

RELAÇÕES GERACIONAIS E PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA

Sonia Maria Schneider *

RESUMO

Este artigo discute o desconforto de jovens e de adultos no estabelecimento da escola como seu lugar. Os sujeitos da pesquisa são jovens entre 14 e 23 anos e adultos entre 24 e 65 anos de idade, estudantes do segundo segmento de Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos, numa escola municipal do Rio de Janeiro. Em nossa análise, contemplamos relações geracionais repercutindo *nas* tensões e *as* tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de sucesso e lugar de fracasso, e lugar de jovem e lugar de adulto na escola de EJA, identificando as práticas escolares como espaços de inclusão e de exclusão de jovens e de adultos na Escola Básica.

Palavras-chave: Relações geracionais. Educação de pessoas jovens e adultas. Práticas escolares. Inclusão e exclusão.

ABSTRACT

GENERATIONAL RELATIONS AND NUMERACY PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: INCLUSION AND EXCLUSION OF YOUTH AND ADULT AT SCHOOL

This article discusses youth and adult students' discomfort in considering school as *their own place*. The research subjects are young people between 14 and 23 and adults between 24 and 65 years old, all high School students in a public Youth and Adult Education Program in the city of Rio de Janeiro, Brazil. Our analysis approaches generational relations reflecting upon the tensions between success space and failure space and between young's place and adult's place in the school of Youth and Adult Education, by identifying school practices as either inclusion or exclusion spaces for young and adult students of Basic School.

Keywords: Generational relations. Youth and adult education. School practices. Inclusion and exclusion.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Educação Continuada e Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: UERJ/Campus Francisco Negrão de Lima, 12º andar. Rua São Francisco Xavier, 524. somaria15@gmail.com

INTRODUÇÃO

[...] *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.* (PROFESSOR GILBERTO).¹

O trecho da entrevista com o professor de Matemática que abre este artigo foi selecionado no material empírico de uma pesquisa que procurou identificar, nas práticas de numeramento mobilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as marcas das relações geracionais estabelecendo lugares (e não lugares) dos sujeitos envolvidos. Esse material empírico foi produzido com base em observações de aulas, especialmente as de matemática, de duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública de EJA, registradas por meio de audiogravação e apontamentos no caderno de campo, e de entrevistas individuais e coletivas com alunos e professores dessas turmas, também audiogravadas.

A metodologia adotada na pesquisa caracterizou-se, em diversos aspectos, como uma abordagem etnográfica que privilegiou o trabalho de campo e desenvolveu-se por meio da imersão da pesquisadora no campo durante o período de 18 meses, acompanhando, assim, duas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, desde as fases iniciais até a festa de formatura dessas turmas.

A motivação inicial daquela pesquisa foi a percepção do *incômodo* que se instalou entre educadores, educadoras, educandas e educandos da EJA, atribuído ao ingresso massivo de jovens nas escolas dessa modalidade de oferta de Educação Básica. A disposição inicial da investigação 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.

A aproximação inicial com a temática da juventude, pelo viés da Sociologia, levou-nos a buscar um campo conceitual para discutir as relações com a matemática de diferentes grupos sociais marcados pela referência geracional, inseridas em práticas sociais. Por isso, buscamos nos estudos sobre *práticas de numeramento* (EVANS, 2000; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; SOUZA, 2008; LIMA, 2007; FARIA, 2007) inspiração para desenvolver uma análise que se voltaria para questões da formação humana e sua relação com os contextos socioculturais de configuração de discursos de e sobre a escola e as práticas que se forjam nela.

Fonseca (2007), ao investigar a adoção do conceito de práticas de numeramento nas pesquisas e práticas pedagógicas na Educação Matemática de Jovens e Adultos, ressalta a funcionalidade e a produtividade desse conceito na análise da tensão estabelecida na negociação de significados e na configuração de práticas sociais, em especial aquelas que envolvem conhecimentos matemáticos numa arena intercultural e em estudos que problematizam as influências das determinações sociais associadas ao gênero, à etnia, ou ao corte geracional nessas práticas.

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.

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* (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2003), em tensão com os modelos de *aluno*, de *infância*, de *juventude* e de *adulto* (SACRISTÁN, 2005; KOHAN, 2005; ABRAMO, 2005) evidenciaram a vigência de um *poder* que evoca uma ordem hierárquica na pressuposição

¹ Trecho de entrevista com o professor de Matemática realizada em 1º de julho de 2009.

do não adulto ao adulto na escola, e, de um modo particular, na escola de EJA.

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 ou de exclusão da escola de EJA. Desse modo, podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos incorpora-se 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 a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”).

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, a reflexão que aqui propomos quer, como na referida pesquisa, contribuir para a proposição de um projeto educativo efetivamente *para todos*, revelando alguns dos mecanismos que estabelecem que a EJA seja e não seja, tanto para jovens quanto para adultos, o seu lugar.

“Eles têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente”: o relativo sucesso do adolescente e do jovem na matemática da escola

[...] 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. (PROFESSORA VALQUÍRIA).²

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 *jovens* e *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.

Nos dois trechos de entrevistas com o professor e com a professora de matemática que aqui apresentamos é enunciada uma *diversidade* entre os ritmos de alunos jovens e de alunos adultos na aprendizagem de matemática na EJA. A professora e o professor enfatizam que os jovens “têm um ritmo maior de aprendizagem” e os 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 *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.

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. Contudo, essa diferença será, também, enunciada pela aluna adulta ao se referir ao ritmo da aluna adolescente:

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! (ALBANICE, 47 anos).³

Esse enunciado proferido por uma aluna adulta louva a rapidez da aluna adolescente, evocando discursos escolares de avaliação (“tu está ótima”) e de classificação (“tu é a primeira”, “tu vai passar lá pra lá”). Assim, a enunciação faz entrelaçar a rapidez em matemática da aluna adolescente com o sucesso na escola, que, desse modo, chega *lá*, nesse

2 Trecho de entrevista com a professora de Matemática realizada em 14 de maio de 2008.

3 Rio de Janeiro, aula de Matemática, noite de 30 de abril de 2008.

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 (47 anos), se fundamenta na oposição desses sujeitos nesse discurso: a aluna jovem que *aprende* matemática *versus* a aluna adulta que *não aprende* matemática.

Na rede de discursos, cuja historicidade vincula-se 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

[...] 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 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, p. 92).

Ao nos voltarmos para uma compreensão do lugar do aluno implicado num processo histórico, cultural, a dimensão temporal incorpora-se naturalmente a esse *lugar* em sua invenção. 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. Arroyo (2004) convida-nos a interrogar a centralidade do tempo escolar na definição das finalidades e práticas docentes na escola:

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. (ARROYO, 2004, 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 e de ser adulto na escola.

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. (ARROYO, 2004, p. 201-202).

Sacristán (2005), tal como Arroyo (2004), enfatiza a relação entre a conformação das idades da vida e das instituições escolares e, no bojo dessa relação, compreende a constituição da categoria *aluno* como uma invenção histórica, social e cultural das sociedades modernas, que é inseparável da invenção da infância:

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, p. 14, grifo do autor).

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, p. 132).

No trecho da entrevista que abre este artigo, o professor Gilberto enuncia a dificuldade na *busca de equilíbrio* entre os ritmos de aprendizagem de jovens e de adultos revelando que, em suas práticas, professores e professoras da EJA são também inseridos nas tensões que definem 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.

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, para, 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... (PAULA, 18 anos).⁴

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.

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”.

Nessa tensão, a posição do aluno jovem é desenhada em oposição à do aluno adulto. Seu ritmo, mais rápido do que o do adulto, o coloca, 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”. Contudo, 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”.

“Eles não vêm como a gente”: o relativo sucesso do adulto na escola de EJA

Só vai à frente os adultos! (MARIANA, 38 anos).

É! O jovem falta bastante. (ROBERTO, 40 anos).

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... (ANGELINA, 36 anos).

É. Eles não vêm pra estudar, né! (ROBERTO, 40 anos).

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? (ANGELINA, 36 anos).

Ou então pra estar mais com os colega conversando... (MARIANA, 38 anos).

Então, o ritmo dos adultos predomina aqui... (PESQUISADORA).

Sim! (ROBERTO, 40 anos).

⁴ Trecho de entrevista realizada com a aluna Paula em 9 de junho de 2008.

Eu acredito que sim, eu acredito que sim...A gente tá falando da maioria...Deve haver, até, algum jovem que quer...Que estejam querendo... (ANGELINA, 36 anos).⁵

No trecho da entrevista coletiva com alunos adultos, que transcrevemos acima, 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*.

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, p. 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*”); 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.

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 menores ⁶ como *seres escolarizados*

5 Trecho de entrevista coletiva realizada com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

6 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”.

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. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12, grifo do autor).

Desse modo, na escola de EJA, embora mais distantes temporalmente da condição de crianças, são os alunos adultos que estão mais adequados ao papel de aluno que estaria destinado aos “menores”. Com efeito, 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.

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:

A gente tava falando sobre o ritmo de aprendizagem de matemática... (PESQUISADORA).

O movimento! Fica na aula e atrapalha... (ANGELINA, 36 anos).

É... (ROBERTO, 40 anos).

É a disciplina, também... (MARIANA, 38 anos).

A disciplina deles é acelerada, também, acelerada... (ROBERTO, 40 anos).

Mas a gente tá falando só de ritmo? (PESQUISADORA).

O ritmo mesmo! Na sala de aula de estudo, pra mim, no meu modo de vista é muito lento... Dos jovens... Por causa da disciplina deles. Essa falta de disciplina... (MARIANA, 38 anos).

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... (ANGELINA, 36 anos).

Não prestam atenção... (ROBERTO, 40 anos).

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... (MAURO, 29 anos).

Aí o professor tem que parar e falar pra ele... Toda hora... (ROBERTO, 40 anos).⁷

No trecho acima, 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 (2005), 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. (KOHAN, 2005, p. 42, grifo do autor).

No trecho da entrevista reproduzido acima, a pesquisadora, ao colocar “o ritmo de aprendizagem de matemática de jovens e de adultos” em questão, inspirava-se na já referida atribuição de uma *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”.

A *disciplina* é convocada pelos enunciados proferidos pelos alunos adultos ao atribuírem a *falta de disciplina* aos alunos jovens. A atribuição dessa *falta* aos alunos *jovens* evoca a relação desse

atributo – a *disciplina* – à divisão entre *menores e adultos*, ou entre adultos e não adultos, que está nas raízes da ordem escolar.

Kohan (2005, p. 21), em seu livro “Infância. Entre Educação e Filosofia”, destaca a “invenção da infância na modernidade” que, segundo ele, está “acompanhada de uma série de dispositivos sociais que dela se ocupam: a disciplina, a escola, o professor, a pedagogia”.

A “invenção da infância” e a da disciplina na modernidade, conforme Kohan (2005), 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’, ‘discipulo’, *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*. [...] 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, 2005, p. 69, grifo do autor).

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.

⁷ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

Tinha a Lidiane... (PESQUISADORA).

A Lidiane... Lembro... A Lidiane... (ROBERTO, 40 anos).

O Pedro... O Pedro que eu tô falando era um Pedro que era do albergue... Albergue, não... É albergue que fala? (ANGELINA, 36 anos).

É abrigo... (PESQUISADORA).

Era um que era meio... (MAURO, 29 anos).

[rindo]: *Meio... 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...* (ROBERTO, 40 anos).

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... (MAURO, 29 anos).

Tá? (ANGELINA, 36 anos).

Tá! (MAURO, 29 anos).⁸

Os atributos conferidos aos alunos jovens, como ser “do albergue... Albergue, não... É albergue que fala?” ou ser “meio...”, ou “usar a parada errada...” são perpassados por uma ideia 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,

⁸ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. [...] 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, p. 133).

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 ideia 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 *no crime*.

Em contrapartida, esses discursos evocam a EJA como *lugar de adulto* que busca na escola um lugar de *aluno ideal*, a quem é dirigida a finalidade educativa da escola, o qual é disciplinado, respeita o professor, quer estudar e conquistar um direito que não pôde ser conquistado antes. A escola de EJA é, portanto, 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 (esse é o meu lugar).

Esse lugar de aluno na EJA busca sua legitimidade na ampliação da dimensão que é conferida aos tempos de ser adulto nessa escola:

Futuro é tempo de jovem ou tempo de adulto? (PESQUISADORA).

Futuro é tempo do adulto... É tempo do adulto! (ROBERTO, 40 anos).

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... (MARIANA, 38 anos).

Eu acho que o que está faltando neles é objetivo.

Tipo: ‘*Eu quero isso, eu vou buscar!*’ (ANGELINA, 36 anos).

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! 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. (MARIANA, 38 anos).

O tempo do jovem seria o presente? (PESQUISADORA).

O presente. (MARIANA, 38 anos).

Então, o adulto fica com o passado e com o futuro? (PESQUISADORA).

Não! É o presente e o futuro! (MARIANA, 38 anos).

O adulto é o presente! (ROBERTO, 40 anos).

E a experiência? (PESQUISADORA).

É. Tem a experiência. (ROBERTO, 40 anos).

Pega a experiência junto com o passado... (MARIANA, 38 anos).

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!’ (ROBERTO, 40 anos).

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. (MARIANA, 38 anos).

Já o jovem pensa só no passado, sei lá... (ROBERTO, 40 anos).

Não. Acho que só o presente... (ANGELINA, 36 anos).

O presente... (MARIANA, 38 anos).

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... (ROBERTO, 40 anos)..⁹

O tempo de ser adulto na EJA é passado, presente e futuro. A ideia 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.

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. Benjamim (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 tentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias. (KOHAN, 2005, p. 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”; 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

⁹ Trecho de entrevista com alunos adultos das turmas em 15 de julho de 2009.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 e 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.

A educadores e educadoras, preocupados em promover a apropriação por alunos e alunas de certas práticas de numeramento socialmente valorizadas e, ao mesmo tempo, copromotores 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.

Àqueles e àquelas 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, educadores e educadoras da EJA, como ecos de tantos discursos que configuram as possibilidades e as impossibilidades de vivência efetiva do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendell. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKER, D.; STREET, B.; TOMLIN, A. 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.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAYRELL, Juarez T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- EVANS, J. **Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices**. London: Routledge Falmer, 2000.
- FARIA, Juliana Batista. **Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- 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. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007. Disponível em: <www.sbem.com.br/files/IX_nem/Html/apresentacao.html>. Acesso em: 22 de abril de 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Educação: experiência e sentido, 3).
- LIMA, Priscila C. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, José G. **O Aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e matemática(s)** – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. 2008. 316 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Recebido em 01.10.11
Aprovado em 17.01.12