

AULAS DE MATEMÁTICA E DIVERSIDADE ETÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Graciana Soares de Almeida
Universidade Federal do Pará
gracianadealmeida@yahoo.com.br

Lênio Fernandes Levy
Universidade Federal do Pará
leniolevy@ig.com.br

Resumo

O presente trabalho diz respeito a uma pesquisa teórico-bibliográfica de caráter qualitativo, voltada para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e para a heterogeneidade de comportamento e de aprendizagem da respectiva clientela discente (marcada pela diversidade etária) durante aulas, inclusas as de Matemática. A questão que norteou esta pesquisa foi: “que diferenças comportamentais e de aprendizagem são perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada, com ambos os grupos estando a frequentar aulas, particularmente aulas de Matemática, na mesma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos)?”. Por sua vez, o correlato objetivo de investigação constituiu-se em: “estudar, no contexto de aulas da EJA (em especial, nas aulas de Matemática), diferenças comportamentais e de aprendizagem perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada”.

Palavras-chave: EJA. Comportamento discente. Aprendizagem discente. Aulas de Matemática. Diversidade etária de alunos da EJA.

1. Introdução

O público da EJA transmite, em geral, a impressão de completo (ou de quase completo) abandono. Não se trata aqui de falar principalmente a respeito do abandono ligado à má estrutura física dos prédios ou das salas de aula (embora o citado tipo de abandono não deixe de ser corriqueiro) ou de algo que nos gere uma sensação próxima a essa, quer dizer, não se trata de discorrer acerca de um sentimento de angústia proveniente da constatação de que as instalações são precárias, com as paredes muitas vezes disfarçadas, em fases iniciais do ano letivo, com uma recente e apressada demão de pintura.

O que a EJA pode nos ensinar? O que existe ali e que não está previsto, com todo o seu realismo, em livros de Pedagogia, sobretudo em livros dedicados a análises da própria EJA? De que abandono nós estamos tratando? Resposta: parece-nos que os

sonhos de prosperidade, de saberes que modificarão o mundo, de felicidade, de uma vida melhor etc., que tendem a alimentar a alma humana, e que se refletem, não raro, nos olhares de quem é movido por eles, não são perceptíveis em alunas e em alunos, a se julgar por suas fisionomias, quando atravessam o *hall* de entrada de escolas da EJA dirigindo-se às suas respectivas salas. Parece-nos ocorrer justamente o contrário de uma expectativa positiva, na medida em que nos deparamos com múltiplos olhares que nos permitem intuir que os sonhos de outrora foram “despedaçados” pelas mais diversificadas mazelas e que, ao serem, tais olhares, congregados pelo nosso golpe de vista, geram-nos a impressão geral de abandono a que estamos nos referindo. “Abandono do homem pelo homem; abandono do homem por si mesmo”. Abandono certamente anterior ao ingresso desses alunos e dessas alunas na EJA, mas, por vezes, em pouco ou em nada mitigado por tal ingresso.

Quando falamos de instituições públicas, detendo-nos na escola, e especificamente na EJA, concluímos ser essa última um ambiente de singularidades e de multiplicidades.

Na EJA e, para não sermos injustos, talvez em mais de um ou de dois ambientes da esfera pública, vemos um enorme quantitativo de pessoas “pisoteadas pela vida”. Porém, incrivelmente, mesmo tendo sido abandonadas pela sociedade e/ou por si próprias, vemo-las, de uma forma ou de outra, ainda à procura de certo “lugar ao sol”. Esse misto de fracasso e de esperança soa-nos como algo singular, soa-nos como algo que une e que propicia uma identidade a esse coletivo de pessoas.

Ao mesmo tempo, na EJA – e nesta passagem do presente texto, também não sejamos injustos: certamente mais de um lugar, no universo público, testemunha as características a seguir –, deparamo-nos com indivíduos portadores de atributos os mais diversos: resistentes, fracos, razoavelmente otimistas (apesar de tudo o que poderia levá-los ao pessimismo), pessimistas, muito pobres em termos materiais, menos pobres nos referidos termos, pobres ou muito pobres quanto a princípios ético-morais, ricos (e às vezes, muito ricos) no que tange a esses princípios, além de, no que toca às suas idades, pessoas jovens, adultas e idosas, entre outros tipos de características, de visões de mundo e/ou de pluralidades ali manifestados.

O presente trabalho volta-se para singularidades e para multiplicidades ligadas a um determinado aspecto arrolado no parágrafo anterior: a questão etária. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de

estudos no ensino fundamental e médio em idade própria” (BRASIL/LDB, SEÇÃO V, Da Educação de Jovens e Adultos, Art. 37, apud SAVIANI, 1999, p. 174). Sendo a EJA, por definição, uma modalidade letiva destinada a acolher alunos jovens e adultos cujas idades cronológicas são incompatíveis com aquelas requeridas para que eles frequentem o sistema regular de ensino, delineia-se, tal modalidade, como uma espécie de sistema que, em tese, possibilita a inclusão ou a recuperação escolar a essas pessoas, que, por haverem tido necessidade de inserirem-se de forma precoce no mercado de trabalho, ou por motivos outros, encontram-se defasadas relativamente aos discentes matriculados na chamada escola regular.

Abre-se, todavia, um mundo de realidades inusitadas por conta da inserção de indivíduos com idades as mais diversificadas num mesmo ambiente de ensino e de aprendizagem. Lado a lado, jovens de vinte e idosos de sessenta anos frequentam aulas proporcionadas pela Educação de Jovens e Adultos. As discrepâncias comportamentais e cognitivas, ao se tratar da clientela da EJA, talvez apenas nos últimos anos tenham começado a ser, por assim dizer, “escancaradas” para a sociedade como um todo, dados os conflitos e/ou os problemas cada vez mais observáveis em instituições de ensino da rede pública brasileira (lembremo-nos de que a EJA é essencialmente – embora não somente – associada à rede pública) (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

“Que diferenças comportamentais e de aprendizagem são perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada, estando ambos os grupos a frequentar aulas, particularmente aulas de Matemática, na mesma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos)?”. Eis a pergunta que norteou este trabalho, que, ratificamos, foi um empreendimento de cunho teórico-bibliográfico. Por sua vez, o correlato objetivo de investigação constituiu-se em: “estudar, no contexto de aulas da EJA (em especial, nas aulas de Matemática), diferenças comportamentais e de aprendizagem perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada”.

2. Justificativas

Justifica-se esta pesquisa pelo fato de que em turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) normalmente se constata grande diversidade, notadamente etária, por parte dos respectivos alunos, o que tende a demandar esforços igualmente marcados pela diversidade didático-pedagógica no que tange aos docentes correlatos.

Por oportuno, “(...) Os educadores devem ser orientados tanto em relação à necessidade de conhecerem melhor seus alunos, como indivíduos e como grupo social, quanto em relação à seleção e/ou produção de instrumentos e critérios para proceder a diagnósticos do público que atendem” (FONSECA, 2002, p. 60).

As abordagens pedagógicas – particularmente no que diz respeito a métodos ou procedimentos – postas em prática não que guardar conformidade com a faixa etária dos alunos. De acordo com Pinto (1986, p. 87):

A concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar uma “visão regressiva”. Considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância. Supõe que a educação consiste na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um “atrasado” (PINTO, 1986, p. 87).

Entendemos que a citação acima, em se tratando de sua referência ao que se verifica na prática, possa transcender relações do tipo “adulto-criança”, bem como o processo de alfabetização em língua materna (em nosso caso, a Língua Portuguesa), alcançando, em virtude dessa transcendência, relações do tipo “adulto-jovem”, assim como a aprendizagem (inclusa aí a alfabetização) em Matemática.

A aprendizagem e a afetividade inerentes ao adulto constituem-se em processos distintos daqueles que se tende a observar, durante aulas, entre elas as de Matemática, nos jovens (afora as próprias singularidades que marcam cada indivíduo, independentemente de sua idade); não convém, por exemplo, na ação pedagógica, desconsiderar a maturidade experiencial do adulto nem, em contrapartida, eventuais dificuldades de aprendizagem externadas por ele (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

A visão de mundo de cada pessoa é única. Da mesma forma, cada grupo cultural concebe de maneira singular aquilo que está à sua volta, quer dizer, coletividades manifestam concepções e experiências que aproximam seus integrantes. Todavia, grupos de estudantes que incluam indivíduos diferenciados por faixa etária, apesar de esses membros eventualmente compartilharem certos aspectos que os aproximem em termos de identidade, a exemplo de emprego e ganho de salário (quando se trata, digamos, de pessoas jovens e adultas que, igualmente, trabalham), de ausência de trabalho (em se tratando de desempregados), a exemplo de esperanças e desesperanças, entre outros

aspectos, continuarão sendo vistos (e a ver-se) como grupos cujos componentes não se identificam, uns com os outros, no que toca ao aspecto geracional e a certas características comportamentais e cognitivas ligadas a esse aspecto.

Essa diferença, dita “geracional”, tende a ser forte e a estar vinculada a alguns tipos de conflito protagonizados por estudantes e professores em salas de aula da EJA. Que relações há ou pode haver entre, de um lado, distinções no comportamento e na aprendizagem de pessoas que frequentam a (ou trabalham na) EJA e, de outro lado, suas faixas etárias?

Estimulados pelo expusemos nas linhas anteriores, decidimos investigar, em nível teórico-bibliográfico, “que diferenças comportamentais e de aprendizagem são perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada, estando ambos os grupos a frequentar aulas, particularmente aulas de Matemática, na mesma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos)”. Por sua vez, o correlato objetivo de pesquisa constituiu-se em: “estudar, no contexto de aulas da EJA (em especial, nas aulas de Matemática), diferenças comportamentais e de aprendizagem perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada”.

3. Metodologia

Esta pesquisa, caracterizada como teórico-bibliográfica, foi de cunho qualitativo, inserindo-se, pois, no chamado paradigma interpretativista. Na concepção dos pesquisadores interpretativistas, o intento de uma investigação é descrever fenômenos, percepções e ideias, posicionando-se acerca deles numa tentativa de compartilhar significados com outras pessoas. A interpretação é a procura de pontos de vista seguros, em questões particulares, através de *insights* particulares. Ela oferece possibilidades, mas não certezas, sobre os resultados de acontecimentos ou de problemas vindouros (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A pesquisa teórica é aquela que se dedica a estudar teorias. Por sua vez:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado.

Para efetuar esse tipo de pesquisa, deve-se fazer um levantamento dos temas e tipos de abordagens já trabalhados por outros estudiosos, assimilando-se os conceitos e explorando-se os aspectos já publicados, tornando-se relevante

levantar e selecionar conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, videotecas, na internet, entre outras.

A pesquisa bibliográfica é capaz de atender aos objetivos tanto do aluno, em sua formação acadêmica, quanto de outros pesquisadores, na construção de trabalhos inéditos que objetivem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas ou paradigmas, ou ainda criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento (PRESTES, 2003, p. 26-27).

Nesta investigação, fundamentamo-nos em autores cujo tema de estudo é a EJA. Buscamos, particularmente, responder (conforme já foi ressaltado em linhas anteriores) à seguinte questão: “que diferenças comportamentais e de aprendizagem são perceptíveis entre, de um lado, alunos jovens e, de outro lado, alunos com idade relativamente avançada, estando ambos os grupos a frequentar aulas, particularmente aulas de Matemática, na mesma classe de EJA?”.

Naturalmente, tendo sido a nossa pesquisa uma empreitada de cunho qualitativo, jamais almejamos partir de casos gerais, de propriedades incontestáveis ou de assertivas genéricas. Inclusive, os autores em que nos baseamos construíram, eles também, suas obras tomando por referencial seus pontos de vista, suas interpretações, seus olhares acerca de particularidades, mesmo que tenham sido amparados (e, de fato, foram-no) por arcabouços teóricos. Tampouco nutrimos o intento de generalizar inexoravelmente os resultados hauridos com nossas perquirições. Na melhor das hipóteses, desejamos levar os professores leitores deste texto a reflexões atinentes aos problemas que nele suscitamos e, quiçá, levá-los à elaboração de algum paralelo (a partir de tais reflexões), certamente (elaborado) por aproximação, com as realidades vividas por eles em suas salas de aula.

4. Fundamentação teórica

No processo de ensino e de aprendizagem de Matemática, no que concerne ao âmbito da EJA, muitos alunos absorvem previamente a ideia da dificuldade e mesmo da impossibilidade de aprenderem determinados conteúdos por conta de sua idade, algumas vezes avançada, fortalecendo assim a concepção de que os motivos do fracasso escolar têm a ver com determinadas características dos indivíduos. De acordo com Fonseca (2002, p. 21):

O discurso sobre a dificuldade da Matemática, incorporado pelos alunos da EJA, mesmo pelos que iniciam ali sua experiência escolar, deixa-se, pois, permear por mais uma marca de ideologia, que faz com que sejam raras as alusões a aspectos sociais, culturais, didáticos, ou mesmo de linguagem ou da natureza do conhecimento matemático como eventuais responsáveis por obstáculos no seu aprendizado (FONSECA, 2002, p. 21).

Ainda nesse sentido, não há como falar sobre o fracasso escolar e sobre o desinteresse do aluno pela escola sem falar acerca do clima da sala de aula e da escola (ALMEIDA, 2000). Um ambiente acolhedor, distinto do eventual clima agressivo da casa, um ambiente de consideração, em que o jovem (ou o adulto) sinta que é merecedor de respeito, que é compreendido, pode gerar uma autoestima positiva e condições para que supere dificuldades de aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

Apesar de obstáculos como os citados acima, o fato de os alunos de uma turma de EJA não terem, em geral, convivido uns com os outros, antes de integrarem uma mesma classe escolar, não impossibilita que haja, entre colegas de turma, durante tais experiências escolares, divisão / compartilhamento de suas apreciações acerca da vida e de seus conhecimentos sobre o mundo. Em se tratando de superações e de conquistas rumo à cidadania, Almeida (2000, p. 92), referindo-se particularmente a crianças e a jovens (mas possibilitando-nos ampliar essa reflexão para adultos e idosos), adverte-nos de que:

A discussão hoje posta nas escolas e na sociedade, sobre cidadania, não significa outra coisa senão a discussão de como ajudar a criança e o jovem a dinamizar sua forma de ser nas relações. Vale lembrar a afirmação de Milton Santos: “ser cidadão é viver valorando as relações interpessoais, as relações com a comunidade, os problemas nacionais” (Santos, 1988) (ALMEIDA, 2000, p. 92).

Crianças, jovens, adultos e idosos possuem diferentes visões de mundo e/ou conhecimentos distintos. Até por isso, o compartilhamento citado nas linhas anteriores poderia e pode ser estimulado em aulas na EJA, inclusas as de Matemática. Embora se conceba tal possibilidade como algo fortemente viável, normalmente se observam comportamentos opostos, fortalecidos pela criação de grupos ou de subgrupos de alunos, para a formação e para a diferenciação dos quais o aspecto etário chega a ser determinante, na medida em que os interesses, as visões de mundo e/ou de vida (e, por extensão, as concepções de aprendizagem, de escola e/ou de conhecimento formal) modificam-se, por via de regra, em função da idade cronológica.

Ao mesmo tempo, o professor não tem / não teria por que lidar de modo igual com alunos pertencentes a faixas etárias diferentes. Nesse sentido:

Como o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui (PINTO, 1986, p. 73).

A idade cronológica tende a propiciar oportunidades de vivências e relações pelas quais crianças e adolescente ainda não passaram. Os diferentes modos de inserção no mundo (inclusive aí o mundo do trabalho) e das relações interpessoais definem modos também distintos de relação com o mundo escolar e/ou com as pessoas que integram esse mundo. Referindo-se a alunos que frequentam a escola no período da noite, Carvalho afirma que:

O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor. E o trabalho precoce desses alunos decorre da necessidade de sobrevivência das famílias das classes trabalhadoras (...) (CARVALHO, 2000, p. 12).

Eis aí uma causa de dificuldades (de relacionamento e de aprendizagem) que pode ou poderia ser convertida em fator de congregação entre alunos, a fim de que crescessem juntos tanto do ponto de vista emocional quanto do ponto de vista da aprendizagem de produtos e de processos, objetivando-se, sobremaneira, a construção e/ou o desenvolvimento da cidadania. Contudo, os outros motivos – que trazem em si diversidade / multiplicidade –, citados em linhas anteriores, e que concorrem para dificultar essa congregação, não podem, sob a pena de adotar-se uma ideia ingênua acerca do contexto da EJA, ser postos de lado ou, digamos, não podem ser atenuados quanto às suas possíveis ingerências na modalidade (EJA) de ensino e de aprendizagem a que estamos nos referindo.

Nas últimas décadas, geraram-se incômodos em professores e alunos da EJA em função do enorme acesso de jovens às escolas dessa modalidade de educação

(SCHNEIDER; FONSECA, 2013). Entendemos que seja necessário e relevante o estudo dos impactos, nas práticas escolares, inclusas as de Matemática, ocasionados pelo ingresso desses jovens na EJA.

Ao pesquisar as práticas de numeramento na Educação Matemática de Jovens e Adultos, Fonseca (2007) constatou a relevância dessas práticas no estabelecimento de tensões, num campo intercultural, quando da negociação de significados e da configuração de práticas sociais ligadas a gênero, a etnia e a corte geracional, especialmente daquelas práticas que envolvem conhecimentos matemáticos.

Admitimos existir complexidade nas relações sociais estabelecidas na sala de aula, bem como influências, exercidas e sofridas por essas relações, quando se trata de atividades e de discursos que têm a ver com as disciplinas escolares, inclusive quando se trata de discursos que ocorrem na EJA.

Nosso modo de conceber os processos atinentes à EJA possibilita-nos vislumbrar, no que se refere a práticas sociais durante aulas de Matemática em tal ambiente, uma construção de relações entre pessoas de gerações diferentes, ou seja, uma construção geracional envolvendo jovens e adultos na escola de EJA.

Nas práticas escolares, as relações geracionais são percebidas na utilização de discursos que conduzem os sujeitos envolvidos a lugares de inclusão ou de exclusão na escola de EJA.

Entendemos que a diferenciação etária estabelecida e assumida entre jovens e adultos é elemento integrante (e é determinante de certos acontecimentos) da EJA, fazendo-se perceber mediante tensões que, a cada noite de aula, ora incluem (“este é o meu lugar”), ora excluem (“este não é o meu lugar”) alunos jovens e alunos adultos (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

Defendemos, em se tratando da EJA, um projeto educativo voltado para todos os seus membros, estabelecendo-a como um lugar tanto para os jovens quanto para os adultos que lá se encontram, em vez de um ambiente que, por conta de tensões geracionais, ora inclua, ora exclua seus alunos jovens e seus alunos adultos.

Na EJA, o aluno que é ao mesmo tempo adulto e trabalhador representa um “modelo”, e isso é algo forte nos discursos levados a efeito pelos estudantes adultos e pelos professores dessa modalidade de ensino. Tais discursos enfatizam a inadequação do aluno jovem à proposta da EJA ou, pelo menos, enfatizam o modo segundo o qual esse aluno tem que se ajustar a ela: se não for trabalhador, ao menos deve se comportar

como aprendiz que respeita os adultos e que um dia deverá ingressar no mercado de trabalho (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

A princípio, os argumentos contradizem-se: “a EJA é um contexto mantido para alunos maiores de 15 (quinze) anos que, porém, não conseguiram concluir o ensino fundamental (BRASIL/LDB, SEÇÃO V, Da Educação de Jovens e Adultos, Art. 38, Parágrafo Primeiro, Inciso Primeiro, Apud Saviani, 1999, p. 175), com vistas a habilitarem-se ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular” *versus* “a EJA é o contexto escolar voltado para os alunos integrantes do mercado de trabalho e que, ao mesmo tempo, desejam estudar ou continuar os seus estudos”. Nesse sentido:

Um emaranhado de atributos surge e reforça uma imagem contraditória do estudante adolescente ou jovem da educação básica, imagem essa caracterizada pelo antagonismo: por um lado, a EJA é o ambiente de tal aluno, que não se insere nas regras da escola regular e que teria ali sua derradeira oportunidade de libertação pela escolarização; por outro lado, a EJA não é o universo escolar desse aluno, já que a referida modalidade direciona-se para os que trabalham e desejam estudar (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

Em contrapartida, ao valorizar os bons resultados, que geralmente marcam o aluno jovem na Matemática, em que pese o seu “comportamento indisciplinado”, a escola estabelece uma hierarquia paralela (e inversa à anterior) de valores necessários a que os indivíduos insiram-se na cultura escolar. Por conta de seu relativo sucesso em Matemática, o estudante jovem aproxima-se, então, do que é considerado “tornar-se aluno na EJA”, fazendo jus, mesmo que por aproximação, à seguinte assertiva: “este é o meu lugar”. Reiteramos que tal sucesso, longe de ser absoluto, é posto em questão em função da indisciplína, a qual se constitui em atributo muitas vezes natural do aluno jovem. O “mau comportamento” e os “desvios de conduta” fortalecem a ideia de “não pertencimento” desse aluno à EJA: “este não é o meu lugar” (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

A discussão a propósito do lugar dos alunos adolescentes ou jovens na EJA ganha um status contraditório (no caso, favorável a esses alunos) quando se leva em consideração a constituição e a apropriação de práticas de numeramento ligadas à Matemática escolar, na medida em que tais alunos, de modo geral, destacam-se nessas práticas, uma vez comparados aos estudantes adultos.

De um lado, o aluno adulto é considerado o destinatário natural da EJA. Todavia, as práticas escolares, de outro lado, põem em xeque a sua adequação a essa modalidade de ensino. Mesmo que ela se destine a tal aluno, ainda não houve, até onde se sabe, a construção de propostas pedagógicas efetivamente condizentes com suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. A propósito:

Mais uma vez, as práticas matemáticas escolares são oportunidades em que se manifesta a contradição no sentimento de pertencimento de jovens e de adultos ao projeto pedagógico da 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) (SCHNEIDER; FONSECA, 2013, p. 12).

Em nossa análise, ao contemplarmos as relações geracionais repercutindo nas tensões e as tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de jovem e lugar de adulto na escola da EJA, e entre lugar de sucesso e lugar de fracasso na matemática da escola, identificamos as práticas 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 (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

Em suma, faz-se necessário que possamos compreender as formas pelas quais se dão a inclusão e a exclusão presentes nas práticas discursivas que tanto os jovens quanto os adultos absorvem e reproduzem, sejam eles alunos ou professores da EJA. As pessoas comprometidas com uma educação para todos precisam exercitar-se no tocante à percepção de discursos que limitam e de discursos que viabilizam o acesso à educação.

5. Considerações finais

Nas laudas iniciais deste trabalho, fizemos menção à “haura de abandono” que sentimos manifestar-se no ambiente da EJA. Ressaltamos, inclusive, que, salvo, com tamanha intensidade, alguns outros casos, em termos de esfera pública, essa haura, perceptível nos próprios olhares de boa parte dos alunos da citada modalidade de ensino, constitui-se em algo que lhes garante determinada singularidade que os une e/ou que os identifica uns com os outros.

Ao mesmo tempo, mencionamos atributos indicativos de multiplicidade, atributos que, relacionados à clientela da EJA, deixam transparecer suas características plurais, a

exemplo da variedade etária e/ou geracional dessa clientela e de certos aspectos ligados a essa variedade.

Cada pessoa é, naturalmente, singular e múltipla. Mas cada estudante da EJA detém, além disso, singularidades e multiplicidades que atestam, de alguma forma, a sua ligação com tal ambiente de ensino, embora a EJA não possa ser apontada invariavelmente como a fonte direta ou única de tais singularidades / multiplicidades, as quais, no entanto, estão lá, sendo, em nossa opinião, perceptíveis na sua clientela.

Schneider e Fonseca (2013), ao salientarem com pertinência, na EJA, o diálogo entre inclusão e exclusão que marca tanto os alunos adolescentes ou jovens quanto os alunos que possuem idade relativamente avançada, fortalecem essa ideia de singularidade e de multiplicidade. Adolescentes ou jovens, na EJA, sentem que o referido contexto “não é o seu lugar” por conta de seu suposto não enquadramento às regras de disciplina e/ou de comportamento ali estabelecidas, regras essas que resguardam, na EJA, as posições adquiridas pelos alunos mais velhos. Concomitantemente, adolescentes ou jovens sentem-se enquadrados na citada modalidade de ensino quando se levam em consideração parâmetros de adequação cognitiva, notoriamente em avaliações de Matemática, parâmetros esses que, por sua vez, contribuem para certa “exclusão” dos estudantes mais velhos. O sentimento de “exclusão”, apesar de alcançar de modos distintos os alunos jovens e os alunos adultos (mais velhos), é, a nosso ver, um tipo de singularidade inerente à clientela da EJA como um todo, fazendo com que seus integrantes identifiquem-se, uns com os outros, nesse sentido. Em contrapartida, a citada singularidade / identidade não toma o lugar da multiplicidade de aspectos que diferencia essas pessoas e/ou os subgrupos geracionais a que pertencem. A propósito, indivíduos e subgrupos de indivíduos que compõem qualquer contexto social / cultural não se eximem de características, que, em alguma medida, são diferenciadoras.

6. Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000, p. 63-95.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 27).

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. 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 Eletrônicos... Belo Horizonte, 2007 [links].

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1999 (Coleção Educação Contemporânea).

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar. **Revista Educação & Sociedade**, v. 34. n. 122, 2013.