

Autobiografia como ponto de partida para a Educação Matemática de Jovens e Adultos

Érica Valeria Alves
Universidade do Estado da Bahia
evalves@uol.com.br

Resumo

Defendido pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) e ratificado por diversos autores (FREIRE, 1975, FONSECA, 2002; DAZOLI et al, 2015), a abordagem de temas matemáticos na Educação de Jovens e Adultos deve sempre partir de elementos já conhecidos dos sujeitos, decorrentes de sua cultura e de suas práticas sociais extraescolares. No entanto, dada a formação inicial dos professores de Matemática que atuam na EJA, a tomada de consciência acerca de tais elementos nem sempre é algo elementar. O presente texto tem por objetivo promover uma reflexão sobre a relevância de partir desses elementos para a abordagem da Matemática na EJA, apresentando a autobiografia como um recurso que pode favorecer ao docente a recolha de elementos que permitam uma melhor organização de sua ação didática.

Palavras-chave: Educação Matemática de Jovens e Adultos; Mobilização de Cultura Matemática; Autobiografia.

1. Introdução

Para além de uma tríade ensino-aprendizagem-saber matemático, a Educação Matemática de Jovens e Adultos pressupõe diversos outros elementos, que muitas vezes passam ao largo da formação do professor de Matemática que atua nessa modalidade de educação no Brasil. Ventura (2013), mediante uma análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, identificou uma insipiência da temática nos currículos de formação inicial de professores para os diversos componentes curriculares da educação básica. A autora apontou a ausência de reflexões sobre as especificidades do público da EJA em relação à *elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização*, sugerindo a necessidade de superação do *amadorismo e a improvisação* por meio de uma adequada qualificação docente.

Fonseca (2002, p. 22), por sua vez, ao discutir sobre a cognição e aprendizagem matemática de adultos destacou aspectos essenciais ao fenômeno, dentre os quais as *oportunidades de vivências e relações* que os sujeitos da EJA trazem em seu repertório, resultantes das diversas práticas sociais desempenhadas, diferentemente de crianças e adolescentes. Ao aprofundar a discussão sobre tais fenômenos, a mesma autora passou a conceber as situações que envolvem ensino e aprendizagem de Matemática como *um fenômeno*

essencialmente discursivo, levando-a a afirmar que, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, compreende *as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, observadas, propostas, orientadas ou analisadas nas experiências de Educação Matemática de Jovens e Adultos como arena de negociação de sentidos* (FONSECA, 2006, p.228).

O estabelecimento do diálogo é, pois, elemento fundamental na educação matemática de estudantes jovens e adultos. A negociação de significado pressupõe a necessidade de que o professor tome conhecimento daquilo que o sujeito da EJA conhece, usa, pratica de Matemática em seu cotidiano. Ao discorrer sobre a conscientização no processo de alfabetização, Freire (1975), na mesma direção defendia a relevância do diálogo entre professor e estudantes, no sentido de partir daquilo que é integrante do repertório do sujeito como ponto de partida para essa negociação de significado. Segundo ele, isso implicaria em

[...] uma auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (FREIRE, 1975, p. 110)

Ou seja, o protagonista na construção do conhecimento matemático é o sujeito da EJA. O professor colabora no sentido de aflorar os conhecimentos e práticas matemáticas presentes na vida dos estudantes. Mas não permanece apenas nessas práticas. A escolarização de jovens e adultos requer que se vá além. Gazoli, *et al* (2015), defendem que *partir do que o aluno sabe não significa permanecer neste patamar de conhecimento, pressupõe ampliar, criar formas de conhecer outras culturas, abrir um novo mundo de possibilidades e saberes* (p.3).

Na educação matemática desses sujeitos jovens e adultos, em particular, a expectativa é de que se parta daquilo que eles trazem, direcionando a ação didática no sentido de atendimento a demandas por eles apresentadas. Ao discorrer sobre isso, Fonseca (2002) enfatizou demandas de duas ordens – pragmática, no sentido de ser útil nas ações diárias e, metacognitiva, em *um exercício dialético de confronto com as estratégias que jovens e adultos construíram ou adquiriram em situações extraescolares para a solução dos problemas cotidianos* (FONSECA, 2002, p. 24).

A questão que se coloca neste contexto é, como o professor da educação básica, com uma formação que não contempla reflexões, discussões e constituição de competências para atender às necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA, pode atender àquilo que dele se espera, no sentido do estabelecimento do diálogo, partindo do repertório de seus estudantes, no direcionamento de suas ações para atender às demandas de seus estudantes?

Pretende-se neste texto apresentar a autobiografia como um ponto de partida para a educação matemática de jovens e adultos. Para tanto, para além de uma revisão bibliográfica sobre a temática, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de apresentar a autobiografia, seus pressupostos teóricos e possibilidades. Entendemos aqui a relação entre pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica, tal como defendido por (LIMA e MIOTO, 2007):

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (p. 38).

2. A autobiografia

São frequentes na Educação Matemática estudos desenvolvidos por meio da autobiografia. Em análise dos trabalhos apresentados no GT de Educação Matemática da 32ª Reunião da ANPEd, Souza (2010) identificou 8 trabalhos dentro dessa perspectiva. Desses, 4 envolviam a autobiografia de professores de Matemática, em formação ou em exercício.

Como ilustração desse foco dos estudos autobiográficos em Educação Matemática voltados a professores em formação e em exercício, menciono o estudo desenvolvido por Nacarato e Passeggi (2014). As autoras recorreram à escrita de si para que estudantes do curso de Pedagogia manifestassem como havia sido sua história de vida com a Matemática escolar, evidenciando-se práticas memorísticas e mecanicistas ao longo de suas vidas escolares. Das análises dos relatos, dentre outros achados, as autoras depreenderam questões acerca das práticas e conteúdos escolares, das possibilidades de *rupturas com práticas disciplinares, opressoras e coercitivas e com conhecimentos destituídos de significados e sentidos* e da influência dos professores e suas práticas na afetividade dos estudantes em relação à Matemática. Concluíram, ao final da análise que

Em síntese, não há como ignorar que as práticas sociais que ocorrem na instituição escolar, na qual todas as pessoas passam de 12 a 15 anos de suas vidas, constituem identidades. Identidades que precisam ser (auto)interpretadas, narradas para o (auto)conhecimento, para a consciência de quem somos; do que nos levou a ser o que somos e de como nos projetamos para a nossa profissão futura. (Nacarato e Passeggi, 2014, p. 298)

As conclusões das autoras levam-nos a afirmar que a autobiografia pode consistir em um mecanismo de autoconhecimento, permitindo ao sujeito que a elabora uma tomada de consciência, na direção da constituição de sua identidade. Desse modo, entendemos que, dada a necessidade de o professor de Matemática conhecer o sujeito da EJA e o próprio sujeito tomar

consciência de si, de seus conhecimentos e de sua identidade, de modo que a construção da Matemática pelo indivíduo se dê de dentro para fora, tal como defendido por Freire (1975), entendemos que este pode ser o ponto de partida da atividade matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Etimologicamente, a palavra autobiografia conta com os radicais auto + bio + grafia, de origem grega, remete a “eu” + “vida” + “escrita”. Trata-se de um gênero literário, que segundo Alberti (1991), consiste em uma *narrativa centrada no sujeito que a cria, simultaneamente ponto de partida e objeto do texto, a autobiografia parece ser a “atualização” do indivíduo moderno no espaço da literatura.*

Oliveira *et al* (2006) enfatizam que, para além de uma narrativa de si mesmo,

as memórias pessoais organizadas em depoimentos autobiográficos são fontes valiosas no esforço de compreensão da constituição da história de cada pessoa. Um sujeito, ao apresentar uma narrativa autobiográfica, delimitado pelas características desse gênero discursivo, organiza a apresentação de seu passado no momento mesmo da narração. Lembrar, portanto, é recriar as experiências passadas com os olhos do presente (p. 120)

Segundo os autores, ao elaborar um relato autobiográfico, a linearidade e sucessão de acontecimentos dá lugar a uma reorganização de fatos, reagrupados segundo sentidos atribuídos pelo sujeito, dando lugar ao reconhecimento de avanços e retrocessos ao longo de seu desenvolvimento. Por meio da elaboração de um relato autobiográfico três dimensões se fazem presentes nas relações entre desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: a periodização do desenvolvimento, as narrativas autobiográficas em si e os modos de subjetivação das tensões sócio históricas da contemporaneidade.

A produção de um relato autobiográfico evidencia uma periodização no desenvolvimento do indivíduo que só lhe é possível na situação em que revisita seu passado, no sentido de organizar os acontecimentos. Não se trata de uma sucessão cronológica de acontecimentos, mas um agrupamento segundo suas subjetividades:

A questão da “ordem natural” na passagem dos homens pela vida não reside na idade cronológica, na maturação orgânica dos corpos que nascem, crescem e definham, mas nas subjetividades constituídas nas relações, nas lembranças, nos modos de ser que apreendemos como possíveis, adequados, “normais”.

Por exemplo, “Joana”¹, dona de casa com 26 anos que foi alfabetizada aos 10 anos e

¹ Nome fictício de uma estudante da EJA em município do interior do estado da Bahia.

ficou 2 anos afastada da escola. Agora cursando o equivalente ao ensino médio na EJA, relatou ao professor de Matemática²,

[Joana] *Eu sinto um pouco desligada, pois antes eu não tinha muita dificuldade. Já hoje eu não consigo resolver muitas coisas que eu tinha facilidade.* ”

“Antes eu não tinha muita dificuldade” remete-a a um período da escolarização em que ela dominava os conteúdos. Nessa fala da estudante ficam evidenciados dois períodos distintos em sua formação matemática: quando era capaz de dominar os assuntos tratados e quando deixa de dominá-los. Evidencia, pois, um traço de sua subjetividade, que nada tem de resultado de sua maturação ou maturidade. Oliveira *et al* (2006) enfatizam que, em geral, essas delimitações de períodos nas narrativas dão-se por *marcos de diferentes naturezas: temporais, espaciais, relativos a eventos ou a relações interpessoais*. No caso de “Joana”, evidencia-se um marco relativo a um evento – à medida que a Matemática foi ficando mais abstrata suas dificuldades foram se pronunciando. Esses marcos, em algumas circunstâncias apenas representam uma delimitação de um período. No entanto, como no caso de “Joana”, esses marcos podem constituir o que os autores denominam *ponto de viragem*. A complexidade da Matemática escolar mudou o sentido de sua afetividade em relação à Matemática. Nesse caso, em particular, os autores caracterizam esse ponto de viragem como o *perspectivismo*, uma vez que houve uma alteração de sua *tomada de posição em relação à Matemática*.

Um aspecto relevante a se considerar na recolha das informações autobiográficas dos sujeitos é distinção entre as fontes das quais emergem essas narrativas. Souza (2006) indica que essas podem emergir dos ditos “documentos pessoais” diversos – e dentre eles reconhecemos as autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais - ou das “entrevistas biográficas”, sejam elas orais ou escritas (tal como ocorreu na recolha da narrativa de “Joana”). O mesmo autor destaca a história de vida como um mecanismo revelador da subjetividade, uma vez que *quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo*. Destaca também que, *ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida* (SOUZA, 2006, p. 29).

Essa característica pode ser observada no trecho apresentado a seguir, extraído do relato de “Joana”.

² Relatos recolhidos por Mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como atividade da disciplina Processos de Aquisição da Matemática na EJA, em 2014.

[Joana] Não me lembro exatamente [quando teve seu primeiro contato com a Matemática], mas acredito que desde os primeiros anos de vida, no que é relativo a contar, aos poucos fui me desenvolvendo. ”

Por mais que o interlocutor, sutilmente, buscasse informações precisas sobre quando e como iniciou sua relação com a Matemática, a estudante indicou a contagem como sendo a atividade que ela considerava sua primeira relação com a Matemática, não atribuindo à escola essa capacidade. Ressalte-se aqui, que seu desenvolvimento em Matemática nos primeiros anos de vida fora atribuído por ela a si própria, não mencionando familiares, professores ou qualquer outro tipo de tutor. Essa atribuição a si pelo seu desenvolvimento constitui um traço do estilo de “Joana”. Gomes (2012) afirma que *o estilo indica a relação do autor com seu passado, enquanto revela uma maneira específica de se relatar ao outro e, assim, requer que o leitor-investigador lhe confira atenção*. A análise desse relato, partindo da afirmação de Gomes, levamos a atentar para uma característica marcante naquilo que “Joana” entende por seu desenvolvimento. Ela era a única personagem em sua aprendizagem matemática. Não existiam outros atores que lhe favoreceram usar e compreender a Matemática nos primeiros anos de vida.

Muito há que se aprofundar acerca da autobiografia e dos relatos de si como subsídios para a educação matemática dos sujeitos jovens e adultos. Muito também já se tem construído acerca dessa área de investigação nas Ciências Sociais e na Educação. Esses resultados têm nos levado a admitir este como sendo um recurso de (auto) conhecimento por indivíduos em distintas situações e, defendemos ser também profícuo na EJA. Fazemos tal afirmação mediante a afirmação de (Oliveira et al, 2006, p. 128), que

[...]a memória é crucial para sabermos o que fomos, confirmar o que somos e projetar o que queremos ser. Nesse sentido, a autobiografia é uma atividade de posicionamento, quase de navegabilidade

Navegabilidade – qualidade daquilo que é navegável; é possível dar direcionamento, sentido. Isso é o que se defende neste texto. A atividade matemática na EJA carece de ponto de partida, direção e sentido. E a autobiografia pode fornecer esses atributos à educação matemática de jovens e adultos.

3. Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos, por si, já demanda dos docentes um olhar diferenciado. São muitas as discussões e reflexões acerca das condições sociais dos sujeitos da EJA, marcados pela exclusão, seja na sociedade, como no ambiente escolar. Autores diversos têm apontado a

escola como um ambiente excludente, na medida que suas ações voltadas aos sujeitos jovens e adultos, são infantilizadas, memorísticas, desvinculadas da realidade dos sujeitos, exercidas por meio de práticas docentes impositivas.

As discussões acerca da educação matemática de jovens e adultos têm versado sobre caminhos para a superação dessa situação, buscando na Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2000) elementos que fundamentem práticas diferenciadas, proporcionando ambientes de aprendizagem diferenciados que atendam às especificidades desse público.

O que se pretendeu com este texto foi uma contribuição acerca do ponto de partida da ação docente. Anterior à escolha da estratégia de ensino, do método, da investigação, do problema a ser resolvido, a tomada de conhecimento. O conhecimento pelo professor de quem é o sujeito da EJA. Como esse sujeito vê sua história de vida escolar. Como o sujeito se vê mediante o conhecimento. Como o sujeito pratica Matemática em seu dia-a-dia. Pelo estudante da EJA, o conhecimento de si. Quando eu comecei a usar a Matemática em minha vida, como esse conhecimento se construiu, quando, por que? Como eu resolvo os problemas que se fazem presentes em meu cotidiano?

A tomada de consciência dessas questões pode, implicitamente, trazer ao estudante da EJA respostas às necessidades anteriormente apresentadas neste texto sobre suas demandas em relação a sua formação matemática – a utilidade da Matemática no seu cotidiano e o confronto entre suas estratégias e as escolares para a resolução de seus problemas.

4. Agradecimentos

A Ediênio Vieira Farias, Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, Professor de Matemática do IF Baiano, Campus Bom Jesus da Lapa – BA, pela colaboração na coleta das informações.

5. Referências

- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il. : v. 3
- FONSECA, Maria da Conceição FR. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Autêntica Editora, 2002.
- FONSECA, M. C. F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos: discurso, significação e constituição de sujeitos nas situações de ensino-aprendizagem escolares. **Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 225-240, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon; COSTA, Adriana Alves Fernandes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O projeto educativo de uma professora na perspectiva freireana: a narrativa de uma práxis emancipadora. **EJA em Debate**, v. 6, n. 6, 2015.
- GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP**, v. 26, n. 42A, p. 105-137, 2012.
- NACARATO, Adair Mendes; DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 3, 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições (Unicamp)**, v. 17, p. 119-138, 2006.
- SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. 2000. **Bolema**, nº 14, pp. 66 - 91, 2000.
- SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa Narrativa, (auto) Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 41, p. 730, 2010.
- VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2013.