., p.1). Ainda mais, que os indivíduos são transformados, constituídos e regulados como cidadãos através do que ela chama de “tecnologias de cidadania”: discursos, programas, e outras táticas que fabricam indivíduos politicamente ativos e capazes de governarem a si mesmos (ib., p.1-2).

Para D’Ambrósio (1998, p.29), “o ideal do educador matemático” consiste no preparo das novas gerações para que possam participar da “civilização planetária que se descortina, na qual alguns poderão ser profissionais de uma nova Matemática”. Contudo, “nunca se deve esquecer” que “todos serão cidadãos” em uma sociedade, onde a “iniquidade, a discriminação, a arrogância e a violência” não estarão presentes (ib., p.29). Como se pode constatar, a conduta dos indivíduos cidadanizados é conduzida por normas e aspirações sociais que permitirão o exercício dessa cidadania plena.

próprio a certos grupos sociais, como, por exemplo, as produções das culturas. Trata-se do Programa Etnomatemática, com suas propostas para ação pedagógica” (Brasil, 1998, p.26-29).

Para tanto, a Etnomatemática subjetiva crianças, jovens, adultos, professores/as, como cidadãos/ãs. Estes sujeitos devem possuir valores, comportamentos e atitudes subordinados às aspirações de uma sociedade justa, pacífica e feliz. Neste sentido, acredita-se que “é importante ter uma teoria pedagógica adequada que possa guiar e esclarecer práticas específicas de sala de aula” (Frankenstein, s.d., p.102).

Segundo D’Ambrósio (1993b, p.98), a escola é o espaço que oferece oportunidades para transformações e, neste sentido, a Matemática pode ser um “forte instrumento de uma estratégia de transformação”. Para tanto, este autor destaca que é preciso “distinguir quatro objetivos que esperamos alcançar com os sistemas escolares. Queremos que nossos alunos”:

1. tenham mais sabedoria como consumidores, em particular como consumidores de ciência e tecnologia transformados em produtos relacionados com nutrição, saúde, energia, etc.;
2. ajam com mais sabedoria quando devem tomar decisões ou quando votarem em tomadores de decisões nos cargos do Executivo e do Legislativo ou em outros setores da sociedade;
3. sejam motivados e preparados para mudar e procurar novas carreiras na sua vida profissional, o que mais e mais depende de um domínio de telecomunicações, informática e máquinas automatizadas em geral;
4. estejam preparados para tomar decisões pessoais que dependem de considerações éticas, tais como decisões relacionadas com terminação de vida, aborto, transplante de órgãos, modificações genéticas, eliminação de espécies e outras do gênero.

Ao articular valores morais com os objetivos da educação escolarizada, a Etnomatemática produz-se, ao mesmo tempo, como uma tecnologia que possibilita aos indivíduos governarem os outros e a si mesmos. Esta discursividade produzida pela Etnomatemática, em prol do exercício de uma “pedagogia-cidadã”, potencializa as estratégias de governo e auto-governo dos indivíduos. Este discurso, ao produzir a necessidade de educar para a cidadania, ao fazer emergir novas racionalidades políticas, põe em funcionamento técnicas sutis de governamentalidade. Técnicas, através das quais é possível moldar e normalizar a conduta, as aspirações, as decisões dos indivíduos, com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis.

Sustentadas pelos efeitos de verdade dos “saberes não-acadêmicos”, as técnicas de governamentalidade da Etnomatemática são enunciadas por um discurso que, parece, vem homogeneizando as práticas educacionais matemáticas. Por conseguinte, a Etnomatemática autoriza-se a propor “práticas-pedagógico-cidadãs”, calcadas sob a rubrica de culturais, ratificadas por um discurso cultural-pedagógico que adquire estatuto de verdade na formação de professores/as universitários, em cursos seqüenciais de jovens e adultos, em práticas de movimentos sociais, em programas governamentais.

Por outro lado, essa capitalização realizada pela Etnomatemática, através dessa rubrica “cultural”, é tida como uma das qualidades para a *expertise* curricular que participou na elaboração dos PCNs. Outrossim, além de objetivar positivamente o “indivíduo-cidadão”, o que possibilita aos saberes movimentados pela Etnomatemática sua governamentalidade, é a vontade de governo da pedagogia-cidadã produzida por este discurso. Vontade essa que nomeia tais saberes de culturais, inserindo-os em textos curriculares como os PCNs, com objetivos moralizantes e normalizantes, direcionados a guiar condutas, a cidadanizar.

É através de suas estratégias, técnicas e mecanismos que esta pedagogia-cidadã-cultural produz os modos de auto-governo moral que incitam os indivíduos a solucionarem problemas específicos. Um exemplo pode ser elencado na fala de um professor de assentamento do MST que, ao comparar métodos populares de medição de terras com procedimentos acadêmicos, obteve resultados diferentes e expressou sua preocupação: “desde que a gente começou a aprofundar esse assunto da cubação o INCRA vai lá medir as terras e vai encontrar outras medidas e eu vou ficar desmoralizado na frente dos meus alunos e dos pais (...). Como é que a gente vai fazer na hora de ensinar?” (*apud* Knijnik, 1996, p.41).

Conforme Knijnik (*ib.*, p.42), essa observação do aluno gerou um debate envolvendo a maioria do grupo de estudantes, mostrando que estas eram dúvidas compartilhadas por outros/as alunos/as. Segundo a autora “as/os integrantes do grupo anteviam uma problemática com a qual iriam se defrontar, quando retornassem a suas comunidades” (*ib.*, p.42). Além disso,

a discussão centrou-se em torno de seus temores [do aluno] de que, ao ensinar os métodos populares que se constituem em aproximações

daqueles utilizados pelos órgãos oficiais, pudesse ficar “desmoralizado”, “desacreditado”, visto como um “mentiroso” pelas crianças, que, então, iriam se “virar contra ele” (*apud* Knijnik, 1996, p.42).

Por meio de uma prática pedagógica e de sua tecnologia de governamentalidade, a Etnomatemática constitui práticas de governo. É o saber fabricado nessas práticas que molda, conduz, os modos pelos quais não somente um indivíduo, mas também um grupo, uma família, são regulados e auto-regulados. A Etnomatemática produz, desta forma, um vontade de ensinar corretamente, pelos métodos civilizados, uma vontade de saber a verdade.

Segundo Knijnik (*ib.*, p.43), “a experiência de aprendizagem que haviam vivido foi utilizada como referência para orientar *como é que a gente vai fazer na hora de ensinar*”. Ainda mais, tendo em vista que “a situação que [os/as alunos/as] encontrariam em suas comunidades era distinta, foi dito que Jorge [o aluno] *tem que fazer com eles, com os alunos, ele tem que fazer a mesma coisa que nós fizemos aqui*” (*ib.*, p.43). Para a autora, tais afirmações “reforçam o que tem sido discutido em estudos da área de formação de professoras/es, apontando que são mais decisivas para as/os futuros docentes as experiências de aprendizagem das quais participam do que as teorias que estudam nas disciplinas de didática” (*ib.*, p.43).

Trata-se de uma pedagogia que produz técnicas de governo em que o cotidiano dos indivíduos e suas experiências pessoais são estratégias centrais de uma vontade de conduzir condutas. A Etnomatemática produz estratégias que incita vontades, aspirações, julgamentos, possibilitando uma sutil produção de técnicas que governam moralmente os indivíduos. A noção de cultura transforma-se em técnica de governo, fornecendo à Etnomatemática um mecanismo prático para produzir atitudes corretas, relacionadas a um modo específico de ser, de se comportar e de agir. Sua tecnologia objetiva modos de governar que funcionam sobre e através das capacidades dos indivíduos agirem por e sobre si mesmos. É através dessas capacidades que são produzidas, movimentadas e constituídas práticas de governamentalidade.

O interesse pelo cotidiano dos/as alunos/as que permite conhecê-los é um elemento chave do funcionamento dessas técnicas. Na medida em que os objetivos desta pedagogia

são adotados e aceitos pelos próprios indivíduos — já que como foi dito pelo grupo de colegas de Jorge “tem que fazer com eles, com os alunos, ele [Jorge] tem que fazer a mesma coisa que nós fizemos aqui” — esses/as professore/as se auto-governam, constroem seu “eu”.

Ao dizer a verdade sobre seu modo de vida, seus anseios, aspirações, o indivíduo torna-se um objeto do saber. Dito de um outro modo, ao dizer a verdade, a pessoa passa se conhecer a si própria e torna-se conhecida para os outros. Este é um processo regulador, controlador, de governo e de auto-governo. Há um incitamento para que os indivíduos falem de seu cotidiano. Parte da causa desse incitamento deve-se aos efeitos de um poder tido como negativo, repressivo. Dado isso, quando os indivíduos falam de sua opressão, de sua condição de subordinados, tal fato seria um caminho para o esclarecimento, para a libertação, via uma pedagogia.

A pedagogização do cotidiano dos indivíduos desempenha papel crucial para viabilizar os meios pelos quais suas condutas podem ser socializadas, maximizadas e moldadas. Conhecer o cotidiano das pessoas é elemento vital nas tecnologias de governo que possibilitam o exercício da governamentalidade da Etnomatemática. Essas tecnologias não só controlam os indivíduos, mas desempenham um papel constitutivo na produção de sua subjetividade. Esta ação, pode por si só, envolver efeitos sedutores e libertadores. Estas práticas pedagógicas não só incitam a vontade dos indivíduos de transformar e mudar a sociedade, bem como os modificam.

São práticas que transformam os indivíduos “em outra pessoa”. Pelo ato de falar a verdade, os sujeitos se reconstróem a si mesmos. Essas verdades ao serem aprendidas, memorizadas, postas em prática, constroem um sujeito de um certo modo de ser e agir. As práticas pedagógicas produzidas pela Etnomatemática possibilitam dirigir, moldar, guiar a conduta das pessoas, de maneira que elas se tornem pessoas de um determinado tipo: “pessoas de verdade”, de “realidade”⁸. São atividades que dizem respeito ao governo e ao auto-governo das pessoas, às relações entre o eu e o próprio eu, com profissionais, instituições e comunidade. São os efeitos do que Foucault chama de poder/saber.

Para Renuka & Skovsmose (1997) a questão crucial para uma Educação Matemática dirigida ao desenvolvimento de uma cidadania crítica diz respeito a competências que

⁸Cf. Knijnik (1996, p.23).

poderão ser desenvolvidas. Para esses autores uma “cidadania crítica pode ajudar as pessoas a interpretar a natureza da *expertise* na sociedade em que o poder formatador da matemática é exercido” (ib., p.143). Sendo assim, “o conceito de cidadania crítica tem que ser analisado com a etnomatemática em mente” (ib., p.143).

Ferreira (1993, p.18), por exemplo, destaca o surgimento, nos Estados Unidos, “de um novo paradigma da Educação Matemática chamado de ‘Política da Educação Matemática’”. Segundo este autor, estes paradigmas educacionais buscam dar à Matemática seu lugar na educação para a cidadania. Entretanto, para Ferreira, desses movimentos, o Programa Etnomatemático é o que responde ao seu conceito de cidadania e a seus anseios de dar ao aluno “de fato seu status de cidadão na nossa sociedade”, estabelecendo uma relação mais coerente entre cidadania e educação.

A tecnologia da Etnomatemática está implicada em uma pedagogia que produz sujeitos governados e auto-governados. As normas estabelecidas pela Etnomatemática, por meio de uma pedagogia que delimita como e o que se deve aprender, são parte de suas técnicas de governo. As ações dos indivíduos são reguladas, somente depois que sua capacidade de agir é moldada. O sujeito-cidadão objetivado pela Etnomatemática é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de sua tecnologia.

Outros exemplos da produtividade da tecnologia de governo da Etnomatemática — em que a prática da cidadania é apresentada como um veículo para propiciar justiça, igualdade, transformação —, pode ser encontrado em documentos como o *Mathematics Standards of the New Jersey State Department of Education’s Core Curriculum*. Para auxiliar os professores no seu trabalho de educar, esse documento traz tarefas, atividades pedagógicas, etc., apropriadas para “o emprego e a cidadania no século XXI” e, tem como objetivo principal propiciar igualdade a todos/as os/as estudantes.

Formar o cidadão moderno, transformador, justo, educado, responsável, que possa participar como membro total de uma comunidade, tornou-se o centro de projetos que pretendem promover certas capacidades, tais como: conscientização, educabilidade, paz, justiça, liberdade, igualdade. Segundo Frankenstein (1991), o ensino da Matemática deve estar ligado a considerações mais amplas de “cidadania e responsabilidade social”; e, sua primeira responsabilidade, consiste em educar para uma “cidadania ativa”.

Cidadanizar-se é um atributo que traz consigo qualidades desejáveis, bem como

preceitos a serem alcançados. Os indivíduos devem melhorar e se cidadanizar, não somente para o seu benefício, mas também para o da sociedade como um todo. Eles aparecem como sujeitos de necessidades, de aspirações, mas também como objetos de governo. São produzidas técnicas de governo ligadas a desejos e anseios dos indivíduos por progresso.

É através da ativação de ideais, esperanças e temores das pessoas que as suas condutas são reguladas. A governamentalidade dos indivíduos está diretamente implicada na construção da subjetividade por meio de ideais de verdade, justiça, dignidade, reputação, e com a forma de agir sobre a ação dos outros. Trata-se do exercício de um poder positivo, produtivo, que faz com que os indivíduos ao interiorizarem ideais, tais como os referidos anteriormente, passam a viver e agir de determinada forma.

Estas práticas, sejam pedagógicas ou curriculares, ao subjetivarem os indivíduos, os objetivam como “cidadãos plenos” merecedores de um “ideal de paz”, de um “sono tranquilo” (D’Ambrosio, 1996, p.7). Entretanto, para que tudo isso se concretize, é necessário que se auto-governem de uma forma específica: sujeitos de diálogo, respeitosos, cumpridores de deveres e merecedores de direitos, que saibam conviver em grupo, transformadores, críticos, conscientes. Sujeitos de saber, objetivados e guiados pelas sedutoras promessas de cidadania, de liberdade, de um mundo sem arrogância, sem injustiça, sem discriminação. Qualquer semelhança, com os sujeitos de um governo neoliberal, talvez não seja mera coincidência. Aqui, vale a pena lembrar Foucault (1990) quando afirma que “o sucesso do poder é proporcional àquilo que esconde de seus mecanismos”.

Em suma, para compreender a tecnologia de governo da Etnomatemática, atentei para a racionalidade política investida em algumas “técnicas-cidadãs”, por meio de dispositivos, tais como: atividades pedagógicas, métodos didáticos, conteúdos, etc.. E, para compreender as formas modernas de governo, as quais possibilitam transformar os indivíduos em um objeto que seja moldável, calculável, governável foi necessário investigar não grandes esquemas políticos, ambições econômicas, nacionalização, etc., mas contudo, mecanismos aparentemente humildes e mundanos, que possibilitam governar (Miller & Rose, 1993, p.82).

Referências Bibliográficas

- ASCHER, Márcia; D'Ambrósio, Ubiratan. Ethnomathematics: a dialogue. In: *For de Learning of Mathematics*, Vancouver, v.14, n.2,1994. p.36-43.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE,Thomas; ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.19-36.
- CORAZZA, Sandra. *Governamentalidade moral do currículo brasileiro*. Porto Alegre, PPGEDU, 1999a. Texto digitado.29p.
- . Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: *22º Reunião Anual da ANPED: programa de resumos*. Caxambu, 1999b. p.143.
- . *Currículo e pós-estruturalismo: modos de subjetivação do infantil*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1998. (Projeto de pesquisa).
- CRUIKSHANK, Barbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. New York: Cornell University, 1999.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Afterword. In: FRANKENSTEIN, Marilyn. *Relearning mathematics: a different third-r-radicals maths*. London: Free Association Books, 1991. p.268-269.
- . Educação matemática: uma visão do estado da arte. In: ————. *Pro-Posições*. São Paulo, v.4, n.1, 1993a. p.7-17.
- . A educação matemática e a reincorporação da matemática à história e à filosofia. In: ————. Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1, 1993, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993b. p.91-104.
- . Etnomatemática um programa. In: ————. *A educação matemática em Revista*. Blumenau, v.1, n.1, 1993c. p.5-11.
- . Relações entre Matemática e Educação Matemática: lições do passado e perspectivas para o futuro. In: ————. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p.29-35.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Cidadania e educação matemática. In: ————. *A Educação Matemática em Revista*. Blumenau, v.1, n.1, 1993. p.12-18.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- . verdade e subjetividade. In: ————. *Revista de comunicação e linguagens*. Lisboa: Edições Cosmos, dez.1993.
- . O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da*

- hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p.231-249.
- . A governamentalidade. In: ———. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995b. p.277-293.
- . *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- . A hermenêutica do sujeito. In: ———. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a.
- . Segurança território e população. In: ———. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.
- . Nascimento da biopolítica. In: ———. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997c.
- . Do governo dos vivos. In: ———. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997d.
- . *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANKENSTEIN, Marilyn. Educação Matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire. In: ———. BICUDO, Maria Aparecida. *Educação Matemática*. São Paulo: Moraes, [s.d]. p.101-137.
- . *Relearning mathematics: a different third-r-radicals maths*. London: Free Association Books, 1991.
- KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GORDON, Colin. Governamental rationality: an introduction. In: ———. BURSCHELL, G; GORDON, C., MILLER, P. (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester, 1991. p.1-72.
- GERDES, Paulo. Survey of current work on ethnomathematics. In: POWELL, Arthur B.; FRANKENSTEIN, Marilyn (ed.). *Ethnomathematics: challenging eurocentrism in mathematics education*. New York: State University of New York Press, 1997.
- HUNTER, Ian. *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. St.Leonards: Allen Unwin, 1994.
- MILLER, Peter & ROSE, Nikolas. Governing economic life. In: GANE, M. & JOHNSON, T.(ed.). *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993. p.75-105.
- MURILLO, Suzana. *El discurso de Foucault: Estado, locura e anormalidad en la construccion del individuo moderno*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1997.
- NEW JERSEY. Mathematics Standards of New Jersey State Department of Education's. In: *New Jersey Mathematics Curriculum Framework*. New Jersey: Standart 16, 1996.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- RABINOW, Paul. *Antropologia da razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1999.
- RENUKA, Vital & SKOVSMOSE, Ole. The end of innocence: a critique

- of “Etnomathematics”. In: *Educational studies in mathematics*. The Netherlands, v.34, n.2, 1997. p.131-157.
- ROSE, Nikolas. *Governing the soul: the shaping of the private self*. New York: Routledge, 1991.
- . .Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T. & ROSE, N. (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996a. p.37-64.
- . *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b.
- . .Assembling the modern self. In: PORTER, R.(ed.). *Rewriting the self: histories from the Renaissance to the present*. Londres: Routledge, 1997. p.224-248.
- . .Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998 .
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Indentidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- . . As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998 .p.7-13.
- . . *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VOLMINK, Jonh; GADDIS, Kelly; Powell, Arthur *et all*. *Social, cultural and political issues in mathematics education: an annotated bibliography of selected writings*. Durban: ShellSouth Africa Project, 1994.