

SONIA MARIA SCHNEIDER

**ESSE É O MEU LUGAR... ESSE NÃO É O MEU LUGAR:
*RELAÇÕES GERACIONAIS E PRÁTICAS DE
NUMERAMENTO NA ESCOLA DE EJA***

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

SONIA MARIA SCHNEIDER

**ESSE É O MEU LUGAR... ESSE NÃO É O MEU LUGAR:
*RELAÇÕES GERACIONAIS E PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NA
ESCOLA DE EJA***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria da
Conceição Ferreira Reis Fonseca**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e
Inclusão Social**

Tese intitulada *Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*, de autoria de **Sonia Maria Schneider**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa Dra Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - UFMG

Profa Dra Sonia Maria Clareto - UFJF

Profa Dra Maria Cecília de Castello Branco Fantinato – UFF

Prof Dr Juarez Tarcísio Dayrell – UFMG

Prof Dr Miguel Gonzalez Arroyo – UFMG

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2010

A meus pais, que me ensinaram, e ainda me ensinam, um mundo de coisas.

A meu filho Lucas, que me ensina o amor incondicional.

A Roberto, meu amigo, meu amor, com quem aprendo o amor contente.

A Sandrinha, minha irmã e amiga.

A Gilia, minha tia querida e sempre próxima.

Meus agradecimentos:

A Cão, pela orientação cuidadosa, exigente e companheira e, no conjunto da obra, ao Chico, ao Zé e ao Sérgio, pela acolhida carinhosa em sua casa.

Aos alunos e às alunas, aos professores e às professoras e à diretora da escola na qual se realizou o trabalho de campo, pela recepção carinhosa e criteriosa, pela disponibilidade para acolher-me na escola e nas aulas, pelo interesse e cuidado mostrados comigo e com a pesquisa durante todo o trabalho de campo.

A Juarez Dayrell, pelas observações e sugestões que se tornaram valiosas nas diferentes etapas desta pesquisa.

A Cecília Fantinato, pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas sugestões que ajudaram a iluminar as análises empreendidas nesta tese.

A Maria Laura, pelas observações e contribuições para esta pesquisa nos encontros do GEN.

A Celeste, Juliana, Viviane, Paula, Rafaela, Priscila, Fernanda e Airton, pelas discussões e trocas possibilitadas nas disciplinas cursadas em comum e nos encontros do GEN.

A Marlene Vianna, pela cuidadosa revisão do texto desta tese.

Ao CNPq, pela bolsa concedida para esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese discute o desconforto de jovens e adultos, alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estabelecimento da escola como seu lugar. Tal desconforto é flagrado nas práticas de numeramento que se forjam nas situações de ensino e aprendizagem de matemática na escola de EJA. Os sujeitos da pesquisa são jovens que têm entre 14 e 23 anos de idade e adultos com idades compreendidas entre 24 e 65 anos, estudantes do segundo segmento de Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos, numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa empreendida é qualitativa, e o seu material empírico foi produzido a partir de observação e áudiogravação de aulas em turmas do segundo segmento do ensino fundamental da EJA, na realização de entrevistas individuais e coletivas com alunos jovens e adultos e professores das turmas observadas e da análise dos registros diversos feitos por esses sujeitos em situação de ensino e aprendizagem de matemática na escola. Buscamos compreender os sentidos das práticas de numeramento e das relações geracionais na escola de EJA, configurados nas posições de sujeito quanto a seu pertencimento e inclusão no universo escolar (esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar), dialogando com teorias e autores da sociologia da juventude, da psicologia, da educação matemática, do letramento e do numeramento, das relações geracionais e ainda, dos estudos pedagógicos cuja ênfase recai sobre a constituição da escola e do aluno.

Palavras-chave: Relações Geracionais; Educação de Jovens e Adultos; Práticas de Numeramento; Inclusão.

RÉSUMÉ

Cette thèse met en discussion l'embarras de jeunes et d'adultes, élèves de l'Éducation de Jeunes et d'Adultes (EJA), dans la constitution de l'école comme sa place. Cet embarras est aperçu dans les pratiques de numéracie, qui se produisent dans des situations d'enseignement et d'apprentissage de mathématique à l'école d'EJA. Les sujets de la recherche sont des jeunes qui ont de 14 à 23 ans et des adultes dont les âges vont de 24 à 65 ans, qui font leurs études à la deuxième période de l'Enseignement Fondamental du Programme de l'Éducation de Jeunes et d'Adultes dans une école municipale de Rio de Janeiro. Il s'agit d'une enquête qualitative dont le matériel empirique a été produit à partir de l'observation et l'enregistrement des classes de la deuxième période de l'enseignement fondamental, des entrevues individuelles et collectives avec des élèves jeunes et adultes et professeurs de ces classes et, aussi, de l'analyse de plusieurs registres faits par ces sujets dans des situations d'enseignement et d'apprentissage de mathématique à l'école. Nous avons essayé de comprendre le sens des pratiques de numéracie et des relations à l'école d'EJA, conformées aux positions du sujet en ce qui concerne à son appartenance et à son inclusion dans l'univers scolaire (ceci c'est ma place... ceci n'est pas ma place). On a dialogué avec des théories et des auteurs de sociologie de la jeunesse, de l'éducation mathématique, de literacie et de numéracie, des relations générationnelles et encore avec des études dont le centre est la constitution de l'école et de l'élève.

Nots-clés: Relations Générationnelles; Éducation de Jeunes et d'Adultes; Pratiques de Numéracie; Inclusion.

ABSTRACT

This thesis discusses the discomfort of the youth and adults, students of the Youths and Adults' Education Program (EJA), in establishing the school as *their place*. Such discomfort is caught in the numeracy practices that are forged in situations of teaching and learning mathematics in school for the youth and adults. The research subjects are young people between 14 and 23 years old and adults aged between 24 and 65, students of the second segment of Elementary Education program for Youths and Adults in a public school in the city of Rio de Janeiro, Brazil. The research undertaken is qualitative and its empirical data were obtained from observation and audio recordings of lectures in classes of the second segment of the school of adult education; individual and collective interviews with young and adult students and teachers from the observed classes; and on the analysis of several registers made by these subjects in a situation of teaching and learning mathematics in school. We seek to understand the meanings of the numeracy practices and generational relations in the youth and adult school, configured in the subject's positions in relation to his or her sense of belonging and inclusion in the school environment (*this is my place....this is not my place*), engaging authors and theories from the sociology of the youth, psychology, mathematics education, literacy and numeracy, generational relations and also from pedagogical studies which emphasize the constitution of the school and the student.

Keywords: Generational Relations; Youth and Adults; Numeracy Practices; Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas 151, 153 e 155	42-43
Tabela 2 – Turmas 152 e 154	46-47
Tabela 3 – Turma 163	48-49
Tabela 4 – Turma de formandos	50
Tabela 5 – Professores e professoras das turmas observadas.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aulas observadas.....	54-55
Quadro 2 – Identificação das narrativas.....	70-71
Quadro 3 – Identificação das entrevistas.....	71
Quadro 4 – Eventos de numeramento.....	73 -75

SUMÁRIO

1.	PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA	1
1.1.	APROXIMAÇÃO.....	1
1.2.	O PROBLEMA.....	7
1.3.	OPÇÕES TEÓRICAS DESTA INVESTIGAÇÃO.....	9
1.3.1	Da matemática na escola às práticas de numeramento.....	9
1.3.2	Da concepção de juventude(s) às relações geracionais na escola de EJA.....	21
2.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1	A ESCOLHA DO CAMPO.....	30
2.2	A ESCOLA.....	34
2.3	AS ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO.....	36
2.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.4.1	Os alunos e as alunas: as turmas.....	41
2.4.2	As turmas 151, 153 e 155.....	41
•	Algumas considerações.....	43
2.4.3	As turmas 152 e 154.....	45
•	Algumas considerações.....	47
2.4.4	A Turma 163.....	48
•	Algumas considerações.....	49
2.4.5	A turma de formandos.....	50
•	Algumas considerações.....	51
2.4.6	Os professores e as professoras das turmas observadas.....	52

•	Algumas considerações.....	53
2.5	DAS AULAS OBSERVADAS.....	54
2.5.1	Sinopse das aulas observadas na escola.....	56
2.6	A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	69
2.6.1	Seleção dos eventos de numeramento.....	71
2.7	A PESQUISADORA E O CAMPO.....	76
3.	ANÁLISE	79
3.1	APRESENTAÇÃO.....	79
3.2	LUGAR DE SUCESSO... LUGAR DE FRACASSO NA MATEMÁTICA DA ESCOLA.....	87
3.2.1.	<i>“Porque o modo dela [da professora] é muito parado: fala, fala, fala, para, depois repete, explica novamente para os mais velhos pegar melhor...”</i>	88
3.2.2	<i>“Matemática é assim... Um universo... Uma coisa complicada pra mim...”</i>	97
3.2.3	<i>“Ele é dez em matemática!”</i>	105
3.3	LUGAR DA MATEMÁTICA NA VIDA... LUGAR DA MATEMÁTICA NA ESCOLA.....	114
3.3.1	<i>“ Você é pedreiro, não?”</i>	115
3.3.2	<i>“Ele passa a matemática mais pro teu futuro... Pra tu ter uma noção na frente, entendeu? Não no momento...”</i>	125
3.3.3	<i>“Qual a importância da matemática na sua vida?”</i>	135
3.4	LUGAR DE JOVEM... LUGAR DE ADULTO NA ESCOLA DE EJA.....	140
3.4.1	<i>“ A escola noturna é para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!”</i>	141
3.4.2	<i>“ Eu acho que à noite no PEJA, o que acontece, no PEJA é mais fácil pra você aprender , focar naquilo porque você não tem tanta brincadeira...”</i>	162

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....178

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....183

ANEXOS

ANEXO 1 Página 17 da apostila de Matemática da UP1

ANEXO 2 Página 13 da apostila de Matemática da UP1

ANEXO 3 Página 26 da apostila de Matemática da UP2

ANEXO 4 Roteiro da entrevista individual com alunas jovens

ANEXO 5 Roteiro da entrevista individual com professor e professora de
Matemática

ANEXO 6 Roteiro de entrevista coletiva com alunos jovens

ANEXO 7 Roteiro de entrevista coletiva com alunas e alunos adultos

1. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

1.1 APROXIMAÇÃO

No ano de 1997, na V Conferência de Educação de Adultos, a V Confinteia, a presença maciça de jovens na modalidade designada como “educação de adultos” foi reconhecida como um aspecto fundamental, com o qual as nações, em especial, as mais pobres, conviviam há algum tempo. Nessas nações, antes mesmo da V Confinteia, já estava em curso o uso de uma outra designação para essa modalidade, que, então, passou a ser chamada oficialmente de Educação de Jovens e Adultos, a EJA.

No Brasil, concorrem para o aumento do contingente de alunos jovens na EJA os aspectos que dizem respeito ao próprio sistema educativo, entre os quais, a elevada defasagem idade/série. Segundo dados do IBGE divulgados em setembro de 2008¹, menos de 50% dos 10,2 milhões de brasileiros de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, considerado o nível adequado a essa faixa etária. Fora os que cursam EJA, há muitos em situação de defasagem, estudando com colegas mais novos no Ensino Fundamental, e outro 1,6 milhão está fora da escola. Além disso, o elevado percentual de jovens adultos de 20 anos ou mais no Ensino Fundamental indica o retorno destes, sobretudo às escolas noturnas.

A redução da idade mínima para a frequência à EJA² de 18 para 15 anos de idade, favorecida³ pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, é mais um elemento a ser considerado para esse aumento de público jovem, que muitos chamam *juvenilização*⁴, ao atrair – ou empurrar – para essa modalidade um grande contingente de adolescentes⁵ com um histórico escolar não necessariamente

¹ Os dados apresentados compõem a Síntese de Indicadores Sociais 2008 (Brasil, 2008).

² O Parecer CNE/CBE, aprovado em outubro de 2008, ao instituir diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, definiu, como idade mínima para matrícula e assistência aos cursos de EJA, a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (parecer disponível em www.forumeja.org.br).

³ Nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nem a Constituição definem a idade em que o jovem pode ingressar na EJA. Mas, como o ensino obrigatório no Brasil termina aos 14 anos de idade, convencionou-se admitir alunos a partir dessa idade na EJA.

⁴ Fala-se, também, no Parecer CNE/CEB de 2008, de um *adolescer* da EJA, considerado como uma migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos de idade que não são acolhidos pelos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria.

⁵ Encontramos, nas turmas de EJA, pessoas com idades que variam de 14 anos a 18 anos de idade o que as situa como adolescentes de acordo com a Lei no 8.069/90 (Estatuto da Criança e Adolescente), a qual considera como adolescentes as pessoas situadas na faixa etária de 12 anos até 18 anos de idade. A Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança

descontínuo, mas com marcas de insucesso.

Como educadora popular, enquanto atuava apenas no âmbito da EJA não escolar, ainda não percebia os efeitos de tal *juvenilização*, que, embora já fosse comentada nas escolas públicas e abordada na literatura da EJA, não tinha muito impacto em minha esfera de atuação, mantendo-se, nas turmas, uma composição de maioria adulta. Era para as escolas oficiais da rede pública de ensino do estado e do município do Rio de Janeiro que a maioria dos adolescentes e jovens se dirigia.

Depois de minha inserção nos âmbitos escolares da EJA, em 1997, atuando como formadora de educadoras das escolas municipais do Rio de Janeiro, comecei a compreender a magnitude da participação de jovens no corpo discente dessa modalidade de oferta da Educação Básica e seus reflexos para a instituição escolar em sua história, na constituição de suas finalidades, em sua organização e estrutura, em seus espaços e tempos e nas posições e atitudes assumidas por seus sujeitos. Comecei, também, a considerar os efeitos dessa suposta *juvenilização* para a própria modalidade EJA, historicamente constituída a partir da eleição do adulto como seu público, agora confrontada com o desafio de constituir-se como educação para jovens.

O ensino de Matemática, que desde o início de minha atividade docente em turmas iniciais do Ensino Fundamental, interessava-me especialmente, mostrou-se, com a minha inserção na EJA, no início da década de 1990, notoriamente problemático. Como professora de turmas de alfabetização de adultos, intrigavam-me os conhecimentos matemáticos de alunos e alunas adultos e seus modos de aprender matemática, que não se enquadravam no que eu havia aprendido como professora de crianças. Depois disso, na formação de educadoras leigas⁶, e mesmo de professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental de EJA, deparava-me com as dificuldades dessas educadoras para lidar com os alunos e alunas de EJA e, também, com a minha própria dificuldade em dar respostas às questões que eram trazidas por essas educadoras, ao buscarem um método, ou uma receita, que fornecesse respostas prontas e rápidas para essas questões.

Motivada pela experiência como professora e formadora de educadoras de EJA, voltei-me para a formação de professores⁷ de Matemática da EJA na pesquisa que

e Adolescente) define como jovens as pessoas que têm, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade completos.

⁶ Utilizo a palavra no feminino porque havia pouquíssimos educadores e professores; em alguns grupos, não havia homens, mas somente educadoras. Nas escolas, a maioria era de professoras. Portanto, nesses segmentos, nos quais eu atuava, as mulheres eram maioria.

⁷ Divido-me em relação à utilização das nomeações de educadoras/educadores e de professoras/professores por ter adotado, em âmbitos distintos da EJA, as duas nomeações. Distingo-as compreendendo que educadora/educador é de

subsidiou minha dissertação de mestrado e que ressaltou, entre seus resultados, a importância atribuída pelos docentes à presença da juventude nas escolas públicas⁸, em especial nas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, referi-me, igualmente, às dificuldades e desafios que professores e professoras atribuíam a essa presença, tal como pode ser visto nos depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas no trabalho de campo naquela investigação:

[É preciso] Adequar as metodologias e as práticas docentes aos jovens que constituem maioria no PEJ⁹ (SCHNEIDER, 2005:33).

A dificuldade dos alunos não aparece somente nos idosos porque temos muitos alunos jovens que também têm dificuldades na aprendizagem (SCHNEIDER, 2005:40).

As maiores dificuldades do PEJ estão relacionadas à disciplina e ao comportamento dos alunos [jovens] nas turmas (SCHNEIDER, 2005:40).

Diante disso, na pesquisa que me dispus a desenvolver no doutorado inicialmente, focalizei a “inadequação” das metodologias de ensino, quando aplicadas ao trabalho com alunos jovens, recorrente no discurso de alguns professores, procurando vislumbrar possibilidades das relações entre o ensino de Matemática e a juventude da EJA. Ao problematizá-la, surgiram as primeiras perguntas para a elaboração do problema desta investigação: Adequar o quê? Adequar a quem?

Minha primeira interpretação foi a de que as metodologias fariam a mediação entre dois domínios distintos: a Matemática a ser ensinada na escola, de um lado, e a juventude da EJA, de outro, levando a uma primeira formulação do problema de pesquisa, intuindo, na relação entre juventude e ensino de Matemática na EJA escolar, um primeiro, e provisório, objeto de investigação.

grande abrangência e não se limita à educação praticada nos âmbitos escolares, podendo referir-se àqueles que têm, ou não, o curso de Magistério, Normal Superior, Graduação em áreas diversas com licenciatura, ou mesmo, o Ensino Médio, uma vez que, nos movimentos populares, especialmente nas décadas de 1960, 1970, 1980 e início de 1990, o uso do termo designava as pessoas que eram ‘leigas’, ou seja, sem uma ‘formação’ escolar, mas que estavam comprometidas com esses movimentos. Havia pessoas que não tinham o Ensino Fundamental completo, mas que se engajavam nos movimentos de alfabetização de adultos e eram consideradas como educadoras. Ser educador ou educadora tinha um significado político-pedagógico, inserido na perspectiva da Educação Popular, cuja referência principal é a obra de Paulo Freire. Ao voltar-me para a formação de educadores no âmbito escolar, passei a adotar a nomenclatura de professora/professor, por perceber que era com essa nomenclatura que elas e eles se identificavam mais, assim como, era por essa nomenclatura que eram reconhecidos na escola.

⁸ A pesquisa de mestrado também se realizou numa escola confessional de EJA, na qual, o pertencimento de pessoas jovens às turmas não mereceu destaque porque não havia uma quantidade significativa de jovens ou adolescentes nessa escola e porque as orientações pedagógicas dos docentes não indicaram uma preocupação com a presença de jovens nas turmas de EJA.

⁹ Programa de Educação de Jovens (PEJ) do município do Rio de Janeiro (atual PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos).

Desse modo, inicialmente, nesta investigação, os caminhos básicos para o empreendimento da revisão de literatura, da opção por determinados procedimentos metodológicos e da escolha de referenciais teóricos indicaram a necessidade de esboçar, ainda que provisoriamente, concepções para *juventude* e para *Matemática na escola* e, nesse mesmo empreendimento, buscar compreender a constituição dessa *juventude* em sua relação com a Matemática na escola de EJA.

A revisão da literatura inicialmente empreendida focalizou não apenas a relação entre juventude e escola, mas também a noção de juventude apresentada em estudos e pesquisas que discutiam essa noção com abordagens, em sua maioria, de cunho sociológico¹⁰.

Percebemos¹¹, nesse empreendimento, que a noção inicial de juventude, da qual partíamos – juventude no singular –, não era condizente com os objetivos desta investigação, e menos ainda com os seus sujeitos – jovens da EJA, porque essa noção, que singulariza a juventude e, desse modo, forja um padrão para ela, não contempla a diversidade de modos e de possibilidades de vivenciar uma certa fase da vida na qual nos vemos, e somos vistos, como pessoas jovens.

Passamos a adotar o termo *juventudes* (Spósito, 1997; Abramo, 2005a; Dayrell, 2003), indicando uma opção conceitual que afirmava a diversidade de modos de ser e de vivenciar essa fase da vida, que desde esse empreendimento inicial foi delimitada pelo corte etário (de 14 a 23 anos de idade) para a seleção de sujeitos *jovens* focalizados nesta investigação.

Contudo, o aspecto “escorregadio”, que é atribuído ao termo *juventudes* (Spósito, 1997; Abramo, 2005a), permeou a adoção dessa noção nesta pesquisa, levando-nos a destacar o caráter plural que o termo *juventudes* indica ao referir-se ao conjunto social, cujo principal atributo é o pertencimento a uma mesma fase da vida, e, também, ao referir-se ao conjunto social, cujo principal atributo é o pertencimento dos jovens que o compõem a diferentes situações sociais (Pais, 2003).

A revisão de literatura que focalizou os estudos e pesquisas sobre *juventude e escola* (Spósito, 1997, 2000, 2002, 2005; Abramo, 1994; Andrade, 2004; Dayrell, 2007) foi fundamental para a problematização da noção de *juventudes* adotada e para as

¹⁰ A revisão de literatura e as concepções de juventude pesquisadas são apresentadas, neste capítulo, no tópico 1.3.2.

¹¹ A adoção da primeira pessoa do plural, e não mais da primeira pessoa do singular, indica o aspecto coletivo da produção desta pesquisa e da participação da orientadora, de professores e professoras das disciplinas cursadas, do parecerista do projeto, das pessoas que fazem parte do Grupo de Estudos sobre Numeramento, e de todas as pessoas que influenciaram, de diferentes maneiras, as decisões e as escolhas de caminhos metodológicos e teóricos nesta investigação.

reformulações que caracterizaram o percurso para as escolhas metodológicas e teóricas nesta investigação. Nessa revisão, destacou-se a tensão entre a categoria *juventude* e a categoria *aluno*, que apontou para o encapsulamento da categoria *juventude* na categoria *aluno* nos estudos sobre juventude e escola.

A identificação dessa tensão, algumas vezes explicitada, outras tantas latente, na adoção das categorias *aluno* e *juventude* nos estudos e pesquisas que focalizam a juventude e a escola, levou-nos a problematizar as concepções de *juventudes* e de *ensino de matemática* que mobilizaríamos nesta investigação. Àquela altura, compreendemos o risco que corríamos de, na busca de estabelecer relações entre ensino de Matemática e juventude, instalarmos uma perspectiva de análise que acentuasse o encapsulamento ou a oposição entre ser jovem e ser aluno na escola.

Começávamos, então, a perceber a impossibilidade de focalizar o *ensino de Matemática* e a *juventude* na escola de EJA sem a eleição de ferramentas conceituais e metodológicas que permitissem um modo de olhar capaz de apreender, nas interações de sala de aula, o caráter constitutivo da relação com o conhecimento matemático nos modos de ser jovem de alunos e alunas da EJA.

A noção de *modo(s) de ser jovem*, que é apresentada na seção 1.3.2 deste capítulo, e não mais as de *juventude* ou de *juventudes*¹², pareceu-nos mais apropriada para orientar a continuidade da eleição dos procedimentos metodológicos nesta pesquisa, porque essa noção contemplaria o caráter plural e processual da constituição dos sujeitos *jovens*, tal como os focalizamos nesta investigação.

A concepção de modo(s) de ser jovem, que adotamos para o início dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, assumiu a definição elaborada por Dayrell (2003), que se fundamenta na *sociologia do sujeito* defendida por Charlot (2000). Contudo, no decorrer desta pesquisa, essa concepção ampliou-se no confronto com as questões que o campo apresentava, agregando outros significados nos diálogos com teorias e estudos de cunho sociológico (Pais, 2003; Dayrell, 2007; Abramo, 1994, 1997, 2005a, 2005b; Dubet, 1994, 2001, 2006; Spósito, 1997, 2000, 2002, 2005), mas também, de cunho pedagógico (Sácristán, 2005; Arroyo, 2001, 2004, 2006, 2007) e filosófico (Foucault, 2009; Kohan, 2003), que ampliaram as possibilidades de olhar os *modos de ser jovem*, mas, especialmente, de olhar os *modos de ser* de jovens e de

¹² Não adotamos mais o termo *juventude* na elaboração do problema de pesquisa, mas, na análise desenvolvida no Capítulo 3 desta tese, os termos *juventude*, ou *juventudes*, são utilizados diversas vezes, continuando, desse modo, a compor o referencial teórico desta investigação.

adultos, alunos e alunas da EJA.

Essa ampliação, de certa forma, impôs-se pela impossibilidade de identificar modos de ser jovem dos alunos e alunas da EJA, como inicialmente buscávamos focalizar nas observações realizadas no trabalho de campo, sem considerar jovens e adultos em sua relação entre si e com o conhecimento e a instituição escolar.

Uma concepção tradicional de ensino de Matemática também se mostraria inadequada para dar conta das questões que o trabalho de campo trazia, pelas observações e reflexões já iniciadas, que indicavam que não cabia focalizar o ensino ou mesmo a aprendizagem de matemática na escola de EJA. Era necessário levantar relações entre sujeitos estudantes jovens e adultos e professores das turmas observadas, em situações de ensino e aprendizagem ocorridas na lida com o conhecimento matemático (ensino, aprendizagem, uso, julgamento, propaganda, resistência, desejo, fantasia) nas aulas de Matemática na escola de EJA.

Não se tratava, portanto, de identificar aspectos relacionados ao ensino ou à aprendizagem de Matemática na escola de EJA, mas, sim, de considerar a aula de Matemática e a relação dos sujeitos nela e com ela, como um contexto que permeia, revela e se constitui em práticas sociais, nas quais poderíamos vislumbrar a configuração de modos de ser jovem. Passamos, por isso, a adotar a concepção de prática de numeramento, que é explicitada na seção 1.3.1 deste capítulo, nos protocolos de observação, no tratamento do material empírico e nos esboços de análise que começávamos a arriscar.

Desse modo, o problema de pesquisa que então se apresentava foi formulado na questão “Como as práticas de numeramento escolares configuram e são configuradas pelos modos de ser jovem de alunos e alunas da EJA?” e orientou os procedimentos metodológicos, as escolhas teóricas e os exercícios iniciais de análise empreendidos no decorrer desta pesquisa.

Contudo, a continuidade da investigação com o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos do trabalho de campo, o aprofundamento dos estudos dos referenciais teóricos, os exercícios de análise empreendidos e a realização do exame de qualificação em 2008 confrontaram-nos com o caráter relacional das práticas sociais – entre elas as práticas de numeramento – e com a impossibilidade de abordar *modos de ser jovem* sem inseri-los numa reflexão sobre *relações geracionais*. Essa noção que destaca o caráter relacional dos modos de ser jovem e dos modos de ser adulto será discutida no tópico 1.3.2 deste capítulo.

Assim, o processo no qual o problema de pesquisa foi sendo construído, em cada reconfiguração adotada, indicou, também, o caminho para as escolhas metodológicas e teóricas desta pesquisa. Nesse processo, algumas opções foram reavaliadas e descartadas, e outras foram incorporadas às que se mantiveram pelas relações que se delinearão entre essas opções.

Desse modo, a configuração definitiva do problema de pesquisa focaliza a constituição de relações geracionais entre alunos e alunas da EJA, jovens e adultos, nas práticas de numeramento escolares. Nessa configuração, as concepções de *jovem* e de *juventude*, e ainda, de *modos de ser jovem*, assim como as de *Matemática na escola*, não mais seriam o objeto de investigação, mas parâmetros decisivos fundamentais para a identificação de eventos de numeramento escolares, nos quais se pudessem flagrar e analisar a constituição das relações geracionais e sua repercussão no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas.

1.2 O PROBLEMA

Uma suposição que nos orientou para a configuração definitiva do problema de investigação foi a de que a distinção entre jovens e adultos se incorpora à constituição da modalidade da EJA, quando esta passa a identificar-se como uma educação *de jovens e de adultos*. Portanto, não mais uma educação *para, e de adultos*, como outrora era identificada, mas também *de e para jovens*.

Entretanto, nessa constituição e na distinção entre jovens e adultos que a ela se incorpora, não há, ao contrário do que pode parecer, unidade, homogeneidade, imobilidade e passividade de jovens e de adultos, de alunos e de alunas, e ainda, de professores e professoras. Existe, sim, a mobilização de discursos, de modelos sociais e escolares, a assunção de posições e oposições em tensões que permeiam essa configuração, nas quais se constituem lugares e não lugares de aluno e de aluna e de modos de ser jovem e modos de ser adulto nessa escola.

A tensão que permeia a constituição da EJA como uma modalidade de jovens e de adultos se revela na criação de um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno jovem e o aluno adulto, ao confrontá-los com os modelos sociais de jovem e de adulto, aos valores que a esses modelos são atribuídos, aos modelos escolares de conhecimento

(inclusive e, especialmente, de conhecimento matemático), de comportamento, de disciplina escolar e de aluno. É pela mobilização e produção de discursos que se faz o movimento que ora exclui o jovem, por sua inadequação a esses modelos, ora exclui o adulto, também considerado inadequado; ou, ao contrário, inclui jovens e adultos pela adequação de um ou de outro aos modelos ou funções mobilizados nesses discursos.

Os alunos e as alunas jovens se submetem, relativamente menos do que os alunos e alunas adultos, ao modelo de aluno que a escola veicula. Porém, se comparados aos alunos adultos, são os jovens que têm um relativo sucesso na escola, em especial na Matemática, talvez porque, na Matemática, a adequação a certo modo de pensar o conhecimento é mais decisiva do que a adequação ao comportamento de aluno que os alunos adultos assumem. Supomos que a maior intimidade de alunos e alunas jovens com os valores que compõem o conhecimento matemático na escola (linearidade, ordenação, formalização, registro escrito, maior adequação a um gênero discursivo típico) coloca-os em vantagem em relação ao público adulto, a ponto de compensar essa inadequação do jovem ao comportamento e à disciplina escolar preconizada pela escola e defendida pelos adultos.

Entretanto, apesar do relativo sucesso em Matemática que logram os jovens, ainda assim, percebe-se, nos discursos mobilizados por esses mesmos jovens, a consciência de que, para legitimar-se no lugar de aluno na escola de EJA, é necessário se adequar ao modelo de aluno que os adultos (alunos e professores) querem estabelecer na escola. Essa tensão é que faz com que esses jovens sintam a escola de EJA como seu lugar, e como seu não lugar.

Na EJA, os modos de ser jovem, contrastados com os modos de ser adulto, revelam e instituem uma questão paradoxal que desloca o que parecia ser a questão central para a compreensão e análise das práticas de numeramento. Com efeito, a princípio, nosso desafio parecia ser o de identificar modos de ser jovem que não fossem encapsulados na categoria de aluno. No entanto, não é essa a questão que esses modos de ser parecem colocar. Pelas e nas relações e interações estabelecidas com o conhecimento matemático na escola e com os modelos de aluno, em especial, de aluno da EJA, modos de ser jovem e modos de ser adulto se revelam e se constituem pela ocupação intermitente, ou mesmo pela invenção, de um lugar de aluno ou de aluna na EJA.

Na escola de EJA, jovens e adultos explicitam e constituem seus modos de relação com o conhecimento, com o projeto de educação que a sociedade tem para eles

e que eles têm para si mesmos e com seus projetos de futuro.

Nossa opção por focalizar as práticas escolares está, pois, calcada no reconhecimento da especificidade do contexto escolar como espaço de vivência e configuração dos modos de ser jovem e de ser adulto daqueles e daquelas que cursam a Educação de Jovens e Adultos, espaço marcado por tensões, contradições, referências e rupturas com os contextos não escolares, mas, sobretudo espaço de luta por direitos, inclusive o direito a esse espaço.

Por isso, nossa questão de pesquisa assume a seguinte formulação:

Como as relações geracionais se configuram nas práticas de numeramento escolares na EJA?

1.3 OPÇÕES TEÓRICAS DESTA INVESTIGAÇÃO

1.3.1 Da matemática na escola às práticas de numeramento

No Brasil, na última década, pesquisas em Educação passaram a focalizar temáticas constituídas nas interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Matemática. Nessas interfaces, campos e linhas se configuraram, adotando as nomenclaturas de Educação Matemática na EJA (EBRAPEM, 2006, 2007, 2008)¹³, Educação Matemática de Jovens e Adultos (Fonseca, 2002, 2004; Schneider, 2005; Cabral, 2007; Faria, 2007; Lima, 2007; Fantinato, 2004; Carvalho, 1997), e Educação Matemática de Pessoas Jovens e Adultas (Souza, 2008).

O dossiê “A pesquisa em Educação Matemática no Brasil” (MACHADO, FONSECA & GOMES, 2002) apresenta a constituição do campo da Educação Matemática como um campo científico de interesse não só dos professores de Matemática, mas também de psicólogos, antropólogos, filósofos, sociólogos e linguistas, que contribuíram para configurar uma diversidade de modos de pesquisar que é “em certa medida, responsável pela vitalidade da Educação Matemática,

¹³Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM).

vitalidade que é característica fundamental para um campo científico em formação, ainda demarcando seus limites e considerando suas possibilidades de atuação” (p.132).

O Caderno 8 da série Estado do Conhecimento da EJA (HADDAD, 2000) apresenta uma análise das pesquisas sobre o ensino de Matemática na EJA, no período de 1986 a 1998. Nesse período, destacaram-se investigações que focalizavam

o método da modelagem matemática, o modo de se incorporar as relações entre os aspectos lógicos e históricos da Matemática no ensino do sistema de numeração e das operações fundamentais, a incorporação dos conhecimentos práticos dos alunos à matemática escolar e como a Etnomatemática pode ajudar a estabelecer essa relação (p.76).

Tal análise aponta, também, na comparação com as décadas de 1970 e 1980, a ocorrência de uma ampliação da produção acadêmica de estudos relativos à Educação Matemática na EJA, indicando a progressiva incorporação da aprendizagem do cálculo a um conceito ampliado de alfabetização.

Em meio aos movimentos que criam campos cujas fronteiras parecem ser, cada vez mais, problematizadas, ampliadas e compartilhadas, na Educação Matemática e na EJA parecem acentuar-se certas características na diversidade dos modos de pesquisar e na centralidade que a incorporação dos conhecimentos dos alunos, da sua cultura, sua diversidade, seus modos de conhecer e dos modos de conhecer esses conhecimentos assumem nesses campos. A Etnomatemática desponta como uma área da Educação Matemática que propicia aproximações com a EJA por tratar-se de uma abordagem interessada nas dimensões culturais, sociais e políticas da Educação Matemática (KNIJNIK, 2002).

Monteiro (2004) concebe a Etnomatemática como “uma proposta educacional comprometida com os grupos menos favorecidos que nos desafia a buscar meios reveladores da trama imposta pelos grupos dominantes” (p.14). Para D’Ambrósio (1993), a Etnomatemática deve ser conhecida como “um programa de pesquisa que caminha juntamente com a prática escolar” (p.6). Em relação à sua metodologia, o autor afirma que ela deve ser ampla e focalizar a geração, organização intelectual e social, a institucionalização e a difusão do conhecimento. Para ele, a educação está incluída nos quatro ramos que essa metodologia focaliza.

Monteiro (2004) apresenta alguns aspectos importantes ao refletir sobre a Etnomatemática e a escolarização. Ela aponta para o fato de que

no campo da Educação Matemática, muitas pesquisas têm defendido a necessidade de articular o saber escolar e o saber cotidiano, considerando esse caminho, ora como motivador, ora possibilitando um ensino com significado, ou ainda por entender ser necessário legitimar o conhecimento cotidiano (p.432).

Encontros entre a EJA e a Educação Matemática são, por isso, possibilitados pelo Programa Etnomatemática ao focalizar o conhecimento como um ponto chave nas práticas educativas e, principalmente, por situar esse foco em aspectos fundamentais que se complementam ao interagir nas práticas educativas da EJA e sobre os quais há grandes lacunas demandando por pesquisas. Algumas das questões recorrentes nas pesquisas e nos estudos que configuram o campo da EJA evidenciam a necessidade de investigar e compreender o conhecimento que constitui e se constitui em suas práticas educativas, inclusive nas de âmbito escolar.

O 3º Congresso Brasileiro de Etnomatemática, realizado no ano de 2008, também indica a Etnomatemática como um campo da Educação Matemática que acolhe e propicia as interfaces com a EJA ao tomar práticas escolares dessa modalidade como objeto de diversas pesquisas (Santana & Domite 2008; Vianna, 2008; Camargo, 2008; Santana, Vergetti & Jardim, 2008; Cascardo, Meireles & Schneider 2008), nas quais encontramos a idéia de que a matemática escolar é uma etnomatemática.

Ainda no 3º Congresso Brasileiro de Etnomatemática, observamos a adoção do conceito de numeramento em algumas pesquisas e estudos apresentados (Cabral & Fonseca, 2008; Souza & Fonseca, 2008; Faria, Fonseca & Gomes, 2008; Morais & Mendes, 2008). Em suas diferentes perspectivas, essas pesquisas e esses estudos ampliam as possibilidades conceituais nas interfaces entre Etnomatemática e EJA.

Com efeito, o conceito de práticas de numeramento se tem revelado fértil para operacionalizar análises em trabalhos de educadores e pesquisadores que se voltam para questões da formação humana e sua relação com os contextos socioculturais de uso e produção de conhecimento matemático (Knijnik, 1996; D'Ambrósio, 2001; Fonseca, 2002; Fantinato, 2004; Powell & Frankenstein, 1997; Bishop, 1988; Faria, 2007; Cabral, 2007; Lima, 2007; Souza, 2008; Ferreira, 2009; Adelino, 2009).

Fonseca (2007), ao investigar a adoção do conceito de numeramento nas

pesquisas e práticas pedagógicas na Educação Matemática de Jovens e Adultos, afirma:

As relações entre práticas e condições de letramento e mobilização de conceitos, procedimentos ou princípios associados ao conhecimento matemático, compreendido como produção sociocultural, parecem, pois, estabelecer um campo comum de indagações que motivam estudos e permeiam práticas, de cuja compreensão os sujeitos envolvidos buscam se apropriar (p.1).

A maior parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento, do qual faço parte desde minha inclusão no Programa de Pós-Graduação da UFMG¹⁴, dedica-se a indagações forjadas na relação entre educação matemática e educação de jovens e adultos, focalizando

a apropriação de conceitos, recursos e princípios associados ao conhecimento matemático e sua contribuição para a constituição e a mobilização de práticas de numeramento; a tensão estabelecida na negociação de significados e na configuração das práticas de numeramento numa arena intercultural; ou as influências das determinações sociais associadas ao gênero, à etnia, ou ao corte geracional nas práticas de numeramento, entre outras (FONSECA, 2007:2).

Os estudos sobre numeramento e a revisão de literatura abriram novas possibilidades conceituais para a construção do problema e do objeto nesta pesquisa. Essas novas possibilidades se incorporaram na adoção de *práticas de numeramento* como uma concepção chave nesta investigação.

Essa opção conceitual não é uma mera substituição de termos, na qual estaríamos trocando *matemática na escola* por *práticas de numeramento escolares*. Adotar o conceito de *práticas de numeramento* implica considerá-las como âmbitos de

¹⁴ Os projetos desenvolvidos pelo grupo "Estudos sobre Numeramento" caracterizam-se pela análise de condições e práticas de letramento que mobilizam conceitos, procedimentos ou princípios relacionados ao conhecimento matemático tomado como produção cultural. Essa perspectiva de análise tem demandado uma ampla discussão em torno dos conceitos de letramento, alfabetismo e numeramento, bem como sobre possibilidades e limites de sua adoção em investigações no campo da Educação Matemática. Vinculado à linha de pesquisa: Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, o grupo atende à necessidade de uma articulação entre os diversos projetos de pesquisa desenvolvidos no Programa que tematizam as relações entre práticas matemáticas e letramento. A inserção de professores e alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para a Educação Matemática de Jovens e Adultos e à Educação Matemática Intercultural, como também a profícua interlocução e cooperação com pesquisadores e em projetos do CEALE instigaram a disposição para um aprofundamento conceitual que favorecesse o estabelecimento de chaves de interpretação e critérios de análise, com os quais se pudesse operar e fazer interagir os processos de produção e os resultados das pesquisas do grupo.

emergência e constituição de ações, de discursos, de sujeitos, de tensões, que não excluem a *matemática na escola*, mas que a consideram no âmbito dessas práticas, reconhecidamente socioculturais. Coloca-se, a partir disso, a possibilidade de vislumbrar, no âmbito das práticas de numeramento, a constituição de relações geracionais que se revelam, e se conformam, nas interações de jovens e de adultos, alunos e alunas, professores e professoras da escola de EJA.

Falar de práticas de numeramento requer que sejam declaradas as escolhas teóricas que embasam a concepção de numeramento implícita nessas práticas. Em princípio, consideramos a importância de nos situarmos em relação às pesquisas e aos estudos sobre o letramento, pois o termo numeramento está intimamente relacionado com a concepção de letramento que se adota.

Kleiman (1995) ressalta que os estudos sobre o letramento tiveram a intenção inicial de demarcar a diferença entre os estudos sobre impacto social da escrita e aqueles sobre a alfabetização com conotações escolares que destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

O letramento, conforme Soares (2006), tem consequências que o dimensionam como fenômeno individual ou social. A dimensão individual do letramento o associa à aquisição das tecnologias mentais complementares de ler e escrever, ao passo que a dimensão social o concebe como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na dimensão social, o letramento

(...) não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2006:72 – grifo da autora).

Magda Soares, em palestra realizada na abertura do 1º Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, em agosto de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao tratar dos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil e suas implicações nas políticas e pesquisas, abordou os vários sentidos que são atribuídos ao termo em outros países e em diferentes áreas de conhecimento, destacando-se, entre essas áreas, a antropologia, a linguística, a psicologia e a educação.

Nos vários sentidos que são atribuídos ao termo letramento, prevalece a sua dimensão social, ampliando as perspectivas e pluralizando os sentidos dessas práticas sociais. Tais práticas passam a ser compreendidas pelos e nos contextos nos quais ocorrem, pelas suas finalidades e características. Isso problematiza a idéia de que o letramento é consequência da escrita, da cultura escrita (Goody & Watt, 2006), que o submete a uma hegemonia de certa cultura sobre outra, inclusive pela introjeção de uma idéia de progresso, na qual a cultura oral seria considerada como *menos evoluída* do que a cultura escrita.

Da mesma forma, o modelo de letramento escolar seria considerado como um modelo hegemônico determinante para as práticas de letramento não escolares, que a esse modelo estariam submetidas, na consideração da escola como agência primordial de letramento.

A relação entre a escolarização e o letramento, ou entre o letramento escolar e não escolar, ainda está no centro dos debates como uma questão fundamental na própria definição de práticas de letramento.

Soares (2003) percebe uma lacuna importante, no Brasil, na escassez de pesquisas e estudos que focalizam as relações entre escolarização e letramento. A autora ressalta a importância da perspectiva social e etnográfica nos estudos sobre letramento denominada *New Literacie Studies* – NLS e destaca, nessa perspectiva, consolidada nos anos de 1990, as obras de Shirley Heath (1983) e Brian Street (1984), por terem trazido

(...) além de novos princípios e pressupostos teóricos, alguns instrumentais para a análise do fenômeno do letramento, entre os quais se destacam dois pares de conceitos: (...) dois *modelos* de letramento, o modelo *autônomo* em confronto com o modelo *ideológico*; e, dois componentes básicos do fenômeno do letramento, os eventos e *práticas* de letramento (SOARES, 2003:105 – grifos da autora).

Assim como acontece com o termo letramento, não há uma definição consensual para o termo numeramento. Fonseca (2005) atribui essa diversidade à ampla gama de relações que são estabelecidas entre o numeramento e o letramento para a definição do termo.

Nesse sentido, Fonseca (2005) discerne pelo menos duas perspectivas para o numeramento baseando-se nas relações estabelecidas entre esse termo e o letramento: numa delas, o numeramento se define como um conjunto de práticas sociais que envolvem conhecimento, registro, habilidades e modos de pensar conceitos e procedimentos matemáticos, sendo, nesse caso, visto como um fenômeno paralelo ao letramento; na outra, o numeramento é concebido como um conjunto de habilidades, de estratégias, de conhecimentos e procedimentos associados à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à organização do espaço que são mobilizadas para fazer frente às demandas de uma sociedade regida pela cultura escrita, sendo, portanto, nessa perspectiva, uma dimensão do letramento.

Nas duas perspectivas salientadas por Fonseca (2005), ou seja, a que vê no numeramento um paralelismo com o letramento e a que inclui o numeramento no fenômeno do letramento, ambos – letramento e numeramento – estão relacionados com as práticas sociais.

Mendes (2001) propõe uma abordagem que se insere na perspectiva etnomatemática, segundo a qual o conceito de numeramento relaciona o conhecimento matemático e as práticas matemáticas aos seus contextos específicos, considerando o uso das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em sua relação com os valores socioculturais que permeiam essas práticas. Nessa abordagem, o numeramento é definido como práticas que estão relacionadas a contextos específicos de uso do conhecimento matemático, as quais diferem, em sua maioria, da forma como é conduzido o ensino de matemática na escola formal, ou seja, a prática de numeramento escolar.

Uma compreensão da matemática na perspectiva social é apresentada por Dave Baker, Brian Street e Alison Tomlin (2003), em artigo no qual discutem uma pesquisa desenvolvida sobre as práticas de numeramento em casa e na escola. Na pesquisa, a compreensão das práticas matemáticas como práticas sociais fundamenta a análise das correlações e influências entre fatores não escolares na realização e nos resultados do numeramento escolar. Segundo os autores, a concepção de matemática como prática social se diferencia da adotada pelas teorias socioculturais de aprendizagem ao fornecer “uma perspectiva social sobre a própria matemática – a de que a matemática, como outras formas de conhecimento, é ela própria socialmente construída” (p.5).

Esse enfoque (Baker, Street, Tomlin, 2003) promove um modelo de social que o vê em termos de ideologia e discurso, relações e instituições sociais. Nesse modelo, que tem, como referência declarada pelos autores, o conceito de capital cultural de Pierre Bordieu, as relações sociais se referem a posicionamentos, papéis e identidades dos indivíduos em termos do numeramento, em relação com os outros: instituições e procedimentos sociais são constituídos por controle, legitimidade, *status* e privilégios de algumas práticas sobre outras, incluindo-se, aí, as práticas matemáticas.

Entretanto, nos estudos e pesquisas acima apresentados (Mendes, 2001; Baker, Street & Tomlin, 2003), a concepção de prática de numeramento adotada serve à explicitação de uma dicotomia entre práticas de numeramento escolares e não escolares, *naturalizando*, desse modo, essa dualidade ao tomá-la como motivação fundamental para a mobilização do conceito de numeramento.

Porém, essa dicotomia que é atribuída às práticas de numeramento escolares e não escolares tem sido problematizada em pesquisas e estudos empreendidos pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN). Em artigo apresentado no 3º Congresso Brasileiro de Etnomatemática, Juliana Faria, Maria Laura M.Gomes e Maria da Conceição F.R.Fonseca (2008) problematizam tal dicotimização entre saberes escolares e saberes cotidianos, com base na apresentação de um dos resultados da pesquisa que subsidiou a dissertação de mestrado de Faria (2007), co-orientada por Gomes e Fonseca, na qual se considerou a dimensão sociocultural do numeramento para

identificar, por meio de análises de *relações*¹⁵ entre práticas de numeramento, as intenções pragmáticas, os discursos e os posicionamentos assumidos pelos sujeitos nas interações que aconteciam na sala de aula da EJA (FARIA, GOMES & FONSECA 2008:4 – grifos das autoras).

As autoras identificam uma certa artificialidade na dicotomia entre saberes cotidianos e saberes escolares ao considerarem que, nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos ao se relacionarem ou lidarem com os saberes convocados na sala de aula, conhecimentos escolares e cotidianos

¹⁵ Em Faria (2007), identificam-se três tipos de relação entre práticas de numeramento: *solidariedade*, *questionamento* e *paralelismo*.

se solidarizam ou se confrontam com base em fatores de caráter cultural, histórico ou social que alimentam o processo de ensino-aprendizagem de matemática na escola, nos seus aspectos interlocutivo e interdiscursivo (p.5).

Tais posicionamentos também refletem aspectos singulares, heterogêneos e pessoais que as levam a apontar

uma relativa *artificialidade* da dicotimização entre práticas de numeramento que se relacionam aos contextos escolares e aquelas que *supostamente* se relacionam ao cotidiano; entre práticas de numeramento que *supostamente* se relacionam às experiências e conhecimentos matemáticos dos alunos e aquelas que seriam relativas às experiências e conhecimentos matemáticos dos professores (FARIA, GOMES & FONSECA 2008:5 – grifos das autoras).

Assim, para essas autoras, a dicotomia entre práticas de numeramento escolares e não escolares seria uma *simplificação* da compreensão das interações ocorridas em eventos de numeramento na escola, por pressupor certa homogeneidade nos saberes cotidianos, nos saberes escolares e nos saberes de professores e professoras e de saberes de alunos e alunas da EJA.

É, portanto, considerando a complexidade das relações entre as práticas de numeramento escolares e não escolares que Faria, Gomes e Fonseca (2008) tomam como referências os estudos dos campos do Letramento (BAKER, STREET, TOMLIN, 2003; SOARES, 2003, 2006, STREET, 2003) e da Etnomatemática (D' ÁMBRÓSIO, 2001; KNIJNIK, 2006; MENDES, 2001), para estabelecer o que consideram ser eventos e práticas de numeramento. Os eventos de numeramento são definidos, pelas autoras, como “situações em que se *usa*, se fala *de* ou *sobre*, ou se *faz* matemática” (p.3 – grifos das autoras) e as práticas de numeramento como

um construto teórico que visa contemplar conceitos, concepções, representações, crenças, valores e critérios, padrões de estratégias, procedimentos, atitudes, comportamentos, disposições, hábitos,

formas de uso e modos de *matematicar* que se forjam *nas*, e forjam *as*, situações em que se mobilizam conhecimentos referentes à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à espacialização, bem como suas relações, operações e representações. Visa, ainda, analisar a relação de todos esses aspectos, e sua relativa padronização num determinado grupo social, com os contextos socioculturais nos quais se configuram – e que são por eles configurados (FARIA, GOMES & FONSECA, 2008: 4 – grifos das autoras).

A produção do Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) tem indicado a fertilidade dos conceitos de *eventos* e de *práticas de numeramento*, como ferramentas metodológicas e de análise para e na configuração de diferentes objetos e problemas de pesquisa.

Na pesquisa que subsidiou a dissertação de mestrado de Priscila Lima (LIMA, 2007), conceitos de eventos e práticas de numeramento são mobilizados para focalizar práticas escolares de tratamento de informação e explicitar a natureza social dessas práticas permeadas por valores, hábitos e ideologia que se configuram, e configuram as práticas de numeramento escolares. Conforme Lima (2007), a pesquisa realizada considerou

que os alunos da EJA configuram um grupo sociocultural específico, cujas especificidades interferem nas possibilidades e nas limitações de constituição de práticas de leitura; que essas práticas, em certo sentido, delineiam vivências e interpretações do mundo realizadas por eles; que a experiência de tratamento dos dados obtidos na realização pelos alunos de uma pesquisa de opinião caracteriza-se como um espaço fértil para que as práticas de numeramento associadas às demandas de leitura atuais (especialmente naquelas em que os conteúdos referentes ao Tratamento de Informação são utilizados para a comunicação de informações) sejam mobilizadas e constituídas (p.16).

Assim, a autora observa que “a indagação sobre as práticas de numeramento mobilizadas e constituídas no contexto escolar, em estreita relação com as condições, demandas e práticas de leitura dos alunos e alunas” (p.16) passou a conduzir sua pesquisa.

Ainda nas pesquisas desenvolvidas no GEN, a tese de doutorado de Maria Celeste R.F. Souza (SOUZA, 2008) focaliza as relações de gênero como constitutivas das práticas de numeramento tomando tais práticas como práticas discursivas: “É nas teceduras do discurso, compreendido como uma prática social que se entrelaçam as tramas do Gênero e do Numeramento” (p.57). Souza (2008) esclarece que, no desenvolvimento de sua pesquisa, empreendeu

um movimento no sentido de compreender as práticas de numeramento dessas mulheres e desses homens, alunas e alunos da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis, membros de uma Associação como práticas discursivas, considerando os discursos que ali se constituem e que constituem essas práticas forjados em relações de poder-saber, que fabricam, desse modo, “verdades” sobre mulheres, homens e matemática(s) (p.57).

Na pesquisa desenvolvida por Souza (2008), contudo, o processo de elaboração do problema de pesquisa se inicia focalizando os saberes matemáticos das mulheres e as suas relações com o conhecimento matemático escolar, para, no decorrer da pesquisa, reconfigurar o objeto e o problema de sua investigação.

Conforme Souza (2008), diversos “deslocamentos e descaminhos” levaram-na a perceber o caráter essencialista da indagação sobre “os saberes matemáticos das mulheres e as suas relações com o conhecimento matemático escolar” (p.28) e a compreender o caráter relacional do conceito de gênero que “tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1990:7 *apud* Souza, 2008:7). A autora redefine o seu problema de pesquisa pensando nas

experiências pessoais dessas mulheres e desses homens e nas situações de discriminação, desigualdade social, opressão e situações de inclusão precária em direitos básicos como saúde, moradia e educação, que vivenciam como catadoras e catadores de materiais recicláveis e como essas experiências são profundamente generificadas (p.28).

Na investigação de Souza (2008), a reconfiguração do problema de pesquisa explicita o caráter relacional das práticas de numeramento ao inserir a discussão sobre os saberes das mulheres numa reflexão mais ampliada sobre as relações de gênero.

Nesta pesquisa, de modo semelhante ao processo pelo qual se foi definindo objeto e objetivos na pesquisa de Souza (2008), deslocamo-nos gradativamente da configuração inicial do problema, que focalizava modos de ser jovem constituídos nas práticas de numeramento escolares, para focalizar a conformação de relações geracionais entre alunos e alunas, jovens e adultos, nas práticas de numeramento escolares na EJA.

Desse modo, a configuração definitiva do problema desta pesquisa explicita não só o caráter relacional das práticas de numeramento na escola de EJA, como também seu caráter discursivo, na medida em que tais práticas se estabelecem nas interações entre sujeitos da EJA, que assumem posições discursivas a partir dos lugares (e como veremos no Capítulo 3, de não lugares) que assumem quando participam dessas práticas na sala de aula.

Nesta pesquisa, assumimos, pois, como ferramentas metodológicas, e de análise, os conceitos de eventos e práticas de numeramento, ao adotarmos a definição de eventos de numeramento que os toma como “situações em que se *usa*, se fala *de* ou *sobre*, ou se *faz matemática*” (FARIA, GOMES & FONSECA, 2008:3) e a concepção de práticas de numeramento que as inscrevem no âmbito das preocupações com o letramento. Essa assunção se justifica por se considerar que este estudo, realizado pela observação de jovens e adultos no contexto escolar, enquadra-se no rol de

estudos que contemplam situações em que os conhecimentos, os processos ou os critérios matemáticos estudados se inserem em um contexto de leitura e escrita ou nos quais os princípios da cultura escrita são, de alguma forma, obedecidos, respeitados, considerados legítimos, ainda que os procedimentos adotados não se valham necessariamente dos recursos da tecnologia escrita (FONSECA, 2009:55).

1.3.2 Da concepção de juventude(s) às relações geracionais

A escolha de referenciais teóricos que subsidiassem a adoção de uma concepção de *juventude*, mesmo que provisória, para a seleção de procedimentos metodológicos nesta investigação, tomou, como ponto de partida, a revisão de literatura sobre *Juventude, Juventude e Escola* e *Juventude e EJA*, buscando compreender a constituição da categoria juventude nessa literatura.

Houve, contudo, já na partida, uma primeira dificuldade para adotar tal concepção provisória de juventude, pois, apesar de ser um “desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas [...] quando se busca precisar um pouco mais o próprio termo [...] todo o seu aspecto impreciso e escorregadio aparece” (ABRAMO, 2005a: 37).

Abramo (2005a) afirma que o aspecto “escorregadio” do termo juventude se deve, em parte, à amplitude de recortes feitos tendo em vista distintas disciplinas das ciências humanas e das correntes teóricas que elas elege.

Spósito (1997), ao referir-se ao caráter “escorregadio” do termo juventude, sugere que o enfrentamento da dificuldade que decorre dessa característica “reside em reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (p.37-38).

León (2005), ao abordar o campo de estudo e de conceituação em torno das noções de juventude e adolescência na América Latina, ressalta o desenvolvimento, nas duas últimas décadas, das análises e ações direcionadas ao fomento, desenvolvimento, proteção e promoção das diversas condições nas quais se inserem os diferentes conjuntos de adolescentes e jovens. Ele afirma a “necessidade de falar e conceber diferentes *adolescências* e *juventudes*, em um sentido amplo das heterogeneidades que se possam apresentar e visualizar entre adolescentes e jovens” (p.10 – grifos do autor). O autor observa:

Concebemos as categorias de adolescência e juventude como uma construção sociohistórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas, onde as intenções e esforços na pesquisa social, em geral, e nos estudos de juventude, em particular, têm estado focados

em dar conta da etapa da vida que se situa entre a infância e a fase adulta. Por sua vez, infância e fase adulta também são resultados de construções e significações sociais em contextos históricos e sociedades determinadas, em um processo de permanentes mudanças e ressignificações (LEÓN: 2005:10).

Podemos encontrar uma origem para o termo adolescência em sua constituição recente, no início do século XX, como um campo de estudos da psicologia evolutiva que se consolida a partir da influência do psicólogo norte-americano Stanley Hall (1904). Essa origem confere ao termo adolescência um pertencimento ao campo da psicologia:

[...] tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeitos; deixando a outras disciplinas das ciências sociais – e também das humanidades – a categoria da juventude, em especial a sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras (LEÓN, 2005:11).

Nesta pesquisa, a opção pela adoção inicial da concepção de *juventude*, e não de *adolescente*, se fez tanto pela delimitação da faixa etária dos sujeitos (14 aos 23 anos de idade), que transcende a faixa indicada para adolescente (12 a 18 anos de idade), quanto pela compreensão de que a adoção dessa concepção seria mais fértil para o diálogo com disciplinas das Ciências Sociais e das Humanidades que contribuem para a construção da concepção de juventude(s), sem a restrição que o termo adolescência supõe na sua filiação à psicologia e, em especial, à psicologia evolutiva.

Pais (2003) afirma que *a juventude* passa a ser encarada como *fase da vida*, quando os problemas e tensões a ela associados se tornam objeto de consciência social. Assim, *a juventude* adquire consistência social

a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes “problemas sociais” daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma *fase da vida* (PAIS,2003:40 – grifos do autor).

Nas abordagens que definem *o jovem* e *a juventude*, a condição de transitoriedade é reconhecida como um elemento fundamental. A idéia de transição

nessas definições ora identifica a condição de transitoriedade como uma indeterminação, ou como um hiato (Salem, 1996), ora identifica essa condição como um período de crises e de instabilidade implicado na subordinação do *jovem* e da *juventude* à vida adulta:

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais; quando este abandona a infância para processar a sua entrada no mundo adulto (Abramo, 1994:1).

Dayrell (2003) chama a atenção para as imagens a respeito da juventude que interferem nas maneiras de compreensão dos jovens, nas quais a idéia de transitoriedade define “o jovem como um *vir a ser* tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”, ou, numa visão romântica, “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (p.41 – grifos do autor):

Quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens reais, principalmente se forem das camadas populares, constroem a sua experiência como tais (Dayrell, 2003: 41).

No Brasil, a partir do final da década de 1970, o tema da juventude assume visibilidade, no cenário nacional, ao constituir-se como um problema social identificado na situação de *crianças e adolescentes em situação de risco*. No país, naquele momento, essa situação promoveu uma importante mobilização, que se fez, contudo, mais presente em alguns setores da sociedade, ressaltando a urgência de legitimar essas *crianças e adolescentes em situação de risco* como sujeitos de direitos.

A aprovação da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), em 1990, foi um marco, dessa mobilização, nas políticas públicas. Entretanto, na comemoração de sua maioridade, no ano de 2008, constatava-se a continuidade de grande parte das situações que motivaram a mobilização em prol dos direitos dessas *crianças e adolescentes* ainda em *situação de risco*.

O ressurgimento do tema da juventude no cenário nacional, depois da década de

1970, é recente e parece subsumir, de certo modo, o caráter de problema social, antes identificado às *crianças e adolescentes em situação de risco* “como ampliação da preocupação vigente com a adolescência, na *descoberta* de que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí” (ABRAMO: 2005a: 39 – grifo da autora).

A delimitação do termo juventude, nesta investigação, sofre as influências da modalidade educacional, na qual a juventude que estamos focalizando se insere: buscamos olhar a *juventude* que *está* nas escolas da EJA. Aqui cabe considerar, inclusive, sua constituição no fenômeno que tem sido chamado de *juvenilização* ou *adolescer* da EJA.

O impasse para a delimitação da idade mínima para o ingresso na EJA revela a tensão que perpassa tal delimitação. Em outubro de 2008, a análise do Parecer CNE/CBE 11/2000 e da Resolução 1/2000 resultou na emissão de novo parecer, que fixa as diretrizes operacionais para a EJA, no qual a idade mínima de ingresso na EJA, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, passou a ser a de 18 anos completos, ao invés da idade de 14 anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 anos completos para o Ensino Médio, tal como a LDBEN/96 sugere.

Uma das justificativas para essa mudança é o posicionamento do artigo 2º da Lei no 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), que considera, para efeitos de lei, a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente e faz, também, uma distinção entre maiores de idade e menores, na qual a definição de jovem se dá a partir de 18 anos, a fim de respeitar a maioridade posta no artigo 228 da Constituição Federal e o artigo 104 do ECA.

Um outro importante aspecto, que foi levado em consideração para a mudança da idade para o ingresso na EJA, diz respeito ao que vem sendo chamado de *juvenilização* ou de *adolescer* da EJA entendendo-se tal situação como

fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino seqüencial regular da idade própria. Não é incomum que a população escolarizável de jovens com mais de 15 anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de ‘lavagem de mãos’ sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma

espécie de “tapa-buraco” (p.8).¹⁶

O impasse no estabelecimento da idade mínima para o ingresso na EJA e a manutenção da situação de indefinição e também das situações que estão na raiz das chamadas *juvenilização* e *adolescer* na EJA denunciam uma concepção de *jovem* e da *juventude* da EJA como *problema social*. Os jovens são, assim, definidos pela situação de carência e pela necessidade de assistência que já se explicitavam no tratamento a eles conferido no ensino regular e que continuam sendo conferidos quando ingressam na escola de EJA.

O Caderno 7 da série Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização (SPÓSITO, 2002) apresenta uma análise das pesquisas educacionais sobre juventude e escolarização realizadas no período compreendido entre 1980 e 1998. Nessa análise, destaca-se a centralidade da escola na produção acadêmica sobre a juventude e a adolescência, assim como o tratamento dado ao estudo do jovem ao privilegiar sua condição de aluno.

A centralidade da escola é explicitada, nessas pesquisas, na focalização da condição de *aluno* conferida ao jovem que encapsula a condição de *jovem* à condição de *aluno*, impedindo a visibilidade, no campo de pesquisas educacionais, do *jovem* e de sua situação e condição juvenil.

No artigo em que divulga a pesquisa sobre a produção acadêmica que contempla juventude e escolarização, Spósito (1997) apresenta uma alternativa para os riscos que se corre quando se dá centralidade à escola e à condição de aluno na compreensão dos fenômenos que envolvem os jovens. A autora destaca a contribuição da obra de François Dubet (1994) para o desenvolvimento de estudos que, mesmo conferindo centralidade à escola, submetam-na a uma análise sociológica que considere as origens sociais dos alunos jovens como um fator essencial para a organização das experiências juvenis no contexto escolar.

Contudo, Spósito (1997) ressalta que, de acordo com as idéias de Dubet (1994), o empreendimento de tal análise só pode se fazer na construção de nexos empíricos e teóricos que absorvam as diversas dimensões da *experiência* socializadora do educando que afetam a sua vida escolar.

Dayrell (2007) problematiza a tensão inerente à instituição escolar que permeia o *tornar-se aluno* e o *tornar-se jovem*, na escola, afirmando que a “escola tende a não

¹⁶ Parecer MEC/CNE emitido em outubro de 2008 disponível em <http://forumeja.org.br/brasil>

reconhecer o *jovem* existente no *aluno*, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras, com a qual a condição juvenil de apresenta” (p.1117 – grifos do autor).

Os alertas e as recomendações de Spósito (1997, 2002), Dayrell (2007) e Dubet (1994) nos levaram a buscar, nos estudos da sociologia da juventude, uma compreensão de juventude(s) que não implicasse o apagamento da condição juvenil, ofuscada pela condição de aluno, mas que permitisse analisar as experiências escolares, em particular aquelas que envolvem a lida com a matemática, como espaço de constituição dessa condição juvenil.

Buscávamos, àquela altura, modos de olhar que focalizassem, e revelassem, nas interações ocorridas nas aulas de Matemática, a configuração de juventude(s) nas relações entre sujeitos da EJA (discentes e docentes) e desses com o conhecimento (conceitos, procedimentos, valores, processos, usos, símbolos e discursos) matemático.

Dayrell (2003) sugere que se, por um lado, os jovens constroem *modos de ser jovem* que apresentam especificidades, isso não implica a consideração de *um único modo de ser jovem* nas camadas populares: “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (p.42).

A compreensão dos *jovens* como *sujeitos sociais*, a partir da definição de Charlot (2000), é assumida por Dayrell (2003) como uma referência para a concepção de modo(s) ser jovem por ele adotada. Para Charlot (2000), o sujeito é “um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (p.42).

Esse autor conclama a sociologia a empenhar-se por uma *sociologia do sujeito* que se consolidaria pelo diálogo crítico com as ciências humanas que tratam do sujeito: a psicologia, a antropologia e as ciências da linguagem. Charlot (2000) assim define o sujeito:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria

história, à sua singularidade (p.45).

É considerando essa perspectiva de sujeito que nos dispusemos a compreender, desde a configuração inicial do problema desta pesquisa até sua formulação final, as *marcas* da escola impressas nos modos de ser – e de constituir modos de ser – de jovens e, também, de adultos, alunos e alunas da EJA.

Com efeito, quando tentamos contemplar a configuração de *modos de ser jovem* nas práticas de numeramento, revelou-se o *caráter relacional* da constituição desses modos de ser, que nos obriga a considerar que modos de ser jovem se configuram na relação com modos de ser adulto e que tal relação é decisiva na mobilização e /ou constituição de práticas de numeramento no contexto escolar que, por sua vez, também definem essa relação.

Essas considerações nos levam a adotar a perspectiva das relações geracionais para operacionalizar nossa análise, de modo a contemplar a complexidade da dinâmica das práticas sociais do universo da sala de aula EJA.

Em nossa abordagem das relações geracionais, vimos, entretanto, estabelecer-se uma oscilação entre uma perspectiva que privilegia o caráter etário e homogeneizante da caracterização das fases da vida e aquela que remete à diversidade ao focar a situação social dos sujeitos envolvidos.

Essa oscilação, Pais (2003) já a havia indicado nos estudos de sociologia da juventude. Para o autor esses estudos “vacilam” entre duas tendências: uma de caráter *geracional* e outra de caráter *classista*. Na primeira tendência, a *geracional*,

a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase da vida, aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil”, específica, portanto de uma geração definida em termos etários (p.29 – grifos do autor).

Na segunda tendência, a *classista*,

a juventude é tomada como um *conjunto social* necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertencências de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Isto é, nesta tendência, a juventude é

tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais (p.29 – grifos do autor).

A questão que Pais (2003) explicita para a sociologia da juventude se colocou, portanto, em termos semelhantes também para esta pesquisa, mesmo quando já adotávamos a perspectiva das relações geracionais. Com efeito, o caráter relacional das práticas de numeramento, a configuração, no âmbito dessas práticas quando inscritas no universo escolar, de modos de ser *jovem* e de ser *adulto* em tensão os modelos de *aluno*, de *infância*, de *juventude* e de *adulto* evidenciaram a vigência de um *poder* que evoca uma ordem hierárquica na pressuposição da submissão do *não adulto* ao *adulto* na escola, e, de um modo particular, na escola de EJA.

Instaura-se, assim, um caráter *geracional* nas relações entre adultos e não adultos nessa escola – que identificamos como *relações geracionais* – e nos discursos que mobilizam imagens e concepções de *infância*, de *juventude* e de *adulto*. Todavia, também se estabelece um caráter *classista* nessas relações geracionais, na mobilização de discursos, de modelos e de imagens que delimitam, pela situação social, as possibilidades de ser *jovem*, de ser *adulto* e ainda, de ser *aluno*, nessa escola de EJA.

Desse modo, no desenvolvimento da análise do material empírico produzido com base no trabalho de campo que realizamos, fomos buscar, em estudos de cunho pedagógico e filosófico (Sacristán, 2005; Arroyo, 2004, 2006, 2007; Kohan, 2003; Foucault, 2009; Dayrell, 2007; Clareto, 2002, 2006; Colinvaux, 2001), abordagens que focalizassem, de diferentes modos, a constituição da escola e da educação na modernidade. Essa constituição de natureza discursiva, supõe, também, a produção de discursos sobre o *aluno*, a *infância*, os jovens e os *adultos*, em particular desses jovens e adultos como alunos da EJA.

Esses estudos, tomados como referencial teórico desta investigação, são apresentados e discutidos no diálogo com o material empírico, no corpo da análise que é apresentada no Capítulo 3 desta tese.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta investigação situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas. A opção por essa metodologia se fez a partir dos objetivos e da hipótese inicial desta investigação que apontavam, desde então, para a relevância do trabalho de campo e, neste, para o papel fundamental da imersão da pesquisadora no campo.

A caracterização do paradigma qualitativo, conforme Alves-Mazzotti (2004), é permeada pela diversidade que reflete as origens e as ênfases diversas implícitas nessa caracterização. Desse modo, optamos pela definição de Patton (1986), assumida por Alves-Mazzotti (2004), que indica a adesão à tradição “compreensiva” ou interpretativa como a principal característica da pesquisa qualitativa. Para esses autores, isso significa que “essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p.131).

O pressuposto que orienta a definição de pesquisa qualitativa elaborada por Patton (1986), de acordo com Alves-Mazzotti (2004), indica três características que são essenciais nessa pesquisa: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (p.131).

Ao abordar as “várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa”, Lüdke e André (1986) destacam, entre outras, “a pesquisa do tipo etnográfico” (p.13). Ao apresentarem a abordagem etnográfica, as autoras se referem aos critérios

empregados por Wolcott (1975) para a sua utilização. De acordo com essas autoras, esses critérios são os seguintes:

1.O problema é redescoberto no campo. 2.O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente. 3.O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. 4.O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outra cultura. 5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. 6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986: 14 – grifos das autoras).

A abordagem etnográfica, de acordo com Lüdke e André (1986), “deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo” e, por essa perspectiva, “as pesquisas sobre a escola não devem restringir-se ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (p.14).

A metodologia desenvolvida nesta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que se aproxima, em diversos aspectos, de uma abordagem etnográfica. Nas etapas do trabalho de campo, apresentadas a seguir, os procedimentos metodológicos adotados, assim como os instrumentos e as formas de registro empregadas, revelam características do campo, assim como dos sujeitos da pesquisa. Tais características delinearão, em grande medida, as possibilidades de inserção da pesquisadora no campo e também a metodologia adotada, ao configurarem aspectos que foram fundamentais para a (re)constituição da hipótese inicial, do objeto e do problema de pesquisa nesta investigação.

2.1 A ESCOLHA DO CAMPO

A escolha do campo foi orientada pelos objetivos, pelo objeto e pelo problema de pesquisa inicialmente formulado, inserido no âmbito da EJA escolar, e pela eleição, de alunos e alunas, jovens e adultos, do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, como os sujeitos desta pesquisa.

Alguns pressupostos que orientaram essa escolha foram os de que

encontraríamos um número maior de alunos e alunas jovens no segundo segmento do Ensino Fundamental de EJA da escola pública do que em classes de alfabetização de jovens e adultos. O segundo segmento é, mais frequentemente, a via de reingresso de alunos jovens na escola, por ocorrer, nessa fase, maior incidência de reprovação e abandono depois de atingida a idade da obrigatoriedade legal de os pais manterem seus filhos na escola (14 anos). Desse modo, o campo selecionado para esta pesquisa é uma unidade escolar da rede pública municipal do Rio de Janeiro que integra o Programa de Educação de Jovens e Adultos desse município – o PEJA.

A opção pelo PEJA, e não pelo Ensino Regular Noturno, ou ainda, pelo Curso Supletivo, oferecido pela rede estadual do Rio de Janeiro, explica-se por tratar-se de um programa com uma proposta específica para o público jovem e adulto, diferentemente do Ensino Regular Noturno, que oferece a mesma proposta dos cursos diurnos no período da noite, e do Curso Supletivo organizado como preparação para exames. Nossa expectativa, a partir dessa opção, era a de que, nas turmas do PEJA, haveria, em termos quantitativos, um certo equilíbrio entre jovens e adultos, o que se confirmou no trabalho de campo.

A proposta do PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, anteriormente denominado PEJ – Programa de Educação Juvenil, inicialmente se voltava especificamente para o público jovem¹⁷. Sua criação, no ano de 1985, inseriu-se nas metas do Programa Especial de Educação, elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, na época vice-governador e Secretário de Cultura do estado do Rio de Janeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola.

Na sua criação, o PEJ funcionava no horário noturno, nos recém-criados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), situados em áreas carentes e de grande concentração demográfica do estado. O PEJ foi justificado, inicialmente, pela “existência de milhares de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 20 anos, marginalizados em relação aos benefícios da educação e da cultura e candidatos, muitos deles, a desvios da conduta social” (RIO DE JANEIRO, 1985: 29).

A partir do ano de 1996, o PEJ se reestruturou e passou a ofertar ensino não seriado, acelerativo, progressivo, presencial e noturno, assim se distinguindo do ensino supletivo e do regular noturno. Outras características do novo PEJ foram os

¹⁷ O histórico do PEJ/PEJA, assim como o detalhamento da nova estrutura do PEJA e da sua proposta pedagógica apresentados neste capítulo, baseiam-se no relatório da segunda fase da pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local, no eixo Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. Esse relatório foi elaborado por Osmar Fávero, Eliane Ribeiro Andrade e Ana Karina Brenner, no ano de 2005.

quantitativos das turmas (máximo de 25 alunos) e a sua organização em dois segmentos: o PEJ I, que deveria atender a jovens de 14 a 22 anos e correspondia ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e o PEJ II, para atendimento de jovens entre 14 e 25 anos correspondendo ao segundo segmento (5ª à 8ª série).

A estrutura renovada em 1996 foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação em 2005, e, tendo em vista a demanda presente desde os primeiros anos do PEJ, a faixa etária do atendimento foi ampliada em seu limite superior, que era de 25 anos, para idades acima de 25 anos, sem limite. Em consequência disso, ao incluir formalmente adultos, alterou sua designação para PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.

A regulamentação e a nova estrutura do PEJA se inseriram, também, num movimento que resultou na sua unificação, como oferta de EJA de Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro, com a determinação de extinguir o Ensino Regular Noturno nesse município. Desse modo, embora em outros municípios do estado do Rio de Janeiro, a EJA seja predominantemente ofertada no Ensino Regular Noturno, no município do Rio de Janeiro, essa oferta se faz, somente, pelo PEJA, não havendo mais, desde o ano de 1999, o Ensino Regular Noturno.

Na nova organização, o PEJA I e o PEJA II se desdobraram em dois blocos subdivididos em três unidades de progressão. Assim, tanto o PEJA I quanto o PEJA II se subdividem em Bloco I e Bloco II; cada bloco se subdivide, por sua vez, em três unidades de progressão (UP1, UP2 e UP3).

Não há reprovação no percurso das unidades de progressão de um mesmo Bloco, mas entre a UP3, do Bloco I, e a UP1, do Bloco II, é possível haver retenção de alunos. Com efeito, a avaliação dos Conselhos de Classe, feita ao final da UP3 de cada bloco, poderá determinar não só a retenção nessa UP, mas, inclusive, o redirecionamento de alunos às unidades de progressão anteriores.

Nos dois segmentos (PEJA I e PEJA II), outra mudança foi a substituição de *hora-aula*, por *dia-aula*, assim como de *disciplina* por *componente curricular*. Desse modo, as turmas têm aula de um componente curricular a cada dia (Matemática; Língua Portuguesa; Geografia/História; Ciências; e Linguagem Artística ou Língua Estrangeira).

O PEJA I (primeiro segmento) pode ser concluído em 22 meses de efetivo exercício, assim como o PEJA II (o segundo segmento). Portanto, o Ensino Fundamental completo pode ser concluído em 44 meses de efetivo exercício.

No PEJA, não há prazo determinado para a matrícula de alunos. Em qualquer época do ano, com a exigência de um documento que comprove a escolaridade anterior do aluno ou da aluna, mas também, no caso da inexistência desse comprovante, com a realização de uma avaliação que determina a fase de ingresso do novo aluno no programa, existe a possibilidade de matrícula.

Segundo a proposta pedagógica do PEJA, o processo de avaliação dos alunos adotado é avaliação continuada. Quanto ao material didático, são utilizadas as fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho como instrumentos de apoio para o trabalho do professor. Além desse material, há a elaboração contínua de apostilas para cada componente curricular. A cada unidade de progressão, todos os alunos recebem o material referente ao componente curricular daquela unidade de progressão. Desse modo, cada aluno tem as suas próprias apostilas.

A escolha do campo, contudo, não se limitou à opção pelo PEJA, mas incluiu a escolha da escola, na qual seria realizado o trabalho de campo. Os critérios que orientaram essa escolha consideraram que a inserção da pesquisadora no campo poderia ser dificultada por uma entrada na escola sem uma recomendação ou uma indicação prévia de alguém que a conhecesse, ou com ela tivesse um contato prévio. A busca desse elo anterior com a escola visava deixar o professor ou a professora mais à vontade em relação a alguém que, embora estranho, chegaria à escola com alguma referência.

Assim, a escolha foi orientada pelas indicações que recebemos sobre escolas e professores de Matemática que se dispunham a permitir a realização do trabalho de campo em sua classe. Nessa escolha, procurou-se por uma escola onde as aulas não só efetivamente acontecessem, como também o professor ou a professora de Matemática fossem considerados docentes interessados e envolvidos.

Desse modo, a opção pela escola onde foi realizado o trabalho de campo se fez por indicação da coordenadora do Grupo de Etnomatemática da UFF, que tinha a referência de um de seus professores de Matemática. A partir dessa indicação, marquei o primeiro encontro com esse professor, na escola, no mês de setembro de 2007 e, no mês de outubro, iniciei o trabalho de campo em uma das turmas na qual esse professor de Matemática lecionava.

2.2 A ESCOLA

A unidade escolar na qual foi realizado o trabalho de campo pertence à rede municipal, e, durante o dia, tem turmas regulares do Ensino Fundamental e, à noite, acolhe somente as turmas do PEJA (I e II).

O bairro, no qual a escola está localizada, é considerado de classe média, mas abriga muitas favelas, todas muito populosas, formando complexos na região que se estendem para outros bairros vizinhos ao da escola. Embora não tenha conseguido um levantamento disponível, que relacionasse os locais de moradia dos alunos e alunas e as datas das matrículas, verifiquei, por meio de conversas com professores, com os próprios alunos e com a diretora, que uma parcela bastante significativa de alunos do PEJA desta escola, assim como das turmas do diurno, residia nessas favelas.

Ela está localizada numa rua importante do bairro, próxima da estação do metrô e de vários terminais de ônibus, o que favorece o acesso dos alunos, além de possibilitar ser escolhida por alunos que trabalham no centro da cidade, e mesmo por aqueles que residem em bairros distantes, inclusive na Baixada Fluminense.

Trata-se de uma construção antiga de dois andares. O acesso à escola, que completou cem anos em 2008, para os alunos, se faz através de uma rampa que é toda fechada lateralmente com grades e à qual se chega através de um grande portão. Esse portão fica trancado durante o período das aulas.

Na escola, há um amplo espaço externo no andar térreo, mas, no horário noturno, esse espaço é inacessível aos alunos e professores, mantendo-se fechado. À noite, muitos dos portões existentes permanecem trancados, impedindo o acesso de alunos aos pátios e a várias salas. Cada professor dá aula, sempre na mesma sala. Ao chegar, ele abre a porta de sua sala devendo trancá-la quando a aula termina. Entretanto, não há na decoração da sala nada que permita caracterizá-la como sala ambiente (de Matemática, por exemplo).

Há uma entrada interna que só pode ser usada pelos funcionários da escola. Nessa entrada, que dá acesso à secretaria, há uma escada que leva ao segundo andar, onde estão as salas de aula. Nessa sala, vemos os monitores que exibem imagens captadas por câmeras, espalhadas pelo prédio, que filmam, continuamente, os corredores, os espaços internos e as entradas da escola.

Ao chegarem, até as dezoito horas, os alunos ficam no pátio aberto, na frente da escola, no qual há quadras e mesinhas que são utilizadas no horário diurno, mas que, à noite, devido à ausência de iluminação no local, fica na escuridão. Apesar disso, alunos jovens se reúnem nesse local enquanto aguardam o horário do jantar.

O horário das aulas é das dezoito às vinte e duas horas. O jantar é oferecido às dezoito horas e vai até as dezoito horas e trinta minutos; depois disso, os alunos podem subir para as salas. Os portões são fechados às dezenove horas e quinze minutos e só são reabertos às vinte e duas horas. Assim sendo, para sair antes desse horário, o aluno tem que pedir permissão à diretora da escola.

No segundo andar, estão localizadas as salas de aula, bastante espaçosas, com janelas amplas, com ventiladores de parede e de teto funcionando, bem iluminadas, limpas, com carteiras em boas condições e com quadros-negros bem conservados. Há, também, uma biblioteca, os banheiros dos alunos, a sala do inspetor, a sala dos professores, que tem um banheiro exclusivo, e um auditório.

Não vi atividades acontecendo na biblioteca que parece ser utilizada para guardar o material didático (apostilas, livros, vídeos e etc.) empregado nas atividades de sala de aula. Já o auditório é bastante utilizado, tanto para festas e comemorações diversas quanto para a exibição de vídeos.

No andar térreo, há uma sala de informática que fica trancada e que, segundo informação dada por um professor, não pode ser usada pelos alunos do turno da noite, uma vez que foram praticados furtos e causados danos aos materiais dessa sala, o que justificou o impedimento do acesso e da utilização pelos alunos do noturno.

Não existe tempo de recreio, nem aulas de Educação Física, ou atividades fora da sala de aula (nas quadras, por exemplo). Os intervalos das aulas são determinados pelos professores que, em geral, comunicam essas regras aos alunos. Esse é um aspecto crucial, uma vez que os intervalos são os únicos momentos nos quais os alunos, principalmente os mais jovens, se encontram, namoram, conversam etc. Os banheiros acabam se tornando espaço privilegiado para esses encontros, já que não são vigiados por câmeras, permitindo aos alunos uma ampliação do tempo de socialização na escola.

Quanto às regras, há algumas mais evidentes e que devem ser seguidas, como a proibição de fumar, a proibição de uso de bonés, a proibição do uso de bolas ou de outros jogos nas salas e nos corredores da escola.

A grande maioria dos jovens não usa uniforme, o que não causa qualquer

problema. Os adultos, por sua vez, parecem gostar de usar o uniforme, que não é o uniforme alaranjado das escolas municipais do Rio de Janeiro, e sim o das escolas estaduais, que são as que oferecem o Ensino Médio. Esses adultos transitam pela escola com o uniforme da rede estadual, sem serem incomodados.

Contudo, na etapa final do trabalho de campo (2009), essa regra foi alterada, e o uso do uniforme da rede municipal, distribuído aos alunos e alunas da escola, passou a ser obrigatório, acarretando, no caso do descumprimento dessa regra, a retirada do aluno ou da aluna da aula.

2.3 AS ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO

O início das observações que compuseram o trabalho de campo desta pesquisa se deu em meados de setembro de 2007, no segundo encontro da pesquisadora com um dos professores de Matemática da escola, o professor Gilberto¹⁸. Já havia sido ajustado com esse professor que o trabalho de campo seria realizado em uma, ou em várias turmas, para as quais esse professor lecionava. Esse segundo encontro já se deu na sala de aula, numa turma que estava iniciando o PEJA II.

Assim, pude acompanhar a chegada dos alunos, quase todos ingressando no PEJA naquele dia, e apresentar ao professor os principais critérios para a minha escolha da turma. Entre eles, destaquei o quantitativo de alunos jovens e de alunos adultos, que me permitisse observar uma turma na qual não predominasse, pelo menos de início, um ou outro grupo etário.

A partir disso, a turma escolhida foi a 151, que estava iniciando o PEJA II na ocasião (setembro de 2007). Nessa turma, havia um equilíbrio numérico entre jovens e adultos, como almejado, além de ser um grupo que iniciava o PEJA II, o que abria a possibilidade de acompanhamento no decorrer dessa unidade de progressão e das demais do Bloco I do PEJA II.

A primeira etapa do trabalho de campo propriamente dita aconteceu de outubro a dezembro de 2007, pela observação da turma 151, no Bloco I (Unidade de Progressão

¹⁸ Os nomes de todos os sujeitos da pesquisa foram alterados para preservar a sua identidade.

1), do segundo segmento do Ensino Fundamental, do Programa de Educação de Jovens e Adultos – o PEJA II. No entanto, desde as primeiras semanas do trabalho de campo, a turma 152, que também iniciava o PEJA II, estando, assim, na mesma fase que a turma 151, incluiu-se na observação, uma vez que, em decorrência da falta de professores de Matemática na escola, o professor passou a juntar as turmas 151 e 152, dando aula para ambas ao mesmo tempo.

Nessa primeira etapa, de certo modo uma etapa ainda exploratória, minha inserção no campo se colocou como um desafio intrínseco ao papel de observadora que, como pesquisadora, busquei consolidar. Um primeiro desafio foi o de lidar com as limitações impostas pelo próprio campo, assim como pelos sujeitos da pesquisa.

Na ocasião em que o projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi requisitada, e concedida, uma autorização para a realização de gravações que, desde então, colocava-se como um instrumento de coleta de dados fundamental numa investigação que apontava para a possibilidade de empreender uma análise de discurso e que focalizava, entre outros aspectos, as interações discursivas em sala de aula.

Contudo, ao iniciar o trabalho de campo e declarar minha intenção de fazer gravações, fui avisada pelo professor das turmas observadas e pela diretora da escola, de que teria que pedir uma autorização especial à SME, além de ter que submeter essa autorização aos pais ou responsáveis dos alunos menores da turma e aos adultos dessa turma, também. Na ocasião, esclareci que sabia da necessidade de tais cuidados e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLU, que havia sido aprovado pela Comissão de Ética da UFMG. Esse documento foi, no entanto, dispensado pela diretora da escola, que juntamente com o professor da turma, me desaconselhou a realizar gravações naquele momento, sugerindo, desse modo, que eu esperasse até que os alunos e as alunas ficassem mais à vontade comigo.

Ao iniciar as observações, concluí que as recomendações desses educadores não eram excessivas. O cuidado com a exposição dos alunos da escola, ou com a da própria escola, mostrou-se coerente com a situação encontrada e foi, de certo modo, avalizado pelos alunos da turma, em especial os mais jovens, que se mostraram bastante resabiados com a inserção da pesquisadora nas turmas e com a sua presença constante nas aulas e suas anotações.

Portanto, na primeira etapa do trabalho de campo, não podendo contar com

instrumentos de registro que tornariam essa observação mais eficiente ou mais confortável, precisei desenvolver estratégias de observação, de seleção, de interpretação, de registro e de sistematização que me permitissem produzir um material empírico mais fiel ao acontecimento de sala de aula e fértil em suas possibilidades de análise.

Assim, na primeira etapa do meu trabalho, elegi o Diário de Campo como o principal instrumento de registro das observações da escola e das aulas, e fiz dele *matéria prima* para a elaboração de narrativas. Essas observações feitas no campo, assim como as questões, ou indicações, que elas insinuavam, eram sistematizadas de modo a ressaltar os aspectos que nela sobressaíam. Portanto, o material empírico que foi produzido nessa primeira etapa do trabalho de campo foram os registros escritos do Diário de Campo e as Narrativas elaboradas a partir desses registros.

Nessa primeira etapa, no ano de 2007, o trabalho de campo se desenvolveu por meio das observações das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia/História, sendo que as observações das aulas de Matemática foram semanais, ao passo que, as dos outros componentes curriculares¹⁹ ocorreram em semanas salteadas. Por exemplo, numa semana, Matemática e Língua Portuguesa; na outra, Matemática e Geografia /História²⁰ e assim por diante. Havia um interesse em observar, também, as aulas de Artes, mas a falta de professores desse componente curricular durante um longo período impossibilitou essa observação.

Ainda nessa primeira etapa, as apostilas de Matemática, de Geografia e História e de Língua Portuguesa, assim como as fichas utilizadas numa aula de Ciências, foram incluídas no material coletado e complementam as narrativas elaboradas, ao apresentarem os textos que servem de referência para algumas das interações que aconteceram nas aulas observadas.

A segunda etapa do trabalho de campo teve início em março e terminou em junho de 2008, acompanhando a passagem das turmas 151 e 152 para a UP2, na qual passaram a ser identificadas como 153 e 154. Acompanhei, nessa segunda etapa, as aulas iniciais da turma 155, continuidade da turma 153, que teve trocada a sua identificação numérica, pelo seu ingresso na UP3, ocorrido em junho de 2008.

¹⁹ No PEJA, os componentes curriculares ocupam um dia inteiro de aula por semana (quatro horas-aula por semana). A turma 151 tinha um dia de aula de Matemática por semana, o mesmo acontecendo com Ciências, Geografia/História e Língua Portuguesa.

²⁰ As aulas de Geografia e História dividem a carga horária de um único componente curricular e têm uma mesma professora para as duas disciplinas (a professora divide o tempo da aula, com duas horas para Geografia e duas para História).

Nessa segunda etapa, a áudiogravação tornou-se um novo instrumento de registro somando-se ao Diário de Campo para a elaboração das narrativas. A autorização para fazer tais gravações possibilitou, também, a inclusão da entrevista entre os instrumentos desta investigação. Essa inclusão foi de fundamental importância, considerando-se a entrevista como “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (Lüdke e André, 1986). A adoção da gravação permitiu a interação mais fluida entre o entrevistado e o entrevistador, além de ser uma forma de registro, em muitos sentidos, mais confiável do que as anotações feitas no decorrer da entrevista, por permitir registrar e resgatar melhor as marcas da oralidade.

A observação continuou sendo o procedimento central no desenvolvimento da metodologia, no entanto, não mais com um caráter exploratório. Nessa segunda etapa, ela se fez de modo mais sistemático e planejado, orientando-se pelos aspectos que foram ressaltados na primeira etapa do trabalho de campo, que explicitavam dimensões desse campo que delineariam caminhos para a redefinição do problema de pesquisa.

Desse modo, as questões da entrevista individual semiestruturada e as observações nas aulas de Matemática, nessa segunda etapa, focalizaram temas e problemas que já, então, se inscreviam na reformulação do problema inicial de pesquisa, e, ao mesmo tempo, contribuíam para uma reconfiguração do objeto e da hipótese de investigação.

Nessa etapa do trabalho de campo, as observações das aulas foram feitas, preponderantemente, nas aulas de Matemática, delimitando a inserção da pesquisadora no campo dessas aulas, e definindo, mais explicitamente para os sujeitos da pesquisa, os objetivos da pesquisadora e das observações empreendidas nas aulas. O seu papel, como observadora, diferenciou-se do que foi constituído na primeira etapa do trabalho de campo, no qual a indefinição desse papel, tanto para ela, quanto para o professor de Matemática das turmas observadas e os alunos e as alunas dessas turmas, criava diferentes lugares para essa personagem (tia, professora, agente do município etc.). Nessa segunda etapa, o lugar de professora se mantém, no entanto, mais no modo como é nomeada a pesquisadora, do que na maneira como é tratada: diferentemente da primeira etapa, não há mais tanta solicitação, por parte dos alunos e do professor, para que a pesquisadora assuma as atribuições de uma professora da escola.

Nas observações das aulas, a pesquisadora continuou a sentar-se nas carteiras destinadas aos alunos, mas passou a adotar uma conduta mais passiva, mais silenciosa,

caracterizada por uma menor interferência nas situações de sala de aula, inclusive nas que envolviam o ensino dos conteúdos apresentados nas apostilas das aulas de Matemática. Quando ainda solicitada pelos alunos, ela, no entanto, não se recusou a prover-lhes a orientação requerida.

Uma terceira, e última etapa, do trabalho de campo foi realizada no ano de 2009, nos meses de julho e de setembro. Essa última etapa, contudo, diferenciou-se das anteriores, por ser bastante pontual e curta, atendo-se a uma coleta de dados bastante focalizada, objetivando refinar e confirmar (ou recusar) hipóteses e questões que se colocavam a partir da (re)configuração do problema de pesquisa.

Essa última etapa se constituiu, no mês de julho, com a realização de três entrevistas: uma entrevista individual com o professor de Matemática das turmas observadas; uma entrevista coletiva com um grupo de quatro alunos adultos dessas turmas; e, ainda, uma outra entrevista coletiva com três alunos jovens das mesmas turmas.

Durante o seu transcorrer, os registros das observações da pesquisadora foram feitos no Diário de Campo. Além desses registros, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Ainda nessa terceira etapa, a pesquisadora conheceu, e reencontrou, os alunos e alunas da turma 163, turma na qual foram reunidos os alunos e as alunas oriundos das turmas 151, 152, 153, 154 e 155, às quais pertenciam aqueles que participaram da primeira e da segunda etapas do trabalho de campo desta pesquisa, mas também na qual ingressaram novos alunos e alunas entre os meses de julho de 2008 e julho de 2009. A turma 163 estava, no mês de julho de 2009, na UP3 do Bloco II, devendo, desse modo, concluir o Ensino Fundamental em setembro de 2009.

No mês de julho, a pesquisadora foi convidada pelos alunos e alunas, remanescentes das turmas observadas nas etapas um e dois da pesquisa, para a sua cerimônia de formatura, que se deu no dia 25 de setembro, na escola onde foi realizado o trabalho de campo, concluindo, com essa participação e com a observação desse evento, o trabalho de campo nesta investigação.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com a finalidade de contribuir para a compreensão das posições assumidas pelos sujeitos desta investigação – professores e alunos das turmas observadas –, e trazer, com esta apresentação, aspectos que inspiraram as análises empreendidas, alguns dados sobre os sujeitos de pesquisa foram organizados em tabelas que os situam nas turmas de que fizeram parte, ao longo do trabalho de campo nesta pesquisa.

2.4.1 Os alunos e as alunas: as turmas

A turma inicial em que se desenvolveu a primeira etapa do trabalho de campo foi a turma 151 (UP1); que, nas UPs seguintes, transforma-se nas turmas 153(UP2) e 155(UP3), turmas nas quais se realizou a segunda etapa do trabalho de campo. A outra turma inicial era a 152 (UP1), cujos alunos constituirão a turma 154 (UP2) na segunda etapa do trabalho de campo; as turmas 152 e 154 só foram observadas nas atividades em que os seus alunos e suas alunas ficaram com a turma 151 (UP1), e depois, com a turma 153 (UP2). Na terceira etapa do trabalho de campo, observei os alunos dessas turmas na última UP do Bloco 2. Todos os alunos remanescentes dessas turmas (151, 152, 153 e 154), e outros que ingressaram no PEJA depois de agosto de 2008, compuseram a turma 163. Os alunos aprovados se formaram no Ensino Fundamental.

O relato das composições dessas turmas ressalta a dinâmica de entradas e saídas que as conformaram e que também indicaram caminhos para as análises desta investigação.

2.4.2 As turmas 151, 153 e 155

A seguir, a Tabela 1 apresenta os sujeitos da pesquisa, com os nomes fictícios que lhes atribuímos, situando-os em relação à idade que tinham quando do ingresso no PEJA e assinalando as turmas às quais pertenceram. A Tabela 1 mostra, ainda, se o

sujeito tinha ou não um trabalho remunerado no período de ingresso ou de permanência, de acordo com as informações que foi possível obter. Como vários alunos e alunas faltavam muito às aulas, isso impediu que se obtivesse essa informação durante no decorrer das aulas; nesses casos, usamos a sigla SI, que significa, sem informação. A Tabela 1 mostra, ainda, se o sujeito tinha um trabalho remunerado(S), ou não (N).

Na Tabela 1, os alunos e as alunas estão ordenados pela idade.

Tabela 1 - Turmas 151, 153 e 155

Nome	Idade	T.151	T.153	T.155	Trabalho
Lívia	14	X	X		N
Liane	14	X			N
Nelson	14		X	X	N
Ozias	15		X		SI
Vitor	15		X		SI
Luciani	15	X			N
Marcos	15	X	X		N
João Vicente	15		X	X	S
Mara	15		X	X	N
Daniel	15		X		SI
Selton	15		X	X	N
Taís	16		X	X	N
João	16	X			S
Sulivan	16		X	X	N
Leandro	16		X	X	N
Paula	17	X	X	X	S
Pedro	17	X	X		S
Tiago	17			X	N

Nome	Idade	T.151	T.153	T.155	Trabalho
Welinton	18		X		SI
Luís Cláudio	20	X			S
Joane	23	X	X	X	S
Lidiane	23	X	X		N
Kelma	31	X			SI
Joelton	33	X	X	X	S
Roberto	39	X	X	X	N
Marli	40		X	X	S
Tânia	43	X			SI
Mariléia	43		X		SI
Cristiano	44	X			SI
Albanice	46	X	X	X	N
Alzira	49	X	X	X	N
Lurdes	52		X	X	N
Cibele	52	X	X	X	N
Adelma	55	X	X	X	S

- Algumas considerações

Os dados da Tabela 1 suscitaram alguns elementos para análises posteriores.

Inicialmente, o limite inferior, que havíamos estabelecido para delimitação da faixa etária, seria, nesta investigação 15 anos de idade. Porém, ao encontrarmos pessoas com menos de 15 anos nas turmas, optamos pela sua inclusão nesse grupo, diminuindo o limite inferior da faixa *jovem* para 14 anos de idade.

Lembramos que, no PEJA, a matrícula se dá a qualquer momento do ano letivo, bastando, para tal, que o aluno comprove, através de documento pertinente, que pode cursar a fase pretendida. Isso implica o ingresso de alunos e de alunas no Bloco I ou no Bloco II em qualquer unidade de progressão desses blocos. Ou seja, não há

obrigatoriedade de começar pela UP1 do Bloco I, do PEJA I ou do PEJA II. Tal como pode ser aferido na Tabela 1, muitos alunos e alunas não ingressaram na UP1 (Turma 151), mas sim na UP2 (Turma 153), e mesmo na UP3 (Turma 155).

Quanto ao gênero, na turma 151 havia doze mulheres, sendo seis jovens e seis adultas, e sete homens, sendo três adultos e quatro jovens.

Na Tabela 1, a ordenação das idades de todas as pessoas, jovens e adultas, que fizeram parte das turmas (151, 153 e 155), objetiva mostrar um pouco da dinâmica de conformação dessas turmas, pelos movimentos de entrada e saída que caracterizam o caminho dos jovens e, de diferentes maneiras, também o dos adultos, nos seus processos de escolarização.

Na turma 151, havia dez jovens e nove adultos; na passagem da turma para a 153, saíram três pessoas adultas (duas mulheres e um homem) e quatro pessoas jovens (duas moças e dois rapazes), mas entraram, na nova turma, nove pessoas jovens (sete rapazes e duas moças) com idades entre 14 e 16 anos, além de duas mulheres adultas; Essa entrada muito maior de jovens alterou o quadro quantitativo, com um índice de 65% de jovens na nova turma, que passou a ter 15 jovens e 8 adultos;

Novo movimento reconfigura a turma, na passagem da 153 para a 155, com a saída de sete jovens (cinco rapazes e duas moças), sendo que três deles haviam entrado na 153. Com a entrada de mais um aluno jovem, a turma 155 fica com nove jovens (quatro moças e cinco rapazes) e oito adultos (dois homens e seis mulheres).

Se partirmos da turma 151 até a 155, procurando perceber quantos alunos jovens e adultos completaram esse percurso, veremos que duas jovens o completaram e seis adultos (dois homens e quatro mulheres) também. Portanto, dos nove adultos que ingressaram na turma 151, seis chegam a 155, representando 70% do total, enquanto, dos dez jovens que ingressaram, somente dois chegam à turma 155, representando 20% desse total inicial.

Se fizermos o mesmo com relação às pessoas que entraram na turma 153, quase todas jovens, percebemos que o número aumenta para sete jovens que, somados às duas jovens que entraram na turma 151, chegam ao total de nove jovens (cinco rapazes e quatro moças) cursando a UP3. Para as pessoas adultas, o número aumenta para dez (dois homens e seis mulheres). Chama a atenção o ingresso de jovens com idades entre 14 e 16 anos na turma 153, assim como se destaca o alto índice de saída de jovens na passagem da turma 153 para a turma 155.

Além desses aspectos quantitativos, as faltas dos jovens são muito mais

frequentes. Alguns alunos e alunas, embora matriculados nas turmas, foram a três ou quatro aulas, durante uma unidade de progressão inteira (que tem, em média, catorze aulas de cada componente curricular). Como cada falta equivale a uma semana inteira de aula do componente curricular, ir a três ou quatro equivale a ir a cerca de um quarto das aulas. Como não há reprovação entre a UP1 e UP2 do Bloco, mas somente entre a UP3, do Bloco 1 e a UP1, do Bloco 2, para alguns alunos, essas faltas prenunciam a desistência, mas, para outros, elas pareceram ser parte de um modo de ir à escola, nesse vai e vem, sem que haja a desistência, mas sempre na fronteira entre o *ser* e o *não ser* aluno ou aluna da escola.

A relação com os horários de entrada também se mostrou distinta para jovens e adultos, sendo característico dos mais jovens, chegarem *quase* na hora de o portão fechar, ou, entrarem na escola, mas ficarem passeando, escondendo-se do inspetor, das câmeras, para só entrar na sala de aula no último momento. Esses jovens também preferiam igualmente chegar em grupo.

Alguns adultos também chegavam mais tarde; mas não chegavam juntos e chegavam antes dos mais jovens, não ultrapassando as dezenove horas.

Muitos dos jovens com idades entre 14 e 16 anos nessas turmas, ou não estavam trabalhando, ou estavam fazendo cursos técnicos, ou estágios remunerados vinculados a ONGs e a programas assistenciais que oferecem uma ajuda de custo ou uma bolsa de estudos. Os jovens que estão nos abrigos da prefeitura fazem estágio remunerado e recebem uma ajuda de custo para isso; algumas pessoas jovens ou adultas entre 18 anos e 45 trabalham, mas há também pessoas adultas, acima de 45 anos, que não têm trabalho remunerado. Não há, portanto, um padrão definido que relacione a faixa etária dos sujeitos de pesquisa, com a sua situação de ocupação.

2.4.3 As turmas 152 e 154

A Tabela 2 apresenta a composição das turmas 152 e 154, com os nomes fictícios de alunos e alunas das turmas e as suas idades de ingresso na turma, além de indicar a permanência, ou a saída desses alunos na escola, marcando a sua continuidade, ou não, nessas turmas.

Tabela 2 – Turmas 152 e 154

Nome	Idade	T.152	T.154
Marielly	14		X
Ana Luísa	15		X
Carlan	15	X	
Antonio	15	X	X
Luane	15		X
Aldemar	15		X
Vanderson	16		X
Micael	16		X
Elton	16		X
Guilherme	16		X
Damião	16		X
Rogério	17	X	
Maicon	17		X
Jacson	17		X
Adeilson	17		X
Marcio	17	X	
Carla	18		X
Joana	18	X	X
Mauro	25	X	X
Amália	29	X	X
Elioaldo	30	X	X
Silvio	33	X	X
Angelina	34	X	X
Estela	34	X	X

Nome	Idade	T.152	T.154
Mariana	36	X	X
Rejane	40	X	X
Marília	55	X	X
Marina	65	X	

- Algumas considerações

Uma significativa mudança ocorre entre a turma 152 e a turma 154, com uma inversão na relação entre a quantidade de jovens e de adultos nessas duas turmas.

Na turma 152, constituída por quinze alunos, a maioria deles (67%) era de adultos, e apenas 23% era de jovens. No entanto, na passagem para a UP2 e a formação da turma 154, há uma inversão nessa relação pelo ingresso, na turma 154, de treze novos alunos, todos jovens, com idades entre catorze e dezoito anos de idade, com a saída de três jovens e de um adulto, sem que houvesse entrada de novos adultos na turma. Na turma 154, portanto, a maioria passa a ser constituída de jovens (62,5%) e a minoria de adultos (37,5%).

Quanto ao gênero, na turma 152, a maioria é de mulheres. Numa turma de quinze alunos e alunas, há oito mulheres, sendo sete delas adultas. No entanto, também nesse quesito, há uma inversão na turma 154 que tem 24 alunos e alunas, sendo onze mulheres, cinco jovens e seis adultas, e treze homens, sendo dez jovens e três adultos. Há, portanto, a preponderância de jovens do sexo masculino na turma 154, ao contrário da turma 152, onde preponderavam as mulheres adultas.

Embora a pesquisadora não tenha os dados sobre a turma 156, que foi o desdobramento da turma 154 na Unidade de Progressão 3, em conversas com alunos e alunas adultos da turma 155, assim como com o professor de Matemática dessa turma, foi relatada a alta incidência de evasão de alunos jovens, tal como ocorreu na turma 153, na turma 154.

Se olharmos a dinâmica de entrada e saída de jovens e de adultos partindo da turma 152 para a 154, veremos que, dos cinco jovens que ingressaram na turma 152,

apenas um continua na turma 154, enquanto dos dez adultos que regressaram à turma 152, apenas uma aluna adulta não continuou na turma 154.

Essas diferenças indicam dinâmicas distintas na constituição dos modos como jovens e como adultos configuram seus lugares de aluno na escola. As pessoas jovens parecem fazer passagens rápidas pela EJA, enquanto as pessoas adultas parecem tender a permanecer na escola, como se buscassem afirmar um pertencimento a um lugar de aluno na EJA.

2.4.4 A turma 163

A Tabela 3 apresenta a lista de alunos e alunas da turma 163, turma que congregou as turmas observadas nas etapas 1 e 2 do trabalho de campo nesta investigação (turmas 151, 153, 155, 152 e 154). Nessa tabela, são apresentados os alunos e alunas, com nomes fictícios, suas idades na ocasião de ingresso nessa turma, a turma ou a época em que ingressaram no PEJA, assim como a situação no trabalho que alguns desses alunos e alunas informaram à pesquisadora.

Tabela 3 – Turma 163

Nome	Idade	Ingresso	Trabalho
João	15	março/2009	SI
Ingrid	16	Março/2009	SI
Lauro	16	Agosto/2008	S
Aldemar	17	T.154	S
Isaias	17	setembro/2008	S
Douglas	18	março/2009	SI
Vagner	18	outubro/2008	S
Adriano	18	Agosto/2008	S
Rafael	18	outubro/2008	SI

Nome	Idade	Ingresso	Trabalho
José	25	outubro/2008	S
Mauro	29	T152	S
Elisangela	30	novembro/2008	SI
Josué	30	agosto/2008	S
Angelina	36	T.152	S
Mariana	38	T.152	S
Roberto	40	T.151	N
Leila	44	setembro/2008	S
Albanice	48	T.151	N
Alzira	50	T.151	N
Lurdes	54	T.153	N

- Algumas considerações

Quanto ao aspecto geracional, a turma tem vinte alunos, sendo nove deles jovens e onze adultos. Portanto, a maioria é de adultos, mas a quantidade de jovens se aproxima da de adultos, o que torna essa diferença pouco significativa.

No grupo de alunos e alunas jovens, chama a atenção a concentração de jovens com idades entre 15 e 18 anos de idade e também o fato de que a maioria desses alunos ingressou no PEJA a partir de agosto de 2008, portanto, no Bloco II do PEJA II, que corresponde aproximadamente ao oitavo ano do Ensino Fundamental (de nove anos). Desses alunos, somente um deles é egresso da turma 154.

Quanto aos onze alunos adultos da turma, sete, portanto, a maioria, é egressa das turmas 151, 152 e 153, enquanto quatro desses adultos ingressaram no PEJA a partir de agosto de 2008.

Quanto ao gênero, há oito mulheres e doze homens na turma, sendo que apenas uma mulher é jovem, enquanto as outras sete são adultas. Dessas sete mulheres adultas, cinco são egressas das turmas 151, 152 e 153. Quanto aos doze homens da turma, ao contrário do grupo feminino, oito são jovens, e quatro são adultos, sendo dois deles

egressos das turmas 151 e 152.

Quanto à situação de ocupação desses alunos e alunas, onze declararam estar trabalhando na ocasião da visita que compôs a terceira etapa do trabalho de campo. Entre os que declararam trabalhar, seis são adultos e cinco são jovens. Há, portanto, um certo equilíbrio, ao menos em termos quantitativos, entre jovens e adultos na turma em relação à situação de ocupação.

2.4.5 A turma de formandos

A seguir, apresentamos a Tabela 4, com a turma de alunos e alunas egressos da turma 163 que concluíram o Ensino Fundamental nessa escola de EJA.

Tabela 4 – Turma de formandos

Nome	Idade	Ingresso	Trabalho
Lauro	16	Agosto/2008	S
Aldemar	17	T.154	S
Isaías	17	setembro/2008	S
Vagner	18	outubro/2008	S
Adriano	18	Agosto/2008	S
Mauro	29	T.152	S
Josué	30	março/2009	S
Angelina	36	T.152	S
Mariana	38	T.152	S
Roberto	40	T.151	N
Leila	44	setembro/2008	S
Albanice	48	T.151	N
Alzira	50	T.151	N

- Algumas considerações

Ao colocarmos, lado a lado, a turma 163 e a turma de formandos, alguns aspectos sobressaem. Dos vinte alunos da turma 163, treze concluem o Ensino Fundamental na EJA. Entre esses alunos e alunas, cinco são jovens e oito são adultos, sendo oito homens e cinco mulheres. Entre os treze formandos jovens e adultos, sete são egressos das turmas 151, 152 e 154.

Quanto aos jovens, somente os do sexo masculino estão na turma dos formandos. Entre eles, somente um é egresso da turma 154, enquanto os outros ingressaram a partir de agosto de 2008 diferentemente dos adultos –, entre os oito concluintes, cinco são mulheres, quatro delas egressas das turmas 151 e 152. Dos três homens adultos que estão na turma dos concluintes, dois deles são egressos das turmas 151 e 152.

Quanto à situação de ocupação declarada por esses alunos e alunas, dos treze formandos, a maioria (67%) trabalha; entre os que trabalham estão incluídos todos os cinco jovens concluintes e cinco adultos (dois homens e três mulheres).

Reunindo-se as informações sobre todos os alunos e alunas de jovens ou adultos que estavam matriculados nas turmas 151, 153, 155, 152, 154 e 163, outra configuração se apresenta para as análises das trajetórias de jovens e de adultos na EJA.

A soma de todos os jovens dessas turmas totaliza 48 jovens entre 14 e 23 anos de idade, embora a maioria esteja situada entre 16 e 18 anos de idade. De todos os matriculados nessas turmas, somente cinco concluem o Ensino Fundamental nessa escola, representando, desse modo, aproximadamente 10,5% dos jovens matriculados.

A soma de todos os adultos matriculados totaliza 26 adultos, entre 25 e 65 anos de idade, embora com uma concentração maior na faixa etária que vai dos 30 aos 50 anos de idade. Desses 26 adultos, oito concluem o Ensino Fundamental, representando aproximadamente 30,8% do total de adultos matriculados.

Primeiramente, sobressai a evidente superioridade quantitativa do total de alunos jovens matriculados nas turmas (48). O número de adultos (26) representa cerca da metade do número de jovens. A procura, portanto, da EJA pelos jovens nesta escola é maior do que a de adultos. No entanto, ao compararmos os percentuais de alunos

concluintes, o dos alunos adultos é quase três vezes superior ao dos alunos jovens.

Quanto ao gênero, dos 48 jovens, 35 são do sexo masculino, e somente 13 são do sexo feminino. Mais uma vez, os quantitativos indicam diferenças na procura pela EJA, não só de jovens, mas de jovens do sexo masculino, que representam 73% do total de alunos jovens matriculados e 100% dos alunos jovens concluintes, pois nenhuma jovem do sexo feminino, entre as jovens matriculadas, concluiu o Ensino Fundamental no grupo de formandos.

Entre os adultos, no entanto, seguindo o que parece ser uma tendência na EJA, as mulheres representam 65% dos alunos adultos matriculados, e também 62,5% dos alunos adultos concluintes.

Na cerimônia de formatura da turma, as oradoras escolhidas foram as duas alunas mais velhas, Albanice e Alzira, que tinham sido, entretanto, convidadas *pela diretora* da escola para representarem a turma. Uma fileira de cadeiras foi arrumada para que os formandos se sentassem de frente para os professores e coordenadores da escola, mas somente os alunos adultos ocuparam os lugares “da frente”, enquanto os cinco jovens formandos sentavam-se nas cadeiras mais afastadas, espremendo-se no canto da fileira. Somente adultos falaram na formatura, enquanto os jovens preferiram ficar em silêncio durante todo o evento.

2.4.6 Os professores e as professoras das turmas observadas

Na Tabela 5, apresentamos os professores e as professoras das turmas observadas identificados por nomes fictícios, o componente curricular que ensinavam a essas turmas e, também, a idade, o tempo de atuação no PEJA e algumas informações sobre a sua formação e atuação em outras modalidades de ensino nas considerações apresentadas depois da tabela.

Tabela 5 – Professores e professoras das turmas observadas

Nome	Idade	Tempo no PEJ/PEJA	Componente curricular	Turmas	Leciona no ensino regular
Gilberto	49	9 anos	Matemática	151, 152, 155 e 163	S
Valquíria	42	3 anos	Matemática	153 e 154	S
Bia	50	14 anos	Língua Portuguesa	151	N
Raquel	43	8 anos	Geografia/ História	151	S
Dalton	28	1 mês	Ciências	151	S

▪ Algumas considerações

A maioria dos professores e professoras se encontra na faixa etária que vai dos 40 aos 50 anos de idade, com exceção do professor Dalton, que ingressara recentemente no PEJA. O tempo de atuação no PEJ/PEJA é, também, para a maioria desses professores e professoras, um tempo relativamente longo, uma vez que quase todos nele ingressaram há, pelo menos, três anos. A idade e o tempo no PEJ/PEJA indicam, também, que esses professores e professoras não ingressaram há pouco tempo na Educação e que, optaram pela EJA, como uma de suas modalidades de atuação. A maioria desses professores e professoras também leciona no ensino regular durante o dia. Na época, a professora Bia encontrava-se prestes a se aposentar e era a única que lecionava somente no PEJA.

2.5 DAS AULAS OBSERVADAS

Para a produção de material empírico para esta investigação, foram feitas observações das aulas de Matemática e de outros componentes curriculares da turma selecionada, compreendendo a situação de sala de aula como um contexto fértil para se flagrarem eventos de numeramento.

Na primeira etapa do trabalho de campo, no ano de 2007, as observações se deram em aulas de diversos componentes curriculares, mas, a partir de 2008, somente as aulas de Matemática passaram a ser observadas no trabalho de campo.

A seguir, apresentamos uma tabela onde se identificam as aulas observadas, o componente curricular a que pertenciam as turmas em que se realizaram e a data da observação:

Quadro 1 – Aulas observadas

Aula	Turmas	Componente Curricular	Data
1	151	Matemática	01/10/2007
2	151	Língua Port.	04/10/2007
3	151/152	Matemática	08/10/2007
4	151	Ciências	09/10/2007
5	151/152	Língua Portuguesa	22/10/2007
6	151	Ciências	23/10/2007
7	151/152	Geografia	24/10/2007
8	151/152	Matemática	29/10/2007
9	151/152	Matemática	01/11/2007
10	152	Matemática	13/11/2007
11	151	Geografia/História	14/11/2007
12	151	Matemática	26/11/2007
13	151/152	Matemática	10/12/2007
14	153/154	Matemática	03/03/2008
15	153/154	Matemática	05/03/2008
16	153/154	Matemática	10/03/2008

Aula	Turmas	Componente Curricular	Data
17	153/154	Matemática	12/03/2008
18	153	Geografia/História.	24/03/2008
19	153	Matemática	09/04/2008
20	153	Matemática	30/04/2008
21	153	Matemática	14/05/2008
22	153	Matemática	21/05/2008
23	155	Matemática	28/05/2008
24	155	Matemática	02/06/2008
25	155	Matemática	09/06/2008
26	155	Matemática	23/06/2008

A seguir, apresentamos a sinopse das aulas observadas, enfatizando, contudo, que a apresentação desse material objetiva, apenas, situar o leitor, ou a leitora, em relação ao tema e ao conteúdo principal que permeou essas aulas observadas, além de apresentar os sujeitos da pesquisa, jovens e adultos, que nela estiveram presentes, dando, desse modo, uma idéia geral do contexto no qual elas transcorreram.

O *corpus* de análise, que será mobilizado na elaboração do texto do Capítulo 3, entretanto, não se resume a essas sinopses, mas tem como principais componentes as narrativas produzidas a partir do diário de campo e das gravações das aulas e as transcrições das entrevistas realizadas.

2.5.1 Sinopse das aulas observadas na escola

Aula 1

Data: 01/10/2007

Matemática

Professor: Gilberto

Alunos e alunas presentes na aula (turma 151)

Adultos: Joelton(33), Albanice(46), Roberto(39), Cibele(52) e Alzira(49)

Jovens: Marcos(15), João(16), Paula(17), Luciani(15), Lidiane(23), Joane(23), Pedro(17), Liane(14) e Lívia(14)

A aula do dia 1º de outubro de 2007 teve início com a proposição de um problema, apresentado e redigido pelo professor (no quadro), que tratava da área do retângulo. Depois disso, o professor fez uma revisão da página 13 da apostila apresentada na semana anterior, que falava da importância dos números na vida das pessoas. A revisão dessa página motivou a proposta de uma pesquisa a ser feita com os alunos sobre a importância dos números em sua vida. Na apostila, a página 12, passada como tarefa de casa, foi corrigida; essa página tratava dos números (classe, ordens, valor absoluto e relativo). Ainda na apostila, foi feita a página 14, que tratava dos algarismos romanos. Todas as atividades dessa aula foram realizadas individualmente, isto é, não se formaram grupos ou de trabalho coletivo.

O professor passou uma tarefa de casa para os alunos: eles deveriam pesquisar, em jornais, revistas, ou na internet, reportagens que tratassem da importância da matemática em suas vidas.

Aula 2

Data: 04/10/2007

Língua Portuguesa

Professora: Bia

Alunos e alunas presentes (turma 151):

Adultos: Adelma(55), Roberto(39), Alzira(49) e Joelton(33)

Jovens: Joane(23), Lívia(14), Marcos(15), Luciani(15), Liane(14) e Paula(17)

Na aula do dia 4 de outubro de 2007, a professora trabalhou as páginas 3, 4 e 5 da apostila: a página 3 tratava de estrofes e versos e as páginas 4 e 5 de classes de palavras. Cada tópico foi apresentado com uma explicação e um exercício que visa à sua fixação.

A professora fazia uma explanação sobre esses tópicos no quadro para depois passar, de mesa em mesa, corrigindo as apostilas dos alunos. Os alunos e alunas fizeram os exercícios individual ou coletivamente.

Aula 3

Data: 08/10/2007

Matemática

Professor Gilberto

Alunos e alunas presentes (turmas 151 e 152)

Adultos: Joelton(33), Roberto(39), Silvio(33), Elivaldo(30), Marina(65) e Angelina(34)

Jovens: Luciani(15), Paula(17), Joane(23), Pedro(17) e Luís Claudio(20)

Na aula do dia 8 de outubro de 2007, foi iniciado um projeto intitulado pelo professor Gilberto de “Reconhecimento dos significados dos números no cotidiano do aluno do PEJA”. Foi proposto que alunos e alunas fizessem atividades com as pesquisas trazidas de casa. No entanto, alguns alunos não trouxeram a pesquisa e, visando fornecer-lhes material para que a pesquisa pudesse ser feita na aula, jornais, recortes de manchetes e de notícias foram distribuídos pelo professor e arrumados sobre mesas dispostas na parte posterior da sala para que alunos e alunas pudessem escolher aquele que se voltasse para os objetivos da pesquisa. O professor colocou no quadro quais eram as etapas da pesquisa que deveriam ser feitas nessa aula. Alunos e alunas, quase todos, escolheram uma notícia e escreveram um pequeno texto acerca dessa notícia. A partir das vinte e uma horas, eles apresentaram sua notícia e leram os seus comentários para a turma.

Aula 4

Data: 09/10/2007

Ciências

Professor: Dalton

Alunos e alunas presentes (turma 151)

Adultos: Albanice(46), Roberto(39), Cibele(52) e Alzira(49)

Jovens: Lidiane(23), Luciani(15), Marcos(15) e Paula(17)

A Turma 151 havia ficado durante o mês de setembro sem aula de Ciências, e a aula do dia 9 de outubro de 2007 foi a segunda aula com o professor Dalton. O tema inicial da aula foi “Peso e Matéria”. O professor não usa a apostila do PEJA e, através de perguntas e questionamentos com os alunos, procurou explorar os “porquês” dos

fenômenos. No entanto, os alunos usaram a apostila de Ciências para localizar informações que o professor citava na aula. Ele lançou uma questão inicial sobre o peso do algodão e o peso do chumbo. A partir das respostas e questões que alunos e alunas apresentaram, desenvolveu os outros temas da aula: luz, som, atmosfera, cores, geografia e geologia da Terra, a formação do universo, entre outros. Os fenômenos da natureza observados e questionados por professor e alunos foram a base para as explicações que ele procurou desenvolver.

Aula 5

Data: 22/10/07

Língua Portuguesa

Professora Bia

Alunos e alunas presentes (turmas 151 e 152)

Jovens: Paula(17), Lidiane(23), Rogério(17), Luciani(15) e Pedro(17)

Adultos: Roberto(39) Joelton(33) e Albanice(46)

Na aula do dia 22 de outubro de 2007, a professora usou a apostila, como sempre o faz, tendo trabalhado, inicialmente, a página 1, do vídeo 8: 'Predicados do Sujeito'. Ela deu um tempo para que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto e depois a leitura em voz alta, que também é feita pelos alunos e alunas. Depois dessa leitura, foi a vez dos exercícios da apostila sobre o texto. A correção foi feita individualmente: os alunos levam as suas apostilas até a mesa da professora, que as corrige. Mais uma lição da apostila foi feita: "Construindo Frases" A professora Bia explicou o que é o adjunto adnominal e o que são os determinantes do nome, enfatizando que retornará ao tema mais tarde. Ela cobrou a realização dos exercícios da apostila pelos alunos avisando que isso conta para a avaliação deles.

Aula 6

Data: 23/10/07

Ciências

Professor Dalton

Alunos presentes (turma 151)

Jovens: Paula(17), Luciani(15), Pedro(17), Lidiane(23), Joane(23) e Lívia(14)

Adultos: Roberto(39), Albanice(46), Adelma(55), Cibele(52) e Joelton(33)

Durante a aula do dia 23 de outubro de 2007, houve a exibição de um filme com o ator Samuel Lee Jackson, que interpreta um treinador de basquete em uma escola de um

bairro pobre com muitos alunos negros em Nova Iorque. Os alunos e alunas, no filme, são todos jovens entre 15 e 19 anos de idade, predominantemente negros e latinos. Esse vídeo foi apresentado no auditório da escola reunindo alunos e alunas de várias turmas da escola. O filme aborda temas que fazem parte da vida de jovens, de qualquer classe social, mas que assumem importância distinta para jovens pobres, tanto nos EUA, quanto no Brasil, tais como: gravidez na adolescência, uso de drogas, trabalho no tráfico de drogas, abandono da escola, baixa escolaridade, exclusão social, desemprego, entre outros. O filme mostra o esforço do treinador para levar os alunos, através da vitória nas competições esportivas, a superarem as limitações impostas pela sua situação socioeconômica. O dia a dia dos jovens e de suas famílias nele é mostrado, reforçando a dramaticidade desse cotidiano. A exibição foi atentamente acompanhada pelos jovens, não somente da turma 151, mas das outras turmas, que ficaram bastante aborrecidos com a interrupção da apresentação antes de sua conclusão, em função do horário que ultrapassava as 22 horas.

Aula 7

Data: 24/10/07

Geografia

Professora: Raquel

Alunos presentes (turmas 151 e 152):

Adultos: Joelton(33), Roberto(39), Silvio(33) e Cibele(52)

Jovens: Paula(17) e Pedro(17)

A aula do dia 24 de outubro de 2007 se iniciou com o aviso de que será concluída às 20:30h, pois não houve merenda na escola neste dia. Além disso, há um esvaziamento das salas em decorrência da intensidade das chuvas, acarretando, inclusive, o fechamento do túnel Rebouças, o que provocou muitos engarrafamentos na cidade. A professora trabalhou com a apostila, como sempre o faz, iniciando pela página 5/11: Estações do Ano. Ela colocou um resumo do que foi apresentado na apostila no quadro e fez uma revisão desse conteúdo, finalizando com uma leitura para os alunos. Durante a sua leitura, pediu-lhes que assinalassem (com uma caneta marcadora) o que ela leu. Ela passou de mesa em mesa para ver se todos e todas marcaram o que deviam corretamente. Durante a aula, alunos e alunas fizeram perguntas, ou reflexões, para tentar compreender os temas que a apostila apresentou: estações do ano, chuvas, movimentos de rotação e translação, a rosa dos ventos, a visualização do oriente e do ocidente no mapa, hemisfério norte, hemisfério sul, entre outros. A professora orientou-

os a procurarem na apostila as respostas para as questões preferindo limitar a discussão aos conteúdos abordados na apostila.

Aula 8

Data: 29/10/07

Matemática

Professor Gilberto

Alunos presentes (turmas 151 e 152)

Jovens: Pedro(17), Luciani(15), Joane(23), Lidiane(23), Rogerio(17), Marcos(15) e Carlan(15)

Adultos: Albanice(46), Cibele(52), Joelton(33), Angelina(34), Tania(43), Marina(65), Roberto(39), Silvio(33), Mauro(27), Marília(55) e Alzira(49).

Na aula do dia 29 de outubro de 2007, o professor deu continuidade ao projeto “Reconhecimento dos significados dos números no cotidiano do aluno do PEJA”. Na aula anterior, os alunos haviam escolhido uma notícia, redigido um comentário visando mostrar a importância daquela notícia para eles, ou seja, os significados daquela informação numérica para a vida deles, e, finalmente, apresentaram a notícia escolhida e os seus comentários para a turma. Nesta aula, o professor quer continuar o projeto e propõe aos alunos e às alunas a escolha de uma das notícias escolhidas na semana anterior, a fim que a apresentassem e a comentassem, em grupo, num texto coletivo redigido pelo grupo. O texto redigido será corrigido e revisado na aula de Português da professora Bia.

Aula 9

Data: 01/11/07

Língua Portuguesa

Professora Bia, professor Gilberto e professora Alda

Alunos presentes: (turmas 151 e 152)

Adultos: Angelina(34), Tania(43), Silvio(33) , Marília(55), Mauro(27), Roberto(39), Adelma(55), Cibele(52), Albanice(46), Rejane(40) e Alzira(49)

Jovens Luciani(15), Pedro(17) , Livia(14), Joane(23), Lidiane(23), Paula(17), Marcos(15) e Carlan(15)

Na aula do dia 1º de novembro de 2007, foram revistos e corrigidos os textos redigidos na aula de Matemática (Aula 8), assim como foram elaborados novos textos por alunos e alunas que estavam ausentes na aula do dia 29 de outubro. Feita a redação de textos, eles foram colados, juntamente com as notícias que lhes deram origem, numa folha grande de cartolina, formando um pôster intitulado “Significância numérica no nosso

dia a dia”. No pôster, além das notícias e dos textos, colaram-se fotos dos alunos tiradas nessa aula. Depois de elaborado o trabalho, houve uma confraternização que reuniu as turmas 151 e 152 e os professores Bia e Gilberto.

Aula 10

Data: 13/11/07

Matemática

Professor Gilberto

Alunos presentes: (turma 152)

Jovens: Antonio(15)

Adultos: Marina(65), Silvio(33), Mauro(27), Angelina(34) e Marília(55)

A aula do dia 13 de novembro de 2007 foi iniciada com uma proposta feita aos alunos de avaliação do projeto que foi elaborado com a participação das turmas 151 e 152. Depois da avaliação, professor Gilberto retomou as atividades com a apostila, começando pela correção da página 18, que aborda as relações entre as operações de subtração e soma através do uso dos quadrados mágicos, ou dos “tijolinhos”, nos quais a soma dos números das linhas formadas pelos tijolos resulta sempre num mesmo número, num mesmo total. O professor Gilberto criou vários problemas com os “tijolinhos” no quadro e fez perguntas dirigidas à turma. Depois disso, ele propôs que alunos e alunas resolvessem, sozinhos, os exercícios da página 22 da apostila, que apresenta questões com os “tijolinhos”. A correção da página 22 foi combinada para a próxima aula.

Aula 11

Data: 14/11/07

Geografia/História

Professora: Raquel

Alunos presentes (turma 151)

Jovens: Marcos(15), Livia(14) e Liane(14)

Adultos: Roberto(39), Albanice(46), Alzira(49) e Joelton(33)

A professora iniciou a aula do dia 14 de novembro de 2007 conversando com os alunos e alunas sobre faltas, atrasos e reprovação no PEJA e nas turmas do diurno. A conversa surgiu porque alunos e alunas que tinham mais de vinte e cinco por cento de faltas haviam sido excluídos das listas automaticamente. O professor Gilberto passou para conversar com a turma chamando a atenção dos alunos para isso; eles não conseguiram

calcular qual seria o número de aulas que poderiam perder, porque não sabiam fazer o cálculo de porcentagem. Depois da saída do professor Gilberto, a professora começou a aula de Geografia, utilizando a apostila ao colocar no quadro: Página 6/21-Continuação. Os exercícios da página 6/21 versavam sobre os pontos cardeais e a rosa dos ventos. Havia dois exercícios que os alunos deveriam fazer ao consultar as páginas anteriores da apostila. A professora ordenou que eles fizessem os exercícios sozinhos e, depois de algum tempo, colocou as respostas no quadro. Às 21 horas, a professora iniciou a aula de História, com o uso da apostila. Depois de ter copiado, no quadro, o texto da apostila intitulado “A divisão social do trabalho: atividades econômicas e urbanas”, a professora mandou que os alunos o copiassem no caderno e encerrou a aula depois de terminada a cópia.

Aula 12

Data: 26/11/07

Matemática

Professor Gilberto

Alunos e alunas presentes (turma 151)

Jovens: Liane(14), Livia(14), Lidiane(23), Joane(23), Marcos(15), Paula(17) e Luciani(15)

Adultos: Alzira(49), Cibele(52), Roberto(39) e Joelton(33)

Na aula do dia 26 de novembro de 2007, o professor Gilberto iniciou a página 18 da apostila com a turma. Nessa página, há exercícios com a soma. Todos os exercícios da página foram feitos coletivamente com alunos indo ao quadro e com participação da turma. Depois de terminada a página 18, professor Gilberto ordenou que fizessem as questões da página 20, que trata da subtração. O mesmo procedimento foi realizado, com coletivização das questões e a ida ao quadro de alunos e de alunas convocados pelo professor.

Aula 13

Data: 10/12/07

Matemática

Professor Gilberto

Alunos e alunas presentes (turmas 151 e 152)

Jovens: Marcos(15), Joane(23), Luciani(15), Lidiane(23) e Antonio(15)

Adultos: Silvio(33), Albanice(46), Roberto(39), Mauro(27) e Cibele(52)

A aula do dia 10 de dezembro de 2007 se inicia com a apresentação do tema ‘divisão

exata' Para fazê-lo, o professor recorre à elaboração de situações problema envolvendo alunos da turma. Ele demonstra também, para ensinar a divisão exata, que a multiplicação é a operação inversa da divisão. Depois de resolver junto com a turma diversas situações problema com a divisão e a multiplicação, o professor pede aos alunos que façam a página 30 da apostila que tem exercícios sobre o tema.

Aula 14

Data: 03/03/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turmas 153 e 154)

Jovens: Lidiane(23), Rogerio(17), João Vicente(15), Joane(23), Paula(17), Lívia(14), Marcos(15), Luane(15), Pedro(17), Jekson(17), Adeilson(17), Pedro(17), Antonio(15), Maicon(17), Damião(16), Vanderson(16), Mara(15), Guilherme(16) e Leandro(16)

Adultos: Roberto(39), Luciana(36), Joelton(33), Adelma(55), Lurdes(52), Mauro(27), Silvio(33), Alzira(49), Albanice(46) e Cibele(52)

A aula do dia 3 de março de 2008 versou sobre frações equivalentes. A professora explicou, no quadro, o que são as frações equivalentes e fez vários exercícios com a turma. A ausência de professor(a) de Ciências resultou em que as duas turmas da UP2 ficassem juntas, o que deixou a sala bem cheia. A professora explicou e corrigiu os exercícios no quadro e também passou nas carteiras com o objetivo de corrigi-los. Alunos e alunas, jovens e adultos aceitam bem o ritmo da aula, mas, às 21 horas, a dispersão começa a ser bastante perceptível com o aumento do movimento de alunos jovens pela sala, assim como pelo aumento da brincadeira e da conversa.

Aula 15

Data: 05/03/08

Matemática

Professora Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turmas 153 e 154)

Jovens: Daniel(15), Vitor(15), João Vicente(15), Joane(23), Paula(17), Lívia(14), Marcos(15), Luane(15), Jekson(17), Adeilson(17), Pedro(17), Maicon(17), Damião(16), Vanderson(16), Mara(15), Guilherme(16) e Leandro(16)

Adultos: Roberto(39), Albanice(46), Luciana(36), Joelton(33), Adelma(55), Lurdes(52), Mauro(27), Silvio(33), Alzira(49), Cibele(52) e Elivaldo(30)

Na aula do dia 5 de março de 2008, as turmas 153 e 154 estiveram reunidas, novamente, pois a falta de um(a) professor(a) de Ciências para essas turmas continuou sem

resolução. O tema continuou sendo o da última aula: frações equivalentes. A professora explicou as frações equivalentes através de exercícios no quadro recomendando aos alunos e alunas, por exemplo, que não devem fazer desenhos para representar as frações quando estiverem fazendo uma prova. Depois trabalhar os exercícios no quadro, a professora pediu que os alunos fizessem, sem a sua ajuda, os exercícios da página 12 da apostila. Depois, corrigiu no quadro e fez a página 13 com os alunos oralmente e seguiu para a página 14. A professora concluiu a aula com a introdução, no quadro, de frações próprias e impróprias.

Aula 16

Data: 10/03/08

Matemática

Professora Valquiria

Alunos e alunas presentes (turmas 153 e 154)

Jovens: Daniel(15), Vitor(15), Selton(15), Joane(23), João Vicente(15), Livia(14), Marcos(15), Luane(15), Jacson(17), Adeilson(17), Antonio(15), Maicon(17), Damião(16), Vanderson(16), Mara(15), Guilherme(16) e Leandro(16).

Adultos: Roberto(39), Albanice(46), Luciana(36), Joelton(33), Adelma(55), Lurdes(52), Mauro(27), Silvio(33), Alzira(49), Cibele(52) e Elivaldo(30)

A professora Valquiria iniciou a aula do dia 10 de março de 2008 fazendo uma recordação sobre fração própria. Ela utilizou o quadro para mostrar as representações das frações próprias, impróprias e número misto. Depois de dar explicações no quadro, ela pediu aos alunos que copiassem e fizessem os exercícios da página 19 da apostila. A professora corrigiu as questões das apostilas indo às carteiras, ou esperando que eles levassem a tarefa à sua mesa. Ela conclui a aula apresentando a escrita dos números decimais.

Aula 17

Data: 12/03/08

Matemática

Professora Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turmas 153 e 154)

Jovens: Vanderson(16), Joana(18), Luane(15), Joane(23), Nelson(14), João Vicente(15), Marcos(15), Antonio(15), Rogério(17), Leandro(16), Vitor(15), Mara(15) e Daniel(15)

Adultos: Adelma(55), Roberto(39), Cibele(52), Elivaldo(30), Rejane(40), Silvio(33), Angelina(34), Estela(34), Alzira(49) e Luciana(36)

A professora Valquíria continuou, na aula do dia 12 de março de 2008, trabalhando com

os números decimais e depois falou sobre a representação dos números decimais na régua numérica no quadro. Ela interagiu bastante com a turma propondo questões sobre o que estava explicando no quadro. Depois, a professora ordenou que alunos e alunas fizessem a página 20 da apostila e alternou atividades com exercícios para serem efetuados no caderno dos alunos e em suas apostilas. Finalmente, a professora Valquíria pediu aos alunos e alunas que lessem a página 26 da apostila depois de terminarem de copiar o que estava escrito no quadro.

Aula 18

Data: 24/03/08

História

Professora: Raquel

Alunos e alunas presentes: (turma 153)

Jovens: Joane(23), Nelson(14), João Vicente(15), Leandro(16) e Mara(15)

Adultos: Adelma(55), Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52) e Marceli(40)

Nesta aula, do dia 24 de março de 2008, a professora Raquel deu continuidade ao projeto “Família Real: 1808-1821”, que foi proposto pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE em função das comemorações em torno da família real no Brasil. A professora copiou no quadro várias informações sobre o governo de D.João VI no Brasil e mandou os alunos copiarem.

Aula 19

Data:09/04/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turma 153)

Jovens: Oziás(15), Vitor(15), Welinton(18), Joane(23), Nelson(14), Sullivan(16), Lívia(14), João Vicente(15), Paula(17), Selton(15), Daniel(15), Leandro(16) e Mara(15)

Adultos: Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46), Alzira(49), Adelma(55) e Cibele(52)

Nesta aula, do dia 9 de abril de 2008, a professora Valquíria iniciou comentando as notas da avaliação feita na semana anterior, na qual a turma não se saiu bem, obtendo notas muito baixas. A aula foi sobre cálculo de porcentagem, e ela colocou no quadro um modelo para a realização do cálculo explicando que as porcentagens serão trabalhadas do mesmo modo que as frações. A professora pediu que alunos e alunas fizessem as questões da página 33 da apostila e depois as corrigiu e comentou no

quadro, sempre fazendo perguntas para a turma.

Aula 20

Data:30/04/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes(turma 153)

Jovens: Joane(23) e Mara(15)

Adultos: Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46),Cibele(52) e Lurdes(52)

A sala no dia 30 de abril de 2008 estava bastante esvaziada porque nesse dia choveu muito. A aula teve início com uma explicação sobre mmc (mínimo múltiplo comum) apresentada no quadro e com a correção da página 39 da apostila, iniciada na semana anterior. Além dessa correção, a professora propôs diversos exercícios de soma e subtração de frações de denominadores diferentes para que os alunos treinassem o cálculo do mmc na aula.

Aula 21

Data:14/05/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turma 153)

Jovens: Paula(17), Joane(23), Mara(15), Sullivan(16), João Vicente(15) , Nelson(14) , Selton(15) e Welinton(18)

Adultos: Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46) , Cibele(52), Lurdes(52) e Alzira(49)

O assunto da aula do dia 14 de maio de 2008 foram medidas de comprimento, de massa e de capacidade. A professora fez, inicialmente, uma revisão no quadro. As medidas de comprimento foram copiadas, e alguns problemas de conversão (de metro para decímetro, de milímetro para centímetro e etc.) foram resolvidos com a turma. A professora pediu aos alunos que abrissem a apostila na página 44 para dar continuidade ao estudo das outras medidas (de massa e de capacidade). Depois, a turma também fez os exercícios da a página 42 da apostila, que foram todos corrigidos por ela no quadro.

Aula 22

Data:21/05/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turma 153)

Jovens: Joane(23), Mara(15), Sullivan(16), João Vicente(15), Nelson(14) e Selton(15)

Adultos: Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52) e Alzira(49)

A aula do dia 21 de maio de 2008 teve início com uma revisão sobre porcentagem, mmc, soma e subtração de frações e multiplicação e divisão com números decimais. A partir das 20:30h, alunos e alunas começaram a avaliação escrita, que foi feita individualmente, com alunos e alunas sentados em mesas enfileiradas, afastadas entre si, e proibidos de conversar durante o transcorrer da prova.

Aula 23

Data:28/05/08

Matemática

Professora: Valquiria

Alunos e alunas presentes: (turma 153)

Jovens: Joane(23), Mara(15), Sullivan(16), João Vicente(15), Nelson(14), Selton(15) e Leandro(16)

Adultos: Roberto(39), Joelton(33), Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52), Marcelli(40) e Alzira(49)

A aula do dia 28 de maio de 2008 teve como tema grandezas proporcionais, e a professora a iniciou com um problema que foi apresentado no quadro, numa tabela. Depois disso, ela apresentou a propriedade fundamental das proporções e lembrou as frações equivalentes. Essa foi a última aula de Matemática da UP2, e a turma foi avisada de que, a partir da próxima aula, já na UP3, voltarão a ter aulas com o professor Gilberto. Houve uma despedida da turma, e o aluno Roberto(39) homenageou a professora com uma de suas medalhas de natação.

Aula 24

Data:02/06/08

Matemática

Professor: Gilberto

Alunos e alunas presentes: (turma 155)

Jovens: Joane(23), Sullivan(16), Nelson(14), Taís(16), Selton(15) e Leandro(16)

Adultos: Roberto(39), Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52) e Adélma(55)

Na aula do dia 2 de junho de 2008, o professor Gilberto iniciou com uma revisão de conteúdos das aulas da UP2 e conversou com a turma sobre a UP3, na qual estão ingressando, sobre as faltas, sobre o funcionamento do ciclo no PEJA, explicitando os critérios para aprovação ou reprovação dos alunos e alunas. Quase todos os alunos e alunas presentes se mostraram surpresos quando o professor Gilberto falou sobre a retenção entre a UP3 do Bloco 1 e a UP1 do Bloco 2. O mmc, os múltiplos e os critérios de divisibilidade foram os temas da aula que foi concluída com uma proposta de um trabalho para casa sobre o tema em questão.

AULA 25

Data:09/06/08

Matemática

Professor: Gilberto

Alunos e alunas presentes (turma 155)

Jovens:Tiago(17), Paula(17), Joane(23), Nelson(14), Taís(16) e João Vicente(15)

Adultos:Joelton(33), Roberto(39), Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52), Marcelli(40) e Adélma(55)

Os temas da aula do dia 9 de junho de 2008 foram divisibilidade e números primos; a correção do 'trabalho de casa' foi o fio condutor para a revisão acerca desses dois temas. O professor Gilberto iniciou a aula lembrando os critérios de divisibilidade por 2, 3 e 5 e enfatizou a importância de saberem a tabuada, uma vez que muitos alunos e alunas, jovens ou adultos, não têm a tabuada memorizada, o que dificulta a aplicação dos critérios de divisibilidade.

Aula 26

Data:23/06/08

Matemática

Professor: Gilberto

Alunos e alunas presentes: (turma 155)

Jovens: Jonathan, Paula(17), Joane(23), Nelson(14), Tais(16), João Vicente(15), Mara(15) e Selton(15)

Adultos: Albanice(46), Cibele(52), Lurdes(52), Marcelli(40), Adelma(55) e Alzira(49)

O professor iniciou os trabalhos do dia 23 de junho de 2008 com a apresentação dos números negativos, que é um assunto totalmente novo para a turma, e foi o tema principal da aula desse dia. Gilberto começou dando exemplos, do tipo: Devo 5, paguei 3, com quanto fiquei? Depois de feita a chamada, às 19:30h, chegaram, em grupo, Mara(15), João Vicente(15) e Selton(15); o professor, de início, impediu que eles entrassem e, depois de um pequeno diálogo, permitiu que eles assistissem à aula. Essa foi a última aula observada por mim. Depois de fazerem o exercício que o professor passou no quadrô, aproximadamente às 21 horas, a pesquisadora se despediu de cada aluno e aluna da turma depois de concluir as observações das aulas.

2.6 A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Durante todo o período em que a pesquisadora esteve na escola, o Diário de Campo acolheu os registros das suas observações no campo, não só relatando o que via, mas também registrando suas impressões, sensações e reflexões iniciais.

Na produção do material empírico, esse Diário foi a base para a elaboração das narrativas, cada uma relativa a uma noite de observação.

Além de narrativas, compuseram o material empírico as transcrições de entrevistas semiestruturadas: duas entrevistas individuais com duas alunas jovens da turma 151; duas entrevistas com a professora e com o professor de Matemática das turmas observadas e duas entrevistas coletivas, sendo uma com um grupo de alunos jovens das turmas observadas e outra com um grupo de alunos adultos, também dessas

turmas²¹.

Os quadros 2 e 3, apresentados a seguir, trazem a relação das narrativas e das entrevistas que compõem o material empírico submetido à análise nesta investigação.

No Quadro 2, cada narrativa corresponde a uma noite na escola. As narrativas que não tiveram a incorporação da transcrição de dados gravados são identificadas como N, e as que puderam dispor de gravação e sua transcrição, para subsidiar sua elaboração, são identificadas como Ng.

Quadro 2 - Identificação das narrativas

Aula	Identificação	Data
1	N1	01/10/2007
2	N2	04/10/2007
3	N3	08/10/2007
4	N4	09/10/2007
5	N5	22/10/2007
6	N6	23/10/2007
7	N7	24/10/2007
8	N8	29/10/2007
9	N9	01/11/2007
10	N10	13/11/2007
11	N11	14/11/2007
12	N12	26/11/2007
13	N13	10/12/2007
14	N14	03/03/2008
15	N15	05/03/2008
16	N16	10/03/2008
17	N17	12/03/2008
18	N18	24/03/2008
19	N19	09/04/2008
20	Ng20	30/04/2008
21	Ng21	14/05/2008
22	Ng22	21/05/2008
23	Ng23	28/05/2008

²¹ Os roteiros das entrevistas são apresentados nos Anexos 4, 5, 6 e 7 desta tese.

Aula	Identificação	Data
24	Ng24	02/06/2008
25	Ng25	09/06/2008
26	Ng26	23/06/2008

As entrevistas são identificadas no Quadro 3, apresentado a seguir, por **En** e pela sua numeração (de 1 a 6). Na identificação das entrevistas, a data se refere ao dia em que essa entrevista aconteceu; na outra coluna, é identificada a pessoa entrevistada:

Quadro 3-Identificação das entrevistas

Identificação	Identificação da(s) pessoa(s) entrevistada(s)	Data
En1	Entrevista com a aluna Paula	02/06/08
En2	Entrevista com a aluna Joane	28/05/08
En3	Entrevista com a professora Valquíria	30/04/08
En4	Entrevista com o professor Gilberto	01/07/09
En5	Entrevista com alunos jovens	15/07/09
En6	Entrevista com alunos adultos	15/07/09

2.6.1 Seleção dos eventos de numeramento

A produção do material empírico incluiu, além da elaboração das narrativas e das transcrições das entrevistas, a identificação de eventos de numeramento relatados nas narrativas e nas entrevistas. Esses eventos foram identificados e nomeados como parte do tratamento do material empírico.

A definição de eventos de numeramento como “ocasiões nas quais uma atividade de numeramento integra a natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes” (Street, 1984) orientou a seleção dos eventos, e, ao mesmo tempo, revelou a complexidade dessa tarefa, uma vez que os próprios termos da definição incorporam concepções delicadas como a de atividade de numeramento, de

interações e de processos interpretativos. A polissemia desses termos engendra um interessante processo de escolha no qual percebemos uma complementaridade implícita entre os conceitos de eventos e de práticas de numeramento.

Assim, a partir das narrativas das diversas situações que foram observadas e registradas na escola e nas aulas, tanto nas de Matemática, quanto nas de Ciências, Língua Portuguesa e Geografia/História, foram selecionadas aquelas nas quais identificamos uma ou diversas atividades de numeramento, entendendo-se o numeramento aqui como um conjunto de habilidades e estratégias, conhecimentos e procedimentos associados à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à organização do espaço que são mobilizadas para fazer frente às demandas de uma sociedade regida pela escrita, sendo, portanto, nesta perspectiva, uma dimensão do letramento (Fonseca, 2005).

Deve-se considerar, mais uma vez, que a opção por essa concepção de numeramento inscrito nas preocupações com o letramento foi adotada neste trabalho porque contemplamos aqui o contexto escolar, no qual

os conhecimentos, os processos ou os critérios matemáticos estudados se inserem em um contexto de leitura e escrita ou nas quais os princípios da cultura escrita são, de alguma forma, obedecidos, respeitados, considerados legítimos, ainda que os procedimentos adotados não se valham necessariamente dos recursos da tecnologia escrita (FONSECA, 2009: 55).

Assim, buscamos nas narrativas, e nas entrevistas, as interações em que os sujeitos explicitam seus modos de conceber, posicionar-se e proceder em relação ao conhecimento matemático, dando especial atenção àqueles em que se identificaram tensões entre o posicionamento dos jovens em relação aos colegas adultos, dos estudantes com professores ou com a estrutura escolar, e dos sujeitos com o conhecimento e a educação em sentido amplo.

No quadro abaixo, o Quadro 5, indicamos os noventa e três eventos de numeramento identificados nas narrativas e nas entrevistas, aos quais demos um título alusivo à temática ou ao contexto de sua ocorrência.

Cada evento é identificado pela letra E precedida da indicação da narrativa ou da entrevista em que o evento ocorre e sucedida por um número sequencial dos eventos pertencentes à mesma narrativa ou entrevista.

Quadro 4 – Eventos de numeramento

Identificação	Nome do evento
N1E1	A sobra
N1E2	A revisão
N1E3	A importância dos números na vida
N1E4	Professor... Enche esta sala?
N3E1	Essa serve?
N3E2	A apresentação
N4E2	Você já viu?
N10E1	Tudo certo, Antônio!
N10E2	A aposta
N10E3	No final da aula
N11E1	Quantas faltas?
N12E1	Nós
N12E2	Comutar é trocar
N15E1	Tensão
N16E1	Na matemática fiquei sem o meu boné
N16E2	Eles são mais rápidos
N17E1	De corpo inteiro
N17E2	Escola de jovem... Escola de adulto
N19E1	Dez minutos
N19E2	Por exemplo
N19E3	Na página 33 da apostila
Ng20E1	Tipo matemática
Ng20E2	A gente perde a vez
Ng20E3	Igual a um trenzinho
Ng20E4	A matemática é assim... Um universo
Ng20E5	A chuva
Ng20E6	Uma passeia... Outra chega lá
Ng22E1	Só os jovens
Ng22E2	Ele é dez!
Ng22E3	Eu não trouxe nada
Ng22E4	Tu faz matemática cantando, cara?

Identificação	Nome do evento
Ng22E5	No meio da matemática
Ng23E1	Fala que é da Albanice
Ng23E2	Apareceu o Margarido
Ng23E3	A tabela
Ng23E4	Professora... Que horas são?
Ng23E5	Trabalhando a divisão
Ng23E6	Pra você, professora.
Ng24E1	Corpo a corpo
Ng24E2	Faz Nelson... Você sabe
Ng24E3	Cabeça de adulto
Ng24E4	É isso aí
En1E1	Matemática faz parte da nossa vida
En1E2	Os cálculos, cara.
En1E3	Nós, adolescente
En1E4	Você chuta o balde
En1E5	Para os mais velhos pegar
En1E6	Se eles me voltar eu vou desistir
En2E1	Empaquei... Em função da matemática
En2E2	Joane! Vambora!
En2E3	Eu estou querendo fugir dela
En2E4	Vou estudar pra quê?
En2E5	Eu tenho que fazer de cabeça
En2E6	Matemática está me interessando
En2E7	Como é difícil... É difícil
En3E1	Estava mais proveitoso sem eles
En3E2	Até adultos...
En3E3	Essa sequência lógica
En3E4	Matemática eu não consigo
En3E5	Eles têm um momento mais demorado
En3E6	Ele não vai engolir
En4E1	O jovem acabava tendo o freio
En4E2	Eles reclamam muito dessa diversidade!
En4E3	Professor! Vambora! Vambora!
En4E4	As experiências de vida desses alunos

Identificação	Nome do evento
En4E5	Isso é horário de criança estar em casa
En4E6	Eu vou falar de matemática agora
En4E7	Exceções
En4E8	A vida está cobrando
En4E9	Tempo maior... Tempo menor
En5E1	A gente utiliza o simples
En5E2	De manhã tem mais criançada
En5E3	Matemática pro futuro
En5E4	Se eu precisar saber, eu sei...
En5E5	A matemática ela... Tá no ar...
En5E6	Quanto eles mais demora
En5E7	Um bom ensino
En5E8	Foi um pouco assim... Quietos, sabe?
En5E9	Vou ficar me matando?
En5E10	Porque falar, ó... É o importante.
En5E11	Jovem pensa na sexta, sábado e domingo.
En5E12	É adulto
En6E1	A maioria tá no crime
En6E2	Por causa da disciplina deles
En6E3	Aqui não tem criança, né?
En6E4	A gente não estava ali por estar curtindo, não.
En6E5	Só vai à frente o adulto
En6E6	Eles não têm essa garra que a gente tem de querer
En6E7	A experiência é o que manda
En6E8	Está faltando neles é objetivo
En6E9	Dois dias de matemática
En6E10	Ele faz questão que a turma pegue
En6E11	Ela pega muito bem a matemática

2.7 A PESQUISADORA E O CAMPO

A partir da experiência vivenciada em minha inserção no campo e da produção de material empírico, fui compreendendo o meu lugar de pesquisadora pelo modo como ele foi se fazendo, a cada dia. Neles eu me deixei guiar pelos meus objetivos e intenções e pelo que acontecia nas aulas, na escola, nas turmas, com as pessoas, no espaço escolar. Assim, guiei, mas fui, também, bastante guiada pelos afetos e relações que foram, aos poucos, constituindo 'lugares e tempos' para mim e para a pesquisa.

Os espaços e lugares na escola se impõem, o que sugere a idéia de um lugar, de muitos lugares, de espaços demarcados, mas que também demarcam, constituem e se constituem nesse movimento.

Quando cheguei à escola pela primeira vez, apesar de ter passado uma parte significativa da minha vida em escolas, tanto como professora quanto como aluna, fiquei desorientada, a tal ponto que não conseguia compreender o seu espaço físico: por onde entravam os funcionários, os alunos e as alunas, os professores e as professoras? Que sala era aquela para onde os alunos e alunas se encaminhavam ao chegar?

A escuridão e o vazio do espaço situado 'na frente' da escola me angustiavam: onde estavam os jovens? O que era aquela janela gradeada e quem era aquela pessoa, que, lá de dentro da escola, falava tão asperamente com as pessoas através daquela grade?

Foi, portanto, marcada pela sensação inicial de desorientação espacial que visualizei, inicialmente, duas demarcações espaciais nessa escola: o seu lado de *dentro*, demarcado por grades, portões e portas trancadas e o seu lado de *fora*, escuro e silencioso. Desse modo, a minha inserção inicial como pesquisadora na escola foi também demarcada, inicialmente, por essa delimitação espacial entre um lado de *dentro* e um lado de *fora* dessa escola.

Na sala de aula, no primeiro dia, sentei-me ao lado do professor e percebi que essa era uma posição que poderia levar alunos e alunas a me considerarem como uma extensão do professor. Portanto, logo nas primeiras aulas, optei por sentar-me nas carteiras usadas pelos alunos e alunas, mudando de posição para aproximar-me da turma. Entretanto, durante as aulas, apesar de sentar-me nos lugares reservados aos alunos e alunas, eu era convocada, tanto por alunos e alunas, quanto pelo professor, a

assumir um lugar de professora na aula, inclusive para assumir a turma quando o professor se ausentava, por curtos períodos de tempo, da sala de aula, o que inicialmente ocorreu algumas vezes, não mais acontecendo nas semanas que se seguiram ao início do trabalho de campo.

Percebi que não era somente eu que não sabia qual era o meu lugar ali, mas a minha presença provocava deslocamentos, trazia dúvidas: os alunos, as alunas, os jovens, os adultos, e também o professor, não sabiam em que lugar me colocar e tentavam me colocar em algum: eu era chamada constantemente de *professora* pelos alunos adultos e jovens, de *tia*, pelos alunos e alunas que eram residentes dos abrigos da prefeitura. Para outros, em especial os mais faltosos, eu era uma aluna da turma, e ainda, para alguns alunos jovens, também os mais faltosos, eu poderia ser uma agente do município que estava ali para vigiar os alunos residentes nos abrigos, ou para vigiar os alunos mais jovens da escola, em especial, os oriundos do diurno. Esses alunos me interrogavam e pediam para ver as minhas anotações. Finalmente, depois de um certo tempo, passei a ser chamada, também, pelo meu nome, mas somente pelos alunos e alunas adultos da turma.

Apresentei-me ao grupo com dificuldade, porque o professor não achava importante essa apresentação, entendendo que a minha presença seria absorvida pela turma e que, aos poucos, alunos e alunas, estariam à vontade comigo. Como fui percebendo, o tempo na escola é também *uma chave* para transitar pelos espaços e para demarcá-los. Eu não conseguia *ter o tempo* que eu considerava necessário para me apresentar, apresentar os meus objetivos, a minha pesquisa. Assim, aproveitei algumas ausências do professor da sala, nos momentos nos quais ele me pediu que eu assumisse a turma na correção da apostila, para conversar com as pessoas, ouvir, mais demoradamente, o que elas tinham a dizer, responder às suas perguntas e esclarecer as suas dúvidas...

Desse modo, descobri a dimensão do tempo na escola, na duração das aulas, nos intervalos, nos modos como alunos e alunas jovens se apropriam dos tempos 'que sobram' quando o professor 'solta as suas rédeas', deixando 'os tempos livres', numa escola que não institui um tempo para recrear, ou para estar com outras pessoas, ou ainda para conversar sobre o que quiser, para brincar, para jogar ou para namorar.

Uma saída *rápida* da sala enquanto o professor está *fora*; o professor não avisa quando sai, nem quando volta, mas também *deixa* que alunos e alunas saiam livremente da aula, desde que, *nunca mais do que dois ou duas de cada vez e só sai mais gente*

quando os que estão fora regressarem. Mas, quando ele não está, sai um monte de alunos e alunas jovens pela porta, o mais rápido que puderem, até que ele volte, num risco calculado, de chegar depois da sua volta e levar uma bronca. Mas esse é, também, para os alunos adultos, o tempo de ficar sentado, parado, esperando pacientemente que o tempo do professor fora da sala se acabe, e que ele volte para continuar a dar a aula.

O tempo e o espaço se configuraram como duas dimensões fundamentais e complementares no cotidiano da escola. Nos modos distintos como jovens e adultos se movimentam através dessas dimensões, as diferenças delineiam diferentes trajetórias nos modos de ser aluno na escola, em que essas diferenças se revelam.

3. ANÁLISE

3.1 APRESENTAÇÃO

Na turma, há um grupo de jovens recém-chegados: alguns deles eram alunos do turno da tarde da mesma escola, como o Vanderson(16), o João Vicente(15), o Leandro(16), o Vitor(15) e outros vieram de outras escolas, mas também eram do diurno e passaram para o noturno neste período: Vitor(15) assobia e ri enquanto a professora chama a sua atenção :

Professora Valquiria: Você só poderá entrar na escola, amanhã, se os seus pais vierem conversar comigo!

Vitor(15): Meus pais não irão à escola de jeito nenhum!

Mauro(27): Vocês estão atrapalhando. Vocês estão novos agora, mas depois vão se arrepender disso. Eu trabalho! De noite é para quem trabalha, não para vocês [jovens]!

Silvio(33): A escola noturna é para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia.

Alzira(49): Eu acho que as turmas deveriam ser separadas porque eu [Alzira] não tenho dificuldade[com as pessoas jovens], mas percebo que não dá certo.

João Vicente (15) e Nelson (14) reagem: Nelson(14) dá gritos altos e estridentes enquanto João Vicente grita:

João Vicente(15):- Ninguém quer a gente? Todo mundo nos expulsa?

(N17E2 – 12/03/08)

A situação apresentada acima ocorreu numa aula de Matemática, na qual a junção de duas turmas da segunda unidade de progressão do Bloco I (correspondente aproximadamente à 5ª fase do Ensino Fundamental) gerou um aumento significativo de jovens e adolescentes na sala de aula, fazendo com que esse grupo se tornasse hegemônico numericamente em relação ao de adultos (agora os jovens são cerca de 60% da turma).

A tensão gerada, tanto da fusão das duas turmas quanto da presença significativa do novo grupo de adolescentes e jovens, aumenta a cada aula de Matemática e atinge o auge na situação relatada, na qual atitudes de “indisciplina” de alguns jovens suscitam reações da professora e de alunos e alunas, tanto jovens quanto adultos.

As reações dos adultos, tanto a da professora, quanto a dos alunos e alunas, colocam em questão a legitimidade do pertencimento desses adolescentes e jovens à escola “da noite”, evocando atributos que justificam o seu não-pertencimento e

consequentemente, a sua exclusão, tais como: “não querer estudar” e “não ser trabalhador”.

A situação apresenta uma outra visão, explicitada por João Vicente(15), que *explode de expulsão*, mas não somente, ou especialmente, da escola noturna, mas de expulsão *da escola*. O aluno expressa sua indignação diante desse movimento de exclusão, interpelando não só seus colegas e professores, mas a própria situação e a instituição que a oportuniza.

A respeito da *expulsão* explicitada por João Vicente(15), que traduz a situação de adolescentes e jovens que são forçadamente *migrados* para a EJA, cabe observar que, recentemente, a análise do Parecer CNE/CBE 11/2000 e da Resolução 1/2000 resultou na emissão de novo Parecer, em outubro de 2008, que fixa as diretrizes operacionais, segundo as quais a idade mínima de ingresso na EJA, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, passou a ser a de 18 anos completos, em vez da idade de 14 anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 anos completos para o Ensino Médio, tal como a LDBEN/96 definia.

Um aspecto que foi considerado para a mudança da idade para o ingresso na EJA diz respeito ao que vem sendo chamado de *juvenilização* ou de *adolescer* da EJA, entendendo-se, tal situação como

(...) fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino seqüencial regular da idade própria. Não é incomum que a população escolarizável de jovens com mais de 15 anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem de mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco” (p.8)²².

A preocupação do parecerista com o risco de se atribuir à população escolarizável de jovens com mais de 15 anos esse caráter de invasora da modalidade regular não é infundada. O argumento de sua “inadequação” como público da escola diurna é reiterado pela própria professora de EJA e por alunos adultos ainda que eles “sofram” as consequências do encaminhamento desse público para essa modalidade.

²² Parecer MEC/CNE emitido em outubro de 2008 disponível em <http://forumeja.org.br/brasil>.

O assunto sobre faltas e cortes de alunos das listas é trazido pela professora Raquel; ela explica que o máximo permitido é de vinte e cinco por cento de faltas e que um programa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro faz o cálculo; a professora diz que a nova lei municipal reprova por faltas e por conceito definindo como idade máxima para o diurno, 14 anos de idade na 8ª série do Ensino Fundamental e comenta: “Quem chegou na 6ª série sem passar é porque não quer nada”.

A professora Raquel explica que, no segundo ciclo, na 3ª, 4ª e 5ª, só pode reprovar na 5ª fase - antes só por faltas; ela defende o critério da idade (até 14 anos no Ensino Fundamental) e diz: “Aqueles alunos mais velhos entre os mais novos são como laranjas podres na caixa”. Os alunos Roberto(39) e Alzira(49) balançam a cabeça para a frente parecendo “apoiar” a argumentação da professora e dizem que “querem que isso seja cumprido”. As alunas Livia e Liane (ambas de 14 anos) olham atentamente, mas nada comentam.

(N11E1 – 14/11/07)

À primeira vista, esses argumentos se contrapõem: “a EJA é o destino dos alunos que por terem completado 14 anos sem conseguir concluir o Ensino Fundamental não devem frequentar mais o ensino regular” *versus* “a EJA é destinada ao aluno que trabalha e quer estudar”.

Há, nesses argumentos, uma mesma moralidade que identifica o caráter excludente de ambos. De um lado, esses discursos parecem buscar legitimar a expulsão da escola diurna dos *maus alunos*, ou das *laranjas podres*, justificando a adoção do critério da idade máxima no diurno como ferramenta para essa exclusão. Alguns adultos da turma parecem concordar com isso, sem, no entanto se darem conta de que esse argumento estabelece a EJA, a escola noturna, como a escola das *laranjas podres*. Por outro lado, os discursos que justificam a migração dos *maus alunos* para o noturno têm, nos discursos sobre a EJA de e para “quem trabalha” e “quem quer estudar”, seu contraponto.

Com efeito, os alunos jovens e adolescentes seriam aqueles a quem *faltam* os atributos de um aluno de EJA, uma vez que, adolescentes e jovens são os que *não querem estudar*, os que *não trabalham*, ou *não querem trabalhar*, portanto são aqueles que não precisam e nem merecem as prerrogativas concedidas aos alunos na modalidade de EJA pela LDBEN de 1996.

No entanto, a mesma moralidade que justifica a exclusão de adolescentes e jovens do regular diurno, assim como da EJA, assume nova função que parece “resolver” o impasse. Nas aulas, por meio de falas e posicionamentos de professores/as e alunos/as, vemos relações entre os “atributos” de alunos da EJA, - querer estudar e

trabalhar - e uma função moralizante e redentora atribuída à EJA: afastar as pessoas jovens do crime, da marginalização e, no caso específico dos adolescentes e jovens pobres e favelados, do tráfico de drogas.

A professora Bia dirige-se novamente para a turma e conta a história de vida do seu marido e do seu cunhado: precocemente órfão de pai e mãe, seu marido morava numa casa de cômodos em São Paulo e criou o irmão caçula impedindo que ele se envolvesse com drogas ou com coisas ilícitas e degradantes, que havia no ambiente onde ele morava. Quando ela e o marido se casaram, o seu cunhado foi morar com eles e tornou-se um médico famoso e rico porque se especializou em medicina ortomolecular e é “querido por atores e famosos da Globo”; Trabalhando como *boy* numa empresa, tornou-se gerente de vendas e também alcançou uma boa situação profissional e elevou o seu padrão socioeconômico. Paula(17) concorda com a professora, assim como Adelman(55), que fala da importância de “manter os seus objetivos para alcançá-los” e “não se deixar levar pelas más influências”; nessa hora, surge uma conversa sobre religião, e Roberto(39) diz que “tem fé, embora não seja religioso”. Fala-se sobre bondade e fé e cria-se clima amoroso na turma: professora e alunos se abraçam carinhosamente e fazem planos para o futuro.

(N2 – 04/10/07)

O episódio narrado acima moveu a turma. As narrativas que contam histórias de vitória, de sucesso, de fé, de superação da pobreza através do esforço, da perseverança e, principalmente, do estudo e do trabalho, são muito mobilizadoras tanto para alunos adolescentes e jovens, quanto para alunos adultos, embora para os alunos jovens, e em especial para os adolescentes, a ênfase recaia predominantemente na possibilidade de não cumprir o que seria *um destino*, que é o da criminalidade, da desonestidade e de outras qualidades que podem ser generalizadas como “*do mal*”.

Luís Cláudio(20): Me libertei. Muito jovem quer ser bandido para a sua vaidade e porque acham bonito andar de pistola.

Paula(17): Eu conheci um cara que não bebia, nem fumava, mas era gerente da boca. Sabe qual foi o fim dele? Morreu...

Professor Gilberto: Levanta o braço aquele que já foi convidado pelo tráfico!

Paula, (17): A oferta sempre vem na hora que você está precisando, mas, quando veio, eu pensei, dinheiro fácil, vai fácil...

(Falas de alunos e do professor Gilberto, durante a apresentação das reportagens escolhidas pelos estudantes por “trazerem números com significado na sua vida”.)

(N3E2 – 08/10/07)

Um amálgama de valores parece surgir e construir uma imagem de aluno adolescente ou jovem da Educação Básica marcada pela contradição: de um lado, a EJA é o lugar desse aluno que não se enquadra às normas da escola regular e que teria ali sua última chance de redenção pela escolarização; de outro lado, a EJA não é o lugar desse aluno, pois a modalidade se destina àquele *que trabalha e quer estudar*.

Identificamos, nesse amálgama de valores que conforma a EJA como o lugar e o não lugar de alunos e alunas adolescentes ou jovens, um forte referencial moralizante, tal como destaca Arroyo (2007):

A violência passou a ser uma nova categoria segregadora, classificatória. (...) O que as violências estão trazendo de novo é que se trata de um referencial ético, não de um referencial cognitivo. Violento não é aquele que tem problemas de aprendizagem, mas tem problemas de conduta, de valores. Essa categoria que estava distante da escola, a categoria moral, para classificar as pessoas e os alunos, está entrando de cheio, agora. Isso muda os tipos de classificação, de hierarquização, de polarização. Antes as escolas mandavam para a EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência. Outra visão da EJA está em jogo (ARROYO, 2007: 15).

Concordemos com Arroyo em relação ao aumento do peso da categoria moral na constituição de processos de hierarquização e definição de pertencimento, que se estabelecem na dinâmica das ações de educação básica de jovens e adultos. Todavia, nossa disposição de contemplar as tensões permeadas pelas relações geracionais na EJA, justamente focalizando as práticas de numeramento escolares, repõe a questão do referencial cognitivo como critério de hierarquização e pertencimento, ora em confronto, ora solidário com o superdimensionamento da categoria moral.

Pesquisadora: Você concorda com essa afirmativa... Você acha que de fato a gente tem mais jovens na EJA?

Professora Valquiria: No momento sim, mas eu acho que estava mais proveitoso sem eles (riso).

Pesquisadora: Por quê?

Professora Valquiria: Eu acho assim... O jovem não tem paciência de esperar o momento dos adultos, entendeu. Tem hora que isso é bom, mas a maioria das vezes isso não é bom porque eles querem que a gente acelere uma coisa, e o grupo adulto não vai junto... Não acompanha...

En3E1 – 14/05/08

O que surge como uma contradição que questiona *o lugar* de alunos e alunas adolescentes e jovens na escola noturna assume uma dimensão paradoxal quando entram em cena as situações escolares de constituição e apropriação de práticas de numeramento.

Nesse caso, o paradoxo se dá no contrassenso dos discursos sobre matemática escolar e sobre aprender matemática na EJA. De um lado, esses discursos configuram a Matemática como o protótipo da disciplina escolarizada, a representante “típica” da cultura escolar, não só pelo conteúdo, mas por tudo o que envolve o seu aprendizado na escola, inclusive os próprios discursos sobre matemática e aprender matemática na escola da EJA. Por outro lado, a Matemática surge como uma contestação da “moral escolar”, uma vez que sujeitos [jovens] que, de certa forma desdenham das normas e cultura escolares, que hipoteticamente levariam ao sucesso, são os que logram melhores resultados, desestabilizando, desse modo, o discurso de redenção pela obediência aos preceitos escolares.

Assim, se o aluno adulto é apontado como o destinatário preferencial da EJA, as práticas de numeramento escolares também tensionam sua adequação àquele lugar, que, ainda que se destine a eles, não conseguiu construir uma proposta pedagógica que responda a seus propósitos, anseios e modos próprios de aprender.

Com efeito, as práticas de numeramento escolares mobilizam *discursos sobre a matemática na EJA* que também *são discursos sobre a dificuldade do aluno adulto da EJA em Matemática* e, em complementaridade, *sobre a (relativa) facilidade em Matemática do aluno jovem na EJA*.

Professora Valquiria: [...] Agora, em compensação, quando [os adultos] pegam um jovem que não entende que o adulto está com dificuldade, que não entende que o adulto tem um momento diferente, ele [adulto] não tem a facilidade que ele [jovem] tem, de repente porque está um tempão sem estudar e essa coisa toda, e fica aquele: “Professora! Professora!” E começa a falar um monte de respostas, assim, e eles [adultos] nem pensaram ainda na pergunta direito! Como vão responder?
En3E5 – 14/05/08

Os ritmos de jovens e de adultos na aprendizagem de Matemática são considerados pela professora como um “problema” a ser enfrentado na EJA.

Professora Valquíria: Eles [os adultos] têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente... Não entre todo adulto, mas eu acho, assim, de uma boa parte.
(En3E5 – 14/05/08)

O *tempo* assume um papel relevante na constituição das práticas de numeramento e das relações geracionais na EJA, tanto um *tempo* que *estabelece cortes geracionais* quanto um *tempo padronizado*, único, que determina as condições para a aprendizagem, ou não, de Matemática na escola.

Ao nos voltarmos para uma compreensão do lugar do aluno implicado num processo histórico, cultural, a dimensão temporal se incorpora naturalmente a esse *lugar* em sua invenção.

Mais uma vez as práticas de numeramento são oportunidades em que se manifesta a contradição no sentimento de pertencimento de jovens e adultos ao projeto pedagógico de EJA: se a EJA parece ser o lugar das pessoas adultas, ou seja, das pessoas que querem estudar, que não puderam fazê-lo na “idade correta” (e não de jovens que se negaram a adaptar-se à escola regular), na contramão, a escola parece ser o lugar das pessoas jovens, em especial, das mais jovens (adolescentes), que são aquelas que estão aptas para a aprendizagem matemática (no ritmo escolar).

Essa contradição coloca e recoloca, tanto para jovens quanto para adultos, certezas/incertezas de estar/não estar “num lugar que possam chamar de seu”.

Pesquisadora: Paula, eu vejo que muitos jovens que estavam na turma saíram, abandonaram. Na sua opinião, por que que o jovem abandona a escola?

Paula(18): Porque desanima! Desanima! Às vezes eu... A Joane (23) [diz]: “Vou parar e tal...” Eu falei: “Não para não!”. Eu falei: “Joane, lá na Cruz Vermelha, você pode fazer o segundo grau fazendo o curso de enfermagem!”. Aí eu falei assim: “Nós saindo daqui, nós vamos pra lá”, porque ela quer fazer enfermagem e eu também quero. Aí eu falei: “Nós vamos pra lá”. Aí ela: “Que bom! Vamos fazer juntas! Vamos continuar!”. Aí ela: “Já pensou? A nossa amizade dura desde daqui, desde a escola até aqui”. Eu falei: “Claro, já pensou? A gente tudo de branco?”. Aí ela: “É!” Isso que anima, sabe, poxa, amanhã ou depois pensar num futuro melhor, sabe, se formar, sabe, porque eu fiquei muito triste, quando eu soube, assim, se você chegar até um certo ponto, você pode voltar para o período...”

En1E6– 09/06/08

Um lugar que possam chamar de seu... A perspectiva de futuro, os projetos que

as pessoas jovens incorporam ao seu lugar de aluno ou de aluna... Assim, ser aluno ou aluna, para as pessoas jovens, é posicionar-se de tal modo que esse lugar de aluno ou de aluna constitua uma temporalidade que visa o futuro.

O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro (...). O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular (ARROYO, 2007:8).

Arroyo(2007) discute o papel que o tempo assume na EJA, ao relacionar as transformações que configuram novas relações do e no mundo do trabalho e as consequências disso para as pessoas jovens e adultas da EJA, para a educação e, em especial, para as pessoas jovens, que ele singulariza no termo “juventude popular”. Para essa juventude, o projeto de futuro se tornaria algo inalcançável, um “sonho” que não se realiza, uma “falsa promessa” que os discursos sobre a educação e o futuro constroem.

O empreendimento das análises das práticas de numeramento e das configurações, que as relações geracionais constituem nessas práticas, evoca perspectivas que indicam a importância da problematização dos lugares de aluno e de aluna, constituídos por jovens e por adultos na EJA.

Por isso, em nossa análise, ao contemplarmos as relações geracionais repercutindo *nas* tensões e *as* tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de sucesso e lugar de fracasso na matemática da escola; lugar da matemática na vida e lugar da matemática na escola; lugar de jovem e lugar de adulto na escola de EJA, identificamos as práticas de numeramento escolares como oportunidades em que se forja e se manifesta o desconforto de jovens e adultos, que oscilam no reconhecimento da escola de EJA como seu lugar e como seu não lugar.

Se selecionamos aqui eventos de numeramento, para flagrar tais tensões e o desconforto que esta pesquisa quer denunciar, não é por julgarmos que apenas neles isso se explicita, mas por dispormos de instrumentos que nos permitem analisá-los nessas oportunidades. De todo modo, essas oportunidades, sendo típicas do contexto escolar, se nos apresentam como indicadores privilegiados dos modos de funcionamento das práticas escolares de EJA e de como as relações geracionais as forjam e se forjam nelas. Os eventos de numeramento se apresentam, ainda, como oportunidades férteis de flagrar

essas tensões operando na constituição de discursos sobre tais relações.

Ao educador, preocupado em promover a apropriação pelo aluno de certas práticas de numeramento socialmente valorizadas, e, ao mesmo tempo, copromotor da apropriação de outras tantas práticas sociais, interessa compreender a complexidade dessa apropriação constituída na vivência das relações geracionais e no entrecruzamento dos discursos que as instituem.

Aqueles que se comprometem com um projeto de Educação para Todos cabe, ainda, compreender os mecanismos de inclusão/exclusão configurados nas práticas discursivas apropriadas por jovens e adultos, alunos e alunas da EJA, como ecos de tantos discursos que configuram as possibilidades e as impossibilidades de vivência efetiva do direito à educação.

3.2 LUGAR DE SUCESSO... LUGAR DE FRACASSO NA MATEMÁTICA DA ESCOLA

Nessa primeira seção de análise, o lugar de sucesso e o lugar de fracasso na matemática da escola de EJA são compreendidos como lugares de alunos jovens e lugares de alunos adultos que se configuram na tensão entre aptidões que relacionam o aprendizado da matemática da escola às fases da vida e que, ao serem enunciadas, estabelecem posições de relativo sucesso ou de relativo fracasso para alunos jovens e alunos adultos na escola de EJA.

Esta seção se subdivide em três subseções. A primeira focaliza a relação de oposição entre ritmos de aprendizagem de alunos jovens e o de alunos adultos na matemática da escola. Os alunos adultos da EJA são considerados lentos *em relação aos alunos jovens*; os alunos jovens são considerados rápidos em relação aos alunos adultos. A segunda subseção trata da dificuldade do aluno adulto e do seu relativo fracasso na matemática da escola. A terceira subseção fala da facilidade do aluno jovem e seu relativo sucesso na matemática da escola.

Ao final de cada subseção, procuramos mostrar como essas posições se relacionam ao tema central desta tese que reconhece a escola de EJA como lugar e não lugar de alunos jovens e de alunos adultos.

3.2.1 “Porque o modo dela [da professora] é muito parado: fala, fala, fala, para, depois repete, explica novamente para os mais velhos pegar melhor..”

Albanice(47): Aquela dali [Mara,15] faz rapidinho... Não é, minha filha? Tu está ótima! Tu é a primeira em tudo! Tu vai passar lá pra lá!
 Ng20E6 – 30/04/08

Esse enunciado proferido por uma aluna adulta louva a rapidez da aluna adolescente, evocando discursos escolares de avaliação (“*tu está ótima*”), de classificação (“*tu é a primeira*”) e de seriação (“*tu vai passar lá pra lá*”). Assim, a enunciação faz entrelaçar a rapidez em matemática com o sucesso na escola, com a classificação de alunos em posições superiores ou inferiores, com as trajetórias escolares definidas pela aprovação ou reprovação de alunos, que, desse modo, chegam ou não chegam lá, nesse lugar que distancia e discrimina a aluna jovem da aluna adulta.

O critério que define a relação geracional engendrada na prática de numeramento que dá suporte à avaliação feita por Albanice, se fundamenta na oposição desses sujeitos nesse discurso: a aluna jovem que *sabe* matemática *versus* a aluna adulta que *não sabe* matemática. Essa oposição não se estabelece unicamente por causa desse enunciado específico. A avaliação de Albanice(48) ecoa em outros tantos enunciados, em que essa distinção é tematizada.

Pesquisadora: Alzira... Você gosta de sentar perto dos jovens, não é? Por quê?
Alzira(49): Eu gosto porque eles são mais rápidos mas apesar disso, me ajudam... Mas, também sento perto deles para ajudá-los em outras coisas...
 N16E2 – 10/03/08

Essa interação, que aconteceu durante uma aula de matemática como uma conversa informal entre a pesquisadora e a aluna, é motivada pela observação da pesquisadora de que Alzira(49), em todas as aulas, estava sempre sentada ao lado de alunos ou alunas adolescentes e que com eles interagia ao fazer as atividades de matemática. O grupo de adolescentes recém-chegados, bastante numeroso, destacava-se na sala, e nele sobressaía a presença de Alzira(49), por ser a única aluna adulta e, ao

mesmo tempo, a única aluna mais antiga na escola que se incluía nesse grupo.

Em sua resposta, Alzira(49) reconhece a intencionalidade com que define sua *posição geográfica* na sala de aula, por meio da qual ela se vale da reconhecida agilidade dos jovens para as atividades matemáticas escolares, mas, ao mesmo tempo, sugere um equilíbrio de forças pelo que, como adulta, tem a oferecer aos jovens que com ela convivem: emerge um discurso sobre o saber da experiência do adulto, ou da adulta, da mãe, daquela que cuida do jovem, criança ou menor.

A tensão entre aptidões que se relacionam a fases da vida atravessa e constitui as práticas de numeramento que flagramos nesta investigação e, de uma maneira geral, na maior parte das práticas escolares da EJA. Essa tensão permeia os discursos sobre a superioridade da matemática na escola, e, conseqüentemente, da posição privilegiada daqueles que têm sucesso no seu aprendizado. Mas permeia, também, o discurso sobre a valorização moral do saber do adulto, com o qual Alzira alega contrabalançar as vantagens que ela capitaliza e que concede na relação com os colegas jovens.

Professor Gilberto: (...) Eu vejo que os adultos, os mais adultos, ou um pouco mais adultos, eles reclamam muito dessa diversidade porque eles se sentem prejudicados, prejudicados em relação ao ritmo deles. As reclamações, de repente, que surgem, com relação ao adolescente que quer um, um... Eles têm um ritmo maior de aprendizagem e isso eles se sentem um pouco desmotivados à medida que a gente para para atender esses outros alunos com mais... Ou com... Que são mais lentos né? Isso é uma coisa que não dá pra negar, mas eles têm o ritmo deles e aprendem! Buscar esse equilíbrio é muito difícil em sala de aula.

En4E2 – 01/07/09

Professora Valquíria: (...) Agora, em compensação, quando pegam um jovem que não entende que o adulto está com dificuldade, que não entende que o adulto tem um momento diferente, ele não tem a facilidade que ele tem, de repente, porque está um tempão sem estudar, e essa coisa toda, e fica aquele “Não, professora, eu quero isso” e começa a falar um monte de respostas, assim, e eles nem pensaram ainda na pergunta direito! Como vão responder? Eles têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente, não entre todo adulto, mas eu acho assim, de uma boa parte.

En3E5 – 14/05/08

Nos dois eventos acima apresentados, professor e professora de matemática identificam uma diferença, enunciada como *diversidade* – entre os ritmos de alunos

jovens e de alunos adultos na aprendizagem de matemática na EJA. Os jovens “*têm um ritmo maior de aprendizagem*” e adultos “*têm um momento mais demorado*”, ou ainda, têm um “*ritmo diferente*”. A *diferença* de ritmo do aluno adulto da EJA, entretanto, não é referenciada no parâmetro de ritmo do aluno jovem. É como se essa *diferença* fosse intransitiva, marcando o afastamento em relação a um modelo tácito, não explicitado, que é uma idealização de um ritmo de aprendizagem esperável ou desejável na aprendizagem escolar. O ritmo de aprendizagem dos alunos jovens da EJA, no entanto, só é reconhecido como “*maior*” em relação ao de seus colegas adultos.

Jovens e adultos alunos da EJA continuam sendo narrados como seres em falta: o adulto, porque não acompanha um ritmo ideal de aprendizagem; o jovem, porque não é capaz de entender “*que o adulto está com dificuldade*”.

Assim, ao ser enunciada por um professor, a diferença posiciona alunos adultos em situação de oposição em relação aos alunos jovens e aos alunos ideais, tensionando as práticas docentes e revelando uma noção de tempo, que não é enunciada, mas é convocada na tensão.

Arroyo (2004) aborda a centralidade do tempo escolar na definição das finalidades e práticas docentes na escola, convidando-nos a interrogar esse tempo:

Vivemos tão imersos no tempo escolar, internalizamos tanto sua lógica que nos parecem naturais, encobrimo para nós mesmos que esses tempos e essas lógicas são construções históricas. Nossas práticas docentes se parecem mais com essas lógicas temporais do que com nossas progressistas concepções políticas e pedagógicas. Quanto mais conheçamos sua construção histórica mais nos conheceremos. O sistema escolar foi constituído por múltiplos e contraditórios interesses (p.196).

O tempo escolar é um constituinte fundamental das práticas de numeramento que embasam essas enunciações. Essa tensão é também permeada pela relação geracional na escola. No tempo escolar, estão implícitos os tempos ou as idades da vida, de ser adolescente, de ser jovem, de ser adulto ou de não ser adulto na escola.

Arroyo (2004) busca compreender a relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades da vida ao interrogar:

As ciências humanas vão descobrindo em suas pesquisas que as idades da vida têm uma base biológica, mas são construções culturais que vão se configurando ao longo da história. Que papel coube e

ainda cabe às instituições escolares nessa conformação das idades da vida? (p.200).

Conforme Sacristán (2005), uma perspectiva para a relação entre a conformação das idades da vida e das instituições escolares se apresenta pela compreensão da constituição da categoria aluno como uma invenção histórica, social e cultural das sociedades modernas, que é inseparável da invenção da infância:

Nossa idéia de *aluno* – com todas as variações, incoerências e contradições que podemos encontrar nos significados que a categoria representa – é devedora e se alimenta da longa experiência de compreender e tratar os menores em geral, da herança de usos das instituições que os acolheram, daquilo que diferentes agentes esperam que essas instituições façam com eles e das condições sociais, políticas e econômicas e culturais nas quais tudo isso está inserido. A *infância* construiu em parte o *aluno*, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil (SACRISTÁN, 2005: 14).

Arroyo (2004) indica que a relação entre a constituição do tempo escolar e a produção dos tempos da vida encontra seus fundamentos na história da pedagogia moderna, na qual se destaca o reaparecimento das preocupações educacionais tornando-se centrais na conformação do homem moderno:

O ordenamento do tempo nas instituições escolares corresponde e reforça um novo ordenamento social da vida dos indivíduos. Novas categorias sociais são afirmadas: a infância, a adolescência-juventude. Parece haver consenso entre sociólogos e historiadores que as escolas não foram criadas para atender idades da vida já constituídas e legitimadas, mas para constituir e legitimar a infância, adolescência-juventude como idades específicas. Ao longo de cinco séculos as escolas e a pedagogia continuam recortando, configurando e legitimando essas idades da vida no imaginário social (p.201-202).

A invenção do aluno, segundo Sacristán (2005), se dá pelas e nas transformações que gestam a ordem social moderna. Nas raízes dessa nova ordem social, uma ordem que deve ser interiorizada ao submeter-se aos preceitos da razão, a educação tem papel prioritário, pois a nova sociedade: “deveria buscar novas

tecnologias de controle que, como poderes invisíveis auto-impostos, guiassem os sujeitos em suas vidas. A escola será um lugar privilegiado para aplicar essas novas tecnologias, assim como as prisões foram concebidas como lugares de reeducação” (SACRISTÁN, 2005:132).

No século XVIII, a ordem social moderna já não pode se apoiar no estabelecimento de vínculos de dependência do cidadão livre com a figura do soberano todo-poderoso que mantém a ordem social e a coesão da unidade política. A adesão obrigada garantida pela coerção da força tem que ser substituída pela convicção do sujeito baseada na racionalidade, ficando a salvo a dignidade do indivíduo, como defende o novo espírito ilustrado. A nova cidadania requer inculcar nos sujeitos o respeito pelas leis e pela ordem social graças à interiorização dos princípios defendidos, substituindo a imposição pelo autocontrole (p.131).

Podemos compreender o tempo escolar no bojo da nova ordem e da temporalidade que nela se institui. No âmago dessas mudanças, – e do tempo escolar –, a pedagogia se renova ao enfatizar em suas novas estratégias, entre elas, o tempo escolar, os tempos da vida e o ordenamento e controle social da vida dos indivíduos.

A pedagogia rege uma parte da vida dos indivíduos confiados às instituições. Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários das classes e dos graus está, contudo vinculada a um profundo movimento de transformação das noções de tempo cuja origem encontra-se (sic) nas cidades da Idade Média (PETITAT, 1994: 91).

De acordo com Sacristán (2005), a definição de aluno que a regulação do tempo escolar proporciona pode ser vista em dois níveis: num primeiro nível, como sinalização de grandes etapas da vida considerando-se a importância que a escolarização ocupa na existência do ser humano: “Nas sociedades modernas, a escolarização representa um segmento intermediário da vida que marca tudo o que significa vivê-la: somos sujeitos *ainda não-escolarizados, escolares ou formados*. (p.148)” e, num segundo nível, na demarcação do ciclo anual que

[...] em nossa cultura é uma das unidades de medida de tempo mais efetivas na regulação do que fazemos na vida. Ligado à dinâmica

céleste e à ordem das colheitas, o calendário põe e impõe uma ordem que comanda as atividades produtivas, as práticas sociais – a educação entre elas – e até a organização da memória pessoal e coletiva. [...] O ano letivo escolar, equivalente ao ano escolar e ao curso como unidade curricular, é um marcador decisivo da experiência da vida dos alunos, das famílias e até da atividade do comércio (p.149).

O tempo escolar revela, na ordem pedagógica que o institui, a racionalidade de matriz cartesiana que o modela: é um tempo ordenado linear e sequencialmente, organizado por séries que se desenvolvem numa ordem crescente, na qual a passagem de uma série para a outra requer a continuidade dessa sequência. A seriação, por sua vez, estabelece uma relação com as idades consideradas apropriadas para o curso de cada série e com o tempo necessário para isso, que, nos cursos regulares, é de aproximadamente um ano. Portanto, o desenvolvimento do aluno se dá em paralelo com o desenvolvimento de sua escolarização.

O lugar de professor na tensão que permeia a prática de numeramento, da qual emanam as enunciações sobre os ritmos de aprendizagem dos alunos da EJA, não é o de questionamento do tempo que define alunos jovens e alunos adultos como seres em falta, mas o da busca de *amenizar* o desconforto que ela provoca, procurando um “*equilíbrio*” que, porém, “*é muito difícil*” encontrar “*em sala de aula*”.

Os modos como o professor Gilberto e a professora Valquíria gerenciam essa *busca de equilíbrio* também não escapam à tensão que define a escola como lugar e não lugar de alunos jovens e de alunos adultos.

Os próprios alunos identificarão nos ritmos que cada professor imprime à aula de matemática uma intencionalidade e um posicionamento – nem sempre estável – em relação a quem deve ser seu interlocutor privilegiado.

Paula(18): Pois é! É aí que está! Eu acho que eu me adapto melhor no modo dele [professor Gilberto] porque o modo dela [professora Valquíria] é muito parado: fala, fala, fala, pára, depois repete, explica novamente para os mais velhos pegar melhor então, sempre é mais lento, aí, nós que já pegamos fica nervoso, assim: “puxa professora, tá bom!” Aí gera aquela...
 En1E5 – 09/06/08

Paula(18): (...) Como uma Albanice(46)...Albanice às vezes fica fazendo perguntas que o professor já respondeu e a gente fica estressada, por isso a gente fica zoando ela na sala de aula, mas

não é porque ela sabe ou porque não sabe. Mas já o professor Gilberto já vai numa correria, mas explica, entendeu, se voltar ele explica de novo, depois não explica mais. Entendeu, entendeu... Vambora sabe!

EnIE5 – 09/06/08

A professora sabe que, quando “*explica novamente para os mais velhos pegar melhor*”, ela dá à aula de matemática um ritmo “*mais lento*” do que *deveria* ter. Há um parâmetro definido por um modelo de aprendizagem escolar, do qual a professora só se permite abrir mão numa concessão às *dificuldades* dos alunos adultos, pelo menos de “*uma boa parte*”, que tem um “*ritmo diferente*”. É para esse aluno que ela “*fala, fala, fala, para, depois repete, explica novamente*”. É para ele que ela dá aula na escola de EJA.

O professor Gilberto impõe um limite a essa concessão: “*se voltar ele explica de novo, depois não explica mais. Entendeu, entendeu...*”. É isso que agrada a aluna: que seu ritmo seja considerado na definição do movimento da aula, no embalo no qual alunos jovens “*vambora*”.

Um padrão não enunciado que define ritmos lentos ou desejáveis. Essa concepção de movimento, entretanto, sugere uma linearidade que lhe é intrínseca. A lentidão é relativa porque parametrizada por um padrão que estabelece todas as pré-condições para um movimento retilíneo e uniforme. É em relação a um tempo-espaço pré-determinado que se configura a lentidão dos adultos na aprendizagem de matemática na escola, ou seja, na diferenciação entre a velocidade dos alunos adultos de EJA e uma velocidade idealizada para a efetivação da passagem, de um ponto ao outro da linha na qual são ordenados os conteúdos escolares

A noção moderna do tempo, a nova cultura penetraram na organização dos conteúdos, na sua transmissão e aprendizagem. Penetraram nos agrupamentos dos alunos, no trabalho docente, nos rituais de avaliação, repetência, reprovação, até no julgamento que fazemos dos bons ou maus alunos. Bom aluno será aquele acelerado, que aprende os conteúdos estabelecidos nos tempos estabelecidos. Mau aluno será o lento, não tanto aquele que não aprende os conteúdos, mas aquele que não os aprende nos tempos e ritmos predeterminados. Na base da classificação e julgamento dos alunos poderemos encontrar um parâmetro: a relação dos tempos dos educandos com os tempos predefinidos pela escola (ARROYO, 2004: 204).

Os conteúdos para cada série são organizados nos currículos escolares, que, por

sua vez, agrupam os conhecimentos partindo daqueles que são considerados de menor dificuldade cognitiva, portanto, mais “simples”, para os mais difíceis, numa linearidade que se desenvolve em direção à complexidade do conhecimento científico.

O modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à seqüência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos, de maneira que seguir ou não essa seqüência temporal e curricular da progressão acadêmica (nos ensinos fundamental e médio) se transforma em padrão que serve como modelo. Essa descoberta de ligar a passagem do tempo escolar regulado à seqüência do desenvolvimento do currículo – os níveis de exigência escolares – tem uma enorme importância na ordem pedagógica, ao transformar a sincronia entre a passagem do tempo e o desenvolvimento e concatenação dos conteúdos com o ritmo de aprendizagem ou de progresso do aluno que poderá ser considerado ótimo ou normal (SACRISTÁN, 2005:149).

O descompasso, e também, a diferença atribuída aos ritmos de aprendizagem de alunos e alunas, jovens e adultos e a atribuição de *lentidão* na aprendizagem de matemática ao aluno adulto da EJA ecoam a historicidade do tempo escolar. Conforme Sacristán (2005): “Atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com *lentidão* uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo são *anomalias* na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar” (p.149, grifos do autor).

Na rede de discursos, cuja historicidade se vincula à escola e ao aluno, a *lentidão* na aprendizagem da matemática é repleta de significados que as posições de aluno adulto e de aluno jovem atualizam na EJA. A *lentidão* dos adultos remete a uma anomalia, a um mau funcionamento, a um afastamento da normalidade escolar, ao passo que o ritmo “*rapidinho*” dos alunos jovens se aproxima do ideal normalizador, do ritmo “*ótimo*”, que os coloca numa posição melhor na classificação escolar (“primeira em tudo”) e que os levaria a “*passar lá pra lá*”²³:

[...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para

²³ A aluna Mara(15), a despeito do que vaticinou sua colega Albanice(47), assim como a maioria dos(as) alunos(as) jovens dessa turma, não concluiu o Ensino Fundamental nessa escola.

tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo (PETITAT, 1994: 92).

Nesta subseção, o tema da diferença de ritmos de aprendizagem de alunos, que qualifica alunos(as) adultos(as) pela lentidão e alunos(as) jovens pela rapidez (relativa) levou-nos a desvelar, nas práticas de numeramento, o tempo escolar como um modelo que as configura, e a partir do qual se constituem lugares de alunos e alunas e lugares de alunos(as) jovens e de alunos(as) adultos na escola de EJA. O tempo escolar configura a tensão na qual a diferença contrapõe *adultos "lentos"* e *jovens "rápidos"* na aprendizagem da matemática da escola.

Desse modo, revela-se como as práticas de numeramento escolares são delineadas pelos modos de gerenciamento e de *aproveitamento* do tempo em sala de aula. A inadequação representada pela maior lentidão no aprendizado de matemática em relação a um ritmo "ideal" confronta, mais uma vez, o aluno adulto de EJA com os mecanismos de exclusão que o fazem enunciar, ainda que pelo silêncio, a ausência, a resignação: Esse não é o meu lugar – ainda que a professora se disponha a *falar, falar, falar, parar, depois repetir e explicar novamente para os mais velhos pegarem melhor*, pois "esse é o seu lugar".

Porém, o lugar de aluno que as práticas de numeramento escolares demarcam é o lugar do menor, do não adulto na escola. A posição de aluno adulto, portanto, é tensionada pelo tempo escolar tanto por ela contrariar a ordem escolar, – na qual o aluno e a infância se equivalem –, quanto pela posição que essa mesma ordem supõe, na qual a série e a idade mantêm uma correspondência. Essa correspondência, é também, relacionada ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos indivíduos na psicologia e na educação, e em especial, na escola, marcada pela noção de progresso do aluno, que está nas raízes da organização da instituição escolar, nas bases da regulação de seus tempos e espaços.

Nessa tensão, a posição do aluno jovem é desenhada em oposição à do aluno adulto. Seu ritmo, mais rápido do que o do adulto, coloca-o, tanto em relação ao ritmo do adulto, quanto em relação ao tempo escolar, numa posição de relativo sucesso, que, ao aproximá-lo do padrão escolar, o faz acreditar que "esse é o meu lugar". Mas para o aluno(a) jovem também operam os mecanismos de exclusão que definem um papel de

coadjuvante no contexto da EJA (mesmo que o grupo de alunos jovens seja numericamente maior e que demande que eles *silenciem suas respostas* “e suas perguntas”, entendam “*que os adultos têm um momento diferente*” e que aceitem que o ponto de “*equilíbrio*” penda para o outro lado: “esse não é o meu lugar”.

3.2.2 “*Matemática é assim... Um universo... Uma coisa complicada pra mim...*”

Uma outra tensão perpassa as práticas de numeramento nas quais emergem os enunciados selecionados para análise nesta subseção. Essa tensão se configura na contraposição entre os lugares da matemática na escola e os lugares de aluno adulto e de aluno jovem na EJA.

Professora Valquíria: (...) você só vê uma vez por semana, aquela matéria, apesar de ser três horas, é só uma vez por semana.

Cibele (52): Matemática é assim... Um universo... Uma coisa complicada pra mim, então eu acho pouco.

(Ng20E5 – 30/04/08)

A interação acima ocorreu numa aula de Matemática, na qual a professora Valquíria e uma aluna adulta conversavam sobre o ensino dessa disciplina na escola. Nessa interação, a aluna adulta se posiciona ao referir-se à complexidade da matemática e ao relacionar essa complexidade com uma limitação que é dela, que ela situa em si mesma (“*uma coisa complicada pra mim*”). O enunciado que é proferido pela aluna adulta confere uma complexidade à matemática, que é “*assim... Um universo*” para enunciar, por meio dessa complexidade, a sua limitação para lidar com isso que é (“*uma coisa muito complicada para mim*”). Ao proferir esse enunciado, a dificuldade que estaria na matemática, pela sua *complexidade*, passa a situar-se na aluna, pela sua limitação.

Essa posição é também assumida por Albanice, que menciona a insuficiência de seus esforços para lograr sucesso no aprendizado de Matemática na escola.

Albanice (47): Eu, na medida do possível, eu me esforço, mas eu acho que aquilo que eu me esforço, não é o suficiente...

Cibele (52): Engraçado é que toda aula de Matemática, quando eu vou embora, eu só vejo números... Como se tivesse caindo uma tempestade de números em cima de mim e querendo ficar com aquilo na cabeça. Isto aqui, por exemplo, eu fico com isto na cabeça até amanhã.

(Ng20E5 – 30/04/08)

Na interação acima, as duas alunas adultas conversam sobre a matemática na escola narrando suas limitações para aprendê-la. A idéia de insuficiência que o esforço não consegue compensar aparece como um argumento que explica o malogro e justifica a posição de aluna de Albanice que cumpre suas obrigação, embora não obtenha o sucesso esperado.

Cibele enuncia uma imagem da matemática, e de si mesma em relação a essa imagem, que posiciona essa matemática num lugar de alteridade, de um Outro, ao qual ela, de sua posição, só tem como modo de acesso a estranheza, a impotência, que “vê” números que “caem sobre ela”. Esses números não são, portanto, internalizados – e nem o podem ser –, uma vez que, embora ela queira ficar “com isso na cabeça” e que isso a envolva por algumas horas (“até amanhã”), ela não se apropria daquilo que foi contemplado na aula.

Aqui pode parecer que o tema do lugar e não lugar se estabeleceria com outros elementos, numa suposta inversão, que parece dizer que “a sua cabeça é lugar e não é lugar dessa matemática”. A matemática ocupa sua cabeça por algumas horas, mas não fica lá.

A “cabeça lugar da aprendizagem” ou “cabeça lugar do conhecimento” parece qualificar-se, na enunciação de Cibele, como uma cabeça “inferior”, ou de “má qualidade”, uma vez que “não consegue” absorver a complexidade matemática, ou ainda, como “uma cabeça que não é mesmo o lugar dessa matemática” que lhe é tão estranha, tão Outra. De qualquer maneira, uma incompatibilidade é enunciada.

O tema da incompatibilidade entre “certas cabeças” e a matemática na enunciação de Cibele é, entretanto, eco de outros enunciados que compõem os discursos sobre escolas, escolaridade, ensino de matemática e educação de jovens e adultos. Na análise dos metadiscursos que estabelecem o papel da escola e da matemática nas escolas no projeto da modernidade, Clareto destaca:

O papel da escola é, pois, formar a mente, disciplinar o espírito. Todo e qualquer sentimento, sensação, emoção, intuição (que não a intelectual) deve ser execrado. Neste sentido, a Matemática aparece como a disciplina por excelência, uma vez que a ela é atribuído o papel de formar a mente, por ser tida como tendo como objetivo principal o desenvolvimento do raciocínio (CLARETO, 2006:11).

Clareto (2006) nos convida a “interrogar retrospectivamente a matemática” na busca por construir uma compreensão dos lugares que ela ocupa na educação escolar hoje, objetivando “pensar a matemática como constituidora da racionalidade moderna que tem sido o fio que tece a educação escolar (p.1)”.

A autora já ressaltara, anteriormente, a relevância da Matemática Acadêmica no projeto da modernidade tanto como legitimadora do conhecimento quanto pelas noções de Razão e Lógica que ela institui:

Nas chamadas Revoluções Científicas, que instigaram a capacidade humana de investigar e decifrar os mistérios da natureza, e que teriam marcado o início da modernidade, a Matemática passou a ocupar um lugar de destaque, sobretudo, com Galileu, quando ele deixa de usar a linguagem cotidiana para descrever e analisar fenômenos, e passa a usar, em seu lugar, a linguagem matemática. A verdadeira revolução, ao que parece, foi aquela provocada pela mudança de visão e concepção de universo, tendo a Matemática como suporte (CLARETO, 2002:18-19).

Assim, se a “cabeça” de Cibele *não é lugar da matemática* é porque a escola – e a sociedade moderna – não é lugar de Cibele. As imagens que Cibele utiliza para falar de sua relação com a matemática evocam sempre a idéia de um turbilhão que a envolve, mas não a permeia.

Cibele(52): Eu tenho uma dificuldade muito grande: eu não consigo estudar fazendo nada, nada, barulho, nada...Qualquer coisa me distrai...

Professora Valquíria: A gente precisa ir se adaptando às dificuldades... A matemática tem uma sequência... Não é, Sonia? Eu digo que é igual a um trenzinho... Descarrilou um vagão, descarrila tudo...

Ng20E3 – 30/04/08

Na interação acima, a aluna adulta declara ter “*dificuldade muito grande*” para a aprendizagem matemática, insere-se a referência às condições do ambiente para

aprendizagem. A aluna reclama silêncio, indispensável para sua concentração, talvez porque sua cabeça não seja assim tão adequada para *absorver* o conhecimento matemático, de modo que “*qualquer (outra) coisa*” a distrai. A professora, entretanto, redireciona a linha argumentativa de explicação da dificuldade, retomando o discurso sobre a natureza do conhecimento matemático e tematizando suas características mais recorrentes no discurso escolar: a linearidade, o sequenciamento, a ordenação. Se, por um lado, a aluna evoca a complexidade da matemática que exige concentração para a sua aprendizagem, por outro lado, a professora apresenta a estratégia *adequada* de lidar com essa complexidade ao introduzir a noção de que esse conhecimento é ordenado e tem uma sequência que necessita ser garantida na aprendizagem, cuja transgressão explicaria o fracasso “*descarrilou um vagão, descarrila tudo*”.

A noção de que a sequência matemática implica uma ordem necessária que garante o conhecimento encontra seu fundamento no terceiro preceito do método cartesiano, dedicado à dedução, que afirma a importância de

[...] conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-se, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros (DESCARTES, 1999 [original 1637]: 49-50).

Os motivos para o “descarrilamento” dos vagões dos alunos adultos de EJA são diversos no dizer da professora:

Professora Valquíria: [...] O que eu percebo é que a maioria dos adultos tem problemas psicológicos, vamos dizer, porque tiveram trauma com a matemática no passado, porque deixaram de estudar muitos anos e a matemática realmente requer essa sequência... Sequência lógica... E eles estão um pouco assim, defasados...
 En3E3 – 14/05/08

Nessa entrevista, a professora Valquíria convoca a psicologia ao diagnosticar os motivos da dificuldade do aluno adulto como um “problema psicológico” advindo de um “trauma com a matemática no passado”, ou da descontinuidade de sua trajetória escolar. Esse argumento nos leva à inserção da psicologia nos contextos de escolarização, numa relação que definiu os rumos do desenvolvimento não só da ciência

psicológica como também da educação. Yazzle(1990), ao abordar a origem da ciência psicológica afirma que

[...] a bibliografia disponível nos diz que a psicologia enquanto instrumento aplicado à educação se origina justamente no final do século XIX, com o empenho dos educadores e psicólogos em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem a elas métodos especiais de educação, a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos por aquela sociedade, como se constata com a demanda do governo francês no início do século XX, que resultou no desenvolvimento de instrumentos de mensuração, mais especificamente os primeiros testes de inteligência (p.14).

No Brasil, conforme Zanela & Molon (2007), nos quarenta e quatro anos de reconhecimento da profissão de psicólogo, há uma “predominância das intervenções voltadas à manutenção da ordem escolar institucionalizada via ajustamento de alguns desviantes. Predominaram, não sem surpresa, o atendimento a alunos(as) encaminhados(as) para atendimento por apresentarem os ditos *problemas de aprendizagem*” (p. 261 - grifos das autoras).

De acordo com a professora Valquiria, a “incapacidade” ou a “dificuldade” de apreender e a impossibilidade de acompanhar a “*sequência lógica*” desqualificam o aluno adulto para a aprendizagem da matemática na escola.

A dificuldade perspectivada como um “problema de aprendizagem” atribui uma “anomalia” ao aluno adulto da EJA, e “explica” sua “incapacidade” e seu insucesso. Aos alunos jovens, entretanto, a professora concede um outro lugar.

Professora Valquiria: (...) Então, quando eu falo assim: “Você [jovem] não pode responder”. Por quê? Porque tem alunos que são brilhantes, né... Até adultos, mesmo, mas não é a maioria...

En3E2 – 14/05/08

Os alunos ou as alunas jovens, recém-egressos da escola regular, estariam mais “capacitados” para a aprendizagem de matemática na escola. O que os faz “brilhantes” é serem capazes de acompanhar (por vezes, superar) o ritmo da escola, a “sequência lógica” dos conhecimentos ali abordados assim como seu modo de pensar mais identificado com o que se reconhece como “raciocínio lógico”. A internalização da cultura escolar torna sua “cabeça” mais compatível com a matemática na escola.

Entretanto, se a escola é, nessa perspectiva, o lugar do aluno jovem porque ele

acompanha “o trem nos trilhos” e o não lugar do aluno adulto que deixa o “trem descarrilar”, a intervenção da professora, mais uma vez, instaura uma interdição à participação dos jovens: “*Você não pode responder*” para dar a oportunidade aos alunos adultos que, na maioria não são tão “*brilhantes*”, mas (ou por isso) estão no “seu lugar”: a escola de EJA.

O tema da incapacidade dos adultos para as tarefas matemáticas não permeia apenas o discurso *sobre* a matemática, mas se reflete na posição assumida por muitos alunos adultos nas interações em que se fala *de* matemática²⁴. Que apareça nos discursos *sobre* matemática não chega a ser surpreendente. A trama das interdições pelo discurso é, entretanto, tão intrincada e cruel que se instaura também nos discursos *de* matemática, mais uma vez estabelecendo posições de exclusão para os alunos e alunas da EJA.

Mara(15): Porque ele é par.

Professor Gilberto: Qual é o seu nome?

Mara(15): Mara.

Professor Gilberto: Como é que você sabe que esse número é par?

Mara(15): Porque ele termina em seis que é par.

Professor Gilberto: É isso aí! Isso que se chama critério de divisibilidade! Ela sabe olhar para o número e dizer que esse número é divisível ou não por dois sem fazer a conta.

Albanice(47): Eu não sei...

Cibele(52): Eu não sei..

N24E4 – 02/06/08

Na interação acima, o professor saúda o procedimento adotado por Mara, que se presta exatamente para exemplificar aquilo que ele quer ensinar a seus alunos: “o que é critério de divisibilidade”. Nessa explicação, o professor usa a expressão “ela sabe olhar” para referir-se ao caso em geral “saber se um número é divisível por outro sem efetuar a divisão” que é o que define o uso de um “critério de divisibilidade”. A posição assumida pelas alunas adultas nessa interação, entretanto, personifica a situação e se configura em mais uma oportunidade de negação do seu saber matemático em oposição

²⁴Conforme Fonseca (2001, 2007), os discursos *sobre* matemática são identificados por trazerem para a negociação de sentidos um locutor que se afasta do objeto, ao tomá-lo como algo *dado*, e que sobre ele emite um julgamento, ecoando opiniões e influências. Por outro lado, os discursos *da* matemática são identificados como aqueles em que se fala dos procedimentos e conceitos *em atividade*, nos quais alunos e professores narram ou discutem procedimentos, elaboram e exploram conceitos, como um recurso para estruturar, explicitar, justificar ou questionar seu fazer matemático.

ao saber da aluna adolescente ou ao saber “geral” (como esse que pelo critério de divisibilidade permite definir – no infinitivo impessoal – se o número é divisível ou não). Essa “falta” expressa na repetição do enunciado “*eu não sei... eu não sei*” mobiliza ainda um outro argumento na tentativa de caracterizá-la e , de certa forma, *naturalizá-la*.

Professor Gilberto: (...) Mas o instrumento facilitador para a aprendizagem da matemática é tentar realizar um trabalho onde a gente leve em consideração as experiências de vida desses alunos. Eu não digo que isso não deve ser feito com relação aos mais jovens, mas abstrair para o adulto é muito mais difícil do que para a adolescente.

En4E4

O trecho acima, destacado de uma entrevista com o professor de Matemática, aponta a dificuldade para a abstração matemática do aluno adulto da EJA, argumento adequado para se fazer acompanhar da afirmação de que a consideração das experiências dos adultos é um instrumento facilitador para o ensino e a aprendizagem da matemática.

A noção de que adultos na EJA aprendem matemática baseando-se nas suas experiências de vida é parte do legado da educação popular e das concepções freireanas sobre a educação das pessoas adultas. No entanto, quando polarizadas em relação à falta de uma competência necessária para a aprendizagem de matemática , a abstração, essa experiência parece ecoar a noção de conhecimento evolutivo, na qual a experiência se refere ao concreto, ao infantil, ao inicial. Desse modo, haveria uma compreensão de que seria necessário reiniciar no adulto o seu processo de desenvolvimento, a partir da etapa inicial, pela sua experiência, desde o concreto.

As referências a essas dificuldades dos adultos para a aprendizagem matemática ecoam discursos nos quais a aprendizagem matemática do aluno adulto da EJA incorpora o que Colinvaux (2001) apresenta como traços recorrentes da noção de aprendizagem no ideário educacional, ao enfatizar que

[...] a idéia geral é que a noção de aprendizagem que, nos dias de hoje, norteia e sustenta grande parte de ações educativas (nacionais e internacionais) se inscreve numa perspectiva específica, um *telos* da educação ocidental, que atribui um papel central à racionalidade abstrata. Esta perspectiva específica é apoiada em estudos

psicológicos (da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento) que tomam como modelo de pensamento, ou ainda, como expressão máxima do pensamento, o pensamento científico. Qualquer que seja a base – psicológica ou epistemológica – a partir da qual aborda o estudo do pensamento, a perspectiva da racionalidade abstrata coloca em cena um pensamento puro, um pensamento que se libertou das amarras do corpo, do afeto, das influências sociais (p.1).

Colinvaux (2001) apresenta um primeiro traço recorrente no ideário educacional sobre aprendizagem: a aprendizagem deve ir do concreto ao abstrato: “Essa idéia na educação pode ser associada à noção de estágios de desenvolvimento psicológico cognitivo, sobretudo à caracterização do pensamento formal (hipotético-dedutivo ou abstrato) segundo a perspectiva piagetiana” (p.2).

Ao buscar as justificativas para que esse traço seja tão forte nos meios educacionais, Colinvaux (2001) afirma:

Este princípio é em parte tributário da noção de que as crianças – assim como os adultos não-escolarizados – são seres de competências intelectuais limitadas, lacunares: daí a necessidade de simplificar os conteúdos! Mas este princípio também está associado à perspectiva epistemológica para a qual o conhecimento se desenvolve de modo linear e acumulativo (p.3).

As concepções de raciocínio e de inteligência hegemônicas nas sociedades ocidentais nos identificam com a capacidade de compreensão de estruturas. Pouco se tem discutido ainda o caráter marcadamente cultural dessa concepção de raciocínio e o quanto as práticas culturais diversificadas do sujeito podem “comprometer” sua “capacidade” de exercer *esse* “raciocínio lógico”.

Tais discursos evocam, assim, os modelos de racionalidade cartesiana que fundamentam a matemática acadêmica, a matemática escolar e muitas outras práticas de numeramento cotidianas que almejam uma legitimação social. Dessa maneira, não só os conteúdos disciplinares, mas principalmente didáticas e metodologias de ensino de matemática são permeadas por essa racionalidade, assim como o são também as concepções sobre aprendizagem matemática, que mais uma vez colocam alunos(as) jovens e alunos(as) adultos da EJA na tensão de ver a escola como seu lugar e seu não-lugar.

3.2.3 “Ele é dez em matemática!”

Alzira(49): [falando com a pesquisadora]: Ele é dez em matemática! Ele é muito bom! Nelson! [gritando para o colega] Está na porta do banheiro... Acho que não sai mais não... Vê que hora tem aí! Sete e quinze? Sete e doze... Eu acho que ele não saiu ainda não...

Ng22E2 – 21/05/08

O enunciado que nomeia esta subseção é proferido pela aluna Alzira(49), numa aula de Matemática, pouco antes de se iniciar uma atividade de avaliação marcada para começar às dezenove e trinta. Nessa aula, o aparelho de mp3 que eu havia trazido para fazer as gravações havia sido colocado entre as carteiras de Alzira(49) e de Mara(15), com o objetivo de gravar a interação dessas alunas durante a preparação de ambas para a avaliação. Num certo momento, Alzira começa a olhar com preocupação para a porta, e percebo que o aluno Nelson(14), que havia chegado no início da aula e desde então havia entrado e saído várias vezes, estava fora da sala, embora a hora marcada pela professora para o início da avaliação se aproximasse. É nesse cenário que Alzira(49) exalta o desempenho do aluno que é “dez em matemática”. Ao fazê-lo, a aluna adulta cuida do aluno jovem chamando-o para voltar para a sala e não se atrasar para a avaliação.

O *cuidado* de Alzira, entretanto, conforma-se na preocupação com o cumprimento da disciplina escolar, em relação à qual o jovem se *arrisca*, contrapondo-se à regulação e ao controle de tempo (hora de participação da aula, horário de início da prova) e do espaço (permanência na sala de aula, sentar-se em sua carteira, conter-se). Há uma identificação entre a aluna adulta e uma certa “função de regulação”, à qual o *cuidado* se integra.

Na EJA – e nessa escola em que foi feito o trabalho de campo desta investigação, em especial, – a regulação de tempos e espaços escolares explicita uma lógica de organização que não considera os tempos e espaços de adolescentes e jovens na escola: não há recreio, nem aulas de Educação Física, nem acesso à sala de informática, que fica trancada no horário da noite, nem há possibilidade de uso dos espaços abertos da escola, como as quadras e os pátios externos.

Apesar disso, alunos e alunas jovens *fogem* das aulas, *ampliam* o tempo da ida ao banheiro, *aumentam* seus trajetos entre as salas de aula, entre as salas e os banheiros,

conversam na rampa, *circulam* pelos corredores e *ocupam* os banheiros, fazendo desses espaços e tempos escolares regulados e, de certo modo, *proibidos*, espaços e tempos de socialização, de encontro, nos quais conversam sobre a vida, marcam encontros, ou *fumam um cigarrinho para descontraír antes de fazer uma prova*, conforme me disse uma aluna jovem.

Conforme Dayrell (2007), a relação da juventude com a escola, ao considerar a progressiva massificação de acesso a essa instituição, traz novos desafios, inusitados para uma instituição acostumada a pensar-se destinada à Educação de crianças ou de jovens que já absorveram e se submeteram à lógica escolar e que, por concessão, dispõe-se à Educação de Adultos. A chegada do público jovem a EJA impõe à escola a *incômoda* presença dos jovens pobres que

[...] estão, cada vez mais, transpando os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios. Dentre eles, uma questão central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como alunos. Pode causar estranheza tal afirmação, uma vez que há uma tendência à naturalização da categoria “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto. Ao contrário, porém, o “aluno” é uma construção histórica, contextualizada a uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico (Sacristán, 2005). Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. (DAYRELL, 2007: 1119).

O processo de tornar-se aluno da EJA, para o jovem, é urdido na trama que faz entrelaçar sua condição juvenil, e, em especial, sua “situação juvenil”²⁵, com as relações intergeracionais na escola, e desse modo, na cultura escolar que permeia toda essa trama, ao forjar regularidades e padrões que *devem* ou *podem* incorporar-se ao *aluno* em sua constituição na escola de EJA. .

Portanto, ao enunciar “*Ele é dez em matemática!*”, Alzira (49) mobiliza um modelo de aluno valorizado pelo alunado adulto, mas ao qual, mais frequentemente é o

²⁵ Abramo(2005) sugere uma distinção entre *condição juvenil* : “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional” e *situação juvenil* , que “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc”. (p.42)

aluno jovem que corresponde: o aluno que é “*muito bom em matemática*”. Compõe, pois, o *tornar-se aluno* esse ideal de sucesso forjado na cultura escolar identificado com a apresentação de respostas desejáveis (e escritas) às tarefas propostas pelos professores para avaliar “o aprendizado dos conteúdos curriculares”. Sacristán (2005) destaca a função reprodutora da cultura que se engendra nesse ideal de aluno:

Dizer de forma abstrata que a escola é um agente ou tem uma função reprodutora da cultura é correto, mas salientamos que ela é reprodutora de uma cultura peculiar. Mais do que reproduzir, transmitindo o acervo cultural disponível, o que ela realmente faz, por meio de suas práticas, é produzir algo singular, que nós, se me permitem a expressão, chamaremos de cultura curricularizada, ou simplesmente curricular. Ela é formada por um conteúdo que, pela peculiaridade e forma como se aprende, cria por si mesmo um âmbito que modela o aluno como aprendiz (p.161).

As práticas escolares incorporam a avaliação no bojo dessa cultura “*curricularizada*”, na qual tornar-se aluno é estar sujeito à regulação que exprime, na avaliação, um de seus modos de controle, ao definir as condições para *seguir ou não seguir adiante* numa suposta linha evolutiva que perpassa o tornar-se aluno nessa cultura.

Nélson (14), entretanto, a despeito de seu sucesso em matemática, não se dispõe a incorporar completamente o modelo de aluno preconizado pela escola e que incluiria, não só a apresentação de respostas adequadas na prova de Matemática, mas também a submissão aos rituais escolares, particularmente os rituais que envolvem a aplicação da prova: hora marcada, permanência na sala de aula e em sua carteira, valorização da revisão no horário que antecede a prova, o cumprimento das rotinas de solicitação de autorização para uso dos espaços escolares, nos tempos escolares.

A aflição de Alzira (49) com a passagem do tempo (“*vê que hora tem aí...*”) e a função reguladora que ela assume em relação ao seu colega jovem parecem querer ajustá-lo ao modelo, uma vez que, para ele – que já “*é dez*” – só lhe falta ajustar seu comportamento ao que é esperado pela escola, enquanto ela, apesar de assumir o comportamento adequado, não logra os resultados que a aproximariam do modelo de aluno.

Lugar e não lugar de alunos jovens e de alunos adultos, a escola joga com os componentes do modelo de aluno identificando neles as faltas que os fazem afastar-se desse modelo.

[...] Ao chegar à sala, a professora Valquíria está fazendo a chamada. Noto que as mesas estão separadas, uma a uma, formando colunas. Professora Valquíria olha para mim e diz em voz alta:

Professora Valquíria: Essa arrumação foi feita para diminuir a conversa...

E olhando para Joane(23) e Paula(17); que estão separadas e bem distantes uma da outra, ela diz:

Professora Valquíria: Joane e Paula conversam muito! Mas a bagunça na turma não é só culpa dos jovens... Os outros alunos conversam muito também...

Então, a professora, sentada sobre sua mesa, que fica em cima do tablado, faz uma pausa enquanto corre o olhar em cento e oitenta graus de modo a visualizar todos os alunos e todas as alunas. Nesse momento, parece querer capturar o olhar de cada aluno ou aluna e diz:

Professora Valquíria: As notas da avaliação da turma foram predominantemente baixas! Mas, por exemplo, o Leandro, tirou MB...

Nesse momento, Roberto(39), que está sentado perto do lugar onde estou, mostra a avaliação dele para mim preocupado com o B que ele tirou.

N19 E2 - 09/04/08

Nessa interação, a professora Valquíria, ao anunciar que “*Essa arrumação foi feita para diminuir a conversa*”, adota procedimentos para lidar com a “indisciplina” na turma. Enfileirar as mesas, uma a uma, de modo a individualizar lugares de alunos, e favorecer a vigilância, o controle e a identificação, e punição do aluno que está se *desviando* da conduta definida pelos padrões de normalidade da escola são procedimentos disciplinares que estão nas raízes da cultura escolar e da regulação do espaço-tempo que a constitui.

Na arrumação da sala, uma primeira configuração de lugares se faz a partir da intencionalidade pedagógica de *ordenar para ensinar*. Uma pressuposição para essa *ordenação* é revelada na enunciação “*Joane e Paula conversam muito! Mas a bagunça na turma não é só culpa dos jovens... Os outros alunos conversam muito também...*”. Assim, há um pressuposto subjacente, revelado na negação “*não é só culpa dos jovens*” que é o de esperar-se que “*a bagunça na turma*” seja “*culpa dos jovens*”.

Se o aluno jovem se opõe à ordem escolar, por sua notória – e esperável – *indisciplina*, no entanto os “*outros alunos*” – os adultos, – são posicionados por uma relação de comparação aos alunos jovens. Como eles “*conversam muito também*”, a eles também será imputada a “*culpa*” pela bagunça.

A suposição de que a culpa da bagunça fosse dos jovens naturaliza esse lugar do jovem na escola da EJA: esse é o meu lugar... Lugar daquele que deve ser disciplinado,

moldado, contido. “*Os outros*” – os alunos adultos – incluídos na censura receberão, porém, o mesmo tratamento – submeter-se a uma disposição espacial na sala de aula imposta pela professora – a despeito da inadequação dessa “medida pedagógica” para lidar com pessoas adultas. Mas a escola não tem outras estratégias para lidar com adultos – e nem com jovens – pois “esse não é o seu lugar”.

Logo a seguir, a professora enuncia: “*As notas da avaliação da turma foram predominantemente baixas! Mas, por exemplo, o Leandro tirou MB*”. Um outro sentido para a relação dos jovens com o modelo de aluno forjado na cultura escolar emerge no privilégio que o desempenho do jovem na matemática assume, ordenando, desse modo, as qualidades que classificam alunos na escola. Leandro(16) é inserido no enunciado após uma palavra adversativa “*mas*” e uma referência introduzida pela expressão “*por exemplo*”. Os “*outros alunos*”, que “*conversam muito também*”, ao contrário do que seria esperado, têm “*notas predominantemente baixas*”.

Ao privilegiar o desempenho do aluno jovem na matemática a despeito de sua conduta indisciplinada, a escola impõe uma hierarquia de valores atribuídos aos elementos que compõem as estratégias de inserção na cultura escolar. Assim, em seu processo de “tornar-se aluno na EJA”, o(a) aluno(a) jovem se aproxima do modelo escolar pelo seu (relativo) sucesso em matemática: “esse é o seu lugar”. No entanto, esse (relativo) sucesso é contrabalançado por um “não lugar” que parece *naturalizar-se* para o jovem na EJA, que é o da “indisciplina”, do “mal-comportamento”, dos “desvios de conduta”.

Ao aluno adulto, entretanto, coube uma *reprovação* pelo seu *deslocamento*, uma vez que o lugar do aluno adulto na escola de EJA não *deveria ser* o da indisciplina, associada à atitude de separar as carteiras antes de comentar os resultados da prova como o fator que desencadeou o desempenho “*predominantemente*” baixo.

Quando o aluno Roberto(39) mostra à pesquisadora a nota obtida por ele na prova, sua expressão denota aborrecimento e frustração. O “*B*” que ele recebera fora qualificado na enunciação da professora no bojo das “*notas predominantemente baixas*” comparado ao “*MB*” do aluno Leandro(16). O aluno adulto assume posição de inferioridade em sua relação com a matemática escolar, que o frustra por revelar seu distanciamento do desempenho *exemplar* de aluno protagonizado pelo adolescente Leandro (esse é o meu lugar) e de difícil acesso para os “*outros alunos*” (esse não é o meu lugar).

A familiaridade com o conhecimento escolar valorizado por educadores e

educandos como componente decisivo na aproximação do modelo de aluno é novamente tematizada no evento descrito abaixo:

Hoje a professora Valquíria dará uma avaliação. Ela coloca alguns exercícios no quadro para fazer uma recordação com a turma. Mara(15) e Alzira(49) fazem o exercício juntas. No caderno de Mara(15):

2) Efetue:

$$a) \frac{1}{8} + \frac{2}{3} =$$

$$\begin{array}{r|l} 8,3 & 2 \\ 4,3 & 2 \\ 2,3 & 2 \\ 1,3 & 3 \\ \hline 1,1 & 24 \end{array}$$

Alzira(49): Ali [apontando para o três] é ímpar? É ímpar?

Mara(15): Oito e três...Aí você vai começar dividindo por dois...A metade de oito é? Quatro né? Aí [apontando para o três] não é par... Aí não pode dividir por dois.

Alzira(49): Continua aqui [apontando para o três] ?

Mara(15): Repete ele. Aí o quatro pode ser? Não pode. Aí faz por dois de novo...Repete o três de novo, o dois de novo, aí repete o três de novo, aí agora acabou os números pares. Aí agora, o três pode ser dividido por um? Não. Pode ser dividido por dois? Não...

Alzira(49): Só por um número?

Mara(15): Repete o três. Aí vai dois vezes dois, quatro, quatro vezes dois, oito, oito vezes três, vinte e quatro. Aí pronto! Acabou!

Mara(15) canta baixinho enquanto faz o exercício.

Alzira(49): Tu faz matemática cantando, cara?

Ng22 E4 - 21/05/08

“Tu faz matemática cantando, cara?” Esse enunciado que é proferido pela aluna Alzira(49) ao se referir ao modo como a aluna Mara(15) “faz matemática” explicita a posição conferida à aluna jovem em relação a sua competência na matemática na escola, a sua *facilidade* que permite a ela *fazer matemática cantando*.

O posicionamento da aluna adulta, ao se surpreender com a *facilidade* da aluna jovem, que lhe permite lidar com leveza com as tarefas matemáticas “cantando”, indica uma oposição em que ecoam os discursos sobre a *dificuldade* dos alunos adultos com a matemática. A facilidade de Mara(15) se revela para a colega não apenas pela solução do exercício “cantando”, mas pela competência que ela demonstra ao operar o discurso

de matemática, mobilizando formulações consagradas nas práticas escolares de (ensinar a) fazer fatorações simultâneas: “*Aí o quatro pode ser? Não pode.*”

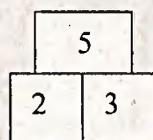
A interação coloca em cena, no rol das práticas escolares de ensino e aprendizagem e, portanto, de sua cultura “*curricularizada*” (Şacristán, 2005), discursos forjados na cultura escolar no âmbito das finalidades e intencionalidades precípuas da escola.

Na interação acima, Mara(15) ensina matemática para Alzira(49) e, ao fazê-lo profere um discurso cuja forma é estritamente escolar: perguntas e respostas, repetição em voz alta das operações enfatizando um processo gradual e sequenciado de resolução, no qual se busca simplificar o conteúdo a ser transmitido, do mais simples ao mais complexo, passo a passo e visando a padronizar a memorização do procedimento.

Esse modo de *fazer matemática* da aluna jovem é estreitamente identificado com a cultura escolar. Mara *aprendeu* na escola, *mais* do que os conteúdos da matemática, um modo de *fazer matemática*, de narrar a matemática ao fazê-la, de ensinar (e aprender) matemática: “Esse é o meu lugar”:

A adequação dos modos de narrar a matemática ao discurso escolar surge como o elemento decisivo de inclusão dos sujeitos na cultura escolar, especialmente na educação de jovens e adultos (*cf* Fonseca, 2001). A percepção da lógica dos procedimentos informa e revela essa adequação como vemos no evento abaixo:

No quadro:



Professor Gilberto: Silvio! Qual é a idéia da formação de tijolinhos?

Sílvio(33) folheia a sua apostila e, ao encontrar a página 17²⁶, diz:

Sílvio(33): Lembra muito isso... Quadrado mágico...

Mauro(27): Eu não estou entendendo...

Angelina(34): Eu também não...

Antônio(15): O tijolo de cima é a soma dos tijolos de baixo!

Ao terminar de responder, Antônio(15) se levanta de sua carteira e se dirige à mesa do professor para mostrar que já havia feito todo o exercício dois em sua apostila. O professor Gilberto, que está em sua mesa, corrige o exercício feito por Antônio(15) e diz:

Professor Gilberto: Está tudo certo, Antônio!

Antônio(15) sorri e mostra o que fez, exibindo a apostila na frente da sala para os outros

²⁶ Ver anexo 1

alunos e alunas da turma, que, nesse dia, eram todos adultos.

Nessa interação, o aluno jovem *dá a resposta certa* e esperada pelo professor que enuncia, depois de corrigir a sua apostila e verificar que as respostas estão corretas: “*Está tudo certo, Antônio!*”. A pergunta inicial do professor “*Qual é a idéia da formação de tijolinhos?*” é dirigida ao aluno adulto, Sílvio(33), que procura uma resposta na semelhança que *ele percebe* entre os *tijolinhos* e o *quadrado mágico* ao dizer: “*Lembra muito isso... Quadrado mágico...*”. Podemos considerar que é a semelhança das *formas* que sugere uma primeira indicação para a resposta à pergunta do professor sobre sua idéia da *formação dos tijolinhos*. É essa a relação que Sílvio estabelece ao evocar o conteúdo ensinado na aula passada e compará-lo com o conteúdo atual, e é esse o caminho que ele indica para a resolução da questão colocada pelo professor: a busca de algo já feito. No entanto, o silêncio do professor é a indicação de que essa resposta *não serve* porque *não está certa*.

“*O tijolo de cima é a soma dos tijolos de baixo*” é a resposta de Antônio, que corresponde ao que espera o professor quando pergunta: “*Qual é a idéia da formação dos tijolinhos*”. Idéia nesse enunciado quer dizer *relação matemática*. Antônio intui essa interpretação desejada pelo professor a partir de sua intimidade com tarefas escolares. Ele *entende* o que o professor *quer dizer*, mesmo quando ele não o diz explicitamente.

A resposta de Sílvio “*Lembra muito quadrado mágico*” seria adequada à pergunta sobre a idéia, não fosse a intenção pragmática desse enunciado (reconhecida por Antônio, mas não por Sílvio, Mauro ou Angelina) de desencadear uma resposta que produzisse um modo de resolver a tarefa de preencher os tijolinhos.

O sentido do enunciado pretendido pelo professor não é *dado a conhecer* a menos que os interlocutores intuem a intencionalidade de enunciação. Portanto, a competência para *responder* e *descobrir* não é algo *dado a conhecer* no contexto restrito da enunciação, mas, sim, é algo *aprendido* no âmbito das práticas escolares, de sua cultura “*curricularizada*”, aprendizado que é inerente ao processo de *tornar-se aluno*.

Desse modo, ao enfocarmos jovens e adultos na EJA, pelas e nas práticas de numeramento, o que se revela e faz contrastar os lugares e não lugares que nessas práticas são forjados evoca a relevância do papel da escolarização, nos modos de jovens e de adultos se tornarem alunos na EJA.

Jovens egressos da escola regular, com idades entre catorze e dezoito anos, ao se

tornarem alunos na EJA, trazem as marcas recentes de sua escolarização e, portanto, da apropriação de modos escolares de lidar com o conhecimento matemático. Contudo, na EJA, o *tornar-se aluno* se faz numa cultura na qual o adulto tem sido reconhecido como o destinatário preferencial do esforço do projeto de escolarização – embora não necessariamente das práticas escolares. Assim, é o aluno adulto que se estabelece como um modelo de *aluno da EJA*.

No entanto, mais do que tensionar os modelos de aluno, ou de adulto, a juventude na EJA recoloca em cena as raízes da cultura escolar, ao mostrar o seu cerne, trazido à baila, revirado, pela entrada da juventude. As idéias a partir das quais a cultura escolar se constrói e nas quais foram forjados os modelos que lhe servem de referência são denunciadas nesse processo, que valoriza o sucesso dos jovens por sua identificação com o modo escolar de aprender e a atitude receptiva dos adultos a quem essa escola (da EJA) está vocacionada a atender.

Nas práticas de numeramento vivenciadas na sala de aula da Matemática de EJA, evidenciam-se em tensões as concepções e as idéias que definem um lugar *a priori* para alunos jovens e para alunos adultos pela sua posição *sociocultural*. Essa posição é perspectivada pela posição econômica – são pessoas pobres – e emerge no contexto escolar em sua dimensão cognitiva, que empresta ao distanciamento de jovens e adultos do modelo de aluno pretendido pela escola uma formulação adequada a um projeto educativo calcado nos princípios da racionalidade moderna.

Marcados pela incapacidade para tornarem-se *alunos* tal como *deveriam* ser, jovens e adultos vivem, na EJA, a tensão entre a legitimação e a não legitimação de seus modos de aprender, indagar, comportar-se: “Esse é o meu lugar, esse não é o meu lugar”.

3.3 LUGAR DA MATEMÁTICA NA VIDA... LUGAR DA MATEMÁTICA NA ESCOLA

Nesta seção, consideramos a importância de situar o tema da *matemática na vida*, no âmbito dos discursos e das propostas da educação matemática que têm reiterado a necessidade de articular a *matemática escolar* e a *matemática na vida*, considerando a potencialidade dessa articulação para “um ensino de matemática com significado”, mas também, para conhecer e legitimar conhecimentos matemáticos não escolares (Monteiro, 2004).

De acordo com Fonseca (2002), atualmente

encontramos em praticamente todos os textos *prescritivos* da Educação Matemática Escolar (Parâmetros Curriculares Nacionais, Manuais do Professor em livros didáticos, Programas de Ensino elaborados pelas Secretarias de Educação, Literatura na área de Educação Matemática) uma recomendação enfática para que se utilizem *problemas do cotidiano* para ensinar Matemática (p.6 – grifos da autora).

Na escola na qual o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado, o programa de formação continuada dos professores de matemática contemplava discussões referenciadas na perspectiva etnomatemática. Segue-se uma tendência, que se tem firmado na pesquisa e nos discursos nesse campo da educação matemática e que aponta a possibilidade de incorporar às práticas docentes, assim como aos currículos e didáticas, uma abordagem que possa conferir na EJA “visibilidade às histórias daqueles que têm sido sistematicamente marginalizados por não se constituírem nos setores hegemônicos da sociedade” (KNIJNIK, 1996: 22).

O material didático e as propostas que o professor apresenta nas aulas são, pois, permeados pela intencionalidade de provocar situações ou de criar problemas matemáticos que levem o aluno a perceber – e a aderir ao discurso sobre – a importância da matemática na sua vida. Entretanto, nas entrevistas com os alunos e alunas, foi a pesquisadora quem provocou o tema da relação da matemática na vida com a matemática na escola. Não houve, portanto, um surgimento espontâneo desse tema, assim como do tema correlato sobre a importância da matemática na vida do aluno.

As subseções que compõem esta seção de análise sobre o lugar da matemática

na vida e na escola focalizam três configurações na relação desses discursos com os tempos de vida na EJA: na primeira, o discurso da escola convoca a experiência de vida do aluno adulto como estratégia de significação para o conhecimento escolar; na segunda, a relação da matemática da escola com a matemática da vida propõe a legitimação da abordagem escolar na promessa de uma “matemática para o futuro” no presente do aluno jovem da EJA; na terceira, as posições que afirmam “a importância da matemática na sua vida”, tanto na constituição e na mobilização dos discursos *sobre* quanto dos discursos *da* importância da matemática na vida, situam os sujeitos – alunos e alunas na escola de EJA –, nessas posições discursivas, no engajamento ao lugar de aluno da EJA pela posição de adesão, negação e afirmação desses discursos

3.3.1 “Você é pedreiro, não?”

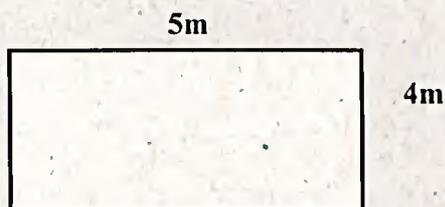
São dezoito horas e trinta minutos e ainda há poucos alunos e alunas na sala. Joelton(33) já estava sentado em sua carteira quando o professor Gilberto, acompanhado da pesquisadora, entra na sala. Esse é o primeiro dia de observação da turma 151 e; enquanto esperamos que mais alunos cheguem, eu e o professor conversamos sobre a minha pesquisa e o tema da etnomatemática é trazido pelo professor ao referir-se à formação de professores de matemática do PEJA que se propõe organizar-se por essa perspectiva. O tema trazido pelo professor indica, também, uma aproximação entre o professor e a pesquisadora decorrente do fato de ambos conhecerem uma professora que atua como assessora da formação de professores de matemática do PEJA.

De repente, o professor Gilberto se dirige ao quadro-negro e inicia a aula direcionando o olhar para o aluno Joelton(33), que está sentado na primeira carteira da fileira, o que o deixa muito próximo ao quadro-negro:

Professor Gilberto: Você é pedreiro, não?

Joelton(33): Sou.

E, enquanto desenha no quadro um retângulo e indica as medidas de seu comprimento pergunta:



Professor Gilberto: Para colocar um piso, sem rodapé, quantas caixas de dois metros você vai precisar?

Roberto (38): Vinte metros!

Professor Gilberto [olhando para Joelton]: Imagine que a Sonia [olhando para a pesquisadora] chamou você para colocar um piso em sua casa...

Enquanto o professor Gilberto está atento ao Joelton(33), chegam outros alunos e alunas: Joane(23), Luciani(15) e Albanice(46) começam a conversar animadamente. Albanice(46), que se senta, também, assim como Joelton(33), na primeira carteira de sua fileira, e está mais perto do professor e de Joelton(33), ao perceber que o professor Gilberto colocara um problema no quadro, interrompe a conversa com Joane(23) e Luciani(15) e tenta participar arriscando uma resposta:

Albanice(46): Quatro? Cinco?

Como não obtém retorno do professor, que dirige a palavra e o olhar exclusivamente para o aluno Joelton(33), Albanice(46) desiste da participação.

Joelton(33), porém, não consegue responder e parece angustiado. O professor Gilberto muda de estratégia: dirige-se ao quadro, aponta para a figura do retângulo e as medidas e faz uma pergunta em voz alta, dirigindo o olhar para "a turma", mas focalizando, novamente, ao final da pergunta, o aluno Joelton(33):

Professor Gilberto: De quantas caixas de dois metros você precisa para fazer isso?

Joelton [falando baixinho e olhando somente para o professor Gilberto]: Vinte?

Professor Gilberto [olhando para "a turma"]: Quantas vezes o dois cabe no vinte?

Albanice(46): Uma? Duas?

Roberto(38): Vinte?

Joelton: Vinte?

Roberto(38): Dez! São dez!

Professor Gilberto: Cada caixa tem dois metros, então, se vou cobrir vinte metros, de quantas caixas vou precisar?

E a seguir escreve no quadro:

$$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$$

Professor Gilberto [contando, ordenadamente, cada número dois que escreveu no quadro]: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

Joelton(33), sem sair de seu lugar, chama o professor e fala baixinho:

Joelton(33): Eu não preciso fazer conta. Eu só preciso saber a área que vou cobrir. O vendedor da loja de material é que faz... Tem caixa de um e meio, tem caixa de dois...

Professor Gilberto [volta ao quadro e fala alto]: Mas, não é bom deixar sobrar alguma coisa? Não tem sempre quebra de alguns pisos?

Joelton(33)[fala alto]: Sim. Uma sobra de dois dá.

Professor Gilberto [escrevendo no quadro]: E se eu tiver onze por dois? [enquanto fala o professor apaga as medidas dos lados do retângulo que foi desenhado no quadro e as

substitui por esses novos valores]. Qual deverá ser a minha sobra?

Joelton: A mesma! Dois metros!

Professor Gilberto: Qual é a área do retângulo?

Joelton: Vinte e dois metros.

Professor Gilberto: Então? Qual deve ser a minha sobra?

Joelton(33): A mesma! Dois metros bastam!

Joelton(33) e o professor Gilberto continuam discutindo a questão da sobra.

Enquanto isso, como o horário máximo para a chegada de alunos é 19:30h, as pessoas vão chegando, enquanto a aula está acontecendo. Chegam João(16) e Paula(17) e, quase ao mesmo tempo, Alzira(49).

Joelton(33) e o professor Gilberto não chegam a um consenso quanto à sobra, uma vez que para Joelton que bastam dois metros e o professor Gilberto afirma que deve haver uma proporcionalidade entre a área e a sobra e que quanto maior a área, maior deveria ser a sobra...

NIE1 – 01/10/07

No evento acima narrado, o enunciado “*Você é pedreiro, não?*” é a introdução escolhida pelo professor para a formulação de uma “situação problema” que “parte da vida do aluno”. Nesse sentido, ao que parece, o professor pretende confirmar (para a pesquisadora) sua disposição de assumir a relevância dos *conhecimentos da vida* de alunos e alunas da EJA como um *ponto de partida* para as práticas escolares de ensino de matemática, e ainda, de reafirmar a “existência” de conhecimentos matemáticos na vida de alunos e alunas da EJA.

Portanto, é um duplo movimento que a enunciação evoca: de um lado, a suposição de que alunos e alunas da EJA têm conhecimentos matemáticos oriundos de sua vida não escolar e, de outro, o *status* conferido a esses conhecimentos matemáticos *da vida* de alunos e alunas da EJA na relação com os conhecimentos matemáticos escolares.

No enunciado “*Você é pedreiro, não?*” é a experiência do aluno trabalhador – e esse aluno é um adulto, e não um jovem –, que é convocada para subsidiar a resolução da situação-problema que, dessa forma, “partiria” dessa experiência ecoando o legado da Educação Popular que permeia o discurso da Etnomatemática.

Ao ser entrevistado, na década de 1990, por Ubiratan D’Ambrósio, Paulo Freire reafirmou a idéia de partir *do que o educando sabe* como um dos princípios fundamentais para uma Educação Libertadora ou Emancipatória:

Uma das coisas que a escola deveria fazer, e eu venho insistindo nisso há trinta anos ou mais, e fui muito mal entendido, e, ainda hoje continuo a ser, mas no começo fui muito menos entendido quando eu insistia que o ponto de partida da prática educativa deve ser, não a compreensão do mundo que tem o educador e o seu sistema de conhecimento, mas a compreensão do mundo que tem, ou que esteja tendo, o educando. A gente parte do que o educando sabe para que o educando possa saber melhor, saber mais e saber o que ainda não sabe (FREIRE, 2005).

Arroyo (2006) destaca a importância da incorporação da “herança acumulada” da EJA para a formação de educadores ao afirmar que “a educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” (p.19). A incorporação dessa “herança acumulada”, entretanto, pressupõe, na centralidade conferida ao jovem e ao adulto da EJA – ao educando –, a revelação de sua condição de trabalhador considerada em sua dimensão pedagógica e formadora.

A interação entre Joelton(33) e o professor evoca uma “cena” anterior que deve ser “reencenada”. O professor “reconhece” que o aluno adulto tem um conhecimento matemático advindo de sua experiência de trabalho (“*Você é pedreiro, não?*”) e convoca essa experiência para nela calcar a apresentação do conhecimento matemático escolar.

Sonia Rummert (2006) explicita a perspectiva que permeia a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores compreendida

como o conjunto de processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento (p.124).

Rummert (2006) afirma que, na atualidade, duas concepções de *trabalho* estão postas: “Aquela restrita aos limites da alienação e aquela que o toma como atualidade vital, como produção de existência”. A autora afirma que Paulo Freire adota uma perspectiva ampliada do conceito de trabalho, no livro *Educação como Prática de Liberdade* (1979):

Podemos tomar, como exemplo, os comentários que apresentou [...], sobre as pranchas representativas de situações existenciais com que

iniciava seus trabalhos de alfabetização de adultos. Nos comentários relativos à Primeira Situação: *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e Cultura* (p.124), apresenta o homem como “um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (Idem). Mais adiante, referindo-se à construção de um poço, Freire afirma: “O homem fez o poço porque teve a necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o pelo trabalho, a um processo de transformação” (Ibid). Evidencia-se, assim, tanto a concepção de trabalho desvinculada da alienação quanto o fato de que o trabalho humano cria-se e recria-se na relação com o conhecimento (p.126).

No evento acima narrado, a estratégia didática não só é adotada pelo professor Gilberto e endereçada, de modo especial, ao aluno adulto porque se reconhece o pertencimento desse aluno adulto à categoria de “trabalhador”, mas também porque se avalia que é ele quem mais precisa desse tipo de apoio pedagógico.

Professor Gilberto: (...) Mas o instrumento facilitador para a aprendizagem da matemática é tentar realizar um trabalho onde a gente leve em consideração as experiências de vida desses alunos. Eu não digo que isso não deve ser feito com relação aos mais jovens, mas abstrair para o adulto é muito mais difícil do que para o adolescente.

En4E4

Nesse trecho de uma entrevista realizada com o professor Gilberto, a “consideração das experiências de vida desses alunos” – adultos – é evocada pelo professor, ao abordar as diferenças entre jovens e adultos na aprendizagem matemática escolar, atribuindo à convocação dos conhecimentos advindos da experiência desses alunos o papel de “instrumento facilitador para a aprendizagem em matemática”.

Essa preocupação com as “necessidades cognitivas” do aluno adulto e essa aposta em sua experiência de vida como “facilitador da aprendizagem” reiteram o direcionamento da proposta pedagógica da EJA para o aluno adulto (Esse é o meu lugar), explicitado no contexto dessa interação pela quase exclusividade que o professor confere a Joelton como interlocutor de sua abordagem do problema proposto.

Entretanto, essa aposta no conhecimento do aluno não é assumida pelos professores sem alguma reserva. Na pesquisa que realizei no curso de mestrado²⁷, os

²⁷ SCHNEIDER, 2005.

discursos sobre a importância dos *saberes*, ou das *vivências*, ou ainda, das *experiências* dos alunos como *ponto de partida* para as práticas docentes na EJA se destacaram, mostrando o quanto esse discurso forja uma identidade para aluno adulto da EJA, para os seus modos de aprender, assim como para uma matemática na EJA, que, desse modo, se *diferenciaria* da matemática da escola regular. Essa matemática na EJA que *parte* das “*experiências de vida desses alunos*” [adultos] nomeia essas *experiências* de modos distintos abrangendo a *realidade* dos alunos, seus *saberes e vivências*:

Nos saberes docentes que os resultados dessa pesquisa apresentam há, de forma tênue, porém perceptível, *ecos* das idéias de Paulo Freire, que, apesar de, na maioria das vezes, serem pouco aprofundadas pelos professores, aparecem em suas declarações como uma referência que justifica as ações que os professores remetem aos saberes dos alunos, em especial, quando identificados às suas experiências. No entanto, os saberes dos alunos, tanto para as práticas de educadores populares, tal como citei na Introdução deste estudo, quanto para as práticas escolares que esta investigação apresentou, revelam que há, na educação matemática de jovens e adultos, um dilema constante, que se constitui entre os discursos e as práticas na EJA. Há, nesse dilema, a revelação de que o aluno da EJA é valorizado, à luz dos discursos e documentos, pela sua experiência. Porém, a mesma experiência que parece ser considerada para as ações que se voltam para esses alunos é a que os desqualifica para as aprendizagens escolares (SCHNEIDER, 2005: 71).

Com efeito, na interação que testemunhamos e que nesta subseção narramos, a experiência de trabalhador de Joelton não produz o conhecimento matemático previsto pelo professor. O enunciado da pergunta “*De quantas caixas de dois metros você vai precisar?*” não expressa uma curiosidade genuína do professor sobre o modo como o aluno resolve um problema prático. Pelo contrário, essa formulação prevê uma certa resposta que, seguindo o *script*, se relacionaria com a solução do problema pela “matemática da escola”.

Joelton traz para o evento uma contribuição não esperada pelo professor ao afirmar “*Eu não preciso fazer conta*” porque basta “*saber a área que vou cobrir*” já que “*O vendedor da loja de material é que faz*”, e, além disso, que as caixas de piso variam, pois, há caixas “*de um e meio*” e “*de dois*”.

O aluno-adulto-trabalhador, ao atender à convocação de mobilização do conhecimento de sua prática profissional, mantém-se fiel às práticas de numeramento forjadas no ambiente de trabalho, negando-se ao jogo da posição de aprendiz escolar, no

qual o aluno *deve* despojar-se dos modelos nos quais suas práticas de numeramento são forjadas, *esvaziando-se*, para se deixar *ocupar* pelos modelos que fundamentam uma certa prática de numeramento escolar.

Joelton nega-se a entrar no jogo da situação hipotética (“*se vou cobrir vinte metros...*”) proposto pelo professor como um passo para a generalização (já que “*abstrair para o adulto é muito difícil*”). Como que tentando restabelecer sua experiência profissional como parâmetro da discussão, o aluno chama o professor e esclarece que, na situação real, ele não precisa fazer conta: “*Eu só preciso saber a área que eu vou cobrir. O vendedor da loja de material é que faz*” (a conta de quantas caixas são necessárias), até porque “*Tem caixa de um e meio, tem caixa de dois*”.

A reação do professor denuncia o quanto é difícil para nós, educadores, assumirmos a incompletude e a não universalidade do conhecimento escolar, particularmente da matemática que se ensina na escola.

O professor Gilberto, que se dispôs “*partir do conhecimento do aluno*”, adulto, trabalhador, não se permite investigar a solução que é dada pelo aluno ao problema real, pois tal solução não parece servir à estratégia argumentativa que ele traçaria para legitimar o conhecimento escolar que lhe cabia apresentar a seus alunos.

Desse modo, embora os discursos sobre a relevância do conhecimento do aluno adulto indiquem um lugar da *matemática da vida do aluno adulto da EJA* na *matemática da escola*, o compromisso com o fluxo das práticas de numeramento escolares instaura uma contradição: o aluno adulto trabalhador atende à convocação do professor de recorrer à sua experiência, mas, com isso, subverte a intenção da convocação.

A intenção de forjar o que seria um *outro* lugar da matemática na escola, assim como um *outro* lugar para o aluno adulto na EJA, sucumbe à força da negação dos modos de conhecer do mundo do trabalho do aluno da EJA e desse aluno nesse mundo.

Na escola, portanto, a experiência do educando-adulto-trabalhador da EJA acaba não podendo ser uma instância da afirmação de seu lugar de aluno nessa escola. Nesse sentido, precisamos estar atentos ao alerta de Arroyo (2006) em relação às restrições que impomos à manifestação do conhecimento da vida no contexto escolar e à sua acolhida como oportunidade educativa: “Com esse olhar não captaremos as marcas formadoras ou deformadoras que levam do trabalho. Perderemos a oportunidade de reconhecer o trabalho como matriz educativa” (ARROYO, 2006: 126).

Nos discursos sobre a importância das vivências dos alunos adultos da EJA,

emerge um sujeito social e cultural. No entanto, no acontecimento da sala de aula, esse sujeito – o *educando* - deve dar lugar ao *estudante*, que *deve* tornar-se aluno num processo, no qual esse sujeito *suposto* nessas orientações curriculares, no material didático, ou ainda nos discursos sobre a matemática na EJA, deve corresponder às suposições e comportar-se como aprendiz:

Ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria (SACRISTÁN, 2005: 125).

Sacristán (2005) ressalta que essas categorias são criadas, propostas e impostas no âmbito da instituição escolar e “proporcionam uma nova identidade àqueles que têm essa condição que é reconhecida socialmente”. Para o autor, “a forma como são realizadas as funções que essa instituição tem e sua acomodação ao papel que se espera dos menores” [educandos] determinarão o valor que se atribuirá ao aluno como “estudante ou aprendiz” (p.125).

A tensão entre um *suposto* sujeito da EJA, evocado nos discursos sobre os saberes da vida, e a matemática na EJA incorpora um outro constituinte, pois esses sujeitos *supostos* são *adultos* e, desse modo, em seu processo de se tornarem estudantes e aprendizes, *devem* aderir a essa *nova* posição, a uma identidade forjada na escola de EJA, na qual o seu tempo de adulto, a sua idade da vida, a sua *experiência*, fartamente evocados nos discursos sobre a matemática na vida de educandos adultos de EJA, *devem* moldar-se aos propósitos educativos da escola.

A posição de alunos, forjada pelos discursos sobre os conhecimentos da vida e sobre a matemática na EJA, é, pois, endereçada ao aluno adulto (Esse é o meu lugar), e não ao adolescente ou jovem da EJA. Esses discursos não negam esse endereçamento ao jovem, mas o ignoram, revelando a força do modelo de aluno adulto da EJA referenciado numa compreensão limitada da Educação Popular, na qual o educando tem sido representado e idealizado na figura do adulto trabalhador, e não do jovem ou do adolescente, recém-egresso do ensino regular (Esse é o meu lugar – de adulto; Esse não é o meu lugar – de jovem).

Não ocorre, porém, ao professor problematizar o conhecimento, a experiência do aluno adulto, que “não precisa fazer conta porque é um outro quem faz”, naquilo que ela

revela das condições e das relações de trabalho às quais o adulto trabalhador, aluno de EJA, está submetido. Essa discussão, fundamental para a compreensão do sujeito adulto sobre seu próprio processo de produzir e de se apropriar do conhecimento, parece não se colocar para o professor de Matemática da EJA como “conteúdo” a ser trabalhado “partindo da experiência do aluno” (Esse não é o meu lugar).

Há, ainda, um outro aspecto conflituoso no endereçamento do projeto pedagógico da EJA ao aluno adulto, e não ao jovem. No evento narrado abaixo, a *complexidade* inerente à matemática e relacionada ao desenvolvimento do currículo escolar é evocada como uma dificuldade para “valorizar as experiências de vida” do “adulto” na EJA, uma vez que, para a abordagem de determinados conteúdos escolares, a vida cotidiana dos adultos trabalhadores, estudantes de EJA, dificilmente ofereceria possibilidades de estabelecimento de relações:

Professor Gilberto: (...) O trabalho na educação de jovens e adultos, com o adulto, a gente tem que valorizar as experiências de vida. Agora, a gente entra em choque quando a gente começa a trabalhar com álgebra... Você relacionar alguma coisa de álgebra com a experiência de vida deles, é inventar o que não tem como... Porque, por exemplo, a gente vai trabalhar expressões algébricas... Dá para associar a expressão algébrica a algum aspecto cultural do aluno? De certa forma sim, mas ele tem que perceber que ele vai trabalhar expressão algébrica porque ele futuramente vai trabalhar o cálculo de uma velocidade, ele vai ter que atribuir valores diferentes, numa situação diferente, daquela forma, entendeu? Então, existe este outro lado, também técnico, que a gente não pode afastar o aluno, porque, eu estava conversando com o Milton, quando a gente estava fazendo o curso de etnomatemática, que a gente não pode tirar esse direito dele, de aprender essa matemática, porque a vida está cobrando essa matemática deles.

En4 E8 – 01/07/09

Nesse depoimento, a experiência do aluno adulto da EJA parece prestar-se como referência apenas para a abordagem de conteúdos mais elementares, de menor exigência de abstração, de *menor* complexidade entre os que *devem* ser contemplados pela matemática da escola. Com o avanço das séries, a tensão entre a potencialidade pedagógica da experiência do aluno e as demandas de aprendizagem do currículo escolar é intensificada: a complexidade dos conteúdos “*entra em choque*” com a possibilidade de “*valorizar as experiências de vida do aluno adulto*”, pois “*será que dá para associar a expressão algébrica a algum aspecto cultural do aluno?*”.

Essa enunciação, ao colocar em cena, nessa tensão, o “*aspecto cultural do*

aluno” sugere uma polarização dos aspectos culturais *do aluno adulto*, num polo, e dos aspectos culturais *da escola*, no outro. O professor fala em “aspectos culturais do aluno”, mas não fala em “cultura da escola” que aparece, porém, no seu discurso identificada na metonímia da “expressão algébrica” com toda sua carga de exacerbação do aspecto sintático da Matemática.

Revela-se uma concepção de aluno “adulto” pela identidade que lhe confere o seu “*aspecto cultural*”, ao qual a escola *deve* ter acesso, para *partir deles*. Mas a escola não quer revelar-se em seu aspecto cultural, o que trairia a fragilidade da ilusão de universalidade que ela quer conferir ao conhecimento que veicula.

Knijnik (1996) aborda a complexidade do conceito de cultura e, mais especificamente, de “cultura popular” para a Etnomatemática, considerando-se que a essa abordagem não só cabe o estudo das “matemáticas dos grupos sociais subordinados, enfatizando sua coerência interna”, mas também “inclui examinar a matemática popular restaurando sua necessidade prática, relacionando-a com as condições reais de sua gênese” (p.103). Entretanto, Knijnik (1996) aponta a dificuldade de realizar tal tarefa, uma vez que

[...] esta não é uma operação simples. [...] se, por um lado, a Etnomatemática (re)conhece – e valoriza – as “outras” matemáticas, pondo em destaque as diferenças culturais, tão enfatizadas pelas posições pós-modernas, por outro lado, para falar destas diferentes matemáticas ela se utiliza da Matemática acadêmica, impregnada pela racionalidade, pela primazia da razão. Nada mais “moderno” do que o discurso da Matemática oficial e o papel que este vem desempenhando na (re)produção dos valores da modernidade! (p.103 – grifos da autora).

Esse “paradoxo” da Etnomatemática, que Knijnik(2006) aponta, apresenta-se, de um certo modo, na escola de EJA. Nessa escola, embora os discursos sobre a importância de considerar as experiências dos alunos sejam mobilizados nessas práticas escolares, o *aspecto cultural* é do “outro”, que é o aluno de EJA. A relação entre culturas não é objeto de estudo – isso não se coloca como um objetivo da escola. O conhecimento do aluno adulto de EJA é perspectivado em relação à cultura da escola pelo que denota a sua *diferença* em relação ao conhecimento escolar e revela uma *falta* no aluno de EJA, afirmando a cultura escolar como uma meta e como um modelo para esse aluno *em falta*.

No discurso do professor, a noção de *cultura*, evocada na polarização conhecimento do aluno adulto de EJA *versus* currículo de Matemática da escola, remete a uma distinção entre *culturas* de acordo com a qual a cultura do aluno adulto parece ser compreendida como um estágio anterior, mais primitivo, da cultura escolar. Assim, nos níveis mais elementares do currículo, a tensão entre ambas é suportável, porém, nos níveis mais avançados do currículo, não dá para associar a expressão algébrica a algum aspecto cultural do aluno [adulto].

Trazer a matemática *da vida* para o contexto escolar de EJA configura um lugar de *aluno adulto* de EJA como aquele possuidor de um “*aspecto cultural*” que deve ser considerado (Esse é o meu lugar) em oposição ao lugar de aluno jovem, cujo aspecto cultural é silenciado no argumento sobre a estratégia didática que visa favorecer o aprendizado da Matemática (Esse não é o meu lugar).

No entanto, a perspectiva pela qual se considera o “*aspecto cultural*” posiciona o aluno como aquele que terá dificuldades em conciliar ou ao menos relacionar a “sua cultura” com os conteúdos mais sofisticados (mais escolares) da escola (Esse não é o meu lugar) em oposição ao que supostamente ocorreria aos jovens, mais identificados com a cultura escolar (Esse é o meu lugar).

3.3.2 “*Ele passa a matemática mais pro teu futuro... Pra tu ter uma noção na frente, entendeu? Não no momento...*”

Esta subseção apresenta posicionamentos de alunos jovens da turma que foi acompanhada no trabalho de campo desta investigação. Compõe o material empírico analisado a entrevista coletiva realizada com estudantes jovens da turma pesquisada.

Nessa entrevista, a tematização da relação entre a matemática da escola e a matemática da vida é provocada pela pesquisadora pelas perguntas que dirige às pessoas entrevistadas com o intuito de conhecer suas posições e concepções sobre essa relação.

Marcos(17): É porque agora no momento tu não vai utilizar uma matemática que o professor está passando porque você não está num...Ele passa a matemática mais pro teu futuro...Pra tu ter uma noção na frente, entendeu? Não no momento... No momento tu tá aprendendo aquilo ali, tá desenvolvendo tua mente, tu vai só aprendendo aquilo ali pra ficar... No futuro, se precisar tu saber, entendeu? Mas no momento...

Aldemar(17): Por exemplo, ser um contador...

Marcos(17): É o que eu falei... É uma matemática pro trabalho... Não pra minha vida agora... Contador que mexe... Contador, o cara tem que saber... (En5 E3 - 15/07/09)

A matemática da escola é “*pro teu futuro... Pra tu ter uma noção na frente, entendeu? Não no momento*” O “*futuro*”, no entanto, torna-se *presente*, quando o jovem atribui à matemática que a escola ensina “*no momento*” o sentido de estar “*aprendendo aquilo ali*” e o de estar “*desenvolvendo tua mente*” porque “*tu vai só aprendendo aquilo ali pra ficar*”.

A “*matemática mais pro teu futuro*”, que o jovem enuncia, explicita a ordem escolar e pedagógica, orientada para a formação do *menor* e do *aluno*, que atribui ao aprendiz uma temporalidade que mira o futuro. O tempo escolar adquire sentido ao direcionar-se para o *vir a ser*. Convoca-se o jovem como aluno a vislumbrar, *no trabalho*, o adulto nesse *vir a ser* porque “*no momento...*”.

A finalidade da matemática da escola, que o enunciado proferido pelo jovem aponta, vincula-se a uma concepção de juventude que, como lembram Carrano & Dayrell (2002), se faz muito presente na dinâmica escolar: “em nome do *vir a ser do aluno*, traduzido no diploma é nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação” (p.2 – grifos dos autores).

O sentido da matemática da escola (“*aquilo ali*” que “*tu tá aprendendo*”) só pode ser encontrado na relação com o futuro, no qual o trabalho desponta como uma meta almejada pelo *aluno* e pela matemática da escola. A tensão, desse modo, é *atenuada* pelo jovem ao convocar o *aluno*, para, nessa posição, identificar-se com a finalidade da matemática escolar pelo sentido que lhe atribui (Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar).

A relação que o jovem estabelece entre “*a matemática mais pro teu futuro*” e o “*momento*” presente, no qual “*tu não vai utilizar uma matemática que o professor está passando porque você não está num...*” explicita a tensão entre o ser jovem, no presente que o “*momento*” evoca que “*não está num...*” (Esse não é o meu lugar) e o aluno, *no futuro*” que a finalidade da matemática da escola promete (Esse é o meu lugar).

Dayrell (2007) discute as relações entre juventude e escola ao problematizar “o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares”, ressaltando, nessas relações, a tensão entre o *ser aluno* e o *ser jovem*, que “se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem”. Ao abordar essa tensão, o autor destaca que

[...] tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante de sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Por outro lado, o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial pra a aprendizagem. (p.1112 – grifos do autor)

Em sua relação com o conhecimento matemático ensinado na escola, o *jovem* reconhece a distância entre o currículo escolar e seu cotidiano, “*porque agora no momento tu não vai utilizar uma matemática que o professor está passando*”; no entanto, ao atribuir um sentido a essa matemática “*no futuro, se precisar tu saber*”, o jovem “*elabora o seu estatuto como aluno*” (Dayrell, 2007:1112): “*tu tá aprendendo aquilo, tá desenvolvendo tua mente, tu só vai aprendendo aquilo ali pra ficar*”.

A importância que a matemática tem em sua vida, portanto, é conferida pelo aluno ao considerar a “*matemática que o professor está passando*”, que “*no momento tu não vai utilizar*”, como parte das finalidades dessa instituição pela qual ele mesmo *deve* passar para deixar de ser jovem, para tornar-se adulto trabalhador, submetendo-se, como *aluno*, a seus pressupostos: “*É uma matemática pro trabalho... Não pra minha vida agora*”.

Entretanto, a tensão entre o *ser aluno* e o *ser jovem*, conforme Dayrell (2007), nem sempre se manifesta de forma excludente: ser jovem *ou* ser aluno, mas, sim “*geralmente na sua ambigüidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência*” (p.1120 - grifos do autor).

Essa tensão, portanto, permeia várias dimensões da vida do aluno jovem, mais especialmente do aluno jovem da EJA. Dayrell (2007) destaca, entre essas dimensões, aquela que se refere à relação que os jovens estabelecem com os colegas, com o professor, com as regras da escola e com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem, e discorre sobre sua repercussão nos diferentes percursos escolares delineados pelos jovens:

Essa tensão manifestada nessas diferentes dimensões, concretiza-se nos mais diferentes percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. [...] Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente (p.1122).

Abaixo, selecionamos outro trecho da entrevista, no qual essa tensão se manifesta na avaliação do distanciamento temporal e funcional entre o que se aprende na escola e as perspectivas de exercício de tarefas laborais que se apresentam aos jovens alunos de EJA:

Marcos(17): A matemática do colégio no momento não é nada porque o que ela passa aqui, o que eu precisar, eu já sei, entendeu. Se eu precisar saber uma matemática eu sei... Mas, no momento, na minha vida, essa daí, não... É porque a gente é novo, né, não trabalha mesmo, né. Não tem um negócio muito certo, então...

Aldemar(17): É...

Marcos(17): Às vezes, tu até arruma um trabalho, mas aí tu... Ali tu não utiliza a matemática... Às vezes, no trabalho que tu trabalha, tu não precisa daquilo ali... Se você é um encarregado... O encarregado que só marca quando chega e quando vai embora... A vida dele é só isso... É só fazer aquilo ali. Então a matemática não ajuda... Ele não precisa da matemática pra fazer aquilo...

Aldemar(17): É só ele ter uma visão das coisas...

Lauro(16): Só pro básico...

En5E4 – 15/07/09

Se no evento que analisamos anteriormente (En5E3), Marcos “adia” a utilidade da matemática que aprende na escola para um futuro hipotético (“*No futuro, se precisar tu saber*”), nesse trecho que acabamos de reproduzir, as situações de trabalho realmente vivenciadas impõem a seu discurso o ceticismo instaurado pelas limitações da demanda da atividade intelectual que ele identifica nas oportunidades de trabalho que efetivamente se apresentam ao jovem que é aluno da EJA.

Tal ceticismo, portanto, refere-se menos à natureza do conhecimento matemático veiculado pela escola do que à avaliação que faz das atividades laborais do jovem: “*É porque a gente é novo, né, não trabalha mesmo, né. Não tem um negócio muito certo, então...*”.

Desse modo, a tensão entre o ser jovem e o ser aluno se revela também na relação entre o trabalho e a matemática: ao identificar-se a um grupo no qual a dimensão relevante é a fase da vida “*porque a gente é novo*” e ao relacionar esse grupo (“*a gente*” que “*é novo*”) a uma condição de quem “*não trabalha mesmo, né*”, o enunciado evoca um discurso – que circula bastante na escola e fundamenta práticas e concepções na pedagogia –, sobre a *condição juvenil* que, segundo Abramo (2005) refere-se

[...] em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade) (p.40-41).

Essa concepção de *condição juvenil*, entretanto, tão atual nos discursos pedagógicos e escolares, dimensiona *o aluno* e a *infância* numa sobreposição, na qual, o tempo de ser aluno é determinado pelas finalidades e intenções pedagógicas, nas quais, a idéia do aluno como um ser incompleto – *o menor* –, que se desenvolve e progride em direção ao *ser adulto*, indica os modos e as práticas que orientam a socialização que se volta para a educação dos menores – os *alunos*. O tempo presente, portanto, nessa concepção, é o tempo *da transição*, *da passagem*, e não tem significado em si, não tem uma *atualidade*, que não aquela que o inscreve no *tempo de ser aluno*. Nesse sentido, seria razoável ensinar – e aprender – uma matemática que só serviria “*pro teu futuro*”.

O enunciado “*porque a gente é novo, né, não trabalha mesmo, né*”, proferido pelo jovem, evoca a idéia de *aluno*, como uma invenção da modernidade (SACRISTÁN, 2005) ao explicitar uma tensão entre *o trabalho* e essa *fase da vida*, na qual “*a gente*” que “*é novo*” “*não trabalha mesmo, né*”. Nessa tensão, podemos identificar o modo como a relação entre a escolarização e o trabalho foi conformando uma idéia de *aluno* na qual “a improdutividade da infância nas sociedades que tornaram possível a retirada dos menores do mundo do trabalho foi uma referência importante (nesse caso uma ausência) para reconhecer a diferenciação do menor em relação ao adulto (SACRISTÁN, 2005:54)”. Ainda nessa perspectiva, Sacristán (2005) afirma:

Um dos sinais mais evidentes da alteração da *ordem social*, que distinguiu o *status* de adultos e de menores e as relações entre eles nas sociedades modernas tem a ver com sua desigualdade no desenvolvimento das atividades que configuram o mundo do trabalho, na ocupação de uma atividade produtiva remunerada. O trabalho é importante para a prosperidade, o bem-estar e a ordem da sociedade, como se sentir *produtivo* é para a estruturação da subjetividade e do equilíbrio pessoal. Essa diferença estabelece a divisão entre estar emancipado ou ser independente, uma meta essencial no desenvolvimento pessoal (p.54).

A inserção no mundo do trabalho e a escolarização configuram, também, uma dimensão fundamental da noção de *juventude* que, conforme Abramo (2005),

(...) “nasce” na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e da permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado aos estudos numa instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil (p.41 – grifo da autora).

Entretanto, apesar de a enunciação estabelecer uma oposição entre juventude e o exercício de um ofício (“*porque a gente é novo, né, não trabalha mesmo, né*”), não é isso que se verifica na relação desses jovens com o trabalho: Marcos(17) está desempregado há algum tempo depois de ter se retirado da escola²⁸ durante um ano, porque, conforme declarou na entrevista, era encarregado de obra e não conseguia **conciliar o horário do trabalho e o da escola**; Aldemar(17) declarou trabalhar no **Mc Donalds há mais de dois anos, no horário das nove às dezesseis horas e conseguir conciliar a escola noturna e o emprego desde então**²⁹; Lauro(16) está na **EJA há menos de um ano e, antes disso, estava no ensino regular diurno**; o seu tempo de ingresso na EJA é correspondente ao seu ingresso no trabalho em situação de informalidade, como ambulante, todavia, com horário fixo (**no horário das oito às dezessete horas**), o que lhe permite manter-se na escola noturna, mas não no ensino regular diurno (Esse é o meu

²⁸ Marcos é um dos alunos jovens da turma inicial de 2007.

²⁹ Aldemar será, mais à frente, no mês de outubro de 2009, o único aluno jovem da turma inicial de 2007 que concluirá o Ensino Fundamental nessa escola.

lugar!).

Assim, embora ecoe no enunciado de Marcos a perspectiva da juventude “caracterizada pela moratória em relação ao trabalho” (Dayrell, 2007:1109), no caso dos estudantes jovens da EJA, esse, ainda que pensado como uma atividade do futuro, é vivenciado no presente.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para a grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para o jovem a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhe permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (Sposito, 2005) (DAYRELL, 2007: 1109).

O trabalho, portanto, *já é* uma das dimensões *da vida* desses jovens alunos da EJA, não somente como um horizonte distante, (“no futuro”), mas desde o *presente* e mesmo desde o *passado*, uma vez que todos eles *já ingressaram* nesse mundo há pelo menos um ano –, ainda que, para dois deles, precariamente, uma vez que somente Aldemar tem certa estabilidade no emprego, no qual está há quase dois anos e onde tem carteira de trabalho assinada.

Assim, a negação não se refere à ausência de uma ocupação, mas à desqualificação que atribuem às tarefas que desempenham, nas quais “*tu não utiliza a matemática*”, “*tu não precisa daquilo ali*”, “*só marca quando chega e quando vai embora*”, “*È só fazer aquilo ali*”, “*a matemática não ajuda*”, “*ele não precisa da matemática pra fazer aquilo*”, “*é só ele ter uma visão das coisas*”, “*Só pro básico*”, enfim, “*A vida dele é só isso...*”

Dayrell (2007) enfatiza a importância de situar “o lugar social desses jovens”, compreendendo-o como um determinante dos limites e possibilidades para que construam certa *condição juvenil* vista como

o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua *situação*, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (p.1108 – grifo meu).

Ao situar o lugar social dos jovens que estão nas escolas públicas – os jovens das camadas populares –, Dayrell (2007) afirma que

ao lado da sua condição como jovens, alia-se a pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (p.1108-1109).

No âmbito dessa tensão, insere-se a avaliação que fazem esses estudantes jovens da EJA das contribuições da experiência escolar para a ampliação e a qualificação das oportunidades e das condições de trabalho que se lhes apresentam.

Ao enunciar que *“A matemática do colégio no momento não é nada porque o que ela passa aqui, o que eu precisar, eu já sei, entendeu. Se eu precisar saber uma matemática eu sei... Mas, no momento na minha vida, essa daí não...”*, Marcos posiciona-se em relação à pouca utilidade da matemática que a escola ensina (*“a matemática do colégio”*), para suas necessidades atuais (*“no momento, na minha vida, essa daí, não...”*). A crítica que parece dirigir-se à *“matemática do colégio”*, à inadequação do conteúdo escolar estende-se, também, às atividades laborais que lhe tocam desempenhar *“porque a gente é novo, né, não trabalha mesmo, né, não tem um negócio muito certo, então...”*.

Em decorrência dessa avaliação, tanto da matemática escolar quanto das demandas da vida do trabalhador, estabelece-se uma outra oposição: de um lado, uma matemática para a vida que é *“só pro básico”*, *“é só ele ter uma visão das coisas”*, e que *“o que eu precisar, eu já sei”*; e do outro *“a matemática do colégio”* que *“no momento não é nada”*, *“que não ajuda”*, que *“não precisa”* para *“fazer aquilo”*.

É interessante que seja o mesmo locutor, Marcos(17), quem afirme que a matemática da escola *“é uma matemática pro trabalho”* (En5E4) e que, momentos depois, diga que *“às vezes no trabalho que tu trabalha, tu não precisa daquilo ali”* (En5E4). Marcos insere a dimensão temporal – e geracional (*“porque a gente é novo”*) –

em sua avaliação das oportunidades de trabalho e das demandas de apropriação das práticas de numeramento escolares para seu exercício.

Com efeito, na oposição entre a matemática para a vida e matemática da escola, esta última incorpora uma noção de complexidade, que insere sua relevância no futuro, não no presente; que a situa no *vir a ser do aluno e do jovem*, e não “no momento”. Essa oposição confere, por outro lado, um cunho de simplicidade à matemática na vida de quem realiza certos tipos de trabalho, como “o encarregado”, que requerem que o sujeito saiba uma matemática “só pro básico” tornando inútil uma matemática que “não ajuda”, que não é necessária “pra fazer aquilo”, quando “a vida dele é só isso... é só fazer aquilo ali...”.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho da matemática... A matemática na escola, a matemática fora da escola... Essa matemática que vocês aprendem aqui na escola, que aprendiam no regular, que aprendem na EJA... Essa matemática faz parte da vida de vocês? Vocês veem essa matemática na vida de vocês?

Aldemar(17): Ah, na minha sim! Me ajuda bastante porque, às vezes, eu fico no caixa também lá do McDonald...

Marcos(17): Na minha... O que acontece é o seguinte, professora, na rua, agora, a gente não utiliza as coisas que ensina aqui. A gente utiliza o simples... Fazer uma conta...

Pesquisadora: Por exemplo, o teorema de Pitágoras que vocês estavam vendo agora...

Lauro(16): A gente faz mais o dividir, mais vezes, entendeu?

Marcos(17): Você faz aquilo ali só vai utilizar aquilo ali se você for virar um contador...

Lauro(16): O cálculo ...

EN5 E1 – 15/07/09

O lugar que o trabalho, ou a sua falta, ocupa na vida dos alunos jovens da EJA se revela nas posições que esses alunos assumem ao relacionarem *a matemática na escola e a matemática fora da escola*, em atendimento à solicitação da pesquisadora. Para Aldemar, a matemática da escola “ajuda bastante porque, às vezes, eu fico no caixa também lá do McDonald. No entanto, Marcos, que não está trabalhando, avalia que “na rua, agora, a gente não utiliza as coisas que ensina aqui. A gente utiliza o simples...”. O desemprego insere, na avaliação que faz o aluno, dois aspectos distintos: o da inutilidade da matemática da escola e o que conforma a “rua” como um lugar no qual o jovem se situa *na ausência do trabalho*. Lauro, por sua vez, que trabalha como ambulante, sintetiza em “o cálculo” os limites das demandas da matemática de sua atividade laboral.

Nessa perspectiva, compreendemos que *o trabalho, na vida* desses jovens alunos da EJA, já é uma das dimensões que os constituem em seu *tornar-se jovem*, assim como em seu *tornar-se aluno*. Desse modo, nós nos voltamos para as relações e atribuições que esses jovens elaboram ao *dar sentido* à matemática que aprendem na escola: a "*matemática da escola pro seu futuro... Para o trabalho*" remete a *projetos de futuro*, nos quais o trabalho é central, mas também insere uma crítica ao ensino de uma *matemática inútil* para o seu *momento na sua vida agora*, na denúncia de um desencontro entre as necessidades desse jovem na sua relação atual com a vida e com o trabalho e o currículo dessa escola.

Os sentidos que os jovens atribuem à matemática da escola e à matemática da rua partem do pressuposto da utilidade da matemática da escola para a vida, mas no trabalho, pressuposto esse que se confirma, ou não, a partir da *complexidade* ou *simplicidade* que as exigências decorrentes do trabalho configuram em suas vidas. Portanto, quanto maior a exigência de requisitos que concorrem para as tarefas que o trabalho requer, maior a utilidade da matemática da escola; por outro lado, quanto maior a simplicidade na execução das tarefas no trabalho, menor ou nula será essa utilidade.

Se a relação que contrapõe a matemática da escola (supostamente complexa) e a vida "*no momento*" (nomeada como simples) interroga o lugar que se configura para essa matemática da escola no trabalho e na vida desses jovens alunos, essa mesma relação também interroga *o lugar do trabalho na vida* desses jovens, e em seus projetos de futuro.

A matemática da escola é inútil *na vida no momento* do jovem, para o *presente*, mas, em contrapartida, carrega a possibilidade de uma *utilidade no futuro*, vislumbrando-se, nesse futuro, outras perspectivas de trabalho que a apropriação de práticas de numeramento escolares viabilizaria assumir: o lugar do "*contador*", como o daquele profissional que deve lidar com essa matemática de maior complexidade que a escola ensina, como uma profissão de maior prestígio e melhor remuneração. Esse futuro de um profissional de maior prestígio e melhor remuneração é certamente almejado por esses jovens que se dispõem a aprender essa matemática que "*ainda*" não lhes é útil porque é "*pra ficar*" com "*aquilo*" na "*mente*" porque *no futuro, se precisar, tu saber, entendeu?* A permanência na escola tem o sentido de uma aposta na possibilidade de um futuro melhor, e a matemática da escola seria um *ingresso* para esse futuro.

Por outro lado, a configuração da utilidade/inutilidade da matemática da escola

na vida e no trabalho advém de um julgamento das demandas de elaboração matemática requeridas em suas atividades atuais, especialmente aquelas vinculadas ao trabalho, cuja *simplicidade* limita as necessidades da aprendizagem ao “*básico*” (as operações fundamentais) suficiente para dar conta das demandas matemáticas que se colocam para essa vida, assim como no trabalho que é parte dessa vida: o trabalho de “*encarregado que só marca quando chega e quando vai embora... A vida dele é só isso... É só fazer aquilo ali*”; ou o trabalho do vendedor no Mc Donald, que “às vezes” fica “*no caixa*”; ou ainda o trabalho do ambulante, que mobiliza apenas cálculos básicos para dar conta das relações de compra e venda “*simples*”.

Desse modo, se, por um lado, a esses jovens incomoda a inadequação do currículo da escola à sua realidade, às suas vidas, ao seu presente, pela impossibilidade de articulação entre essa matemática da escola e suas vidas *no momento* (Esse não é o meu lugar), por outro, essa desarticulação também se revela para eles como flagrante das limitações da própria vida, uma vida “*simples*”, *básica*, que “*é só fazer aquilo ali*”, que “*é só isso*”. Basta conhecer os cálculos que se restringem às operações fundamentais a fim de dar conta das necessidades que essa vida traz, e que, dispensa, portanto, a matemática que a escola ensina.

As práticas de numeramento que esses jovens vivenciam no espaço escolar, de certa forma, tensionam as perspectivas de futuro, na medida em que esses estudantes vislumbram a complexidade, que, embora inútil no momento, fala de outras possibilidades, “*no futuro*”, “*para o trabalho*”, para a vida (Esse é o meu lugar).

3.3.3 “Qual a importância da matemática na sua vida?”

A “importância dos números na vida dos alunos” foi o tema central da aula desta noite. Para a introdução do tema, o professor Gilberto propôs a revisão da página 13³⁰ da apostila de matemática cujo título é “Os números na vida do ser humano”. Em meio à revisão, o professor Gilberto *lançou* uma questão para “a turma”:

Professor Gilberto: Eu quero que vocês façam um comentário sobre a importância do número... Da matemática... Na vida de vocês!

E logo a seguir:

Professor Gilberto [olhando para Alzira]: Qual é a importância da matemática na sua vida?

³⁰ Ver Anexo 2

Alzira(49) [rindo]: *Gosto muito de matemática ! Nós não vivemos sem ela!*
 O relógio da Igreja, que fica ao lado da escola “bate” as horas.
 Albanice (46): *Uma! Duas! Três! Quatro! Cinco! Seis! Sete...*
 Roberto(38): *Ó a matemática aí!*
 Professor Gilberto [olhando para Luciani]: *Qual a importância da matemática na sua vida?*
 Luciani(15): *Está em tudo!*
 Professor Gilberto: *Onde?*
 Luciani (15): *Para o trabalho, principalmente!*
 Professor Gilberto: *Só no trabalho?*
 Roberto(38): *No esporte! O treinador diz para nadar duzentos metros, e a piscina tem vinte e cinco metros... Quantas voltas eu tenho de fazer? A técnica... Tem que ser sincronizado...*
 Albanice(46): *Pra nadar... Marcar o tempo...*
 Professor Gilberto: *E você, Liane? Qual é a importância da matemática na sua vida?*
 Liane(14): *Em nada.*
 Professor Gilberto: *Em nada?*
 Liane(14): *Em nada.*
 Breve silêncio.
 Pedro(17): *O trocador... No ônibus...*
 Professor Gilberto: *É o trocador que vê o troco?*
 Pedro(17): *Os dois. .*
 Professor Gilberto: *Vocês sabem calcular o troco?*
 Paula(17): *Sei.*
 Professor Gilberto: *Quanto custa a passagem?*
 Luciani(15): *Dois e dez.*
 Paula(17): *Dois reais.*
 Luciani(15): *Com ar condicionado não é dois! É dois e dez!*
 Paula(17): *Mas o preço certo não é com ar! É sem... É dois!*
 Luciani(15): *Não é!. O preço certo com ar é dois e dez. Não é dois..*
 Albanice(46): *Vou embora... Não tem aula...*
 N1E3 – 01/10/2007

Ao propor “*Eu quero que vocês façam um comentário sobre a importância do número... Da matemática... Na vida de vocês!*”, o professor de matemática *convoca* alunos e alunas a se posicionarem em relação a uma afirmação que está implícita no enunciado: a matemática é importante na vida de alunos da EJA.

O convite endereçado aos alunos (a “*vocês*”) quer conferir, pelo discurso, uma centralidade à vida deles, na qual a *importância da matemática* deve ser reafirmada por “*vocês*” ao se posicionarem em relação a esse discurso. Desse modo, o discurso produz um aluno de EJA, cuja constituição é também definida pela valoração de práticas de numeramento que evidenciem a importância da matemática em sua vida.

Um *script* parece, então, ser encenado, no qual alunos e alunas, que aceitam o convite, desempenham papéis que reafirmam essa *importância*. A primeira aluna a

quem o professor dirige o *convite*, Alzira(49), atribui, em sua resposta, uma *essencialidade* à matemática narrada como vital para “*nós*” que “*não vivemos sem ela!*”. Na mesma linha de afirmação dessa *essencialidade*, Albanice(46) *conta* as badaladas do relógio – acaso que reforça a cena e o argumento – “*Uma! Duas! Três! Quatro! Cinco! Seis! Sete!*” numa comprovação não só da onipresença da matemática, mas também de sua materialidade, que Roberto(38) confirma: “*Ó a matemática aí!*”

A convocação passa, então, a ser remetida às pessoas jovens da turma, e Luciani(15) entra no jogo de confirmação dessa *importância* ao declarar “*Está em tudo!*”. No entanto, quando o “*em tudo*” pede uma especificação “*onde*”, a resposta de Luciani remete a uma finalidade: “*para o trabalho, principalmente*”. Joane(23) retoma o “*em tudo*”, cuja abrangência se faz sentir pela presença da matemática nas atividades mais triviais que lhe ocorre citar: “*até pra varrer, uma vez, duas vezes...*”.

Roberto(38) é o primeiro a afirmar essa “*importância*”, evidenciando a ação do sujeito orientada pelo instrumento matemático: “*O treinador diz para nadar duzentos metros, e a piscina tem vinte e cinco metros... Quantas voltas eu tenho de fazer?*” e estende essa utilidade supondo parâmetros matemáticos na realização de exercícios de natação “*na técnica...Tem que ser sincronizado*”. Ao fazê-lo, Roberto(39) mobiliza práticas de numeramento que reafirmam a importância da matemática não apenas num discurso *sobre* matemática, mas exercitando um discurso *de* matemática operando em sua vida como argumento que lhe permite posicionar-se em apoio ao discurso da importância da matemática na vida desses alunos de EJA.

O argumento de Albanice(46) lembra a importância da matemática na vida pela função métrica da matemática: “*marcar o tempo*”, voltando às formulações generalizantes impessoais e intransitivas.

O enunciado “*Eu quero que vocês façam um comentário sobre a importância do número... Da matemática... Na vida de vocês!*” proferido pelo professor de matemática, cujos destinatários são os alunos e as alunas daquela turma de EJA, até então desencadeia, nas posições assumidas por alunos e alunas, nos discursos *sobre* ou *da* importância da matemática na vida, uma afirmação dessa importância. Liane(14), entretanto, aluna que recém ingressara na turma, situa-se, em relação a esse discurso, em uma posição de negação: “*Em nada*”.

A negação de Liane(14) rompe com a homogeneidade que se constitui nas posições de alunos e alunas daquele grupo. Essa homogeneidade na afirmação do enunciado, cuja autoria é do professor e cujos destinatários são os alunos e as alunas da

EJA, mostra as intencionalidades que permeiam tanto as posições de aluno e de aluna, evidenciadas na afirmação ou na negação do discurso sobre “*a importância da matemática na vida de vocês*”, quanto a do professor. Liane(14) explicita a intenção de demarcar uma posição de recusa ao lugar de destinatária – o lugar da aluna da EJA –, que está implícito na afinção com o discurso que o professor traz para essa cena escolar, na qual a jovem recusa o lugar que lhe caberia: Esse não é o meu lugar.

Logo após a recusa de Liane(14), Pedro(17) dá continuidade às posições que se alinham na afirmação desse discurso e reassume o lugar de aluno que está implícito nessa afirmação: “*O trocador...No ônibus...*”. A pergunta que o professor dirige à turma a partir da resposta de Pedro, na forma de um problema: “*É o trocador que vê o troco?*” propicia a retomada da tematização da importância como utilidade da matemática na vida daquelas pessoas para além das formulações generalizantes dessa importância: (“*Está em tudo*”).

O exercício da prática do cálculo do troco no ônibus, inicialmente atribuído por Pedro, ao trocador (“*o trocador no ônibus*”) é devolvido pelo professor aos alunos como usuários do transporte público no seu questionamento (“*É o trocador que vê o troco?*”). Pedro entende a *deixa* e assume aquela prática de numeramento como de responsabilidade também do passageiro, mas, principalmente, como mais um argumento a reforçar o discurso da importância da matemática na vida daquelas pessoas, alunos e alunas da EJA, retomando o *script* inicial.

A estratégia retórica do professor lança mão do recurso ao desafio (“*Vocês sabem calcular o troco?*”), endereçada aos estudantes jovens que reconhecem tal endereçamento e prontificam-se a respondê-lo (“*Sei*”).

O professor prossegue no desenvolvimento dessa estratégia de configurar a presença de matemática na vida daquelas pessoas solicitando uma informação imersa na cotidianidade daquelas vidas (“*Quanto custa a passagem?*”). A formulação no singular, (“*a passagem*”) entretanto, ecoa a intenção de escolarização da prática de numeramento cotidiana mobilizada ali a fim de produzir um dado para uma questão escolar (se a passagem custa...e eu pago com uma nota de ...quanto receberei de troco?).

O cotidiano, entretanto, atropela a intenção didática do professor e impõe uma outra discussão que envolve não apenas um valor, mas um modo de atribuir valor ao preço da passagem (“*mas o preço certo não é com ar*” versus “*o preço certo com ar é dois e dez*”).

A discussão que Luciani(15) e Paula(17) inauguram traz sua vivência para a aula

de matemática , tal como intenciona o professor, ao destacar “*a importância da matemática na vida de vocês*”, e, desse modo, engaja as jovens no lugar de alunas da EJA, que está implícito na adesão aos discursos *sobre e da* importância da matemática na vida do aluno da EJA : Esse é o meu lugar.

Assim, o discurso da importância da matemática na vida daqueles alunos e alunas da EJA, veiculado a partir da pergunta do professor “*Qual é a importância da matemática na sua vida?*” aparentemente não elege o jovem ou o adulto como um destinatário preferencial, mas sim, o aluno e a aluna da EJA. Desse modo, as enunciações desse discurso nessa cena são permeadas pelas intencionalidades explicitadas nas posições assumidas por alunos e professores nesse discurso.

O acontecimento enunciativo se configura como “horizonte espacial comum dos interlocutores” – a aula de matemática na escola de EJA –, mas revela sua “natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e posteriores produzindo e fazendo circular discursos”. (BRAIT & MELO, 2008: 67-68).

As posições que afirmam “*a importância da matemática na sua vida*”, tanto na constituição e na mobilização dos discursos *sobre* quanto dos discursos *da* importância da matemática na vida, situam os sujeitos – alunos e alunas na escola de EJA –, nessas posições discursivas, no engajamento ao lugar de aluno da EJA pela posição de adesão e afirmação desses discursos: Esse é o meu lugar.

Mesmo a recusa de Liane(14) é rapidamente absorvida pelo empenho do professor e dos alunos jovens em reconstituírem a cena em que soa uníssono o discurso da importância da matemática. A contestação, não ao argumento, mas à dinâmica estabelecida, virá, porém, da aluna Albanice(46) (“*Vou embora...Não tem aula...*”), que reivindica uma outra configuração da prática de numeramento escolar, na qual ela possa reconhecer seu lugar de aluna (Esse não é o meu lugar).

3.4 LUGAR DE JOVEM... LUGAR DE ADULTO NA ESCOLA DE EJA

Nesta seção, analisamos, nos discursos de alunas e alunos jovens e de alunas e alunos adultos, como se produzem, na escola de EJA, lugares de jovem e lugares de adulto. As duas subseções que compõem esta seção identificam posições discursivas de jovem e de adultos que se opõem na produção desses lugares.

A primeira subseção de análise focaliza a tensão que perpassa as relações entre alunos (as) jovens e professores (as), e entre alunos adultos e alunos jovens nas aulas de Matemática na escola de EJA. Tais relações são contempladas a partir das posições que contrapõem as pessoas “*mais velhas*” na escola – alunas e alunos adultos e professor e professoras –, às *outras pessoas* [as que não são as *mais velhas*] – alunos e alunas jovens. As posições discursivas, que nessa primeira subseção focalizamos, são assumidas pelas vozes adultas da escola de EJA, portanto, não são só as enunciações de alunos e alunas adultos, mas também as de professores e professoras e todo discurso veiculado pela instituição escolar.

A segunda subseção, ao contrário da primeira, dá voz a alunos e alunas jovens na escola de EJA, considerando a constituição de lugares de aluno jovem e de aluno adulto na escola diurna e na escola de EJA, nos enunciados produzidos por esses estudantes. Desse modo, nessa subseção, o grupo dos jovens se configura, tanto pela *diferença* entre o “*nós*” – os jovens ou os adolescentes – e *os outros* – os alunos e as alunas do diurno (“*garotada*”) e os alunos adultos da EJA (“*adultos*”) –, quanto pela articulação dessa *diferença* ao lugar de aluno que é legitimado na escola, também na escola de EJA.

3.4.1 “A escola noturna é para as pessoas que querem estudar, porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!”

O evento que é narrado a seguir ocorre numa aula, na qual a falta de professores de matemática na escola motivou a junção das duas turmas da mesma unidade de progressão. Essa situação evidenciou a superioridade numérica de adolescentes e jovens, nas duas turmas, tendo a maioria deles ingressado na escola nessa unidade de progressão e, ainda, sendo muitos deles egressos recentes do ensino regular.

O assunto da aula é a transformação de frações em decimais.

Professora Valquíria: Quem acabou vai ler a página 26 da apostila³¹ que é o resumo do que eu acabei de explicar...

Na turma, há um grupo de jovens recém-chegados: alguns deles eram alunos do turno da tarde da mesma escola, como o Vanderson(16), o João Vicente(15), o Leandro(16) e o Vitor(15) e outros, como o Nelson(14), vieram de outras escolas, mas também eram do diurno e passaram para o noturno nesse período.

Vitor(15) brinca e fala alto durante a aula, assim como o Vanderson(16) e o Leandro(16) e a professora Valquíria se dirige a eles e avisa :

Professora Valquíria: Olha... Eu vou anotar o nome dos alunos que não estão respeitando a aula e entregar para a Rosa [a diretora] e quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola!

Vanderson(16) ri e debocha da professora e ela diz:

Professora Valquíria: Se você falou que vai melhorar e não melhora, você não teve palavra de homem!

Vitor(15) assobia e ri enquanto a professora fala com ele. A professora lhe dá um aviso:

Professora Valquíria: Você só poderá entrar na escola, amanhã, se os seus pais vierem conversar comigo!

Vitor(15): Meus pais não irão à escola de jeito nenhum!

Mauro(27): Vocês estão atrapalhando. Vocês estão novos agora, mas depois vão se arrepender disso. Eu trabalho! De noite é para quem trabalha, não pra vocês!

Silvio(33): A escola noturna é para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!

Alzira(49): Eu achô que as turmas deveriam ser separadas porque eu não tenho dificuldade, mas percebo que não dá certo.

João Vicente(15) e Nelson (14) reagem; Nelson(14) dá gritos altos e estridentes, enquanto João Vicente(15) grita:

João Vicente(15): Ninguém quer a gente? Todo mundo nos expulsa?

N17 E1 – 10/03/08

³¹ Ver Anexo 3

A situação acima narrada se inicia com a “conversa em voz alta” e a “brincadeira na aula” de Vítor (15), Vanderson(16) e Leandro(16) em relação à qual a professora reage fazendo a ameaça de “*anotar o nome dos alunos que não estão respeitando a aula*” para “*entregar para a Rosa [a diretora]* e avisando que “*quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola*”.

Revela-se, na tensão, uma hierarquia na composição de lugares sociais na escola, na qual, o *menor*, o *não adulto*, ocupa posições subalternas em relação ao adulto. A tensão entre os alunos e a professora evidencia a mobilização de um *poder* que se exerce *sobre o aluno* na escola. O lugar de aluno que esse poder na escola supõe é o lugar da sujeição às normas que definem papéis sociais para o *aluno* na escola.

Conforme Sacristán (2005),

a divisão entre menores e adultos é uma das categorias que sustentaram a ordem hierarquizada que situa os indivíduos em lugares determinados da ordem social ao longo da história em diferentes culturas, chegando a constituir uma das condições das sociedades modernas (p.40).

Ao enunciar que “*quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola!*”, a professora convoca os jovens a assumirem o lugar de *aluno* na escola. Na enunciação, a professora assume uma posição de adulto, a partir da qual exerce autoridade na escola: desse lugar, ela posiciona o *aluno jovem* no lugar de *menor*, ao convocar seus responsáveis para responderem por ele, assumirem compromissos por ele.

Na situação narrada no evento acima, entre a *adulta-professora* e os *menores-alunos* na escola, o que se revela é a *inadequação* do *menor-aluno* ao lugar *que lhe cabe* na escola quando um ideal de *aluno* na escola, que prescreve o que *lhe cabe*, está sendo convocado na situação. É esse ideal de aluno, assim como a autoridade conferida à professora e à escola, que Vítor(15) coloca *em xeque* e *recusa* quando avisa que “*meus pais não irão à escola de jeito nenhum*”.

A “ordem hierarquizada”, que tem “na divisão entre menores e adultos” um de seus sustentáculos, está no cerne da ordem social moderna: “essa ordem interiorizada que se submete aos preceitos da razão” que “será uma prioridade da educação que, para Kant, é antes de tudo disciplina e instrução” (SACRISTÁN, 2005: 131).

Ainda na situação narrada acima, mas ao dirigir-se ao aluno Vanderson(16), a

professora afirma: “Se você falou que vai melhorar e não melhora, você não teve palavra de homem!”. Mais uma vez, o menor e o adulto estão nos bastidores da tensão, mas não mais evocando apenas o lugar de aluno e de professor, mas também, “a palavra de homem”, que não é só a palavra de adulto, é a palavra de Homem. O jovem nem menor, nem adulto, nem Homem, e nem aluno, portanto, parece estar deslocado, onde quer que esteja: Esse não é o meu lugar.

No entanto, no evento narrado, a intervenção do aluno adulto Mauro(27), ao dirigir-se aos alunos jovens - “Vocês” -, que “estão atrapalhando” e que “estão novos agora, mas depois vão se arrepender disso”, indica o aluno adulto de EJA como aquele cujo lugar na escola é legitimado pela sua posição social de trabalhador porque “de noite é para quem trabalha, não pra vocês!”. Esse lugar, entretanto, é conferido aos adultos principalmente porque são “pessoas que querem estudar”. A escola de EJA não seria, assim, lugar do aluno jovem, que, em oposição ao aluno adulto de EJA, aparece no discurso como o que “não trabalha” e “não quer estudar”.

Assim, embora mais distantes temporalmente da condição de crianças, são os alunos adultos que estão mais adequados ao papel de aluno destinado aos “menores”. Segundo Sacristán (2005), o aluno

[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores³² como *seres escolarizados de pouca idade*. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhe fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica de fora do tolerável (p.11-12 – grifos do autor).

Os alunos adultos não só assumem essa postura de aluno, como se arvoram também como guardiões dos princípios dessa relação entre educador e educando calcada na submissão desses últimos aos preceitos comportamentais e cognitivos dos primeiros.

Desse modo, “a escola noturna”, sendo “para as pessoas que querem estudar

³² A denominação menor é utilizada pelo autor para designar todo ser humano que não é adulto, porque, segundo ele, o aluno não é um adulto completo. Assim, o termo menor é mais amplo do que criança.

porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia”, deixa-se permear pelas tensões decorrentes dos esforços de manutenção e de questionamento da ordem hierárquica, cujo fundamento é a separação entre adultos e não adultos na sociedade, e na escola. Nela, no entanto, essa ordem precisa reconfigurar-se, uma vez que há ali adultos que deverão posicionar-se como aprendizes, portanto em situação diferenciada dos outros adultos educadores, mas também distinta dos outros aprendizes não adultos (Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar).

Porém a enunciação “*de noite é para quem trabalha, não pra vocês!*”, ao acentuar o *lugar de aluno* para o adulto, distinguindo-o do não adulto, pela posição que o “trabalhar” lhe confere, instaura outra contradição em relação ao modelo de aluno na escola. Na sociedade, o lugar de adulto é o de quem trabalha –; assim o lugar o de aluno, inicialmente previsto para ser ocupado pelos mais jovens, seria o daqueles que não trabalham, e que estariam preparando-se para fazê-lo:

Por muitos motivos o trabalho ficou ligado à educação em geral (Gimeno, 2001c) e, particularmente, à escolarização dos menores que não trabalham. “Trabalhar”, “se educar” e “ser menor”, tanto na realidade como no mundo simbólico de nossas representações mentais, guardam entre si complexas interdependências. Crescer, se educar e se preparar para a atividade do trabalho fora do lar foi, e é, uma das narrativas com forte atrativo para o pensamento e valorização da educação. A infância e os menores se transformaram em categorias sociais equivalentes à de seres improdutivos: o não-adulto que não trabalha, mas deve se preparar para fazê-lo no futuro (Sacristán, 2005: 54).

Contudo, na EJA, é o aluno-adulto-trabalhador que se constitui como um “modelo”; pelo menos no discurso que professores e alunos adultos mobilizam, tanto para caracterizar a inadequação do aluno jovem à proposta de EJA, quanto para afirmar o modo de pertencimento à EJA, ao qual ele deve ajustar-se, ao menos na disposição de comportar-se como aprendiz: os que “querem estudar”.

Assim, embora a destinação da EJA “para o aluno trabalhador” seja reiterada no discurso como que a reafirmar essa função social da modalidade, o modelo de aluno almejado é, antes de mais nada, o daquele que “quer estudar” e que, por isso, se submete aos rituais escolares: os adultos, porque não tiveram essa oportunidade, ou “se arrependem” de não a aproveitarem; os jovens, para que não se “arrependam depois”, quando não forem mais jovens como agora.

No trecho da entrevista coletiva com duas alunas e dois alunos adultos dessas turmas, que transcrevemos abaixo, a separação que define grupos, com base na perspectiva desses alunos e dessas alunas, revela atributos que, ao serem remetidos aos alunos jovens, ou não adultos, explicitam as *faltas* desse *jovem*, desse *aluno*, em relação ao *aluno-adulto de EJA*, e, ao fazê-lo, atribuem qualidades que identificam o aluno adulto na EJA como um *grupo* na escola, que percebe o *jovem*, como um *outro*, o aluno *jovem*, de quem, sobretudo, o aluno adulto *difere*.

Mariana (38): *Só vai à frente os adultos!*

Roberto(40): *É! O jovem falta bastante.*

Angelina(36): *A maioria ...Eles faltam...Acho que eles vêm por obrigação, né. Alguém manda... Eu não sei por qual motivo eles estão aqui... Não é por prazer. Não é por querer aprender. A maioria...*

Roberto(40): *A maioria, os pais e as mães diz "vai, filho, porque aqui em casa não vai ficar ninguém...". É isso!*

Angelina(36): *Pelo fato de que menor tem que estar na escola...Não tem a lei? Eu não sei qual o motivo que eles estão aqui, mas assim, dá pra perceber que eles não vêm como a gente...*

Roberto(40): *É. Eles não vêm pra estudar, né!*

Angelina(36): *Eles não vêm como a gente, que chega correndo, que fica preocupado com a matéria, se preocupa de não faltar, entendeu, eu sinto que eles não vêm dessa forma, né?*

Roberto(40): *Eles não vêm pra estudar...Eles vêm mais por causa de obrigação, de repente...*

Mariana(38): *Ou então pra estar mais com os colega conversando...*

Pesquisadora: *Então, o ritmo dos adultos predomina aqui...*

Roberto(40): *Sim!*

Angelina(36): *Eu acredito que sim, eu acredito que sim...A gente tá falando da maioria...Deve haver, até, algum jovem que quer...Que estejam querendo...*

Roberto(40): *Quer estudar, né.*

EnE5 - 15/07/09

Somente "os adultos" vão "à frente" na escola de EJA. O jovem, muitas vezes não está presente: "a maioria eles faltam". "O jovem" "falta bastante", e a ele falta: "prazer", "querer aprender", alguém para tomar conta dele em casa, porque "em casa não vai ficar ninguém". A ele falta principalmente, um "motivo que" justifique sua presença e participação na escola, porque "dá pra perceber que eles não vêm como a gente".

Na separação de adultos e de jovens, a atribuição de *faltas* é o que identifica o *outro grupo*, "eles", ou "o jovem", como o grupo dos que "ainda não são; os que não

têm as condições de ser adultos” (SACRISTÁN, 2005: 43 – grifo do autor).

Nas *faltas* atribuídas aos jovens, enunciam-se as qualidades dos adultos que lhes conferem certa adequação moral ao papel de aluno: disposição de aprendiz (“*vêm pra estudar*”); alegria de aprender (“*por prazer*”); sinceridade de intenções (“*por querer*”, não “*por obrigação*”); preocupação com a pontualidade (“*chega correndo*”); com acompanhamento da sequência (“*fica preocupado com a matéria*”) e com a frequência (“*se preocupa de não faltar*”). O jovem é visto por seus colegas adultos como o que não encara dessa forma a vivência escolar (“*eles não vêm dessa forma, né?*”); para ele, a perspectiva da socialização se sobrepõe à do aprendizado (*vêm “pra estar mais com os colega conversando”*), para ele a diversão interessa mais do que o conhecimento.

A seguir, em outro trecho da entrevista com adultos da turma, ainda que as intervenções da pesquisadora quisessem pontuar a questão de diferentes ritmos de aprendizagem, é a conduta diferenciada de alunos adultos e alunos jovens que é reiteradamente trazida à baila pelos alunos adultos:

Pesquisadora: A gente tava falando sobre o ritmo de aprendizagem de matemática... Porque, às vezes, na aula de matemática, fica uma certa tensão nessa coisa do ritmo...

Angelina(36): O movimento! Fica na aula e atrapalha...

Roberto(40): É...

Mariana(38): É a disciplina, também...

Roberto(40): A disciplina deles é acelerada, também, acelerada...

Pesquisadora: Mas a gente tá falando só de ritmo?

Mariana(38): O ritmo mesmo! Na sala de aula de estudo, pra mim, no meu modo de vista é muito lento... Dos jovens...

Angelina(36): Agora, essa falta de disciplina...

Mariana(38): Por causa da disciplina deles. Essa falta de disciplina...

Angelina(36): Não é que eles não tenham o raciocínio rápido, essas coisas. É essa coisa de não pararem, eles não ficam em sala direito, não sentam, conversam mais...

Roberto(40): Não prestam atenção...

Mauro(29): Pra quem está prestando atenção, falta atenção na hora porque dirige seu pensamento, o cara acaba de sair, vai lá pra fora e volta! Você está prestando atenção, mas isso acaba atrapalhando... O cara está do teu lado e resolve sair na hora de uma explicação! Está do teu lado...

Roberto(40): Ai o professor tem que parar e falar pra ele... Toda hora...

En6E2 - 15/07/09

No trecho acima, a caracterização do *outro* grupo, em oposição ao grupo dos *mais velhos*, identifica esse *outro* grupo pelo conjunto de atributos que as *faltas*

atribuídas a “eles” compõem. O propósito da pesquisadora de tematizar o *ritmo de aprendizagem de matemática* dos alunos, de certa forma, sucumbe à disposição dos alunos adultos entrevistados de tematizar a disciplina dos alunos jovens, em sua avaliação decisiva na determinação da dinâmica que se estabelece na sala de aula de EJA: “*A disciplina deles é acelerada, também, acelerada*”.

Kohan (2003), ao se voltar para as filosofias clássicas da infância, delinea “a infância como inferioridade” que pode ser inferida do “mito pedagógico dos gregos (Platão)”, como um traço que revela uma visão da infância como uma fase da vida que é inferior à adultez tanto no aspecto físico quanto no espiritual:

A obra em que esse relato aparece mais nítido, e também mais descarnado, é seu último texto, recém-referido, *As Leis*. Ali se afirma que as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto, e de temperamento arrebatado (p.41).

No evento narrado, a pesquisadora, ao colocar “*o ritmo de aprendizagem de matemática de jovens e de adultos*” em questão, inspirava-se na já referida³³ atribuição de uma certa *lentidão* ao aluno adulto em relação à relativa *rapidez*, do aluno jovem no desenvolvimento de tarefas de matemática. No entanto, os modos como os alunos adultos significam o tema *ritmo* não evocam aspectos cognitivos, mas, sim, aspectos *disciplinares*. A produtividade da aula é que é caracterizada como “*O ritmo mesmo! Na sala de aula de estudo, pra mim, no meu modo de vista é muito lento*”.

O ritmo, nessas enunciações de alunos adultos, é também som e movimento dos colegas jovens na sala de aula: “*É essa coisa de não pararem, eles não ficam em sala direito, não sentam, conversam mais...*”, “*o cara acaba de sair, vai lá fora e volta!*”, “*O cara está do teu lado e resolve sair na hora de uma explicação! Está do teu lado...*”. É esse movimento que os adultos censuram ao dizer que “*A disciplina deles é acelerada, também, acelerada*”, configurando mais uma dimensão de falta nos alunos jovens: “*Essa falta de disciplina...*”.

A *disciplina* convocada na oposição que configura o grupo de alunos jovens pela sua falta leva-nos a buscar compreender a relação desse atributo – a *disciplina* –, à divisão entre *menores e adultos*, ou entre adultos e não adultos, que está nas raízes da

³³ Seção de Análise 3.2 desta tese

ordem escolar.

Kohan (2003), em seu livro “Infância. Entre Educação e Filosofia”, destaca a “invenção da infância na modernidade, ou, para dizê-lo de forma mais moderada, de uma importância e de uma atenção inéditas outorgadas à infância na história da cultura ocidental” que, segundo o autor é “acompanhada de uma série de dispositivos sociais que dela se ocupam: a disciplina, a escola, o professor, a pedagogia” (p.21).

A “invenção da infância” e a da disciplina na modernidade, conforme Kohan (2003), se fazem de modo que infância e disciplina, em sua mútua constituição, tornam-se inseparáveis:

A palavra *disciplina* está certamente ligada ao verbo *discere*, que significa ‘aprender’. Ao mesmo verbo estão ligadas palavras como *discipulus*, ‘quem aprende’, ‘o aluno’, ‘o aprendiz’, ‘discípulo’³⁴, *dediscere*, ‘desaprender’, e *doctus*, ‘quem já aprendeu’. Em seus primeiros usos, *disciplina* significa ensino, educação, disciplina e, sobretudo, disciplina militar (*disciplinae militae* e *disciplina rei militaris*). Num segundo sentido, posterior, significa “ensino”, “matéria ensinada”, no mesmo sentido do grego *máthema*. Os dois significados originários de disciplina se mantêm em português e em outras línguas vernáculas: a) poder (como quando dizemos “disciplina militar” ou “tenho problemas de disciplina com minha turma”); b) saber (como quando nos referimos a “disciplinas” tais como Filosofia, Música ou Educação Física). Aplicada a uma criança, a *disciplina* evoca um duplo processo de saber e poder: apresentar determinado saber à criança e produzir estratégias para mantê-la nesse saber. De modo que, desde a etimologia até os usos atuais do termo, a disciplina – o saber e o poder – e a infância estão juntas (KOHAN, 2003: 69 – grifos do autor).

À invenção da *disciplina* e da *infância* (Kohan, 2003) acrescenta-se a invenção do *aluno* (Sacristán, 2005) compreendida, na história da cultura ocidental, no âmbito da escola. O *aluno* surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares e da “nova ordem social” na qual:

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício de poder sobre os menores. Como sugere Popkewitz (1998), não podemos esquecer que nosso objetivo é sempre a conquista da alma infantil (p.125).

³⁴ A. Castello, C.Márcico. “Glossário etimológico de términos usuales en la práxis docente”, 1998, p.19,

A concepção de *disciplina* como uma forma moderna de “poder sobre os menores”, é “a criação conceitual de Foucault, uma invenção teórica que permite pensar como funcionam algumas instituições modernas, quais são os mecanismos que regulam – o estatuto e o regime que adquirem – as regulações entre o saber e o poder nas sociedades que abrigam tais instituições onde circulam crianças” (KOHAN, 2003: 70).

A migração de jovens do ensino regular para a EJA tem configurado, em grande parte, o que tem sido chamado de *juvenilização* da EJA. Na escola onde foi realizado o trabalho de campo, esse movimento de “transferência” de alunos do ensino regular, da própria escola ou de outras escolas, para o noturno é muito intenso. Isso faz com que essa *migração* seja parte da biografia recente de quase todos os jovens com idades entre catorze e dezessete anos de idade que ingressaram na turma da pesquisa, em especial na unidade de progressão dois do bloco um (equivalente à quinta fase), no primeiro semestre de 2008.

Em entrevista com o professor Gilberto, a pesquisadora problematiza o tema da juventude na EJA, perguntando-lhe se “a *juvenilização*”, que tem sido mencionada nos textos de projetos e pareceres sobre a EJA, assim como em pesquisas que tematizam essa modalidade educativa, “é uma realidade”. A resposta do professor é apresentada a seguir.

Professor Gilberto: É uma realidade, agora, infelizmente, eu vejo alunos oriundos do regular entrando imediatamente em EJA, e isso, o que é que a gente conclui? Eu sou um apaixonado, também pelo ensino regular, e eu não me conformo com as coisas que eu vejo e eu quero ter um cuidado muito grande de não encontrar responsáveis, não apontar responsáveis, mas a gente sabe que a participação do professor é muito importante no regular. Essa garotada tem que ter o professor como exemplo em tudo. Então, me choca receber alunos de catorze, de quinze anos, chegando pra ter aula na educação de jovens e adultos, quando esse menino era para estar estudando... Isso não é horário pra criança estar estudando! Sinceramente! Não é horário! Isso é horário de criança estar em casa. Não estudando à noite, no noturno! Não dá pra gente falar de educação de jovens e adultos sem falar do regular! Não dá pra dissociar uma coisa da outra.

En4 E5 – 01/07/09

Pais (2003), ao enfatizar a importância da articulação dos processos de socialização e juvenilização para a conceitualização da noção de *juventude*, afirma que

[...] se um dos aspectos fundamentais da entrada das novas gerações na vida adulta se associa a um *processo de socialização*, isto é, de influências sociais, orientado para a integração dos jovens num dado sistema de relações e valores sociais, também é certo que esse processo se encontra sujeito à influência de comportamentos e atitudes juvenis. O conceito de socialização utilizado cobre, portanto, o processo através do qual a sociedade produz a juventude. O conceito de juvenilização refere-se, em contrapartida, ao processo de influência dos jovens sobre a sociedade (PAIS, 2003: p.75-76 – grifos do autor).

Na EJA, a entrada de novas gerações vem sendo genericamente nomeada como uma *juvenilização*, criando a ideia de que o ingresso de jovens na EJA indicaria uma mudança nos modos de socialização forjados nessa escola, em decorrência da incorporação da juventude, e dos jovens, com suas características próprias, à EJA. Contudo, os discursos sobre as novas gerações que ingressam na EJA, ao contrário disso, evocam a ideia de infância, e não a de juventude, como tal termo indica.

Na resposta do professor, ao posicionar-se sobre a *juvenilização* na EJA, o aluno “*oriundo do regular*” é perspectivado em relação à “*criança*”, à “*garotada*”, numa referência endereçada ao aluno que “*tem que ter o professor como exemplo em tudo*”. Desse modo, tanto a *criança* no aluno quanto o professor que é um “*exemplo*” para o aluno estão situados em relação à escola regular diurna às finalidades pedagógicas dessa escola para a educação da *infância*. Os jovens da EJA são subsumidos, nessa relação, em um lugar que os subordina à imagem da infância e das finalidades da escola regular. A EJA, portanto: “*não é horário pra criança estar estudando! Sinceramente! Não é horário! Isso é horário de criança estar em casa. Não estudando à noite, no noturno!*”: Esse não é o meu lugar.

Quando pensados no contexto do ensino diurno, porém, esses jovens não são identificados mais como crianças, e sim como “*alunos mais velhos*”, numa situação de inadequação àquelas escolas, motivo pelo qual são encaminhadas à EJA (Esse não é o meu lugar), tal como podemos observar no evento narrado abaixo.

Professora Raquel inicia a aula de Geografia conversando sobre faltas, atrasos e reprovação no PEJA; uma vez que a unidade de progressão um, que iniciou em setembro, termina no mês de dezembro. O professor Gilberto surge na porta da sala de aula da professora e começa a tomar parte na conversa:

Professor Gilberto: (...) o máximo de faltas permitido é de vinte e cinco por cento...
Roberto(38): Professor... Quanto dá isso?

Professor Gilberto: Vocês não sabem calcular quanto dá?

Alzira(49): Como que faz o cálculo?

Professor Gilberto: Vocês têm que calcular quanto que dá vinte e cinco por cento de faltas para cada componente curricular... Então... Quantas faltas vocês tiveram em Matemática, Geografia... São vinte e cinco por cento de faltas em todas as aulas da unidade de progressão...

Roberto(38): Mas como faz com esse cálculo?

Professor Gilberto: Pra calcular vocês vão dividir por quanto? Dividir por quatro o total das aulas para saber quantas faltas...

Roberto(38): Quantas aulas são, professor?

Professor Gilberto: Ai tem que somar as aulas todas da unidade de progressão... Olha... Agora eu preciso ir... Depois a gente calcula...

Professora Raquel: Quem faz esse cálculo é o programa da prefeitura. Os professores só informam as faltas dos alunos...

A seguir, a professora continua o assunto sobre faltas e reprovação, entretanto começa a focalizar os alunos do diurno:

Professora Raquel: No segundo ciclo, só pode reprovar na quinta fase... Antes, só por faltas... A nova lei coloca, como idade máxima para o diurno, a de catorze anos na oitava série do Ensino Fundamental... Os alunos que são mais velhos entre os mais novos são como laranjas podres na caixa...

Alzira(49) [balança a cabeça afirmativamente]: Isso tem que ser cumprido, né?

Roberto(38): É! Tem que ser cumprido...

Nessa aula, há apenas sete alunos, entre os quais, três são jovens: Marcos(15), Ligia(14) e Liane(14). Noto que os jovens, embora se mantenham em silêncio, prestam atenção à conversa em que só os adultos falam:

N11 E1 – 14/11/07

Os jovens, portanto, na enunciação da professora Raquel, não são mais “crianças”, mas sim “alunos que são mais velhos entre os mais novos” que, como “laranjas podres na caixa”, devem ser retirados para evitar o contágio e o apodrecimento do resto da caixa (de “laranjas”). Ser “um aluno mais velho entre os mais novos” é, desse modo, ser um aluno que está atrasado, que não acompanha o ritmo de aprendizagem da escola e que se distancia do modelo de aluno ideal, o que justifica sua exclusão da escola diurna: Esse não é o meu lugar.

Revela-se uma situação paradoxal: a EJA não é o lugar desse aluno, porque “não é lugar de criança”; o ensino regular também não é o lugar de “aluno que é mais velho entre os mais novos”, esse aluno que *passa do ponto* (laranja podre), que se atrasa, e que pode “contaminar” os demais. O direito constitucional à educação escolar (Esse é o meu lugar) fica assim impedido pela avaliação de inadequação do sujeito às duas alternativas que o sistema público lhe oferece e pela atribuição a ele mesmo da responsabilidade por essa inadequação (Esse não é o meu lugar).

Em mais um trecho selecionado da entrevista realizada com os alunos e alunas

adultos, que apresentamos a seguir, a *criança* é evocada nas enunciações, como um modelo do que não deve ser o aluno de EJA, do modo de proceder que deveria ter sido abandonado pelos jovens para estarem de acordo com o que se espera de um aluno de EJA:

Mariana(38): Muitas vezes o professor tem que sair de sala de aula para ir atrás de um aluno... Eu acho isso um absurdo.

Roberto(40): É. Ontem aconteceu isso...

Mariana(38): Várias vezes...

Mauro(29): Aqui não tem criança, né. Pra ficar correndo atrás...

Mariana(38): Eu acho assim que é a falta, não tanto assim de, não tanto assim de...

Roberto(40): De respeito.

Mariana(38): Falta de respeito com o professor e a disciplina nos estudos.

En6 E3 - 15/07/09

A *falta de disciplina* que se revela no movimento desordenado dos jovens, que desobedecem às normas, que não aderem ao modelo de aluno como *deveriam*, a quem também falta o “*respeito com o professor, a disciplina nos estudos*” remete à “*criança*” que “*aqui não tem*”, mas que está, contudo, presente pela sua negação. A “*falta de respeito*” e a “*falta de disciplina*” seriam desculpáveis, embora indesejáveis no aluno “*criança*”, mas não entre alunos de EJA, onde isso é “*um absurdo*”: esse não é o seu lugar.

Na EJA, o *tornar-se aluno* incorpora a separação entre adultos e menores como um fundamento da ordem escolar de um modo muito particular, uma vez que, nessa escola, o *adulto* é também *aluno*. Configura-se, desse modo, uma tensão que ora explicita *faltas no aluno adulto* da EJA, em relação ao *ideal de aluno menor* na escola, em especial na suposição de uma *falta de certas competências cognitivas* que dificultam a aprendizagem de matemática escolar (Esse não é o meu lugar), ora explicita uma *completude* no aluno adulto da EJA, configurando-o como um *ideal*, por atributos, sobretudo, de cunho moral (responsabilidade, respeito, disciplina): Esse é o meu lugar.

Nesse outro trecho da entrevista, em resposta ao comentário da pesquisadora sobre as mudanças na composição das turmas, explicita-se o cunho moral que perpassa os discursos mobilizados ao conferir atributos aos alunos jovens.

Roberto(40): Mauro que era da outra turma, aí começou a entrar Paula, Luciani,

Joane.... Tinha uma menina que estudava com a gente...

Pesquisadora: Tinha a Lidiane...

Roberto(40): A Lidiane... Lembro... A Lidiane...

Pesquisadora: Tinha a Luciani e a Lidiane... Lembra? Tinha o Pedro. Lembra?

Angelina(36): O Pedro...O Pedro que eu tô falando era um Pedro que era do albergue...Albergue, não...É albergue que fala?

Pesquisadora: É abrigo...

Mauro(29): Era um que era meio...

Roberto(40) [rindo]: Meio...

Pesquisadora: Pedro saiu...

Roberto(40): Ele parou porque pegaram ele com coisa errada aí...Coisa errada...A diretora lá ia dar uma chance a ele, ia deixar ele ficar até ele completar dezoito anos, deixar ficar até arrumar um emprego, mas aí não deu mais não, o negócio aí...

Pesquisadora: O Rogério. Lembra?

Mauro(29): Lembro.

Angelina(36): Rogério...É...Rogério

Roberto(40): Ele foi namorado da Lidiane. Ela mudou ele.

Mauro(29): Tinha muito jovem nessa turma, só que eles se acham tão espertos que eles têm com eles, tipo, vou usar a parada errada e vou ficar mais esperto, mais malandro...Acaba ficando mais burro, sai, entendeu? Na verdade o inteligente tá aqui dentro. Ele se achava o espertalhão, foi fazer besteira lá fora, arranjou aquela mulher, usava várias coisas, entendeu, e a maioria desses garotos que saíram tá no crime...

Angelina(36): Tá?

Mauro(29): Tá!

En6 E1 - 15/07/09

Os atributos conferidos aos alunos jovens, como ser “do albergue”³⁵ ... Albergue, não... É albergue que fala?” ou ser “meio...”, ou “usar a parada errada...” são perpassados por uma idéia comum: a do *desvio*, do não cumprimento da *norma estabelecida*, de quebra do padrão moral que referencia a conduta desses alunos adultos. Também os modos como esses jovens lidam com o *seu* corpo, com a *sua* sexualidade, são afirmados como modos que se desviam da regra, como *indisciplina*, situando esses jovens em uma posição que entra em choque com a *disciplina*, à qual deveriam submeter-se, opção “*inteligente*” de quem “*tá aqui dentro*”, ocupando o lugar de aluno.

Foucault (2009) descreve o momento histórico das disciplinas como o momento do nascimento de uma arte do corpo:

[...] que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que

³⁵ A aluna entrevistada refere-se aos abrigos: instituições que integram os programas de assistência social do município do Rio de Janeiro que acolhem jovens até dezessete anos de idade, considerados em situação de risco.

são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2009:133).

O jovem que é “meio”, que é “do albergue”, que anda com “coisa errada”, que faz “besteira lá fora”, “usa a parada errada”, é situado nos discursos dos alunos adultos em oposição à disciplina, em posições que remetem a um desgoverno, à ausência da docilidade que deveria caracterizá-lo como *aluno*, como *menor* na escola. Esses discursos, no entanto, assumem uma radicalidade, quando sobrepõem a posição, que situa o jovem na indisciplina, com a que o posiciona na criminalidade: o papel que é atribuído à escola na legitimação de uma conduta moral que “salvaria” o jovem de se desviar é explicitado pelo aluno adulto ao enunciar que “o inteligente tá aqui dentro” porque o jovem que usa “a parada errada” fica “mais burro, sai, entendeu?”. O jovem que sai da escola “faz besteira lá fora”, “tá no crime...”.

Os discursos que os colegas adultos ecoam *sobre esse jovem que ingressa na EJA*, cujo destino fora da escola e da disciplina e, portanto, dos padrões morais de conduta que lhe indicam o *caminho certo* a seguir seria o da criminalidade, configuram uma idéia do jovem, público potencial da EJA. Sua situação social – é um jovem pobre – define as suas (poucas) possibilidades de vivenciar sua juventude: ou disciplinar-se e comportar-se de acordo com os padrões morais estabelecidos, e, portanto, ser aluno como deve ser na escola de EJA, ou “sair” da escola e dos padrões referenciados para “cair” na indisciplina e mergulhar na criminalidade.

Esses discursos sobre o jovem da EJA são também evocados pelos professores de Matemática, numa aula na qual o incômodo e a tensão marcam a chegada de jovens egressos do diurno na EJA:

As turmas 153 e 154 continuam juntas na aula de Matemática. Os novos alunos da turma, todos eles jovens, sentam-se próximos uns dos outros ocupando as duas fileiras de carteiras que estão situadas numa das laterais da sala.

Vitor(15) [rindo]: Professora! Me dá um lápis?

Professora Valquíria [diz com irritação]: Cadê seu material? Você tem que trazer seu

material!

Vitor(15) [rindo]: Moro na rua... Vou pedir o lápis pro inspetor! Posso pedir pro inspetor?

Professora Valquíria não responde, e Vitor(15) sai da sala e logo depois volta com um lápis.

Damião(16) trouxe uma bola de futebol e está jogando no corredor. Professor Gilberto chama a sua atenção e ameaça retirar a bola:

Damião(16): A bola é minha!

Professor Gilberto: Se não guardar agora, vou tirar!

Damião(16) entra na sala irritado, mas guarda a bola.

Professor Gilberto me chama para falar com ele no corredor e comenta em voz baixa:

Professor Gilberto: Estou impressionado com os novos alunos da turma! Parecem marginais!

Retorno para a sala. A professora Valquíria escreveu no quadro:

Frações equivalentes

Ache o valor de x:

$$a) \frac{2}{9} = \frac{x}{72}$$

Daniel(15): Professora! Me dá uma folha?

Professora Valquíria: Não sou papelaria! Onde está o seu material? Você tem que trazer o seu material para a aula!

Daniel(15): Não sou obrigado a trazer nada!

Nesse momento, acontece uma discussão entre Luane(15) e Maicon(17), que trocam palavras e se levantam de suas carteiras e partem para agressão física. A professora Valquíria chama o inspetor, e ele tira Luane(15) e Maicon(17) da sala. Logo depois, a professora passa ao meu lado e comenta em voz baixa:

Professora Valéria: Eu nunca vi uma situação como essa... De tão baixo nível na escola.

A professora continua a colocar exercícios no quadro:

$$b) \frac{28}{35} = \frac{x}{5}$$

$$c) \frac{30}{40} = \frac{3}{x}$$

$$d) \frac{45}{50} = \frac{9}{x}$$

$$e) \frac{32}{24} = \frac{4}{x}$$

São quase dezenove horas e trinta minutos e percebo que, quando começam a fazer os exercícios da apostila, (que a professora passa *sem parar*), os alunos concentram-se e ficam silenciosos. Só quando o relógio marca aproximadamente vinte e uma horas é que a turma vai ficando dispersa e começa a brincar e conversar nos grupos que se formaram tanto com os novos alunos adolescentes que se agrupam à parte, quanto com dos alunos adultos e jovens oriundos das turmas anteriores, que também se agrupam.

No evento narrado, a tensão se revela, inicialmente, na relação da professora com os novos alunos, a partir do pedido que um desses alunos lhe faz: “*Professora! Me dá um lápis?*” A reação da professora que “*diz com irritação: Cadê seu material?*” indica a sua reprovação, uma vez que “*Você*” – aluno – “*tem que trazer seu material*”. A isso, no entanto, o jovem (aluno) responde “[*rindo*]: *Moro na rua... Vou pedir o lápis pro inspetor! Posso pedir pro inspetor?*”.

No mesmo evento, mais uma vez o pedido de material escolar de um dos novos alunos (“*Professora! Me dá uma folha?*”) aborrece a professora (“*Não sou papelaria! Onde está o seu material? Você tem que trazer o seu material para a aula!*”). Nessa situação, no entanto, a resposta do aluno recusa a obrigação (“*Você tem*”) de “*trazer o seu material para a aula*” que a professora lhe imputa: “*Não sou obrigado a trazer nada!*”.

Nas duas situações, os novos alunos recusam a obrigatoriedade de *trazer o material* escolar, que a professora julga ser um dever por serem *alunos*. No entanto, na primeira situação, se, por um lado, o pedido do jovem produz *irritação* na professora, por outro, no jovem, a reação da professora provoca o riso irônico e uma resposta que recusa o *dever suposto* pela professora, ao relacioná-lo a certas condições de vida que o aluno jovem *sabe* que a escola supõe como uma condição provável para muitos jovens que nela ingressam.

Avaliada como uma situação que, ao mesmo tempo em que identifica o sujeito em falta (mora na rua, não tem casa), obriga a escola a tolerar as demais faltas que dela decorrem (“*moro na rua... vou pedir lápis pro inspetor*”), a “*rua*”, aqui, é o lugar do jovem pobre, que não pode comprar o seu material escolar, que deve ser assistido, no provimento daquilo que lhe falta. Por isso, cabe à escola provê-lo das condições materiais para ser aluno (*Vou pedir o lápis pro inspetor! Posso pedir pro inspetor?*).

Deve-se informar, no entanto, que o jovem do evento narrado não mora na rua, e nem em um abrigo da prefeitura. Mas o aluno sabe o efeito de sentido que seu argumento provoca ao mobilizar tal discurso que circula nessa escola e na sociedade. Nesse discurso, justapõem-se *a infância e a juventude pobres* e a *rua*: o seu lugar – o lugar de quem não tem família, casa, comida, educação, saúde; o lugar de quem carece.

A resposta de Daniel é, entretanto, a mesma resposta de Vítor, numa formulação

mais explícita: “*Não sou obrigado a trazer nada*”. Daniel se abstém de apresentar os motivos da dispensa da obrigatoriedade de trazer o material, limitando-se a negá-la.

É ainda no embate entre professores e alunos que se explicita a tensão entre essa escola de EJA – na qual não há recreio, nem a utilização das quadras da escola pelos alunos da escola noturna – e os jovens que nela vêm estudar à noite: o aluno Damião(16), que “*trouxe uma bola de futebol e está jogando no corredor*”, é repreendido pelo professor, que ameaça tirar a bola dele (“*Se não guardar agora, vou tirar!*”); o aluno reage afirmando a posse da bola (“*A bola é minha!*”), para, no entanto, logo a seguir, entrar na sala de aula, guardar a bola e sentar-se em seu lugar, continuando em sala de aula.

O comentário que o professor faz com a pesquisadora, dito “*em voz baixa*”, “*no corredor*” (“*Estou impressionado com os novos alunos da turma! Parecem marginais!*”), traz a *marginem* – lugar de quem não está dentro, nem fora; lugar de quem não tem lugar –, para referir-se aos “*novos alunos da turma*” que “*parecem marginais*”. Essa é igualmente a reação da professora, que, também em voz baixa, comenta com a pesquisadora: “*Eu nunca vi uma situação como essa... De tão baixo nível na escola*” após a situação na qual se deu o confronto entre uma aluna e um aluno, ambos jovens e novos na turma.

No entanto, a professora não abdica da intenção de colocar esses jovens em seu lugar na escola – o lugar de alunos mantendo-se o *script* de sua aula, que previa a proposição de exercícios de natureza marcadamente sintática (“*achar o valor de x*”), e estritamente escolar. Sua estratégia para conferir àqueles jovens e adultos o papel de alunos consiste em passar “*sem parar*” exercícios sobre frações equivalentes no quadro e na apostila. A manipulação da linguagem algébrica, mais familiar ao jovem, recém-egresso do ensino regular, entretanto, favorece o seu desempenho – *de aluno* – na aula. Desse modo, apesar da tensão inicial, a aula transcorre com alunos novos e antigos acompanhando o ritmo rápido em que a professora propõe novas equações (“*sem parar*”), em silêncio, das dezenove horas e trinta minutos até as vinte e uma horas, quando, finalmente, a turma toda (e não somente os alunos novos), se cansa e começa a conversar e brincar.

A tensão entre o *ser* e o *não ser* aluno na escola de EJA, e na escola, permeia essa prática de numeramento escolar. Na intencionalidade da escola, mesmo a escola de EJA, em sua relação com os jovens pobres que nela ingressam, uma dualidade se evidencia: por um lado, o jovem deve ser aluno na escola inspirando-se na imagem do

aluno ideal, o aluno que o discurso da escola veicula, ao elegê-lo como destinatário preferencial de suas práticas (Esse é o meu lugar); por outro, no imaginário escolar e social, esse novo aluno – o jovem pobre – ao ingressar na escola configura seu lugar social *na margem* e “*na rua*”, desestabilizando o frágil equilíbrio entre o ideal de aluno e os alunos reais causando um *desnível* (“*baixo nível*”) *na escola* (Esse não é o meu lugar).

O incômodo explicitado no evento narrado acima será reiterado pelos alunos adultos num trecho da entrevista no qual se referem ao momento de entrada desses novos alunos na turma.

Pesquisadora: Houve uma turma quando vocês mudaram para a professora Valquíria, por exemplo, nas aulas de Matemática, que teve uma entrada muito grande de jovens...

Mariana(38): Gente...Eu lembro. Até na época que a professora estava dando frações...Foi uma coisa...

Roberto(40): Tinha o Nelson...O garoto tinha quatorze anos...Era o que mais bagunçava...Não queria fazer o que o professor mandava...

Pesquisadora: Ele saiu?

Roberto(40): Ele saiu por causa do pai dele. O pai dele se mudou e levou ele porque ele morava com o pai...

Angelina(36): Aquela época...Era complicado. E assim eu lembro que eu passei meio batido no negócio de fração porque... Eu chegava cansada porque eu já vinha do trabalho, então, quer dizer, rolava aquele barulho todo, então, não entrava mais na minha cabeça, então, eu passei, assim, foi meio, né.

Mariana(38): É. E a falta de respeito para com os professores ali era uma coisa muito...Muito...

Roberto(40): Eles eram abusados...

Angelina(36): Era...Era...Realmente!

Roberto(40): Foi demais!

Mariana(38): Então tinha coisa que a gente tinha que debater com os alunos mais novos...Porque, às vezes, a falta de educação com o professor!

Angelina(36) Eu chegava a brigar com eles na sala!

Mariana(38): E a falta de respeito para com as pessoas que estavam ali...

Mauro(29): E eles olhavam pra cara da gente assim, como quem diz: “Vai encarar?”

Angelina(36): A gente acabava ajudando o professor mesmo a questionar, né, aquela...Aquele comportamento.

Mariana(38): Porque a gente não estava ali por estar curtindo, não, a gente estava ali pra recuperar!

Roberto(40): Recuperar os...

Angelina(36): Uma colega, não sei se a senhora lembra... A Amália...

Pesquisadora: Lembro.

Angelina(36): A Amália parou também, justamente naquela época, mais ou menos, porque ela não estava aguentando. Ela chegava cansada. Ela falava: “Gente, eu não venho cansada do trabalho pra chegar aqui e não conseguir estudar por causa do barulho!”

Mauro(29): Geralmente são jovens que ficam à toa o dia inteiro e que estudam à noite...

Mariana(38): E metade daqueles dali foram embora!
En6 E4 - 15/07/09

No discurso dos alunos adultos da EJA, mobilizado ali, na certeza de que seus argumentos seriam compartilhados pelo grupo de colegas e mesmo pela pesquisadora, que deveria aderir a esse que é o discurso da escola, a EJA “é o lugar” de quem chega “cansada porque” vem “do trabalho”, mas “não é lugar” para “aquele barulho todo” que não deixa aquele “negócio de fração” entrar “mais na minha cabeça” e nem de “jovens que ficam à toa o dia inteiro e que estudam à noite...”.

A EJA “não é o lugar” da “falta de respeito com as pessoas que estavam ali...” e de “falta de educação para com os professores”, nem de quem “estava ali por estar curtindo”, mas “é o lugar” “da gente” que “estava ali pra recuperar!”.

A EJA “não é o lugar” de “alunos mais novos” e tão “abusados” que “eles olhavam pra cara da gente assim, como quem diz:” *Vai encarar?* Tanto é que “metade daqueles dali foram embora! (esse não é o seu lugar), mas “é o lugar” da “gente” – o adulto - que “acabava ajudando o professor mesmo a questionar, né, aquela”... *Aquele comportamento*” (Esse é o meu lugar).

A EJA é o lugar do adulto que busca na escola um lugar de aluno ideal, aquele aluno a quem é dirigida a finalidade educativa da escola, aquele aluno que é disciplinado, que respeita o professor, que quer estudar, quer conquistar um direito que não pôde ser conquistado antes. É um lugar da seriedade e do silêncio necessários para o cumprimento da finalidade educativa da escola. Os estudantes adultos conquistam, dessa forma, seu lugar nessa instituição, lugar de aluno trabalhador (esse é o meu lugar), mas um aluno adulto requer as condições para ser aluno (“*eu não venho cansada do trabalho pra chegar aqui e não conseguir estudar por causa do barulho!*”), sem as quais é impossível ali permanecer (esse não é o meu lugar).

Pesquisadora: Futuro é tempo de jovem ou tempo de adulto?

Roberto(40): Futuro é tempo do adulto...É tempo do adulto! Adulto tem que pensar nisso. Porque certos jovem que diz “Ah, eu não vou estudar mais não porque tô já com certa idade”.

Mariana(38): Eu acho o jovem hoje em dia eles cansam mais rápido...

Roberto(40): Exatamente...

Mariana(38): Tudo que eles fazem é ...Teve barreira...Eles já desistem...

Roberto(40): Não quer se esforçar!

Mariana(38): Eles não querem se esforçar. Qualquer dificuldade eles estão saindo do

colégio... *Eu não sei por que eles entram, assim, sem objetivo nenhum no colégio, tem uma mãe ou um pai que...*

Angelina(36): *Eu acho que o que está faltando neles é objetivo.*

Angelina(36): *Tipo: "Eu quero isso, eu vou buscar!"*

Roberto(40): *Eles também bota barreira!*

Mariana(38): *No jovem e nos adultos, isso já pesa, porque o adulto vem aqui, já com o objetivo do que ele quer, já tem o objetivo do que ele quer.. E outra coisa, em todos eles, no trabalho, ele depende mais do estudo, pro adulto, no trabalho ele conseguir crescer!*

Pesquisadora: *O adulto?*

Mariana(38): *No adulto! Por exemplo, ele já pensa, "se eu tiver com o segundo grau, tiver uma faculdade, onde eu estiver tendo uma firma ou o que seja, eu consigo crescer ali dentro..." Quer dizer, e a vida financeira dele melhorar também. Ele visa muito isso! O adulto, né. Já o jovem, ele já chega, assim, sem objetivo de vida nenhum, quando chega aqui, e da maioria das vezes não consegue completar por causa disso, então...*

Pesquisadora: *O tempo do jovem seria o presente?*

Mariana(38): *O presente.*

Pesquisadora: *Então, o adulto fica com o passado e com o futuro!*

Mariana(38): *Não! É o presente e o futuro!*

Roberto(40): *O adulto é o presente!*

Pesquisadora: *E a experiência?*

Roberto(40): *É. Tem a experiência.*

Mariana(38): *Pega a experiência junto com o passado...*

Roberto(40): *Porque você vai pensar "Não, eu parei de estudar por causa disso, disso, disso..." , mas está consciente! "Ah, eu parei por causa disso, então eu não vou pisar na bola de novo! Vou pra frente!"*

Mariana(38): *Então se usa isso no presente , tudo que você aprendeu no passado, não era por ali, no presente você pode tá usando, e sempre visando o futuro.*

Roberto(40) *Já o jovem pensa só no passado, sei lá...*

Angelina(36): *Não. Acho que só o presente...*

Mariana(38): *O presente...*

Roberto(40): *Ou só no presente...Sei lá! Não pensa no futuro! Ele não pensa. Pode ver que tem garota nova aí que tá engravidando cedo... Quatorze ano de idade, doze ano de idade...Engravidando cedo...*

En6 E8 - 15/07/09

Na EJA, o tempo do adulto é passado, presente e futuro. A idéia de completar um ciclo, que estava em aberto ou de sanar uma falta do passado ao pegar "a experiência junto com o passado" porque "então se usa isso no presente, tudo que você aprendeu no passado, não era por ali, no presente você pode tá usando, e sempre visando o futuro", forja um sentido para o ser aluno adulto na EJA, que evoca a recuperação do tempo perdido pela realização de um sonho do passado e de uma redenção dos "erros" cometidos nesse passado. No entanto, esse passado é redimensionado na criação de novos sentidos para essa experiência – não mais congelada no passado, mas presente na realização de um sonho, e ainda, no

vislumbramento de um futuro, ainda utópico, mas já não impossível.

Na EJA, ser aluno novamente, ou pela primeira vez na vida, parece ser um modo de reencontrar na infância, os sonhos do passado. Talvez possamos dizer que, na infância, de certo modo reencontrada no *aluno* que o adulto *se torna* na escola de EJA, reencontre-se a utopia:

As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência. A ausência de espaço para a experiência nas sociedades modernas é um motivo de diversas tendências filosóficas de nosso tempo. W. Benjamin (1989/1913) dizia que a experiência se tornou uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual” do adulto. A experiência até pode ser usada para encobrir o pessimismo, o determinismo e o fatalismo contido em frases tão repetidas em nossos dias, tais como “eu já vivi isso, não há nada que fazer”, “você não sabe, mas assim são as coisas”, “sempre foi assim e sempre o será”. A experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer intentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias (KOHAN, 2003: 240).

Embora de modo contraditório, e até mesmo paradoxal, ao perspectivar o jovem na EJA, o aluno adulto “olha com os olhos” de “uma experiência sempre igual do adulto”, entretanto, ao tornar-se aluno na EJA, ao contrário disso, a experiência adquire novas formas e sentidos. No projeto de futuro do aluno adulto, na sua relação com o trabalho ou com a perspectiva de continuidade de sua escolarização, porque “*se eu tiver com o segundo grau, tiver uma faculdade, onde eu estiver tendo uma firma ou o que seja, eu consigo crescer ali dentro...*”, o tempo *presente*, na escola, é *futuro*, na promessa de uma vida melhor por meio da escola, mas é, também, *passado*, pela experiência que lhes indica o caminho no presente, mas que também se renova na conquista de um direito e de um sonho. Nesse lugar de aluno da EJA: Esse é o meu lugar.

3.4.2 “Eu acho que à noite no PEJA, o que acontece, no PEJA é mais fácil pra você aprender, focar naquilo porque você não tem tanta brincadeira...”

Na escola onde foi realizado o trabalho de campo, para muitos jovens da turma observada, o ingresso na EJA traz à lembrança a passagem pelo ensino regular – o diurno –, do qual, em muitos casos, o jovem passou diretamente para a EJA; mas também traz sua história atual na EJA, marcada por relações que eles estabelecem com os lugares de aluno que são forjados nessa escola.

Nos trechos da entrevista coletiva realizada com três jovens alunos da turma pesquisada, que apresentamos a seguir, a constituição da EJA como seu lugar e não lugar é atravessada pela história recente desses jovens tanto no ensino regular quanto na EJA.

Pesquisadora: Houve algum desafio, alguma dificuldade para vocês se adaptarem na EJA?

Marcos(17): Pra mim num teve uma dificuldade não, né. Que foi é diferente. Tu chega aqui tu... É diferente... O clima é diferente...

Aldemar(17): Foi um pouco assim...quieto, sabe? Quer falar um pouco assim... Ai depois você acostuma... É que no começo é diferente, mesmo.

Lauro(16): Ai depois aqui quando tem aniversário de alguém, planeja uma festa...Já, de manhã, não...Não quer nem saber...Te dá nem parabéns...

Pesquisadora: Aqui tem sempre?

Lauro(16): Pra professor...Pra aluno...Pro Gilberto no aniversário dele...Surpresa. Mas todo mundo aqui sabe.

Pesquisadora: É uma coisa legal, isso, né.

Lauro(16): É. Ali todo mundo fala com todo mundo...Ali você não vê ninguém...

Aldemar(17): Ali o professor pode explicar de novo pra quem não entendeu...Ali não tem vergonha. De manhã, não. Só o jovem tem vergonha... Já fica mais caladão.

Lauro(16): Regular, se você falar que não entendeu, nêgo vai ficar te zoando, tá ligado?

Pesquisadora: Como é o ensino de matemática no regular?

Aldemar(17): No meu tinha muita zoação, muita zoação...

Laurô(16): É muito barulho, você... É fácil... Você não entendeu... Muitos não entenderam... Ai começa a falar alguma coisa...

Marcos(17): Passou lá e pergunta: "Todo mundo entendeu? Entendeu!". Quem vai falar que não entendeu?

En5 E8 - 15/07/09

A pergunta que a pesquisadora dirige aos jovens pressupõe que deve haver

“alguma dificuldade para vocês” – jovens – “se adaptarem na EJA”, e que esses jovens prefeririam estar no ensino regular diurno, com outros jovens, e não na EJA. Na perspectiva desses jovens, entretanto, não houve uma “dificuldade”, como supunha a pesquisadora, mas uma mudança: “que foi é diferente. Tu chega aqui tu... É diferente... O clima é diferente...”

Na subseção anterior, focalizamos os modos como o aluno adulto concebe o aluno jovem: o jovem é o *diferente*, que insere naquele contexto a “falta de disciplina” ou a “falta de respeito”, barulho, agitação, *aceleração*. Nesta subseção, deixamos falar o jovem que identifica o “diferente” na escola de EJA pelo seu “clima” que é “um pouco assim... quieto, sabe?”.

A falta de movimento, no entanto, não é necessariamente – para esses sujeitos jovens que permaneceram na escola de EJA – um defeito: é uma *diferença*. Há como que uma compensação vivenciada nas relações pessoais: permeadas por mais afetividade (“quando tem aniversário de alguém, planeja uma festa”) em comparação à relação entre alunos no curso diurno (“Já, de manhã, não... Não quer nem saber... Tê dá nem parabéns...”); permeadas, também, por mais generosidade com as dificuldades de compreensão, permitidas pelos colegas, acolhidas pelos professores (“Ali o professor pode explicar de novo pra quem não entendeu... Ali não tem vergonha”).

Assim, o “clima diferente” da noite, “um pouco assim quieto” é também o que permite que o professor possa “explicar de novo pra quem não entendeu”, que os alunos jovens ou adultos não tenham “vergonha” de pedir que repita a explicação, ou de manifestar sua dúvida. A diferença explicitada nessa comparação é positivada pelos jovens na relação que estabelecem entre a EJA e o “regular” onde “se você falar que não entendeu nêgo vai ficar te zoando, tá ligado?”.

Na oposição entre “a manhã” onde não se pode “falar que não entendeu” e a noite, “ali” – aquele lugar – onde “o professor pode explicar de novo pra quem não entendeu”, modelos de aluno estão em jogo.

A situação relatada por esses alunos jovens indica a sala de aula como um lugar no qual, no cotidiano escolar, explicita-se a tensão entre o ser jovem e o ser aluno que permeia as relações intrageracionais na escola diurna, levando esses jovens alunos e alunas à vivência de uma ambiguidade:

Seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo,

afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação de seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias (DAYRELL, 2007:1121).

No contexto da escola diurna, a concepção de *aluno ideal* se insinua nos discursos dos alunos jovens, como aquele que deve aprender rapidamente (e sem ter dúvidas), o que lhe ensinam: esse é o *bom aluno*, o aluno *inteligente* que cumpre o papel que a escola requer. A adesão a esse papel de aluno permeia o lugar social que é conferido ao jovem na escola, cujo *poder* no grupo (na turma) incorpora o modelo de socialização escolar, legitimando-o, ao jogar um jogo no qual “*Você não entendeu... Muitos não entenderam...*”, mas “*Quem vai falar que não entendeu?*”.

O silenciamento que eles mesmos se impõem, como um modo de regulação no grupo, forja a idéia de que *tudo está em seu lugar*: o aluno, em seu lugar de aluno (supostamente aprendendo, pois não diz que não entendeu), e a escola em seu lugar na educação (supostamente ensinando: “*Todo mundo entendeu? Entendeu!*”).

Nada muda, mas as aparências se mantêm. Talvez seja essa a trajetória mais recorrente dos alunos jovens com vida escolar irregular: o aluno repete muitas vezes, retorna, abandona, muda de escola e, finalmente, muda do diurno para o noturno (LEÃO, 2005; MARQUES, 1997) acabando por ser um aluno “permanente” da Educação de Jovens e Adultos (ANDRADE & FARAH NETO, 2007 – grifos dos autores).

A “*zoação*” e o “*barulho*” silenciam a dúvida, o não saber dos alunos e perversamente escamoteiam a situação desses alunos e da escola. Ao *não aprender* o que a escola *não ensina*, o aluno assume, pelo seu silenciamento, a *culpa* por isso, ao sair da escola, ao ser reprovado, ao ser excluído da escola pelo seu “fracasso”, ao ir para a EJA (Esse é o meu lugar).

À noite, entretanto, vislumbra-se na EJA os alunos que “*têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim*” (En3E5). Esse *aluno adulto* da EJA forjou o seu lugar na educação pela sua *diferença* em relação ao ideal que a escola consagrou para ele. Desse modo, na EJA, é a esse *aluno adulto* – a quem “*o professor pode explicar de novo*” se ele “*não entendeu*”, que, ao menos no discurso, a escola direciona seu projeto pedagógico. O aluno jovem, mesmo que em algumas

situações pudesse prescindir dessa *concessão* (Esse não é o meu lugar), identifica, em sua avaliação, benefícios nesse *clima diferente*, “*um pouco assim quieto*”, com o qual ele “*se acostuma*” (Esse é o meu lugar).

Nesse outro trecho da entrevista, apresentado a seguir, a pesquisadora propõe aos jovens que façam uma comparação entre o regular e o PEJA, buscando identificar os aspectos que dificultam ou facilitam a inserção desses alunos *na EJA* ou *na manhã*.

Pesquisadora: O que é diferente, comparando assim em termos de dificuldade e facilidade, do regular para o PEJA?

Marcos(17): Eu acho que à noite no PEJA, o que acontece, no PEJA é mais fácil pra você aprender, focar naquilo porque você não tem tanta brincadeira...

Lauro(16): É...

Marcos(17): Como tem de manhã... Não tem tanta... De manhã, é mais criançada, mais molecada, então é muita...

Aldemar(17): De noite tem mais adulto...

Lauro(16):L: O pessoal não gosta de brincadeira...

Aldemar(17): Já chega cansado do trabalho...Aí não tem...Você pode ver que não tem barulho, né.

Pesquisadora: E vocês preferem estudar com adultos?

Marcos(17): Eu prefiro.

Aldemar(17): Prefiro.

Lauro(16): Eu prefiro. Porque é bem mais calmo...

Marcos(17): Antes, antes eu não preferia não,

Lauro(16): Eu também...

Marcos(17): Mas depois de um tempo...

Pesquisadora: Você não preferia... Mas o que que mudou?

Lauro(16): A própria falta de atenção, assim. O professor está explicando, para, pensa assim, aí chama logo a atenção da gente.

Lauro(16): A gente acabando mais rápido pode fazer um curso, entendeu?

Aldemar(17): Pegar um trabalho também. Procurar uma coisa melhor.

Lauro(16): Eu não sei se vou fazer faculdade...

Marcos(17): Tem jovens aí que nem estudar estuda...

Lauro(16): É...

Marcos(17): Aí para na quinta, na quarta, aí...Então quanto mais a gente terminar é mais fácil porque aqui não vai ter aquela dificuldade porque, se tu ficar de manhã, aí vai ficar com problema, alguma coisa, aí tu tem que parar, então quanto mais rápido você acabar fica mais fácil mais rápido aquilo ali...

En5E2- 15/07/09

Nesse trecho, esses alunos jovens estabelecem, para si mesmos um lugar de aluno que os aproxima mais do lugar de aluno adulto, empenhado em “*aprender, focar naquilo*”, em oposição ao aluno *da manhã* que é “*mais criançada*” (esse é o meu lugar).

A *manhã* é identificada pela “*brincadeira*”, pela “*criançada*” e pela

“molecada”. À noite, em contrapartida “*tem mais adulto*” e “*o pessoal não gosta de brincadeira*” porque “*já chega cansado do trabalho*” e aí “*não tem barulho, né.*”.

Para o jovem, o lugar de aluno da EJA, que “*antes eu não preferia não... mas depois de um tempo...*”, parece, porém, ser a *ausência* de um lugar. O jovem não se identifica mais com o lugar de aluno criança; tampouco pode assumir o lugar de aluno adulto, restando-lhe acostumar-se a ele. Não se encontra, contudo, demarcada em seu discurso, a idéia de uma *transição*, mas sim a de uma *polarização* que coloca para os jovens, como única possibilidade, a adesão a um ou a outro desses polos: ou o lugar de aluno criança no regular, ou de aluno adulto na EJA.

Na primeira subseção de análise, a tensão entre adultos e não adultos configura o grupo dos *adultos* pela oposição ao grupo dos *outros*, que, nas faltas que lhe são atribuídas, ora convocam *a criança*, ora convocam *o jovem*. Nesta segunda subseção, grupos geracionais são configurados nos discursos sobre *a criançada do regular* e sobre os *adultos da noite*, numa oscilação entre um e outro modelo, embora tendendo a situar-se numa aproximação ao “*adulto da noite*” (trata-se de alunos que permaneceram no Projeto), e em uma oposição à “*criançada da manhã*”, parecendo buscar um lugar na EJA: um lugar de adulto (Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar).

Para os jovens entrevistados – esses jovens da EJA –, essa aproximação do lugar de aluno adulto permeia o discurso sobre seus projetos de futuro. Como no cumprimento de um *destino*, a EJA se insere a esses projetos pela possibilidade de acelerar o tempo de permanência na escola, para acabar “*mais rápido*”, para “*fazer um curso, entendeu*” ou ainda, para “*pegar um trabalho também. Procurar uma coisa melhor*”. Para esses jovens, contudo, a promessa de um futuro melhor pela conquista de uma boa posição no trabalho, diferentemente dos jovens das classes médias ou altas, não inclui a continuidade, por longo prazo, na escola, porque “*eu não sei se vou fazer faculdade...*”, mas sim, a conclusão do Ensino Fundamental para que possam cursar o Ensino Médio – objetivo almejado, só conquistável após a conclusão do Ensino Fundamental – possibilitando, assim, o acesso aos cursos que preparam *para o trabalho* (“*A gente acabando mais rápido pode fazer um curso, entendeu*”) e, por essa via, a conquista de posições socioeconômicas superiores às atuais.

Para se analisar a força desse argumento, é preciso considerar a concretude das condições de vida desses jovens, como adverte Andrade (2004), ao afirmar que os jovens da EJA, em geral,

são jovens pobres, excluídos, moradores das periferias, favelas e vilas das nossas grandes cidades, majoritariamente negros, que circulam no espaço escolar inúmeras vezes, após o período da chamada “idade própria” e reconhecidamente reservado para a vida escolar, ou seja, de 7 a 14 anos de idade (p.20 – grifos da autora).

Em seus projetos *de futuro*, e, desse modo, nos modos como se configura o lugar de aluno do jovem da EJA, entretanto, ecoa *o passado*, que parece conformar esse futuro em seu *presente*, nessa escola de EJA “indicando a relação entre desvantagens escolares e a origem social dos alunos” (ANDRADE, 2004:20). Para o jovem da EJA, portanto, a constituição de um lugar de aluno é permeada pelo seu lugar social – “é um jovem pobre” –, que prescreve a sua inserção em

uma escola sem qualidade, destinada aos mais pobres, à qual o acesso é garantido, mas na qual uma expressiva parcela entra e não aprende, repete ou é empurrada para as séries seguintes até evadir-se, engrossando a massa de jovens e adultos para os quais foi oferecida apenas uma remota aspiração de escolaridade. No retorno à escola, muitos se agarram aos cursos que prometem garantir chances de “empregabilidade”, buscando, assim, melhorar a embalagem de uma mão-de-obra desvalorizada, numa sociedade de intensa redução dos postos de trabalho (ANDRADE, 2004:20 – grifos da autora).

No trecho da entrevista acima apresentado, ao responderem à pergunta da pesquisadora “*E vocês preferem estudar com adultos?*”, ao explicitarem os motivos que os levam a preferir “*agora*” “*estudar com adultos*”, seus projetos de futuro, nos quais a inserção no trabalho se destaca, são apresentados para justificar sua adesão ao modelo de aluno adulto da EJA, mas também à dinâmica propiciada pelo “clima quieto” da EJA que é ressaltada no argumento.

Com efeito, ao se referirem ao ensino de matemática na escola de EJA, os jovens entrevistados destacam o papel do “*professor*” que “*está explicando, para, pensa assim, aí chama logo a atenção da gente*”. Essa atenção do professor com o aluno da EJA, é algo a que os jovens atribuem um valor, que lhes confere *importância* na escola: importa ao professor explicar-lhes, dar-lhes tempo para compreender, chamar-lhes a atenção para certos aspectos do conhecimento e da conduta adequada a um relação com adultos. Embora sua condição juvenil seja obscurecida, quando não negada, esse aluno

jovem se sente, apesar disso, mais respeitado do que se sentia na escola do ensino regular. Na comparação, esse ensino na EJA, é avaliado de maneira positiva ao contrapor-se ao ensino de matemática na escola da *manhã*:

Marcos(17): Um montão de alunos já xingou ele [o professor de matemática do diurno] lá... Ficava só olhando pra cara dele assim... Ai só tinha duas garotas que ele falava que gostava... Que eram aquelas garotas que sentavam lá na frente. E ele falava que elas iam passar. Ele reprovou a turma toda.

Pesquisadora: Você estava falando da avaliação... Que era uma coisa muito geral, né. Que ele não olhava cada aluno... Ele não via os alunos.

Aldemar(17): Ele via todo mundo como bagunceiro... Nem conhecia a gente... Na aula, ele já entrava... Ele não sabia o nome de ninguém...

Marcos(17): Nem o nome... Nem o nome. Ele falava até errado o nome.

Aldemar(17): Ele chamava "fulano", "sicrano", "beltrano"... Ficava o ano todo... o [professor] Gilberto sabe o nome de todo mundo.

Lauro(16): Aqui é melhor porque... Tem mais seriedade porque ...Tem adulto nas turmas.

Aldemar(17): Me arrependi de estudar ali.

Marcos(17): Ele passou a ano inteiro passando a mesma conta... Não foi? Não saiu daquela conta... Só dava aquilo ali... Agora, na escola ele ficava cheio de marra lá na sala... Ai, um dia esbarrei com ele na rua, ele ficou olhando pra minha cara assim... Olhou assim, abaixou a cabeça e foi embora. Olha aí! Ele era assim. Chato pra caramba.

Aldemar(17): Ele é o tipo do professor que não tem paciência. Faz a coisa que não gosta.

Marcos(17): Ele falava assim: "Vou ficar me matando? Quem aprender, aprende. Eu só copio no quadro. Quem fazer faz, quem não quiser fazer não faz." Tinha que ver... Tinha uns quarenta alunos naquela turma...

En5 E14 - 15/07/09

Se na subseção anterior, destacamos a referência que a professora Raquel faz (N11E1) aos alunos do regular que "são mais velhos entre os mais novos", como "laranjas podres na caixa...", afirmando, desse modo, a inadequação desse aluno ao diurno (regular), nesta subseção, o olhar do jovem revela outra face dessa inadequação.

Ao se posicionarem em relação ao ensino de matemática na manhã, como requer a pesquisadora, lembranças de um professor de matemática, que "passou a ano inteiro passando a mesma conta", "Não saiu daquela conta... Só dava aquilo ali...", e que afirmava para os alunos que "quem aprender, aprende. Eu só copio no quadro. Quem fazer faz, quem não quiser fazer, não faz.", assim como as de uma escola onde "tinha uns quarenta alunos naquela turma...", ao serem trazidas à baila, explicitam a avaliação desses alunos sobre a escola a diurna. Essa escola regular, assim como o

ensino de matemática que nela se faz, se constituem como um “não lugar” para esses alunos (entrevistados), que não tinham sequer um nome nas interações que ali se forjavam: “*Nem conhecia a gente*” “*Ele chamava de fulano, sicrano, beltrano*”.

A caracterização desse não lugar, entretanto, não se resume à mágoa pelo descaso do profissional com princípios básicos de convivência: respeitá-los como indivíduos (“*Ele via todo mundo como bagunceiro...Nem conhecia a gente...*”). Os alunos criticam o ensino de matemática que o professor se dispõe a oferecer (“*Ele passou o ano inteiro passando a mesma conta... Não foi? Não saiu daquela conta...Só dava aquilo ali...*”). Essa escola é não lugar, pois não cumpre a finalidade educativa que lhe cabe; na sala de aula, o professor não cumpre o que *deveria* cumprir (não ensina) e, desse modo, não há como assumir lugar de aluno (aquele que *deve* aprender o que a escola ensina).

Dayrell (2007) destaca, na tensão entre o ser aluno e o ser jovem na escola, a mudança que vem ocorrendo nas relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar entre alunos e professores: “Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens” (p.1121). Na narrativa de Marcos, esse professor do diurno parece abdicar do projeto de construir essa legitimidade: “*Vou ficar me matando? Quem aprender aprende. Eu só copio no quadro. Quem fazer faz, quem não quiser fazer não faz*”. É, entretanto, bem diferente a caracterização da ação docente do professor da EJA feita por esses alunos jovens.

Com efeito, os lugares de professor configurados pelos discursos dos jovens sobre o ensino de matemática no diurno e na EJA, são permeados pela diferença: “*aqui [na EJA] “é diferente” porque “Aqui o [professor] Gilberto sabe o nome de todo mundo*”. (Esse é o meu lugar). Esses lugares *de professor* e *de aluno* são, porém encontrados na EJA por causa do direcionamento daquele projeto pedagógico aos adultos: “*aqui*” que “*é melhor porque... Tem mais seriedade porque ...Tem adulto nas turmas.*”. Os jovens não se veem, portanto, como o destinatário primeiro daquela atenção, mas assumem o lugar de aluno adulto que lhes permite beneficiar-se daquele projeto. (Esse não é o meu lugar.)

Em outro trecho da entrevista, propõe-se a tematização de eventuais diferenças no ritmo de aprendizagem de matemática de alunos jovens e alunos adultos na EJA.

Pesquisadora: Na matemática, na EJA, há uma tendência de se considerar o adulto lento em relação ao jovem... Vocês sentem essa diferença de ritmo?

Lauro(16): Eu acho que eles têm um pouco de...Mais de dificuldade...Pela idade, a mente tá um pouco cansada...Problema, conta...

Aldemar(17): O jovem tem mais facilidade pra pegar as coisas. O jovem já com a mente mais tranquila... Mente renovada... Pega rápido! Já o adulto já tá com a mente cansada... Cheia de problema...

Pesquisadora: Então vocês acham que é um ritmo diferente mesmo?

Aldemar(17): Na sala você pode notar isso...

Marcos(17): É que o ritmo não é diferente pra todos...

Aldemar(17): Não todos...Alguns... O Roberto..

Marcos(17): Tem uns que pega mais rápido, outros que não, só isso...

Aldemar(17): Ahn, ahn...

Marcos(17): É que o ritmo é diferente, uns pega mais rápido, outros mais lento...É só essa a diferença, mas saber todo mundo sabe...

Pesquisadora: É só o ritmo que é diferente, mas todos aprendem.

Marcos(17): É só o ritmo...

Lauro(16): Eu não acho ruim eles demorarem a aprender...Eu vou aprendendo mais ainda! Quanto eles mais demora eu vou aprendendo...

En5 E11 15/07/09

Nota-se na relativização das dificuldades, um certo cuidado dos jovens em não desqualificar os colegas adultos em seu lugar de aluno. Aquele lugar é deles: de adultos. Mais uma vez seu discurso se deixa permear pela perspectiva de que o seu pertencimento à EJA é uma concessão. Eles se favorecem de um projeto do qual eles não são os destinatários preferenciais: Esse não é o meu lugar.

No enunciado “*Eu não acho ruim eles demorarem a aprender... Eu vou aprendendo mais ainda! Quanto eles mais demora eu vou aprendendo...*”, se explicita o modo como o aluno jovem configura um lugar de aluno na EJA. Ele se favorece porque “*tem mais facilidade pra pegar as coisas*”, “*O jovem já com a mente mais tranquila... Mente renovada... Pega rápido!*”. Essas características, em oposição às do aluno adulto que “*já tá com a mente cansada... Cheia de problema...*” permitem-lhe usufruir de maneira até vantajosa de um projeto voltado para aquele aluno adulto. Nessas condições, é o jovem que melhor se situa no lugar de aluno. Esse lugar atribuído discursivamente ao adulto é também discursivamente caracterizado como um lugar ocupado por um sujeito em falta, mais acentuado no aluno adulto do que no aluno jovem (Esse é o meu lugar).

Não é, porém, sem conflito que os alunos jovens abdicam de sua identidade juvenil para adequar-se ao modelo de aluno de EJA. Para outros jovens na EJA, os

modos como articulam os lugares de jovem e de aluno, e as tensões que os permeiam, explicitam outras posições.

Na entrevista individual que concedeu à pesquisadora, Paula(17) identifica dois grupos: o *seu* grupo, que ela nomeia “*nós, adolescente*” que “*gostamos muito assim de bagunça*”; e o *outro* grupo, o diferente, que é o das “*pessoas mais velha*” e “*fechadas*” que “*não gostavam de falar, aí ficava aquele clima chato, aí era um saco, entendeu*”.

Pesquisadora: E a escola pra você... Qual é a importância... Você está falando, aí, como que na tua vida, num determinado momento a escola saiu da sua vida, você não queria saber da escola, você se afastou...

Paula(17): Não era questão de querer... É questão que nós, adolescente, gostamos muito assim de bagunça... Como na minha outra escola, eram pessoas mais velha, sabe..

Pesquisadora: Você não gosta mais de bagunça?

Paula(17): Tinha muita pessoa mais velhas, e pessoas mais velhas fechadas, e não gostavam de falar, aí ficava aquele clima chato, aí era um saco, entendeu, aí minhas colega diziam da porta: Paula! Vem cá!... Aí aquilo me tirava a atenção, aí tudo isso, aí vai desanimando, aí hoje não, hoje tem mais adolescente, tem mais jovem, hoje a gente pode conversar, sabe, um entende o outro...

Pesquisadora: Então você acha que a escola ficou melhor pra você?

Paula(17): Ficou melhor..

Pesquisadora: Porque tem mais jovem.

Paula(17): Claro...

E1 E3 – 02/06/08

Paula é a única jovem entrevistada que adota o termo “*adolescente*” para se referir ao grupo dos que “*não são os mais velhos*”, embora ela também utilize o termo “*jovem*”, em outros trechos da entrevista, parecendo, contudo, referir-se ao mesmo grupo, que se constitui na oposição ao grupo das “*pessoas mais velhas fechadas*” que “*não gostavam de falar*”.

A origem do termo adolescência aponta para a sua constituição recente, no início do século XX, como um campo de estudos da psicologia evolutiva que se consolidou a partir da influência do psicólogo norte-americano Stanley Hall (1904). Inspirado no conceito darwiniano de evolução biológica, Hall se referia à adolescência – que se estenderia dos 12-13 aos 22-25 anos – como uma etapa pré-histórica, uma fase de amadurecimento biológico e um estado turbulento de transição, da qual a oscilação e as tendências contraditórias são a marca registrada. As crises e conflitos seriam, portanto, uma determinação biológica da espécie humana que caracterizariam a adolescência.

No entanto, acreditamos que a adoção do termo “*adolescente*” pela aluna Paula

ecoe a situação atual da jovem em relação à sua inserção em um programa social da prefeitura do Rio de Janeiro, como residente de um abrigo. A adoção do termo pela jovem, portanto, não é casual.

O tratamento conferido à Paula por psicólogos(as) e assistentes sociais do programa da Secretaria Municipal de Assistência Social - SMAS - do Rio de Janeiro, no abrigo, pressupõe a condição de *adolescente* como um requisito básico para os destinatários desse programa, ao referenciar-se no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Esse estatuto considera, para efeitos de lei, a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente, adotando uma distinção entre maiores e menores de idade, na qual a definição de jovem se dá a partir de 18 anos de idade, a fim de respeitar a maioridade posta no artigo 228 da Constituição Federal e no artigo 104 do próprio ECA.

O uso do termo “adolescente”, no argumento de Paula, e sua caracterização como “*os que gostam de bagunça*”, portanto, ecoam tanto a sua situação atual em relação ao Programa da SMAS do Rio de Janeiro, quanto a sua identificação com uma condição que caracterizaria essa fase da vida – a adolescência – por um estado de crise no *adolescente*, em sua dimensão psíquica, em decorrência da transição entre a criança (que “*gostam de bagunça*”) e o adulto (que “*não gostavam de falar*”) que a aluna *adolescente* atravessa.

Desse modo, a *adolescente* buscaria nos *iguais* a possibilidade de interlocução e de compreensão, mais difícil de ser encontrada com os *diferentes*: os adultos. O seu lugar na EJA, por isso, constitui-se pela inclusão de adolescentes e jovens – o grupo dos que gostam “*muito assim de bagunça*” – a essa escola, que “*não é o seu lugar*”, mas que, ao receber *mais jovens*, se torna mais tolerável porque agora, podem “*conversar*” porque um “*entende o outro*”.

Além do encontro com iguais, o projeto de futuro também marca o envolvimento da jovem com o projeto de escolarização na busca de encontrar um lugar de aluna.

Pesquisadora: Paula, eu vejo que muitos jovens que estavam na turma saíram, abandonaram. Na sua opinião, por que o jovem abandona?

Paula(17): Porque desanima! Desanima! Às vezes eu, Joane [diz para mim]: “Vou parar, tal...” Eu falei, “não pára não”... Eu falei, “Joane, lá na Cruz Vermelha, você pode fazer o segundo grau fazendo o curso de enfermagem!” Ai eu falei assim: “Nós saindo daqui, nós vamos pra lá”, porque ela quer fazer enfermagem e eu também

quero. *Aí eu falei: "Nós vamos pra lá." Aí ela: "Que bom! Vamos fazer junta! Vamos continuar!" Aí ela, "Já pensou? A nossa amizade dura desde daqui, desde a escola até aqui"; eu falei: "Claro, já pensou? A gente tudo de branco?" Aí ela: "É!" Isso que anima, sabe, poxa, amanhã ou depois pensar num futuro melhor, sabe, se formar, sabe, porque eu fiquei muito triste, quando eu soube, assim, se você chegar até um certo ponto, você pode voltar para o período...*

Pesquisadora: Porque vocês não são reprovados entre uma unidade e outra, mas quando chegam na três...

Paula(17): Isso que eu passei para ela! Desanima, sabe, porque, às vezes, nós tem os nosso momentos de altos e baixos, às vezes está um pouquinho mal, às vezes aconteceu alguma coisa, a gente falta muito, aí a gente pensa: "Será que eu vou chegar lá, eu vou conseguir passar ou eles vão me voltar?" Aí ela, "Ah é!" Aí isso desanima, sabe?... Aí ela: "Ah é!"... Aí isso desanima, sabe?...Poxa, amanhã ou depois pensar num futuro melhor, me formar, porque eu fiquei muito triste quando eu soube assim, ah, se você chegar até um certo ponto você pode voltar para o período um... Isso que eu passei pra ela... Se eles me voltar, eu vou desistir! Isso já aconteceu comigo! Entendeu! Então eu acho que... Se você não tem capacidade de sair, você não sai. Agora esperar você chegar lá na frente pra você voltar tudo novamente? É isso que desanima! Você lutar até chegar lá você e ter que voltar! Se tiver que voltar, eu falo, eu não volto mais, gente, paro de vez.

En1 E6 – 02/06/08

Na entrevista, a pesquisadora pede a Paula que se posicione sobre a elevada evasão de alunos jovens da turma da qual ela fazia parte, na ocasião. Em sua resposta, Paula atribui à escola a finalidade de possibilitar que “sabe, poxa, amanhã ou depois” se possa “pensar num futuro melhor, sabe, se formar, sabe”. No entanto, atingir esse objetivo é apresentado, pela aluna, como algo muito difícil, para “nós” [adolescentes e jovens] que temos “os nosso momentos de altos e baixos, às vezes está um pouquinho mal, às vezes aconteceu alguma coisa, a gente falta muito”.

A jovem identifica uma inadequação entre a escola de EJA, com seus tempos e espaços, e os modos como adolescentes e jovens articulam esses tempos e espaços escolares às suas dinâmicas de vida (Esse não é o meu lugar).

Paula, em outra situação, em uma aula de Matemática, posicionara-se em relação à situação do pobre na escola ao enunciar: “O rico paga pra passar, mas o pobre não: reprova, reprova, reprova...” (N3E3). Nessa entrevista, ela retoma esse tema ao questionar: “Aí a gente pensa: será que eu vou chegar lá? Eu vou conseguir passar ou eles vão me voltar?”. O projeto de futuro (“chegar lá”) é assombrado pela reprovação que “eles” – a escola – imputam à aluna (“me voltar”) levando-a a expressar seu desânimo ao afirmar: “É isso que desanima! Você lutar até chegar lá e ter que voltar! Se tiver que voltar, eu falo, eu não volto mais, gente, paro de vez”.

Nessa entrevista, ao se posicionar em relação ao *abandono da escola pelos jovens*, assim como ao papel que a escola que “*reprova, reprova, reprova*” cumpre na inviabilização do projeto de futuro que Paula almeja, a aluna jovem se situa no grupo dos jovens “*pobres*” para quem, “*chegar lá*” é muito difícil, e para o qual a relação com a escola

expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal (Dayrell, 2007:1122 -1123).

Paula, assim como todos os jovens entrevistados, passou por mais de uma reprovação na escola, tendo voltado a estudar aos dezesseis anos de idade, quando ficou grávida e sozinha, sem o apoio da família e recebendo ameaças de violência física, por parte do pai de sua filha. Nessa situação, foi acolhida em um abrigo da prefeitura. De seu lugar de jovem, portanto, o que se revela é a sua *situação*, na qual a *condição juvenil* é marcada pelo seu lugar social (de falta, de impossibilidade), no qual “*pensar num futuro melhor é o que anima*”, mas que, no entanto, nesse futuro, “*Se tiver que voltar [ser reprovada na escola] eu falo, eu não volto mais, gente, paro de vez*”.

Um mês depois dessa entrevista, Paula, que completara dezoito anos e, por esse motivo não podia mais permanecer no abrigo (deixou de ser considerada adolescente), saiu da escola, não tendo retornado até o término do trabalho de campo, em julho de 2009. Para Paula, portanto, assim como para a maioria dos alunos jovens que ingressou na EJA nas turmas pesquisadas durante o trabalho de campo, esse não é definitivamente o seu lugar.

Concluimos esta subseção de análise com um último trecho da entrevista coletiva com os três jovens da turma. Nesse trecho, esses alunos se situam como jovens ou como adultos, explicitando posições na relação com os discursos que mobilizam, sobre ser jovem e sobre ser adulto.

Pesquisadora: Vocês estão na EJA e me parece que, em certo sentido, vocês até se sentem melhores aqui do que no ensino regular, mas existem diferenças entre jovens e adultos, não é? Onde que vocês se veem? Como jovens? Como adultos?

Marcos(17): Eu me vejo jovem com mente de adulto.

Pesquisadora: Mas o que que é essa mente de adulto?

Marcos(17): A mente do adulto é aquela que, pô, o cara que pô, pensa mais na vida do que...O jovem é assim: ele pensa mais no momento, no que tá acontecendo agora...

Pesquisadora: O jovem é do momento...

Marcos(17): Do momento. O adulto não. O adulto já pensa pro futuro. Já pensa pô, em estabilidade também, pensa lá na frente, a pessoa pensa mais... Mais no futuro...

Aldemar(17): Mais experiente.

Marcos(17): Pensa mais no futuro.

Pesquisadora: Experiência é característica do adulto?

Aldemar(17): É.

Marcos(17): É. E também, assim...Acontecendo alguma coisa lá, o adulto ele já tem uma atitude mais assim, certa, correta, o jovem vai...Só quer a coisa pra ele...

Lauro(16): O que der na cabeça...

Marcos(17): Ele já vai lá e faz...

Lauro(16): É.

Marcos(17): Nem sempre o que te dá na cabeça é o certo, né, tem que pensar...O adulto é assim: o adulto tem mais responsabilidade, tem a mente mais desenvolvida, pensa mais...

Pesquisadora: E você ?

Aldemar(17): Jovem.

Pesquisadora: E você?

Lauro(16): Sou jovem, mas com a mentalidade igual à dele, igual ele falou...

Pesquisadora: E qual é a diferença, então, pra você? Por que você se vê como jovem, diferente deles dois, né.

Aldemar(17): Me sinto jovem porque, assim, é como o Marcos falou, ter mais cabeça pra algumas coisa, já tô trabalhando, assim...

Pesquisadora: Então de uma certa forma também está como eles.

Aldemar(17): É.

Marcos(17): Porque se você for pensar, uma pessoa da nossa idade, não quer saber de trabalho, quer saber de divertir, sair...

Aldemar(17): De sair...

Pesquisadora: Vocês são um pouco dos dois?

Lauro(16): Eu sou. Chega final de semana, eu quero sair! Não vou ficar... Fico a semana toda trabalhando, não vou ficar... Tem que me divertir um pouco!

Marcos(17): Somos jovens...Não é que a gente não vai se divertir, mas a gente tem uma mente...

Aldemar(17): É saudável.

Marcos(17): Aproveita ali o momento, mas...

Lauro(16): Na responsabilidade. Tem que ter horário, tem que ter isso e aquilo... Jovem você pensa na sexta, sábado e domingo.

Aldemar(17): Você já vai chegar tarde em casa, já liga pra mãe, a mãe pra não deixar ela preocupada...

En5 E 15/07/09

Todo o jogo enunciativo tecido por Marcos, Aldemar e Lauro nessa interação revela uma intenção dos sujeitos de ocupar o lugar de aluno adulto a partir da assunção de uma posição discursiva compatível com esse lugar. Suas definições de adulto, sempre enunciadas na terceira pessoa, indicam, na marcação da alteridade, o movimento em direção àquele lugar. Por isso, a caracterização da *"mente do adulto"* é sempre estabelecida em termos positivos: *"o cara que pô, pensa mais na vida", "Já pensa pô, em estabilidade também, pensa lá na frente, a pessoa pensa mais... Mais no futuro..."*, *"Mais experiente"*, *"já tem uma atitude mais assim, certa, correta"*, *"tem mais responsabilidade, tem a mente mais desenvolvida, pensa mais..."*. O adulto no discurso desses jovens (*"com mente de adulto"*) é reflexivo, responsável, previdente, sensato, decidido, correto, maduro.

Em contrapartida, as enunciações sobre os jovens oscilam entre a primeira e a terceira pessoa, demarcando uma intenção de afastamento, mas também, um apego às características autorizadas, ao que é permitido ser, ao que é *"saudável"*. Assim, muito da caracterização de *"o jovem"*, no discurso desses jovens, é marcada pela negatividade: *"pensa mais no momento, no que tá acontecendo agora"*, *"Só quer a coisa pra ele"*, *"o que der na cabeça"*, *"ele já vai lá e faz"*, *"não quer saber de trabalho, quer saber de divertir, sair"*, *"só pensa na sexta, sábado e domingo"*. O jovem é, portanto, o egoísta, o imediatista, o individualista, o irresponsável, o inconsequente, o vagabundo, o irracional.

As enunciações na primeira pessoa são sempre marcadas por uma adversativa: sou jovem, mas com mente de adulto; me sinto jovem, mas tenho mais cabeça pra algumas coisas; me sinto jovem, mas já estou trabalhando; saio no final de semana porque trabalho a semana inteira; me divirto, mas tenho uma mente; aproveito, mas na responsabilidade; chego tarde, mas não deixo a mãe preocupada. A positividade da condição juvenil está, pois, tutelada por uma atitude adulta que regula a possibilidade de vivenciar essa condição de ser jovem: *"Somos jovens... Não é que a gente não vai se divertir, mas a gente tem uma mente..."* *"É saudável"*.

A idéia de jovem e de juventude se define pela dimensão da diversão: o estatuto de jovem reivindica a diversão como uma condição que lhe é intrínseca. Porém, o jovem que tem *mente de adulto*, que é *saudável* e que tem *responsabilidade* não pensa somente em diversão: *"jovem você pensa na sexta, sábado e domingo"* porque a aquisição do estatuto de adultos se conquista na regulação que a mente do adulto exerce sobre os impulsos do jovem: *"Tem que ter horário, tem que ter isso e aquilo..."*. Ali mesmo o

“ligar para a mãe”, que poderia ser interpretado como um procedimento infantil, assume, na argumentação de Aldemar, o caráter de ação responsável, de um jovem como mente de adulto que, ao contrário daquele que “só quer a coisa pra ele”, cuida do outro, não quer “deixar ela preocupada”.

Os discursos que esses jovens mobilizam, ecoam uma idéia de juventude, forjada histórica e socialmente:

Uma fase da vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”. Se os jovens não se esforçam por contornar esses “problemas” correm mesmo riscos de serem apelidados de “irresponsáveis” ou “desinteressados”. Um adulto é “responsável”, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitação e aprovisionamento. A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos (PAIS, 2003: 30 – grifos do autor).

A juventude, portanto, para esses jovens, define o seu estatuto como o negativo da idade adulta que, pela oposição, afirma-se pela positivação das qualidades atribuídas ao adulto, pela sua “mente”, pela sua racionalidade, que traz, na definição e na afirmação de uma superioridade atribuída ao adulto, a separação entre adultos e não adultos que está na base dessa racionalidade na modernidade.

Entrevistados por uma pesquisadora que eles sabiam estar interessada nas relações geracionais na EJA, esses jovens se posicionam no discurso como “jovem com mente de adulto”, e, nessa posição discursiva, almejam conquistar o lugar de aluno adulto.

Para os jovens entrevistados, os modos de ser jovem que os seus lugares sociais permitem – inclusive para poderem ocupar o lugar de aluno na EJA – são os de um “jovem com mente de adulto”, que vive o momento - o tempo de ser jovem -, mas que, no entanto, “já pensa pro futuro. Já pensa pô, em estabilidade também, pensa lá na frente, a pessoa pensa mais... Mais no futuro...”, incorporando a esse modo de viver sua juventude, uma dimensão, na qual, a própria juventude se dilui, dando lugar ao adulto: Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial desta investigação decorreu da percepção do *incômodo* instalado entre educadores e educadoras, educandas e educandos da EJA e atribuído ao ingresso massivo de jovens nas escolas dessa modalidade de oferta de educação básica. A disposição inicial da pesquisa se voltava, pois, para o questionamento do impacto que esse ingresso produz nas práticas escolares e na configuração da modalidade EJA, bem como nos modos de ensinar e aprender matemática ali.

Foi, assim, movida pelo desejo de compreender um pouco melhor essa nova configuração da EJA, que me voltei para os jovens e a juventude naquela escola. Afinal, para mim, a letra *J*, na denominação *EJA*, trazia um estranhamento, por eu não conseguir ver, nos projetos e práticas pedagógicas dessa modalidade, uma preocupação e um esforço para desenvolver uma educação *para jovens* e talvez, nem mesmo, *para adultos*.

Os discursos sobre *juvenilização* e *adolescer* da EJA, especialmente os que identifiquei quando da análise de depoimentos de professoras e professores de Matemática (SCHNEIDER, 2005), parecem conferir a esses “fenômenos” um caráter de “problema social” e de “problema pedagógico”, que confunde o foco da reflexão: O que nos cabe investigar? *O jovem* ou a *juventude na EJA*, ou a *juvenilização* e o *adolescer da EJA*?

Esses discursos refletem também a fragilidade da reflexão sobre juventude que se propõe (quando se propõe) nos espaços de formação de educadoras e educadores, mesmo na formação de educadoras e educadores da EJA.

Por isso, os primeiros procedimentos desta investigação demandariam uma série de incursões na literatura de diferentes campos para a escolha de referenciais teóricos sobre juventude. Naquele momento, o mais importante não era *definir* juventude, mas ingressar nessa temática para compreender os sentidos, os significados, as atribuições que tal temática poderia assumir na educação e na EJA.

Essas incursões indicaram a sociologia como o campo preferencial que se volta para o estudo da *juventude*, e a psicologia como o que tematiza a *adolescência*. Além do pertencimento a campos distintos, os cortes etários para designar jovem ou adolescente são, também, diferentes. Nos estudos que aqui desenvolvemos, considerando a faixa etária dos alunos da EJA, optamos por delimitar a faixa etária para definir os sujeitos

como jovens aquela compreendida entre 14 e 23 anos de idade. Apesar dessa delimitação, havia, em relação à juventude, uma indefinição que permeou a configuração do problema desta investigação, mesmo quando se adotavam aqui as concepções de modos de ser *jovem* e de *modos de ser* adulto. As decisões tomadas para encaminhamento dos procedimentos do trabalho de campo haviam nos levado a delimitar juventude e a idade adulta como fases da vida que eram fixadas pelo corte etário para jovem (14 aos 23 anos de idade) e para adulto (24 aos 65 anos de idade). Assim, os modos de ser *jovem* e os modos de ser *adulto* se estabeleciam como modos *geracionais* de ser, ao tomarmos o jovem e o adulto, nesses modos de ser, pelo seu pertencimento a um “conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida” (PAIS, 2003: 29).

Contudo, a noção de *geração*, nesta investigação, reconfigurou-se nas análises do material empírico, pelo *movimento* que identificamos e que explicita uma dinâmica, que passamos a chamar de *relações geracionais*, na qual, *fases da vida* são mobilizadas nos discursos *sobre a infância*, sobre o *menor*, sobre o *jovem*, sobre a *juventude*, sobre a *criança*, sobre o *adulto*, mas também sobre a *escola*, sobre o *aluno na escola de EJA*, sobre o *aluno adulto da EJA*, sobre o *jovem na EJA*, sobre a *matemática na escola* e sobre a *matemática na vida*.

A aproximação com a temática da juventude, pelo viés dos estudos da sociologia, levou-nos também a buscar um campo conceitual para discutir as relações com a matemática dos diferentes grupos “sociais” marcados pela referência geracional, inseridas em práticas sociais.

Por isso, pareceu-nos mais fértil operar com o conceito de *práticas de numeramento*, que permite compreender as experiências de quantificação, ordenação, organização do espaço, apreciação e uso de fórmulas, mensuração, etc. e os julgamentos e discursos nelas envolvidos, como práticas sociais, constituintes das, e constituídas nas, tensões entre sujeitos sociais.

Nas práticas de numeramento, a configuração de relações geracionais se faz na mobilização de discursos que, nas diferentes relações estabelecidas, forjam posições de sujeito que os situam em lugares de inclusão (esse é o meu lugar) ou de exclusão (esse não é o meu lugar) na escola de EJA. Desse modo, podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que permeia a própria constituição dessa modalidade, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e aluna jovens ou o aluno e aluna adultos (Esse é o

meu lugar... Esse não é o meu lugar).

Nos procedimentos metodológicos, a opção por um trabalho de campo, que adotaria a observação de aulas de uma turma do segundo segmento do ensino fundamental da EJA, partia da suposição de que haveria um número maior de pessoas jovens nessas turmas, já que o foco inicial eram os jovens. A seleção do equilíbrio numérico entre jovens e adultos, como critério para a escolha da turma a ser observada, apontaria, porém, para uma intuição de que o fenômeno que nos importava focalizar era relacional e que as práticas de numeramento de jovens na EJA só se estabelecem como tal quando as práticas discursivas as narram como práticas de numeramento de pessoas jovens na relação com práticas de numeramento de pessoas adultas, alunas da EJA.

Assim, embora pretendêssemos, inicialmente, focalizar a juventude, era já para as relações entre jovens e adultos que dirigíamos nosso olhar.

Nas opções metodológicas, o trabalho de campo trouxe questões que contribuíram para a configuração do problema e para as análises empreendidas nesta pesquisa. A opção por focalizar a constituição de modos de ser jovem nas práticas de numeramento já indicava a adoção de procedimentos metodológicos que favorecessem a apreensão das interações entre os sujeitos e desses com a matemática nas aulas observadas e para o empreendimento de uma análise do discurso no tratamento do material empírico. Desse modo, vídeo e áudiogravações de aulas, entrevistas e mesmo fotos seriam instrumentos de registro fundamentais. Contudo, a adoção desses instrumentos de registro não foi possível no ano de 2007, na primeira etapa do trabalho de campo.

Essa impossibilidade que se colocou para nós, naquele momento, como um “entrave” para a pesquisa, todavia, mostrou-se, no decorrer da investigação como um elemento decisivo, ele próprio objeto de reflexão, ao explicitar a tensão que se estabelece na escola e que se acirra na consideração da juventude nessa escola. Além disso, mostrou-nos, ainda, que, ao realizarmos uma pesquisa e escolhermos o campo no qual ela se desenvolverá, somos escolhidos pelos sujeitos e as condições que compõem esse campo e nos tornamos, também, sujeitos da pesquisa.

A entrada e permanência no campo por um tempo relativamente longo possibilitaram uma convivência com alunos e alunas das turmas, assim como com professoras e professores, inspetor, diretora e diretora adjunta, e outros funcionários da escola, que propiciou uma proximidade com essas pessoas, com o *noite a noite* da escola e da sala de aula. No modo como se fez o caminho desta pesquisa e o tipo de

reflexão que tal caminho suscitou e permitiu, reconhecemos, pois, traços de uma abordagem etnográfica.

Na análise que apresentamos no Capítulo 3 desta tese, narramos as tensões que permeiam as práticas de numeramento e configuram relações geracionais, delineando lugares de sucesso e de fracasso na matemática para jovens e adultos da escola de EJA, lugares da matemática na vida e da matemática na escola e lugares de jovem e de adulto na escola de EJA.

Na primeira seção de análise, a tensão que permeia as práticas de numeramento e as relações geracionais nela constituídas confere a alunos e alunas jovens e a alunos e alunas adultos posições de relativo sucesso e de relativo fracasso na escola de EJA. Na configuração dessas posições, a tensão é fomentada pela mobilização, nos discursos das práticas de numeramento escolares, de modelos e concepções que concorrem para legitimar o modelo de aluno e de conhecimento matemático forjados na cultura escolar.

Nessa primeira seção, focalizam-se os modos como os sujeitos concebem a relação entre os ritmos de aprendizagem de alunos jovens e alunos adultos, a dificuldade do aluno adulto e seu relativo fracasso na matemática escolar e a relativa facilidade do aluno jovem e seu também relativo sucesso na matemática da escola de EJA.

Na segunda seção de análise, os lugares da matemática na vida e na escola se configuram nas relações geracionais pela mobilização de discursos que atribuem às fases de vida dos sujeitos da EJA modos de relação com a matemática na vida e com a matemática na escola. Em cada uma das subseções dessa seção de análise, os discursos mobilizados forjam posições de aluno, de jovem, de adulto, na relação com discursos que visam articular, ou problematizar, a relação da matemática na vida com a matemática na escola de EJA.

Essa segunda seção de análise foi organizada em três subseções que destacam diferentes argumentos na legitimação da matemática que se veicula na escola: na primeira, o argumento remete a supostas relações dessa matemática com a também suposta experiência de vida dos alunos adultos; na segunda, o argumento procura legitimá-la como uma “matemática para o futuro”; e, na terceira, os discursos sobre a (des)importância da matemática na vida configuram as posições discursivas de alunas e alunos jovens e adultos da EJA.

Na terceira seção do Capítulo 3, analisamos, nos discursos de alunas e alunos jovens e de alunas e alunos adultos, como se constituem lugares de jovem e lugares de adulto na escola de EJA. As duas subseções que compõem essa seção identificam, na

configuração de relações geracionais, posições discursivas que produzem lugares de jovem e lugares de adulto na escola de EJA, ao mesmo tempo em que se produzem nesses lugares.

Na terceira seção, a primeira subseção focaliza a tensão que perpassa as relações entre alunos e alunas jovens e professores e professoras, e entre alunos adultos e alunos jovens nas aulas de Matemática na escola de EJA, narrada pelos sujeitos (discentes e docentes) adultos da EJA. A segunda subseção, ao contrário da primeira, dá voz a alunos e alunas jovens na escola de EJA, considerando a constituição de lugares de aluno jovem e de aluno adulto na escola diurna e na escola de EJA nos enunciados produzidos por esses estudantes.

Em toda essa análise, procuramos explicitar, no caráter relacional das práticas de numeramento das quais participam alunos e alunas jovens e adultos, a precariedade da acolhida que a EJA tem dado a esses sujeitos, suas expectativas, suas demandas, e seus desejos de participarem de práticas socialmente valorizadas e de se legitimarem como sujeitos de aprendizagem, de cultura, e de direitos.

Ao indicar a importância de se perceberem as relações geracionais como espaços de tensão pelos quais a EJA se configura e se reconfigura, em um movimento que ora inclui, ora exclui alunos e alunas, jovens e adultos, esta pesquisa quer contribuir para a proposição de um projeto educativo efetivamente *para todos*, denunciando alguns dos mecanismos que estabelecem que a EJA seja e não seja tanto para jovens, quanto para adultos, o seu lugar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendell. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendell & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005a.p.37-72.

ABRAMO, Helena Wendell. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005b. p.20-39. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br> Acesso em 17 mar. 2007.

ABRAMO, Helena Wendell. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p.37-52, maio – ago./set.-dez.1997. Edição Especial.

ABRAMO, Helena Wendell. *Cenas Juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.

ADELINO, Paula R. *Práticas de Numeramento nos Livros Didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno": produzindo outsiders*. 228 p. Tese de doutorado Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro & FARAH NETO, Miguel. Juventude e Trajetórias Escolares. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos G. (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p.55-78.

ARAUJO, Nelma Sgarbosa Roman de. *A educação de jovens e adultos e dificuldades na resolução de problemas matemáticos*. X ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Belo Horizonte, 2006.

ARROYO, Miguel G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Formar Educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. SECAD/MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, n.0, p. 1-108, ago.2007.

BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIM, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the learning of mathematics* .v.23, n.3, p. 11-15, nov. 2003.

BISHOP, Alan. *Mathematical Enculturation: a cultural perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.

BRAIT, Beth & MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2008.p.61-78.

BRASIL. *Síntese de Indicadores Sociais*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

CABRAL, Viviane Ribeiro de Souza. *Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CABRAL, Viviane R. de S.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. *A matemática não entra na minha cabeça*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

CAMARGO, Marco A. de. *Telecurso 2000: uma análise da articulação da matemática escolar e do cotidiano nas tele-aulas (Educação de Jovens e Adultos)*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

CARVALHO, Dione Lucchesi de. Alfabetização Matemática de Jovens e Adultos nas séries iniciais do ensino básico. *Alfabetização e Cidadania*, n.6, p.11-24, dez.1997.

CARRANO, Paulo C & DAYRELL, Juárez T. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002. Caxambu. [Anais eletrônicos]

CASCARDO, Geraldo; MEIRELES, Elisabeth; SCHNEIDER, Sonia M. *Apresentando o Projeto: a significância numérica no cotidiano*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLARETO, Sonia M. Educação Matemática e Contemporaneidade: enfrentando discursos pós-modernos. *Revista Bolema*, Ano 15, n.17, p.20-39, mai.2002.

CLARETO, Sonia M. & SÀ, Érica A. de. *Matemática e Educação Escolar: lugares da matemática na escola e possibilidades de ruptura*. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Caxambu. [Anais eletrônicos]

COLINVAUX, D. *Aprendizagem: um tema em aberto?* Manuscrito: 2001.

CUMMING, Joy; GAL, Iddo; GINSBURG, Lynda. *Assessing mathematical knowledge of adult learning: are we looking at what counts?* Pennsylvania: National Center on Adult Literacy, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: um programa. *A educação Matemática em Revista*, Blumenau, v.1, n.1, p.5-11, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DAYRELL, Juárez T. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.24, p.40-52, set. – out./ nov.-dez.2003.

DAYRELL, Juárez T. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1105-1128, Especial, out.2007.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. Eurico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999 [original 1637]. (Os Pensadores).

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.1115 – 1139, Especial, out. 2005.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.17, maio-agosto, 2001.

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ERIKSON, Eric H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FANTINATO, Maria Cecília de C. B. Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, José Pedro M., DOMITE, Maria do Carmo Santos & FERREIRA, Rogério (orgs). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004.

FARIA, Juliana Batista. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FARIA, Juliana B, GOMES, Maria Laura M. e FONSECA, Maria da Conceição F. R. *A Artificialidade da Dicotomia entre Saberes Cotidianos e Saberes Escolares na Mobilização e Constituição de Práticas de Numeramento na Sala de Aula*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

FERREIRA, Ana Rafaela. *Práticas de Numeramento, Conhecimentos Escolares e Cotidianos em uma turma de Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. (org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 11-28.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jul/ago, 2005, p. 5-19.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos*. IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2007, Belo Horizonte [Anais eletrônicos]

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de Numeramento e Relações com o Letramento. In: LOPES, Celi Espadasin & NACARATO, Adair Mendes (org.). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida à Ubiratan D'Ambrósio. Disponível em <<http://www.vello.sites.uol.com.br>>. Acesso jan.2005.

GOODY, Jack; WATT, Ian. *As Conseqüências do Letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

HADDAD, Sérgio et al. (Org). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>> Acesso out.2006

HALL, Stanley. *Adolescence its psychology and its relation to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton, 1904, v.1 e 2.

HEATH, Shirley B. *Ways with words: language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela B. (org). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática. *Educação em Revista*, n. 36, p.161-176, dez. 2002.]

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Educação: experiência e sentido, 3).

LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEÃO, G.M.P. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.G. (org). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria V. de. *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p.10-38. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br Acesso set.2006.

LIMA, Priscila C. *Constituição de Práticas de Numeramento em Eventos de Tratamento de Informação na Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MACHADO, Airton Carrião; FONSECA, Maria da Conceição F. R.; GOMES, Maria Laura Magalhães. Dossiê: A pesquisa em Educação Matemática no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 36, p:131-263, dez.2002.

MARQUES, M.O. da S. Escola Noturna e Jovens. In: *Revista Brasileira de Educação [S.L.:s.n]*, 1997, n.5/6, p.65.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de & PASSEGGI, Maria da Conceição. A matemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões. *Revista Horizontes*, Bragança Paulista, v.24, n.1, p.23-32, jan./jun. 2006.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempos e Movimentos Sociais. In *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p.37-52, maio – ago./ set.-dez.1997. Edição Especial.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

MONTEIRO, Alexandrina. A Etnomatemática em cenário de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda & OLIVEIRA, Cláudio José.(Orgs). *Etnomatemática: Currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MORAIS, Jociana S. V. & MENDES, Jackeline R. *Adultos pouco (não) escolarizados inseridos em uma sociedade numerada e letrada: concepções e significados produzidos nas práticas*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 1986.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, T. *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pornares Corredor, 1998.

POWELL, Arthur & FRANKENSTEIN, Marilyn. *Ethnomathematics challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. Albany: State University of New York, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, Sílvia Regina Silva. *Os saberes de mulheres e a etnomatemática*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *Projeto de Educação Juvenil*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

RODRIGUES, Ana Maria Scrott. *A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. 2006. 213p

RODRIGUES, Paulo Roberto. *O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2008.

RUMMERT, Sonia M. Formação Continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leoncio (org). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. SECAD/MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, José G. *O Aluno como Invenção*; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALEM, Tânia. Filhos do Milagre. *Ciência Hoje*, SBPC, v.5, nº 25, p.30-36, jul.-ago.

SANTANA, Luciana; VERGETTI, Núbia; JARDIM, Sandra. *A Formação de Professores em um Programa de EJA*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

SANTANA, Ivanilde da C.; DOMITE, Maria do Carmo S. *Representações de Professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos em Relação ao Desenvolvimento do Pensamento Geométrico*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SCHNEIDER, Sonia M. *A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos*. 85p. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria Celeste R. F. de. *Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição F.R.F. *Discurso e Verdade: a produção de relações entre mulheres, homens e matemática*. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre Juventude e Escolarização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p.37-52, maio – ago./set.-dez.1997. Edição Especial.

SPOSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p.72-94, jan/fev/mar/abr.2000

SPOSITO, Marília P. *et al. Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 221p. (Série Estado do Conhecimento) Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>>. Acesso ago.2007

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações sobre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendell & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-128.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *What's "new" in the literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Kings College: London, 2003.

VIANNA, Márcio de Albuquerque. *A Etnomatemática na Formação do Professor de matemática para a Educação de Jovens e Adultos: perspectivas do processo dos*

programas de EJA no Brasil. TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 2008. Niterói. [Anais eletrônicos]

WOLCOTT, H.F. Differing styles of on-site research, or if isn't ethnography, what it is? In: BELLOK, M. & HOGGERSON, N. (eds.) *Naturalistic research paradigms*. Arizona State University: Tempe, 1995.

YAZZLE, E.G. Psicologia e Educação no Brasil: suas raízes e desenvolvimento. In: YAZZLE, E.G. *A formação do Psicólogo Escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. (Dissertação de Mestrado). PUC. São Paulo, 1990.

ZANELA, Andéia V & MOLON, Susana I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re) invenção da vida. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v.7, n2, p.255-268, mai/ago, 2007.

ANEXO 1

EXERCÍCIOS

1) Descubra em cada linha o número que falta na sucessão.

a) $1 + 3 + 5 + 7 + \square = 11$

b) $12 + 22 + 32 + 42 + \square = 62$

c) $23 + 28 + 33 + 38 + 43 + \square = 53$

d) $103 + 120 + 137 + \square = 171$

2) Há muitos anos os chineses acreditavam que quem possuía um quadrado mágico teria sorte e felicidade. Mas o que é um quadrado mágico?

Bem...é um quadrado com números em seu interior e com a soma destes números sendo sempre a mesma em **linhas, colunas e diagonais**. Veja um exemplo.

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Repare que os resultados das somas:

$$4 + 9 + 2 = 15$$

$$4 + 3 + 8 = 15$$

$$3 + 5 + 7 = 15$$

$$9 + 5 + 1 = 15$$

$$8 + 1 + 6 = 15$$

$$2 + 7 + 6 = 15$$

$$4 + 5 + 6 = 15$$

$$2 + 5 + 8 = 15$$

No caso acima o resultado foi sempre 15, mas há outros. Complete os quadrados abaixo encontrando a soma que os torna mágicos!

a)

12	17	
	13	
		14

b)

		6
	5	7
		2

c)

		15
12	14	16

d)

8	10	12
9		

ANEXO 2

OS NÚMEROS NA VIDA DO SER HUMANO

Todos os dias nos deparamos com os números. Seja nas contas de supermercado, seja nas informações de nosso documento ou mesmo para informações de temperatura, hora etc.

- Hora – 12:34 h lê-se como **meio e dia e trinta e quatro** ou **12 horas e trinta e quatro minutos**.
- Temperatura – 23° lê-se como **vinte e três graus**.
- Data – 12/5/2001 lê-se como **doze de maio de dois mil e um**.

Os números também aparecem na nossa vida indicando registros de nossa identidade, casa, CPF, nascimento, telefone, etc.

Leia o pequeno texto abaixo e depois complete o formulário com os dados fornecidos sobre Paulo.

Paulo de Araújo Lima é um motorista de **trinta e cinco** anos. Seus pais (filiação) são Renato Barbosa de Lima e Camila Paiva de Araújo Lima. Ele mora na rua Sebastião Torres no número **setenta e três**, bloco **dois**, apartamento **mil duzentos e seis**. Seu CEP (código de endereçamento postal) é **vinte, setecentos e catorze, traço duzentos e sessenta**. Nasceu às **vinte e uma** horas e **cinquenta** minutos do dia **dezesete** de abril.

Paulo organizou seus documentos para concorrer a uma vaga de motorista numa firma. Sua identidade é **cinco, três, sete, dois, um, um, zero, traço dois e três**, com órgão expedidor IFP (Instituto Félix Pacheco), expedida no dia **dezoito** de junho de **mil, novecentos e oitenta e quatro**. Seu CPF tem a inscrição **três, zero, zero, cinco, seis, nove, sete, seis, traço sessenta**.

Paulo, se for contratado, receberá um salário de **seiscentos e trinta e quatro** reais e **quarenta e oito** centavos.

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

DADOS PESSOAIS

NOME: _____
DATA DO NASCIMENTO: ____/____/____
HORA DO NASCIMENTO: ____:____h
IDENTIDADE: _____ EMISSÃO ____/____/____
ÓRGÃO EXPEDIDOR: _____
CPF: _____

FILIAÇÃO

PAI: _____
MÃE: _____

ENDEREÇO

RUA: _____
Nº _____ COMPLEMENTO (BLOCO, CASA, APTº): _____
CEP: _____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

CARGO PRETENDIDO: _____
SALÁRIO DA FUNÇÃO: R\$ _____

ANEXO 3

TRANSFORMAÇÕES DE FRAÇÕES EM DECIMAIS

A fração ou número racional já foi estudada de várias formas e localizada na reta numérica. Foi visto que a fração $\frac{6}{5}$ (seis quintos) representa o número 1,2, pois, na verdade o traço de fração é um operador de divisão.

No dia-a-dia falamos 1,2 como **um vírgula dois**. Mas é possível decompor este número em ordens. Em que ordem ficaria o algarismo 1? Em que ordem ficaria o algarismo 2?

As ordens conhecidas e trabalhadas até agora iniciavam nas **unidades simples**, mas o número 1,2 mostra uma vírgula após as unidades simples. O algarismo 2 ocupará uma ordem **menor** que as unidades: a ordem dos **décimos**. Veja o quadro:

centenas de milhar	dezenas de milhar	unidades de milhar	centenas simples	dezenas simples	unidades simples	décimos	centésimos	milésimos
					1	2		

O número 1,2 é lido como: **Um inteiro e dois décimos ou doze décimos.**

A vírgula indica o início das ordens menores que a unidade.

OBSERVAÇÃO: Na calculadora, a vírgula é representada pelo **ponto**. **CUIDADO!** Se você digitar 5.200 (cinco mil e duzentos), aparecerá no visor 5.2 (cinco inteiros e dois décimos ou cinquenta e dois décimos).

EXERCÍCIOS

1) Represente as frações abaixo como números decimais (com vírgula).

$$\frac{6}{5} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\frac{12}{25} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\frac{1}{8} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\frac{13}{20} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\frac{4}{5} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\frac{14}{50} = \underline{\hspace{2cm}}$$

2) Coloque as frações acima em ordem crescente (menor para maior) de acordo com os resultados acima.

--	--	--	--	--	--

ANEXO 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS JOVENS

1. Qual é o seu nome? Qual é a sua idade?
2. Por que você está na escola?
3. Quando não está na escola, o que você gosta de fazer?
4. O que você gosta na escola?
5. O que você não gosta na escola?
6. Tem alguma aula ou matéria que você prefira? Qual? Por quê?
7. Você gosta de matemática? Por quê?
8. Você acha que é importante saber matemática?
9. Como deve ser, em sua opinião, uma boa aula, ou, um bom ensino de matemática na escola?
10. Você utiliza, ou aproveita, de alguma maneira, a matemática que aprende na escola?
11. Você percebe alguma relação entre o que você faz quando não está na escola e o que a escola ensina? Qual?
12. Se fosse possível, você mudaria alguma coisa na escola? O quê?
13. Você acha que teria alguma coisa a ensinar para ou na escola? O quê?

ANEXO 5

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA

1. Na EJA fala-se de uma “juvenilização”. Você concorda com essa afirmativa, ou seja, há, de fato, mais jovens nas turmas de EJA? Há, de fato, uma “juvenilização” da EJA?
2. Nas suas aulas, o que caracteriza os alunos jovens? E os alunos adultos?
3. Há algum aspecto mais significativo que diferencie os jovens dos adultos nas suas aulas?
4. A juvenilização das turmas de EJA trouxe desafios/questões para você? Quais?
4. Fala-se em adequar/criar metodologias na EJA voltadas para as novas necessidades trazidas por essa juvenilização. Pensando em currículos, metodologias, didáticas etc., o que você consideraria prioritário para realizar essas mudanças?

ANEXO 6

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS JOVENS

1. Qual é o seu nome? Qual é a sua idade?
2. Quando vocês ingressaram na EJA?
3. Há quanto tempo saíram do ensino regular?
4. No ensino regular, até que série vocês cursaram?
5. Vocês trabalham?
6. Vocês moram com quem?
7. O que vocês consideram importante para aprender matemática na escola? E na EJA?
8. O que vocês consideram ser um bom ensino de matemática na EJA?
9. Na matemática, vocês percebem alguma relação entre as suas vidas fora da escola e o que a escola ensina?
10. Vocês estão concluindo o Ensino Fundamental como alunos da EJA. Para chegar a isso, quais foram os maiores desafios que vocês precisaram superar na escola?
11. O que é ser jovem?

ANEXO 7

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNAS E ALUNOS ADULTOS

1. Qual é o seu nome? Qual é a sua idade?
2. Quando vocês ingressaram nessa escola?
3. Antes de ingressarem nessa escola, vocês já tinham frequentado a EJA?
4. Antes do ingresso nessa escola, quanto tempo ficaram sem frequentar a escola? Por quê?
5. No ensino regular, até que série vocês cursaram?
6. Vocês trabalham?
7. Vocês moram com quem?
8. O que vocês consideram importante para aprender matemática na EJA?
9. O que vocês consideram ser um bom ensino de matemática na EJA?
10. Na matemática, vocês percebem alguma relação entre as suas vidas fora da escola e o que a escola ensina?
11. Vocês estão concluindo o Ensino Fundamental como alunos e alunas da EJA. Para chegar a isso, quais foram os maiores desafios que vocês precisaram superar na escola?
12. O que é ser adulto?