

ANA MARIA SGROTT RODRIGUES

*... A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática...*

O Sentido e os Significados do Ensino de Matemática  
em Processos de Exclusão e de Inclusão Escolar e Social  
na Educação de Jovens e Adultos

Belém do Pará  
Abril de 2006

ANA MARIA SGROTT RODRIGUES

***... A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática...***

O Sentido e os Significados do Ensino de Matemática  
em Processos de Exclusão e de Inclusão Escolar e Social  
na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da UFPA, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ROSÁLIA MARIA RIBEIRO DE ARAGÃO, como exigência parcial do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração em Educação Matemática.

Belém do Pará  
Abril de 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*... A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática...*

O Sentido e os Significados do Ensino de Matemática  
em Processos de Exclusão e de Inclusão Escolar e Social  
na Educação de Jovens e Adultos

Autora: Ana Maria Sgrott Rodrigues

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Este exemplar corresponde à dissertação defendida  
por Ana Maria Sgrott Rodrigues e aprovada pela  
comissão julgadora em 18 de abril de 2006.

Comissão Julgadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosália Maria Ribeiro De Aragão  
- Orientadora

---

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves  
NPADC/UFPA – Membro titular

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage –  
Centro de Educação/UFPA – Membro Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Valim Oliver Gonçalves –  
NPADC/UFPA – Membro Suplente

Belém do Pará  
Abril de 2006

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**  
**Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA**

Sgrott-Rodrigues, Ana Maria  
R696 ... *A minha vida seria muito diferente se não fosse a Matemática...*: o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos/Ana Maria Sgrott Rodrigues; orientadora Rosália Maria Ribeiro de Aragão. - Belém: [s.n.], 2006.  
213 f., il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2006.

1. EDUCAÇÃO - Aspectos Sociais. 2. EJA - Educação de Jovens e Adultos. 3. Professor - Formação. 4. Educação Matemática. 5. Inclusão/Exclusão escolar e social. Investigação Narrativa. I. Título.

CDD 19.ed.370

Dedico este trabalho, resultado de meu *andarilhar* sócio-político e pedagógico pleno de partilhas,

Ao meu grande companheiro, Evandro, com o qual compartilho meu amor e o desejo de construir uma sociedade justa, solidária e feliz.

Aos meus queridos e amados filhos Marcelo, Renato e Rafael que amo profundamente e que me dão o sustento afetivo nesse caminhar.

À minha amada Família de origem, pai (*in memoriam*), mãe, irmãs e irmão, que me ensinaram os primeiros passos de meu fazer, de meu ser e de estar no mundo, como minhas referências de vida.

Aos alunos e às alunas e aos professores e professoras da EJA, sujeitos deste estudo, que me possibilitaram aguçar minhas convicções básicas nesse trabalho, intensificar a minha visão crítica e confirmar o compromisso sócio-político que me mobiliza e me envolve como educadora para aceitar o desafio de novas realidades educacionais face à injustiça social.

## AGRADECIMENTOS

Termino aqui esta retomada, que sei demasiado incompleta, de tema a que, bem ou mal, me dedico há bastante tempo. Mas, mesmo incompleta, creio que seja suficiente para cumprir o seu principal fim: provocar comentários e suscitar questões com que se ampliará.

### **Paulo Freire**

A razão de realizar este trabalho no presente pauta-se em convivências que, ao longo de minha vida, vêm sendo estabelecidas, quer seja em âmbito pessoal, quer seja em âmbito profissional. A diversidade de lugares, espaços e realidades nos quais vivi e com os quais me envolvi me permitiram conhecer, amar, respeitar, relevar e trocar saberes com muitas pessoas que, de forma direta ou indireta, muito contribuíram para a minha construção de vida. Com muitas dessas pessoas tracei um projeto de vida pessoal e coletivo que sustentam meu viver, motivo pelo qual lhes agradeço de coração por me acolherem, por acreditarem em mim e por me ajudarem a ser feliz com o que faço.

Destaco, aqui, as pessoas que contribuíram diretamente para a realização desse trabalho, personalizando meus agradecimentos. Muito Obrigada

À Professora Rosália de Aragão, por compartilhar sua sabedoria comigo, orientando a construção deste trabalho de modo crítico e pertinente, imprimindo-lhe sustentação teórico-acadêmica e elegância textual, me permitindo apresentar uma construção *‘eloqüente e significativa’*, como assim a adjetiva, encharcada de emoção e que revela minha indignação face às injustiças sociais. Quero tê-la como *‘espelho’* na condução de meu fazer político-pedagógico, agradecendo pela acolhida e pelos ensinamentos.

Aos Professores do NPADC, pelo muito que me ensinaram, pela oportunidade de construção de conhecimentos ao me reconhecerem como sujeito de aprendizagem e de conhecimento, pela sensibilidade e, sobretudo, pela responsabilidade profissional com que atuam na tarefa educativa que empreendem.

À Equipe de Apoio da secretaria, biblioteca, manutenção do prédio, que geralmente atua nos bastidores do NPADC, mas sustentam a trama organo-funcional dos processos formativos desenvolvidos nesse espaço.

Aos queridos amigos Jomilson, Bernadete e Rafael Gomes, grandes companheiros nas transcrições de fitas, digitação de documentos, construção de gráficos e tabelas e impressão.

Aos meus colegas ingressantes em 2004 e aos meus colegas “de classe”, que me acolheram com muito carinho, depositando confiança em mim, compartilhando experiências, saberes e vivências de âmbito pessoal e profissional, fazendo-me vibrar com suas conquistas.

Aos meus queridos alunos e queridas alunas das classes de 3ª e 4ª etapas da EJA, aos Professores de Matemática, à Direção da Escola lócus desse trabalho, à equipe da secretaria e aos demais funcionários escolares, pela acolhida no espaço escolar e pela confiança em mim depositada, compartilhando emoções, sentimentos e percepções sobre o que vivenciam em relação à escolaridade, especialmente em relação ao Ensino de Matemática. Seus relatos e a participação em atividades específicas para a realização desse trabalho representaram a matéria prima imprescindível à construção dessa trama narrativa.

À Equipe do PROSEI, que me possibilitou o envolvimento com a comunidade local onde se insere a escola lócus desta pesquisa e que fomentou, inicialmente, essa realização.

À querida amiga/irmã Stela Menezes (*in memoriam*), por ter esboçado comigo o projeto desta pesquisa e que, antes de partir para outra dimensão de vida, me desejou sucesso. Agradeço pelos seus ensinamentos, sobretudo ao me ensinar que, como educadora, como ‘cuidadora de outras pessoas’ como assim dizia, preciso estar inteira e, para tanto, preciso antes de tudo ‘saber cuidar de mim’. Guardarei sua lembrança no meu coração com muita saudade, por você ter sido uma pessoa especial. Tenho a certeza que contarei com sua energia positiva me acompanhando até o fim desse desafio.

Aos Professores integrantes de minha banca examinadora, Profª Terezinha Valim, Prof. Tadeu Oliver Gonçalves e o Prof. Salomão Mufarrej Hage, por aceitarem apreciar e julgar meu trabalho, pela seriedade que assim o fizeram oferecendo contribuições preciosas, que me deram segurança e certeza de que, com seus ajustes críticos, poderei dar maior expressão e visibilidade a este trabalho.

A todos os que integram a minha vida, minha família de origem, pela minha existência e referência de vida digna, a família que construí que representa a razão de meu viver, a família que ampliei através de meu companheiro Evandro, pelo afeto, pela acolhida em seu seio e a todos pelos ensinamentos relacionais, pelo amor partilhado, e por acreditarem e vibrarem sempre com minhas conquistas pessoais e profissionais.

Ao Sagrado, pela energia que me envolve e que me retroalimenta, permanentemente, na minha caminhada pelas difíceis situações e desafios das realidades humanas com as quais me envolvo, mas que sustentam meu fazer e meu ser na perspectiva de conquista de direitos.

**O mundo não é. O mundo está sendo... o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.**

**Paulo Freire**



## RESUMO

A presente investigação se configura em termos qualitativos de pesquisa como um estudo de caso dos alunos de uma escola estadual integrante do programa especial de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tais alunos estavam matriculados na 3ª e na 4ª etapas do programa, cujo formato curricular corresponde às quatro últimas séries do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, cuja operacionalização concentra conhecimento, espaço e tempo uma vez que cada etapa é desenvolvida em um ano letivo. A escola escolhida se localiza em área geográfica de ‘ocupação’ cuja comunidade vive na condição de exclusão social, justamente no entorno de duas universidades públicas. Os jovens e adultos originados desse contexto, que estudam nessa escola, vivenciaram uma trajetória escolar marcada por impedimentos de estudar, reprovações e interrupções escolares que os impediram de concluir o Ensino Fundamental. Por essas razões, me propus investigar para conhecer, no âmbito do ensino da Matemática, elementos que contribuem para a (re)inclusão escolar com sucesso desses alunos, bem como elementos que acabam por incidir na sua (re)exclusão escolar, um fenômeno que retroalimenta o processo inevitável de exclusão social desses alunos. Para tanto, assumi a construção de uma trama narrativa relativa ao contexto dessa escola, envolvendo e interagindo dialogicamente os seus sujeitos nesta pesquisa, quais sejam, alunos, professores e funcionários da escola. Considerei suas historicidades e suas interpretações dos eventos pedagógicos vividos por eles em relação ao ensino de Matemática, objetivando produzir outros sentidos, relações e nexos que respondam ao ‘*como*’ e ao ‘*por que*’ os elementos de análise destacados contribuem e incidem no processo de inclusão ou exclusão escolar. As análises por mim procedidas possibilitam evidenciar os termos da indiferença escolar e do despreparo docente quer pela desconsideração da história do alunado quer pela visão distorcida de “currículo justo” e “igualdade de oportunidades” na comparação com os alunos legalmente ditos vinculados ao “ensino regular”.

**Palavras chaves:** Educação de Jovens e Adultos - Pesquisa Narrativa - Exclusão/Inclusão Escolar e Social - Educação Matemática de Jovens e Adultos

## ABSTRACT

The present inquiry deals with a case study which is concerned to the students of a public school as part of a special program of Young and Adult Education. Such students were registered in 3<sup>rd</sup>. and 4<sup>th</sup>. *stages* of that program, whose curricular format corresponds to the four last series of Junior Basic Education. These stages concentrate matter, space and time in order to develop four school years in two. The school is located in a geographic area occupied by slums whose community lives in a real condition of social exclusion. That region sits close to two public important universities. Young students as well as adults in that context were studying in that school just because they lived a school trajectory marked by social obstacles and other impediments to study and work at the same time, so that they could not improve their schooling grades without interruptions that had hindered them to conclude their Basic Education. For these reasons I aimed to investigate what kind of elements in Mathematics Education can contribute successfully for the desirable inclusion of these students in schooling regular activities, as well as elements that create effective exclusion of school as a phenomenon that inversely acts in order to give feedback to the inevitable process of *social exclusion* of those students. So, I assumed the construction of this inquiry in a narrative way related to the particular context of that school, while involving and interacting with the subjects of this research, which are students, teachers and other employees of the school. I considered their life stories and the way they consider the pedagogical events in their school living, especially those related to Mathematics Education. Therefore, I aimed as objectives of this research to produce other directions, other relations and nexuses that could answer 'how' and 'why' the considered criteria of analysis contribute to bring out the process of schooling either inclusion or exclusion. These analyses make possible to evidence the terms of imminent exclusion, detached either by the school indifference or by the teachers misinformation to teach those students. Besides that I noticed the disrespect for the life-history of the students that distorted a clear pedagogical vision when it is supposed "adequate curricula summary" and "equality of chances" in the comparison of the former excluded students with the legally said as "students in regular education".

**Keys words:** Young and Adult Education - Narrative Research – Ways of Schooling and Social Exclusion/Inclusion - Adult and Young Mathematics Education elements.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Tabelas

Tabela 1 -	Sexo dos entrevistados da comunidade	65
Tabela 2 -	Escolaridade dos entrevistados da comunidade	66
Tabela 3 -	Relação profissional	66
Tabela 4 -	Situação de trabalho	67
Tabela 5 -	Renda familiar	67
Tabela 6 -	Nº de pessoas que moram na casa	67
Tabela 7 -	Condições dos terrenos	68
Tabela 8 -	Existência de fossa	69
Tabela 9 -	Problemas mais graves do bairro	70
Tabela 10 -	Idade que os alunos da EJA começaram a trabalhar	113
Tabela 11 -	Alunos da EJA levados a abandonar a escola	114
Tabela 12 -	Permanência dos alunos da EJA fora da escola	115
Tabela 13 -	Alunos da EJA que foram reprovados	115
Tabela 14 -	Avaliação de rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental e Médio – INEP - 2003	178

Tabelas de 1 a 9 – Fonte: Pesquisa realizada pelo PROSEI entre 2001-2004 – Representação Social dos Moradores da Bacia do Tucunduba sobre meio ambiente.

Tabelas de 10 a 13 – Fonte: Questionários respondidos pelos alunos que freqüentam as classes de 3ª e 4ª Etapas da EJA, sujeitos dessa pesquisa – abril e maio 2005.

### Gráficos

Gráfico 1 -	Sexo dos alunos da 3ª e 4ª etapas - EJA	103
Gráfico 2 -	Idade dos alunos da 3ª e 4ª etapas - EJA	104
Gráfico 3 -	Naturalidade geográfica dos alunos	108
Gráfico 4 -	Origem escolar dos alunos	110
Gráfico 5 -	Situação de trabalho dos alunos	111
Gráfico 6 -	Incidências de Reprovações	116

Fonte: fichas de matrículas das Classes 3ª e 4ª Etapas da EJA – 2005 e questionários respondidos pelos alunos dessas duas classes.

### Fotografias

Fotografia 1	Rio Tucunduba – palafitas às suas margens	68
Fotografia 2	Rua aterrada após a macrodrenagem	68
Fotografia 3	Menino tomando banho ao lado fossa aberta	69
Fotografia 4	Captação de água fornecida pela COSANPA	69
Fotografia 5	Campanha contra a violência PROSEI/Escolas - 2003	70
Fotografia 6	Caminhada pela Paz - PROSEI/Escolas – 2003	71

Obs: Fotografias da Bacia Hidrográfica do Tucunduba, área em que se situa a escola foco dessa pesquisa - 2003

### Desenhos dos alunos – Tema: Expressão do Sentimento pela Matemática

Desenho 1 -	Bandeira Nacional - Ana Cléia - 22 anos	134
Desenho 2 -	Árvore - Joana 32 anos	174
Desenho 3 -	Figuras Geométricas - Firmina - 62 anos	174
Desenho 4 -	Natureza - Andréia - 16 anos	181
Desenho 5 -	Quadro de Escrever - Edilene - 20 anos	182
Desenho 6 -	Natureza - Matos - 36 anos	186

Obs: Os alunos da EJA expressaram através de um símbolo/desenho e frases o sentimento que têm pela Matemática – Grupo Focal – abril de 2004.

## SUMÁRIO

<b>1 - TRILHANDO POR UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: UM MOSAICO DE VIVÊNCIAS QUE SUSTENTAM MEU CAMINHAR .....</b>	14
● Reflexões sobre minha própria prática que me localiza no contexto desta pesquisa .....	15
● Definindo a temática de Pesquisa: Um estudo de caso do ensino da Matemática .	38
<b>2 - CENÁRIOS E SUJEITOS PRIVILEGIADOS DE ESCUTA: ALUNOS, PROFESSORES, ESCOLA E COMUNIDADE .....</b>	43
● Lócus da Pesquisa .....	44
● Os sujeitos da pesquisa: personagens reais dessa trama narrativa .....	47
● A escola escolhida: características que a identificam.....	58
● O contexto comunitário que abriga a escola: ampliando o cenário.....	63
● Princípios metodológicos da investigação: percursos por onde trilhei .....	71
<b>3 - A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INCLUSÃO SOCIAL EM CENÁRIOS BRASILEIROS DE EXCLUSÃO .....</b>	81
● Explicitando uma trajetória plena de acertos e desacertos na construção de uma proposta educacional inclusiva: A Educação de Jovens e Adultos .....	84
<b>4 - ALUNOS E ALUNAS DA EJA: SUJEITOS DESTE CONTEXTO .....</b>	101
<b>5 - A CONDUÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	137
<b>6 - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE .....</b>	169
<b>7 – À GUIA DE CONCLUSÃO: APRENDIZADOS QUE FICAM .....</b>	200
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	208

## TRILHANDO POR UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: UM MOSAICO DE VIVÊNCIAS QUE SUSTENTAM MEU CAMINHAR

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre — a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundada ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

**Paulo Freire**

Em meu repertório de brincadeiras de criança estava incluída a ‘Brincadeira de Escolinha’. Quando bem pequena meu papel era de aluna, minha professora naquele mundo de sonhos e fantasias era minha vizinha, a maior do grupo. Quando mais crescida troquei de papel e me tornei professora. Nesse mundo de ficção foi sendo alimentado o sonho que foi se concretizando durante a adolescência e se efetivou a partir dos 17 anos quando vivenciei minha primeira experiência mais efetiva como professora. Minha vizinha, a professora na ficção de minha infância, também se tornou professora, concretizando seus ensaios daquele tempo.

Transcorri 30 anos exercendo essa profissão e, na maior parte do tempo, como professora de Matemática. Escolhi essa carreira, ao ingressar na Universidade, especialmente pelos desafios que essa disciplina nos impunha em sala de aula. Para muitos de nós alunos, esses desafios foram se cristalizando em ‘mitos’, em virtude das demandas de raciocínio lógico que a disciplina apresenta, da precisão e da suposta ‘exatidão de resultados’ que nos era exigido, além da forma abstrata e tecnicista de como era apresentada. O referido tratamento dado aos conteúdos nos encantava e ao mesmo tempo nos atordoava diante da maneira como as tramas dos seus algoritmos eram desencadeadas. Essas tramas me envolveram e me despertaram o desejo de aprender mais e melhor sobre elas, tendo por objetivo encontrar caminhos que facilitassem seu ensinamento e aprendizagem tanto por mim como pelos demais alunos, bem como, buscava encontrar um significado para os conteúdos explorados.

Com essa escolha pretendia encontrar a resposta para alguns questionamentos que fazia em sala de aula sobre o que estava aprendendo. Vez por outra perguntava ao meu professor *para que serve isso?* E ele respondia: - *‘No futuro vocês vão precisar disso na*

*Universidade, dependendo do curso pelo qual optarem*’. Estaria eu buscando esse futuro incerto?!?!

São lembranças que emergem em meu pensamento nesse momento em que me vejo diante de um novo desafio. Vale ilustrar a natureza dos meus desafios com a afirmação de uma aluna da 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da escola onde desenvolvi esse estudo: *A minha vida seria muito diferente se não fosse a Matemática. Hoje eu seria outra pessoa. Eu não estaria aqui... seria muito diferente!* A expressão da aluna me tocou profundamente e intensificou-se em significados quando explorei o sentimento manifesto e a aluna justificou o que sentia em virtude de ter sido reprovada em matemática por oito anos consecutivos na 1ª série do ensino fundamental e, ainda, mais por duas vezes, na 4ª série. *‘Mesmo assim, eu não desisti.’* Ela persiste mantendo-se no processo de escolaridade e tem a esperança de que *‘Um dia ainda irei aprender essa disciplina. Ora se vou!’* como assim exclama. Ao seu ver, *‘só está faltando aprender como é que se faz a divisão e daí... pronto!’*

Esta manifestação é indiciária do objetivo da pesquisa que será enfocada neste estudo, uma vez que me interessa contribuir para a formação de professores de matemática que possam ser qualificados como críticos, comprometidos sócio-politicamente e responsáveis no seu fazer pedagógico. Redimensionando a formação docente podemos evitar situações desumanas, nada educativas, como essa da minha ilustração anterior, uma vez que – no âmbito do ensino de matemática – precisamos atuar como fomentadores do processo de inclusão escolar e social de nossos alunos.

### **Reflexões sobre minha própria prática que me localizam no contexto desta pesquisa**

Fazer esse exercício de lembrar nossas próprias vivências dos tempos da vida pode ser um bom exercício para melhor entender sua centralidade em nossa formação e até melhor entender os educandos.

**Miguel Arroyo**

Minhas vivências atuais de estudo e pesquisa têm me oportunizado fazer reflexões sobre as minhas ações pedagógicas e sobre outras ações já vividas por mim como professora, como também reflexões sobre essas reflexões. Assim, me expresso utilizando esses conceitos sobre os diferentes tipos de reflexão que estudiosos como Schön (1992) e Zeichner (1993),

vêm difundindo em torno de idéias sobre o desenvolvimento do pensamento em relação às práticas de ensino. Busco, com esse movimento, compreender melhor como venho desempenhando meu papel no contexto sócio-educativo, revendo permanentemente minhas crenças, princípios, valores, minhas atitudes relativas a vivências pedagógicas e, por meio delas, identificar e compreender o meu lado *luz e sombra*, rever certezas e incertezas, acertos e desacertos na caminhada profissional.

Apesar de estar realizando reflexões sobre ações já passadas, pretendo não fazê-las de modo tradicional, *com características de um processo mental, próximo da meditação e introspecção, de modo sério e austero distante da ação*, como alertam Oliveira e Serrazina (2002:30). Ao invés, pretendo desenvolver minhas reflexões a partir de novos parâmetros e novos significados, adequados ao contexto atual, na perspectiva de aprender e ensinar, produzindo conhecimentos.

Aprendo porque organizo e sistematizo minhas idéias, ensino porque algum outro professor, leitor desse estudo, pode ressignificar seus próprios saberes e experiências. Um aprendizado que obtive através de ensinamentos de Gonçalves (T.O.V., 2000).

Busco neste exercício de reflexões sobre experiências já vividas, trilhando pelos caminhos, por mim percorridos na construção de minha vida profissional, sustentar, dar sentido e compreender a razão pela qual me decidi por essa temática de pesquisa.

Destaco nesse processo algumas experiências significativas que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em linhas gerais, abordo o processo formativo específico da profissão vivido nessas experiências, além de que revelo através dessas vivências as reflexões solitárias e coletivas sobre minha prática que me possibilitaram e ainda me possibilitam, nesse momento, construir conhecimentos e exercitar minha auto formação e emancipação profissional. Sentimento que expresso nas palavras de Arroyo (2005:239):

No nosso andarilhar de mestres nos acompanham imagens de magistério, que adormeceram na memória e que devem estar escondidas no pátio da infância, no pátio da escola, nas salas de aula e nas vivências de alunos(as). ...O seu resgate? Talvez seja o que fazemos em cada aula que damos, em cada gesto e trato com docência e com os educandos(as). As imagens docentes enterradas se desprendem e dão a tonalidade à forma como somos mestres agora.

Início essa retrospectiva autobiográfica a partir de minhas primeiras vivências, quando tomei a decisão sobre a profissão que trilharia. Agora a faço com um olhar mais aguçado



sobre como essas práticas participam e influenciam a minha formação e desenvolvimento quer pessoal quer profissional.

### **Delineamento de um projeto de vida pessoal e coletivo: *decidi ser professora***

Ainda em minha adolescência, tomei a decisão de ser professora, por conceber que através da Educação estaria participando da construção de um mundo melhor. Na ocasião, ainda não havia atingido o nível de consciência que hoje apresento e que me permite, com maior segurança, renovar o compromisso político e sócio-educacional por mim assumido. Considero que tomei essa decisão em virtude de me sentir sustentada por uma base de princípios éticos e morais, valores e crenças, construídos e fortalecidos no meio familiar, sociocultural, político e ambiental em que vivia/vivo.

Naquele momento, estava iniciando o delineamento de meu projeto de vida profissional e assumindo o compromisso sócio-político e educacional que a profissão requer, o de ser protagonista, participativa, atuante e responsável diante de crianças, adolescentes, jovens e adultos com os quais viesse interagir em ações sócio-educativas, naquele tempo e lugar e nas relações futuras, no fazer político-pedagógico.

Decidi ser professora, fomentada pelo sentimento de indignação que senti, diante das condições de precariedade que as duas escolas multisseriadas<sup>1</sup> apresentavam, nas quais atuei como professora substituta, quando ainda era aluna do Curso de Magistério em nível médio.

A escola estadual, onde vivi minha primeira experiência, durante dois meses, encontrava-se em estado lastimável. Lá não havia água, nem sanitário, o assoalho e o telhado estavam apodrecidos e apresentavam buracos; havia ausência total de material didático e de merenda escolar e os móveis encontravam-se deteriorados. Além disso, a modalidade de ensino ofertada era a de fazer funcionar quatro séries em um mesmo espaço, em uma mesma e única sala. Na escola municipal o problema não incidia nas condições físicas do prédio e dos móveis, pois era recém construído, no entanto, mantinham-se as demais situações de precariedade presentes na outra escola. Nessa escola atuei durante um semestre.

Minha indignação aflorava diante do brilho dos olhinhos das crianças, radiantes de satisfação por estar estudando, independente das condições adversas em que se encontravam

---

<sup>1</sup> Classes multisseriadas consistem em uma modalidade de escola constituída por uma única sala de aula que abriga as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª Séries concomitantes. Na escola trabalha uma única professora, responsável pelo ensino e gerenciamento da mesma.

as escolas. Esse sentimento crescia ainda mais diante da manifestação de esperança e de felicidade que os familiares dessas crianças expressavam, por acreditar que seria através da educação que seus filhos iriam encontrar um *'jeito melhor que o meu de viver'*, *'conquistar o futuro'* e *'ser alguém na vida'*. Diante desse quadro eu me perguntava: Mas **como**? Com essas condições que a escola apresenta? Sentia-me, muitas vezes, impotente diante dessa situação. Levava essas questões para serem refletidas nas aulas de Prática de Ensino que eu freqüentava no Curso de Magistério, mas, neste espaço, também não havia qualquer governabilidade sobre essa situação estrutural, uma vez que nossas reflexões se sustentavam e se restringiam ao campo didático-pedagógico. De outra forma, no campo político, nos sentíamos também restritos, em virtude de estarmos vivendo o período da ditadura militar, onde qualquer manifestação contrária poderia implicar na perda da vida.

Foi diante de situações como essas que pude perceber a dimensão do quão importante seria meu papel como atuante na transformação daquele contexto ou de outros similares. Essa situação alimentava a minha dedicação àquelas comunidades, na tentativa de alimentar os sonhos e amenizar aquela realidade, na qual a maioria da população era de trabalhadores rurais na agricultura ou trabalhadores da construção civil que *apostavam na educação de seus filhos*.

Foram essas primeiras experiências como professora que me possibilitaram entrar em contato com situações que considero ainda inaceitáveis no campo da educação, e que desencadearam em mim um sentimento tal de indignação diante do que era (e continua sendo) oferecido às crianças e aos adolescentes que se encontram nas áreas rurais ou em espaços urbanos em situação de *exclusão social*. Esse fato mobilizou em mim conteúdos internos que me levaram a assumir um compromisso pessoal e profissional com a transformação dessas realidades e de outras similares.

Envolvi-me, pois, confiante nesse propósito e apostei que com essa profissão estaria assumindo o compromisso sócio-político e educacional de contribuir para a alteração daquele/deste “estado de coisas”, senão daquela realidade, de outras realidades, na perspectiva de construção de um mundo melhor através da educação.

Até o presente, tenho consciência de que, naquele momento, eu estava esboçando meu projeto de vida pessoal e coletivo, impregnado de subjetividade, ideologia e de valores éticos e morais. Considero que me mantenho até hoje imbuída desse objetivo, uma vez que ainda atuo na profissão, principalmente em contextos de exclusão social, elegendo a Educação como uma via possível de atuar nesses espaços, alimentando a esperança de - juntamente com

quem neles estão inseridos - encontrar formas de transformá-los através da conquista de uma vida com justiça social.

Com a decisão tomada, me vi diante do desafio de construir minha profissão e passei a vivenciar uma nova dinâmica de vida, voltando-me para o aprendizado de conhecimentos específicos, relativos à profissão, integrando-os com os aprendizados tidos como construtos de meu desenvolvimento pessoal, numa dinâmica que passava a estar presente durante toda minha vida.

Hoje encontro argumentos para explicar essa dinâmica e encontro respaldo na idéia de que, desde que nascemos, estabelecemos relações com diversos fatores, que durante toda nossa vida influenciam nosso desenvolvimento psicológico. Inicialmente essas relações restringem-se a um *micro-sistema composto pela família, escola e círculo restrito de amigos*, ampliando-se, gradativamente, para outros níveis de abrangência mais complexos, perpassando pelos campos sócio-genéticos, histórico-culturais, educacionais, ambientais e profissionais, que de acordo com suas proximidades, interagem direta ou indiretamente sobre o indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento psíquico durante todo o ciclo vital. Fundamento meus argumentos na proposição teórica da psicologia evolutiva contemporânea, que Palácios (2000) apresenta sobre o *desenvolvimento evolutivo psíquico do indivíduo que se processa durante toda a sua vida*.

Localizo-me, naquele momento, tomando uma decisão pautada nos valores e crenças que vinham sendo formados e estabelecendo-se em minha matriz cultural, durante minha infância e adolescência, pois vivia em um ambiente favorável à essa decisão, considerando que naquele contexto, eu era envolvida por reflexões e práticas no campo sócio-cultural e político-educacional onde a solidariedade entre as pessoas se faziam presente.

Encontrava espelhos na família, cujos valores éticos e humanos eram muito fortes; na escola tive professores exemplares a partir da 5ª série do Ginásio e na comunidade a partir das relações interpessoais que estabeleci. Vivia em um pitoresco vale catarinense, incrustado em plena Mata Atlântica, próximo do litoral, cuja maioria de seus habitantes são descendentes italianos que vivenciam intensamente as tradições culturais desse país europeu.

Era um ambiente tranqüilo e organizado, onde as pessoas se ajudavam em trabalhos coletivos, principalmente na agricultura familiar de subsistência, trocavam seus produtos, garantindo dessa forma o alimento para todos, assim amenizavam situações mais precárias. A maioria cultivava a terra, tanto na área urbana como rural. A comunidade valorizava a

Educação, as Artes Cênicas, Musicais e Plásticas. Promoviam espetáculos teatrais e apresentações musicais. Não economizavam alegria nas festas religiosas e outras comemorativas. Constituíam-se em um coletivo que fincava suas raízes naquele espaço, construía uma cultura própria de vida, cujos integrantes expressavam em seus atos valores humanizados. Foi nessa comunidade que construí minha base formativa e que, por isso, reconheço estava imersa em um ‘caldo’ cultural que conspirava a favor do projeto de vida que delinee e venho construindo.

No presente, identifico que foi esse conjunto de múltiplos fatores que interagiram e ainda interagem na promoção de meu desenvolvimento psíquico, na perspectiva do meu *ciclo vital*. São fatores que vêm contribuindo para minha formação profissional, para meu desenvolvimento profissional, como processos imbricados e que se processam concomitantemente, e porque inconclusos, se retro-alimentam e interagem com os demais fatores influentes no meu desenvolvimento. Considero, assim, que são processos constitutivos dos alicerces de minha atuação pessoal e profissional, integrados numa unidade que caracteriza minha personalidade e identidade, refletidos no meu jeito de fazer, de ser e de estar no mundo.

Compartilho do pensamento de que o indivíduo - ao se definir pela profissão de professor - assume o compromisso político e ético, consigo e com a sociedade, uma vez que passa a responsabilizar-se também pela formação cidadã das pessoas, na perspectiva de construir com elas o compromisso de participar da transformação das realidades adversas em que vivem e de desejarem conquistar sua liberdade. Paulo Freire (2005:28) explicita as condições para que isto ocorra, quando diz :

[Se o professor estiver]...comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.<sup>2</sup>

Pauto-me nesse princípio ético e político para conduzir minha atuação pessoal e profissional, tanto que as vivo intensamente dando à minha prática um significado que me mantém envolvida e motivada, mesmo diante das dificuldades, adversidades e desafios que se apresentam.

---

<sup>2</sup> Paulo Freire – Santiago, outono de 1968.

### **Ser professora de classe multisseriada: trabalho solitário em espaço isolado**

Atualmente, me utilizo de novas lentes teórico-filosóficas e político-pedagógicas, para analisar como minhas ações pedagógicas refletiram e refletem o processo de formação que ainda vivo.

Retomo o início, as minhas primeiras experiências - com as classes multisseriadas que foram as minhas 'provas de fogo' - para continuar ou desistir de ser professora, pois tinha que trabalhar com quatro séries ao mesmo tempo e em uma única sala de aula. Naquela ocasião, eu era concluinte do Curso de Magistério, como disse, e também fazia estágio curricular em classes que não eram multisseriadas. Uma contradição da época, mas ainda atual, uma vez que os cursos de formação de professores não abordam essa situação. Ignoram a existência dessa modalidade de escola que continua muito presente nas áreas rurais<sup>3</sup>.

Considero esse tipo de escola um espaço que funciona isoladamente no interior do sistema educativo, pois não recebe a atenção necessária. Naqueles contextos, as escolas eram denominadas, assim: '**Escola Isolada** Municipal ou Estadual'. Tal denominação que ainda hoje se mantém vem confirmar a idéia de isolamento sempre presente.

Foi uma experiência desafiante e produtiva, na qual eu despendia muita energia, pois buscava permanentemente a melhor forma de lidar com as dificuldades presentes. Infelizmente era um trabalho solitário. Buscava algum apoio em meus professores, especialmente a professora de Didática. Contudo, eram assessorias pontuais que apenas contribuíam para minha formação, me davam maior segurança e me faziam crescer profissionalmente. Vivenciava a situação que Gonçalves (T.V.O., 2000) usa para formular um dos princípios fundamentantes da formação de professores para este século, que consiste em considerar que *o desenvolvimento profissional do professor pode ocorrer quando ainda aluno em formação docente, este for solicitado a desenvolver atividades docentes efetivas na escola contando com assessoria ou ajuda pedagógica específica.*

A minha primeira experiência mais efetiva por ter sido vivenciada durante um semestre, foi na escola municipal que se localizava em um pequeno vale do município onde moravam 16 famílias. Durante a semana lá permaneciam somente as mulheres, as crianças e os adolescentes até 15 anos. Estes cultivavam a terra e criavam animais domésticos para subsistência. Os homens adultos e adolescentes maiores de 15 anos trabalhavam na

---

<sup>3</sup> Por levantamento geral do MEC nos últimos anos, tem-se mais de 65.000 escolas multisseriadas nas regiões brasileiras.

construção civil em outras cidades próximas. Como parte da produção era comercializada, as mães costumavam me pedir que eu *trabalhasse na matemática* essas situações para que os filhos pudessem ajudá-las nos cálculos. Construimos muitos problemas em sala de aula para responder a essa demanda.

Tive oportunidade de aprender com todos, ensinei e (re)criei muito sobre o que já sabia, uma vez que tive muita liberdade e autonomia para exercitar a criatividade e ampliar aprendizados profissionais. Nesse sentido, Paulo Freire (1979) foi, para mim, um grande defensor da importância do estímulo à criatividade na construção do conhecimento e da aprendizagem, por considerar que no *processo de aprendizagem a única pessoa que realmente aprende é aquela que re-inventa o que aprende*.

À medida que eu ia me integrando naquele ambiente, ia modelando minhas ações, posto que construía e desconstruía propostas, promovia aprendizados que considero significativos e úteis para aquele grupo social, pois procurava contextualizar conteúdos explorando as realidades locais como ponto de partida. Promovia aulas ao ar livre e trabalhos em grupos diversificados, sem que houvesse o rigor das séries. Procurei *encharcar as aulas em realidades*, com isso evitei tratar os conteúdos de forma *asséptica*, como assim expressa Chassot (2003:191), um sábio professor que defende a importância em resgatar a Ciência nos saberes populares, ampliando para o aprendizado de outros conceitos a partir da compreensão daqueles.

Sendo assim, sentia estar cumprindo com meu ‘dever’ de professora na condução de um processo de ensino e aprendizagem, sem ansiedade e tensão. Havia uma excelente sinergia e tudo conspirava a favor, o ambiente natural, os alunos, as famílias, a escola, o entorno com muito verde, somado ao meu estado de espírito, cheio de energia de uma jovem buscando encontrar seu caminho profissional para dar sentido maior à sua vida.

Nas exposições, nas excursões pela área, na construção da horta e do jardim, bem como nos trabalhos individuais e coletivos, iam sendo abordados os conteúdos. Mas eu, ainda muito presa ao currículo pré-estabelecido, numa atitude paradoxal, procurava conduzir o processo equilibrando aqueles conteúdos pré-estabelecidos com os que emergiam nas atividades, sem nenhuma ordem prescrita. Deixar de lado esse rigor de perseguir o que estava pré-estabelecido, me deixava aflita. Atitudes como essas e outras, denunciam a base filosófica nitidamente positivista de minha formação escolar, ainda perceptível na formação profissional do presente. Reproduzi alguns conhecimentos como verdades e que hoje estão sendo desconstruídos; exemplifico com a ‘História do Brasil’, que recontei como me fora contada,

numa linha positivista e carregada de ideologia eurocêntrica, berço de nossos colonizadores, difusores da idéia de que o Brasil começara em 1500.

Em função disso tudo, trago como aprendizado o quanto é importante estarmos atentos às ideologias impostas nos processos educativos, sermos críticos e estarmos abertos para rever nossos conhecimentos. Precisamos já compreender que os saberes são provisórios - e não verdades absolutas - , como também precisamos estar abertos às diferentes informações da ciência, aprendendo a pesquisar enquanto estudamos.

Adotei procedimentos naquele espaço sem que os tivesse aprendido durante a formação profissional. E para mim, isto ocorre na formação atual, sem grande diferença. Contudo, eu buscava uma explicação fundada na racionalidade e no positivismo, marca preponderante do sistema educacional e do governo vigente, dizendo ser esse um “dom natural” que eu certamente possuía. Concebia, assim, ter nascido com a “habilidade de ser professora”. No entanto, já encontrei algumas explicações plausíveis nas contribuições de Prigogine, Capra e Sousa Santos: na verdade, eu teria adquirido – interativamente - a capacidade de tornar mais humanizadas as ciências naturais e outros conteúdos que estávamos explorando. Teria construído uma boa sinergia entre o que estudávamos com o que vivenciavam os moradores naquela comunidade. Na sinergia, as visões se integravam, se complementavam.

Todavia, não deixo de reconhecer que muitos procedimentos traziam, ainda, impressa a ideologia positivista fortemente presente em mim e nos contextos sócio-escolares, por ser esta de difícil percepção no âmbito de um mesmo paradigma. Promovi alguns ensaios em relação ao tratamento transdisciplinar diante de algumas situações e contextos locais. Sem conhecer ainda Sousa Santos e Morin, em seus pensamentos sobre a *Teoria da Complexidade*, parecia já vir atuando de forma próxima aos seus ensinamentos. Partia do pressuposto de que com o conhecimento **local**, com a percepção concreta daquele espaço, o raio se ampliaria numa dimensão **global**, para tanto, utilizava exemplos e ilustrações no âmbito do próprio espaço físico da escola, usando textos, mapas, gravuras e, sobretudo, a própria imaginação. Vale destacar um exemplo: “partia de uma pequenina ilha presente na represa de um riacho, vizinho da escola, identificava suas características e pedia que as crianças imaginassem uma outra maior que aquela ... bem maior, do tamanho de um morro, do tamanho daquele vale”, assim ampliava as dimensões e exercitava a imaginação.

O desenvolvimento de atividades a partir de um processo criativo, segundo Sousa Santos, resulta dos conhecimentos que já trazíamos conosco, eu e meus alunos, que estavam

registrados em nossa matriz cultural e que se fizeram presentes nas ações do presente, de forma diferenciada é verdade, pois a mim competia conduzir o processo e contribuir na apropriação de novos saberes a partir dos saberes que os alunos já traziam em suas bagagens culturais, interagindo-os para a compreensão de novos conhecimentos, de seus significados, que lhes fossem úteis e aplicáveis em suas vidas.

Relato essa experiência com muito carinho por ter sido a primeira, por ter retroalimentado meu desejo de ser professora e por ter colocado em prática minha criatividade, apesar de ter agido sem muita consciência e certeza sobre a importância do que estava desenvolvendo. Agia com sensibilidade aguçada, muito atenta a tudo, percebia qual o caminho que indicava o trilhar, através do envolvimento e da felicidade que as crianças manifestavam e que também era um sentimento meu. Sempre achei que agia por intuição em virtude de estar, ainda, suscetível à idéia de ‘dom natural’. No entanto, essa intuição que sentia e que confirmava ser esse o caminho, é denominada por Chauí (1995) de *intuição emotiva ou valorativa*, em que *associamos ao sentido e significado de alguma coisa o seu valor*, isto é, intuimos a partir da idéia de que a essência sobre o objeto em questão é possível ou impossível, se é boa ou má, se é justa ou injusta, verdadeira ou falsa, adequada ou inadequada.

### **Processos formativos em espaços oficiais escolares**

Ajusto o foco narrativo para o meu processo formativo, buscando resgatar minhas primeiras vivências da formação profissional, iniciada muito antes do meu ingresso na Universidade.

Na escola onde iniciei meu processo formativo escolar, o Curso Ginásial - que equivale ao segundo ciclo do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª Séries - era denominado de Primeiro Ciclo do Ensino Normal, possibilitando que se obtivesse um ‘diploma’ de *Professor Regente de Ensino Primário*. Ainda na 8ª Série, quando estudávamos as Disciplinas Didática e Psicologia, dei início ao meu processo formativo específico para ser professora. O Curso de Magistério, ao nível do ensino médio de hoje, correspondia ao Segundo Ciclo do Ensino Normal, cuja titulação recebida era de *Professora Primária*, certificando o magistério de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Nesses espaços, iniciei a minha formação específica profissional, antes da Universidade que, de acordo com o que a literatura menciona, é onde passou a se processar a *formação inicial do professor*.



As mesmas queixas feitas às Universidades por Gonçalves (T.O., 2000) e que se mantêm em grande parte nos dias atuais, sobre seu processo formativo inadequado, também cabem em relação aos Cursos que comecei a frequentar há duas décadas e meia. Em menor proporção, cito o Curso de Magistério, uma vez que nesse espaço fluía maior diálogo reflexivo, criatividade e algum compromisso cultural e ético. Posteriormente, na Universidade em que fiz a Licenciatura em Matemática, o rigor técnico e conteudista certamente predominavam.

Na Universidade, permaneci durante quatro anos e meio no curso de graduação, e mais dois anos de pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa Operacional<sup>4</sup>. Descartes e Comte, como fortes precursores da concepção epistemológica positivista, se sentiriam plenamente recompensados por seus discursos, vez que *Ordem e Progresso* era, sem dúvida, o Lema e ponto final.

Todas as disciplinas integrantes do currículo eram tratadas tecnicamente sem nenhuma reflexão, em termos compartimentados e não dialogavam entre si. Qualquer manifestação contrária poderia implicar em exílio político ou custar a própria vida. Como eu ainda não apresentava compreensão ampla e maturidade política, não conhecia o risco que estava correndo ao tecer críticas ao sistema educacional, devido às péssimas condições que reconhecia existir não só de infra-estrutura, mas também de certas irregularidades, como a da merenda escolar e do material didático para as escolas das áreas rurais. Expus minha opinião por conhecer essa realidade e foi o bastante para que dois representantes do regime militar, que se faziam passar por estudantes, se aproximassem de mim com a intenção de saber em que grupo “de esquerda” eu estava envolvida. Eram só reflexões em voz alta que eu havia feito, mas não encontrei ressonância naquele espaço. Calei-me por algum tempo.

As experiências vividas como professora - antes e durante a Graduação - não faziam sentido para a Universidade. Os professores não levavam em conta nossas práticas pedagógicas e, por isso, imperava o sentimento de medo; não havia diálogos reflexivos e isso embotava tanto o nosso processo de desenvolvimento profissional, na condição de alunos em formação, como o dos próprios professores que conduziam o processo formativo.

Nesse período de graduação, e até sete anos após sair da Universidade, desenvolvi atividades como professora de matemática, no entanto, trazendo impregnada muito da linha tradicional ou tecnicista vivenciada durante a Graduação. Foi um período no qual tive

---

<sup>4</sup> Foi um período de decidido “enquadramento”, pois estávamos em plena Ditadura Militar e o ensino transcorria na “maior neutralidade”.

oportunidade de ampliar conhecimentos do campo específico da disciplina e registro alguns avanços em relação aos conhecimentos pedagógicos, estratégicos e curriculares, que eu ia construindo, de forma solitária, por meio de alguns ensaios criativos durante a minha prática profissional.

Contudo, foi durante a Graduação que tive a oportunidade de atuar com jovens e adultos, como professora de ‘Matemática Financeira’, ensinando em nível técnico em uma Academia de Comércio. Minha experiência subsequente foi na Universidade como professora de ‘Cálculo Numérico’. Diante desse público, me deparei com novas/outras exigências de conhecimentos específicos, pedagógicos e estratégicos e neles mergulhei.

O que trago comigo como aprendizado dessas experiências diferenciadas, foi a de ter inaugurado um outro percurso profissional de professora de jovens e adultos. Aprendi a estabelecer relações de confiança com esse público, a manifestar respeito e responsabilidade sobre seus aprendizados e interagir no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, procurei cumprir um *contrato pedagógico* estabelecido comigo na função de professor, criar possibilidades de compreensão sobre o que era abordado e trabalhar com eles o “máximo de conteúdo” que necessitavam para o exercício de suas profissões de *técnicos* nas áreas administrativa, contábeis e sócio-econômicas. Respeitava suas dificuldades singulares, e ajudava-os nas resoluções dos problemas apresentados. No entanto, reconheço ter ainda atuado numa linha positivista, reproduzindo modelos, numa prática tecnicista, repetitiva e mecânica.

Essas práticas marcam o início de uma década de minha vida profissional onde participei de várias experiências como aluna, em cursos de pós-graduação ou como professora em escolas privadas de ensino médio e Universidade.

Foram dez anos de trabalho e estudos que transcorreram dentro de parâmetros tradicionais, fruto da Graduação e da pressão política vigente. Esse tempo conseguiu embotar, de alguma forma, meus ideais e a minha criatividade, posto que acabei me envolvendo muito mais nas questões técnicas e conteudistas que a disciplina enfatiza do que nos aspectos pedagógicos ou educativos que pudessem ser ensejados pela docência.

Acabei absorvendo um pouco dessa ideologia, mesmo assim, continuava inquieta e procurava atenuar a inquietação construindo uma identidade própria como *professora de Matemática*, no sentido epistemológico da expressão. Entretanto, propus-me ter a Matemática como *um meio de fazer Educação*, e buscava retomar meu projeto de vida profissional inicial

que me levava a optar por esta profissão. Encontro em uma expressão de D'Ambrósio (2003:13) a tradução de meu pensamento e sentimento em relação à Matemática, assim:

Vejo-me sim como um educador que tem matemática como sua área e competência e seu instrumento de ação, mas não como um matemático que utiliza a educação para divulgação de suas habilidades e de suas competências.

Pautada nesse pensamento conduzi meus trabalhos para ser uma educadora-matemática, me empenhava ao máximo para que houvesse aprendizagem efetiva por parte dos meus alunos e de minhas alunas, construía propostas metodológicas, oportunizava diálogos, reflexões e questionamentos por parte dos alunos e das alunas, sentia que tinha uma boa empatia em sala - o que fazia nítida diferença -, pois fugia dos padrões de linearidade que era desenvolvido.

Apesar de estar com muitos profissionais em volta, o trabalho continuava a ser solitário, como o que havia vivido nas classes multisseriadas, uma vez que cada professor era responsável apenas pela *sua parte*, enquanto a equipe técnica supervisionava conteúdos, registros e a disciplina (comportamento), que eram principalmente burocráticos. Faltaram condimentos político-pedagógicos de reflexão, de trabalho em equipe, de liberdade de criar, de autonomia, de forma tal que sinto e sentia não estar valorizando meu potencial criativo, motivo pelo qual aquele período não ficou tão marcado. Foi um período de trabalhos muito diferentes do que havia desenvolvido no passado naquele vale pequenino, que me acolhera com tanto carinho.

### **Vivenciando reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas: Um salto de qualidade na formação profissional**

Nós professores necessitamos de momentos solitários para que façamos reflexões sobre a nossa própria prática com o objetivo de avaliar e compreender nossa formação adquirida quando refletida nas atitudes e no desempenho profissional. Com frequência, senti necessidade de garantir esses momentos reflexivos, revendo e (re)visitando minhas crenças e valores, (re)construindo proposições metodológicas com o objetivo de aprimorar minha 'performance' como professora. No entanto, diante da complexidade das situações desafiantes que os contextos nos apresentam, há a necessidade de buscar referenciais teóricos e encontrar *espaços coletivos* de sustentação de nossas reflexões, garantindo dessa forma maior legitimidade científica e multidimensional ao processo que nos incumbimos de desenvolver (Cf. CAMPOS, 2004).

As reflexões realizadas de forma isolada e individual podem trazer consigo uma única opinião já impregnada de concepções ‘viciadas’ sobre a situação impedindo, por vezes, um olhar crítico, para além do problema em foco. Se ampliarmos as possibilidades de múltiplas soluções ou estratégias diversificadas que emergem de **reflexões coletivas**, essas **podem gerar saberes práticos e, por isso, elas se tornam fundamentais à auto-formação e ao desenvolvimento efetivo de ações relevantes para o professor**, conforme nos ensina Aragão (2004:52). A escola é, portanto, o espaço ideal para fomentar essa prática, criando a cultura necessária junto ao seu corpo docente para a vivência sistemática de formação e reflexões coletivas, na perspectiva de construção de conhecimentos e implementação de seu Projeto Político Pedagógico comprometido com a qualidade de ensino, formação e desenvolvimento profissional de suas equipes de trabalho.

Essa dinâmica didático-pedagógica da reflexão torna-se importante uma vez que *as práticas formativas de interação com o outro, através de atividades coletivas de discussão e compartilhamento de experiências, contribuem para a constituição quer do sujeito-professor, quer do sujeito-formador.* (GONÇALVES, T.V.O., 2000:130).

Em minha caminhada profissional tive a oportunidade de vivenciar intensamente em duas escolas, dois processos de reflexão coletiva, como uma prática sistemática presente nesses espaços e que foram incorporadas na rotina pedagógica dessas escolas. Um se deu em escola pública estadual e a outra em uma escola vinculada a um Movimento Social e diferenciaram-se justamente em virtude de seus Projetos Pedagógicos.

Na primeira (1974 e 1975), a escola centrava seu foco no processo ensino-aprendizagem, em virtude de ser este um espaço de Prática de Ensino dos alunos do Curso de Magistério, uma vez que essa prática localizava-se em uma escola de grande dimensão na área urbana central de uma capital da Região Sul do País, cuja preocupação era de construir aulas “tecnicamente impecáveis” de acordo com as orientações da época, para que servissem de modelo aos novos professores.

A outra vivência (1985 – 2003) foi em uma escola localizada na Região Norte do País, em área de ocupação, marcada pela exclusão social, que pautava seu Projeto Pedagógico em uma proposta sócio-educativa de conquista de direitos e de luta por justiça social, tendo a Educação como meio de formação de cidadãos comprometidos com o propósito de participar da transformação das realidades onde vivem, na conquista de um mundo justo e solidário.

Apresento tais propostas, mais especificamente, a seguir:

### **1. Vivendo a experiência em uma Escola de Aplicação para o Magistério:**

Eu atuava como professora alfabetizadora de 1ª Série em uma escola pública que funcionava como espaço de estágio para alunos do Curso de Magistério, do nível médio. Contávamos com uma equipe técnica completa envolvendo a diretora, uma psicóloga, a secretária, as merendeiras, funcionários de serviços gerais, a orientadora pedagógica e uma professora por turma. Tudo que uma escola merece e precisa ter, embora estivesse faltando a beleza da natureza que a escola anterior esbanjava em quantidade e qualidade. Essa equipe conduzia e acompanhava cada atividade, pois deveríamos ser exemplares aos estagiários, posto que tínhamos garantida a formação continuada e um tipo de supervisão técnica permanente, que nos acompanhava par e passo. Tínhamos, supostamente, liberdade de criar só que dentro de um dado limite e dos padrões estabelecidos, muito embora estes não estivessem explícitos, mas apenas insinuados a partir das orientações. Mesmo assim, alguns ensaios eram aceitos e valorizados, tanto que o processo de desenvolvimento profissional ganhava com isso.

Minha dinâmica docente permanente envolvia ‘pesquisar novas metodologias’ para trabalhar alguns conteúdos e superar dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, sendo que essas eram estratégias didáticas construídas individualmente ou em parceria com outra professora da mesma série. Subseqüentemente, as tais estratégias eram socializadas com a equipe técnica e, conjuntamente, avaliávamos com rigor sua validade ou não, fazendo ajustes quando necessário, gerando *saberes práticos* para a nossa atuação (Aragão, 2005).

Destaco nesse aprendizado a proposição da escola como forma de assegurar espaços de reflexão e de formação sistemáticas, porque semanalmente nos reuníamos para estudar algum tema e discutir e avaliar as ações executadas, quando também preparávamos em linhas gerais as que se seguiam. Diariamente, detalhávamos cada atividade em função das dificuldades e avanços que eram apresentados no processo educativo diário, percebidos no decorrer das atividades em sala com os alunos. Eram momentos individuais e coletivos de construção de metodologias e recursos didáticos, contribuindo de forma significativa com a formação e o desenvolvimento profissional de cada integrante, bem como de todo corpo docente da escola. Na atualidade, Donald Shön denomina esses procedimentos de *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

## **2. Na ‘Escola de Emaús’: retomo meu projeto político e sócio-educacional e encontro na Educação Matemática os meus ‘Caminhos de Criatividade’**

Considero que em toda a minha caminhada profissional e na diversidade de experiências vividas por mim, esta foi a mais significativa, procedente e que pude vivê-la intensamente, com imensa satisfação profissional e realização pessoal nos diferentes campos que me integram como pessoa, envolvendo as dimensões cognitiva, política, social, profissional, relacional, afetiva, psicológica e espiritual.

Esta experiência se inicia em 1985, quando tive a oportunidade de ser convidada para trabalhar na Escola de 1º e 2º Graus Cidade de Emaús como professora do Curso de Magistério, nas disciplinas: Matemática, Metodologia de Ensino de Matemática e Estatística Aplicada à Educação. Lá permaneci por 17 anos, assumindo também nesse período outras atividades da escola, tais como a coordenação de Projetos, assumindo processos de formação continuada do corpo docente em Ciências e Matemática da 1ª à 4ª Séries, e assessorando grupos de adolescentes na formação profissional.

Foi nesta Escola que retomei verdadeiramente meu projeto de vida sócio-educacional e político, em âmbito pessoal e coletivo, delineado e iniciado aos 16 anos de idade nas classes multisseriadas, no início de minha carreira. Nesta escola meu projeto ganhou forma e vida e considero que foi nesse espaço que consegui dar um grande salto de qualidade em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Isso me emociona profundamente e me faz sentir realizada.

Durante esse período pude compartilhar meu projeto de vida com pessoas que traziam e trazem impregnados em si um compromisso sócio-político e educacional de dimensões planetárias, incansáveis em suas lutas pela inclusão e justiça social através da Educação e das lutas pelas conquistas dos direitos humanos. Destaco nesse conjunto a equipe que coordenava os trabalhos, um colegiado de gestores institucionais, condutores das múltiplas ações desse audacioso e conseqüente Projeto Social que se estabeleceu para atuar com pessoas excluídas socialmente, na perspectiva de construir com elas um caminho de inclusão social iniciando pela familiar, escolar e comunitária.

Esta escola traz uma característica forte que consiste em seu Projeto Político Pedagógico. Foi criada no final de 1980 pelo Movimento República de Emaús<sup>5</sup> que desde a

---

<sup>5</sup> Movimento República de Emaús: Movimento Social Fundado pelo Padre Salesiano Bruno Sechi em 1970, no qual só trabalham leigos, atualmente coordenado por Raimunda das Graças Trapassos, que foi diretora da Escola por mais de 10 anos e com os quais aprendi muito sobre educação e justiça social. O Movimento atua com

década de setenta desenvolve outros projetos, além da escola, com crianças e adolescentes excluídos socialmente de seus direitos básicos. Até 1985, a escola oferecia Educação Infantil e Ensino Básico, interrompendo um processo de formação que era demandado pela Comunidade. No Bairro onde a escola está inserida, até aquela data, apesar de possuir mais de 100.000 habitantes, não havia nenhuma escola de 2º Grau. O Movimento mobilizado conjuntamente com a Associação de Moradores do Bairro do Benguí iniciou uma campanha junto à Secretaria Estadual de Educação, para implantação de um curso de 2º Grau no Bairro, oferecendo seu espaço para sediá-lo. Foi nesse momento que integrei o Projeto juntamente com um grupo de professores que compactuava das mesmas utopias e apresentava os mesmos desejos sócio-políticos. Iniciamos um trabalho conjunto de construção do Projeto de um Curso de 2º Grau, à época, para ser integrado ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

No processo de implantação participou a comunidade, para que fosse definido um projeto pautado em princípios da ética e do respeito às diferenças e tendo como meta a justiça social na perspectiva de construir um mundo melhor e solidário. Durante seis meses, trabalhamos construindo a proposta, reunimo-nos muitas vezes, trocando opiniões, organizando documentos, proposições pedagógicas, reuniões com a Secretaria de Educação, equipes docentes, para organizar a estrutura e o funcionamento da escola.

Logo nas primeiras reuniões a Comunidade decidiu-se pela implantação de *um curso de Magistério*, motivados pela melhoria da qualidade de ensino no Bairro e por considerar que através da educação, especialmente através da formação de professores, poderia contar com pessoas que lá viviam, *‘mais preparadas para militar nas organizações comunitárias’*, poderiam *‘de forma mais educada e preparada’* lidar com seus familiares e *‘educar seus filhos’*, além de *‘garantir uma boa educação aos moradores do Bairro.’* A idéia era, pois, de que os professores que lá se formassem deveriam trabalhar preferencialmente no mesmo Bairro, garantindo uma Educação voltada para aquela realidade e para as necessidades das famílias locais. Considerei, pessoalmente, uma sábia e comovente decisão.

---

crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal em Belém. Desenvolve quatro projetos: **República do Pequeno Vendedor:** trabalha com meninos/as em situação de rua, em vários bairros de Belém; **Campanha de Emaús:** mobilização popular e comunitária, apoiando os Projetos, doando materiais para funcionamento das oficinas de Educação profissional e arte-educação; **Cidade de Emaús:** possui a **Escola Formal e de Produção**, que atua no contexto do Bairro do Benguí (conta com mais de 100.000 habitantes, originado de um área de ocupação desordenada, onde as condições estruturais precárias e déficit de vagas escolares; **Centro de Defesa da Criança e do Adolescente/CEDECA:** defesa dos direitos das crianças e adolescentes, combate e estudos e pesquisas sobre a violência.

Construímos um **Projeto** coletivo pleno de *realidades e utopias*. O clima político e social estava favorecendo essa construção utópica possível e viável, o País estava em campanha pelas Diretas, eleição direta do Presidente da República, e anistia aos presos políticos. Havia maior abertura política e a comunidade estava ávida por novas conquistas e o caminho vislumbrado era **via Educação**.

Em março de 1985, iniciamos o Curso de Magistério. Encharcados de ideais, referenciados por grandes mestres da educação popular como Paulo Freire, Gadotti, Nosella, Arroyo, Brandão<sup>6</sup>, dentre outros, que alimentavam nossas utopias e estavam presentes nos momentos de reflexão coletiva, através de suas obras e ensinamentos. Éramos uma equipe de profissionais ávidos por mudanças, comprometidos política e socialmente com aquela comunidade, e para além dela, desejando a construção de uma proposta educativa pautada na democracia, na liberdade e na justiça social.

Durante os seis primeiros anos, reuníamos-nos pelo menos dois dias por mês, preferencialmente aos sábados, para fazermos uma reflexão sobre a nossa prática naquele contexto em que estávamos inseridos; eram momentos de avaliação e de construção de novas proposições, eram momentos de estudos e de socialização de conhecimentos, momentos de nítido crescimento profissional para todos nós.

Toda a equipe manifestava uma certa ansiedade em relação aos resultados da nossa ação pedagógica, a comunidade esperava muito de nós, isto tudo impunha uma responsabilidade ímpar. Cada um buscava aprimorar-se, ao máximo, nas suas práticas para corresponder ao desejo que nos fora apresentado e à responsabilidade que assumira junto ao coletivo profissional e à comunidade, e buscava construir com os seus alunos uma proposta correspondente e conseqüente às necessidades sócio-políticas e técnico-pedagógicas.

Destacava-se no grupo a preocupação com a Matemática, pois basicamente todos os professores e alunos apresentavam suas reservas à disciplina, fruto da vivência escolar infeliz que tiveram com a matemática nos seus percursos escolares. Lá estava eu diante de um novo desafio e dessa vez a dimensão era bem maior. Além das referências do campo pedagógico, antropológico, político e social, buscava referenciais no campo da Matemática. Iniciei minha nova prática docente com Maria Montessori, cheguei a Constance Kamii, a Piaget, Castrucci,

---

<sup>6</sup> Refiro-me aos seguintes educadores e escritores notáveis: Moacyr Gadotti (PUC-SP), Paulo Nosella (UFCa), Miguel Arroyo (UFMG) e Carlos Brandão (UNICAMP).



Iezzi, e outros. Produzíamos todo o nosso material didático.<sup>7</sup> Participamos de feiras culturais, de encontros e congressos difundindo nossa proposta e ampliando nossa formação.

Posteriormente, tive a chance de participar do Curso de Especialização em Ensino de Ciências<sup>8</sup>. Tive, então, oportunidade de conhecer as propostas filosóficas e pedagógicas da Educação Matemática, com as quais me encontrei, me identifiquei, me confirmei, me envolvi, explorei, usei e me sentia realizada. Busquei qualificar minha atuação a partir dos muitos caminhos criativos que a Educação Matemática propõe. Ampliei meu leque de referenciais pedagógicos, conheci novos autores, estudiosos e pesquisadores dessa área, como Gonçalves e Gonçalves, D'Ambrósio, Bicudo, Rodney, Knijnik, Ferreira, levando seus ensinamentos para embasar a minha ação pedagógica na escola.

Tive a oportunidade de colocar em prática na Escola Cidade de Emaús novos aprendizados, propostas metodológicas e reflexões sobre a Educação Matemática, justamente enfocando suas relações, sua função e seu papel sócio-político e econômico nos dias atuais, a serviço de quem ela vem sendo desenvolvida, atentando para uma formação de educadores matemáticos pautada na ética do compromisso social, no papel social da avaliação, tendo um olhar mais aguçado em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Buscamos compreender relações epistemológicas relativas ao conhecimento dos diferentes paradigmas metodológicos, assumindo proposições inovadoras e mais próximas do contexto social de inserção dos alunos tais como: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, Técnica de Projetos, (Re) Descoberta... contextualizando-as para que não fossem meras reproduções sem sentido para aquele espaço escolar e comunitário.

Com a Etnomatemática explorei a geometria presente na arquitetura da escola, composta por 16 ocas octogonais, distribuídas em dois círculos concêntricos, formando uma Maloca, em uma área cheia de verdes, com bosque, pomar e campos gramados, uma paisagem muito bela. As ocas na época eram de madeira, com meia parede e cobertas por palhas, de estilo tipicamente regional, construída por um cidadão paraense, pleno de saberes populares sobre a arte da carpintaria na construção de ocas. Esse tipo de arquitetura traz a proposta filosófica indígena, por se integrar ao ambiente natural, por amenizar a temperatura que nessa região é muito quente, por possibilitar a interação das pessoas se comunicando no círculo, permitindo que a energia flua melhor e se percebam durante as atividades. Hoje as ocas

---

<sup>7</sup> Fazíamos intercâmbio com a Secretaria de Educação, com o NPADC da UFPA e com as escolas existentes no Bairro.

<sup>8</sup> De 1987 à 1989,. Curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Ciências (e Matemática), promovido pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC/UFPA..

passaram por transformações em virtude da dificuldade em conseguir palhas para a cobertura, mas, mantém a mesma estrutura e forma. As meias paredes são em alvenaria e as telhas são de cerâmica.

Em nosso trabalho exploramos a ‘Etnociências’, a partir da medicina popular, produzindo ervas medicinais e medicamentos para atender a comunidade. Desenvolvemos Modelagem Matemática construindo vários modelos matemáticos, numa perspectiva transdisciplinar, na produção de aves, na horta, na construção de brinquedos e jogos educativos, fabricação de vassouras e sobre algumas ocupações de trabalho exercida pelos alunos como meio de sobrevivência, dentre essas cito: venda de açaí, farinha, camarão, frutas e verduras, de “chopp” (um tipo de suco de frutas congelado em saquinhos plásticos e muito consumidos no bairro)<sup>9</sup> para que pudessem saber o lucro que obtinham nessas ocupações e orientar suas práticas para a ampliação “dos negócios”.

Tínhamos como princípio contextualizar ao máximo os conteúdos, partindo da premissa de que a apropriação de conhecimentos sobre as realidades em que estavam inseridos os alunos contribuía com a atuação em suas transformações. A visibilidade de nossos trabalhos ganhou espaços em Feiras de Ciências.<sup>10</sup>

Foi um período efervescente de formação e de muita reflexão sobre a prática. A escola, desde sua criação, implementou em seu cotidiano a prática da formação continuada que possibilitava ao corpo docente construir propostas sócio-educativas conseqüentes para aquele contexto, numa perspectiva macro de justiça social, a partir de conquistas de direitos e de mudanças dessas realidades indignas de vida.

### **Vivências educativas em outros espaços de *exclusão social***

Vale, ao final, registrar experiências que vivencio até a presente data nas Áreas Social e de Educação Popular, e que retro-alimenta meus processos de desenvolvimento pessoal e profissional como professora de Matemática.

No final de 1989, em virtude do trabalho na escola de Emaús, fui convidada a participar do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, assumindo a coordenação do Centro de Formação de Educadores e Educadoras Sociais de Rua. Lá permaneci até 1996,

---

<sup>9</sup> Também chamado “SACOLÉ”, “DIN DIN”, “CHUPA-CHUPA” ou “CHUP” em outras localidades.

<sup>10</sup> Tais feiras eram promovidas pelo NPADC/UFPA.

tendo a responsabilidade - diante desse novo desafio - de integrar a equipe nacional de formação e coordenar as atividades do Pólo II com abrangência regional Norte. Este Centro tinha como função organizar uma proposta de formação de abrangência Regional e Nacional voltada para a construção de uma pedagogia adequada a esse contexto adverso em que se encontravam as crianças e adolescentes, e que exige metodologia, conteúdos próprios e adequados à situação.

O espaço de atuação desses educadores é, decididamente, *a rua* ou instituições que atuam nessa área. É um espaço dinâmico, que apresenta mudanças constantes, exigindo competência, habilidade e compromisso de profissionais bem formados, e, por sua vez, comprometidos com a proposta.

O Centro de Formação articulava essas ações, a partir de um trabalho coletivo, envolvendo bons e comprometidos profissionais de diferentes áreas, tais como: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, antropólogos, sociólogos, filósofos, pediatras, professores, educadores, arte-educadores, médicos, artistas de teatro, artesãos e eu como educadora-matemática, construíamos propostas formativas, realizávamos estudos e pesquisas, produzíamos material didático e socializávamos nossa produção. Implementamos diversos projetos de formação de educadores com o objetivo de construir uma pedagogia conseqüente e eficaz para essa realidade que é sobremaneira dinâmica e desafiadora para todos os profissionais que nela atuam.

Esses aprendizados eram socializados e intercambiavam com os saberes didáticos do espaço escolar, transitávamos entre o espaço da rua e da escola na perspectiva de buscar uma maneira de a escola ser receptiva a esse público e desenvolver seus trabalhos com a finalidade de não perder nenhum aluno para o espaço da rua.

Na rua trabalhávamos a lógica inversa de construir com as crianças e adolescentes um *projeto de vida de cada um e de todos* que (re)incluísse o retorno para casa, para a comunidade e para a escola. Apesar de terem sido excluídos desses espaços, cada criança e cada adolescente em situação de rua, manifesta o desejo de retornar, no entanto, há a necessidade de que esses espaços se revejam e se preparem para acolhê-los, como também, criem condições para suas permanências e não provoquem as suas (re)exclusões.

O envolvimento nessa área me conduziu a um outro Projeto, com abrangência municipal e de dimensões político-operacionais maiores, por ser da área da administração pública. Passei a integrar a equipe técnica de um órgão responsável pela implementação de

uma Política de Assistência Social no Município<sup>11</sup>. Assumi a função coordenadora do Departamento da Criança e do Adolescente, em virtude da experiência vivenciada no Emaús e no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - Centro de Formação.

Nesse novo desafio, deparei-me mais diretamente com um grande contingente de famílias, de crianças e adolescentes em situação de exclusão social em todo o Município. Constituímos uma equipe multi-institucional e multi-profissional para discutir e construir propostas, com o objetivo de encontrar meios de implementar uma Política Pública de Assistência Social adequada eficiente e eficaz.

Conseguimos imprimir nos Programas e Projetos implementados, uma proposta sócio-pedagógica comprometida ideológica e tecnicamente com a justiça social. Assumimos a perspectiva de inverter a lógica do assistencialismo, que consiste em uma prática ineficaz, que cria e enrijece as relações de dependência entre a instituição e os sujeitos dos serviços.

Com base nesses princípios, implementamos projetos sócio-educativos, permeados da proposta de fortalecimento da educação social e escolar, dos quais destaco: o projeto *Sementes do Amanhã*, voltado para crianças e adolescentes, catadoras de lixo ou filhos de catadores de lixo, do Aurá, uma área destinada ao depósito do lixo recolhido em três municípios da Grande Belém e que até então ficavam expostos ao ar livre; o projeto da *Escola Circo*, voltado para crianças em situação *de rua*, com o objetivo de construir com elas outro projeto de vida; e também implementamos o Projeto *Arte-Educação*, oferecendo às crianças em diversos Bairros da Cidade, atividades sócio-educativas complementares à escola. Estes são projetos que buscavam resgatar as crianças e os adolescentes do espaço da rua e evitar que nela permanecessem trabalhando ou buscando outras formas de sobrevivência. Essas atividades também buscavam evitar a ida de outras crianças para a rua, para o espaço da rua, envolvendo-se com situações as mais adversas como violência sexual, drogas e exploração sexual e de trabalho. Todas as propostas estavam atreladas ao compromisso de fortalecimento da escola, para tanto, havia articulação com instituições escolares e a formação da equipe técnica e de educadores era proposta para esse fim.

Em agosto de 2000, assumi a coordenação pedagógica do Instituto Universidade Popular, uma ONG de Educação Popular que desenvolve seus projetos formativos e de participação em coletivos nas áreas de Arte-Educação, Protagonismo Juvenil, Formação de Lideranças e Agentes Sociais, Formação de Educadores Sociais e Professores de Escolas

---

<sup>11</sup> Refiro-me à Fundação Papa João XXIII - FUNPAPA, órgão da Prefeitura Municipal de Belém.

Públicas, Educação Ambiental e Teologia Ecumênica. Esta organização busca construir com seus pares uma Agenda Comum na defesa dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais - DHESCA, numa perspectiva de contribuir com a proposição de Políticas Públicas voltadas para o desenvolvimento Regional, focado no fortalecimento da identidade amazônica, tendo em vista a ampliação dessas conquistas numa abrangência planetária.

Destaco minha última atividade nessa instituição como relevante, posto que disse respeito ao apoio pedagógico à equipe de professores de uma escola comunitária, localizada no Tucunduba, área de ocupação que apresenta graves problemas sócio-ambientais e se localiza nas imediações da UFPA. É uma escola singela, tipo palafita, construída em madeira em área alagada que sobrevive a partir de convênios, projetos e serviços voluntários de pessoas da comunidade. Atende a crianças de 3 anos à 6 anos na Educação Infantil e Alfabetização e a duas classes de Alfabetização de Jovens e Adultos. Nessa escola apoiei a implementação de um Projeto de Educação Ambiental que foi um presente para minha formação de *sujeito-professor e sujeito-formador*, como assim denomina Gonçalves (T.V.O., 2000), uma vez que consiste em um projeto que foi implementado em nove escolas da área por uma equipe de profissionais que contava com momentos formativos e de supervisão pedagógica. Um espaço de reflexão e formação sobre a educação, seus contextos e sobre as atividades que vêm sendo desenvolvidas, avaliando, registrando e planejando novas.

Em minha trajetória profissional, vivenciei muitas atividades, concomitantes e diversificadas. Costumo dizer que esse mosaico de atividades se constitui como um caldo cultural em que me encontro imersa e que, de certa forma, constrói minha identidade e personalidade, oxigena e garante meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em virtude de atividades como essas terem sido desenvolvidas em espaços de exclusão social, elas fomentam minha indignação diante das injustiças sociais e me fazem permanecer na luta por uma Educação de qualidade, tendo como objetivo contribuir para a construção de um mundo melhor.

Apesar da diversidade, considero que são atividades que se complementam. Uma evidenciam mais os aspectos referentes às questões escolares, outras me permitem perceber e compreender os espaços e realidades de localização dessas escolas e de origem dos seus alunos e alunas. São aprendizados que corroboram com a proposta de que as escolas devem atuar de maneira integrada com as realidades em que estão inseridas. São atividades que aguçam minha sensibilidade, meu compromisso sócio-educativo de permanecer nesse

processo de formação e desenvolvimento profissional, sem perder de vista meu compromisso sócio-político e educacional de participar da construção de um mundo melhor, através da Educação. Gonçalves (T.V.O., 2000:218) fortalece esse meu pensar a partir de um dos princípios que defende, em relação à formação e ao desenvolvimento profissional, que expressa em termos da *compreensão do desenvolvimento profissional como processo-produto de múltiplas relações e como manifestação da autonomia profissional que se dá na consciência da (trans)formação, pessoal e na percepção da incompletude.*

Estipulei, para mim própria, essa meta quando ainda adolescente e a tenho renovado nesses diversos envolvimento profissionais e pedagógicos. Atuo nesses diferentes espaços sem perder de vista, no entanto, como se dá a relação com a escola, suas inserções e ocultações. Foco meu olhar ao tratamento que é dado ao ensino da Matemática, considerando minha matriz formativa. Percebo o quanto essa disciplina é desejada pelas crianças adolescentes, jovens e adultos, com o intuito de desvelar suas tramas cognitivas, para nelas se desvencilharem melhor, ao mesmo tempo paradoxalmente manifestam certa insegurança e rejeição em perseguir esse objetivo. Quando explicitam os motivos da “rejeição matemática” que se evidencia, remetem-se a situações escolares de constrangimento ou de “histórias metodológicas” mal resolvidas durante a escolaridade que envolve, via de regra, essa disciplina. Venho registrando mentalmente esses relatos e tomo essas manifestações como **indícios de que a Matemática vem contribuindo claramente para a exclusão escolar**, posto que ainda é um **indicador presente na maioria das pessoas que se encontram excluídas socialmente em nosso País**. Essa inquietação me mobiliza na realização do estudo que ora realizo.

### **Definindo a temática de Pesquisa: Um estudo de caso do ensino da Matemática**

O que buscamos nesse momento não é somente trazer a informação sobre esta história, mas sim estimular o ‘despertar’ em todos que se sentem parte integrante dessa história para produzirmos outros sentidos, relações, nexos...

**Walter Benjamim**

Trilhar por esses diferentes caminhos me possibilitou diferentes aprendizados na condição de *sujeito-professor e sujeito-formador* aguçando minha percepção em relação ao

processo de exclusão escolar vivenciado por parte de muitos alunos, em virtude de serem reprovados múltiplas vezes, ou por se envolverem intensamente na luta pela sobrevivência.

Fazer uma retrospectiva desse trilhar contribuiu para rever minha prática e voltar meu olhar para a formação dos professores de Matemática, uma vez que o ensino de Matemática vem se destacando no âmbito escolar como responsável pelas inúmeras reprovações que a escola promove.

Essa situação vem promovendo muitas inquietações entre os profissionais que atuam na área da educação, nesse contexto me incluo, razão pela qual a formação de professores de Matemática bem como o desenvolvimento profissional tem sido temática presente nos espaços de debate e pesquisa, entre professores, estudiosos e pesquisadores da educação. Vale ressaltar, sobretudo, estas últimas duas décadas e meia, em que o sentido da Educação Matemática vem se estabelecendo em torno da construção de uma proposta de ensino, com o objetivo de integrá-la às *exigências multiculturais da humanidade*, que demandam uma Matemática atual, relevante, interessante, atrativa e interrelacionada com as demais ciências.

Assumo com D'Ambrósio (2003) a necessidade de renovar nossas atitudes diante da educação, *democratizando-as, qualificando-as e comprometendo-as* com a construção de um mundo inclusivo e melhor. Essa foi a preocupação presente de Paulo Freire, durante toda sua vida, e que tomo para mim como objetivo maior nesse meu caminhar por práticas e reflexões pedagógicas.

Está sendo perceptível nesse movimento que valores de humanização que não encontraram espaço na ciência moderna estão se fazendo presentes e sendo reconhecidos pelas mais variadas áreas das ciências. O conhecimento científico e filosófico, as artes, a espiritualidade e as vivências relacionais ganham novo sentido, ao romper com a visão fragmentária da realidade, compõem-se na matéria prima de que o artista educador se utiliza para desenvolver intenções individuais e coletivas na Educação, independente da área específica em que atua, conferindo-lhe identidade profissional e pessoal, seu jeito de ser e de estar no mundo.

Destaco a idéia de que o professor constrói sua identidade profissional a partir da interrelação entre as suas vivências formativas, bem como da retroalimentação dessas vivências em seu desenvolvimento profissional e psicológico.

São processos inconclusos, que se iniciam antes mesmo da formação profissional do professor, que ocorrem concomitantes e que se constituem como base de sustentação das

mudanças e das transformações que cada um vivencia na sua trajetória de vida. Resultam, pois, das influências exercidas pelos múltiplos fatores sócio-históricos, políticos, emocionais, espirituais, ambientais, profissionais e mesmo genéticos, que constituem a matriz bio-psico-cultural construída durante todo o ciclo de vida do professor.

Nesse sentido defino o foco na *formação de professores de Matemática* que, de modo geral, se estabelece pautada no racionalismo técnico, enaltecendo a ciência pela ciência e contribuindo para que esses professores desenvolvam suas práticas pedagógicas distanciadas das necessidades e realidades dos alunos. São práticas que vêm se estabelecendo no sistema escolar que favorecem o insucesso dos alunos e promovem as múltiplas reprovações e desistências. O ensino da matemática ganha destaque nesse contexto de reprovações e de exclusão escolar, contribuindo, de certa forma, para a retroalimentação da exclusão social. Essa é uma marca do público jovem e adulto que está iniciando ou está retomando a vida escolar na perspectiva de se incluir socialmente, através de um Programa Especial de Educação.

Essa realidade representa para todos nós, professores de matemática, um desafio, uma vez que se torna imperativo alterarmos nossas práticas pedagógicas para evitar colaborar para a (re)exclusão escolar desses alunos. Se esta ocorrer, sem dúvida, não haverá mais retorno, uma vez que o aluno definitivamente dissolve seu sonho e desiste de lutar por sua inclusão social via a escola, agravando sua condição de exclusão social.

Isto pode justificar minha opção pela temática e definição dos objetivos desta pesquisa que são explicitados nos seguintes termos:

**Tema/Problema:** O Sentido e os Significados do Ensino de Matemática em Processos de Exclusão e de Inclusão Escolar e Social na Educação de Jovens e Adultos.

**Objetivo:** Identificar fatores e processos que contribuem para a inclusão e incidem sobre a exclusão escolar e social evidenciadas no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Termos e *locus* contextuais específicos:** Trata-se de um estudo de caso – na modalidade investigativa-narrativa – realizado em uma escola pública localizada na bacia hidrográfica do Tucunduba, localizada nas proximidades de duas universidades públicas, na cidade de Belém do Pará.



Estruturei o relato da pesquisa em **seis seções** que se imbricam e se complementam, uma vez que cada eixo temático se articula com os demais constituindo a totalidade do objeto construído.

Início a primeira seção apresentando a trajetória de minha vida profissional, com o intuito de me localizar nesse contexto de pesquisa. Intitulo esta seção **TRILHANDO POR UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: UM MOSAICO DE VIVÊNCIAS QUE SUSTENTAM MEU CAMINHAR**

No tempo presente, essas idéias convergem e embasam o tema/problema e o objetivo que me proponho alcançar através deste estudo.

Pautei-me na modalidade de pesquisa investigativa-narrativa, cujo desvencilhar metodológico apresento na segunda seção denominada **CENÁRIOS E SUJEITOS PRIVILEGIADOS DE ESCUTA: ALUNOS, PROFESSORES, ESCOLA E COMUNIDADE**. Apresento o lócus da pesquisa, situando a escola enfocada neste estudo, apresento os sujeitos participantes: alunos, professores, direção, equipes de apoio e secretaria e, em linhas gerais, a comunidade onde a escola se situa. Discorro sobre os procedimentos metodológicos que orientaram minha condução e desenvolvimento da pesquisa, registrando elementos de análise que emergiram através de procedimentos interativos com os sujeitos da pesquisa, com registros e documentos, bem como com os referenciais teóricos.

Na perspectiva de explicitar e de situar o leitor desse estudo em relação à concepção de exclusão social em que me pauto, apresento na terceira seção uma síntese de como se processam, se manifestam e se revelam *processos de exclusão social*. Denomino essa seção de **A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INCLUSÃO SOCIAL EM CENÁRIOS BRASILEIROS DE EXCLUSÃO**

Busco localizar nos cenários brasileiros a implementação da Educação de Jovens e Adultos como uma proposta educativa inclusiva desses jovens e adultos que não tiveram oportunidade de finalizar o Ensino Fundamental, a partir de 15 anos de idade. Discorro sobre como essa modalidade educacional, no Brasil, vem sendo implementada para atender o público jovem e adulto que inicia ou retoma sua escolaridade, vislumbrando incluí-lo socialmente.

Organizei os elementos de análise em três outras seções, cada uma apresentando um eixo temático convergente. Assim, a quarta seção, que tem como foco **os alunos da EJA**, foi intitulada **ALUNOS E ALUNAS DA EJA: SUJEITOS DESTE CONTEXTO**. Volto minha

atenção para os alunos e alunas de duas classes da EJA - 3ª e 4ª etapas, destacando seus sentimentos e percepções sobre si, sobre seus professores, a escola e a matemática que estudaram/estudam, explicitando suas perspectivas e sonhos futuros. Procuo compreender, no âmbito das análises, o sentido que essas vivências expressas representam em suas vidas, de forma a levá-los a iniciar ou retomar a escolaridade nesta modalidade de educação/ensino. À quinta seção que tem como foco os professores de matemática da 3ª e 4ª etapa, dei o título de **A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Nesta seção discorro sobre a formação, a prática pedagógica específica dos professores, as relações que estabelecem com os alunos, com a direção, e com a escola. Busco evidenciar o processo de avaliação que é adotado pelos professores, suas inquietações e seus desejos.

Na sexta e última seção, o foco incide sobre os **DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE**. Destaco aqui elementos de análise que identifiquei nos relatos dos alunos e que expressam suas concepções, seus pensamentos e seus sentimentos em relação à Matemática, com o intuito de compreender o sentido que suas vivências sócio-pessoais no âmbito do ensino e aprendizagem de Matemática exerceram e exercem sobre eles. Analiso a manifestação dos sentimentos declarados pelos alunos em relação aos professores de Matemática que marcaram e marcam suas trajetórias escolares. Por fim discorro sobre a Educação Matemática como proposição pedagógica adequada para esse contexto, em razão de sua proposição pedagógica para o exercício de direitos.

Ao final, apresento algumas ‘**inconclusões**’ – que intitulei **OS APRENDIZADOS QUE FICAM** - em função da tecitura de uma síntese sobre as reflexões realizadas durante o estudo, ressaltando alguns pontos destacados como relevantes para serem observados e debatidos em processos usuais de Formação de Professores de Matemática, levando em conta o contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Situo tais proposições finais na perspectiva de construção de uma Política Pública de Educação que inclua em sua agenda a Educação de Jovens e Adultos como direito conquistado.

## CENÁRIOS E SUJEITOS PRIVILEGIADOS DE ESCUTA: ALUNOS, PROFESSORES, ESCOLA E COMUNIDADE

È muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa.

**Jerome Bruner**

Tema complexo exigiu/exige um tratamento cuidadoso em relação ao processo de pesquisa, desde o início da preparação até o tratamento analítico das informações e elementos de análise obtidos.

Para situar o leitor e localizar em que *espaço/tempo* se deu essa trajetória, inicio apresentando o lócus da pesquisa. Em seguida apresento os personagens reais com quem construo esta trama narrativa, com os quais tive oportunidade de interagir, situando-me nesse contexto pulsante de significados subjetivos revelados durante nossos diálogos e registros.

Pautando-me no princípio de percepção da totalidade do contexto em foco discorro sobre a escola e a comunidade, descrevendo características e singularidades que as identificam, uma vez que estes são os espaços reais que se interligam e representam os cenários desta trama. Nesta seção exponho a forma pela qual transitei nesses espaços e como me envolvi nesse percurso, para que o leitor *sinta-se convidado* a percorrer essa trilha e se envolver nessa construção comigo.

Evidencio, nesse percurso, fatores políticos, sociais, institucionais, culturais, ambientais e subjetivos presentes e influenciáveis na prática educativa desenvolvida no ensino da matemática na EJA. Esses fatores constituem-se como elementos de análise que desenvolvo nas seções subseqüentes que compõem esta narrativa. São fatores que nos localizam nesse contexto, nos emocionam, nos sensibilizam e nos fazem refletir e rever nossa prática como professores de matemática, na perspectiva de construir uma proposta político-pedagógica que evite centralizar-se, como é usual, na aplicação de técnicas e algoritmos que carecem de qualquer sentido para a formação de sujeitos *autônomos, livres para pensar, críticos, propositivos* e participativos na transformação de suas realidades (Cf. ARAGÃO e GONÇALVES, 2004).

### **Lócus da Pesquisa**

A presente investigação se configura em termos qualitativos de pesquisa como **um estudo de caso dos alunos de uma escola integrante do programa especial de Educação de Jovens e Adultos – EJA**<sup>12</sup>. Tais alunos estavam matriculados *na 3ª e na 4ª etapas do programa*. Assim me refiro ao formato curricular da EJA que corresponde às quatro últimas séries do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries), cuja operacionalização concentra conteúdo e tempo uma vez que *cada etapa é desenvolvida em um ano letivo* -, enquanto no ensino fundamental seriado, cada série efetivamente corresponde ao *ano escolar*. Na literatura a modalidade educacional de currículo seriado vem sendo denominada de ‘*regular*’, em virtude de sua organização e funcionamento, congregando faixas etárias definidas na legislação para serem atendidas nos vários níveis de escolaridade.

De acordo com a legislação brasileira o Ensino Fundamental é obrigatório atendendo o público a partir de sete anos de idade. Implica dizer que se as crianças desde essa idade tivessem a oportunidade de serem incluídas na escola e nela permanecessem com sucesso, aos 14 anos estariam completando esse nível escolar. Portanto, há de se ter o cuidado em não conceber a EJA como sendo um ensino ‘*irregular*’, mas sim, concebê-la como um **Direito** da população com mais de 14 anos de idade que, em determinados períodos de suas vidas (infância e parte da adolescência), teve o acesso à escola negado ou interrompido. Razão pela qual, a modalidade de ensino da EJA apresenta características próprias relativas ao currículo, ao conhecimento e à concentração de conteúdo e tempo considerados adequados a esse público excluído de seus direitos básicos, o que a faz diferenciar-se da modalidade de seriação. São jovens e adultos que buscam nessa etapa da vida a iniciação ou a continuidade de sua escolaridade, reconstruindo desejos e sonhos que incluem a escola como via de conquista de uma vida de melhor qualidade e mais feliz.

Não podemos deixar de nos sensibilizarmos e nos sentirmos responsáveis, como educadores, diante dessa realidade, uma vez que é preciso nela atuar com o propósito de evitar o favorecimento da (re)exclusão desses alunos da escola. Isto porque tanto essa pode ser a primeira desistência ou quanto pode estar a tentativa presente somando-se a outras já ocorridas. Em razão de tal complexidade, minha opção de pesquisa centra-se na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

---

<sup>12</sup> A escola se vincula à administração da Secretaria de Educação do Estado.

Vale ressaltar que a escola escolhida se localiza em área geográfica de ocupação no entorno de duas universidades públicas<sup>13</sup>. Fiz esta escolha, em virtude desta escola integrar o conjunto de nove escolas de natureza pública municipal, estadual e comunitária que participaram de um Projeto Sócio-Educacional Integrado<sup>14</sup>, implementado na área geográfica de localização da escola, abrangendo parte da Bacia Hidrográfica do Tucunduba, em Belém do Pará, envolvendo cerca de 27 mil habitantes distribuídos em, aproximadamente, 5.200 famílias.

O Projeto Sócio-Educacional referido foi implementado na área por um colegiado interinstitucional<sup>15</sup> e integrou o Programa de Educação para Amazônia (Pará, Rondônia e Roraima) tendo por objetivo *contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável da área do Tucunduba, através de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, tendo como eixos integradores as escolas e as organizações comunitárias locais.*

Durante o período de desenvolvimento, o projeto referido desenvolveu suas ações, organizadas em quatro *linhas* assim denominadas e organizadas conforme os objetivos traçados: **Linha 1)** *Elevar o desempenho escolar dos/as alunos/as a partir da formação continuada de professores, técnicos e servidores das escolas integrantes;* **Linha 2)** *Promover a formação profissional dos pais e mães dos alunos que se encontravam desempregados/as, ampliando as possibilidades de geração de trabalho e renda;* **Linha 3)** *Elevar o nível de escolaridade, a partir da Continuidade de Estudos ou da Alfabetização dos pais de alunos e jovens comunitários*<sup>16</sup>; **Linha 4)** *Desenvolver simultaneamente ações que favorecessem o fortalecimento da consciência sócio-ambiental da população envolvida*<sup>17</sup>.

Minha participação nesse Projeto se deu pela atuação na formação de professores<sup>18</sup>, de lideranças comunitárias locais e com um grupo de jovens, o *Nação Jovem*, que através da linguagem das artes cênicas e atividades artesanais, desenvolvia junto à comunidade escolar e local um processo de educação ambiental.

---

<sup>13</sup> Especificamente das Universidades Federal (UFPA) e Rural (UFRA) do Pará.

<sup>14</sup> Refiro-me ao Projeto Sócio-Educacional Integrado – PROSEI, implementado no período de abril de 1999 a março de 2005.

<sup>15</sup> Participaram do colegiado: a Universidade Federal do Pará-UFPA/Centro de Educação e Núcleo Pedagógico Integrado/NPI, a Prefeitura Municipal de Belém-PMB/Secretarias Municipais de Educação e de Economia, a empresa Raytheon do Brasil e quatro Organizações não Governamentais - Associação Paraense de Apoio à Comunidades Carentes/APACC, Centro de Estudos e Práticas em Educação Popular/CEPEPO, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional/FASE/Pará e o Instituto Universidade Popular/UNIPOP.

<sup>16</sup> Na mesma linha da EJA.

<sup>17</sup> A Linha 4 era referida como **Construção da Agenda 21 Local**.

<sup>18</sup> Através da UNIPOP.

Por conhecer a área e nela transitar sem impedimentos, conhecer as condições de vida da população local e das escolas envolvidas, optei justamente por escolher uma das escolas desse contexto para investigá-la em termos criteriosos. Isto para mim constitui um novo desafio, uma vez que passei a atuar com um olhar mais aguçado em relação ao ensino de Matemática desenvolvido em classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta investigação, situada na área do ensino de Matemática, já vinha se manifestando como demanda, uma vez que o subprojeto de letramento nas escolas respondia positivamente à necessidade de melhoria da capacidade de leitura, escrita, interpretação e compreensão da língua portuguesa. Pude constatar concretamente essa demanda em relação ao ensino de Matemática com os grupos de professores e de jovens com os quais atuei diretamente, bem como através dos relatos, depoimentos e avaliações que as equipes de formadores e a coordenação do Projeto sob consideração emitiam a respeito.

Nesse contexto o ensino da Matemática nas classes de Educação de Jovens e Adultos demandava/demanda um olhar aguçado sobre si, para podermos identificar:

- 1) **elementos que contribuem para a (re)inclusão escolar com sucesso desses alunos;**
- 2) **elementos que acabam por incidir na (re)exclusão escolar e social desses alunos.**

*Pari pasu* com esse desafio, assumi a **construção de uma trama narrativa**, resguardando as devidas orientações metodológicas e configurando a escola em termos, como já disse, de ***um estudo de caso***.

Esta narrativa é, pois, um estudo de caso por ser relativa a um *contexto escolar real* no qual fui buscar elementos de análise em relação ao *fenômeno contemporâneo da inclusão/exclusão escolar e social*. Para tanto, mantive um *grau de envolvimento* que me permitiu estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos com os quais interagi nesse espaço escolar, quais sejam, alunos, professores e funcionários da escola, com o intuito de não somente obter informações sobre fatos e histórias, mas integrando-os como sujeitos ativos nessa trama investigativa-narrativa, considerando sua historicidade e suas interpretações dos *eventos pedagógicos vividos* por eles em relação ao ensino de Matemática. Dessa forma, produzindo outros sentidos, relações e nexos que respondam ao *‘como’* e ao *‘por que’* os elementos de análise destacados contribuem e incidem no processo de inclusão ou exclusão escolar. (Telles, 2002; Hildebrand, 2005).

Dentre as nove escolas integrantes do projeto sócio-integrado que desenvolvi, duas oferecem espaço para a constituição de classes de 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma escola estadual e a outra municipal. Outras escolas oferecem as etapas iniciais que não integram este meu foco inicial de pesquisa. Optei pela escola estadual por ela ter iniciado suas atividades no final de fevereiro, período propício à obtenção de informações e dados preliminares. Constituí, assim, o meu *locus de pesquisa*.

O funcionamento da escola para fins de pesquisa foi acompanhado por mim, intensamente, durante quatro meses letivos. Durante esses meses, freqüentei assiduamente à escola e à comunidade, em dois ou três dias por semana. À escola, eu ia preferencialmente nos dias em que podia encontrar os dois professores de matemática da EJA e, na comunidade, eu participava das demais atividades projetadas.

A sistemática presencial que estabeleci contribuiu para a construção de vínculos relacionais de afeto e confiança com alunos, professores e demais funcionários. Sentia-me acolhida e perfeitamente à vontade na interação com eles, da mesma forma que os acolhia e permitia essa interação, possibilitando a fluidez do processo interativo e investigativo.

Os sujeitos que foram meus interlocutores e agentes integrantes dessa construção narrativa, longe de se constituírem meros objetos de estudo e fornecedores de informações, são alunos, professores de matemática, e as equipes técnica, de apoio administrativo e de manutenção.

### **Os sujeitos da pesquisa: personagens reais dessa trama narrativa**

#### **• Os alunos e alunas da 3ª e 4ª etapas da EJA**

A partir da escolha metodológica de pesquisa, iniciei minhas ações buscando conhecer os alunos e alunas da 3ª e 4ª etapas da EJA regularmente matriculados na escola. Para tanto, aguicei meu olhar desde o momento em que a eles me apresentei e, por sua vez, eles foram se apresentando para dar início à nossa interação.

Encontravam-se matriculados nas duas classes definidas para a pesquisa, um total de 99 alunos. No entanto, durante o período que lá permaneci, freqüentaram regularmente às aulas cerca de 65% do total de alunos.

Com base nos dados das ‘fichas de matrícula’, passei a construir um perfil desses alunos, preparando o terreno de dados e informações por onde iria trilhar. Complementei

posteriormente as informações com dados e relatos dos próprios alunos, advindos de entrevistas, diálogos, questionários, grupos focais e dos relatos de suas histórias de vida. Tais elementos e aspectos serão incluídos nas análises subseqüentes.

Todos os alunos das duas classes participaram direta ou indiretamente na construção dessa narrativa. Destaco - para caracterizá-los - os **seis alunos** que compartilharam comigo suas histórias de vida, revelando suas singularidades pessoais e seus sentimentos, suas percepções e pontos de vista a respeito de suas relações consigo mesmos, com seus pares, com sua família, com sua comunidade, com a escola, com seus professores e com o ensino de Matemática.

Embora pretendesse preservar os seus nomes, privilegiando-os e tratando-os em termos referenciais, alguns alunos preferiram manter os seus nomes próprios, quando os consultei sobre a revelação de suas identidades. A maioria autorizou-me a usar seus nomes nas citações e nas transcrições de suas falas; outros preferiram me fornecer seus nomes fictícios para serem usados nas referências que faço.

Os seis alunos que compartilharam suas *histórias de vida* comigo se constituem efetivamente como meus sujeitos de pesquisa e são os seguintes:

► **Dona Firmina**

Dona Firmina é aluna da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma senhora afro-descendente, simpática e falante, interagiu o tempo todo comigo e demais alunos durante as atividades que desenvolvi. Tinha sempre uma palavra, um conselho ou um fato ilustrativo dirigido a mim ou a um colega da classe. Dona Firmina é nascida em Igarapé-Miri, município do interior do Pará, onde permaneceu até seus 32 anos. Enquanto lá esteve morava na *colônia*, área rural do município, trabalhando na roça com sua família desde a infância. Veio para Belém para trabalhar como doméstica, guardiã de crianças e adolescentes que vinham estudar em Belém. Trabalhou como gari e atualmente trabalha em um restaurante<sup>19</sup>. Tem 62 anos e frequenta regularmente as aulas que ocorrem no período noturno. **Iniciou os estudos de Alfabetização com 59 anos de idade**, em uma escola comunitária, tendo em seguida se transferido para a EJA desta escola, para estudar na 1ª e 2ª etapas. Suas primeiras leituras de ‘*palavrinhas soletradas*’ foram realizadas já aos 50 anos, ao ler a Bíblia no grupo de orações que participava. Não lhe foi permitido estudar quando

---

<sup>19</sup> Restaurante que atende funcionários da Secretaria de Saneamento da Prefeitura de Belém.



criança e adolescente porque, segundo diz, *onde morava não tinha escola* e porque sua mãe lhe dizia que *mulher não precisava estudar, nem saber ler e escrever*, pois só aos ‘filhos homens’ era permitido esse aprendizado. Relembra esse fato com muito pesar e lamenta que na época jamais tenha podido *votar* porque era analfabeta. Ressalta ‘*eu me sentia rejeitada, triste porque todo mundo votava, menos eu e os outros que não sabiam ler*’. Dona Firmina veio morar em Belém com 32 anos para trabalhar e estar mais perto de sua filha ou, como disse, para *receber mais facilmente notícias dela*, que na ocasião morava com um casal que não tinha filhos e que freqüentemente mudavam de cidade/Estado por motivo de trabalho. Nas palavras de Dona Firmina, “*dei minha filha” aos sete anos de idade para um casal porque queria que ela estudasse e tivesse uma vida melhor* do que a minha. O seu filho, ela deixou ir *morar com seu irmão na área urbana em Igarapé Miri* quando veio trabalhar em Belém. Disse-me que seu sofrimento havia sido compensado, em virtude de ter transferido para os filhos o *sonho que tinha de estudar para ser alguém na vida: **já que não consegui esperava que eles conseguissem***. Chegou a adotar uma menina, possivelmente para exercer o seu papel de mãe, pois somente quando sua filha já estava adulta ela conseguiu reunir todos os filhos novamente. Contudo, a nova convivência não foi duradoura, pois seu filho logo faleceu aos 22 anos de idade. Atualmente, sua filha é professora e tem uma *escolinha para crianças* em sua casa; a outra filha concluiu o Ensino Médio e já trabalha para se sustentar. Dona Firmina diz que *seus netos são seu orgulho*, principalmente porque *o rapaz passou em dois vestibulares, de Matemática e de Agronomia*, e uma adolescente de 17 anos já *faz cursinho*. Há dias que sua jornada de trabalho chega a ser superior a 10 horas/dia, mesmo assim ela não desiste de ir à aula. Sua dificuldade maior é visível: *copiar do quadro e ao mesmo tempo prestar atenção ao que o professor fala*. As amigas mais jovens copiam para ela quando possível. Diz ter dificuldade para aprender matemática porque *não compreende os algoritmos*. ‘*Na minha prova de matemática tirei **um e meio**, sabe o que é isso? Eu fico triste, por que eu não consigo me lembrar de como se fazem os cálculos... Preciso treinar mais isso*’. Quer estudar por que não teve essa chance **antes** e o que sempre quis e quer na vida é **aprender a ler e escrever bem**. Nas suas palavras ‘*quem não sabe ler é como se fosse cego*’. Seu sonho mais idealizado é *com o estudo, melhorar o seu salário no emprego que tem*.

### ► Fátima

Fátima é aluna da 3ª etapa da EJA. Morava em Bragança, município da Região do Salgado. Sua descendência indígena é bem percebida nos traços da fisionomia, cabelos e corpo. Sua postura é calma, introvertida e pouco interage nas atividades e diálogos, pois quase não se ouve sua voz e quando fala sorri o tempo todo. Veio morar em Belém com 15 anos de idade e já havia cursado até a 3ª série na sua cidade de origem, mas, segundo disse, *teve que fazer tudo de novo*. Por isso, reiniciou seus estudos na EJA, fez a 1ª e 2ª etapas e agora está na 3ª etapa. No presente, ela tem 29 anos de idade e foi mãe precoce aos 16 anos. Quando perguntei sua idade ela disse que não sabia e nem sabia também a data em que nasceu. Como sabia dizer a idade com que teve seu filho e a idade que o filho tem agora calculei com ela a sua idade atual. Ela me disse que nunca havia comemorado seu aniversário. Segundo diz, gosta muito de estudar e conta com o apoio da família para isso. Sente dificuldade em Matemática e justifica assim: *‘Por causa das contas... O dia de prova de matemática é o “mais ruim” pra mim. São as contas... Eu estudo... mas quando chega na hora eu esqueço tudo’*. Conta com o apoio de seu filho de 13 anos quando precisa estudar Matemática e traz para si toda a dificuldade que apresenta, pois sempre diz que *os professores são bons, ensinam bem... Mas eu sabia e esquecia*. Quer continuar a estudar após a 4ª etapa, mas não pensou ainda no que fará.

### ► Edilene

Edilene é uma jovem de 20 anos, extrovertida e falante que estuda na 3ª etapa da EJA. Sua origem é o município de São Domingos do Capim, interior do Estado. Veio para Belém com três anos de idade. Sua mãe decidiu vir morar em Belém para que ela (Edilene) estudasse. Ela queria ir para a escola desde os cinco anos de idade, mas iniciou seus estudos aos sete anos em uma escola próxima de sua casa. Lá *foi reprovada oito vezes na primeira série*, por isso, ressalta, *saí dessa escola com 15 anos de idade sem ter sido aprovada para a segunda série*. Enfim, mudou de escola e nesta outra foi aprovada até a 4ª série. Então, *foi novamente reprovada por duas vezes em matemática*, quando a diretora a encaminhou para estudar na EJA, na 3ª etapa, porque estava muito atrasada e já tinha 18 anos. Sua maior dificuldade é em matemática, segundo ela, principalmente *‘nas continhas’*. Disse que: *‘se aprender a dividir tudo ficará mais fácil’*. Edilene trás pra si toda a dificuldade que sentiu e ainda

sente ao estudar matemática. É dela a expressão ‘*A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática*’. Edilene considera que está melhorando e diz: *estou mais confiante do que quando tinha 16 ou 17 anos... Antes era mais difícil porque eu não gostava de estudar matemática... Agora estou praticando mais matemática*. No entanto, faz a ressalva: ‘*expressão numérica é muito chata e muito difícil... Tem conta de mais, de vezes, tudo misturado, e eu não sei qual é que eu uso*’. Não aceitou que um amigo seu lhe ensinasse matemática, nas suas palavras: ‘*Eu tenho vergonha porque ele é homem e eu sou mulher... ele é muito inteligente... eu sou “um pouco péssima” em Matemática! Ele me diz para eu não sentir vergonha dele... Se ele pede para ver minhas notas, mostro todas, menos a de matemática*. Edilene pretende continuar os estudos e *fazer o Curso de Direito: ‘Quero ser advogada, mas... quem sabe!?’*

#### ► Sandro

Sandro é aluno da 4ª etapa da EJA. Tem 19 anos de idade. Morava em Igarapé-Açu, na área urbana da cidade e lá começou a estudar com sete anos. Repetiu, de início, três anos porque, segundo ele, *não fez o ‘pré-escolar’*. Este ano está estudando na EJA, segundo relata, em virtude de ter perdido a última prova de matemática na 7ª série, como também a recuperação, pois ainda *lhe faltava um ponto para ser aprovado*. Optou pela EJA para não se atrasar mais. Quando criança via a professora bater nos colegas que erravam, ficava com medo de errar e não aprendia. Nas palavras dele: *Eu sentia muita tristeza, não dava nem vontade de estudar e prestar atenção na aula, porque ficava pensando ‘ela vai me bater’... O aluno não tem condições de se concentrar na aula, quando a pessoa fica nervosa... Agora estou me entrosando com o pessoal e tenho um desenvolvimento melhor... Agora já acho normal errar porque todo mundo está na sala de aula pra aprender*. Ficou evidente em suas falas que ele também foi espancado pela professora na sala de aula, embora tenha feito a projeção apenas na referência aos colegas. Ressaltou que recebe apoio da família nos estudos e quando não se sai bem eles estão perto para apoiá-lo. Pretende se alistar no exército e *seguir carreira*. Na escola participa da **banda escolar** e é *vice-chefe de turma*. Também articula atividades com a comunidade, participa de eventos e campanhas contra a violência. Trabalha distribuindo panfletos e carnês para uma loja durante três horas diárias, em média quatro dias na semana. Se pudesse, *mudaria muita coisa na*

*escola, principalmente 'o prédio', por parecer uma cadeia, ser quente e barulhento. Não gosta do que ouve na rua quando está se dirigindo uniformizado para a escola, porque as pessoas o chamam de 'presidiário' e dizem que a escola é uma 'caixa de gato devido o barulho e o calor'. Quer que a escola apresente um ensino de qualidade para que ele possa passar nos vários testes que deverá fazer para seguir a carreira profissional escolhida.*

### ► Gleice

Gleice é uma jovem mulher de 20 anos que está estudando na 4ª etapa da EJA. Morava anteriormente em Cametá e veio morar em Belém quando tinha 14 anos de idade. Lá em sua cidade de origem, frequentou a escola da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Em Belém, fez a quinta e a sexta séries. Parou de estudar por quatro anos por ter casado e ter tido dois filhos. Voltou a estudar contrariando a vontade de seu marido, provocando muitos problemas na família. Lembra com tristeza essa fase e chora quando ensaia contar *como* e *o quanto* foi triste e deprimente. Atualmente seu marido aceita que ela estude e a incentiva para *'fazer universidade'*. Quer concluir os estudos e ser professora. É *'chefe de turma'* e isto a deixa muito orgulhosa, pois *'era tudo que queria'*, assumir a liderança da sala. Evitou que os alunos fizessem um abaixo-assinado contra o professor de matemática quando eles pediam outra avaliação devido às notas obtidas terem sido muito baixas. Gleice julgou que não cabia essa ação porque nas suas palavras *'os alunos não prestaram atenção às aulas'*, portanto, *'a culpa não é do professor e sim deles'*; os colegas acataram as observações e desistiram de entregar a lista de assinaturas à Direção. Para ela, estar estudando e exercendo essa função a deixa realizada, *'era tudo que eu precisava pra levantar o astral: é muito bom estudar!'*. Diz e gosta de estudar Matemática. Sente-se feliz e assim se expressa: *Agora minha vida mudou totalmente, eu era uma mulher que só vivia pra filho, pra casa e pra marido. Depois que passou essa crise eu vi que não era aquilo que eu queria fazer na vida. **Queria estudar, queria crescer, queria aprender.** Hoje em dia eu sou feliz... **Quero estudar pra ser professora.** Eu acho bonito ser professora. Eu acho muito importante para a sociedade. Desde criança eu sempre gostei. A professora na vida da gente é uma pessoa muito importante, é a segunda mãe, é o segundo pai... É ser amigo dos alunos...se importar com os alunos.*

*Aquela confiança que o professor passa vai ajudar o aluno, tanto nos estudos como na vida.*

### ► Josiel

Josiel é um jovem de 18 anos, nascido na Bacia do Tucunduba, estuda na 4ª etapa da EJA. Iniciou seus estudos quando já tinha 10 anos de idade, porque seus pais trabalhavam na feira e não tinham com quem deixá-lo, nem quem o levasse para a escola. Ficava cuidando da casa para que *‘ela não ficasse só’*, para evitar os roubos. Já é pai de uma menina de um ano de idade. Não trabalha atualmente porque tem que ficar em casa para cuidar da filha. Trabalhou muito tempo com o próprio pai na feira e no transporte fluvial, trazendo mercadoria dos ribeirinhos para ser vendida na feira. Diz que estuda para *‘ser alguém na vida porque hoje sem estudo não leva a nada, hoje até pra gari tem que ter estudo’*. Para ele a escola lhe traz muita alegria e paz, *‘eu acho se não fosse o estudo eu não teria toda essa ética, todo esse diálogo pra conversar’*. Diz que *se altera fácil, não bate em ninguém, mas ofende nas palavras* (a despeito da “ética” sempre aludida). Foi reprovado por dois anos na terceira e na quarta séries do Ensino Fundamental, primeiro em *Português* depois em *Ciências*. Justificou que foi reprovado *‘não por falta de vontade, mas porque na hora da prova ficava nervoso e não conseguia encontrar a resposta’*. Não gosta de estudar matemática, *‘porque matemática é uma coisa que a gente tem que usar bastante a memória, estar fazendo contas, é uma coisa que mexe muito com a memória da gente’*. Seu sonho futuro é ser *sargento do exército*, por isso, fica entusiasmado com o que a televisão apresenta sobre o exército, sobre os treinamentos, os aviões, os navios e submarinos. Seu vizinho que é sargento é sua referência. Para ele ***um professor de matemática tem que ser professor mesmo... tem que se envolver com os alunos... dar mais atenção, olhar para o aluno e perguntar se está entendendo ou não... explicar bem... Precisa ser bastante educado com os alunos’***. Na outra escola em que estudou, teve uma professora de matemática que ele considerava carinhosa, mas não gostava dela porque no primeiro dia de aula ela implicou com ele, chamando sua atenção em sala. Achava que foi só com ela que ele teve problema, por se considerar um *‘péssimo aluno’* no sentido de ser agitado, não prestar atenção, *fugir da aula...* Mas agora, segundo diz, ele se deu conta que já são dois os professores que ele não gosta *‘e é só professor de matemática!!!’*. Durante nosso diálogo Josiel fez questão de ressaltar que

tem evitado se envolver com os grupos de jovens *'que aprontam certas coisas'* Diz ele, *'procuro ficar em casa cuidando de minha filha, não saio, não fumo, não bebo. Quando me convidam para fazer certas coisas, digo: cara quer ser meu amigo, vamos ser amigos, mas não me oferece esses negócios...* E complementa *'por mais que eu não seja bandido se tiver no meio deles sou considerado bandido também... Quem um policial pegar vai sofrer muito!* Conta com o apoio dos pais e comenta: *Se eu não fosse um moleque bastante educado eu acho que estaria nessa... mas meus pais me orientam.*

Apresentei algumas características de cada um dos alunos para dar a conhecer os personagens dessa narrativa, propiciar espaço de *percepção e de maior envolvimento na trama* que estou construindo. A partir da articulação entre os elementos que revelam as singularidades desses alunos, compreendem-se suas histórias de vida, suas atitudes e seus sentimentos revelados no curso desse processo de investigação. Por essas razões, reservo esses dados para reflexão posterior nas seções subseqüentes (Cf. CONNELLY e CLANDININ,1995).

#### ● Os professores de matemática da 3ª e 4ª etapas

Para descrever como se deu esse processo investigativo, apresento os *dois professores* aos quais dispensei maior atenção durante minha permanência na escola, acompanhando as suas aulas de matemática nas turmas que elegi para esse estudo e dialogando com eles sobre questões da EJA, do funcionamento da escola e das suas atuações como professores de matemática. Farei uma descrição mais detalhada desses professores, com o intuito de fundamentar a análise acerca de suas atitudes e opiniões sobre o tema/problema sob consideração.

Resguardo suas identidades utilizando pseudônimos quando me referir a eles, ao transcrever trechos das suas entrevistas e diálogos, descrever suas atitudes e citar expressões que mencionaram em nossas conversas.

#### ► Professor Francisco

Francisco é professor licenciado em Ciências para o Ensino Fundamental e em Matemática por uma universidade particular do Pará há 15 anos. É professor de

Matemática concursado pela Secretaria Estadual de Educação. Desde que concluiu a licenciatura, não teve oportunidade de fazer nenhum outro curso para se *atualizar*. Atualmente, trabalha como professor apenas na escola enfocada nos turnos vespertino e noturno. Esse é o seu primeiro ano de trabalho na escola, na qual assume uma carga didática de 170 horas/mês, ensinando na 6ª série regular e, pela primeira vez, na EJA. Diz claramente *não depositar credibilidade nesse tipo de programa especial de estudos para jovens e adultos, por achar impossível se aprender tanta coisa em tão pouco tempo*. Pauta sua opinião nos resultados do ‘exame supletivo’ que foi realizado por seus alunos no Ensino Médio quando trabalhava em Ponta de Pedras – Arquipélago do Marajó<sup>20</sup>. Por essa razão ainda não se sente à vontade em relação ao que faz atualmente. Diz que *não gosta da escola pelas condições físicas e pedagógicas que esta apresenta*. Não se sente bem nesse espaço principalmente em virtude da localização; sente-se inseguro e teme ser vítima da violência usual da área de inserção da escola. Quer ser transferido e considera que quem o lotou o fez justamente pela sua falta de conhecimento dessa área, pois parece freqüente a rejeição de vínculo com essa escola por parte de professores informados. Ele também certamente não teria aceitado a indicação docente ‘*se soubesse como era*’. Professor Francisco manifesta interesse em fazer pós-graduação em ‘Matemática Pura’. Além de ser professor de matemática, este professor é um micro-empresário no ramo de comercialização de açai<sup>21</sup> que adquire em seu estado natural (frutos) nos municípios ribeirinhos, produtores desse fruto, transportando através de barcos para revender o fruto para beneficiamento e exportação. Vem se dedicando muito à essa atividade justamente pelo ‘retorno financeiro’ que obtém, mas continua sendo professor, segundo diz, *pela garantia financeira futura*.

### ► Professora Luna

Luna é licenciada em Matemática há 19 anos e recentemente se formou em Pedagogia. Os dois cursos de graduação foram realizados em uma universidade particular do Pará. É professora de matemática concursada pela Secretaria Estadual de

---

<sup>20</sup> Trabalhou nessa localidade durante 13 anos somente no Ensino Médio

<sup>21</sup> Açai é uma palmeira nativa, própria de áreas úmidas, de cujo fruto é retirado a polpa para servir de alimento e produção de cosméticos. Constitui-se na base alimentar dos ribeirinhos (moradores da beira dos rios) que consomem preferencialmente com farinha d’água acompanhado de peixe frito. Esse fruto é muito apreciado pelos amazônidas na forma de sobremesas, sorvetes, sucos, bombons e outras formas de alimento. Atualmente vem sendo expandido no mercado pelo país e no exterior.

Educação. Trabalha na escola há três anos, somente com uma turma da EJA no período noturno, *para completar sua carga horária*. Trabalha também como professora de matemática em duas outras escolas. Em uma delas, localizada nas proximidades do bairro, trabalha no período vespertino e, em outra escola, trabalha pela manhã. Esta outra escola fica localizada a cerca de 30 km da primeira, na ilha de Oteiro onde reside. Sua jornada de trabalho é intensa porque trabalha nos *três turnos*. Em pelo menos dois dias da semana, inicia suas atividades às 7 horas e retorna à sua residência por volta das 23 horas. Para ampliar sua renda, ainda confecciona acessórios femininos (bolsas, bijuterias e cintos) para vender. Manifesta interesse em fazer pós-graduação em Educação. Na sua opinião, a formação dos professores de matemática *é muito técnica e não valoriza o lado humano dos alunos*. Buscando preencher as “lacunas pedagógicas”, fez Pedagogia. Além disso, não fez nenhum curso nem obteve orientação específica para trabalhar na EJA. Contudo, expressa preocupação com a *inclusão escolar*. Enfatiza que, para trabalhar com os adolescentes, com jovens, *é preciso saber falar com eles, conquistá-los para que não abandonem a escola*. Mantém uma relação descontraída e alegre na sala de aula, sendo bem acolhida por seus alunos.

#### • A Equipe técnico-pedagógica da escola

A equipe técnica nesta escola não está completa. É integrada somente pela diretora e por duas vice-diretoras que assumem a direção nos períodos matutino e vespertino. A diretora dirige a escola, com maior frequência, no período noturno. Ela é licenciada em Educação Física e fez especialização na área de Treinamento Desportivo. É aposentada nessa modalidade pelo INSS, mas continua trabalhando como professora de Educação Física. Além disso, é licenciada em Pedagogia e, por isso, dirige esta escola há três anos, desde a sua criação e implantação. É lotada administrativamente na função de diretora da escola e como professora de Educação Física. Uma das vice-diretoras também é professora dessa modalidade e a outra é pedagoga. As três assumem a responsabilidade pelo gerenciamento administrativo e condução pedagógica junto aos professores. Dão idéia do seu trabalho dizendo que *organizam o calendário, apresentam a programação elaborada pela Secretaria da Educação, dão ‘visto’ nas cadernetas e nos planejamentos de curso dos professores e acompanham os conteúdos trabalhados*. A direção informou que a orientação



pedagógica específica para a EJA se dá nas reuniões realizadas com os professores. Nessas reuniões, *informa sobre projetos, sobre encaminhamentos da Secretaria da Educação e trata de outras questões referentes à organização e ao funcionamento da escola*. Além disso, *procura conversar com os professores para orientá-los sobre os conteúdos e as metodologias*. Ressaltou que já havia conversado com os professores de matemática para que *desenvolvessem um conteúdo voltado para as necessidades dos alunos, aproveitando as experiências que os alunos trazem consigo, principalmente de trabalho, e pediu que ensinasse através dos problemas do cotidiano deles, que envolvem matemática*. No entanto, a diretora não sabe dizer se essa orientação é adotada pelos professores. Na condução das atividades de direção demonstra ser rígida em relação às regras escolares estabelecidas tais como: horários, uniforme, documentação, atitudes disciplinares. *Quando foi definido que os alunos da EJA não mais entrariam sem uniforme, colocou-se no portão e não permitiu a entrada de ninguém sem o uniforme*. Quando os alunos argumentavam para entrar na escola e assistir aula, a sua resposta era *‘infelizmente por um pagam todos’*, esquecendo a sua condição de re-incluídos. Sente falta de apoio pedagógico e do serviço completo da secretaria, pois se sobrecarrega com as questões burocrático-administrativas, uma vez que precisa acompanhar os projetos que estão sendo desenvolvidos. Em relação a EJA desconhece os resultados obtidos no Estado e no País, e ainda não se sente suficientemente informada sobre as mudanças propostas para este Programa. Aguarda a *‘construção da nova escola’*, conforme fora anunciada por ocasião da inauguração desta considerada provisória, no entanto, após quatro anos ainda não houve nenhum movimento nesse sentido. Preocupa-se, sobretudo, porque reconhece que *as condições de funcionamento da escola não são boas, deixando toda a equipe insatisfeita*.

#### ● A Equipe de apoio escolar

Os demais sujeitos que integram a equipe de apoio são duas merendeiras, dois agentes de portaria, uma servente, um secretário e dois auxiliares de secretaria. Também integram a equipe dois policiais que fazem a segurança da escola, em virtude de esta se encontrar em *área de risco*. Nas palavras deles *‘essa é considerada pela polícia uma área vermelha devido ao índice de violência nesse bairro’*. Assim os policiais justificaram sua permanência nesse espaço, alegando que *ficam no interior*

*da escola para evitar que alguém entre para fazer bagunça, e que fora da escola não há lugar para ficar, não tem segurança.* Tanto a equipe de serviços gerais como a da secretaria carecem de funcionários para completar suas equipes e isto, no modo de ver de todos, compromete os serviços das duas equipes. Todos os funcionários são pessoas receptivas e não deixaram de expressar suas opiniões sobre os limites e possibilidades do exercício de suas funções na escola.

### **A escola escolhida: Características que a identificam**

A escola foi criada há três anos para atender à demanda reprimida por vagas nas demais escolas públicas do bairro. Trata-se de uma escola estadual que atende aproximadamente 1300 alunos nas modalidades de Ensino Fundamental de 1ª à 8ª Séries, Ensino Médio de 1ª à 3ª Séries e Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1ª à 4ª Etapas do Ensino Fundamental e 1ª Etapa do Ensino Médio.

Localiza-se na Bacia Fluvial do Tucunduba, em área de fácil acesso para transportes e transeuntes, pois as vias são pavimentadas. Fica próxima de uma concentração de estabelecimentos comerciais, feiras e igrejas que promovem a convergência de muitas pessoas. Sua boa localização faz com que tenha uma alta demanda em períodos de matrícula. No entanto, em virtude da limitação de espaço a escola deixa de atender muitas pessoas que procuram vaga, principalmente nas turmas da EJA.

As condições físicas do prédio da escola apresentam restrições. Como os demais sujeitos com os quais interagi, considero que as instalações não são adequadas para fins escolares. Segundo a direção, quando foi criada a escola, a Secretaria da Educação apresentou-a para a comunidade escolar dizendo que se tratava de uma *‘sede provisória’*, *uma vez que o prédio é alugado*<sup>22</sup>. *O prazo inicial estabelecido para permanência da escola no local era de seis meses, no entanto, após quatro anos, a situação se mantém e o processo de deterioração vem se agravando.* Anteriormente esse espaço comportava um depósito de material de construção, na forma de dois galpões conjugados. Em seguida foi adaptado para servir como uma arena de futebol. Posteriormente, foi alugado pela Secretaria da Educação que o adaptou para abrigar a escola sob consideração. A área total da escola se limita ao interior dos galpões originais. As paredes externas são de alvenaria, com abertura para a

---

<sup>22</sup> O valor mensal do aluguel é R\$ 8.000,00

passagem de correntes de ar na parte superior das paredes através de tijolos vazados. A cobertura é de telhas de amianto e de lâminas de um metal semelhantes ao zinco.

Essa cobertura e a falta de janelas laterais e de fundo contribuem para elevar demasiadamente a temperatura do interior. O som não se expande e as paredes que separam as salas são de compensado muito fino, que não assegura isolamento sonoro, por isso os ruídos e sons são transmitidos de uma sala para outra, perturbando o clima de classe. O barulho é ensurdecedor principalmente quando a banda escolar faz seus ensaios, em frente à escola, ou em espaço interno. Os ensaios ocorrem com muita frequência durante a semana no horário que intercala o 2º e 3º turnos das 18h às 19 horas e se intensificam no período próximo ao desfile de sete de setembro.

Em todas as entrevistas, questionários e interação com grupo focal, alunos, professores e equipes técnica e de apoio, apresentaram as mesmas queixas em relação à estética do prédio, ao calor e ao barulho que, segundo eles, se agravam no 2º turno (vespertino) pois o calor é maior, bem como o barulho. Isto porque os alunos de 1ª à 4ª séries são crianças e brincam no pátio interno. *Caso caia uma forte chuva fica impossível dar aula, não dá para ouvir nada senão a queda da chuva nas telhas*, como me disse uma professora. Durante nossa conversa a professora falou que chega a passar mal devido ao forte calor, porque *‘os ventiladores não dão conta e apenas jogam o ar quente para baixo’*. Um aluno participante do grupo focal mencionou que se pudesse mudar algo na escola ***mudaria tudo***, *começaria pelas salas de aula e colocaria ar condicionado em todas, pois o calor é insuportável*. Essa queixa tem sido constantemente apresentada à Secretaria da Educação, enquanto isso todos aguardam alguma solução, na expectativa de construção de uma nova escola ou de melhoria das condições deste prédio.

Em um dos galpões fica um pátio com múltiplas funções e esta é a única área livre. Lá ocorrem: as aulas de Educação Física, o recreio, as práticas de capoeira e as exposições. Realizam-se ali também as reuniões da escola, os alunos recebem merenda neste espaço e lá permanecem nos espaços ociosos e períodos vagos quando não têm aula. Nos fundos há uma área construída com dois pavimentos. Em baixo ficam os banheiros, copa e depósito de alimentos e material de limpeza; no alto, ficam as salas da direção, dos professores, a secretaria e um outro depósito/arquivo. No galpão acoplado a este foram construídas 12 salas com as paredes em lâminas de compensado e o forro de PVC, como já mencionei. As salas são dispostas seis em cada lado e separadas por um corredor estreito que atinge praticamente todo o comprimento do galpão. Não possuem janelas, apenas uma porta com uma abertura na

parte superior da parede que limita o corredor. A capacidade máxima das salas, com cadeiras enfileiradas e bem próximas é de **35 alunos**. Nas salas que observei cerca de 32 alunos freqüentam as aulas embora estejam matriculados 50 alunos. Em dias de provas se chega à freqüência máxima de 36 alunos. Pelas informações da direção e da secretaria, inicialmente se matriculam muitos alunos (como já disse 50 ou mais), depois a classe diminui, em virtude de alguns irem à escola apenas com o intuito de *conseguir a carteira de meia passagem*. Outros abandonam rapidamente a escola em virtude de dificuldades de conciliar escola-trabalho, do surgimento de doenças, de imprevistos de mudanças de bairro ou de cidade, por motivos de viagens ao interior para visitar a família, casamento e filhos, dentre outras e inúmeras razões.

A estética desagradável (ou “falta de estética”) da escola promove em todos a intensificação de sua *baixa auto-estima* de forma tal que, como dizem, ‘*se sentem dentro de uma caixa, de uma cela de prisão*’. Alegam ser isto em virtude da fachada da escola possuir grades muito grandes com portões, dando essa aparência. O aluno Sandro ao me relatar sua história me disse que fica chateado quando está se dirigindo para a escola de uniforme pelas ruas próximas e *algumas pessoas ou alunos de outras escolas quando o vêem com a farda desta escola dizerem: - Lá vai ele! Pelo fato da escola ser assim, o telhado ser quente, ou então porque tem muitas grades e tudo ser fechado. As pessoas dizem: - Lá vai o aluno da caixa de gato! Lá vai o presidiário! Elas xingam sempre. Eu procuro ficar calado e penso no meu futuro, pois eu quero é estudar*’. Como Sandro, a maioria dos alunos assinalou que o prédio da escola é muito ruim, é quente, barulhento e feio, ‘*não tem cara de escola*’, ‘*não tem condições de ser uma escola; os banheiros são fedorentos e inseguros, não entro lá sem ser com uma colega*’ disse uma aluna; ‘*já fizemos uma reunião com os engenheiros da Secretaria da Educação, mas nada foi providenciado*’, falou uma professora.

No interior da escola permanecem, como mencionei, dois policiais *armados*. A presença deles me incomodou muito, pois considero que a escola é espaço de diálogo, de conquistas, de construção de relações interpessoais, de respeito e cooperação, não me permitindo aceitar que o funcionamento e a ‘tranqüilidade’ escolar sejam garantidos pela presença de policiais. Estes, em meu imaginário, refletem a imagem da repressão e da violência policial cotidiana, fruto de vivências e percepções sobre suas atuações no período da ditadura militar e posterior a ela. Contudo, nesse espaço, como dizem, exercem a função de ‘*assegurar a ordem*’, ‘*garantir a segurança*’, ‘*evitar a violência*’, dentre tantas explicações que me foram dadas quando dialogava com eles e com outros sobre a razão de suas presenças numa escola. Eles me disseram que estavam na escola para **impedir a violência**, uma vez que

aquela área era considerada pela segurança pública como **área vermelha** por ocorrer muitos conflitos, assaltos e homicídios no dia-dia da comunidade.

Esses episódios mencionados pelos policiais, no entanto, não ocorreram nem ocorrem dentro da escola, mas em seu entorno, contudo, eles ressaltaram que *uma professora havia sido assaltada em frente à escola por um aluno*. Muitos se remetem a esse fato quando discutem a questão da violência que todos indicam ser muito presente na comunidade. Em virtude disso, as opiniões se dividem em relação à presença policial. A esse respeito, parte dos alunos, professores e funcionários dizem que apóiam suas presenças e se *sentem seguros* com eles na escola, e outra parte critica a presença e a atuação policial, por eles *transitarem ostensivamente nos corredores, encararem os alunos com olhar pouco amigável, tirarem ‘o boné’ deles, tomarem a iniciativa de conduzir alunos para a direção, falarem com grosseria*, e, ao expressarem as suas inúmeras queixas, afirmam que **escola não é lugar para policial ficar, o lugar deles não é aqui**. Por outro lado, nas palavras da direção, *eles procuram se integrar ao funcionamento da escola porque conversam com os alunos junto com a direção, quando eles se envolvem em situações de risco, e ajudam a direção em alguns casos como, por exemplo isolado, da localização de parentes de uma criança que havia sido deixada na escola por sua mãe, aluna da escola, que saiu para uma festa*.

Essas situações somadas à insuficiência de pessoal de apoio faz com que a direção da escola e muitos professores considerem que as presenças dos policiais são “*indispensáveis*”. Diante disso, tanto a comunidade escolar quanto os próprios policiais procuram uma justificativa para a presença da polícia na escola, no entanto, acabam confundindo funções e valores e não podendo exercer de forma convincente as suas funções. Por mais que se tente explicar não se consegue dirimir o impacto que causa a idéia de repressão e coação que decorre da presença de policiais na escola, se considerado como um espaço eminentemente educativo.

A escola carece de elementos para completar as suas equipe, tanto a técnica, quanto a de apoio e a de professores, limitando o seu processo organizativo e funcional, como já mencionado. Com isso as pessoas acumulam funções no seu trabalho. A direção assume toda a responsabilidade técnico-pedagógica e gerencial da escola e a secretaria não consegue preparar em tempo as estatísticas, organizar arquivos e emitir documentos usualmente solicitados pelos alunos. Os funcionários chegam a levar material para ser feito o trabalho em suas casas.

Os professores conduzem seus trabalhos de *forma solitária*, pois não há espaço para que se encontrem e expressem suas vivências de formação, de avaliação e dêem a conhecer ou a proceder reflexões sobre as suas práticas. Nem todos chegam a participar da semana pedagógica, pois, neste caso, foram lotados na escola quando as aulas já haviam sido iniciadas. Chegaram e assumiram imediatamente as suas classes, sem informações contextuais dos seus alunos. A cada início do ano letivo ocorre uma ‘semana pedagógica’, que tem o propósito de reunir os professores das escolas de um mesmo pólo<sup>23</sup> para estudos, debates e planejamento das linhas gerais do ano letivo, sob a orientação de pedagogos, técnicos da educação.

O desejo manifestado pela direção é de que a escola passe para uma ‘sede nova’, promessa já feita pela Secretaria da Educação, que diz haver recursos para se construir uma escola nova, só não há espaço no Bairro que possa ser usado para este fim. Assim os anos vão passando e o sonho de vencer começa a ficar embotado, a energia se desperdiça e a evasão de alunos é inevitável.

Os professores e demais pessoas que conduzem o processo educativo, em um caso como este, ficam cansados, céticos e com a saúde comprometida em virtude das precárias condições de trabalho que são mantidas. Muitos vislumbram mudar de espaço para trabalhar, mas não chegam a fazer nenhum movimento nesse sentido por se sentirem, de certa forma, paralisados, principalmente os que estão contratados mas não são concursados, pois temem a demissão<sup>24</sup>.

Nessa escola tem professores que fizeram concurso, foram aprovados, mas ainda não foram chamados para serem efetivados. A Secretaria da Educação, por pressão judicial e do Sindicato, iniciou uma chamada de professores concursados que estão aguardando suas efetivações, só que de modo irregular, pois atribui aos concursados “chamados” a responsabilidade de encontrar ‘vaga’ nas escolas. Isso denota o descompasso e a ineficiência administrativa da Secretaria em relação à resolução dos problemas de admissão de professores, provocando um sentimento indesejável de disputa entre os profissionais. Esse tema esteve presente diariamente nas conversas escolares com os professores durante os meses de interação na escola. Cada dia um trazia uma nova notícia e, solidariamente, um

---

<sup>23</sup> Pólo representa uma forma de descentralizar parte da administração, atividades operacionais relativas ao funcionamento das escolas, para regiões organizadas de acordo com a proximidade geográfica das escolas.

<sup>24</sup> Isto justamente porque, por ordem judicial, a Secretaria precisa organizar seu quadro funcional até 2007.

procurava sustentar psicologicamente o outro, e, se procurados diziam desconhecer a existência dessas vagas.

### **O contexto comunitário que abriga a escola: ampliando o cenário**

Com o objetivo de ampliar o raio de compreensão em relação ao contexto real em que essa pesquisa se desenvolveu, localizo a escola na área em que está sediada, discorrendo de modo breve sobre sua origem para traçar um perfil ambiental e sócio-econômico da população local, de onde são oriundos os sujeitos deste estudo. São elementos que contribuem para o estabelecimento de análises, nexos e compreensão sobre o que revelam tais sujeitos, através de suas histórias de vida, seus símbolos e seus relatos escolares.

Alguns dos dados apresentados que traduzem as condições sócio-econômicas dos moradores e revelam as representações sociais que eles têm sobre o meio ambiente advêm de investigações anteriores das quais participei ativamente<sup>25</sup>. São expressas, pois, opiniões sobre relações possíveis entre escola e comunidade na consideração de questões sócio-educacionais e ambientais do Bairro.

#### **► Recortes da trajetória sócio-histórica: reflexos no presente**

O cenário da Bacia Hidrográfica do Tucunduba retrata a condição de exclusão social que vivem seus moradores, em algumas áreas com maior ou menor intensidade, conforme a urbanização vai sendo implementada. A Bacia está localizada na zona leste do município de Belém e abrange três bairros populosos, Marco, Guamá e Terra Firme, área do entorno de duas universidades públicas, como já mencionei. O Rio Tucunduba é o principal curso d'água da Bacia. Nasce no Bairro do Marco e deságua no Rio Guamá que margeia a área de inserção de uma das universidades. Parte desta Bacia é constituída por terra firme e parte é várzea, alagável, que vem sendo gradativamente reduzida em extensão, devido aos aterros que são feitos, em virtude das intensas ocupações, provocando represamento e estagnação de água, sob casas e quintais. Provoca também a retificação dos canais de drenagem natural. Em grande parte da área só é possível transitar por *estivas*<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Os dados referidos foram obtidos em uma outra pesquisa realizada pelo PROSEI no período entre final de 2001 e 2003, da qual participei ativamente, sob o título '*O imaginário popular dos moradores da Bacia do Tucunduba sobre o meio ambiente*'. PROSEI – 2003. Belém do Pará

<sup>26</sup> Estivas, também denominadas de *pontes*, são caminhos de madeira construídos sobre a água represada, por onde as pessoas transitam nas áreas alagadas.

A ocupação da área iniciou-se com a doação de terras como Sesmaria, feita pelo Rei de Portugal no século XVIII, concedendo aos donatários, seus ascendentes e descendentes, *o direito de explorar essas terras da maneira que conviesse, extraindo madeira, argila, pedra, frutos, resinas e óleos, cultivo do solo construção de pontes, caminhos, dentre outros recursos naturais na época existentes*, conforme registros oficiais<sup>27</sup>. Inicia-se, assim, o processo de degradação ambiental através da ocupação e da exploração dos recursos naturais existentes, tais como madeira, látex, pedras e argila.

Em meados do século XIX, a área passou a se constituir patrimônio da Santa Casa de Misericórdia do Pará, onde foram construídos abrigos para hansenianos, *sem condições mínimas de segurança e higiene*, atendendo também a doentes mentais e doentes de varíola. A ‘Fazenda Tucunduba ou Tocunduba’, assim chamada, passou a ser considerada um espaço de isolamento e segregação de doentes pobres. Em conseqüência, também foram construídos os cemitérios, chamados ‘*campo-santo*’, para atender o grande contingente de mortes de pessoas pobres em Belém, devido à epidemia de varíola. (Cf. VIANA, 1992)<sup>28</sup>.

Essas condições desencadearam um sentimento de repulsa por essa área que foi se transformando após a desativação do abrigo para hansenianos na década de 30 (1930-1939). Motivou, posteriormente, uma ocupação desordenada em maior escala, intensificando-se com a instalação de um Campus Universitário, em 1963, às margens do Rio Guamá. Na década de 70, um novo movimento se estabeleceu, pois, um grande fluxo de famílias de baixa renda se deslocou do interior do Estado, de outros Estados e de bairros de Belém, em virtude da implementação de Grandes Projetos - hidroelétricas, exploração de minérios -, da concentração fundiária na área rural, bem como de propósitos de integração nacional, sem excluir a especulação imobiliária local, que removeu muitas famílias de seus locais de origem.

Em virtude dessas formas desorganizadas de ocupação, sem que houvesse qualquer planejamento urbano, as relações sócio-ambientais e a forma de sobrevivência foram emergindo sem uma mínima estrutura de saneamento básico e sem condições dignas de habitação. Na época, a ‘*segregação sócio-espacial*’, que correspondia à política vigente de ‘*higienizar a cidade*’, foi posteriormente se estabelecendo através da forma como o espaço urbano ainda vem se constituindo até o presente. Esse movimento, além de promover transformações da natureza, traduz a fragmentação determinada por uma sociedade capitalista

---

<sup>27</sup> Cartas de Doação de Datta e Sesmaria – Arquivo Público do Pará - 08/02/1728.

<sup>28</sup> Texto fotocópia sem identificação do autor cita VIANA, Camilo (1992).



que ocorre de acordo com as condições sócio-econômicas mais e menos precárias dos grupos populacionais.

Considerando a construção histórico-social dessa área, a Bacia do Tucunduba traz como marca em seu processo de ocupação a soma de diferentes manifestações da cultura, das motivações e das formas de relacionamento entre essas com o meio ambiente, em diferentes épocas, resultando em significativas transformações do ambiente natural e também em conflitos relacionais. Esse contexto amplo e diversificado de cenários abriga a escola lócus deste estudo e lhe confere as características que tanto a instituição escolar como o alunado que é atendido e que são os personagens reais desta trama narrativa.

### ► Perfil sócio-econômico das pessoas integrantes do contexto

A investigação procedida traduz a representação social de seus habitantes, cerca de 966 pessoas entrevistadas, uma por família, sobre as condições sócio-ambientais da área e nos permite traçar um perfil sócio-econômico de seus moradores de onde se originam os alunos da escola foco de estudo.

Dessas 966 pessoas, 67,3% são do sexo feminino e 32,6% do sexo masculino (Cf. Tabela 1 sobre o Sexo dos entrevistados da comunidade).

**Tabela 1: Sexo dos entrevistados da comunidade**

Sexo	Nº de alunos	%
feminino	650	67,3%
masculino	315	32,6%
sem informação	1	0,1%
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100%</b>

A **idade** dos entrevistados era superior a 16 anos, posto que as faixas etárias de maior frequência incidiram entre: **18 a 24** (20,8%); **25 a 34** (25,1%) e **35 a 44** anos (20%).

Em relação à **escolaridade**, a maioria (55,5%) ainda não havia completado o ensino fundamental e somente 9,9% o concluíram; 14,3% concluíram o ensino médio e 13,4% ainda não haviam concluído (Cf. Tabela 2 sobre a Escolaridade dos entrevistados). Somente 1% dos entrevistados concluiu o nível superior e 1,4 estão cursando. Nunca frequentaram a escola 3,1% e 1,3% não prestaram qualquer informação. Do total, 23% informou que continua estudando.

**Tabela 2: Escolaridade dos entrevistados da comunidade**

Variável	Frequência	%
1º grau incompleto	536	55,5
1º grau completo	96	9,9
2º grau incompleto	129	13,4
2º grau completo	138	14,3
3º grau incompleto	14	1,4
3º grau completo	10	1,0
não freqüentou escola	30	3,1
sem informação	13	1,3
Total	966	100,0

Dos entrevistados, 49,2% afirma ter uma **profissão**, 40,3% informou que **não tem profissão** e 10,4% disse ser estudante (Cf. Tabela 3 sobre a Relação profissional dos entrevistados).

**Tabela 3: Relação profissional**

Variável	Frequência	%
têm profissão	476	49,2
não têm profissão	390	40,3
estudante	99	10,4
sem informação	1	0,1
Total	966	100

As profissões citadas, na maioria, não requerem qualificação escolar e profissional, posto que são meras ocupações circunstanciais, não se configurando como profissão. As mais frequentes são: empregada doméstica (67 pessoas); atividades livres em comércio informal (45); atividades não-qualificadas da construção civil (44); funções várias e atividades em confecções de vestuário (33); funções não-qualificadas de operários e ajudantes de produção (26); comerciantes (28); comerciários (24), e trabalhadores da educação (21). As demais “profissões” foram indicadas por menos de 20 pessoas como enfermeiros, ajudantes de serviços gerais, funcionários públicos, eletricitas, manicures, dentre outros.

Entre esses trabalhadores, apenas 12% possuem **vínculo formal de trabalho**; 30,7% trabalham ‘por conta própria’ ou em empregos sem qualquer vínculo formal. A maioria, 57,1%, *não trabalha* (Cf. Tabela 4 sobre a situação de trabalho dos entrevistados).

**Tabela 04: Situação de trabalho**

Situação de trabalho	Frequência	%
não está trabalhando	552	57,1
trabalha sem vínculo	297	30,7
trabalha com vínculo	116	12,0
sem informação	1	0,1
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100,0</b>

Em relação à **renda familiar**, 31,7% possui renda entre 1 e 2 salários mínimos; 20,7% entre 3 e 4 salários mínimos e apenas 9,4% acima de 4 salários mínimos (Cf. Tabela 5 sobre a renda familiar).

**Tabela 5: Renda Familiar**

Variável	Frequência	%
Menos de um salário	43	4,5
1 a 2 salários	306	31,7
2 a 3 salários	200	20,7
3 a 4 salários	106	11,0
acima de 4 salários	91	9,4
Não tem renda	6	0,6
Não tem renda fixa	67	6,9
Sem informação	147	15,2
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 6: N° de pessoas que moram na casa**

Variável	Frequência	%
1 a 3 pessoas	176	18,3
4 a 6 pessoas	546	56,5
7 a 9 pessoas	175	18,1
10 a 12 pessoas	49	5,1
13 a 15 pessoas	11	1,1
Mais de 15 pessoas	8	0,8
sem informação	1	0,1
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100,0</b>

Para atingir essa renda na maioria das famílias, mais de uma pessoa trabalha, variando até sete pessoas por família, o que denota que parte desses trabalhadores não chega a alcançar a renda/mês de um salário mínimo. Estendendo esse raciocínio para o número de pessoas que moram em uma mesma casa, cuja média está em torno de cinco pessoas estima-se que *a renda média/mês por pessoa não alcança meio salário mínimo*, imprimindo aos moradores uma situação de extrema pobreza, perceptível em seu modo de vida (Cf. Tabela 6 sobre o número de pessoas que moram na mesma casa).

### ► As Condições de Moradia

Apesar de as famílias serem numerosas, as casas são pequenas, apresentam um número reduzido de pequenos cômodos. Nessas condições, a privacidade e a tranquilidade certamente ficam comprometidas, redundando em fadiga psicológica e física e em inúmeros conflitos familiares.

A maioria das casas (54,3%) é construída em madeira, mas há construções de alvenaria (34%) e de alvenaria associada à madeira (11,2%); algumas casas são de barro ou mistas. Prevalece a cobertura em telha de amianto (44%) nas casas, mas há também a



Foto 01: Foto do Rio Tucunduba – palafitas às suas margens

combinação de telhas de argila, de amianto ou laje, e mesmo de outros materiais (12,8%). Há casos de “barracos” que combinam outros materiais com plástico ou só utilizam plástico. As coberturas da maioria das casas são inadequadas à região, provocam extremo desconforto térmico e causam problemas de saúde, principalmente em crianças e idosos.

Parte da área da Bacia do Tucunduba é alagada, são as chamadas ‘áreas de igapós’, os leitos dos igarapés e do rio, bem como áreas com água represada que foram ocupadas por construções do tipo *palafitas*.

Tabela 7: Condições dos terrenos

Variável	Frequência	%
Seco	554	57,3
Alagado	379	39,2
seco e alagado	20	2,1
sem informação	13	1,3
Total	966	100,0



Foto 2: Rua aterrada após a macrodrenagem

Em virtude das condições do terreno, 39,2% das casas estão construídas em áreas alagadas, 2,1% tem parte de seu terreno alagado e a maioria, 57,3%, possui o terreno seco, no

entanto, 64,3% desses são passíveis de alagamento em períodos de grandes chuvas (Cf. Tabela 7 sobre as condições dos terrenos).

Em relação à **existência de fossas sépticas** (Cf. Tabela 8 sobre a Existência de fossa nas residências), 58,2% dos moradores afirmaram possuir, no entanto os tipos de fossas, geralmente, não correspondem aos padrões adequados à preservação higiênica e de saúde. Não garantem boa sedimentação, filtragem e infiltração de líquidos no solo, uma vez que grande parte dos terrenos são alagados e alagáveis, contaminando o solo, os cursos d'água e o lençol freático, além de exalar odor insuportável, '*mau cheiro*' gerando '*poluição atmosférica*' na referência da população.

**Tabela 8: Existência de fossa**

Variável	Frequência	%
Casa possui fossa	562	58,2
Casa não possui fossa	372	38,5
sem informação	32	3,3
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100</b>



**Foto 3: Menino tomando banho ao lado de uma fossa aberta**

O **abastecimento de água** atende 93,4% das casas e as restantes utilizam água de



**Foto 4: Captação de água fornecida pela COSANPA**

poços e do Rio Guamá. Em virtude da localização e das condições das fossas, bem como da inexistência de esgotos, essa água apresenta-se contaminada por coliformes fecais, segundo estudo e análise feita em laboratórios<sup>29</sup>. De todo o conjunto, somente três casas informaram não possuir energia elétrica.

Entre os **problemas mais evidenciados** no bairro destaca-se a violência (mencionado por 63,4%), em seguida a falta de segurança (37,1%) que tem relação direta com o problema

<sup>29</sup> São consideradas análises da UFPA e da própria COSANPA.

anterior, a falta de esgotos (27,7%), a presença de drogas (19,3%) e o desemprego (15,6%) (Cf. Tabela 9 sobre os Problemas mais graves do bairro).

**Tabela 9: Problemas mais graves do bairro**

Variável	Frequência	%
<b>Total</b>	<b>966</b>	<b>100</b>
Violência	613	63,5
Falta de segurança	359	37,2
Falta de esgoto	268	27,7
Droga	186	19,3
Desemprego	151	15,6

Tais problemas foram os mais citados, dentre outros como a *deficiência de serviços básicos*, o *abastecimento de água de boa qualidade*, a *ineficiente coleta de lixo*, o *precário funcionamento do posto de saúde*, as *condições precárias das ruas*, os *alagamentos*, a *poluição do ar devido ao mau cheiro que exala da água estagnada e do lixo espalhado*, também foi citada a *poluição sonora em virtude da proximidade das casas e das festas que são promovidas ao ar livre*.

*A qualidade da educação também foi destacada como um problema presente. A*



maioria (80,7%) considera que a escola pode interagir com a comunidade na resolução de seus problemas, embora para alguns (10,4%), a escola não pode ajudar. Os moradores consideram que a escola precisa participar com a comunidade no enfrentamento dos problemas presentes na área onde está inserida.

**Foto 5: Campanha contra a violência - PROSEI/escolas - 2003**

A participação pode se dar através de atividades diretas com os alunos, tratando essas questões na escola e em ações conjuntas com a comunidade.

Dentre as ações conjuntas possíveis a comunidade indica que a escola pode promover: campanhas envolvendo alunos e a comunidade, articulação com autoridades, cursos, encontros e palestras com a comunidade escolar e lideranças locais, centros comunitários e grupos de jovens.



Foto 6: Caminhada pela Paz - PROSEI/Escolas – 2003

### **Princípios metodológicos da investigação: percursos por onde trilhei**

A partir dessa percepção mais ampla do contexto sócio-econômico e histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, voltei meu foco para a escola lócus da investigação, na qual estive presente durante quatro meses acompanhando a dinâmica de seu funcionamento geral e, mais especificamente, a evolução de algumas aulas de matemática nas turmas de 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Tomei, pois, esta escola como *espaço real* de pesquisa, definindo o processo de inclusão ou exclusão escolar e social como *fenômeno enfocado* na pesquisa. Por isso, busquei desenvolver um *estudo de caso - na modalidade investigativa-narrativa* – que conforme nos ensina Telles (2005) se processa assim:

...Quando o *professor-pesquisador* deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Segundo Johnson (1992), nos estudos de caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.

Trilhar por esse caminho de investigação significa orientar-me por procedimentos metodológicos numa lógica que rompe com o determinismo pré-concebido. È durante o percurso da investigação que as conexões de análise vão emergindo e os elementos

vão se entrelaçando constituindo uma teia de informações articuladas a partir de uma lógica relacional fundamentada em proposições teóricas, reflexões e registros bibliográficos que sustentam as análises dos elementos vários.

Durante o período em que pude estabelecer algum tipo de interação com os professores, alunos e as equipes escolares, uma relação de *cooperação* entre nós foi estabelecida de forma tal que me possibilitou um **ir e vir** em relação à construção dos relatos. Isto porque, em momento algum, me foi negado esclarecimentos e emissão de opiniões sobre os temas em pauta e, da mesma forma, esse foi meu procedimento diante dessas equipes, interagindo com os sujeitos e com os processos de ensino e de aprendizagem. Ilustro com a minha atuação quando assumi as duas turmas conduzindo as aulas nos dias em que os professores de matemática estiveram ausentes. A substituição docente me oportunizou maior aproximação e conhecimento dos alunos bem como elementos para dialogar, posteriormente, com os professores.

Utilizei-me da *narrativa*, nos termos de Aragão (2004), *como abordagem metodológica de pesquisa para reconstruir/transcrever as histórias vividas* pelos alunos e professores em seus percursos escolares e formativos, as quais foram compartilhadas comigo, Além disso, utilizo-me da narrativa para *relatar os contextos e os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas aulas de matemática*, identificando elementos de análise que me possibilitaram retomá-las e discuti-las, posteriormente, com os professores.

A esse respeito, Connelly & Clandinin (1995:11) dizem que:

...A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas... Por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Para apropriar-me desse processo acompanhei o desenvolvimento das aulas e dialoguei com alunos e professores e, conforme ensinamentos de Aragão (2004), *ouvindo suas vozes através de narrativas individuais tecidas por eles, oportunizando a manifestação de seus sentimentos, sonhos, incertezas, problemas e conquistas*, bem como oportunizando o *exercício de seu pensamento autônomo*. Uma conquista que a autora citada evidencia a partir do pensamento de McEwan e Egan, já citados, ressaltando que *a narrativa é fundamental para comunicar quem somos, o que fazemos, como nos sentimos e por que devemos seguir certo rumo de ação e não outro*.



Os relatos, depoimentos, histórias de vida e manifestações de sentimentos na forma escrita e oral consistiram em riquíssimo material de pesquisa de onde emergiram os elementos de análise, uma vez que *funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida dos sujeitos envolvidos. As histórias narradas pelos professores, alunos e funcionários da escola são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa.* (Cf. Telles, 2005).

Conforme as análises de Cunha (1997), na pesquisa narrativa a análise dos relatos *mostra que toda a construção do conhecimento sobre cada um e sobre 'si mesmo', supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros.* Compreendendo que no exercício de relatar um fato vivido por ele mesmo, o relator *reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados* e a eles se agregam as interpretações do pesquisador, constituindo-se *numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.*

Acreditando ser esse o caminho que corresponde e que vem ao encontro de minha forma de *ver o mundo, ser e agir*, adotei essa modalidade metodológica, uma vez que me possibilitou *interagir com os meus sujeitos*, não me mantendo numa *postura neutra*, mas me envolvendo e *compartilhando experiências, interpretando, expondo, discutindo e buscando contrapontos na literatura*, me deixando livre para evidenciar os sentimentos e utopias sentidas e manifestadas em termos correspondentes aos mencionados por Gonçalves (T.V.O., 2000).

Encontro em teóricos como Capra (1982), Morin (2004), Reigota (1998) e Santos (2003), um outro tipo de fomento que me sustenta para tratar as questões emergentes numa *dimensão relacional sistêmica e multidimensional*, conduzindo minha percepção sobre o objeto por mim constituído na sua totalidade. Isso implica dizer que não me detive somente aos momentos pedagógicos de ensinamentos de matemática durante as aulas, mas ampliei meu foco de atenção para o funcionamento da escola como um todo, como se apresenta e se organiza na condição de espaço educacional, bem como voltei-me para as relações que nela se estabelecem, sua proposição político-pedagógica e as relações por ela estabelecidas com a comunidade em que está inserida. Ampliei ainda mais meu olhar analisando e levando em conta a dinâmica desse cenário maior que exerce decididas influências sobre a escola e os seus alunos sujeitos desta pesquisa.

Envolver-me nesses meandros metodológicos que caracterizam a pesquisa narrativa foi possível a partir de um processo organizativo e preparatório tendo em vista *traçar um*

*caminho para sentir o chão que iria trilhar*. Um desses aspectos fundamentais consistiu em definir os sujeitos e demais elementos definindo *pari pasu* **onde** e **quando** poderia buscar informações e dados para identificar e caracterizar elementos ou indicadores de análise. A seleção de aspectos a serem observados e registrados foi se definindo à medida que o processo evoluía, na dinâmica do **ir e vir**, indagando, dialogando, entrevistando, ajustando e observando, quando necessário, para complementar meus registros em função das orientações que apresento a seguir:

### **1. Instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados e informações para análise**

- **Em nível documental:** A secretaria da escola me forneceu as fichas de inscrição e registro dos alunos para obtenção de informações gerais. Não me negou o Censo dos dois últimos anos, com dados não completamente concluídos devido à insuficiência de pessoal na secretaria e aos problemas evidenciados em alguns registros. Tive acesso a apostilas, provas, livros e cadernos, utilizados nas aulas de matemática para análise de conteúdo, forma e estratégias metodológicas adotadas. Registrei os murais de informações, painéis e avisos afixados nas salas de aula, corredores, pátio e demais ambientes. Alguns Decretos, Leis e Avaliações Oficiais foram por mim obtidos através da *Internet*.

### **2. Dados e informações dos professores e de suas ações pedagógicas**

- **Entrevistas e observações *in loco*:** Realizei entrevistas com os professores, dialoguei com eles em momentos de encontros antes e após a aula e em sala de aula, quando assisti algumas de suas aulas e a mim se dirigiam e havia condições de conversarmos. Atentei para os itens que orientaram as entrevistas, diálogos e observações que aqui destaco. Procurei saber:

- O que o professor faz profissionalmente, onde e o quanto trabalha
- Como são suas aulas na EJA– conteúdos, metodologia, preparação ...
- Como avalia os seus alunos da EJA: critérios, registros e momentos
- Suas percepções sobre o aluno da EJA em relação às questões matemáticas: conhecimentos já adquiridos e lacunas
- Que compreensão o professor tem sobre a EJA: o que é, origem, *a que se propõe e resultados*

- Visão do professor sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola: saberes, conhecimentos e nível de sua participação pessoal; participação do professor em projetos ou ações coletivas da escola
- Participação do professor na escola de: momentos especiais ou de encontros para estudo, planejamento e avaliação da EJA
- Tipo de formação do professor: bacharel, licenciado, outras... Orientação formal ou formação específica (participação de cursos e eventos) para trabalhar com a EJA
- Em função da experiência pessoal do professor: como se dá a interação pedagógica em função da EJA? Como gostaria(m) que fosse(m)? Como o professor percebe a escola em relação à EJA e a relação com a Secretaria de Educação do Estado: *o quê* o satisfaz e *o quê* o incomoda nesses processos; o que cada um considera positivo (que está indo bem); que mudanças são propostas
- Grau de informação do professor sobre resultados da aprendizagem dos alunos em termos de *inclusão* ou de *re-exclusão* no município, estado e país
- Ponto de vista pessoal do professor sobre as contribuições da matemática para a exclusão escolar (e social) dos alunos regulares e da re-exclusão dos alunos da EJA
- Dados e informações do professor sobre a ocupação e o trabalho dos alunos: como cada um leva isto em conta na sua ação docente
- Relações existentes e possíveis do professor com a família dos alunos adolescentes
- Nível de participação e envolvimento do professor nas atividades propostas e realizadas na escola, bem como da própria *gestão da escola*
- Formas existentes e possíveis do professor participar ou integrar a comunidade na qual se insere a escola ou se inserem seus alunos, bem como de trazer a comunidade para participar de atividades escolares sob a sua orientação.

• **Observações das aulas:** Solicitei à direção, professores e aos alunos a permissão para assistir as aulas de matemática. Iniciei pela 3ª etapa, pois o professor da 4ª etapa me pediu para aguardar duas semanas enquanto ele concluía a 1ª avaliação do ano. Entrei em sala 14 vezes, sendo que o número de aulas variava entre duas e três aulas/dia, totalizando 36 aulas. Cada turma tinha cinco aulas semanais, distribuídas em dois dias por semana. Nesses momentos a atenção estava voltada para os seguintes aspectos:

- Interação entre professor-alunos-professor e alunos-alunos;
- Conteúdo(s) abordado(s): natureza, relação com a vida ou com o trabalho dos alunos; contextualização social e epistemológica do conteúdo;
- Metodologia de ensino, procedimentos didático-pedagógicos, atividades, recursos didáticos;
- Nível e forma da linguagem do professor e do aluno: precisão, clareza, simplicidade...;
- Condições de ensino e de aprendizagem: ambiente físico e psicológico da escola;
- Percepções, manifestações e sentimentos dos alunos e professores sobre o processo escolar em que estão inseridos nas suas classes.

Registrei parte dessas observações em meu *diário de bordo* (caderno onde registrava minhas observações diárias sobre as aulas) e as utilizo nas descrições de contexto ou em análises.

### 3. Dados e informações advindas dos relatos dos alunos

Organizei meus contatos com os alunos através de diálogos em espaços livres, recreio, nos intervalos de aulas, nas aulas em que se ausentaram os professores, acompanhando em sala suas atitudes e registrando sentimentos e falas significativas. Responderam um questionário que apresentei em duas partes para complementar informações gerais. Inicialmente não estava previsto esse procedimento, no entanto a escola não possuía informações suficientes que me possibilitasse traçar um perfil desses alunos. Convidei sete alunos para que compartilhassem suas histórias de vida comigo e organizei um grupo focal<sup>30</sup> com 13 alunos, onde registraram através de desenhos seus sentimentos em relação à

---

<sup>30</sup> Quando o pesquisador tem vários grupos (de pessoas, de dados) que está analisando e escolhe um determinado grupo para focalizar seus esforços de análise ou interpretação, este grupo é chamado “grupo focal”.

matemática e no grupo os compartilharam entre si. Dialogaram também sobre suas motivações de estudar na EJA, suas percepções sobre a escola, sobre si, seus desejos e suas relações com a matemática, professores e conteúdos.

Essas diferentes modalidades de atividades que ofereci aos alunos como meio de ouvir suas vozes, registrar seus depoimentos, perceber seus sentimentos e emoções me trouxeram uma gama de informações e registros que representam a matéria prima de onde retiro elementos para análise e construção dessa narrativa. Os eixos temáticos orientadores dessas ações, dizem respeito à:

- Representação social da escola
- Razões do(s) “abandono(s)” anterior(es) da escola, caso tenha ocorrido
- Termos e razões de mobilização e tipo de motivação de cada aluno para ‘o retorno’ aos estudos, à escola em classes da EJA
- Sentimentos dos alunos em relação à escola, à sua organização e ao seu funcionamento
- Nível de participação do alunado na gestão da escola: Conselhos, construção do PP da Escola, do Currículo
- Razões das preferências pessoais por disciplinas: por quê gostam mais ou gostam menos de...
- Atitude em relação a: (a) a disciplina de Matemática; (b) ao professor; (c) ao que estão aprendendo
- Projeções de mudanças e transformações: como desejariam que fosse a escola, os professores e a matemática
- Oportunidades de trabalho e de colocação: suas experiências anteriores e ocupações atuais
- Que razões apontam como responsáveis por terem sido reprovados ou terem que abandonar a escola: número de reprovações e abandono, em que período escolar
- Projeções e perspectivas de continuação dos estudos depois da EJA: profissão almejada e oportunidade pessoal prevista pelos alunos

- Relações do retorno e da permanência do aluno na EJA com estímulos constantes da família, do trabalho, de amigos e de outros
- Relações com a comunidade em termos participativos ou de iniciativas organizacionais tais como pastorais, grupos culturais e sociais, movimentos sociais e religiosos, e ONGs
- Oportunidades e frequência de participação pessoal e familiar em outros espaços culturais e de cidadania: cinema, clube, teatro, esportes, formas de lazer, festas e eventos.

#### **4. Dados e informações advindos das equipes técnico-pedagógicas e de apoio escolar**

• **Dos relatos das equipes:** Estive muito presente na escola durante os quatro meses de março a junho de 2005, me oportunizando dialogar com professores, equipe técnica, secretaria, merendeira, agentes de portaria e guardas de segurança, bem como acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Realizei uma entrevista com a direção e através de observações e diálogos procurei registrar informações a respeito de:

- Termos da organização da EJA
- Termos da elaboração do PP da escola
- Formas de envolvimento da escola com a comunidade: (a) participação da escola na comunidade e (b) participação da comunidade na escola
- Projeções sobre formas de participação desejáveis
- Dificuldades que identificam em relação ao EJA
- Razões do abandono dos alunos do ponto de vista escolar
- Importância atribuída à disciplina de Matemática na EJA
- Contribuições para o planejamento da escola, das disciplinas ou da organização dos conteúdos específicos, bem como da definição do material utilizado
- Dificuldades e expectativas como 'equipe gestora' da escola
- Apoio recebido da SEDUC ou de outras instâncias, entidades e instituições
- Razões da presença e tipo de participação dos policiais na escola.

## 5. Dados e informações de contexto

Para perceber a temática de investigação na sua totalidade, senti necessidade em me apropriar de alguns conceitos e suas representações nos contextos, sócio-cultural e político-ambiental. Com o objetivo de tratar a temática de modo relacional e não fragmentada, identifique e analise elementos que incidem direta ou indiretamente sobre a questão, construí relatos e apresentei como se manifestam esses elementos nos contextos mais amplos e mais restritos que envolvem o problema. Para tal discorri sobre:

- Localização da exclusão/inclusão social e a trajetória de implementação da EJA no Brasil<sup>31</sup>
- Informações sócio-históricas e econômico-ambientais da área de localização da escola, seus sujeitos e cenários

## 6. Fontes utilizadas na identificação de elementos de análise

Nos relatos das histórias de vida dos alunos, grupo focal e entrevistas com professores e direção tive oportunidade de ouvir as vozes desses sujeitos, perceber suas expressões, sentimentos e emoções. Todas foram áudio-gravadas e transcritas posteriormente.

Os questionários foram construídos com questões abertas para os alunos responderem. Suas respostas foram sintetizadas por eixo temático.

As observações e diálogos realizados com os sujeitos foram registradas em diários de bordo. Essa gama de documentos constituem-se nas fontes de onde destaco os elementos para análise. Localizo aspectos relevantes e os articulo entre si para tecer as reflexões sobre a temática em questão. Teço nesse momento a *tradução de suas vozes*, seus sentimentos, percepções, *tensões e intenções* manifestas pelos sujeitos envolvidos no fazer do Ensino de Matemática na EJA dessa escola (CHAVES, 2000).

Também são fontes de pesquisa os desenhos de símbolos que os alunos construíram, representando seus sentimentos pela matemática. Como também articulo com a literatura e com a documentação oficial da escola, de secretarias e institutos de pesquisa de âmbitos estadual e federal que atuam na educação e que apresentam as políticas e estatísticas

---

<sup>31</sup> A ser apresentado na terceira seção desta narrativa.

dessa área, através de publicações e via Internet, para fundamentar as análises elaboradas que sustentam essa dissertação.

O tratamento dado às informações e aos elementos de análises, obtidos dos instrumentos de dados a partir de seus entrecruzamentos, resultaram nos *textos de pesquisa ou narrativas*, como assim denominam Connelly & Clandinin (2000). Organizei esses elementos de análise em torno de três *núcleos temáticos* a partir da produção de significados e estabelecimento de *relações não causais* entre si, os quais serão tratados em seções posteriores, quais sejam: 1) Alunos e alunas da EJA sujeitos deste contexto; 2) A condução do processo ensino-aprendizagem na EJA por professores de matemática; 3) Desafios da Educação Matemática de Jovens e Adultos no tempo presente.



## A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INCLUSÃO SOCIAL EM CENÁRIOS BRASILEIROS DE EXCLUSÃO

Não se educa sem a capacidade de se indignar diante de injustiças.

**Paulo Freire**

Ao me decidir por tratar do problema desta pesquisa, aprofundi estudos sobre a temática da exclusão social, buscando conhecer suas manifestações e dimensões, uma vez que esse estudo se processa com sujeitos em ambientes e cenários que expressam a *condição de exclusão*.

Os debates, estudos e pesquisas em torno da temática bipolar de exclusão/inclusão social têm sido recorrentes nos dias atuais neste País, por se dar com o intuito de explicitar para compreender as suas causas, o que as produzem, bem como as suas implicações e os impactos que promovem quer no indivíduo quer nos grupos sociais. Na esteira dessas idéias, busco orientar minha reflexão para compreender a participação da educação nesses processos sociais, passível de ser percebida a partir de um olhar aguçado e de análises dedutivas, uma vez que a educação perpassa e participa de toda essa dinâmica, imprimindo maior ou menor evidência aos lugares, contextos, cenários ou situação sob consideração.

A expressão *exclusão social* é referente ao presente e vem sendo utilizado em várias áreas do conhecimento apresentando múltiplos significados. Ganhou expansão a partir da década de 80 para expressar as novas feições da pobreza. A **exclusão social** consiste em um *processo sócio-histórico, por que passam indivíduos e grupos sociais, de distanciamento da vivência dos direitos, em especial dos direitos humanos*, como expressa Arzabe (2004). O conceito de ‘exclusão social’ remete simultaneamente ao de ‘inclusão social’, ambos situam-se no âmbito da equidade.

Os conceitos ‘**exclusão social**’ e ‘**pobreza**’ se distinguem na forma como abordam a *questão da desigualdade social*. Na designação ‘pobreza’ estão implicados aspectos relativos à falta de recursos econômicos e sociais disponíveis para um indivíduo, uma família ou um grupo viver com dignidade. Conforme conceitua Azam (1993), *a pobreza é o sintoma de uma relação entre os homens que as sociedades modernas esperavam poder erradicar por meio de uma produção frenética e ilimitada*.

A denominação ‘*pobreza*’ passou a ser utilizada para designar o estado em que se encontra grande parte da população que vive a falta de recursos e não está sendo atendida

pelas políticas públicas, sofre discriminação étnica e social, além de estar destituída material e plenamente de seus direitos básicos para uma vida digna.

A idéia de *'exclusão social'*, por sua vez, está centrada nos aspectos relacionais, posto que *se refere à participação social inadequada, à ausência de proteção social, à integração social e de poder.*

O termo *'exclusão'*<sup>32</sup> significa *'privação de certas funções', 'estar à margem de', 'estar fora de'*. Assim, esse novo conceito de relação social, denominado de *'exclusão social'* consiste em um processo sócio-histórico complexo, com vários sentidos, que expressa a perda de espaço social, jurídico e político de indivíduos e grupos sociais minoritários, em virtude da destituição de recursos econômicos, sociais, jurídicos, religiosos e culturais. Essa destituição abarca, em especial, as pessoas pobres, de tal forma que os impossibilita de atuarem nos espaços sociais, dos quais destaco a escola, para o exercício de seus direitos sociais. Nesses grupos se incluem as mulheres, os negros, as pessoas com deficiência, os idosos, homossexuais, as crianças, adolescentes, os jovens e todos aqueles que não conseguem partilhar do controle do poder social. Sposatti<sup>33</sup> (1996) assim define a exclusão social no Brasil:

Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de **uma lógica** que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de **privação coletiva** é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública. (Os grifos são meus)

Destaco nesse contexto que a questão principal não está centrada na definição do termo, em seus sinônimos ou aplicação. O sentido estrito da exclusão social abrange a idéia de ***privação coletiva de direitos***. Direitos esses que não são acessíveis ou não são exercidos nos mesmos moldes do exercício de outras pessoas que são consideradas *incluídas*.

Essa dinâmica sistêmica redundando em um grande número de pessoas que vivem em condições de miséria, marginalização, discriminação, analfabetismo e não equidade. Revela também as escolhas políticas e sociais de uma sociedade, em detrimento de participação, proteção e integração social de seus componentes sociais, impedindo-os da vivência de seus direitos fundamentais.

---

<sup>32</sup> Cf. Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Ilustrado – FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Ed. Gamma, 11ª Edição.

<sup>33</sup> Referência obtida em texto digitalizado disponibilizado pela *Internet*.

As desigualdades sociais vêm se estabelecendo ao longo da história da humanidade e delineando feições a partir dos contextos sócio-políticos que acabam por promover o afastamento das pessoas de seus direitos básicos. No contexto do capitalismo, a relação social de exclusão se evidencia principalmente em virtude da relação estabelecida com o mundo do trabalho. Uma relação que fundamenta a definição de ‘exclusão social’ elaborada por Castells (1998:73) e que Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) nos apresentam é a seguinte:

O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro das normas sociais [...] A exclusão social é, de fato, o processo que não permite a uma pessoa o acesso ao trabalho no contexto do capitalismo.

Os avanços tecnológicos e científicos alcançados nos últimos séculos favorecem o aumento das diferenças sociais em virtude da exploração degradante do homem pelo homem e desencadeiam a dispensa de mão de obra de milhares de trabalhadores, promovendo o desemprego, imprimindo uma **nova feição à exclusão social**. As desigualdades aumentam, ficando bem marcada a discrepância entre ricos e pobres.

Trato, portanto, da relação mutuamente inclusiva **inclusão/exclusão social**, com o intuito de fazer uma análise crítica sobre os impactos que tais processos promovem nas pessoas e nos grupos sociais, que implicam os sujeitos e espaços de nossa atuação profissional como professores.

Encontro inspiração para abordar a temática da inclusão/exclusão social nos próprios grupos sociais que se encontram em situação de exclusão e com os quais vivenciei algumas experiências, compartilhando saberes e construindo coletivamente, estratégias para atuar no campo das lutas por conquistas de direitos e de justiça social. Refiro-me a grupos de pessoas com necessidades especiais, a grupos de mulheres, de homossexuais, de negros, dos ‘sem terra’, de crianças e adolescentes, de jovens e idosos, que vivem a experiência da exclusão, mas se mantêm na luta por conquistas e vivências de direitos, deflagrando movimentos de reivindicações junto à sociedade e ao poder público. Grupos sociais incansáveis na busca do aprimoramento de suas organizações, do fortalecimento da sua auto-estima e da construção de consciência crítica, bem como de identidade individual e coletiva.

Por considerar que a Educação consiste em um processo que constrói possibilidades de (re)inclusão escolar e social, busco estabelecer relação com o processo sócio-histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA como uma estratégia que pode favorecer a (re)inclusão escolar e a permanência com sucesso de jovens e adultos nessa modalidade de ensino. Isto

significa uma nova/outra oportunidade para aqueles que abandonaram por algum tempo a escola e retomam a trajetória escolar, ou para aqueles que optam pela EJA por terem se atrasado na escolaridade em virtude das reprovações, ou ainda, a EJA representa a possibilidade de inclusão escolar daqueles que não tiveram oportunidade de ter iniciado os estudos na infância, em idade considerada própria. Todos esses sujeitos, assim caracterizados, assumem a perspectiva expressa de *realizar ou finalizar seus estudos*, por diversos motivos segundo eles próprios declaram: *ser alguém na vida, melhorar ou arrumar um emprego, aumentar o salário, entrar na universidade, passar em outros testes [se incluir numa profissão], recuperar o tempo que já perderam, realizar o sonho de estudar, servir de exemplo aos filhos, aprender mais...* Essas são expressões de jovens e adultos matriculados na EJA sobre a razão que os levou a optar por esta modalidade de ensino.

Esses jovens e adultos que no tempo presente encontram-se matriculados na EJA, representam não mais que 5% da demanda crescente de 66 milhões de jovens e adultos brasileiros com mais de 14 anos de idade que ainda não concluíram o ensino fundamental, segundo pesquisa divulgada pelo INEP (2000)<sup>34</sup>.

Diante desse cenário, conduzo a análise do processo de implementação da política educacional da EJA de forma relacional para que *seja consistente*, assumindo com Hage (2005) a compreensão de que se existe esse contingente populacional que ainda não concluiu o ensino fundamental, esta situação se deve à *ampliação das desigualdades sociais em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, habitação e de condições dignas de vida, impostos a uma parcela significativa da população. Situações impeditivas de pessoas mais pobres e grupos sociais minoritários acessarem a escola e nela permanecerem com sucesso*, ampliando progressivamente a demanda para a EJA.

### **Explicitando uma trajetória plena de acertos e desacertos na construção de uma proposta educacional inclusiva: a Educação de Jovens e Adultos**

*O motivo de eu estar estudando na EJA é que na vida para a gente conseguir alguma coisa, nós temos que lutar... Hoje o estudo é muito importante não só para os novos como para os velhos de idade.*

**Fábio –23 anos – 3ª etapa da EJA.**

---

<sup>34</sup> Referência obtida em texto digitalizado disponibilizado pela *Internet*.

A educação de jovens e adultos em seu percurso histórico vem se constituindo como um conjunto de processos educativos que ocorre junto às pessoas com mais de 14 anos de idade, no âmbito escolar ou fora da escola, de maneira mais ou menos sistemática.

Di Pierro (2004) nos informa que a educação de adultos vem sendo concebida como um *direito público subjetivo à educação dos cidadãos de todo o planeta e à aprendizagem ao longo da vida*, incluindo tanto a escolarização quanto outros *processos educativos não-formais*, conforme normatizado pela Constituição Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa concepção de educação de adultos foi firmada entre os 1.500 representantes de 170 países, incluindo o Brasil, participantes da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, promovida em julho de 1997 pela Unesco, na Alemanha, onde os países assumiram um compromisso coletivo registrado na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, cujo Art. 3º, diz:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou, as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente; a educação não formal é toda a gama de oportunidades da educação informal e ocasional existente numa sociedade educativa e multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.

Fora do âmbito escolar a formação de jovens e adultos pode ocorrer em diferentes espaços da vida social. O *caput* do Artigo 1º da LDB indica que esses espaços podem ser *a família, os espaços de convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e de pesquisa, os movimentos sociais, as organizações e as manifestações culturais*. São especificadas, ainda, as instituições religiosas, as organizações sindicais, partidárias, de educação popular e de educação ambiental. Haddad e Pierro (2000) acrescenta a formação através dos meios de informação e de comunicação que ocorrem presencialmente ou à distância.

Nesses espaços, as práticas educativas são diversificadas e processadas através da alfabetização, da teleducação, da formação profissional, política, ecumênica, cultural e sócio-ambiental. As instituições que desenvolvem esses processos formativos fora do ambiente escolar, de modo geral, se constituem com o objetivo de contribuir com a proposição e formulação de políticas públicas. Desenvolvem suas atividades priorizando jovens e adultos excluídos de seus direitos básicos dos quais destaco a Educação.

Esse contingente populacional brasileiro representa, como já mencionado, 66 milhões de brasileiros acima de 14 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental (Cf. IBGE e INEP, 2000). Dos quais 13.087.345, encontram-se sem instrução e com menos de um ano de estudo. Segundo a LDB – *O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*. A idade própria refere-se ao período de 7 a 14 anos de idade, correspondente à escolaridade de 1ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental.

As instituições não oficiais que atuam junto a esse público, se constituem com o compromisso de lutar pela *extensão da educação para todos*, tendo como foco prioritário a alfabetização e a educação de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de participar de *processos educativos escolares desde a infância*. Isto quer dizer em tempo e *espaço adequado à sua formação escolar* dentro da regulamentação da educação básica vigente no País, que em princípio iniciar-se-ia aos 7 anos de idade, de acordo com a lei.

Os processos educativos que não incluem a escolarização vêm sendo abordados na pesquisa educacional brasileira através de estudos de *educação popular*.

Gadotti e Romão (2003) nos chamam a atenção para a definição inadequada que é dada à educação de adultos, uma vez que essa *traz em si um conceito próprio*. As definições como *formação assistemática, não formal, e extra-escolar*, trazem uma concepção de valorização do que é *sistêmico, formal e escolar* e de menor valor ao que é considerado *não-formal*, uma vez que é concebida como uma educação *complementar de e supletiva de*.

Tratar a educação de adultos perpassa por compreender a política educacional que a fundamenta e o tratamento sócio-político que vem sendo dado ao longo da história na sua formulação, para que possamos nos situar e compreender o que ocorre nos dias atuais. Vale iniciar pelas diferenças de significados e sentidos que lhe são atribuídos a partir da denominação de termos e expressões, e das concepções utilizadas em diferentes contextos. Nesse sentido, Gadotti e Romão ressaltam que a *educação de adultos, a educação popular, a educação não formal e a educação comunitárias* não são sinônimos, como assim têm sido tratados.

Os termos *educação de adultos e educação não-formal* referem-se ao mesmo campo teórico e prático da educação. Na definição de Gadotti e Romão (2003:30):

A **educação popular**, como concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares,

em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

A educação pública, por outro lado, consiste em uma função do Estado e por ele deve ser financiada. No entanto, em concordância dos autores citados, venho constatando o quanto a educação oficial é *marcada por contradições sociais e políticas*. Na tentativa de garantir a sua legitimação, o Estado procura prover a população de políticas básicas como educação, saúde, moradia e outras, através de ações compensatórias, emergenciais e alternativas, em sua maior parte, ao invés de implementar Políticas Públicas efetivas e eficazes.

Os movimentos sociais e organizações populares, ao longo de sua história, vêm lutando pela responsabilização do Estado em garantir a *educação formal de jovens e adultos, especialmente a educação básica*. Considerando ser este um contingente populacional composto por trabalhadores que, na luta pela sobrevivência, tiveram que deixar a escola em segundo plano, como afirmam Gadotti e Romão (2003:31), de modo geral *o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida continuam comprometendo o processo de alfabetização dos jovens e adultos*.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, o processo de construção da política educacional de jovens e adultos em relação à *educação básica*, foi se constituindo permeado por acertos e desacertos. Nesses, quando organizados na *linha do tempo*, do modo como nos apresentam Haddad e Pierro (2000), percebe-se a fragmentação, a fragilidade da proposta, os avanços e retrocessos durante o seu percurso. Isto, certamente, redundou nessa imensa demanda potencial para a EJA, que foi se constituindo ao longo da história e que alcança os dias de hoje sem ainda se apresentar com uma estrutura que caracterize tal proposta efetivamente como uma Política Pública efetiva.

Traço uma rápida visão panorâmica até o tempo presente com o objetivo de me inteirar desse processo, uma vez que estou focalizando esse espaço e nele **pretendo que minha presença se vá tornando convivência**. Ainda, nas palavras sábias de Freire (2005), pretendo **que o meu estar no contexto vá se tornando estar com ele**. Nesse sentido, conhecer a história representa ampliar possibilidades de não determinar conduções, uma vez que pretendo não somente constatar o que ocorreu ou ocorre, mas intervir nesse espaço da EJA como *sujeito de ocorrências*, uma vez que me inseri no contexto educacional como professora, com o desejo de nele atuar não simplesmente como *objeto da História, mas seu sujeito igualmente*. Na imersão que faço no mundo da história, da cultura, da política, o que

*constato não é para me adaptar, mas para mudar.* Nessas palavras de Freire encontro a razão do meu envolvimento profissional cidadão.

Apresento essa *visão panorâmica* dentro de uma lógica aproximada à de Haddad e Pierro (2000), organizando por períodos e articulando as ocorrências, quando possível, à ideologia, aos regimes e planos de governos postos em prática no País.

No **Período Colonial** a educação de adultos era exercida pelos missionários jesuítas, inicialmente para indígenas e negros, *com o objetivo de difundir o evangelho e normas de comportamento*, como também *ensinar ofícios necessários à economia colonial*. Não existem registros sobre a educação de adultos no período de 1759 até 1824, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil no período do Império. A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824 regulamenta sobre a *instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*, incluindo os adultos. No entanto, essa lei não saiu do papel, *não saiu da intenção legal*, e não cumpriu a sua função. A educação ministrada no Brasil durante todo esse período era voltada para a elite e priorizou as crianças. O liberalismo vigente repassava para as Províncias a incumbência de assumir a educação. *Algumas poucas Províncias dispensaram esforços para educar algumas crianças, jovens e adultos*. Ao final do Império 82% da população, acima de cinco anos, era analfabeta.

A Constituição de 1891, de caráter federalista, descentralizou oficialmente a responsabilidade pública pela educação para as Províncias e Municípios. O censo de 1920 indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Foi *a partir da década de 1920, como nos informa* Haddad e Pierro (2000:110) *que o movimento de educadores e da população demandando mais escolas e melhoria na qualidade de ensino, iniciou o estabelecimento de condições para a educação de jovens e adulto*. Os movimentos em prol dessa demanda surgiram principalmente em virtude do início da industrialização e urbanização de cidades brasileiras.

A elite brasileira apesar de estabelecer a **educação como direito para todos**, sem que fossem garantidas condições para sua efetivação, transferem o eixo de responsabilidades para cada indivíduo, passam a associar esse direito não cumprido pelo Estado a um *dever educacional do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania*. (Haddad e Pierro, 1974: 63).

O papel do Estado foi reformulado a partir da Revolução de 1930, definindo-o como Estado Central e traçando um *Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo governo federal*, com definição de responsabilidades nos âmbitos federal, estadual e municipal. Reafirmando **o direito de todos e o dever do Estado para com a Educação e a**



**educação de adultos veio se firmar como um problema de política nacional** somente no final da década de 1940, pela primeira vez recebendo um tratamento diferenciado. Iniciado em 1938 com a criação do INEP-Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cujos estudos e pesquisas contribuíram para que em 1942 fosse criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, propondo estender recursos para *um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos*. A regulamentação do Fundo em 1945 definiu que 25% seria para esse fim.

A UNESCO emerge nesse contexto pós-guerra em 1945 denunciando ao mundo as desigualdades entre países. Deflagra uma campanha sobre a importância da educação, em especial educação de adultos, para o desenvolvimento dos países considerados “atrasados”. A partir de então a **educação de adultos tornou-se independente da educação elementar**. Os direitos sociais conquistados nas propostas liberais anteriores passavam a se constituir como políticas públicas, como *mecanismo de sustentação dos governos nacionais*, por parte da população.

Nesse período de 1946 a 1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais, oficiais, e outras ações com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Essas campanhas eram denominadas de “*cruzadas*”, e tinham por objetivo acomodar tensões entre as classes sociais e prover qualificação mínima à força de trabalho para garantir a efetivação de projetos nacionais governamentais, sendo elas: **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947)**; **Campanha Nacional de Educação Rural (1952)** e **Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958)**.

Essas primeiras Campanhas refletiam as contradições da sociedade brasileira, apresentando em suas propostas pedagógicas a concepção político-social inerente ao funcionamento da democracia liberal e do Estado *nacional-desenvolvimentista* vigente nesse período. Os investimentos realizados nas décadas de 1940 e 1950 reduziram os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960.

Em 1958 surge, no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em Recife, a idéia de criar um *programa permanente de enfrentamento ao problema de alfabetização*, originando posteriormente, em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964. Foi um período muito criativo, em que o projeto político-pedagógico apresenta uma proposição que possibilitaria a formação de indivíduos participativos e autônomos na condução de sua vida individual e coletiva. Com o Golpe Militar essa proposta ideológica não coadunava com a dos novos governantes, redundando no exílio político de Paulo Freire. nosso grande mestre que

conseguiu semear essa proposta em outros países da América Latina, Europa e África, conquistando notoriedade na Educação.

No novo Plano de educação, **os jovens e adultos envolvidos seriam considerados sujeitos participantes e conscientes do processo e não como instrumento de ação política.** O governo *popular/populista* buscou articular a *educação de base*, como assim era entendida a educação de adultos, com as *'reformas de base'* que o governo propunha. Participaram dessa proposta os Centros Populares de Cultura – CPCs e o Movimento de Educação de Base – MEB apoiado pela Igreja, permanecendo até 1969.

Nos governos Jânio-Jango a situação se agravou com a insegurança de emprego, perda do poder aquisitivo dos salários e as pressões políticas por parte das camadas populares, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento de processos educativos com adultos, reconhecidos como instrumento de ação política pelo seu *potencial conscientizador e organizativo*. Para tanto a valorização da cultura popular ganhou espaço na educação de adultos a partir das suas propostas didático-pedagógicas.

Com o golpe militar em 1964, essa proposta foi interrompida passando a ter outra feição. O Movimento de Educação de Base da CNBB, por pressão interna e política passou a ser espaço de evangelização e não mais de educação popular.

A repressão militar tentou acabar com a educação popular. Os grupos resistentes que conseguiram persistir desenvolviam suas ações de maneira dispersa e na clandestinidade. Alguns grupos que defendiam interesses do regime militar foram se estabelecendo como a *Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã*, com uma proposta assistencialista, durou até 1971, cuja proposta passou a não corresponder nem mesmo aos interesses militares.

Na tentativa de manter um *canal de mediação com a sociedade*, responder ao direito à cidadania perante o mundo e buscando substituir o trabalho da Cruzada ABC, o governo criou em 1967, o **MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.**

O MOBRAL funcionava com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Para tanto os dirigentes militares promoveram uma grande campanha de massa que segundo Paiva (1982: 100) a alfabetização perdeu o caráter técnico e passou a vender a idéia que *com a alfabetização o mercado iria contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada*. Conclamaram a população para que fizesse sua parte *'você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber'* esse era o lema, como nos informa Albuquerque e Leal (2004:45). Para a operacionalização da campanha, recrutaram pessoas sem que estivessem preparadas para o magistério, não havia a preocupação com *o fazer e o saber docentes*. Os métodos e material

assemelhavam-se aos que os movimentos sociais haviam anteriormente proposto, no entanto, era só semelhança, pois a essência da proposta era voltada para o modelo de modernização e desenvolvimento do país. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000:115):

O MOBREAL era uma campanha de massa que tinha como proposta o controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para ganhar a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Em 1974 foi criado o *Ensino Supletivo*, regulamentado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 5.692 de 11 de agosto de 1971, que visava implementar *uma nova concepção de escola, em uma nova linha de escolarização não-formal*, assim registrado no parecer 699, como nos apresenta Haddad. Traz também o objetivo de *suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada*, recuperando o atraso de escolarização dos que não tiveram oportunidade de estudar. A LDB concede ao Ensino Supletivo a função de buscar imprimir uma *educação do Futuro, tendo a escola como um centro de comunidade para a sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão*.

Era uma proposta contraditória ao que apresentava os movimentos populares, uma vez que deveria obedecer a uma *doutrina única* para a grande massa do país, não respeitando a diversidade dos grupos sociais.

O ensino supletivo encontrava-se relacionado ao ensino regular, apesar de se apresentar como independente e tinha a função de *recuperação escolar*. O sistema educacional se estruturava a partir de uma proposta discriminatória, apresentando trajetórias distintas para a elite e para os trabalhadores. Com isso buscava atenuar as contradições sociais existentes para obter consenso e manter a ordem vigente. Nesse período foi criada uma Secretaria de Ensino Supletivo autônoma, com o objetivo de integrar as experiências paralelas ao sistema regular e incentivar as várias formas de educação implementadas pelos movimentos sociais.

Como nos esclarecem Haddad e Pierro (2000:117) o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: (1) a de *Suplência* para suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos; (2) a de *Suprimento* com a finalidade de retornar à escola para aperfeiçoamento e atualização de ensino aos que haviam concluído ou não o ensino regular; (3) a de *Aprendizagem referente à formação metódica do trabalho* a cargo do SENAI e SENAC, e (4) a de **Qualificação** como função responsável pela profissionalização, formando recursos

humanos especificamente para o trabalho. Essa proposta cumpriu o papel de desviar a tensão política em torno da exclusão escolar e apresentava-se como uma proposta “neutra” de educação voltada para a *modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande”* da era Médici.

Os programas federais do Ensino Supletivo ficaram sob a responsabilidade do Departamento do Ensino Supletivo do MEC de 1973 até 1979, sendo o órgão transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU), subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS. As Secretarias Estaduais de Educação assumiram a responsabilidade em implementá-la no Estado priorizando o Ensino de 1º e 2º graus, ficando a alfabetização em segundo plano e sendo assumida por algumas prefeituras.

Em 1985, os civis retomam o governo nacional e inicia um processo de democratização das relações sociais e instituições políticas, *alargando o campo dos direitos sociais*. Os movimentos sociais, os partidos políticos e organizações populares, comunitárias e sindicais passaram a ocupar espaço no cenário público, político e social. Com maior organização e liberdade em atuar e revelar suas ideologias e desejos de justiça social, muitos iniciaram processos próprios de alfabetização ou articulados com a proposta do Governo.

Com a promulgação da Constituição de 1988, concretiza-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, tendo o Estado como responsável por sua oferta pública, gratuita e universal. Mesmo assim nesse período a normativa não garantiu o direito conquistado, uma vez que as políticas públicas não concretizaram a efetiva política de educação de jovens e adultos.

Na Nova República, o primeiro governo civil após a ditadura militar, extinguiu o MOBREAL e criou ainda em 1985 a **Fundação EDUCAR**, fazendo parte do MEC com a responsabilidade de supervisionar e acompanhar os estados e programas que recebiam recursos para a alfabetização, articular o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de jovens e adultos, a formação de educadores e produzir material didático.

Em 1990, no Governo Collor, a Fundação é extinta e nada é criado para substituir a referida Fundação, ficando o Governo Federal ausente dessa responsabilidade. Uma contradição à Constituição de 1988 que indicava o Governo Federal como responsável pela condução da proposta educacional. Os municípios passaram a assumir essa responsabilidade, bem como algumas organizações não governamentais e Universidades passaram a exercer esse papel.

Para suprir essa lacuna, a sociedade civil fomentou o **Movimento de Alfabetização – MOVA**, que de maneira articulada com o poder público de alguns municípios foi

implementado pelas prefeituras, principalmente de governos populares. Essa proposta trazia o ideário da educação popular, atendendo as diversidades dos grupos e os sujeitos como co-participes do processo educativo. Antes de seu impeachment Collor cria um **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC** com o objetivo de transferir recursos a municípios e instituições pra desenvolverem a alfabetização e continuação do ensino, no entanto esse Programa não se efetivou.

O presidente Itamar Franco ao substituir o presidente Collor abandona esse Programa. Para responder ao compromisso firmado mundialmente em investir na alfabetização, faz uma consulta popular e cria no final de seu mandato em 1994 um **Plano Decenal** prevendo o *acesso e progressão de ensino* para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões para EJA.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito, e em 1988, reeleito. O descompasso do Governo Federal com a sociedade civil leva-o a reeditar as velhas práticas de Campanhas não mais aceitas por educadores e estudiosos da Educação. Em 1996, o Governo de FHC lança na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, o **Programa de Alfabetização Solidária – PAS**.

O Programa trazia como proposta a articulação entre o poder público, os empresários e as universidades e deveria ser implementado em municípios onde o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano fosse inferior a 0,5. Mais uma vez, a Educação de Jovens e Adultos é tratada em desacordo com as necessidades que esse público apresenta, além de ser uma **campanha aligeirada** e cheia de contradições, como Albuquerque e Leal (2004) nos apresentam: Os alfabetizadores seriam “*treinados*” durante um mês, concebendo que qualquer um pode alfabetizar e alfabetização de cinco meses, proposta única para o País e não articulada com o *ensino regular*; Instituições Superiores do Sul do País supervisionariam as atividades no Norte e Nordeste, revelando a discriminação e a relação de submissão entre regiões; o slogan da campanha “*Adote um analfabeto*”, traz a concepção de que o analfabeto é um incapaz e passível de uma ação assistencialista; o Programa se estruturou paralelamente ao MEC e de forma desarticulada à continuação do ensino após a alfabetização; os resultados como era de se esperar foram insatisfatórios, *menos de um quinto dos alunos aprenderam a ler e escrever pequenos textos*, conforme avaliações realizadas; a educação de jovens e adultos deixa de ser um direito básico da cidadania e passa a ser considerada uma ‘*política compensatória*’ que depende da boa vontade de doadores para atender a esse público.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovada, em 1996, uma emenda constitucional, simultânea à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/0, desconsiderando propostas e projetos em tramitação sobre a educação de

jovens e adultos há oito anos em debate. Na nova LDB, somente dois artigos tratam da educação de jovens e adultos e reiteram o *direito aos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo e ao Governo o dever em garantir esse direito*.

As novidades, segundo Haddad e Pierro, já referidas, referem-se ao *rebaixamento da idade para participar dos exames: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio*. Com a nova LDB, ficou *abolida a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo*, dessa forma ficaram integradas num mesmo organismo a educação de jovens e adultos, e o ensino básico comum. *A flexibilidade na organização de ensino e a aceleração dos estudos* deixaram de ser *atributos exclusivos da educação de jovens e adultos*.

A proposta de reforma suprimiu da Constituição o artigo que responsabilizava o governo federal e a sociedade civil em relação à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental até 1998, uma tática para reduzir o montante de recursos que a União deveria dispor à Educação e cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, no qual os recursos são distribuídos aos Estados e municípios, de modo proporcional ao número de matrículas. Foi estipulado um valor médio de recursos que deveria ser investido por aluno, no entanto esse valor não vem sendo cumprido integralmente pelo governo federal, criando uma dívida interna entre a União e os Estados. Dessa forma, o FUNDEF não atende a Educação Infantil, nem ao Ensino Médio e tão pouco à Educação Básica de Jovens e Adultos.

No percurso da história, vimos que a educação de jovens e adultos sofre alterações, atrelamentos e desatrelamentos em sua relação com o sistema da educação nacional, de acordo com as influências político-econômicas dos vários governos. A Educação de Jovens e Adultos conquista espaços na cultura jurídica, mas não se torna prioritária nos orçamentos públicos. Essa flutuação e indeterminação levaram alguns seguimentos internos de governo, articulados pela organização da sociedade civil, a apoiar programas com recursos públicos, ficando esses programas descentralizados, no âmbito do poder público.

Nesse contexto, destacam-se três Programas: (1) o **Programa de Alfabetização Solidária – PAS**: idealizado pelo Ministério da Educação, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária e vinculado à Previdência da República que atuava no combate à pobreza; (2) o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: gestado fora do âmbito governamental, numa articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e iniciado em 1998, que consiste em uma proposta de política Pública de educação de

jovens e adultos no campo, coordenado pelo INCRA, financiado pelo governo federal e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, com o objetivo de alfabetizar em um ano e a elevar a escolaridade básica (vem subsistindo à descontinuidade e em 1999 chegou a 55 mil alfabetizando e 2,5 mil monitores no país), e (3) o **Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR**: Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – SEFOR/MTb, que é financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, concebido em 1995, e compreende a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade. Sua operacionalização é descentralizada, ficando no Estado sob a coordenação das Secretarias de Trabalho e Emprego. Conta também com uma rede de parceiros públicos e privados para a sua operacionalização, como universidades, ONGs, Sindicatos, Fundações, Centrais Sindicais, escolas de empresas, dentre outros.

Ao término do século XX, as políticas para a EJA – Educação de Jovens e Adultos procuram corresponder aos avanços tecnológicos e à economia globalizada que demandam qualificação dos indivíduos que integram a sociedade, para que garantam maior e melhor desempenho nas atividades produtivas. Essas exigências trouxeram para a grande parcela da população de jovens e adultos, maior dificuldade de inclusão escolar e social, pois além da falta de oportunidade de frequentar a escola na *faixa etária considerada (por lei) adequada*, as políticas da EJA trouxeram consigo a característica da descontinuidade e da insuficiência para atender as exigências do mercado de trabalho.

Findamos o século XX e iniciamos este novo século com desafios diante da EJA que demandam uma política mais eficiente e adequada aos contextos atuais. São desafios que se constituíram ao longo da história e se mantêm até os dias atuais, perpassando pelo campo dos direitos e das políticas públicas que vêm sendo discutidos e analisados por estudiosos tais como Di Pierro, Haddad, Gadotti, Albuquerque, Leal, Brunel, Hage, Moll, Moura e outros. Dentre os desafios postos, destaco resumidamente alguns:

→ **Demanda reprimida em relação ao número de vagas na EJA:** em 2003 o Censo Escolar indicou a matrícula de 3,3 milhões de jovens e adultos, que representa aproximadamente 5% dos 66 milhões de brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental. Destes 13.087.345 são analfabetos.

→ **Grande número de crianças e adolescentes que não frequentam a escola:** dessa forma não se vislumbra, em curto espaço de tempo, a erradicação do analfabetismo e a

garantia da educação continuada aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar nessa fase da vida.

→ Apesar de ter sido ampliada a oferta escolar para o Ensino Fundamental, **a qualidade do ensino não melhorou**, o que leva as crianças e adolescentes a abandonar a escola pelo insucesso que vivenciam na escola.

→ **A precariedade do aprendizado na escola** traz para a EJA a demanda de atender aos que não obtiveram, na escola, aprendizagem para conduzir com autonomia sua vida.

→ As propostas da EJA através de **campanhas, ações e programas descontínuos e de curta duração**, com professores sem formação adequada para atender esse público, não correspondem às necessidades da sociedade.

→ A ampliação da escolaridade não promoveu o acesso ao trabalho e melhor distribuição de renda. Compartilho com Haddad (2000) que diz que se faz necessário simultaneamente ser **ampliada a oportunidade de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política**.

→ O número de **alunos jovens, residentes em áreas urbanas** e excluídos do ensino que organiza as atividades no sistema seriado **buscam na EJA a compensação do “tempo perdido”** e o aprendizado que não tiveram oportunidade de obter na outra modalidade de ensino. Esses jovens trazem consigo o estigma de *alunos-problema, desmotivados e desencantados com a escola*.

→ Novo perfil do público da EJA que exige dos professores **propostas curriculares e metodológicas que atendam essa diversidade de faixa etária**, de cultura e de expectativas diante da escola. Essa situação traz como demanda oportunizar **formação aos professores**, melhorar as suas perspectivas profissionais no que diz respeito à remuneração, previdência, como também melhores condições de trabalho.

→ **Recursos restritos investidos** na educação de jovens e adultos. De 1996 a 2000 a EJA não contou com financiamentos e nem com o Fundef - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o que fez com que os Estados e Municípios investissem menos nessa modalidade de ensino. A partir de 2001 o Governo Federal investiu um montante maior na EJA, em virtude do **Programa Recomeço**, implementado em 14 estados do Norte e Nordeste e cerca de 400 municípios com baixo IDH. O valor per capita era inferior ao do FUNDEF, em torno de R\$ 250,00 reais/ano. Esse Programa foi mantido pelo governo Lula com o nome **Fazendo Escola**. ( Di Pierro, 2004). As organizações sociais vêm lutando junto ao governo federal para ampliar recursos na EJA implicando incluí-la ao Fundeb – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico, deixando de ser FUNDEF.



→ **Relação ambígua das parcerias** entre o governo e a sociedade civil, uma vez que é transferida a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil, mas não tem sido garantida a participação social na gestão das políticas governamentais. A sociedade civil por outro lado, busca outras formas de controle criando espaços de debate, avaliação e proposições de políticas para EJA, através de Fóruns, pesquisas, encontros e debates.

**No tempo presente**, observo que algumas ações diferenciadas vêm sendo implementadas na gestão federal em curso, uma vez que o governo retoma o diálogo com os movimentos sociais. No entanto, poucas conquistas vêm sendo efetivadas, quer seja pelas condições estruturais, quer seja pela pouca abrangência da política em construção.

O MEC cria a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD**, que abrange Departamentos e Coordenações-gerais responsáveis pela implementação de políticas educacionais voltadas para segmentos da sociedade brasileira que se encontram em situação de exclusão social e por conduzir processos educativos voltados para a garantia de qualidade de vida da população, são eles: Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares; Ações de Diversidade e Inclusão Educacional; Quilombolas, e outras ações voltadas para a diversidade étnica e cultural.

A Educação de Jovens e Adultos está vinculada ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, que tem por responsabilidade *traçar diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, o direito de educação ao longo da vida. (SECAD, 2005).* O objetivo do Departamento é de *incentivar a continuidade dos estudos de jovens e adultos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.* Integram esse departamento as Coordenações gerais de: Alfabetização, a Pedagógica e a de Educação de Jovens e Adultos – Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos - CGEJA.

A alfabetização é compreendida como o início do processo de escolarização e integra a política de educação de jovens e adultos, uma vez que os alunos são estimulados a continuarem os estudos através da EJA. Nesse sentido, o MEC, por meio da SECAD/DEJA/CGEJA desenvolve o **Programa Fazendo Escola - de apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos** no enfrentamento do *analfabetismo e baixa escolaridade* de jovens e adultos que residem em bolsões de miséria. Para tanto o Ministério da Educação propõe parcerias com os governos estaduais, as

prefeituras municipais e a sociedade civil e busca *institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos como política pública no sistema de ensino brasileiro*.

Atualmente os programas da EJA são financiados pelo governo federal, nas regiões Norte e Nordeste, e apoiados nas outras regiões pelo programa **Fazendo Escola**. O programa deverá ser encerrado a partir da aprovação do Fundeb, sendo mantido o **Programa Brasil Alfabetizado**. Na análise do atual Ministro da Educação o Ministério da Educação está implementando um modelo de alfabetização, que *privilegia um processo contínuo de aprendizagem, ao invés das tradicionais campanhas*. Inicia com o *Programa Brasil Alfabetizado e prossegue na rede pública de educação de jovens e adultos (EJA)*, para onde os alunos são incentivados a migrar. A idéia consiste em imprimir maior qualidade à alfabetização e elevar o patamar da educação, rompendo com a idéia de simplesmente ensinar as pessoas a assinar o seu nome.

Neste ano, o MEC praticamente dobrou o número de municípios que recebem recursos federais por oferecer a modalidade de EJA. São 3,3 milhões de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental, em 4.176 municípios, com investimento de R\$ 490 milhões (por meio do Programa Fazendo Escola). Em 2004, foram atendidos 1,8 milhão de alunos, em 2.088 municípios, com recursos de R\$ 397 milhões. Já o Brasil Alfabetizado investirá R\$ 220 milhões.

Este movimento de apoio a municípios e alunos matriculados no ensino fundamental da EJA, contribui para o fortalecimento nos dois sentidos, a alfabetização sendo dirigida para a EJA e esta em direção à alfabetização. No entanto, Di Pierro nos apresenta a preocupação que expressam as organizações da sociedade civil, quando nos alertam que *se não for definido sobre o financiamento para essa área há o risco de ocorrer uma desarticulação das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos alocadas em diferentes órgãos do governo*. A história pode se repetir como ocorreu em outras gestões.

No presente, o cenário brasileiro que nos retrata o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assim se apresenta: tem 16,2 milhões de analfabetos absolutos, 33 milhões de analfabetos funcionais (não concluíram quatro anos de estudo e não foram alfabetizados de fato) e 65,9 milhões de pessoas, acima de 15 anos de idade, que não concluíram o ensino fundamental, nesses se incluem os analfabetos. O maior número de analfabetos vive na Bahia, em São Paulo e Minas Gerais. As maiores taxas de analfabetismo estão no Nordeste, superando a média nacional, de 13%.

Apesar de ter havido expansão do sistema educacional, há necessidade de recursos para essa área, em virtude de que o atendimento da EJA, no tempo presente, *representa somente 5% da demanda potencial para o nível de ensino fundamental*, uma vez que a população com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental soma 65,9 milhões de brasileiros. Nos termos de Hage (2005), esse montante expressa *um déficit histórico que necessita ser enfrentado com maior agilidade e compromisso sócio-político*.

O último IDH divulgado nos apresenta que o governo aplicou somente 4,2% do PIB em Educação. Na visão de Wertheim (2005), representante da Unesco no Brasil, *a dívida histórica brasileira na educação é tão grande que o País não pode investir 4,2% em educação. Teria de investir muito mais*. Essa constatação fortalece a crença de que esse elemento deve ser priorizado. Henriques (2005), secretário de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação, declara que *esse é o sentido do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica). Aumentar significativamente a participação da União no financiamento da educação*. O projeto que cria o Fundeb prevê investimento de R\$ 4,3 bilhões por ano da União na educação básica. Hoje é de cerca de R\$ 400 milhões.

Fazendo esse percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, podemos perceber que ao longo dos governos vão sendo criadas proposições de ações para a educação de jovens e adultos, vislumbrando a integração dos excluídos no sistema escolar, quer seja respondendo às pressões internas, como também respondendo às pressões externas. No entanto, são ações/campanhas, projetos e programas que vêm se constituindo de modo fragmentado e não apresentam a garantia de continuidade, em virtude de não constituírem uma Política Pública de Estado que lhe imprima maior estabilidade.

O governo cria leis, buscando soluções legais para integrá-los, mas, em sua maioria são contraditórias, principalmente porque grande parte dos programas e ações criadas fica desvinculada do *ensino regular*<sup>35</sup> e estão voltadas para o atendimento do sistema produtivo, ignorando os problemas, necessidades e interesses da classe trabalhadora que luta por uma escola de qualidade e que desempenhe bem a função de *alfabetizar de fato*.

As Universidades, em termos gerais, deixam de incluir essa temática na formação de professores, o que temos visto são “adaptações metodológicas” que os professores têm experimentado em suas práticas pedagógicas. Existem muitos programas e projetos educativos voltados para os jovens e adultos que não se vinculam ao MEC, mas a outros

---

<sup>35</sup> Vale reiterar a nota de explicitação desta expressão – *ensino regular* - como referente ao ensino que se conduz de acordo com proposições e preceitos das leis da educação vigentes no País.

Ministérios, como é o caso do PRONERA que é vinculado ao Ministério do Desenvolvimento.

São percepções que nos remetem a refletir sobre essa modalidade que vem se estabelecendo com o propósito de incluir jovens e adultos que não tiveram a oportunidade, em seu tempo e lugar, de concluir o Ensino Fundamental. Esse contingente que soma 66 milhões aproximadamente, apresenta uma demanda reprimida em mais de 90% e os demais que se encontram estudando correm o risco de abandonar, em virtude das condições econômicas e sócio-educacionais que vivenciam, como também em virtude de como a escola os acolhe, podendo ser excluídos mais uma vez.

Os processos avaliativos sobre a EJA - realizados com muita propriedade por Haddad e Pierro (2003) - dentre outros estudiosos dessa área, nos revelam que:

A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão e da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

Diante desse panorama histórico e do cenário atual fica evidenciada, nas palavras de Hage (2005), *a necessidade de uma análise relacional quando tratarmos de Educação de Jovens e Adultos*, uma vez que muitos elementos se entrecruzam nessa trajetória, uns influenciando outros, nos diversos campos: político, social, cultural, ambiental, pedagógico, educacional, econômico e afetivo.

Envolve-me nesse contexto da EJA mergulhando em sua história para compreender o tempo presente e traçar perspectivas para mudanças através da Educação Matemática na formação de professores. Nesses termos, me alimento dos pensamentos de Freire (2005:80) quando ele fala da *importância do saber do futuro como problema e não como inexorabilidade*. Uma vez que *o mundo não é; o mundo está sendo*. Nesse sentido constato através da trajetória histórica como vem sendo construída essa trama da Política de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de não somente constatar-la, mas de tornar-me capaz de intervir nessa realidade, nos termos postos pelo autor citado, assumindo *uma tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente me adaptar a ela*.

Os reflexos dessa trajetória histórica da EJA, plena de acertos e desacertos, são percebidos no tempo presente nos diferentes Programas, Projetos e Ações educativas desenvolvidas junto a esse público juvenil e adulto que busca nos estudos uma via para se incluírem socialmente.

## ALUNOS E ALUNAS DA EJA: SUJEITOS DESTE CONTEXTO

Há muitas formas dos alunos falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares. Dando voz àqueles que por tanto tempo foram silenciados, suas auto-imagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude [e sobre o adulto] do que confrontá-lo com seu próprio olhar.

**Miguel Arroyo**

Nesse primeiro núcleo de análise volto minha atenção para os alunos e alunas de duas classes da EJA – da 3ª e 4ª etapas, devidamente matriculados na escola lócus deste estudo. Saber desses alunos e dessas alunas foi minha primeira preocupação quando lá cheguei. Procurei saber *quem eram, o que faziam além de estudar, por quais motivos optaram pela EJA*; procurei conhecer os *seus sentimentos* e as *percepções de si, da escola e dos professores*, especialmente os de matemática; quis saber suas *compreensões do ensino da matemática*, suas *perspectivas de vida após a conclusão do Ensino Fundamental* e até mesmo *seus sonhos do futuro*.

Meu primeiro contato pessoal com eles deu-se no dia em que a diretora me apresentou às duas classes. Na ocasião, expus meu objetivo de pesquisa e lhes demandei permissão para assistir a algumas de suas aulas de matemática, para dialogar com eles e para desenvolver algumas atividades que me permitissem conhecê-los, saber suas opiniões sobre a escola, sobre o ensino de matemática e sobre como desejariam que fosse o ensino a que estavam submetidos.

Os alunos me fizeram perguntas sobre o que eu iria fazer com as informações obtidas e para que elas serviriam. Percebi nas suas expressões orais e faciais uma certa preocupação em relação às suas exposições, mostravam-se cautelosos. Nesse momento e em outros posteriores fui esclarecendo as suas dúvidas e questões postas, ressaltando a importância de sua participação nesse trabalho uma vez que estariam contribuindo para a formação de professores, objetivo maior desse estudo que ora realizo. Dessa forma, no decorrer do processo suas desconfianças foram se atenuando e se diluindo, foram se dissipando, uma vez que de forma muito espontânea participavam de atividades e dos diálogos que promovi, sem constrangimento nem resistência.

Concomitante ao processo de reconhecimento do espaço e de integração com os sujeitos que nele interagem, iniciei a construção de formas de identificação dos alunos dessas duas classes. Para tanto, me pautei principalmente pelas informações contidas nas 99 fichas de matrícula dos alunos dessas classes de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> etapas da EJA, bem como em informações dos questionários respondidos por 55 desses alunos.

Construo esta trama narrativa com a participação direta dos alunos e amplio o raio de conhecimento sobre eles a partir da análise dos elementos e das informações que foram expressos nas suas histórias de vida, no grupo focal, nas respostas dos questionários, bem como nas manifestações e nas falas que registrei durante as aulas de matemática e nos intervalos dessas aulas, como também nos diálogos que tivemos.

Amplio, dessa forma, meu olhar sobre esses sujeitos, visando percebê-los na sua *totalidade* e identificando elementos que contribuirão para o estabelecimento de *conexões de análise* e clarificação do seu envolvimento na *trama narrativa* construída.

Nessa investigação, mantive o propósito de fazer uma *leitura positiva* desses alunos, seguindo como Brunel (2004) uma das orientações de Charlot (2000) em relação aos estudos sobre alunos que sofreram alguma história de “fracasso na escola”, que implicaram reprovação, “repetição de ano” ou abandono escolar. Tais características estão presentes nos alunos da EJA, na perspectiva não só de evidenciar seus “fracassos”, *deficiências e carências*, mas também com o intuito de conhecer esses alunos como pessoas e cidadãos.

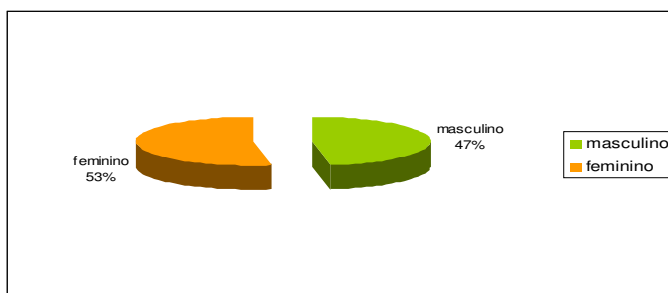
Ressalto, nesse contexto, elementos que revelam a participação efetiva dos alunos nesta trama e identificam seus pontos de vista, sentimentos e percepções de si mesmos, da escola e dos demais sujeitos que nela interagem. Busco identificar suas motivações e os fatores que os mobilizam para a (re)inclusão escolar. Isto com a perspectiva de alcançar sonhos e desejos traçados em seus projetos de vida. Pautei-me pela premissa de *leitura positiva* para construir, com procedência, as análises que apresento neste trabalho e que se expandem para o contexto quer escolar quer comunitário desses alunos.

A partir dos primeiros dados das fichas de matrícula, iniciei a construção da identificação desse grupo de alunos e alunas, posteriormente completadas com informações dos questionários respondidos por eles próprios. As referidas fichas escolares, contudo, apresentam poucas informações e se restringem a dados sobre sexo, idade, naturalidade geográfica e escolar, cujos resultados apresento em seguida:

### ► Sexo e idade dos alunos da 3ª e 4ª etapas da EJA

As duas classes sob consideração totalizam 99 alunos, dos quais 47% são do sexo masculino e 53% são do sexo feminino, havendo, portanto, um **equilíbrio quantitativo em relação ao sexo**, apesar de o número de alunas ainda suplantarem o número de alunos em 5% (Cf. Gráfico 01 sobre o Sexo dos alunos matriculados na 3ª e 4ª etapas).

**Gráfico 01: Sexo dos alunos matriculados na 3ª e 4ª etapas**



Apesar de terem sido matriculados 50 alunos numa classe e 49 na outra, a frequência diária dos alunos não atinge esses números. Em média, participam regularmente das aulas 33 alunos por classe e nos dias de avaliação o número aumenta para 36 a 40 alunos. Questionei o secretário da escola sobre essa situação e avaliei com ele que uma das salas não comportaria todos os alunos matriculados naquela turma, caso todos pudessem estar presentes às aulas. Tanto o secretário quanto os alunos me informaram que no início do ano a frequência era maior, mas nem todos os alunos que haviam se matriculado compareceram à escola. Embora eles não saibam precisar o motivo pelo qual grande parte dos alunos deixam de frequentar às aulas, muitos relacionam as causas a um possível trabalho que o aluno faltoso poderia ter conseguido depois da matrícula, a problemas de trabalho, problemas familiares ou de saúde. A secretaria levantou a hipótese (ou usou como evasiva) de que muitos se matriculam com interesse em conseguir tão somente a carteira de estudante para pagar ‘meia passagem’ em transporte urbano, no entanto, já haviam transcorrido dois meses de aula e as carteiras nem tinham sido liberadas.

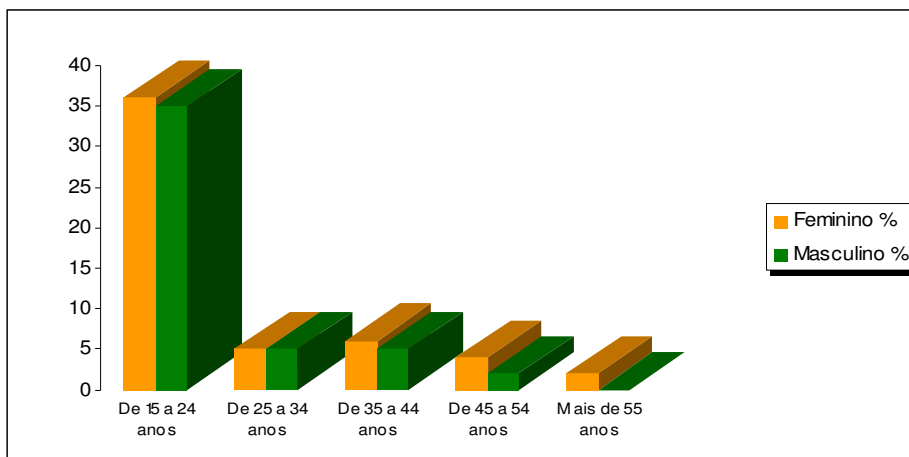
Dialogando sobre esse assunto com um dos alunos da 3ª etapa – Rosivaldo de 36 anos - me disse: *‘Eu mesmo só estou frequentando às aulas regularmente durante este mês, porque estou de férias do meu trabalho, mas quando recomeçar a trabalhar não comando mais o meu horário’*. Esse aluno trabalha em uma madeireira e faz o carregamento dos navios que transportam madeira beneficiada, assim, sua liberação de fim de jornada depende da hora que

conclui cada carregamento. *‘Acabo faltando às aulas e não é porque eu queira, é que tenho que optar entre a aula e o trabalho; acabo ficando com o trabalho, pois preciso trabalhar para sustentar minha família’.*

Para a Diretora, *alguns alunos conseguem trabalhos que são incompatíveis com o horário das aulas e não cancelam a matrícula; como já sabemos que isso ocorre, ampliamos o número de matrículas já prevendo algumas desistências.* Ao meu ver, essas realidades além de mascarar os resultados dos censos escolares que são realizados de acordo com o número de matrículas efetivadas no início do ano letivo, como também revelam a concepção de que já se inicia o ano com a prerrogativa do fracasso escolar.

Em relação à **faixa etária**, este conjunto de alunos apresenta *variação entre 15 e 62 anos de idade.* Organizei a distribuição das faixas etárias destacando a que corresponde aos jovens matriculados nessas duas classes e as demais, considerando intervalos de dez anos, de forma a revelar a variação das gerações por décadas (Cf. Gráfico 02 sobre a Idade dos alunos distribuídas quanto ao sexo).

**Gráfico 02: Idade dos alunos/sexo**



A maior incidência de alunos é de *jovens* entre 15 e 24 anos de idade, que equivalem a 71% dos alunos matriculados. As demais faixas etárias se situam entre 25 e 34 anos e equivalem a 10%; na faixa de 35 a 44 anos são 11 %; de 45 a 54 anos correspondem a 7% e somente 2% apresentam idade superior aos 55 anos de idade.

A diferença quantitativa de alunos em relação ao sexo se manteve equilibrada em todas as faixas etárias estipuladas, exceto na que representa os alunos que se encontram com idade superior aos 55 anos, integrada por somente *duas mulheres*.



Dentre os 70 jovens de 15 a 24 anos de idade, 25% deles ainda são adolescentes, pois se encontram na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade<sup>36</sup>. Entre estes, 49% são do sexo masculino e 51% do sexo feminino.

Essas duas classes refletem uma das mudanças e um dos novos desafios observados a partir de 1990 em relação ao público da EJA, uma vez que o público vem se constituindo com um perfil cada vez mais jovem, trazendo consigo novas demandas nos campos didático-metodológico, curricular, de conteúdos e espaços. Esse assunto vem sendo freqüente no debate entre professores e pesquisadores da área. Nesse sentido, Brunel (2004) desenvolveu um estudo sobre a temática do rejuvenescimento das turmas de EJA<sup>37</sup>, onde encontro ressonância para essa análise.

Os jovens vêm encontrando na EJA uma forma de ‘*acelerar*’ o processo de conclusão do Ensino Fundamental, por se encontrarem ‘*atrasados nos estudos*’ como assim mesmo afirma a maioria dos jovens, em virtude principalmente de reprovações que sofreram e dos abandonos escolares efetivados. Nessas condições são alunos que abandonaram a escola por pouco tempo, ou foram reprovados nas séries anteriores, promovendo a defasagem idade/série. Esses jovens, ainda adolescentes encontram no espaço da EJA uma forma de concluir os estudos em menor espaço de tempo do que o chamado *ensino regular*<sup>38</sup>, uma vez que a EJA traz como proposta atender aos jovens e adultos a partir de 15 anos de idade<sup>39</sup>.

Quero ressaltar que a utilização da expressão ‘*ensino regular*’ se refere à seriação ano a ano no ensino fundamental, nos termos usuais da legislação da educação, cujas séries relativas à segunda fase de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> são realizadas com quatro anos de duração, enquanto na EJA - considerando o ajuste curricular em virtude da história de vida do público excluído da modalidade dita *regular* e por isso apto a freqüentar “uma modalidade especial de educação” - o tempo é menor, reduzido à metade, podendo essas quatro séries serem desenvolvidas em apenas dois anos. Faço essa ressalva para evitar que o termo *regular* não induza à conotação de consideração dessa modalidade de ensino com a conotação de *irregular*; essa é uma questão que vem sendo debatida entre os profissionais da educação que atuam nessa área,

---

<sup>36</sup> De acordo com as normativas da Organização das Nações Unidas – ONU são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 24 anos de idade, são considerados adolescentes segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as pessoas com idade de 12 a 18 anos incompletos.

<sup>37</sup> Cf. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos (2004)

<sup>38</sup> Cf. referência legal ao ensino que se processa amparado pela legislação da educação.

<sup>39</sup> A nova LDB sob o N° 9394/96, no que se refere à educação de jovens e adultos determina que a idade mínima para o ingresso nos anos finais do ensino fundamental e médio é de 15 e 18 anos, respectivamente.

visando evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade dita especial de ensino.

Dentre os sujeitos desse estudo encontrei alunos com 15 e 16 anos de idade estudando na 4ª etapa, equivalente às 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Procurei refletir com a diretora da escola sobre a questão de ‘idade dos alunos’, pois considerei expressivo que 71% fossem de jovens. Deparei-me, então, com outro elemento que mereceu minha atenção, pois se refere aos procedimentos utilizados pela escola relativos a *critérios de transferência de alunos do ensino regular diurno para as classes do turno noturno da EJA*. Segundo a diretora da escola, os alunos são transferidos por ‘*serem mais velhos e muito desenvolvidos se comparados com os demais alunos*’ das séries equivalentes (5ª à 8ª séries); diz que assim procede ‘*quando os alunos maiores aprontam alguma coisa durante o dia*’, referindo-se a algum ato de indisciplina por parte de um aluno com mais de 14 anos. Nessas situações, convence-os de que poderão ‘*acelerar os estudos*’ como também costuma argumentar que estariam ‘*estudando com alunos mais próximos de sua idade*’.

Considerando que parte desses alunos são adolescentes, perguntei à diretora sobre a participação da família nessa decisão e como os alunos reagem diante das transferências com aqueles critérios enunciados. A diretora me respondeu que ‘*não encontra resistência quanto a isso*’, por outro lado também ‘*as famílias pouco participam dessas decisões*’. Afinal, do seu ponto de vista, sua atitude representa “*proteção*” aos demais alunos. A diretora me disse, ainda, que conversa muito com o pai ou mãe de alunos, tentando convencê-los do contrário (da *não transferência* para a EJA), quando estes vêm lhe pedir a ‘*transferência de um aluno muito bom que estuda de dia, para estudar na EJA à noite, por motivo de trabalho*’. Essa sua atitude também vem carregada da intenção de “*proteger*” esse aluno.

São atitudes como essas que revelam nuances de punição ao aluno que é transferido compulsoriamente para a EJA, e nas duas situações revelam uma atitude clara de desvalorização e discriminação em relação à modalidade de ensino da EJA, assim como em relação ao seu público estudantil. Esses procedimentos podem trazer uma forte estigmatização, uma vez que o espaço da EJA passa a ganhar a conotação punitiva, por ser para onde são remetidos os alunos maiores de 14 anos que apresentam *problemas de comportamento* nas séries do Ensino Fundamental, a despeito das razões ‘genuínas’ de transferência entre as modalidades de ensino.

Os alunos absorvem esse sentimento de que são *alunos-problema*, como também os professores e demais funcionários da escola. Dois dos alunos assim se justificaram ‘*eu era nó*

*cego*, *'eu fazia muita molecagem na sala de aula'*, *'por isso acabei reprovando e me atrasei, agora estou estudando na EJA para ganhar tempo'*, sem compreender muito bem o que representa a EJA e as reais causas de sua *'reprovação'* e *'atraso'*, eximindo os professores e a escola em si desses percalços.

Para o secretário da escola, os jovens encontram na EJA uma estratégia de *'ganhar tempo e acelerar o processo de escolaridade'*. Exemplifica o que diz com o caso de um aluno de 15 anos que iria ser reprovado em matemática na 7ª série do Ensino Fundamental e *'optou'* por se matricular na 4ª etapa da EJA (correspondente a 7ª e 8ª séries) para *'não perder mais um ano de estudos'*. Isto porque, por motivos de trabalho, este aluno não teria condições de “fazer dependência” nessa disciplina na 7ª série enquanto frequentava a 8ª série.

A inclusão de muitos jovens nas classes de EJA vem contribuindo para a *alteração das relações estabelecidas entre os alunos e os demais sujeitos que atuam na escola*. Este fato corresponde a um dos elementos de análise de Brunel (2004), conforme observei no ambiente de sala de aula, por ocasião das aulas de matemática a que assisti. O grupo de alunos mais jovens ocupava as últimas carteiras da sala de aula e portava-se de modo irrequieto, indisciplinado e desinteressado; os alunos falavam alto uns com os outros, desconsiderando o que ocorria na aula. Desconsideravam as explicações da professora, os seus pedidos de silêncio e ignoravam os olhares dos demais alunos, que vinham carregados de apelo de atenção de todos para que pudessem acompanhar o que a professora falava ou até mesmo copiar do quadro com maior concentração. Eu percebia nos jovens inquietude e impaciência diante da morosidade dos demais em fazer cópias do quadro; a maioria dos jovens nada copiava e manifestava rejeição tanto ao conteúdo quanto à metodologia adotada.

Esses alunos explicitavam através da inquietação, não suportar a postura estática de “fazer cópias do quadro” durante três aulas seguidas, de conteúdos descontextualizados que não lhes faziam sentido, uma vez que somente nas aulas seguintes às cópias é que receberiam as “explicações do professor” sobre o que haviam copiado. Quando os questioneei durante o grupo focal sobre essas atitudes, eles me disseram que querem *'estudar coisas novas'*, *'querem sair disso, de assuntos já dados e vistos nas outras séries'*, que *'chega de continhas'*, que *'as aulas são muito devagar'*, que não agüentam *'só copiar, porque isso é muito chato'* e desejam *'fazer outras coisas mais interessantes'*. Na 3ª etapa, estavam estudando expressões numéricas e problemas/operações com números naturais e inteiros relativos, e na 4ª etapa estudavam álgebra, especificamente as operações entre monômios. Os alunos diziam não compreender o que estudavam, expressando sua *'incompreensão'* através das notas da

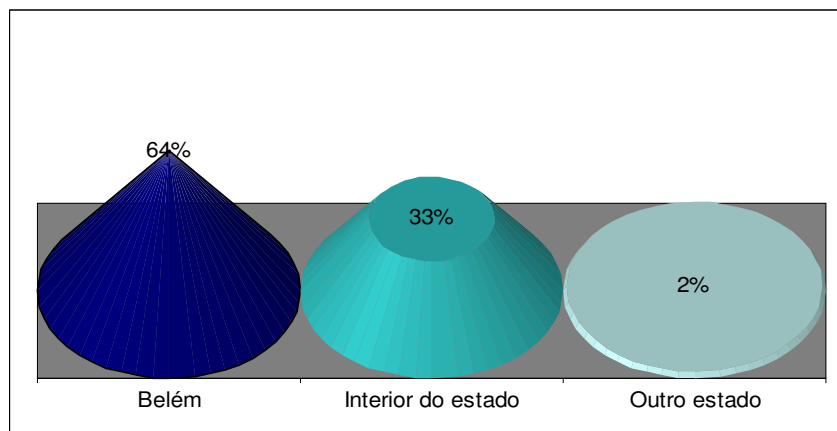
avaliação escrita, cuja maioria não alcançou cinco pontos, principalmente os alunos que estudavam o assunto sobre monômios.

Por outro lado, esses alunos eram dinâmicos, falantes e participaram espontaneamente das atividades que com eles desenvolvi; atuaram criticamente e emitiram suas opiniões com seriedade e responsabilidade, pois encontraram o espaço aberto por mim que lhes desse voz para expressar suas angústias e desejos diante da escola. Também mantiveram uma relação de respeito e solidariedade junto aos demais alunos, conversaram entre si sobre seus problemas, se ajudaram nas dificuldades de compreensão dos conteúdos, na resolução dos exercícios e copiaram as lições do quadro para os que se atrasaram. Essa relação de ajuda mútua não existe, entre eles, somente no campo da aprendizagem, mas também na área afetiva. Como assinala Brunel (2004:51) *estes alunos possuem em comum alguma problemática que os coloca em uma situação de semelhança*. Todos eles parecem encontrar na EJA a via mais rápida e adequada para as suas condições de retomada da caminhada escolar, mesmo que esta não tenha sido interrompida, mas tenha apenas havido mudança de modalidade de ensino.

#### ► Naturalidade geográfica e origem escolar

Em virtude de a escola localizar-se em área de ocupação, em razão de ter havido grande movimento migratório para aquela área, os alunos da EJA são pessoas oriundas de outros bairros de Belém, de outros municípios do Estado ou de outros Estados (Cf. Gráfico 03 sobre a Naturalidade geográfica dos alunos). Dos 99 alunos matriculados, 64 deles (64%) são nascidos em Belém, 33 alunos (34%) são originários de municípios do interior do Estado e 2 alunos (2 %) são originários de outros Estados brasileiros.

**Gráfico 03: Naturalidade geográfica dos alunos**



Em virtude desse movimento migratório, ocorrem situações em que os alunos retornam aos seus locais de origem para visitar parentes ou por conta de problemas familiares e de saúde, chegam a se ausentar da escola por mais de um mês, redundando em prejuízos no seu rendimento escolar.

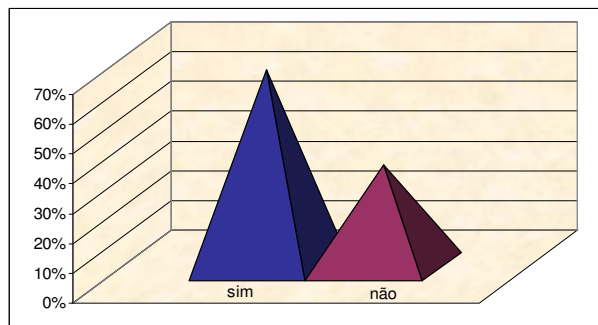
Sandro, de 19 anos e aluno da 4ª etapa, disse que foi reprovado em matemática porque perdeu a prova final e a recuperação, e não teve como resgatar esse prejuízo, em virtude de ter viajado para o interior devido ao falecimento de sua avó. Lá permaneceu por mais de um mês porque seu avô *'caiu doente depois da perda da vovó e veio a falecer um mês depois'*. Tal como ele, outros alunos revelaram que permaneceram por mais de um ano sem estudar em virtude de viagens aos seus municípios de origem, lá permanecendo por mais tempo que o inicialmente previsto. Marcos (24 anos – 3ª etapa) me disse: *'Fui para o Maranhão, onde mora minha família para acompanhar meu irmão que estava doente, só que não deu para voltar porque eu não tinha dinheiro e nem emprego aqui'*.

Os motivos de abandono da escola apontados pelos alunos também se referem à situação sócio-econômica dos alunos, que são: desemprego, casamento e filhos, saúde dos familiares ou falta de dinheiro para retornar à Belém quando viajam para o interior.

A migração dos alunos pode, por vezes, provocar *atraso* nos estudos em virtude de questões burocráticas que não são resolvidas pela escola, como foi o caso ocorrido com os alunos Fátima, de 29 anos, aluna da 3ª etapa e Marcelo, de 22 anos, da mesma classe. Ambos haviam estudado nos seus municípios de origem até a 3ª série do Ensino Fundamental, mas como migraram para Belém tiveram que **repetir tudo de novo**, devido à dificuldade que tiveram em conseguir a documentação necessária expedida pela escola de origem (Cf. Gráfico 04 sobre a Origem Escolar dos alunos).

São situações singulares como essas relatadas que demandam da direção da escola, de seus professores e funcionários conhecer seus alunos, saber o que acontece com eles e suas famílias, conhecer suas origens e procurar encontrar soluções viáveis e possíveis, evitando que questões meramente burocráticas, plenamente superáveis, lhes causem prejuízos escolares irremediáveis.

Considero que parte desse desconhecimento dá-se também em virtude das múltiplas transferências entre escolas que ocorre na vida escolar desses alunos, pelos mais diversos motivos, redundando também na intensificação de sua baixa auto-estima e do sentimento de pertença dos alunos pelas escolas onde estudam, claramente evidenciados nessas duas classes.

**Gráfico 04: Os alunos originam-se de outra escola**

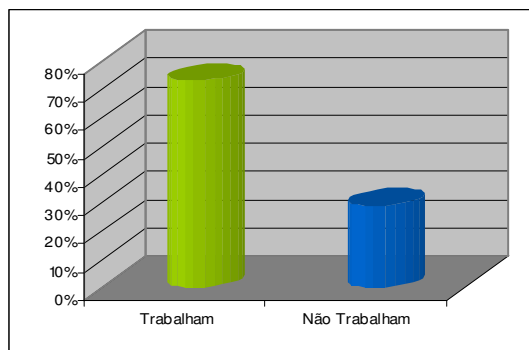
Dos 99 alunos considerados, 33,3% já eram alunos da escola, enquanto 66,6% são oriundos de outras escolas. As fichas não informam de que série esses alunos são oriundos, nem mesmo se são originários de etapas da EJA ou das séries do Ensino Fundamental. Um elemento que vale ressaltar diante da diferença entre as origens desses alunos, é que essa escola existe há quase quatro anos, não havendo possibilidades de promover a supressão de toda a demanda para a EJA.

A partir dos dados das fichas de matrícula dos alunos, que considerei insuficiente para conhecê-los, construí um **questionário que foi respondido por 55 alunos das duas classes**, e que me possibilitou ampliar as informações já obtidas sobre eles, perpassando pelas suas relações com o mundo do trabalho, sobre a vida escolar, a participação da família em relação aos seus estudos. Além disso, pude tratar de questões relativas ao campo subjetivo como seus sentimentos e percepções da escola, de seus professores e do ensino da matemática, além de seus desejos futuros.

#### ► **Relação com o trabalho**

Uma das questões que explorei foi em relação ao mundo do trabalho, para saber quem possuía um emprego ou uma ocupação com geração de renda, os que se encontravam desempregados, bem como suas formas de ocupação (Cf. Gráfico 05 sobre a Situação de trabalho dos alunos).

A maioria dos alunos (73 %) **são trabalhadores, empregados ou subempregados** que antes de se dirigir para a escola se desincumbem de uma carga horária de trabalho que varia entre 4 e 10 horas/dia. Em alguns casos chegam a extrapolar 10 horas de trabalho diário.

**Gráfico 05: Situação de trabalho dos alunos**

De modo geral os alunos trabalhadores, desempenham ocupações pouco valorizadas, nas quais despendem muito tempo, muita energia e grande esforço físico. Razão pelas quais muitos chegam excessivamente cansados ou deixam de freqüentar as aulas devido a freqüentes atrasos de horário, dado que a escola desconsidera e não permite nem admite sua entrada se não no *horário determinado*. Este se constitui em um outro grande impedimento burocrático sobremaneira desestimulante que esses alunos vivenciam no seu cotidiano escolar de re-inclusão.

Dentre os alunos e alunas, as ocupações mais citadas foram as de ‘domésticas’ (faxineira, babá, cozinheira, lavadeira), ‘vendedores’ (estabelecimento comercial, feirantes, ambulantes), técnico em refrigeração, batedor de açaí, carregador de navio, manicure, entregador de correspondência e de panfletos, pedreiro, ajudantes de pedreiros, socorrista, funcionários públicos dentre outras.

Cerca de 27% dos alunos que no momento não têm uma ocupação de trabalho que gere renda assumem uma jornada de trabalho em casa que os envolve na maior parte do tempo no preparo de alimentos, cuidados com a limpeza, organização da casa, lavagem de roupas, cuidam de crianças, limpam quintais, fazem compras e outras atividades domésticas, além de estarem procurando uma ocupação de trabalho com maior estabilidade para garantia de sobrevivência.

A procura de emprego gera uma tensão permanente entre os jovens e adultos, mas quando superada a tensão, a obtenção de um emprego promove transformações. Luciano, de 20 anos, era um dos jovens mais agitados da sala, não apresentava dificuldades em desenvolver atividades intelectuais, mas portava-se em sala de aula de forma muito irrequieta e barulhenta. Depois de um mês de observações, percebi que Luciano sofrera uma grande

transformação, desde a aparência, pois usava um novo corte de cabelos, roupas novas e nas atitudes me parecia responsável e interessado. Conversando com ele e elogiando sua nova postura ele me disse: *‘Ah, professora! Estou trabalhando como ajudante de instalação de som nas festas que ocorrem nos bairros da cidade e municípios próximos. Agora sim, tudo vai mudar! Temos muito serviço para fazer e, isso é muito bom!’*. Os demais alunos entraram na conversa e era evidente que Luciano se sentia valorizado contando as novidades de seu trabalho e até seus sonhos de consumo.

Essa *satisfação interior* é muito importante, predispõe os alunos a aprenderem mais, a se envolverem no processo ensino-aprendizagem com maior interesse e mais felicidade.

Existe uma outra realidade diante do mundo do trabalho que se refere ao envolvimento precoce de crianças e adolescentes em situações de trabalho que lhes causam prejuízos à saúde e à escolaridade. Pude conhecer mais de perto essa realidade a partir dos espaços de trabalho e de pesquisa que participei durante meu percurso profissional<sup>40</sup>. São situações que a escola de modo geral desconhece ou ignora. O desconhecimento e o descaso das escolas frente ao trabalho infantil e do adolescente com prejuízos à escolaridade e à integridade física e mental é uma forma de manifestação da *violência simbólica*<sup>41</sup> contra esses alunos. As crianças sentem dificuldade em *trabalhar precocemente e estudar ao mesmo tempo*, sofrendo com isso as múltiplas reprovações e desistências da escola, com conseqüências sérias de exclusão escolar e social, em virtude da falta de oportunidade que essas crianças e adolescentes, filhos de famílias pobres, têm para construir um projeto de vida incluída. Por outro lado essa situação vem contribuindo para a ampliação da demanda potencial da EJA.

Trago essa realidade para o contexto dessa pesquisa em virtude de ter conhecido alunos da EJA que viveram essa situação e expressaram ter abandonado ou sido reprovado, muitas vezes, na escola, devido ao fato de terem se iniciado precocemente no mundo do trabalho. Matos, 36 anos, assim se manifestou: *‘Tive que abandonar os estudos com 15 anos porque comecei a trabalhar para sustentar a família; por isso, estou assim atrasado nos estudos’*. Débora, 24 anos, iniciou precocemente o trabalho como doméstica e relata: *‘Comecei com 10 anos a trabalhar em casa de família; era muito serviço e não dava para estudar, por isso eu era reprovada. Hoje estou na EJA para terminar meus estudos e arrumar um emprego bom’*. Como Débora, outros seis alunos foram iniciados no mundo do trabalho ainda crianças como

---

<sup>40</sup> Pesquisa realizada em 2000 pela FUNPAPA/PMB – Fundação Papa João XXIII, localizou aproximadamente três mil crianças e adolescentes em situação de rua no município de Belém, das quais 80% encontravam-se em situação de trabalho com jornada superior a 4 horas/dia. 83% afirmou estar estudando.

<sup>41</sup> Cf. *Violências nas escolas/ Miriam Abramovay et alii.* – Brasília:UNESCO.



trabalhadores domésticos<sup>42</sup>. Essa é uma prática muito presente nos lares paraenses e pelo Brasil afora: a vinculação de crianças pobres a compromissos de empregos para cuidarem de crianças de famílias em melhores condições financeiras, em troca de comida, hospedagem e roupa quase sempre usadas<sup>43</sup>. A muitas delas não lhes é dada a oportunidade de estudar, ou se estudam não lhes é dado apoio para que tenham realmente sucesso escolar. Falas como aquelas dos alunos da EJA me mobilizaram para saber a idade em que os integrantes das duas classes começaram a trabalhar e em que ocupações se envolveram. (Cf. tabela 10 sobre a Idade que os alunos começaram a trabalhar)

**Tabela 10: Idade que os alunos começaram a trabalhar**

<b>Idade</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>%</b>
Crianças de 8 a 11 anos	12	22
Menos de 18 anos	20	36
Idade Adulta	11	20
Nunca Trabalhou	12	22
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Os resultados nos revelam que o envolvimento dos alunos no mundo do trabalho foi iniciado pela maioria deles antes da vida adulta. Foram 58% dos alunos que responderam ao questionário que disseram ter vivido a saga de muitos meninos e meninas pobres do Brasil e do mundo, uma realidade que se mantém no tempo presente. Deste contingente, 22% foram iniciados no mundo do trabalho quando ainda eram crianças, com idade entre 8 a 11 anos de idade. Trabalhavam em casas de famílias como domésticos, trabalhavam como ajudantes de feirantes, como vendedores ambulantes, como ‘*carreto*’ para transportar as compras realizadas pelos clientes nas feiras e mercados, e na agricultura nos seus municípios de origem. Os 36% dos alunos que foram iniciados no mundo do trabalho quando ainda eram adolescentes de 12 a 17 anos, ocuparam-se de atividades mais complexas tais como: batedor de açaí, entregador de carnês, ajudante de pedreiro, carreteiro de supermercados, secretária e marceneiro.

<sup>42</sup> Cf. Pesquisa realizada pelo CEDECA/EMAÚS – UNICEF e OIT – Trabalho Infantil Doméstico (2002).

<sup>43</sup> A Organização Internacional do Trabalho – OIT, indica de mais de 500 mil crianças encontram-se trabalhando no Brasil. Nas fichas de matrícula de 2003 das 59 escolas municipais de Belém encontra-se registrado que 639 crianças trabalhavam em casas de famílias. Cf. Pesquisa do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente –CEDECA/EMAÚS – Trabalho Infantil Doméstico e o relatório de pesquisa da SEMEC/PMB com a participação da UNIPOP, CEDECA/EMAÚS e UNICEF.

Envolver-se precocemente com a situação de trabalho e com a escolaridade, ao mesmo tempo, representa um fardo pesado para as crianças. O cansaço e a falta de tempo e apoio nos estudos têm contribuído para que muitas crianças e adolescentes sejam reprovados na escola ou levados a desistirem de estudar, como assim indicou a maioria dos alunos da EJA e como assim apontam as pesquisas realizadas nessa área para avaliar esses contextos de exclusão social. Seria desejável que os adolescentes se envolvessem em atividades profissionais como *aprendizes* até 15 anos de idade e regularmente contratados somente a partir de 16 nos de idade, no entanto, diante dessa realidade de exclusão social e de desemprego os adolescentes envolvem-se em atividades de subemprego, cujas jornadas de trabalho exaustivas não lhes permitem conciliar trabalho e estudo. A escola, por sua vez, ignora essa situação, deixa de acolher efetivamente esses alunos com propostas adequadas às suas condições de vida, com indiferença os reprova ou os induz ao abandono dos estudos.

#### ► A vida escolar dos alunos

Os alunos que ingressam na EJA, de modo geral, apresentam uma trajetória escolar marcada por situações de ‘*insucessos*’, que lhes causam desânimo e perda de confiança em si mesmos em sua relação com os estudos.

Dos alunos respondentes ao questionário, 52% nunca parou de estudar, no entanto, encontram-se em defasagem de idade/série por duas razões, quais sejam, (1) ou iniciaram tardiamente os estudos, (2) ou foram reprovados durante o percurso escolar (Cf. Tabela 11 sobre os alunos que foram levados a abandonar a escola). Para 48% dos alunos essa situação soma-se com a de interrupções escolares, por terem sido levados a abandonar a escola.

**Tabela 11: Alunos levados a abandonar a escola**

Situação	Nº alunos	%
Abandonou	26 alunos	48%
Não Abandonou	29 alunos	52%
<b>Total</b>	<b>55 alunos</b>	<b>100%</b>

Dentre os 26 alunos que tiveram que interromper os estudos durante sua vida escolar, 38% permaneceram sem estudar durante um ano, outros 38% permaneceram fora da escola entre dois e quatro anos e 24% abandonaram os estudos por mais de 10 anos (Cf. tabela 12 sobre a Permanência fora da escola).

**Tabela 12: Permanência fora da escola**

<b>Tempo</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>%</b>
Por 01 ano	10 alunos	38 %
Entre 02 e 04 anos	10 alunos	38 %
Mais de 10 anos	06 alunos	24 %
<b>Total</b>	<b>26 alunos</b>	<b>100%</b>

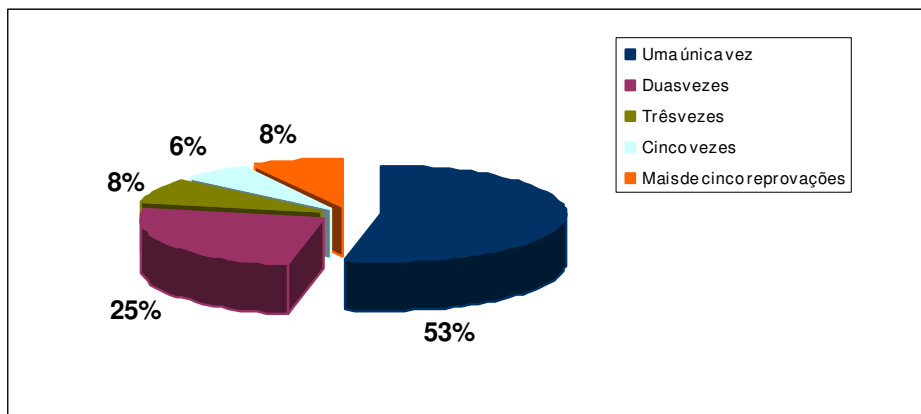
Quanto aos motivos que levaram esses alunos a abandonar a escola por algum tempo, foram destacados pelas mulheres a *gravidez precoce*, o *casamento* e a *necessidade de cuidar dos filhos*. Para muitas, essa motivação se conjuga com a necessidade de trabalhar para sustentar a família. Tal necessidade também é manifestada por outros alunos que mencionam também *mudanças de local de moradia*, *dificuldades financeiras*, *grande distância entre a escola e a residência*, *problemas de saúde*, *problemas familiares e pessoais*, bem como as *dificuldades de aprender (de decorar)* e a falta de *interesse (preguiça/brincadeiras)* em sala de aula que um número bastante reduzido aponta como motivo de abandono dos estudos. No presente, esses alunos buscam a EJA como uma via para concluir os estudos interrompidos com a perspectiva de aprender uma profissão futura em um curso técnico ou na universidade, ou mesmo para *arrumar um emprego*.

A interrupção escolar por vezes se soma com a experiência da reprovação escolar, vivenciada por 89% dos alunos que responderam ao questionário (Cf. Tabela 13 sobre Alunos que foram reprovados). Dos alunos que foram reprovados na escola, 53% já viveram essa experiência uma única vez, 25% foram reprovados duas vezes, 8% foram reprovadas três vezes, 6% foram reprovados 5 vezes e 8% foram reprovados mais de 5 vezes, chegando a mencionarem **até 12 vezes** (Cf. Gráfico 6 sobre a Incidências de Reprovações).

**Tabela 13: Alunos que foram reprovados**

<b>Vivência</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>%</b>
Reprovou	49	89%
Nunca Reprovou	06	11%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Gráfico 6: Incidências de Reprovações



Conforme registro dos 49 alunos que foram várias vezes reprovados, quando da indicação de qual havia sido a disciplina que mais os reprovou, as respostas incidiram sobre a disciplina ‘matemática’ que foi indicada por 13 alunos; as disciplinas ‘português’, ‘geografia’, ‘história’ e ‘ciências’ também foram mencionadas de modo combinado entre si ou não por 6 alunos. A maioria dos alunos (30 alunos) não soube precisar em qual disciplina foram reprovados, em virtude de a reprovação ter ocorrido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, razão que os levaram a *repetir todas as disciplinas das respectivas séries* nas quais vivenciaram essa experiência. A aluna Edilene que foi reprovada **oito vezes em matemática na 1ª série e duas vezes em matemática na 4ª série**, teve que repetir também **todas as disciplinas** tantas vezes quantas foi reprovada em matemática.

Quando lhes perguntei sobre o quê os fez serem reprovados, os alunos, de modo geral, disseram em suas respostas que **trazem para si mesmos** a causa de terem sido reprovados e eximem claramente a participação dos professores e da escola nesse processo. Acabam absorvendo a idéia que historicamente o sistema escolar difunde e lhes incute, afirmando sempre que *o problema está nele aluno*, que não aprende, que não tem base ou porque não está suficientemente interessado. A escola e os professores, geralmente deixam de avaliar as relações estabelecidas, os conteúdos sem sentido que são abordados durante as aulas, as formas inadequadas de avaliação adotadas, como também não revêem a burocracia que as escolas adotam através de regras que estabelecem e dificultam aos alunos freqüentarem as aulas regularmente, por razão do uso de uniforme e do rigor de cumprimento de horários, dentre outras.

Alguns alunos dizem que foram reprovados devido aos *problemas familiares* por que passaram como *perdas de entes queridos, doenças e conflitos*; referem-se também aos

*problemas de trabalho, aos horários incompatíveis, ao cansaço proveniente do tipo de trabalho exaustivo, à extensa jornada de trabalho e à perda de emprego que lhes causa desânimo e os impede de garantir o pagamento de transporte coletivo que os leva à escola.*

Como podemos observar os alunos apresentam uma lista de causas que justificam as situações de “*fracassos escolares*” vivenciadas, nas quais eles se colocam no centro da questão e resguardam a escola, os professores e a sua condição de vida; enaltecem a ‘*sabedoria*’ dos professores em detrimento das suas capacidades de aprendizagem, absorvem a idéia que a escola historicamente lhes incute que é a de que ‘*são fracassados*’, quando na verdade, diferentemente, eles se ‘*encontram numa situação de fracasso*’ como expõe Charlot (2000), pela qual a escola e os professores também são responsáveis.

Essa sensação de perda da autoconfiança e o sentimento de incapacidade contribuem para que os alunos apresentem bloqueios psicológicos diante da aprendizagem levando-os a se sentirem desanimados e desmotivados, álibis que os professores tomam para si para justificar as reprovações que promovem. Essas são razões concretas que contribuem para que os alunos interrompam seus estudos, nem sempre retomados, uma vez que não encontram na escola o espaço de fortalecimento de sua auto-estima e autoconfiança. Essas vivências diferenciadas fazem com que as classes da EJA sejam integradas por jovens e adultos que:

- a) Já foram reprovados alguma vez, mas nunca abandonaram a escola,
- b) Já foram reprovados e abandonaram a escola em algum período da sua vida escolar,
- c) Nunca foram reprovados, mas já abandonaram a escola e estão retornando,
- d) Não tiveram a oportunidade de estudar na infância e adolescência, e estão sendo incluídos na escola através da EJA.

A partir desses resultados obtidos fica evidenciada a situação de exclusão social desses alunos pela situação de emprego que vivenciam, pela trajetória escolar que apresentam e pelas condições de vida que possuem, uma vez que, são filhos de famílias pobres, ou constituíram suas próprias famílias também em condições de pobreza. Além disso, vivem em uma comunidade – situada na Bacia do Tucunduba - que desde sua gênese se estabeleceu e é caracterizada em todos os termos pela *exclusão social*.

Esses alunos dizem e almejam encontrar na EJA uma via para a conclusão dos seus estudos para que possam melhorar suas condições de vida, como assim expressam quando

falam sobre suas motivações por estarem estudando na EJA. Tais manifestações são por mim exploradas em seguida.

### ► Suas motivações para acessar e estar na EJA

Em virtude de não terem tido a oportunidade de realizar o seu processo de escolarização com sucesso durante a infância e adolescência, os alunos que têm acesso a EJA - com requisitos de estarem *acima de 14 anos de idade e ainda não terem concluído o Ensino Fundamental* - apresentam diferentes *motivações* quando expõem as razões que os mobilizaram a se matricular nessas classes.

Essas motivações expressam componentes do campo cognitivo, referentes às ***crenças de autoconfiança*** que esses alunos apresentam diante da opção que fizeram, pois acreditam serem capazes de concluir seus estudos e de se apropriarem de novos conhecimentos. A tônica é justamente *‘quero aprender mais’*, quando justificam suas escolhas pela EJA. (Cf. BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2004:10).

Associam-se a essas crenças a ***motivação intrínseca e o interesse*** que os alunos manifestam para continuar seus estudos. Valorizam essa escolha por acreditarem que atingirão uma certa meta futura em tempo menor, como dizem *‘preciso ganhar tempo, pois estou atrasada’*, *‘já poderia estar no vestibular’*.

Além da *conclusão dos estudos* que representa o objetivo maior, vislumbram ampliar possibilidades de *‘arrumar um emprego’* ou de *‘conquistar melhorias no emprego e no salário’*, desejam *‘ser incluídos na Universidade’* para *‘obter uma profissão de valor’*, querem ter *‘orgulho de si mesmos’*, como também *‘querem ser exemplos para seus filhos’*.

Essas motivações trazem um componente afetivo representado pela ***autovalorização***, pelo orgulho de si mesmo e pela crença de que podem alcançar seus objetivos através da EJA. Esses são elementos que os fazem suplantar, por vezes, a sua *‘baixa auto-estima’* em virtude dos percalços vividos em suas vidas escolares e particulares. Esses alunos trazem consigo a necessidade de que o professor lhes ajude a recuperar a auto-estima imprescindível não somente em relação à escola, mas também à sua vida, uma vez que são tais processos que se retroalimentam e mantêm acesa a chama que os motiva para perseguir o objetivo de completar seus estudos.

Quando indaguei dos alunos, sujeitos desta pesquisa, a respeito da motivação que os levou a opção pelo EJA, suas respostas versaram sobre diferentes fatores que inicialmente organizei de acordo com os registros transcritos. Agora, busco explicitar esses fatores apresentando-os da forma seguinte:

→ **Motivação 1: ‘Preciso ganhar tempo porque estou atrasada’**

... *Eu estava fazendo a 6ª série, parei um tempo porque tive uma filha e arrumei marido. Aí não deu para eu levar o estudo à frente, tinha que trabalhar também para a sobrevivência da família. Quando voltei, optei por fazer a 3ª etapa da EJA, pois estou muito atrasada. **Fábia – 22 anos.***

... *Pelo motivo de ter engravidado muito cedo, e de não ter com quem deixar meu filho, parei por um tempo... Agora estou voltando para concluir meus estudos que ficaram para trás. Me atrasei e preciso ganhar tempo! **Maria – 22 anos***

... *Com 15 anos, cursava a 6ª série quando parei de estudar por quatro anos, em virtude de ter me casado e ter tido dois filhos. Quando quis voltar a estudar, meu marido não deixou. Dizia que eu ia deixar os meninos sozinhos, não queria arrumar babá... Ele ficou com raiva dos meus planos e começou chegar tarde em casa. Aconteceu tanta coisa até que eu começasse a estudar de novo! Foi um grande sofrimento! Não gosto de lembrar... (Se emociona e chora). **Gleice – 20 anos***

... *Tive filhos muito cedo, casei e não tinha quem cuidasse deles e da casa. Tive que parar de estudar. Agora que eles cresceram, eu estou voltando. Preciso ganhar tempo, estou muito atrasada. **Amor – 18 anos***

... *Eu casei jovem demais, eu tinha 14 anos, por isso abandonei a escola duas vezes. **Margarida - 32 anos***

... *Eu precisei trabalhar, porque tive filho. Por isso não pude estudar. **Ana Lea – 26 anos.***

... *Eu abandonei a escola com 15 anos e só pude recomeçar com 20 anos, depois que meus filhos cresceram. **Lúcia - 20 anos***

... *Tive filho muito jovem e depois me deu depressão pós-parto, por isso tive que parar de estudar. Agora já estou bem e quero estudar para ser advogada; meu sonho é ser juíza. **Ana Cléia - 22 anos***

Optei por destacar esse primeiro fator motivador referente ao **ganho de tempo**, para ressaltar uma situação que é freqüente e que traz sérias conseqüências, principalmente por se dar entre as mulheres adolescentes. Refiro-me à **maternidade precoce**. Essa condição leva a maioria das adolescentes que engravidam a abandonar seus estudos após o nascimento dos filhos. Isto porque a família dessas jovens, talvez como forma de punição, transfere para ela toda a responsabilidade em relação aos cuidados com o bebê, levando a adolescente a abandonar os estudos. As jovens, por vezes, manifestam um sentimento de completude e de realização assim que os bebês nascem e a escola, impreterivelmente, passa para um segundo plano em suas vidas.

De modo geral, quando passam a viver precocemente com um companheiro a situação também não lhe é mais favorável, uma vez que ao constituir uma outra família, também pobre, não tem condições financeiras para pagar alguém que possa cuidar da criança ou da casa para que a mãe jovem adolescente possa voltar aos estudos. Quando não, ela é impedida de estudar pelas atitudes machistas do seu companheiro e, muitas vezes, por questões de ciúme. Geralmente, as próprias adolescentes se acomodam diante dessa situação.

→ **Motivação 2: ‘Preciso ganhar tempo porque reprovei muitas vezes e fiquei atrasado’**

*... Reprovei por 3 ou 4 anos por falta de motivação. Devido o incentivo dos colegas pra sair no horário de aula, quando chegava o fim do ano eu só tirava notas baixa e ficava reprovado. Já era pra eu estar fazendo vestibular. **Luciano - 20 anos***

*...Eu tinha parado uns três anos de estudar por que o meu irmão quebrou a perna e eu tive que viajar o dia das provas lá pro Maranhão. Quando eu voltei não quis mais estudar. Minha mãe me matriculou, mas repeti mais de um ano... Mesmo assim continuei... mas, quando chegava bem perto das provas eu ia embora, fugia do colégio e era reprovado. Agora eu voltei porque já perdi muito tempo. Era pra eu estar muito longe. Uma vergonha pra mim. Estou com mais de 20 anos e ainda estudo na 3ª etapa. **Fábio - 22 anos***

*... Preciso ganhar tempo, estou muito atrasada, porque reprovei muitas vezes. Na 1ª série, reprovei oito vezes... só em matemática! Mudei de colégio e reprovei de novo na 4ª série também em matemática. Mas não desisti. Se não fosse a matemática minha vida seria muito diferente, eu não estaria aqui. **Edilene - 20 anos***



... *Porque repeti o ano, a única maneira de ser mais rápido é fazer a EJA.. Josiel - 19 anos*

... *Pelo motivo de ter ficado em dependência em uma matéria que não deu para recuperar os pontos perdidos. Preferi fazer a EJA para não me atrasar mais. Marcelo - 18 anos*

O índice de reprovações a que são submetidos os alunos do Ensino Fundamental é alto. Como já vimos anteriormente, 89% dos alunos já foram reprovados, variando entre **uma reprovação e até doze reprovações**.

Essas reprovações contribuíram para que eles se atrasassem na conclusão do Ensino Fundamental, agravando-se quando são combinadas com os períodos de abandono da escola. Nesses casos, esse tempo de atraso se amplia levando os jovens a optarem por estudar na EJA. Alegam que estudar na EJA lhes faz *recuperar o tempo perdido*.

Neste estudo de caso, 40% dos 55 alunos, como já referi, são jovens de 15 a 24 anos que *já reprovaram pelo menos uma vez*, mas nunca abandonaram a escola. Optaram pela EJA como *possibilidade de acelerar o processo escolar*, numa tentativa de *compensar o tempo perdido*, como assim se expressam, em virtude das reprovações que viveram, corroborando para que nas classes da EJA haja concentração de *jovens cada vez mais jovens*.

Diante desse novo contexto, precisamos fazer uma reflexão sobre a qualidade de ensino que imprimimos nas séries iniciais, especialmente em matemática, bem como avaliar nossa prática pedagógica e nossa responsabilidade em relação às reprovações que promovemos. Essa situação de reprovações nas séries iniciais é um fator preponderante na perda da auto-estima e da autoconfiança, redundando na ampliação da demanda potencial para a EJA. Além disso, nos coloca na posição de *fomentadores do abandono escolar*.

→ **Motivação 3: ‘Preciso ganhar tempo porque já tinha estudado, mas tive que fazer tudo de novo’**

... *Eu morava no interior, estudei lá até a 3ª série, mas eles não passavam prova. Então vim pra cá, comecei na primeira etapa e parei. Retomava e parava. Parei uns quatro anos. Agora retomei esse ano na 3ª etapa. Alberto – 25 anos.*

... *Eu estudei numa escola três anos, mas como mudei para outra escola tive que começar de novo na primeira série. Bento – 23 anos.*

*... Eu já havia estudado no interior até a terceira série. Parei um tempo. Como vim para Belém e não tinha a documentação, eu tive que começar na primeira série. Fiz tudo de novo. **Fátima – 29 anos.***

Em virtude das mudanças de locais de moradia, é muito comum ocorrer perdas de documentos se as pessoas não os trazem consigo, em virtude, principalmente, de as escolas de origem não lhes fornecerem quando solicitados. Por essa razão, muitos alunos quando querem continuar os estudos se vêem obrigados a recomeçar, inteiramente, sua vida escolar em uma outra escola, em uma outra cidade.

Diante da ausência de opção, a aluna Fátima encontra uma forma de suplantar essa adversidade quando diz convencendo-se a si mesma:... *Foi até bom! Assim, fiz uma revisão das matérias que já tinha estudado.*

As escolas, via de regra, prendem-se a questões burocráticas e deixam de avaliar o aluno para verificar se é possível incluí-lo em uma série mais avançada, evitando com isso que se atrase tanto nos estudos. Os agravantes advêm do fato de já se preconizar na LDB o ‘aproveitamento de estudos’, em qualquer situação, estipulando-se avaliações específicas no caso de dúvidas. Isto significa que a palavra do aluno passa a merecer consideração quando disser que ‘já desenvolveu estudos mas não tem documentação comprobatória’, que ‘já tem os conhecimentos requeridos para ser incluído em determinado nível quer por auto-didatismo quer por obtenção de experiência profissional ou de vida’. A soma desses fatores adversos contribui para que os excluídos se atrasem ainda mais ou até mesmo desistam de estudar. Deixam de se (re)incluir.

Nessas situações desconcertantes, o empecilho burocrático engendrado pela escola é o responsável direto pela *não inclusão* ou *nova exclusão escolar* de alunos.

→ **Motivação 4: ‘Por incentivo da família e de amigos quis continuar meus estudos’**

*...Eu estou estudando na EJA porque quando eu tinha 15 anos eu optei por trabalhar e parei de estudar. Só porque na época eu não conseguia conciliar os dois. Eu decidi deixar de estudar pra somente trabalhar. Agora com muito incentivo de amigos e de minha esposa, eu voltei a estudar. Também com o incentivo da empresa onde eu trabalho..., eles me incentivaram bastante e eu estou voltando. É por isso que eu estou na EJA fazendo a 3ª etapa. **Matos - 36 anos***

Quanto maior for o tempo de afastamento da escola, mais intensamente se estabelece nos alunos o sentimento de incapacidade em retornar aos estudos, como o aluno Matos explicita. O movimento externo em torno da motivação, promovido por seus pares que podem ser familiares e amigos contribui para a mobilização da autoconfiança e a retomada do desejo de retornar para concluir os estudos, até mesmo vislumbrando melhorias no campo do trabalho.

O aluno Matos nos relatou no grupo focal o que o havia motivado para ‘decidir retornar’. Ele nos disse que não sentia coragem para retomar os estudos devido à idade (36 anos), pois achava que *só iria encontrar pessoas muito jovens na sala de aula. Iria se sentir envergonhado diante dos jovens. Mas, como disse o aluno, meus amigos e minha esposa me explicaram que não era assim.* Com expressão reflexiva, tentando complementar seu próprio pensamento, diz: *Hoje eu vejo que não é nada disso... tem gente com mais idade do que eu e está estudando... Eu poderia ter começado a estudar bem antes!*

A exemplo de Matos, outros alunos manifestaram sentir-se mobilizados a retomar os estudos por razões extrínsecas e entre elas se destacam as *referentes a emprego*:

*...Voltei a estudar na EJA porque estou muito atrasado e preciso concluir meus estudos para poder conseguir um emprego bom. Carlos - 23 anos*

*...Pra um dia eu me formar e entrar no mercado de trabalho para dar uma vida digna aos meus filhos. Rosiberto – 33 anos*

*...Quero estudar para poder ajudar os meus filhos nos estudos. Quero servir de exemplo para o meu filho adolescente. Maria – 38 anos*

São **motivações externas** que, muitas vezes, levam alguns alunos a retomar os estudos, principalmente quando já constituíram sua família e estão sentindo dificuldades em sustentá-la com a ocupação de trabalho que assumem. Além disso, as exigências do mercado vêm demandando maior escolaridade. Um outro motivo consiste em querer apoiar seus filhos estudantes, principalmente quando apresentam dificuldades em relação à escola. Muitos deles temem que com os filhos possa acontecer o mesmo que vivenciaram na escola.

→ **Motivação 5: ‘Idealizando um sonho porque não estudei quando era criança’**

*...Eu me matriculei na EJA porque foi só agora que eu tive a oportunidade de estudar. Porque antes eu não tive essa oportunidade. Eu morava no interior e nunca tinha estudado porque lá não tinha escola. A escola naquela época era só pra quem tinha*

*condições de colocar os filhos pra estudar fora de lá. E a minha mãe dizia sempre que **mulher não podia estudar**. Os filhos homens da minha mãe todos sabiam assinar seus nomes, ou seja, podiam estudar, mas eu nunca estudei. Vim estudar depois de uma certa idade, com 59 anos. Foi agora que tive a oportunidade de estudar. Por isso eu estou nessa “guerra”, estou nessa “luta” para vencer. **Meu sonho é aprender a ler e escrever. Dona Firmina – 62 anos** (Ênfases da aluna)*

*...Eu estou estudando na EJA porque a minha mãe com o meu pai não puderam me colocar para estudar quando eu era criança. Quando eu tinha 12 anos, meu pai não queria **pagar meus estudos**, e eu tive que estudar em colégio estadual mesmo. Agora estou estudando e a maior dificuldade que eu tenho é em matemática. Eu já reprovei quatro vezes em matemática. **Se não fosse a matemática eu estaria agora formada**, por isso estou na 3ª etapa... o meu problema é matemática! **Joana - 46 anos**. (Ênfases da aluna)*

*...Porque morava no interior e lá não tinha escola...Hoje moro na cidade... eu tenho que estudar na EJA para não ficar atrasado – **Edivaldo – 32 anos**;*

Na Bacia do Tucunduba grande parte dos moradores é originária de outros municípios do interior. Muitos moravam em lugarejos distantes do centro urbano desses municípios, em localidades denominadas de *colônias*, onde seus habitantes vivem da agricultura, de pesca, ou do extrativismo vegetal. Nessas localidades nem sempre há escolas para atender aquela população, justamente porque as distâncias entre as residências e as escolas implantadas são muito grandes, impossibilitando as crianças de fazerem os longos percursos sozinhas. Essa situação se apresentava bem mais grave há duas décadas ou mais, mesmo assim ainda se faz presente apesar do compromisso e da obrigatoriedade que alguns governantes assumem junto aos seus munícipes ao prometer garantia de transporte aos alunos dessas localidades, uma vez que recebem recursos para esse fim.

A motivação desses alunos tem uma relação direta com o componente afetivo representado pelas reações emocionais de auto-valorização, orgulho de si próprio e principalmente de realização pessoal, diante da possibilidade de realizar um desejo reprimido desde a infância - *aprender a ler e escrever* – como é o sonho expresso de Dona Firmina, uma senhora de 62 anos que não teve oportunidade de estudar na infância e adolescência e começou a freqüentar a escola com 59 anos. Assim como ela, alguns milhões de brasileiros que não tiveram ainda acesso à escola reprimem esse tipo de **sonho**.

Em sua história de vida, Dona Firmina fez a seguinte reflexão quando me falava sobre a importância que dá aos estudos: *É importante estudar porque uma pessoa que não sabe ler e nem escrever é uma pessoa ‘cega’. Olha, quando eu não sabia nada... fico agora pensando... Quantas vezes eu peguei ônibus errado por que eu não sabia ler!? Quantas cartas eu deixei de ler e escrever!? Quanta correspondência deixei de responder!? Então, a minha finalidade é aprender a ler bem e escrever!!!*

Esse é o exemplo concreto do sentimento de uma aluna da EJA que, apesar de trabalhar pesado, mais do que oito horas por dia - pois trabalha em um restaurante da prefeitura -, ao final de cada dia ainda encontra energia para vir à escola e assistir aulas. Ela justifica seu esforço, assim: *Por isso estou nessa ‘guerra’, nessa ‘luta’ para aprender a ler e escrever. Usa a autoridade de sua idade e condição para apelar aos jovens: ‘Também digo para vocês, jovens que ainda são, não abandonem os estudos, porque sem os estudos é muito difícil de viver. Eu lhes digo isso por experiência própria’.* Este conselho Dona Firmina, com muita propriedade, dirigiu aos demais alunos que estavam conversando comigo em sala de aula sobre o tema da aprendizagem e da importância de continuar estudando pela vida a fora. Os alunos a ouviam com respeito e mantiveram uma expressão reflexiva ao ouvi-la.

→ **Motivação 6: ‘Terminar os estudos para aumentar conhecimentos e ser alguém na vida’**

As expressões abaixo expressam as motivações intrínsecas dos alunos e alunas da 3ª e 4ª etapas da EJA para estarem estudando neste programa, manifestadas diante da pergunta que lhes apresentei indagando de **seus motivos para estarem estudando na EJA.**

*... Meu motivo é que na vida, para a gente conseguir alguma coisa, temos que lutar e hoje o estudo é muito importante. Não só para os novos como para os velhos de idade. Fábio – 23 anos*

*... Estou na EJA para completar meus estudos de ensino médio, fazer um cursinho, fazer vestibular e ser alguém na vida. Sheila – 19 anos*

*... Quero fazer ensino médio. Fazendo a EJA é mais fácil chegar lá. Joice – 19 anos*

*... Para reparar um erro do passado, por que sou brasileiro e não desisto nunca. José – 30 anos*

*... Por que é mais rápido pra concluir os estudos. Menos pra mim que tenho dificuldade em decorar matérias. Manoela – 28 anos*

... *Por que eu acho que é necessário para um dia ter um serviço bom, para ser alguém na vida. Luciano – 18 anos*

Essas são manifestações de alunos e alunas que se atrasaram nos estudos, pelos mais diversos motivos, dentre os quais mencionam as ‘reprovações’, os ‘abandonos da escola’ por problemas vários - de saúde, viagens ao interior para visitar a família, perdas familiares - e principalmente por ocupações de trabalho. Encontram na EJA uma possibilidade de concluir os estudos em menor espaço de tempo, e vislumbram dar continuidade a esses estudos para ampliar seus conhecimentos, expressando um desejo latente que não querem deixar morrer.

Acreditam que os estudos lhes dão maior garantia de ‘*vencer na vida*’ ou de ‘*conquistar uma situação satisfatória no mercado de trabalho*’. No entanto, diante dessas situações, manifestam uma certa inquietação, principalmente os alunos jovens, pois ao mesmo tempo em que alimentam essa crença já vivenciam ou acompanham seus pares na saga de *correr atrás das poucas oportunidades que o mercado de trabalho lhes oferece*. As oportunidades são escassas e desfavoráveis, criando um ambiente competitivo e injusto no mundo do trabalho. Essa sensação de ansiedade e incerteza em relação ao futuro, que é vivenciada pela juventude no tempo presente, atua como mobilização e sustentação das crenças que os alunos alimentam em relação à ‘*conquista de um emprego melhor*’. Para eles, nas palavras de Brunel, o *reconhecimento da indeterminação do futuro justifica lutar e viver das esperanças imediatas*. É isto o que os mantém querendo concluir seus estudos mesmo diante das enormes dificuldades que enfrentam.

No contexto dessas duas classes da EJA, 18% dos jovens matriculados são ainda adolescentes, por se encontrarem na faixa etária de 15 a 17 anos de idade. Situam-se, pois, numa etapa da vida em que *o futuro é percebido pleno de possibilidades*, razão maior para que percebam a escola como uma via que pode lhes preparar para desfrutar desse ‘futuro’.

A escola representa para os jovens um espaço de grande significação, que nos remete como professores, a assumirmo-nos *responsáveis diretos pelo fazer educativo nesse espaço*, sem perder de vista nossa responsabilidade diante da fomentação e manutenção dessa *motivação intrínseca*. Tal motivação consiste em uma predisposição desse aluno para se envolver nas atividades como um fim em si mesmo, independentemente dos *elementos motivadores extrínsecos* de que disponham e que podem também ser promovidos pelos professores, pela escola, pela família e pelos amigos. No entanto, se no espaço da escola seus professores e demais sujeitos que nela atuam deixarem de assumir suas responsabilidades de **retro-alimentação dessa motivação**, bem como se a escola estabelecer-se apenas como um

espaço de frustrações e de inseguranças, as possibilidades de (re) exclusão escolar desses jovens e adultos certamente se ampliam. Nesse sentido, também se amplia o número de alunos que são levados a abandonar a escola, uma vez que dentre os mais diversos motivos citados por eles como causadores desse abandono, se incluem as ‘frustrações escolares’ vividas através das ‘reprovações’ e dos ‘conflitos interpessoais com professores e colegas’. Incluem-se, ainda, o ‘não aprendido’ e o conseqüente ‘sentimento de incapacidade’, devido ao ‘desgaste do sentimento de esperança’ que depositaram na escola, como via favorável à *conquista de uma vida melhor*.

Se esses **investimentos de tempo, de energia, de talentos, de conhecimentos e habilidades** forem retro-alimentados por fatores motivacionais, a opção dos alunos por estudar na EJA pelos mais diferentes motivos se manterá se forem ampliadas as possibilidades de permanência na escola e de obtenção de sucesso. Nesses termos, se ampliam também as *possibilidades de inclusão social*, desde que os envolvidos se apropriem de recursos cognitivos e sócio-afetivos para aprenderem a se desvencilhar das tramas da vida e serem efetiva e socialmente incluídos.

### ► Percepções de si próprios

A auto-imagem dos alunos configura o seu parâmetro de autovalorização, de auto-estima e de autoconfiança. O sentimento de confiança sobre si lhe possibilita mais facilmente superar as dificuldades e os desafios que se apresentam quando do seu retorno ao contexto escolar. Para esses alunos da EJA esses sentimentos apresentam-se abalados em virtude das condições limitadas da própria vida e das vivências escolares anteriores que não lhes foram agradáveis tais como as lembranças das reprovações, as determinações escolares ou sociais impondo as muitas desistências e gerando frustrações por não terem tido chances de estudar na infância e na adolescência.

São situações que alteram as energias de autoconfiança e de auto-estima e que podem criar bloqueios psicológicos de aprendizagem, justamente pela inibição da capacidade de criar, de conhecer, de estudar e de realizar, em muitos momentos influenciados pelos sentimentos adversos de incapacidade, de falta de confiança em si próprios, e de medo de se frustrar novamente. São emoções profundas que chegam a abalar a saúde por somatização das frustrações que sentem e os impedem de ultrapassar os obstáculos que surgem, para superar seus bloqueios e para vencer suas limitações reais ou aparentes.

Durante nossos diálogos e nossas atividades interativas, alguns alunos expressaram os sintomas biológicos que manifestam diante das emoções de medo e do sentimento de incapacidade. A aluna Joana (36 anos) chegou a dizer ‘*sinto dor de barriga quando é matemática*’; a aluna Fátima (29 anos), por sua vez, confessou ‘*sinto dor de cabeça estudando matemática quando não consigo aprender nada*’. Como elas, outros alunos revelam seus sentimentos e suas emoções diante desse desafio de aprendizagem, especialmente de matemática. Vale destacar, ainda, as manifestações de resgate da auto-estima do aluno Matos, de 36 anos - um técnico em refrigeração que parou os estudos com 15 anos para trabalhar - e mesmo da aluna Gleice, de 20 anos – que parou de estudar porque casou com 15 anos, teve filhos e seu marido não permitia que estudasse -, expressas em suas respectivas falas:

*... Foi importante o incentivo que recebi para voltar a estudar porque, de minha parte, já não tinha mais vontade. Eu dizia que estava numa ‘idade avançada’. Dizia: Eu não vou mais pro colégio sentar ao lado de um monte de garotos, porque eu não vou me sentir bem. Mas muitas pessoas me diziam que, à noite, no supletivo eu ia encontrar pessoas na média de minha idade, eu ia encontrar muitos jovens, mas eu ia encontrar também pessoas mais velhas que eu. E aqui, no caso, tem a Dona Firmina que até tem muito mais idade que a gente. Agora eu me sinto mais capaz de chegar a alcançar o término dos meus estudos como desejo. **Matos – 36 anos***

*... Agora minha vida mudou totalmente, eu era uma mulher que só vivia pra filho, pra casa e pra marido... Depois que passou ‘essa crise’ eu vi que não era aquilo que eu queria fazer na vida... eu queria mesmo estudar, queria crescer, queria aprender. Hoje em dia eu sou feliz. Posso dizer que hoje me sinto uma mulher realizada. **Gleice – 20 anos***

O retorno aos estudos após ficarem afastados por algum tempo é geralmente precedido da motivação relacionada à **crença de autoconfiança** por parte dos alunos quanto à sua capacidade de realizar algo para alcançar suas metas, seus objetivos, apesar das dificuldades e adversidades que enfrentam. Uma vez que a autoconfiança consiste em uma energia interior que mantém as pessoas nas suas determinações e perseveranças de que são capazes, há momentos em que esses alunos **se questionam se podem ou se são capazes de retomar os estudos**. Um questionamento que Matos apresenta em sua declaração e que manteve até que se sentisse autoconfiante para fazer a escolha que fez.

Para Gleice, a autoconfiança sempre esteve presente, mas sentia-se sufocada e infeliz por não poder usufruí-la, em virtude do impedimento de estudar que advinha da atitude



repressora de seu marido. Sua realização só se manifestou realmente positiva quando conseguiu ganhar o apoio da família e retomar de fato os estudos. Seu sentimento presente é, pois, de **realização pessoal**. Está entusiasmada e alimenta seu sonho futuro, que é “entrar na Universidade”. Diz ter resgatado sua felicidade e esse sentimento lhe predispõe a aprender, a ensinar e a estimular seus colegas.

De outra forma, alguns alunos também cultivam certa negatividade que podem comprometer sua auto-estima e autoconfiança, como expressa bem a fala da aluna seguinte:

*... Sinto que estou mais confiante do que quando tinha 16 ou 17 anos. Antes era mais difícil pra mim, por que eu não gostava de estudar matemática, por isso comecei a matar as aulas... mas agora não!!! Estou praticando mais matemática. Agora eu me arrependo de não ter aprendido! Agora estou pregando a cabeça na matemática.*  
**Edilene – 20 anos**

Edilene traz para si toda a dificuldade que sentiu e ainda sente em estudar matemática, pois viveu uma grande decepção em sua vida escolar: foi **reprovada 10 vezes em matemática**, significando essa ocorrência o desperdício de **dez anos de vida escolar!** Manifesta sua indignação diante do que lhe ocorreu dizendo: *‘A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática. Eu não estaria aqui!!!’*. A história dessa aluna deixa qualquer educador ou educadora que tenha senso crítico e sensibilidade indignado(a) diante do fato, uma vez que demonstra claramente o grau de irresponsabilidade da escola e do professor diante de uma aluna, ainda criança à época da primeira reprovação e quase adulta quando da décima vez. Apesar de tudo, ela me disse *‘mesmo assim não desisti’*. Como se me dissesse *‘se queriam me fazer desistir não conseguiram, pois eu estou resistindo’*. No entanto, muitos que vivenciaram sentimento semelhante de “fracasso escolar” devido às reprovações sofridas - mesmo que esse fracasso não tenha sido seu mas da instituição escola como considero - acabaram tomando outra decisão e hoje encontram-se incluídos nos quase 60 milhões de brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental. Esses foram **excluídos da escola**, por não resistir à tamanha violência.

A aluna Edilene manifesta seu **sentimento de inferioridade e de incapacidade** quando revela que rejeita a ajuda que um amigo seu lhe ofereceu para ensinar-lhe matemática, *‘porque ele é muito inteligente e eu sinto vergonha de não ser igual porque sou mulher’*. Revela ainda que *‘dá dor de cabeça estudar matemática’*. São manifestações de insatisfação diante da dificuldade em aprender matemática. Reduz essa dificuldade que lhe imprimiram

em virtude de tantas reprovações ao fato de não saber dividir, *‘quando eu souber dividir, pronto! Tudo vai ficar bom’*. Desabafa dizendo, *‘eu não me sinto muito feliz’*. Remete esse seu sentimento para a falta de segurança que o contexto onde mora apresenta. *‘Me tranco em casa com medo’*, mas também se tranca em si, por não gostar de expor suas fragilidades, *‘Eu gostaria de fazer amizade... lá na igreja eu consigo!’*. Em minhas observações, percebi que na sala de aula ela fica distanciada das demais alunas, mantendo uma relação de certa forma acessível com alguns alunos.

Edilene é uma jovem que perdeu dez preciosos anos de sua vida repetindo ‘conteúdos matemáticos’ que não lhe faziam sentido algum, mas que a escola lhe impunha. Foi perda não só de tempo, mas principalmente de autoconfiança, de auto-estima e ao deixar de lado a construção de um projeto de vida que lhe impede, no tempo presente, abrir-se para o mundo e ser uma mulher mais feliz em plena juventude.

A exaltação por parte da escola e dos próprios professores responsáveis pelas reprovações que promovem de que *‘a culpa do insucesso escolar está unicamente nos alunos’*, faz com que essa idéia seja absorvida pelos alunos, comprometendo sua autoconfiança e auto-estima, como já disse, mas resguardando a responsabilidade ou isentando de responsabilidade os demais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como assim manifesta a aluna Joana, de 46 anos, aluna da 3ª etapa da EJA:

*...Eu não consigo aprender nada de matemática... nunca consegui!. O problema não está nos professores, eles explicam bem, eu é que não aprendo. O dia de prova de matemática para mim é o pior porque me dá dor de barriga... Joana – 46 anos.*

A baixa auto-estima em relação à aprendizagem de matemática faz com que Joana somatize através da dor o sentimento de incapacidade. Da mesma forma, Sandro que sentia e sente muito medo de errar, em virtude de sua professora da 1ª série do Ensino Fundamental *costumar bater nas crianças que erravam*. Ele foi vítima dessa violência. Esse medo o impedia de aprender, por isso foi reprovado. Sente que está superando esse sentimento, no entanto, se ele ainda o revela implica que este está muito presente em suas lembranças. Ele diz: *Agora sei que errar é natural... quando erro meus pais me dão a maior força para eu não desistir.*

São questões de ordem afetiva que se revelam por reações emocionais que podem criar bloqueios de aprendizagem que necessitam ser vencidos, daí a importância de o professor conhecer seus alunos especiais deste contexto, suas histórias de vida escolar e ter um olhar

singular nessas situações. Em função das informações que obtiverem, podem procurar formas de contribuição, ao nível do ensino e da orientação pedagógica, para que os alunos superem essas dificuldades e encontrem nas aulas e na escola espaços de realização e de felicidade.

### ► A participação da família na vida escolar

A sustentação da família como base de apoio para o fortalecimento do sentimento de confiança em si próprios e para a manutenção da perseverança em se manter estudando é fundamental para os alunos da EJA vencerem os obstáculos que enfrentam.

Investiguei essa questão para as duas classes da EJA em razão de a maioria ser constituída por jovens e parte deles ainda adolescentes. Sendo assim, eu supunha que ainda tivessem os pais como responsáveis legais por eles e que, por isso, exercessem influências sobre suas escolhas. No entanto, o contexto de vida de pobreza e exclusão social impõe a muitos deles ‘*correr atrás da vida*<sup>44</sup>’, precocemente para garantir sua sobrevivência e de suas famílias, fomentando neles um sentimento de autonomia, em virtude dos papéis muitas vezes “trocados” nas famílias. Eles são ainda adolescentes mas já buscam garantir ou participar intensamente do sustento familiar, e não se tornam dependentes somente do esforço de seus pais. Muitas vezes, as suas famílias de origem ficam para trás, pois o fardo passa a ser mais pesado, quando esses jovens adolescentes constituem suas outras famílias que também dependem deles para sobreviver.

Essa é uma realidade presente entre os alunos da EJA, que destaco a partir de algumas falas como a da aluna Gleice, de 20 anos, que com 15 anos de idade constituiu sua família, casou e teve filhos ainda com 16 anos de idade, ficando impedida de estudar em virtude não só dos cuidados que precisava dedicar aos filhos, mas principalmente do impedimento que o marido impunha em relação ao seu retorno à escola. Sentia-se triste e depressiva, mas atualmente, como diz, ‘*é feliz*’, pois conseguiu que o marido mudasse de idéia permitindo que ela retomasse as aulas. Expressa seu sentimento dizendo: *Hoje posso dizer que sou uma mulher realizada. Meu marido agora me incentiva para fazer a universidade e eu o estou incentivando para que ele também faça a EJA para concluir o Ensino Fundamental e Médio.* Gleice expressa ter conseguido *dar a volta por cima*.

---

<sup>44</sup> Título dado ao livro originado da pesquisa sobre A Situação das Crianças e Adolescentes da Amazônia, realizada em 1991-1993, pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Centro de Formação, do qual era coordenadora à época. Essa pesquisa revelou sob o véu da grande floresta a situação de exclusão social e escolar e o envolvimento/exploração de crianças e adolescentes no mundo do trabalho.

A aluna Edilene, em sua história de vida, revela que encontra sustentação para sua perseverança na avó que se tornou responsável por ela após o falecimento de sua mãe, quando tinha 14 anos de idade. Considero ser essa a sustentação familiar imprescindível que a Edilene encontra para não desistir de estudar, como pode ser percebido em suas falas:

*... Sinto que estou mais confiante do que quando tinha 16 ou 17 anos ... Às vezes eu digo para minha mãe (referindo-se à avó): Mamãe, eu tenho vontade de morar lá no fim do mundo...tenho vontade de desistir de tudo! E ela me diz, minha filha não faça isso, estude para melhorar a sua vida! Não faça que nem eu que não estudei... que gostaria muito de ter estudado para ter uma vida melhor mas não pude. Ela me incentiva muito para não desistir. Por isso, eu não vou desistir, eu vou vencer, com certeza!* **Edilene – 20 anos**

O aluno Sandro, de 19 anos que estuda na 3ª etapa, – já referido varias vezes -, expressa seu sentimento em relação ao apoio que recebe da família com alegria, pois encontrou nos pais seus apoiadores desde quando era criança, quando estes interferiram junto à sua professora para impedi-la de continuar lhe batendo em classe quando errava os exercícios de matemática. Diz ele:

*... Eu sou feliz porque conto com a amizade dos companheiros de escola, da rua, do pessoal de casa, pelo entusiasmo que minha mãe, meu pai e minha família sentem quando tiro notas boas. Quando eu não tiro notas boas eles também me apóiam e sabem que todo mundo erra. Agora não tenho mais medo de errar, sei que é natural.* **Sandro – 19 anos**

Da mesma forma, a aluna Dona Firmina manifesta ter orgulho de sua família ao dizer ‘lá em casa todos estudam e trabalha, e um ajuda o outro’. Ela ressalta que todos eles trazem a marca da solidariedade entre si, pois apostam que poderão vencer através dos estudos, conforme diz:

*... Lá em casa todo mundo me apóia para que eu continue os estudos. Principalmente meu neto que me ajuda quando tenho que fazer trabalhos e exercícios de matemática. Ele passou em duas faculdades.Lá todo mundo estuda e minha filha me dá a maior força para eu terminar meus estudos.* **Dona Firmina – 62 anos**

O aluno Josiel tem atualmente 18 anos, mas tornou-se pai com 17 anos de idade. Diante dessa nova situação, os seus pais decidiram que iriam apoiá-lo no seu sustento e de sua filha, mas ele iria parar de trabalhar na feira com eles para cuidar da filha e **estudar**. Para ele, o apoio familiar foi primordial para que não se envolvesse em situações complicadas com

outros jovens e que viessem a atrapalhar o seu futuro. Percebi nas falas de Josiel o quanto ele luta para não deixar se envolver nessas situações. Sua força, segundo ele, se deve muito à sua família.

*... Eu acho que agora, graças a Deus, eu tenho mais que uma mãe e um pai... Porque minha mãe e meu pai me ajudam em tudo que eu preciso, me dão a maior força! Eu queria trabalhar e eles disseram que agora eu devo dar atenção à minha filha e que devo estudar para ser alguém na vida. Sempre eles falam que se eu fizer uma segunda filha eu é que vou cuidar... Agora, essa primeira não, eles estão me ajudando. Só querem que eu pare com minha agressividade em casa, porque sou um pouco agressivo em casa. Eu não sei ver ninguém falando errado comigo, eu não brigo e não bato, mas eu uso apenas as palavras, digo o que vem na minha boca, eu ofendo mesmo... Quando meus amigos me chamam para sair e aí, já sabe, é pra aprontar... Minha mãe me diz, entra, não fica na rua, sobe logo pra evitar problemas! **Josiel – 18 anos***

Foram poucos os alunos que disseram não contar com o apoio da família. A maioria expressou o quanto representa para eles a referência familiar quer seja num movimento dos alunos para as famílias, quer seja das famílias para com eles. Tais manifestações encontram-se nas seguintes falas:

*...Minha família são meus filhos... Eu voltei a estudar para incentivar meu filho, para ele não parar de estudar... Não posso deixar que aconteça o que aconteceu comigo. **Margarida - 32 anos***

*...Meus estudos estavam “mais ou menos”, por isso minha tia e meu pai estavam preocupados e me orientaram para fazer a EJA. **Lucia -17 anos***

*...Nossa relação é muito boa e eles me dão força para eu continuar e não parar de estudar. **Natália – 19 anos.***

*... Meu marido fala pra eu estudar ele me dá a maior força. – **Ana 22 anos.***

*... Minha esposa cuida bem de mim. Ela é boa em matemática e me ajuda muito. **José - 28 anos***

*... Eles estão sempre em cima, para que eu estude para ser alguém na vida. **Eric – 17 anos***

*... Minha família não dá nenhum apoio, porque eles não se interessam por mim. Só meu marido me dá uma força. **Áurea – 18 anos***

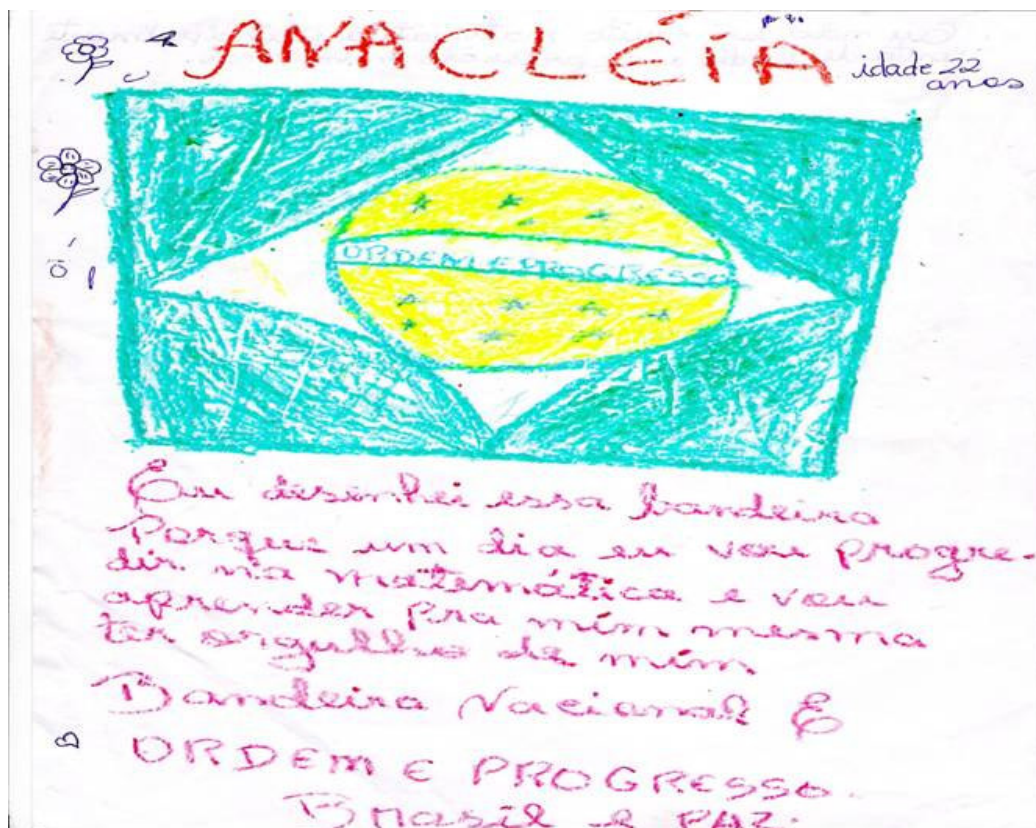
*...Minha família dá pouca atenção para mim. **José - 28 anos.***

Os últimos depoimentos demonstram a pouca atenção que, por vezes, a família dá aos estudos de alguns. Esta é uma ausência que pode contribuir para que os alunos desanimem em momentos de dificuldades, por não encontrar em seus familiares a sustentação de seus objetivos, como se evidencia ocorrer nos vários outros depoimentos.

### ► Suas perspectivas, desejos sonhos e aspirações futuras

Para os jovens e adultos que buscam a EJA para concluir seus estudos, a escola tem um grande significado, ela funciona como um “portal” para a inclusão social, na perspectiva de uma vida melhor, uma vez que nas sociedades modernas o estudo passou a ser requisito primordial para conseguir um emprego, mesmo que nem sempre seja requisito suficiente para garantia de emprego. Os alunos perseguem esses objetivos, fazendo um grande esforço para frequentar as aulas na escola, após uma longa jornada de trabalho, para perseguir e obter ‘conquistas pessoais.

São alunos que apostam nos estudos para o alcance de suas pretensões, realizações pessoais. Assim, buscam fortalecer sua auto-estima, como manifesta a aluna Ana Cléia, em relação ao sentimento que tem pela Matemática, através de sua produção artística.



Desenho 01: Meu sentimento pela Matemática – Ana Cléia -22 anos

Ana Cléia, analógica ou metaforicamente, escolhe a Bandeira Nacional como seu símbolo, para representar esse sentimento, por ela ser reconhecida e respeitada, assim como ela quer se sentir estudando matemática. A obtenção desses desenhos que implicou ‘a bandeira’ se deu a partir de uma atividade de grupo focal que desenvolvi com treze alunos, antes de iniciarmos nosso diálogo coletivo. Solicitei aos alunos que desenhassem um *símbolo* para representar o que sentiam pela Matemática, cujos resultados viriam a compor uma “galeria nossa de artes plásticas”. Cada um produziu o seu “quadro” e apresentou ao grupo, explicitando seus ‘sentimentos’.

De outra forma, a aluna Gleice, em sua história de vida, manifestou que se sente realizada por estar estudando, mas que foi muito difícil convencer seu marido desse propósito. Esse era seu desejo e, segundo disse, *só assim se sentiria feliz*. Conquistado esse espaço, Gleice diz que *quer ser professora* e seu marido lhe incentiva para fazer uma faculdade para esse fim. No entanto, ela já manifesta sua preocupação com a profissão que quer seguir, quando diz: *Acho que no futuro poderei mudar de idéia em relação ao que quero fazer, em virtude de estar sendo muito difícil sobreviver como professora... Eu estou acompanhando e sei do sofrimento dos professores*. Fica pensativa e diz: *...Eu acho bonito ser professora... eu acho muito importante para a sociedade. Por isso, estou estudando, para alcançar esse sonho*.

A aluna Fátima quer continuar seus estudos. Depois da 4ª etapa, quer terminar o ensino médio, mas não pensou ainda o que fará **depois disso**. *Ainda não sei, quero primeiro terminar isso que estou fazendo*.

Sandro, que recebe apoio de sua família, diz *‘eles me dão força, pois tenho que estudar, porque falam que eu tenho que ser alguém na vida*. Vislumbra para o futuro se alistar no exército, pois, como destaca, *‘quero passar e se possível me capacitar lá dentro’... ‘quero ter apenas um ensino de qualidade, pra poder ter um desenvolvimento maior e poder passar em outros testes’*. Sandro traz um elemento de análise que Abramovay (2002) também explora que é justamente referente à **qualidade do ensino**. É preciso considerar que a oportunidade de trabalho é a *condição essencial à sobrevivência humana*, no entanto, é na *intersecção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas da exclusão social*, que consiste na qualidade de ensino, uma vez que se o ensino for de boa qualidade ampliam-se as oportunidades, *ao contrário, acentua-se a exclusão*.

As perspectivas de primeiro alcance para esses alunos são de concluir o ensino fundamental e o ensino médio e, para alguns, se ampliam para *sonhos futuros* como o de

‘seguir carreira no exército e na marinha’, de ‘ingressar em uma universidade para fazer direito e ser promotora ou advogada’, ‘fazer enfermagem, biologia ou medicina’, ‘ser professora’, ‘fazer antropologia’ e até mesmo o de se tornar ‘pastor evangélico na África’.

São sonhos como esses que alimentam a persistência desses alunos de desenvolverem estudos no âmbito escolar, e os ajudam a vencer os obstáculos que se apresentam na *sua vida na escola*.



## A CONDUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao perceber que a escola não apenas aceita, mas valoriza os conhecimentos que ele maneja com certa destreza, o aluno adulto sente-se mais seguro, mais integrado ao fazer escola e, principalmente, reconhece que tem valor por si mesmo e por suas decisões. É o processo de liberação do indivíduo que está em jogo.

**Ubiratan D'Ambrósio**

Na Educação de Jovens e Adultos – EJA –, a dinâmica sócio-educacional envolve diferentes sujeitos, espaços e fatores que interagem entre si e constituem o processo de escolarização de jovens e adultos. Todavia, nesse contexto de pesquisa narrativa, cada um desses sujeitos e fatores, no seu tempo e espaço, recebe atenção analítico-reflexiva sem que seja perdido de vista o seu entrelaçamento com os demais.

Nessa seção o foco de análise se centra nos professores de matemática que desempenham seu papel nas classes de 3ª e 4ª etapa na escola lócus deste estudo de caso. Em virtude da inter-relação entre os sujeitos, exposta na seção anterior, os professores de matemática ocupam um certo espaço de reflexão, uma vez que os sujeitos inicialmente enfocados foram os seus alunos, que expressaram seus sentimentos e percepções sobre os professores de matemática, evidenciando a importância da participação dos professores em suas vidas, tanto no âmbito escolar quanto em âmbito pessoal.

Nas entrevistas, nos questionários, no grupo focal e nos diálogos realizados com os alunos, ficou evidente o desejo e a esperança que estes depositam nos professores de matemática, especialmente considerando o seu aprendizado de conhecimentos/conteúdos matemáticos com a ajuda docente. Com tal propósito, expressam que procuram encontrar *um professor de matemática atento, compreensivo* e que tenha *paciência em relação às suas dificuldades*; manifestam que, para isso, é preciso que o professor *seja acessível ao diálogo*.

Como se sabe, de modo geral, o aluno que opta pela EJA traz consigo uma história marcada por precárias condições de vida e por *'insucessos da vida escolar'*, em virtude das múltiplas reprovações sofridas e das interrupções escolares que teve de fazer. Esses fatores lhes provocam desânimo e desgaste psicológico em relação à escola. Por essa razão, os alunos da EJA vêem os professores não somente como os seus interlocutores na relação com o saber, mas os vêem como pessoas com quem eles podem contar para recuperar a sua auto-estima na sala de aula, como também na sua vida pessoal.

Nas indagações que fiz aos alunos sobre as suas lembranças e sentimentos que trazem sobre seus **professores de matemática**, a maioria respondeu que lembram dos professores com carinho, ressaltam seus conhecimentos, as relações afetivas que mantiveram com eles, e dizem se predispõem ao ato de *aprender matemática para vencer as dificuldades* que sentiram em outros tempos.

Nesse contexto, a relação professor-aluno precisa ser estabelecida de modo dialógico e prazeroso, de forma a se constituir como elemento importante na manutenção de interesse, por parte dos alunos, pela continuidade dos seus estudos. No dizer de Brunel (2004), *quem sabe, para a diminuição dos “traumas” que a escola tenha deixado neles.*

Diante dessa realidade, temos grande responsabilidade em atenuar, diminuir ou superar as dificuldades de aprendizagem que o público da EJA apresenta, uma vez que a matemática é citada pelos alunos como a disciplina escolar que promoveu o maior número de retenções e de reprovações que geram exclusão. Compartilho com Brunel, já citada, quando esta considera que o *papel do educador nesta modalidade de ensino é extremamente importante, pois estes jovens [e adultos] possuem um histórico escolar permeado por problemas, não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional.* Mesmo assim, eles ainda depositam em nós esperança e confiança de que podemos ajudá-los a vencer suas dificuldades.

A partir das entrevistas e diálogos realizados com os professores de matemática, destaquei elementos que dizem respeito à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, à percepção que eles têm de si mesmos, dos alunos, da escola e da proposta da EJA. Abordo questões relativas às formas pelas quais desempenham seu papel docente, principalmente relativo à metodologia de ensino que adotam, às suas práticas pedagógicas, em termos tais que configurem a sua **identidade de professor**.

### ► **Formação e desenvolvimento profissional dos professores de matemática**

Os dois professores de matemática que ensinam nas duas classes da EJA, sob análise, são licenciados em Matemática há mais de 13 anos. A Professora Luna, além da Licenciatura em Matemática, concluída há 19 anos, fez recentemente outro curso superior, de Pedagogia, como uma *forma de se atualizar*, como assim se expressa. A Professora traz consigo o desejo de *ir mais além*, gostaria de fazer mestrado para “desempenhar melhor a função de professora de matemática”, pois considera que a formação que recebeu deixou muito a desejar no campo *didático, metodológico e no conhecimento de como se estabelecem os processos de*

*aprendizagem e as relações interpessoais com os alunos. Diz ter encontrado na Pedagogia a parte da formação que complementa este vazio deixado pela Licenciatura de Matemática. Justifica, assim, sua decisão:*

*Quando se estuda Matemática [referindo-se à Licenciatura], se trabalha com muitos números, só se vê matérias com números e cálculos. A Pedagogia [referindo-se ao curso de graduação] complementa porque eu pude me dedicar mais às leituras, aprender mais sobre o lado humano, o afetivo... Não que eu não soubesse... mas veio reforçar com leituras atuais, autores que eu não conhecia referindo-se à Educação. Às vezes, a gente diz que 'pedagogia é baboseira', mas não é bem assim... Fazendo com interesse um curso se constrói uma visão de mundo e as pessoas passam a ser tratadas como se fossem nós mesmos... Assim é o professor também. ... Nos cursos de Matemática está faltando buscar o lado humano... Eu tiro pelo curso que fiz... Eu fiz licenciatura curta em Ciências e plena em Matemática... Durante o meu curso eu só tive 'uma vez' Didática da Matemática que era só como ensinar matemática em si e não abordava o lado humano. O ser humano é com quem se vai lidar no dia-a-dia, é o nosso objeto de trabalho, e eu não fui preparada pra trabalhar em sala de aula. Pelo que sei, continua até hoje assim. Professora Luna – 3ª etapa*

Destaco nessa fala dois aspectos relativos à formação da Professora, também vivenciados por mim e que ainda se faz presente nas licenciaturas de matemática. O primeiro refere-se ao tempo mínimo que foi destinado aos aspectos didático-pedagógicos, metodológicos, históricos e filosóficos do ensino da matemática, posto que se continua dando **ênfase ao racionalismo técnico**. O segundo refere-se à **dicotomia entre a teoria e a prática**, uma vez que os cursos de licenciatura pautam-se em *currículos normativos*. Isto implica dizer que de início são abordados intensivamente os **conteúdos teóricos da disciplina**, em seguida a ciência aplicada através das aulas de didática e **ao final do curso** o aluno realiza o estágio curricular com a perspectiva de que o aluno “aplique” nos problemas do dia-a-dia escolar as “técnicas” que lhes foram apresentadas. Dessa forma, a ciência e a técnica têm, ainda, prevalecido em detrimento à proposta de formação de professores reflexivos, que tenham como base para o seu desenvolvimento profissional uma efetiva reflexão sobre a própria base, constituindo um processo dialético de *ação-reflexão-ação*.

A dicotomia presente na formação dos professores faz com que os licenciandos concluam o curso de Licenciatura em Matemática com pouca ou nenhuma compreensão e prática reflexiva concernente a como se estabelecem as relações interpessoais aluno-professor,

professor-aluno e entre-alunos. Geralmente, desconhecem como efetivamente se dão as relações nos processos de ensino e de aprendizagem, como também concluem seu curso com reduzida habilidade técnica e mesmo habilidades psico-pedagógicas em relação à *arte de ensinar*. Os professores de matemática que atuam nas escolas acabam reproduzindo um tipo de “prática cega” - sem qualquer fundamentação teórica - em suas aulas, razão pela qual recebem críticas pelas suas posturas ditas “exclusivamente matemáticas”.

Compartilho das idéias de Schön<sup>45</sup> quando diz que há a necessidade de incluir na formação dos profissionais – para mim especialmente na formação de professores - *um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais*. Vivenciar essa proposta desde o início da formação amplia possibilidades de o professor se sentir seguro e criativo no enfrentamento e na tomada de decisões no contexto de situações novas e diferentes com as quais irá se deparar na vida profissional e pessoal. Para este autor, a inclusão da prática na formação do profissional é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas. Mas, através do diálogo que se estabelece entre o que observa e o que prática constroem-se conhecimentos, uma vez que se *aprender a fazer fazendo*.

Essa prática consiste no processo de *ensino-aprendizagem-conhecimento*, que Gonçalves (T.O.V., 2000) denomina de *prática docente antecipada* e refere-se a um dos *princípios essenciais da formação de professores*, no qual o desenvolvimento profissional do licenciando é promovido durante a licenciatura, uma vez que suas práticas docentes são supervisionadas pelos formadores. Dessa forma, os dois processos se retro-alimentam e promovem o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

A Professora Luna manifestou sua insatisfação em relação à dicotomia entre teoria e prática estabelecida na sua formação e ainda prevalecente na formação dos professores de matemática. Discorre sobre essa situação e diz ter encontrado no Curso de Pedagogia uma via para complementar sua formação de professora de matemática, tornando-a menos árida e imprimindo o elemento de humanização necessário, segundo ela, às relações sócio-ambientais da sua formação que tivera. Esse aprendizado dessa Professora pode ser percebido na relação que estabelece com os alunos da EJA, no respeito que tem por eles e na sensibilidade que manifesta em relação às dificuldades que seus alunos apresentam.

---

<sup>45</sup> Citado por Alarcão (1996)

Do seu ponto de vista, complementou sua formação em virtude das reflexões que teve oportunidade de fazer coletivamente nos debates realizados em sala de aula, com seus colegas professores, e das leituras que fez sobre as mais recentes proposições político-pedagógicas e filosóficas da educação. No entanto, ressalta que há necessidade de uma predisposição dos sujeitos no processo formativo. Posso concordar que há necessidade de o professor *querer mudar*, para tanto é preciso que ele se *predisponha a rever valores, transformar suas práticas docentes e aprender a lidar com o outro*. Isso numa relação dialógica de respeito e de compromisso sócio-político com os grupos com os quais atua e com a sociedade que quer construir, projetada para ser pautada nos princípios de justiça social, a partir de uma educação inclusiva.

Ao olhar para mim mesma em relação à formação que tive na licenciatura reconheço ter sido esta fortemente pautada no racionalismo técnico, em termos tais que me propus a não reproduzi-la em meu fazer pedagógico. Para tanto, investi na construção de uma nova proposição didático-metodológica, em termos novos de formação continuada, participando de cursos de especialização, mestrado, projetos, pesquisas e outras atividades de formação. Por esse motivo, considero que se dispor a mudar e a investir na formação - para atuar com propriedade e com compromisso sócio-político - são elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional de professores. Assumo que a formação continuada não deva se restringir a momentos pontuais ou eventos formativos, mas, deve incluir um processo permanente de estudo, de pesquisa e de reflexões sobre a própria prática implementado nos espaços sócio-educativos nos quais os professores atuam, nas escolas.

A Professora Luna encontrou no Curso de Pedagogia esse espaço que lhe possibilitou ampliar conhecimentos e realizar as reflexões que não haviam sido desenvolvidas na sua licenciatura de matemática. São palavras suas as seguintes:

*Na pedagogia se aprende a respeitar o outro partindo do princípio que ele é diferente. Infelizmente o que vejo nas escolas é que os professores que se formam deixam para longe as palavras, não as usam. Como seria bonito se todos vivessem o que a gente dizia lá nos debates da universidade! A realidade é muito diferente. Eu discutia esse problema [de que a prática dos professores não corresponde ao discurso que fazem nos espaços reflexivos] com causa conhecida, pois já estava em sala de aula há muitos anos. As pessoas sentem dificuldade em mudar. Trazemos para a sala de aula a formação que recebemos... se a pessoa for grossa vai ser sempre grossa se não buscar viver o que está aprendendo para acontecer a sua transformação, que deve ser de dentro pra fora. Não adianta lidar com o novo*

*e falar do novo e não mudar as atitudes. Não adianta mudar do lado de fora se não mudar nada nas suas atitudes.*

Além desse curso de pedagogia. A Professora Luna não parece ter tido qualquer oportunidade de participar de outros cursos de formação continuada.

De forma semelhante, o Professor Francisco somente cursou Licenciatura em Ciências para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental, e Matemática para trabalhar no Ensino Médio. Ambos manifestam interesse em prosseguir seus estudos e chegar a realizar um curso de mestrado: Luna na área da Educação ou de Educação Matemática e Francisco na área da Matemática Pura.

Esses professores não tiveram a oportunidade de participar de um processo de formação continuada, que não se restrinja a cursos formais, mas, que inclua momentos de estudo, de pesquisa e de *reflexão sobre suas próprias práticas*, possibilitando renová-las, atualizar conhecimentos, avaliar e refletir sobre suas atuações docentes. Destaco que se torna imprescindível buscar obter formação específica para trabalhar com o programa especial de educação de jovens e adultos, a EJA. Os dois professores vincularam-se profissionalmente à EJA e cada um passou a conduzir o processo de ensino e de aprendizagem de matemática de modo solitário, sem que houvesse qualquer apoio institucional ou escolar em relação à sua formação continuada, e nem mesmo contaram com o oferecimento de espaços que possibilitem formação dessa natureza em âmbito escolar.

A única atividade formativa e reflexiva sobre Educação, promovida pela escola ou pela Secretaria da Educação, conforme mencionam, é uma ‘semana pedagógica’ que ocorre uma vez por ano antes do início das aulas, em cada pólo administrativo. Nesse evento se reúnem professores de diferentes escolas de uma determinada região do município para elaborar planos formais de ensino para o ano letivo. No entanto, os professores apresentam restrições em relação a essa atividade, por ser esta reduzida a *uma palestra proferida por um técnico da secretaria da educação e a uma reunião entre os professores para definir a programação do ano*. Segundo a Professora Luna, nesta semana os professores restringem-se a *copiar os programas anteriores ou fornecidos pela secretaria*. Ela tem percebido que os professores não manifestam interesse em debater a programação e que só participam da ‘semana’ para não “pegar falta”, *pois o sentido de ‘interesse’ não se expressa no olhar deles. Todo ano é a mesma coisa.*

A ausência de um processo de formação permanente causa desconforto aos professores, conforme manifestaram durante nossos diálogos. Sentem-se *abandonados e desrespeitados por parte da Secretaria de Educação – SEDUC*, uma vez que *todos os projetos que eles da SEDUC criam, não chamam os professores para participar e opinar. Chegam na escola já com tudo pronto e dizem agora é assim professor “te vira”*. Assim eles vão conduzindo seus processos de ensino trilhando por um caminho construído solitariamente sem que haja troca entre seus pares, sem ampliar conhecimentos, sem dirimir suas dificuldades e tão pouco sem retroalimentar e socializar seus sucessos.

### ► Percepção de si próprios e de seus alunos

Na dinâmica da construção narrativa tive a oportunidade de dialogar com os alunos e os professores procurando fazer o cruzamento entre suas observações e percepções sobre si mesmos e sobre os sujeitos alunos com os quais interagem. O objetivo desse cruzamento de elementos não era o de confrontá-los, mas compreendê-los a partir de diferentes lugares de se ver.

Nesse processo ficou marcada a dificuldade que os professores apresentam em fazer alguma auto-reflexão crítica sobre suas posturas nas relações interpessoais e didático-pedagógicas assumidas em suas aulas.

As dificuldades que eles sentem na condução do processo ensino-aprendizagem são transferidas aos alunos ou ao processo organo-funcional da escola e do sistema educacional nos diferentes âmbitos: estadual e federal. Isto pode ser percebido no que o Professor Francisco expressa sobre a dificuldade que esta sente ao ensinar aos alunos da EJA que, para ele, se funda nos aspectos seguintes:

*...Na falta de conhecimento dos alunos e na falta de base que apresentam. Têm alunos que não sabem multiplicar, não sabem dividir... São aprendizados que deviam estar bem definidos na cabeça deles. Eu passei para eles fazerem uma multiplicação de dois números como, por exemplo, 22 x 22, e eles não sabiam fazer... Eles queriam que eu colocasse uma seta para indicar cada passo da multiplicação. Então, a dificuldade que eu estou encontrando é essa ‘falta de base’, e isso não é só na EJA, mas qualquer série que você pegue tem esse problema.*

Os alunos, por sua vez, absorvem para si a responsabilidade de “seus insucessos e fracassos escolares”, muito embora, ao meu ver, estes na verdade não sejam deles. Se eles tiverem alguma participação significativa nos fracassos e insucessos evidenciados, isso se deve ao fato de nenhum aluno ter tido oportunidade de rever suas atitudes, suas lacunas ou suas dificuldades, a partir da condução pedagógica responsável, madura e profissional dos professores de matemática, neste caso, realmente responsáveis pela condução do fazer escolar.

Conduzir-se no processo de *se perceber* implica ao professor *se dispor a fazer uma reflexão sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica*. Nos termos de Arroyo (2004), *esse exercício de lembrar nossas próprias vivências dos tempos da vida pode ser um bom exercício para melhor entender sua centralidade em nossa formação e até melhor entender os educandos*.

Outros estudiosos, como Schön (1992) e Zeichner (1993), vêm difundindo essas idéias em torno do *desenvolvimento do pensamento sobre as práticas de ensino*. Esse movimento ideacional contribui para que o professor de matemática possa compreender como vem desempenhando seu papel no contexto sócio-educativo, revendo permanentemente suas crenças, princípios, valores e atitudes relativas às vivências pedagógicas e, através delas, identificar e compreender suas posturas profissionais na relação consigo mesmo e com os alunos com os quais interage no contexto educacional.

Dialoguei com o Professor Francisco sobre como ele se percebe na relação com alunos em sala de aula. Embora seja sua posição usual manter-se reservado, o Professor buscou fazer uma breve auto-análise porque se considera *uma pessoa muito séria*, assim:

*... Às vezes os alunos reclamam que eu não acho graça, mas eu não gosto de achar graça na sala de aula, porque acho que não tem nenhum motivo pra estar achando graça em sala de aula ...*

Num relance reflexivo, o Professor reconhece que *às vezes até que é preciso*, mas continua afirmando *ser uma pessoa muito séria*, (re)afirmando, ao mesmo tempo, a idéia que quer passar sobre si. Justifica sua postura dizendo ‘*quando eu estou em sala eu procuro dar a minha aula muito seriamente...*’ Procura fazer uma autocrítica e diz ‘*às vezes eu tento até me corrigir nesse sentido com uma brincadeira, mas, logo em seguida eu retorno às aulas, à seriedade*’. Para ele, as aulas representam um momento de tensão sem que possa haver clima de descontração que favoreça a interação professor-aluno.



Essa postura do Professor Francisco tem dificultado a sua relação com os alunos, bem como o processo de ensino e de aprendizagem que desenvolve, razão pela qual os alunos manifestaram sentir necessidade de que o professor dialogue com eles sobre as dificuldades que sentem...

*Gostaria que ele olhasse nos meus olhos para perceber se estou aprendendo ou não... Esse professor olha para o teto, para as paredes, para o chão... para todos os lugares onde os alunos não estão... Gostaria que ele olhasse para nossa cara, para que soubesse se nós estamos aprendendo ou não. Sheila - 4ª etapa.*

Como ocorreu com o Professor Francisco em sua tentativa de refletir sobre aspectos de seu modo de ser em aula, de rever-se ao rever atitudes suas, teve oportunidade de evidenciar que momentos reflexivos como esses emergem nas mais diferentes situações e, portanto, não têm hora marcada para acontecer. É diante de uma situação inusitada e ímpar que o professor busca uma solução de acordo com sua flexibilidade, criatividade, capacidade, sabedoria e arte necessárias para se desvencilhar do problema evidenciado. Nesse momento, a postura do professor depende muito da sua personalidade e se soma a aspectos referentes ao seu desenvolvimento profissional e psicológico, na busca de caminhos para construir, reconstruir e concretizar soluções. Dewey (*apud* OLIVEIRA e SERRAZINA, 2002:37) nos ensina que um momento reflexivo se faz necessário quando nos deparamos com a necessidade de *resolução de um problema real*.

As atitudes espontâneas que possam ser assumidas por um professor de matemática merecem ser descritas e analisadas, fora do contexto em que ocorreram, uma vez que trazem um conteúdo e uma linguagem própria em relação aos valores e aos princípios implícitos ou explícitos, aos procedimentos adotados, e às estratégias construídas que podem servir de parâmetro ao próprio professor tanto na avaliação de suas ações e de outros professores, quanto na orientação de suas práticas. Essa prática reflexiva, após a ocorrência da ação docente, fora do cenário em que ela ocorreu, como assim o fez o Professor Francisco, oportuniza a reformulação de seu pensamento, a revisão de sua prática de ensino, a checagem de suas certezas para admissão de incertezas, bem como para o levantamento de novas hipóteses tendo em vista a resolução do problema com o qual esteja se deparando. Esse movimento é denominado por Schön (1992) de *reflexão sobre a ação*.

Com base nesse processo de reflexão sobre a própria prática, o professor precisa ficar atento para não perder de vista os sujeitos com os quais interage, para que de fato esse processo faça sentido e contribua para a renovação ou aprimoramento de suas atitudes.

No contexto da EJA, perceber os alunos como “alunos-problema” ou “fracassados”, implica apostar em um novo “fracasso”, que pode conduzir os alunos para uma nova desistência e, quem sabe, dessa vez para sempre excluídos da escola. Há sempre o risco de que seja quebrado ou desfeito um sonho que, certamente, não se recompõe dados os sérios impedimentos que lhes possam ser impostos.

Nos diálogos que tive com o Professor Francisco, a visão que ele manifesta em relação aos alunos não é positiva, uma vez que ele considera que os alunos - por não ter base de conhecimentos matemáticos explorados nas séries anteriores - lhes trazem grandes dificuldades para ensinar. Nesse caso, ele se refere unicamente aos conteúdos matemáticos escolares, desprezando a riqueza de conhecimentos que esses alunos certamente trazem em suas bagagens culturais. O Professor parece pautar-se nessa premissa por não ter segurança em definir o que é prioritário e necessário explorar no contexto desses alunos da EJA.

Diferentemente do professor ora sob análise, a Professora Luna manifestou ser mais sensível na relação com os seus alunos, como foi possível registrar pelo relato por ela feito das relações que estabelece no cotidiano da classe e dos diálogos estabelecidos entre nós.

*Eu acho que, pra começo de conversa, é preciso trazer o aluno pra perto de você e tirar aquela parede que separa aluno e professor. Muitos professores chegam na sala e querem se impor. Hoje em dia para trabalhar com os jovens é preciso ter uma visão de mundo diferente. Hoje os jovens estão respondendo às mesmas perguntas que a gente fazia só que de forma diferente. A diferença é que eles têm um jeito de ser que às vezes quando respondem parece grosseria, mas não é... Considero que é tudo normal para a época dele. Só que tem professor que não agüenta. Professor é aquele que professa a aula e se julga verdadeiro, mas a gente não está aqui para professar nada... Antes de tudo, o professor é um educador. A função do professor é educar, mas ele acha que educar é só escrever na lousa e que o aluno como educando só tem que estar aprendendo... sem falar, sem discutir, sem reclamar. Eu tenho consciência de reconhecer o que eu faço, pois sou capaz de dizer quando eu erro... Ninguém é dono da verdade... Se o aluno pergunta não temos resposta para tudo. Quando não temos resposta temos que ser humildes e dizer ‘eu não sei te responder isso agora’. Eu não sou a dona da verdade, por isso eu tenho que respeitar quem não concorda com os meus pensamentos.*

Nesse depoimento a professora demonstra ter grande sensibilidade diante da realidade do rejuvenescimento das classes da EJA. No entanto, são jovens da EJA que devido a

condição de pobreza em que vivem, precocemente buscam a garantia de sua sobrevivência e de seus familiares e já vivenciaram momentos de insatisfação na escola. Certamente esses fatores interferem no desenvolvimento físico e mental desses jovens e fazem diferença no contexto escolar.

Ao meu ver, o conhecimento dos alunos com os quais atuamos é condição necessária para definirmos nossa condução no *fazer* e no *ser* em Educação. Parto do princípio de que conhecer os alunos com os quais trabalhamos contribui para a definição de conteúdos e metodologias contextualizadas, a partir de seus cotidianos, de seus conhecimentos e de suas necessidades.

Essa postura pode contribuir, por sua vez, para dar sentido ao que estão aprendendo, condição necessária para envolvê-los no processo, de forma eficiente e eficaz, bem como para ampliar a sua motivação, seu envolvimento e sua *aprendizagem significativa*. Dessa forma, o professor pode evitar abordar *conceitos fora de foco*, no dizer de Postman e Weingartner (1969), justamente ao se referirem à abordagem que a escola dá aos conteúdos, quando estes são descontextualizados, desinteressantes, dogmáticos, conteúdos que vendem a *ilusão das certezas* e acima de tudo estejam desatualizados.

Um aluno da EJA se expressou sobre essa questão, quando lhe perguntei o que ele mudaria em relação ao ensino de matemática. Se pudesse, como disse, ele faria o *ensino de matemática ser mais atual*, pois o que os professores estão ensinando é *antigo, não traz nenhuma novidade*. Ressaltou que *gostaria de aprender coisas novas e mais atraentes* e, em tom de lamento, declarou: *Eu quero é sair disso que eu já sei. Quero continuar e não voltar atrás.*<sup>46</sup> Na ocasião, o aluno estudava ‘expressões numéricas’ e estas não lhe faziam sentido algum.

Situações como essa nos remetem à consideração do quanto é importante, para os professores, *conhecerem os alunos e sua base de conhecimentos prévios*, de forma a tomar decisões sobre como conduzir o processo de ensino de modo tal que os novos conhecimentos apresentados possam interagir com os que o aluno já sabe (Cf. AUSUBEL, 1976). Dessa forma, certamente, serão ampliadas as possibilidades de fluidez da interação professor-aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Por essa razão, reitero a importância de conhecer os alunos da EJA e de percebê-los como alunos que se diferenciam de outros alunos das demais modalidades de ensino,

---

<sup>46</sup> Cristiano, 20 anos – aluno da EJA.

justamente em virtude de sua trajetória de vida, do acúmulo de experiências que trazem em suas bagagens culturais. Assim, podemos, em termos diferenciados, traçar nossa atuação profissional junto a eles, propiciar ajuda pedagógica efetiva, uma vez que isso faz a diferença no contexto escolar que se apresenta.

Vale ressaltar que, desconsiderar essa posição e deixar transparecer que consideramos o aluno da EJA *'como outro qualquer'* acaba reproduzindo a “velha prática de ensino” que consiste em ignorar qualquer princípio relacionado ao aluno na ação expositiva de sala de aula. Essa postura contribuiu, em grande parte, para que esses alunos não tivessem o sucesso almejado na escola que freqüentaram antes de ter que optar pela EJA, fazendo com que no tempo presente constituam uma nova demanda de *'inclusão'*.

Do ponto de vista da Professora Luna, os professores *não devem fazer distinção entre os alunos da EJA e os das séries regulares*. Ilusoriamente, ela considera que a **única diferença** entre esses alunos está na *carga de conteúdos dos alunos da EJA que é maior do que a dos alunos de séries regulares*, referindo-se ao fato de que, na EJA, *o conteúdo de duas séries (dois anos) do curso regular é abordado em apenas um ano*. Isto, contudo, é expresso sem estranheza, de modo “natural”, sem que se considere que esses alunos trazem uma história de vida, que acumulam conhecimentos e vivências escolares diferenciadas dos demais alunos. No contexto da EJA, o foco não implica em desenvolver uma “carga dupla” de conteúdos em um tempo restrito, mas o de **definir um currículo que relacione espaço, tempo e conhecimento adequado a esse público**.

A percepção da Professora Luna está focada na *concentração dos conteúdos*, tirando do centro das atenções as condições sociais e cognitivas de aprendizagem desses alunos que são sujeitos prioritários no processo ensino-aprendizagem. Do seu ponto de vista, considerar os alunos da EJA como *alunos especiais*, no sentido de desenvolver uma proposta de ensino diferenciada, pelas razões que já expressei, significa “*discriminá-los*”, por razões que expressa assim:

*Essa mania que os professores têm de olhar para o aluno da EJA como **alunos especiais** é ver o aluno como uma pessoa do interior, é percebê-lo como um aluno mais atrasado, é rotular o aluno de todo atrapalhado. O aluno percebe essa discriminação uma vez que sabe interpretar, do jeito dele, e começa a se achar incapaz. **Ele é um aluno como outro qualquer**. Por tudo isso, eu acho que não devemos ter esse olhar, de que os alunos da EJA são especiais, eles são os mesmos seres humanos, fazem as mesmas atividades e também têm a mesma competência*

*dos outros alunos do ensino regular, basta você saber desenvolver a competência que eles precisam. A diferença está só no conteúdo, é nisso que temos que prestar atenção.* [Os grifos são meus].

Precisamos, sem dúvida, superar e desmontar nossos preconceitos em relação às diferenças que nossos alunos apresentam e, sobretudo, compreender que os alunos da EJA precisam ser percebidos como sujeitos singulares que são. Dessa forma, poderemos construir uma proposta de ensino de matemática correspondente ou adequada a esse alunado, sem perder de vista nossa responsabilidade em lhes garantir a apropriação dos conhecimentos científicos e sociais, na perspectiva de torná-los cidadãos efetivos, sem discriminá-los, mas, certamente, *respeitando-os em suas diferenças.*

No tempo presente, o debate em torno dessa questão está na pauta dos Encontros e Congressos realizados sobre a Educação de Jovens e Adultos. Compartilho das idéias de Hage (2005) quando diz que *os alunos da EJA não são quaisquer jovens e adultos, e não são quaisquer estudantes*, uma vez que a sua maioria é originária das camadas da população que se encontram em situação de exclusão social. São pessoas desprovidas de direitos humanos básicos que lhes garanta viver com dignidade e felizes. Contudo, são pessoas que acumulam experiências de vida e que apresentam em suas histórias de vida as marcas dos percalços de suas vivências ou não-vivências escolares como reprovações, interrupções dos estudos; iniciaram os estudos tardiamente ou ainda a combinação dessas situações mencionadas.

Esse perfil se estende à maioria das classes da EJA existentes no Brasil, sendo que na Amazônia, temos algumas peculiaridades que fazem a diferença com relação ao resto do País. Hage (2005) ressalta que, nesse nosso contexto, outros sujeitos compõem a sócio-diversidade amazônica, referidos como *os povos da floresta*, representados pelos *seringueiros, camponeses, ribeirinhos, remanescentes de quilombos e índios*, dentre outros grupos sociais que compõem e caracterizam a identidade amazônica. Independente dos matizes que lhes imprime uma identidade social e regional, esses alunos trazem consigo uma característica comum: *são jovens, adultos e idosos que tiveram negado o direito de realizar o seu processo de escolarização com sucesso.*

Diante dessa diversidade sócio-cultural dos alunos das classes da EJA, cabe aos professores, especialmente os de matemática, responderem à necessidade de construir propostas didático-pedagógicas diferenciadas em sintonia com as singularidades do alunado, uma prática pouco comum em nosso meio profissional.

### ► Metodologias de ensino e abordagens adotadas

Durante o período em que estive assistindo a algumas aulas de matemática, tive a oportunidade de conhecer a metodologia de trabalho adotada pelos professores e os conteúdos por eles abordados.

Na classe da 3ª etapa, os alunos estavam estudando ‘expressões numéricas com números naturais’, envolvendo as operações de ‘adição’, ‘subtração’, ‘multiplicação’, ‘divisão’ e ‘potenciação’. Em seguida, iniciaram os estudos sobre ‘números inteiros relativos’. Concomitante, a professora produziu dois pequenos cadernos de exercícios que eram vendidos aos alunos por oitenta centavos. Os alunos deveriam responder os exercícios e devolver à professora para correção, cujas notas somariam para avaliação.

O primeiro caderno era composto por problemas que envolviam as operações com números naturais. O conteúdo do segundo caderno trazia noções de geometria como ponto, curvas e retas, tipos de curvas e posições das retas. Nesse último era abordada a teoria e em seguida trazia alguns exercícios para os alunos resolverem. O conteúdo de geometria não havia sido abordado em sala de aula, e nem seria, uma vez que o caderno/apostila estaria cumprindo essa função. Durante um intervalo entre as aulas, duas alunas conversavam sobre esses exercícios e diziam não compreender aquele assunto. *Não entendo nada desses desenhos, nunca estudei isso*, dizia uma delas. Pedi para ver a apostila e li o assunto sobre o conceito e os tipos de curvas. Perguntei se haviam lido aquele texto e uma delas me respondeu *eu já li, mas não compreendi nada*. A outra me respondeu *eu ainda não li, mas mesmo que tivesse lido eu já sei que não vou entender... Eu preciso que alguém me explique esses assuntos de matemática, pois se a professora explicando eu não entendo fácil imagine sozinha...* Conversei com a professora sobre as dificuldades que as alunas apresentavam. A Professora Luna diz que preparou as apostilas para *ajudar os alunos a obterem boas médias*. Quanto à geometria que estava abordando, a professora me disse que essa foi a forma que encontrou para trabalhar o assunto, uma vez que não daria tempo de abordá-lo em sala de aula devido a grande quantidade de conteúdos de aritmética e álgebra que ainda precisava trabalhar. *O assunto está muito fácil de compreender é só ler com atenção... O problema é que eles têm dificuldade de leitura*.

As dificuldades dos alunos da EJA não se restringem à leitura e compreensão do que lêem, mas também incide sobre a os conhecimentos de matemática, uma vez que vivenciaram insucessos escolares e muitos não foram bem sucedidos em matemática.

A Professora Luna reconhece que seus alunos trazem consigo essas dificuldades, razão pela qual deveria encontrar uma forma mais adequada para abordar o referido conteúdo. Ao seu ver, ela apenas traz uma proposta de '*favorecimento*' aos alunos. No entanto, essa metodologia por ela adotada acaba criando um sério *obstáculo didático* para a aprendizagem desses novos conceitos de geometria. Segundo Pais (2001) essa dificuldade está relacionada a *elementos histórico-culturais e à dimensão social da aprendizagem*, uma vez que são dificuldades decorrentes de conhecimentos anteriores que bloqueiam a evolução da aprendizagem. Nesse contexto da EJA, vale reiterar, não podemos perder de vista os insucessos vividos por esses alunos, especialmente os relativos à matemática cujos conhecimentos são restritos.

A aluna queixosa, que disse não se predispor a ler, construiu em seu imaginário que tudo que se refere à matemática ela não aprende com facilidade, principalmente sem a presença de um professor que lhe *explique bem* o assunto. Para essa aluna, e outros da mesma classe como pude registrar, a *situação didática* ideal no aprendizado de matemática requer o estabelecimento das *múltiplas relações pedagógicas entre o professor, os alunos e o saber, apoiados por recursos, métodos e objetivos*. A ausência do professor nessa tríade relacional cria um bloqueio para a aprendizagem, uma vez que esses alunos ainda não tiveram a oportunidade de desenvolver uma certa autonomia intelectual que lhes possibilite conduzir-se no processo de aprendizagem desses novos conceitos. Por essa razão, se estabeleceu esse *obstáculo* em virtude da forma como a professora apresenta o conteúdo de geometria, que não se apresentou em um contexto significativo para o aluno, perdendo a dimensão do seu valor educativo. Obstáculos como esse vão criando outros/novos obstáculos para outros/novos aprendizados.

A Professora Luna estabelece uma boa relação com seus alunos, que a consideram *bem humorada, engraçada e respeitosa* com eles. Luna os chama de *crianças*, dizendo assim: *Bom dia crianças! Como vão crianças? Façam os exercícios crianças!* Dessa forma, passa a idéia de que está numa relação de *cuidadora* deles. *Eu gosto de chamá-los de crianças porque assim eles se sentem bem comigo. Percebem que podem contar comigo*, assim se expressa Luna. Tratando-os assim a Professora deixa de percebê-los como adultos ou jovens, não mais crianças, com ricas vivências sócio-culturais, com conhecimentos prévios que poderiam ser o ponto de partida para aprendizagens significativas.

As aulas que assisti foram abordadas sempre da mesma forma: a professora escrevia de modo sintético os conteúdos teóricos no quadro para os alunos copiarem e em seguida - se

desse tempo - explicava o conteúdo. Se não, ficava para o outro dia e, após cada novo conteúdo, pelo menos duas aulas eram destinadas a *resolver exercícios*. Houve um dos assuntos que os alunos *copiaram* durante três aulas seguidas sem que houvesse nenhuma explicação sobre o assunto; *copiavam sem compreender o que estavam copiando*. Os jovens não agüentavam essa situação, ficavam irrequietos, falavam alto, jogavam bolas de papel, saíam da sala, retornavam por vezes, em virtude de a Diretora não permitir que ficassem no corredor. A Professora para quebrar um pouco o ritmo, por vezes interrompia o que escrevia no quadro e contava um “causo” para eles, ou uma fábula com uma mensagem de ‘*fundo moral*’ ou, ainda, comentava sobre um filme. Todos paravam o que estavam fazendo para ouvi-la e, em seguida, continuavam o que estavam fazendo.

Na 4ª etapa, o assunto que os alunos estavam estudando era ‘expressões algébricas’ inicialmente, e em seguida ‘polinômios’. O Professor Francisco também utilizava a mesma metodologia da Professora Luna, sendo que ele não interrompia as cópias ou explicações para contar fatos ou fazer comentários; sua postura era de pouca conversa com os alunos posto que não havia interação entre eles. Por esse motivo, uma aluna mandou um recado para ele pedindo que olhasse para eles quando estivesse em sala de aula.

Durante uma das aulas o Professor Francisco fez uma avaliação sobre ‘operações entre monômios’, sendo que as dez questões foram *ditadas e os alunos escreviam de qualquer jeito*, pois não estavam compreendendo esse assunto, não sabiam ainda registrar na linguagem matemática o que o professor estava ditando. Observei que eles registravam em suas folhas de caderno os ‘monômios’ de forma incorreta; o professor ditava em *linguagem de português corrente* e os alunos, por sua vez, deviam escrever em *linguagem matemática simbólica*. Nessa situação também se estabeleceu um obstáculo didático em virtude de que os alunos ainda não haviam compreendido bem o assunto tratado. O resultado dessa avaliação foi muito ruim, o professor me mostrou as notas e comentou, ‘*veja só, eles não têm base nenhuma*’. Considero que da parte do professor não houve uma análise sobre os erros cometidos, uma vez que iniciava a partir dos registros feitos e não se restringia somente às operações entre monômios, como era de seu interesse. Os erros apresentados poderiam ter sido o ponto de partida para uma nova abordagem sobre o conteúdo, no entanto, o professor se pautou nos resultados.

Todos os dois professores exploram os conteúdos matemáticos de modo mecânico, repetitivo, técnico e monótono. Os alunos fazem um grande esforço para aprender, na tentativa de vencer as dificuldades, uma vez que acreditam que as dificuldades que sentem



estão centradas unicamente *em si*. *Os professores são muito bons, eles sabem muito e explicam muito... eu é que não consigo aprender... Estou batendo cabeça...* assim se expressou Júlia, aluna da 3ª etapa.

Durante as entrevistas e diálogos perguntei aos professores como definem a sua metodologia de ensino, os conteúdos trabalhados e que critérios utilizam para eleger prioridades no ensino de matemática. Ambos trabalham isoladamente e não dialogam entre si, e nem com a equipe técnica sobre essas questões. A Professora Luna, de modo seguro e com convicção, disse que *não gosta de preparar planejamentos anuais ou planos de aula*, pois considera que *estes se repetem todos os anos*. Ela disse:

*Não gosto porque todo ano os alunos são diferentes. Eu gosto de ver um livro novo, ver o que o livro traz de melhor para me ajudar. Gosto de estar procurando coisas novas para que eu possa **copiar** para eles. Eu gosto de parar minha aula para contar alguma coisa que acontece na vida porque tudo vai amadurecê-los. Não é por que eu seja professora de matemática que não vou poder ensinar **outras coisas**, como ciências, por exemplo.*

A Professora Luna suscita empatia nos alunos. Se ela conseguisse articular os conteúdos matemáticos com as situações vivenciadas pelos alunos, procurando dar maior sentido ao que estão estudando, ampliaria as possibilidades de envolvimento e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. As histórias e “causos” que conta servem para entretenimento momentâneo, correndo o risco de fomentar a dispersão dos alunos, pois, o que era abordado nessas falas descontraídas, não se relacionava em nada com o que os alunos estavam estudando. Portanto, essa prática não se caracteriza como contextualização do conhecimento, como também não se põe como articulação do conteúdo de matemática com o cotidiano dos alunos. Em relação a essa suposta articulação, a Professora diz o que às vezes faz, nos seguintes termos:

*Não digo que minha articulação seja de 100%. Quando eu estou trabalhando, trago exemplos do cotidiano deles, das feiras. A gente pode também utilizar a realidade deles se trabalham em outra coisa, tipo construção. Exemplo: Quando eu estou dando aula de ciências, quando eu quero explicar ‘célula’ eu procuro usar a imaginação de como é que ele vai fazer uma casa então a construção começa do ‘tijolo’ e digo que assim é o corpo humano, começa por ‘uma célula’. Procuro pegar coisas da vida deles, para que eles tenham um entendimento bem maior.*

Procurei trazer essa questão para o foco da matemática e perguntei: E na matemática, dá pra fazer algo semelhante? A Professora responde que essa é sua preocupação, no entanto, fica evidenciado que sente dificuldades em apresentar exemplos de processos dessa natureza. Se não, vejamos:

*Na matemática às vezes dá pra fazer, por exemplo, na geometria... Se tiver uma igreja perto da tua casa, a frente dela pode dar exemplo de 'reta numérica'... eu mando eles imaginarem uma reta. Na aula passada nós estávamos conversado sobre os 'números negativos e positivos' e eu relatei com as contas em banco para que eles soubessem o que é 'menos' [referindo-se ao saldo negativo]. Eu digo, vocês assistem o jornal nacional e escutam que em tal região a temperatura caiu 'abaixo de zero'... esse valor é o 'menos' [referindo-se à temperatura negativa]...Eu procuro usar essas coisas que ele conhecem.*

A Professora reconhece que, dessa forma, *fica mais fácil para os alunos entenderem*, sem deixar de considerar as diferenças entre os alunos, pois uns apresentam mais dificuldades de aprender que outros.

*Tem coisas na matemática que não tem utilidade momentânea na vida do aluno... Atrasa o aluno que não entende e atrasa o ano todo... Essa parte tem que ter uma discussão, não da parte do aluno, mas dos professores, para mudar a organização dos conteúdos. Eu participei, em 96, da mudança de planejamento dos conteúdos. Foram 3 dias com "aquele negócio": se reuniam professores só de história, só de matemática... Ficou do mesmo jeito, pois, praticamente, **só mudaram a ordem dos conteúdos, mas não foi retirado nada.** (Os grifos são meus)*

Perguntei à Professora se ela segue a forma proposta pela Secretaria de Educação e ela respondeu que *é para seguir, pois todo ano tem a semana do planejamento, que eu acho que é de "bobeamento", porque o professor fica com o livro três dias "enrolando" e é copiado o que todo ano é o mesmo, pois não se tem tempo de debater nem de discutir prioridades de conteúdos.*

Professor Francisco, que sempre trabalhou no ensino Médio e pela primeira vez está trabalhando com Ensino Fundamental na EJA, manifesta pouca segurança em relação a essa nova função, principalmente porque não recebeu orientação e formação alguma sobre essa outra modalidade de ensino, além de desconhecer os objetivos da EJA. É dele a seguinte análise:

*... O conhecimento todo professor tem, mas você não tem, por exemplo, os objetivos. Quais são os objetivos a serem atingidos na EJA? Essa informação deveria ser passada, que o objetivo da EJA é que o aluno chegue ao final e tenha qual conhecimento? Porque, na verdade, a gente não sabe bem qual é o objetivo. Será que é só pra eles **atingirem a idade escolar** [referindo-se á defasagem idade/série]? É pra aprenderem e chegar no ensino médio? Sem saber... vai se empurrando com a barriga.*

Fica evidenciado através da fala de Francisco que como professores exercemos um papel de muita responsabilidade em relação a esse público. A definição de prioridades de conteúdos requer, de nossa parte, postura ética e responsável, uma vez que a proposta não é a de ensinar ‘menos’ ou de negligenciar a qualidade do ensino, mas o de *não deixar de considerar os conhecimentos que esses alunos já trazem consigo.*

**Marcar a diferença e atuar com autonomia**, implica em não nos pautarmos em conteúdos ou em séries, pré-definidos em currículos e confinados em ‘grades’, que se encontram registrados nos livros e nas orientações que as Secretarias de Educação distribuem entre as escolas. De qualquer forma, tem-se o propósito de homogeneizar a proposta de ensino, sem considerar a diversidade sócio-cultural, e particularmente a diversidade regional, das classes em que os professores atuam.

Professor Francisco ressalta que tem conhecimento do conteúdo de matemática, no entanto, *desconhece a modalidade de ensino* com que está trabalhando, seus objetivos, suas proposições didático-metodológicas, bem como *desconhece o público com o qual está trabalhando.*

O desconhecimento desses elementos não lhe possibilita definir com segurança suas proposições políticas e técnicas, especialmente no contexto de exclusão social e da tentativa de re-inclusão escolar, cujo público traz consigo, como ressaltado, uma história escolar marcada pelo *insucesso*, mas, ainda deposita no professor uma certa confiança de que ele poderá propiciar ajuda para vencer as dificuldades até então encontradas, sem perder de vista o resgate de sua auto-estima e auto-confiança.

### ► Caracterização das práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem

Para registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, acompanhei durante dez semanas grande parte das aulas de matemática, em média três aulas por classe a cada semana.

A partir de minhas observações e registros percebi que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de matemática da EJA, predominantemente, se caracterizam como “educação monocultural”, uma vez que a abordagem dos conteúdos em aula se processa de maneira *estática, reprodutivista, replicadora, repetitiva, conteudista, memorística e descontextualizada* para os dias atuais. De outra forma, o conhecimento matemático é apresentado aos alunos como *verdadeiro, inquestionável, imutável, a-histórico e a-crítico, pronto, acabado e definitivo* (Cf. ARAGÃO, 2000). Além disso, as relações que se estabelecem são apenas formais porque impessoais, uma vez que faltam laços afetivos, falta aproximação, falta emoção, pontos considerados chaves, segundo Gasparetto (2000), para desencadear a motivação no aluno.

Práticas como essas continuam presentes no ensino de matemática e ainda vêm sendo reproduzida entre os professores, promovendo grande prejuízo aos alunos pois prevalece uma aprendizagem mecânica, longe de desenvolver capacidades cognitivas, de análise e de crítica dos conhecimentos.

A cada conjunto de exercícios que os professores apresentavam aos alunos das classes da EJA, a maioria ficava desorientada, sem compreender e sem saber o que fazer. Aguardavam apenas para ‘copiar do quadro’ ou de alguém que já tivesse copiado. *Vejo-me diante de tantos números e sinais, todos misturados, e não sei por onde começar...*, dizia a aluna Joana, quando tinha que resolver ‘expressões numéricas’ que repetidamente foram sendo apresentadas na tentativa de que os alunos aprendessem. Da mesma forma ocorria com os alunos da 4ª etapa diante das ‘operações entre monômios’. Esse tipo de prática mecanicista e sem sentido limita os alunos a aprendizagem de “*simples*” algoritmos, quer dizer, de meras técnicas memorísticas apresentadas em termos ativistas de “é assim que se faz”, como ficou evidenciado. Tais procedimentos também impede os alunos de produzir ou de (re)significar conhecimentos/conteúdos que sejam úteis na conquista de uma vida de melhor qualidade. Desejo este que expressam quando justificam querer concluir os estudos para esse fim.

Os conteúdos de ensino ou são definidos pela Secretaria da Educação em documentos que enviam à escola - e assim eram seguidos pela Professora Luna - ou eram escolhidos a

partir do conjunto de temas de um livro didático que havia sido produzido para a EJA em anos anteriores, e que era utilizado pelo Professor Francisco. Não houve da parte dos professores qualquer tentativa de reconstrução proposicional de conteúdos matemáticos para aquelas duas classes, como também não houve a construção de uma proposta metodológica que se diferenciava justamente pela adequação àqueles alunos. O fator tempo era destacado como o que impeditiva da implementação de uma dinâmica criativa e envolvente. Contraditoriamente, o tempo era consumido nas repetições de exercícios mantendo-se os mesmos vícios, as incompreensões e os obstáculos didáticos no modo de apresentar.

Ao meu ver, por maior que fosse o envolvimento e a vontade dos professores em propiciar aos alunos condições para aprenderem aqueles assuntos que estavam abordando, lhes faltava apropriação de outros conhecimentos docentes, para além dos conhecimentos mecanicistas e específicos da disciplina que obtiveram na sua formação. Faltam-lhes, por exemplo, conhecimentos que orientem o seu fazer pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem e que são estabelecidos na relação professor-aluno-conteúdo em aulas. Schulman (1996) designa tais conhecimentos como *campos de categorias de conteúdo de conhecimento dos professores* e trata de organizá-los didaticamente. Dessa organização, vale destacar o seguinte:

- ✓ **conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina** que são referentes a fatos e conceitos matemáticos, bem como a aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e epistemológicos, que ampliam possibilidades de lidar com a **complexidade do ensinar e aprender matemática**, portanto, não se limitam aos fatos ou conceitos relativos à disciplina, expostos mecanicamente, mas também à compreensão das diferentes maneiras de organizar a Matemática, suas estruturas, e o modo como seus assuntos foram concebidos;
- ✓ **conhecimento dos conteúdos pedagógicos da disciplina** que são referentes à essência do conhecimento de ensinar matemática, pondo-a em disponibilidade pedagógica em termos compatíveis com a história, a origem e as experiências anteriores do alunado, de forma tal que se possa **educar com matemática**, lançando mão das mais diversas abordagens didático-pedagógicas para abordar os conteúdos matemáticos nos termos necessários para **assegurar a aprendizagem dos alunos**;
- ✓ **conhecimento curricular da disciplina** que diz respeito ao conhecimento e à compreensão de como se estruturam os cursos como espaço de inserção para a matemática, nos vários níveis e modalidades de ensino, em relação a objetivos, conteúdos, relações com as demais disciplinas, critérios e formas de avaliação, bem como distribuição de tempo e espaço tendo em vista o que se define para ser ensinado;

Gonçalves (T.O., 2000) acresce a esses campos de conhecimentos, o *conhecimento cultural*, assim denominado por Imbernón (1994:53), como referência à responsabilidade formativa de construção de uma matriz cultural do professor que dá suporte aos demais conhecimentos.

Esses conhecimentos se estabelecem a partir das vivências e dos contextos em que o professor está inserido, numa dinâmica inter-relacional e sistêmica, presente na história de vida do professor, desde o início de sua existência. Nessa vivência, como professores construímos, internalizamos e sedimentamos valores e crenças desde que nascemos, a partir de nossos âmbitos relacionais mais próximos. Iniciamos por uma relação direta e microssistêmica, que acontece na relação com nossa família, escola e amigos, a qual se expande, gradativamente, a níveis mais distanciados de nós, presentes no contexto macrossistêmico, que abrange os demais sistemas e suas relações. Nessa abrangência de nível macro, integram-se e relacionam-se com os demais fatores, os sistemas sócio-ambientais e político-econômicos quer das sociedades locais quer do planeta.

Essas vivências contextuais influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento psicológico do professor que, por sua vez, lhe dão o contorno, o tom e a cor de sua matriz cultural. Encontro em Palácios (2000) - em seus elementos teóricos da *psicologia evolutiva contemporânea na perspectiva do desenvolvimento do ciclo vital* - a sustentação da idéia de que o desenvolvimento psicológico atua como base de sustentação das mudanças e transformações que cada um vivencia na sua trajetória de vida.

Tendo como parâmetro essa teoria, concebo que o desenvolvimento psicológico promove a singularidade da postura pessoal e profissional de cada professor de matemática, resultante das vivências distintas e subjetivas, marcadas pelas diversidades de contextos, culturas, maturidade e as diferenças que caracterizam cada um, inclusive os aspectos genéticos.

É na interação desses contextos que o professor constrói seus valores e uma ética relacional de respeito e solidariedade às diferenças. São valores dessa natureza que, somados com a sua formação ao longo da vida, delineiam seu compromisso sócio-político e educacional, no exercício profissional, principalmente junto aos indivíduos e grupos que se encontram em situação de exclusão social. Nesses, certamente, se incluem os alunos da EJA.

Desempenhar com melhor propriedade e eficácia um processo pedagógico numa proposta comprometida com a inclusão social demanda que, como professores, tenhamos

formação adequada e claramente voltada para esse fim. Isso implica que devemos nos apropriar de conhecimentos que contribuam com a definição dos valores e métodos adequados aos nossos alunos. Os professores sujeitos desse estudo ainda não tiveram oportunidades de ampliar suas formações nesse sentido, razão pela qual apresentam seus limites na condução pedagógica.

Por essa razão, assumo a idéia da apropriação, por parte dos professores, de conhecimentos socioculturais e antropológicos concernentes aos alunos da EJA, cujo cruzamento, com os demais conhecimentos propostos por Schulman, pode resultar em um novo conhecimento oriundo da *re-contextualização pedagógica do conhecimento científico e pedagógico*, na forma de referência de Bernstein<sup>47</sup> (1990). A fertilização desse cruzamento de conhecimentos pode contribuir de maneira significativa para a implementação de uma política educativa inclusiva. (Re)contextualizar o conhecimento científico implica em o professor saber *traduzi-lo* em uma linguagem apropriada para o ensino em sala de aula, de modo que faça sentido e seja compreensivo para as pessoas que estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Para a (re)contextualização referida, Stoer (1999) propõe que o professor *selecione a parte mais importante do conteúdo*. Para tanto, o professor define valores, objetivos e os métodos mais adequados ao grupo de alunos com quem irá atuar. Pais (2001) denomina *transposição didática* o estudo de como se processa essa escolha, bem como a definição de *prioridades dos conteúdos para a educação escolar*, tendo como referência a *história das ciências*, e a extensa rede de influências que envolve diversos segmentos do sistema educacional. Chevallard<sup>48</sup> (1991) assim conceitua transposição didática:

...Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. **O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.** (Grifos meus)

Encontro ressonância nessas referências para sustentar minha reflexão sobre a condução pedagógica dos dois professores de matemática que revelam a ausência de uma definição de prioridades de conteúdos necessários e adequados às duas classes de alunos já excluídos. Tais professores evidenciam dificuldades em transformar os conteúdos do

---

<sup>47</sup> Citado por Stoer

<sup>48</sup> Citado por Stoer. (1999:19)

conhecimento em um *saber a ensinar* de modo compreensivo e acessível aos alunos que precisam de ajuda pedagógica para sua (re)inclusão escolar e social.

### ► **Relações com a escola, papel docente e identidade de professor**

Os dois professores da EJA raramente participam das atividades da escola, além de ministrarem as aulas pelas quais são responsáveis. Isto independe da vinculação dos professores à escola e à EJA, porque tanto a Professora Luna, que trabalha com a 3ª etapa há mais tempo na escola e tem uma carga didática menor, quanto o Professor Francisco que recentemente passou a trabalhar na escola e tem uma carga horária maior, pois trabalha no turno vespertino com a 6ª série e no período noturno dá aulas para duas turmas da 4ª etapa. Este professor me disse claramente que ainda não se sente integrado na escola e que estava verificando a possibilidade de sair por duas razões: pela localização da escola, e pelas turmas com as quais trabalha. *Se eu soubesse que era assim não teria vindo para cá. Fico sempre sob tensão quando me dirijo para a escola e minha família não está tranqüila com essa situação, disse o professor.*

Professor Francisco morava anteriormente na Ilha de Marajó e lá tinha uma vida mais tranqüila, principalmente porque o ambiente era menos violento, motivo pelo qual está se sentindo intranqüilo nesse seu novo ambiente escolar. *Quando liguei para a Diretora dessa escola me apresentando para ser lotado aqui, ela me disse assim: ‘...Professor, venha sem relógio, sem celular e sem dinheiro, porque essa área é muito violenta’. A partir daí não tive mais tranqüilidade.* O desconforto que o Professor Francisco sente com o espaço da escola influencia a sua relação com os alunos, com a escola e com a comunidade.

Nos meus diálogos com o Professor Francisco pude registrar o quanto o professor vem construindo uma imagem sobremaneira negativa do ambiente escolar e do seu entorno. Após o telefonema da Diretora, por ele relatado, quando esta o alertou sobre a violência, Francisco revelou que ficou muito chocado e que esse sentimento se agravou ao se deparar com as condições da escola. Ele assim relata a sua chegada à escola:

*...Entrei em contato com a diretora por telefone e peguei o endereço da escola. Em seguida, me dirigi para cá, vim procurar a escola. Passei da escola por que eu não olhei direito e o prédio nada tinha de escola. Só cheguei aqui porque perguntei e me disseram onde era a escola. Então eu falei pra mim mesmo: ‘é isso a escola!?’ Pra mim, só a visão de fora já foi um choque muito grande... Mas*



*quando eu entrei aqui eu disse: ‘isso aqui não pode ser uma escola!’ Como sou muito apegado à religião e acredito que tudo que se faz na vida se faz de acordo com os caminhos de Deus, logo pensei: ‘Deus me colocou aqui e eu vou ver até onde vou poder seguir’. Logo no primeiro dia de aula, eu ouvi uma conversa de que um aluno tinha assaltado um professor... Aí eu me desesperei!... Conteí pros meus familiares e eles querem que eu saia daqui.*

Em virtude das precárias condições que a escola apresenta, o Professor Francisco considera que *os alunos só estudam nessa escola por que não têm outra saída*. Ele disse que quer sair da escola e que já comunicou os alunos: só está aguardando sua transferência. Perguntei se os alunos haviam percebido que ele não gosta da escola, ele me respondeu: *Eu não falo pra eles diretamente, mas se me perguntam se quero sair digo que é verdade, em virtude do ambiente... Mas, procuro não deixar transparecer*.

O ambiente escolar para Francisco é degradante, tanto que teceu o seguinte comentário:

*... A impressão que eu tenho é que quando eles [referindo-se à equipe de lotação da Secretaria da Educação] pegam um professor que não conhece a escola, eles mandam pra cá. Porque foi o meu caso: para eu me transferir de Ponta de Pedras, dei o endereço de onde eu estava morando, portanto, eles deveriam ter me colocado para trabalhar numa escola próxima à minha casa. Havia vaga em outra escola, mas me mandaram pra cá. Se eu conhecesse essa escola eu não teria vindo para cá! Eu poderia ter escolhido uma outra escola onde eu quero estar...*

Em virtude desse seu descontentamento, apesar de já estar trabalhando na escola há dois meses, cada novo episódio o deixa mais insatisfeito. Ele procurava me dizer que não havia alterado sua opinião, assim: *‘Vou lhe dizer porque: há poucos dias um juiz mandou que um jovem viesse estudar aqui na EJA daqui e o rapaz é uma pessoa que já assaltou, que já matou, mas como é muito jovem não pode ser preso. Por quê vem para cá, com tanta escola que existe?’*, foi seu desabafo.

Quando quis saber mais sobre o assunto, o professor afirmou não saber se o jovem que chegara à escola havia cometido um homicídio, nem, por desconhecimento, estava se referindo ao programa de *liberdade assistida*, em que adolescentes que estão em conflito com a lei, por terem cometido um delito considerado de pouca gravidade, ficam em liberdade e são orientados a participar de atividades sócio-educativas, de profissionalização e são postos na escola para estudar. Tais adolescentes são geralmente acompanhados por profissionais

vinculados ao Juizado da Infância e da Adolescência que, periodicamente, avaliam seu desenvolvimento. Contudo, essa nova situação deixou o professor mais apreensivo ainda e intensificou a sua sensação de insegurança, mantendo-se atento a cada fato. Ele tece comentários sobre a situação, informando o que ouve na escola:

*... Eu fico escutando os funcionários dizerem 'tudo que não presta vem pra cá'... Eu não sei se estão se referindo aos professores, aos alunos, aos funcionários... não sei em que sentido estão falando! Também escuto que a própria diretora vai pedir transferência desta escola... Então, fico preocupado. Para mim, essa é uma escola abandonada pela Secretaria da Educação... Eu acredito nisso, mas não posso afirmar... Mas posso dizer que os professores que estão aqui, não estão por opção. Eu penso que não tem alguém que realmente queira e goste de trabalhar aqui.*

A insatisfação que o professor sente em relação às condições sócio-ambientais e físicas da escola vem contribuindo para que se mantenha um pouco isolado e desanimado em relação ao seu novo espaço de trabalho. Pouco se relaciona com os colegas, diz que a relação entre os professores é muito superficial e deixa claro a sua forma de conduta: *...Aqui só chego na secretaria e cumprimento as pessoas que lá estão... Não tenho oportunidade de conversar com ninguém. Tem um professor de Geografia que pega o ônibus comigo e é com ele que converso um pouco mais. Justifica esse seu isolamento expressando: A vida do professor é corrida... chego aqui já vou entrando na sala de aula e quando termino vou direto para casa... Aqui pouco se conversa... assim, não dá para aprofundar a relação com os outros. Até mesmo com a direção converso só o essencial, quando há necessidade.*

Essa parca frequência de diálogo entre os docentes e a direção não lhes permite a construção de vínculos entre si nem com o próprio espaço de trabalho, impedindo que efetivamente se constitua uma equipe de trabalho, que possa estar unida e coesa em torno de um projeto político pedagógico para a escola. Tal situação é cultivada, uma vez que as reuniões ocorrem esporadicamente e se restringem ao repasse de informações sobre questões administrativas, conforme informaram os professores.

Os Professores Francisco e Luna não participam de nenhum projeto desenvolvido na escola. Francisco me respondeu que ainda não conhece todos os projetos que a escola desenvolve, pois quando chegou as aulas já haviam iniciado e ele assumiu imediatamente as classes. Luna informou que, nessa escola, em razão de ter uma carga horária pequena, ela só vem para as aulas. Além disso, diz:

*... Procuo participar das reuniões e das atividades da escola quando precisam de mim. Estou pronta para atender. Venho pouco, mas não esqueço dos meus alunos...Na Semana Santa eu vim buscá-los para assistir a um filme: A Paixão de Cristo. Trabalho em três escolas. Na que tenho maior carga horária, que é de manhã, é claro que eu tenho mais tempo para estar entrosada nas atividades da escola...*

Quando perguntei sobre a participação desses professores na construção do projeto político pedagógico da escola, ambos disseram não ter participado, Professor Francisco por ter chegado recentemente e a Professora Luna pelas seguintes razões:

*...Esse projeto político pedagógico é igual ao planejamento. O que é o projeto político pedagógico? Pergunte para algum educador ou professor se ele sabe o que é um projeto político pedagógico!? Esse projeto tem que ser construído com a participação de todos e abrangendo diferentes dimensões. Todos nós, juntos, expondo a realidade do bairro, a realidade do aluno, onde a escola está inserida e o que a comunidade e os alunos esperam da escola. Aí sim, teremos um projeto político. É muito difícil a gente fazer um projeto político pedagógico, mas, como as escolas têm que ter esse projeto para ganhar as verbas do governo ... de repente alguém da escola apronta o projeto e diz que todo mundo participou!*

Em relação às reuniões de planejamento, de avaliação e de estudos, a escola ainda não implementou essas atividades de modo sistemático. Os professores pouco participam de reuniões, pois as que ocorrem são para apresentar algum documento ou orientação enviada pela Secretaria da Educação. Nos termos postos por Luna:

*Quando ocorre uma reunião o que mais pedimos é que sejam realizadas outras reuniões, de cunho pedagógico... Deveria ser uma em cada mês, já que não dá para definir tudo no planejamento do início do ano. É preciso reunir uma vez por mês para saber como está se desenvolvendo o trabalho e fazer uma avaliação, mas isso não acontece, porque não podem parar as aulas e temos dias letivos a cumprir. Mas, se paramos para uma festa ou para outras coisas, porque não parar para planejar e avaliar?*

Estes são os questionamentos que a professora faz dada a ausência completa de uma condução pedagógica na escola e à não participação dos professores nas tomadas de decisão e na gestão escolar.

A ausência de uma gestão escolar democrática e participativa dos que são responsáveis pelo *fazer escolar* contribui para que não exista na escola uma equipe realmente integrada de professores. Observei que a maioria dos professores chega à escola e se dirige às salas de aula, dá suas aulas e se retira do colégio sem que haja qualquer encontro entre eles.

O ambiente da escola não contribui para isso, uma vez que não existe um espaço acolhedor que propicie boa acolhida aos professores. As salas de aula estão distanciadas do espaço que seria o de uma sala de professores, mas que, afinal, também acumula a função de sala de informática. Mesmo assim, nem essa pretensa sala está em funcionamento. Por medida de segurança, passa a maior parte do tempo fechada e inacessível aos alunos ou a quem quer que seja.

A secretaria da escola é o espaço onde os professores transitam mais, assinam a frequência, tomam água, pegam material, trocam algumas palavras e vão embora. O assunto mais frequente durante o primeiro semestre girava em torno das possíveis demissões de professores e funcionários, contratados e não concursados, que a Secretaria da Educação estava promovendo, a partir de uma determinação judicial. Essa inquietação pairava entre eles, pois parte dos professores e funcionários da escola se encontram nessa situação. A maioria desses professores e funcionários já fez concurso público, foi aprovada e ainda estão na condição precária de contratados, correndo o risco de a validade do concurso expirar. Dizia um professor: *Estou esperando ser chamado para efetivar minha situação, mas não sei o que está ocorrendo.* Percebi o quanto ele estava intranquilo, pois dizia, *ao mesmo tempo que estão demitindo o pessoal, outros professores não concursados estão sendo contratados e os professores concursados que estão sendo chamados para assumir andam pelas escolas procurando vagas dos não concursados.*

Diante disso tudo, ao que parece, a Secretária de Educação está tendo uma atitude sobremaneira desrespeitosa com os professores e demais funcionários das escolas. Em relação aos funcionários, a perspectiva é de “terceirizar os seus serviços” e em relação aos professores, está sendo instalado um ambiente de disputa entre eles de ordem tal que favorece a total instabilidade do grupo. Passa a estar em jogo a união/desunião da categoria, pois quem chega na escola dessa forma, *ocupando um espaço de outro professor*, acaba causando desconforto no grupo, uma vez que recai sobre ele a *responsabilidade* pela saída de um colega. A Secretaria de Educação se coloca em posição privilegiada, considerando que se quem *localizou a vaga disponível* foi o novo professor, é de seu direito a Secretaria lotá-lo na vaga indicada, mesmo que esta se achasse momentaneamente ocupada por um professor

precariamente contratado. Além disso, a Secretaria também alega que ‘apenas’ cumpre uma ordem judicial.

Além dessas questões, a Secretaria de Educação, no ano anterior, havia decidido, de forma arbitrária, reduzir a carga horária dos professores, sem que houvesse aumento do valor da hora/aula - que está em torno de um dólar. Promoveu, dessa forma, perdas salariais aos professores e gerou muita insatisfação da categoria. Processos como esse tornam evidente a ausência de uma Política Pública em Educação que valorize os profissionais da área. Esse movimento de instabilidade e essa ausência de vínculo, transversalizados por questões político-partidárias, desfavorecem qualquer movimento reivindicatório em prol de melhores condições de trabalho. Tanto os professores contratados precariamente quanto os concursados deixam de fazer qualquer reivindicação devido ao temor de represália: os concursados temem não serem efetivados e os precariamente contratados evitam se manifestar para não chamar a atenção sobre si. Dessa forma, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação, por sua vez, deixa de contar com sua base de apoio. Contudo, o reflexo desse descontentamento vem sendo sentido no desempenho dos professores em sala de aula. Além disso, é continuamente manifestado por eles nas conversas que ocorrem em espaços da escola quando eles têm oportunidade de se encontrar e conversarem entre si.

### ► **Visões pessoais dos professores de matemática em relação à EJA**

Os dois professores sob análise apresentam visões antagônicas em relação à proposta de educação da EJA. Ambos conhecem pouco a política da EJA, desconhecem os resultados que vêm sendo atingidos no Estado e no País, e sentem-se fora do processo. Trabalham com suas classes de modo isolado na escola e para além dela.

O Professor Francisco diz não apostar nesta modalidade de ensino porque, ao seu ver, *os alunos vêm sem base*, conforme pode concluir quando estabelece comparações com o Ensino Médio, justamente considerando o desempenho dos alunos oriundos do “supletivo” naquele nível de ensino. Relatou que, numa certa ocasião, houve um diálogo entre os professores do Ensino Médio e os do Supletivo, quando foi possível debater sobre as dificuldades dos alunos do supletivo quando chegavam ao “ensino regular”, justamente na tentativa de melhorar o nível de conhecimentos matemáticos daqueles alunos. Considera não ser possível *‘trabalhar tanto conteúdo em tão pouco tempo’*, como já foi mencionado anteriormente.

Em virtude de desconhecer a proposta da EJA, o professor sente-se inseguro quanto aos seus procedimentos pedagógicos, diz estar aguardando os resultados da primeira avaliação, para definir o que irá tratar subsequente nas classes.

A Professora Luna lamenta a ausência de acompanhamento da equipe técnica da Secretaria da Educação tanto na elaboração de planejamentos quanto para fornecer apoio pedagógico aos professores. Como os professores não acompanham as mudanças que ocorrem, desconhecem os resultados que vêm sendo obtidos, bem como sentem falta de serem avaliados na condução do processo ensino-aprendizagem que encetam, para saber se estão *no caminho certo*. Nos termos de Luna, falta *prestação de contas da Secretaria da Educação às escolas*, uma vez que há necessidade de socializar o projeto pedagógico da EJA com todos que ali trabalham. *É preciso conhecer os professores que trabalham com a EJA, conhecer as condições da escola e divulgar os resultados obtidos*.

A ausência dessa prática deixa os professores desorientados na condução do processo pedagógico, quer seja para definição de metodologias e conteúdos, quer seja na realização das avaliações. Luna e Francisco manifestam, continuamente, em suas falas a necessidade de serem melhor trabalhadas as questões metodológicas e a definição de prioridades em relação aos conteúdos. Além disso, ao meu ver, há necessidade de se propor um tipo de formação que propicie *conhecimentos pedagógicos dos conteúdos de matemática*, neste caso, para trabalhar com a EJA. Nesse sentido, Luna assim expressa:

*... Entra ano e sai ano e a gente não sabe como está! Como é que eu estou me saindo? Será que eu estou certa? No que eu tenho que melhorar? A Secretaria manda para as escolas técnicos que falam bonito. Eles dizem: - Temos que melhorar, temos que fazer isso ou aquilo, mas fica tudo no temos... temos... temos ... mas, não se discute **o que fazer** nem o **como fazer**. Assim ocorre com todos os Projetos que trazem para a escola ...e o professor tem que se virar.*

Apesar de a Professora Luna dizer que ela não faz diferença entre os alunos da EJA e os da modalidade usual de educação, ela aponta aspectos que se destacam no grupo de alunos desta escola, no que se refere à motivação para as desistências da EJA como podemos perceber na sua fala:

*...A maioria dos alunos trabalha. Já parte daí um dos motivos que os levam a se evadirem na EJA... Porque eles apresentam muitas dificuldades. Alguns são pais e mães de família e ainda tem a questão de ter um sistema sócio-econômico que está exigindo muito que eles tenham um diploma. Atualmente, se o aluno não tiver o "segundo grau" ele não consegue um emprego. Muitos vão para a aula pela*

*necessidade de entrar no campo de mercado, no entanto, se acham incapazes por já terem parado de estudar por muito tempo. Muitos se rotulam e dizem que “a cabeça já não dá pra isso”, trazendo consigo mais alguns empecilhos para a aprendizagem.*

A Professora Luna já distingue algumas das dificuldades que as alunas apresentam quando têm filhos para cuidar, ou por serem impedidas de estudar pelo marido. Ressalta a postura de alguns professores que desconsideram tais dificuldades, assim:

*... O aluno chega entusiasmado para estudar, mas determinados professores não têm paciência com a sua profissão e começam a dizer “você é burro, você não serve pra ler”... Alguns alunos fazem de conta que não ligam pois já estão acostumados a ouvir essa rotulação. Outros assumem para si essa responsabilidade e pensam que ‘não prestam mesmo’... Completam afirmando ‘eu não consigo aprender’, mas continuam tentando, pois precisam. Essas palavras são muito duras e alguns que têm boa formação na família se sentem machucados com o que ouvem e acabam desistindo de estudar. Se os professores tivessem a perspicácia de perceber o quanto uma palavra imprópria pode ferir os alunos, e criar uma barreira entre ele e o aluno, evitariam de dizer qualquer coisa e impediriam que os alunos abandonassem a escola.*

Luna considera que os alunos da EJA trazem lacunas em relação aos conhecimentos escolares, mas já consegue vê-los sem fazer diferença entre eles e os demais alunos do Ensino Fundamental, quando diz: *Gosto de trabalhar o lado humano dos meus alunos... Eu faço brincadeira na sala, eu faço reflexões com eles e, com essas reflexões, eles conseguem contar algumas coisas sobre si... Aí eu começo a perceber o que é que interfere na vida deles, o que os está impedindo de aprender...*

Nessa relação que ela relata, a professora ganha confiança dos alunos que atentamente ouvem o que ela diz. Quanto à aprendizagem dos conteúdos que aborda, apenas avalia que a *dificuldade é gritante.*

Para Luna, um dos obstáculos da EJA é a *discrepância de idade entre os alunos.* Na mesma sala de aula colocam alunos de 50 anos, com alunos de 15 anos. *Por mais que a gente diga que são apenas alunos de terceira etapa, eles são diferentes, por suas vivência e porque são de tempos diferentes.*

Esse conflito da professora, por considerar “níveis de compreensão e sentimentos diferentes entre as gerações”, provavelmente a impede de tentar construir estratégias de

ensino e situações de troca de conhecimentos e de solidariedade entre os alunos, que poderiam ser fomentada através de trabalhos em grupos. Quando acontece, o movimento de trabalhar em duplas ou trios, parte de alguns alunos.

No modo de ver do Professor Francisco, os adultos são mais atentos e interessados, enquanto os jovens apresentam dificuldade de concentração e falta de atenção às aulas. Considera que *não existe em sua classe uma relação de integração entre os jovens e os adultos. As pessoas com idade mais avançada apresentam dificuldade no aprendizado em virtude do tempo que pararam de estudar.* Para Francisco, o fato de alguns alunos simplesmente pedirem para responder a avaliação a lápis é uma manifestação de “atraso”.

Como eu já expressei, Francisco reitera não acreditar na proposta da EJA, por apresentar os seguintes argumentos:

*...Não se aprende devidamente na EJA. Uma pessoa que faz em quatro anos o que deveria ser feito em oito anos, com certeza, os conteúdos não estão sendo bem administrados. Quem faz o “supletivo”, como era chamado anteriormente, **deveria ser proibido de estudar no ensino médio por que não tem base.** (Os grifos são meus).*

A concepção de *educação de jovens e adultos* que o Professor Francisco evidencia ter, me faz compreender sua insatisfação em relação ao que está fazendo como professor e, justamente por não considerar esse programa relevante e não valorizar sua ação profissional cidadã, assume o negativismo em relação ao que faz, busca subterfúgios em outros elementos para justificar seu estado de espírito que - apenas ou aparentemente - são as condições da escola, o ambiente circunvizinho e a limitação de conhecimentos dos alunos.



## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE

... Estabelecer uma relação da Matemática com o 'real', é considerar que o sentido da Matemática está em ser ela um modelo possível - e útil - da realidade. A Matemática, nessa perspectiva, deixa de se figurar como '*um mundo de símbolos que se definem pelas relações que têm entre si, sem recurso a nada que lhe seja exterior*' e o trabalho pedagógico se direciona para o (re)estabelecimento da relação entre a expressão matemática e o objeto ou fenômeno que seria por ela expresso.

**Maria da Conceição Fonseca**

As proposições definidas para a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de exercer a função de *reparação de um direito negado* aos jovens e adultos excluídos do sistema escolar quando crianças e adolescentes, permeiam a Educação Matemática que nesse âmbito se realiza. Daí meu propósito em abordar essa temática nesse estudo, tendo em vista fazer uma reflexão sobre as demandas e contribuições que o ensino da Matemática exerce na EJA.

Apresento nessa seção elementos de análise que identifiquei nos registros obtidos com os alunos da EJA, através de entrevistas, diálogos e questionários. Procurei registrar as expressões de suas concepções, pensamentos e sentimentos em relação à Matemática, com o intuito de compreender o sentido que suas vivências sócio-pessoais no âmbito do ensino e da aprendizagem da Matemática exerceram e exercem sobre eles. Não perdendo de vista, nesse contexto de análise, que são jovens e adultos que trazem uma identidade marcada não somente pela idade, *traço definidor da EJA*, como também são alunos marcados pela exclusão social e cultural que ocorrem à escola na idade adulta ou na juventude.

Nos termos de Fonseca (1999), a interrupção ou o impedimento de suas trajetórias escolares *não implica somente em um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas, num contexto mais amplo de exclusão social e cultural*. No tempo presente encontram-se incluídos em um Programa Especial de Educação Básica, visando a continuidade ou a iniciação de seus estudos e que, *em grande medida, condicionará também as possibilidades de re-inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização*.

Motivo maior para que nós professores revisemos nossas práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esse público específico e aqui me detenho ao ensino de Matemática, que assume um papel de destaque na vida escolar desses alunos.

A partir de minhas vivências como professora de Matemática de alunos que apresentavam condições de vida pessoal e sócio-escolar semelhantes aos alunos da EJA, sujeitos desse estudo, com os quais tive oportunidade de vivenciar proposições pedagógicas e metodológicas da Educação Matemática, considero algumas propostas que parecem adequadas para esse contexto da EJA. Consistem em ações educativas que se aproximam mais da condição social e cultural dos alunos, especialmente, por proporcionar a nós, educadores matemáticos, subsídios filosóficos e teórico-metodológicos que nos possibilitem *compreender os alunos da EJA como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*.

Pautada nesse tipo de proposta, analiso a manifestação dos **sentimentos declarados pelos alunos em relação aos professores de matemática e à própria disciplina que marcaram e marcam suas trajetórias escolares**. Discorro sobre a **Educação Matemática como proposição pedagógica adequada para esse contexto educacional**, partindo de uma breve retrospectiva histórica de como esse processo vem sendo estabelecido no ambiente acadêmico. Amplio o raio de abrangência do foco de análise para a Educação, discorrendo sobre uma **proposição pedagógica multicultural de educação para o exercício de direitos**, compreendendo que nela se inclui o ensino da Matemática que por sua vez influencia no processo de (re)inclusão e exclusão escolar e social. O parâmetro de sustentação desse processo é a avaliação da aprendizagem dos alunos a partir de procedimentos técnicos que de modo geral têm o conteúdo e as habilidades de cálculo como elementos preponderantes a serem avaliados.

#### → **A relação estabelecida entre os alunos da EJA com os professores de matemática**

Durante a pesquisa que realizei junto aos alunos da EJA, procurei saber e registrar as relações interpessoais que se estabeleceram e se estabelecem entre os alunos e os professores, tendo como foco aquelas de matemática. Iniciei a investigação sem diferenciar a modalidade de ensino dos professores com o objetivo de identificar expressões espontâneas dos alunos em relação aos professores de Matemática.

Iniciei nesse campo, procurando saber as qualidades positivas que os alunos atribuem a um professor. Um dos focos destacados se refere ao tratamento que o professor lhes

propiciava, a eles, como alunos defasados que, supostamente, demandam *boa compreensão e entendimento sobre eles, conhecendo o que fazem, seus problemas e o que almejam*, bem como demandam, em sala de aula, principalmente *atenção e paciência em relação às suas dificuldades de aprendizagem*.

Sobre as relações estabelecidas entre professor-aluno-professor, os alunos destacaram que o que qualifica um professor é a sua *postura alegre, seu interesse pela matéria e o tratamento respeitoso que dispensa aos alunos*. Mencionavam, em certo caso, sua professora de matemática *que é bem humorada e têm paciência conosco, ela sabe falar conosco*.

Em relação à postura pedagógica dos professores, houve destaque em relação ao *modo de ensinar dos professores*, especialmente no que diz respeito à forma como reagem quando os alunos pedem aos professores maiores explicações por não estarem compreendendo um assunto. *Gostaria que o professor explicasse melhor e com calma*, foi a manifestação de vários alunos.

Os alunos também se referiram à pontualidade dos professores, sendo que essa foi uma das reclamações também emitida pela Diretora da escola. Durante o período em que estive na escola, observei que as primeiras aulas são prejudicadas no início, em virtude do atraso dos professores. Muitas vezes, deixa de acontecer a primeira aula pelo atraso dos professores, ou pela resistência dos alunos em entrar na sala de aula. Tive oportunidade de presenciar um episódio desses em uma das aulas de matemática na 4ª etapa. Fiquei na sala com o professor aguardando a chegada dos alunos, no entanto, eles se negaram em assistir a aula de matemática. Os alunos estavam manifestando resistência ao professor de matemática, em virtude das notas baixas que haviam obtido na avaliação e devido à postura do professor ser “mais fechada”, sem diálogo com os alunos. Josiel (18 anos) durante o relato de sua história de vida expressou o que sente em relação à atitudes como essas de um professor de matemática, assim:

*Um professor de matemática tem que ser **professor mesmo**. Como aquele lá [seu professor atual], não. Pra mim, um professor de matemática tem que se envolver com os alunos, se a gente não souber alguma coisa e perguntar, ele deve explicar na hora. Ele [o professor atual] também não pergunta: Você sabe? Nem explica nada. Às vezes a gente está fazendo uma conta na prova, mas se não terminar em tempo ele toma a prova da gente. Eu acho isso errado. Tem professores que esperam, ele não. Se chegar naquele horário determinado ele pega a prova. Um professor de matemática pra mim deve ser mais envolvido com os alunos, dar mais*

*atenção, perguntar se está entendendo ou não... Pra mim, um professor de matemática precisa ser bastante educado com os alunos. Esse [o dele] já não é.*

Uma relação inibidora de professores em relação aos alunos pode representar um obstáculo à aprendizagem, uma vez que ambos não interagem e, portanto, não se conhecem. Compete ao professor, em virtude de sua função profissional, buscar meios para quebrar essa resistência, pois os indicativos do insucesso já se manifestam a partir da ausência dos alunos na sala de aula quando a aula é de matemática e nas notas do primeiro bimestre que não alcançaram a média cinco. Tais eventos podem **fomentar a baixa auto-estima e perda da autoconfiança dos alunos**, promovendo como consequência a exclusão escolar, pois os alunos são levados a abandonar a escola.

A postura da professora de matemática que observamos é, realmente, descontraída e alegre. Ela conta muitos “causos” e fábulas aos alunos, com o objetivo de deixar uma mensagem construtiva e prender a atenção dos alunos. Entremeia as explicações que está dando ou interrompe o que está escrevendo no quadro para ilustrar com essas falas, no entanto, não faz relação alguma do que diz com o que está expondo e tampouco dá espaço para que evolua um diálogo explorando a reação dos alunos, como os alunos receberam aquela mensagem. Todos param o que estão fazendo para ouvi-la, falam alguma coisa entre si retomam o que estavam fazendo. Muitos alunos destacam a postura da Professora Luna, como sendo simpática e agradável. Mencionam seu nome quando falam dos atributos que lhes agradam em um professor, assim:

*(1) Gosto da alegria da professora de matemática... (2) Gosto da minha professora de matemática porque ela tem carisma e é atenciosa... (3) Gosto da responsabilidade que ela tem com os alunos... (4) Gosto do respeito que ela tem com os alunos... (5) Gosto das histórias que ela conta... (6) Acho que ela entende bem os alunos da EJA que pararam a muito tempo de estudar, ela tem paciência com a gente...*

Esse bom relacionamento entre professor-aluno é um elemento forte para que os alunos sintam-se à vontade ao expressar suas dificuldades e busquem apoio no professor para superá-las.

De modo geral os alunos resguardam ao máximo o professor diante de suas dificuldades, afirmando que: ‘os professores são bons’, ‘eles ensinam bem’, ‘eu é que não aprendo’, ‘o problema está comigo’.

Assim Joana (32 anos) se expressou: *...Os professores ensinam muito bem. Eu estudo e eu sei tudo 'antes da prova', só que na hora eu esqueço. Estou aqui batendo a cabeça para aprender matemática.*

Esse discurso da dificuldade e da quase impossibilidade de aprender matemática que é assumido pelos próprios alunos da EJA está permeado de traços ideológicos presentes no meio acadêmico, nas instituições educacionais, no discurso dos professores, que também foram incorporados pelo *senso comum*. Referem-se à *aptidão e ao talento do indivíduo*, que o predispõe ao aprendizado de matemática... Referem-se à *idade do aluno*, à *condição de 'não ser mais criança' como um dos campos que contribui para a definição do lugar social dos alunos da EJA* (Cf. Oliveira, 1999:60), à qual lhe são imputadas as possibilidades do sucesso ou de fracasso escolar.

Sob o viés desse ponto de vista, é desviada a atenção sobre elementos sócio-culturais, didático-pedagógicos, de linguagem e da natureza do conhecimento matemático que podem estar presentes nas dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA.

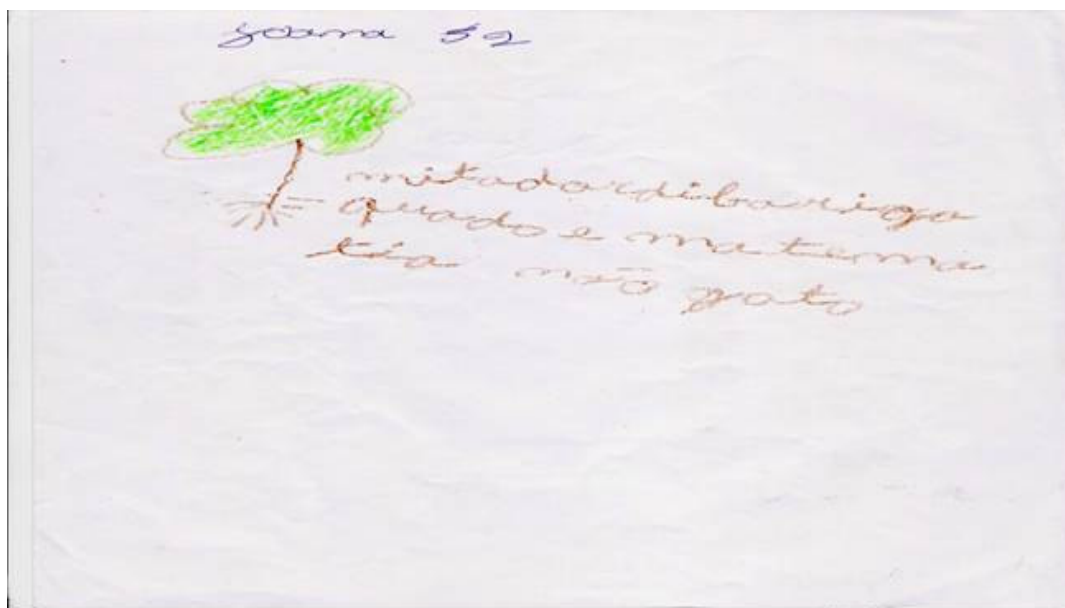
As alusões dos alunos da EJA em relação a esses aspectos ideológicos presentes na sociedade dão sustentação a essas concepções e, conforme Fonseca (2002), *liberam as instituições e suas práticas, as sociedades, os modelos socioeconômicos e as (o)pressões culturais*. Por isso, os alunos da EJA ***chamam para si a responsabilidade por um 'provável' fracasso nessa nova ou primeira empreitada escolar.***

Procurando conhecer como os alunos vêem seus professores, perguntei *o que não gostam em um professor*, sem focar a disciplina para ver se o professor de matemática seria mencionado. Houve poucas manifestações a esse respeito, no entanto ficou evidente a inquietação em relação às práticas pedagógicas e às dificuldades nas relações interpessoais com os professores. Destaco algumas das queixas que dizem ***não gosto***:

*...Do professor de História, por não passar exercícios... Da falta de respeito dos professores com os alunos... Dos professores que passam trabalho pra fazer em casa, pois não tenho tempo, eu trabalho o dia inteiro e até no final de semana... Do professor que escreve em letra de forma no quadro, porque não entendo o que está escrito... Quando os professores explicam e eu não entendo nada... Dos professores que não escrevem em sala de aula e só querem falar, [em virtude da dificuldade que os alunos apresentam em registrar e ouvir ao mesmo tempo o que fala o professor]... Do jeito que eles nos tratam, porque são estúpidos... Dos professores que não têm paciência para explicar ...*

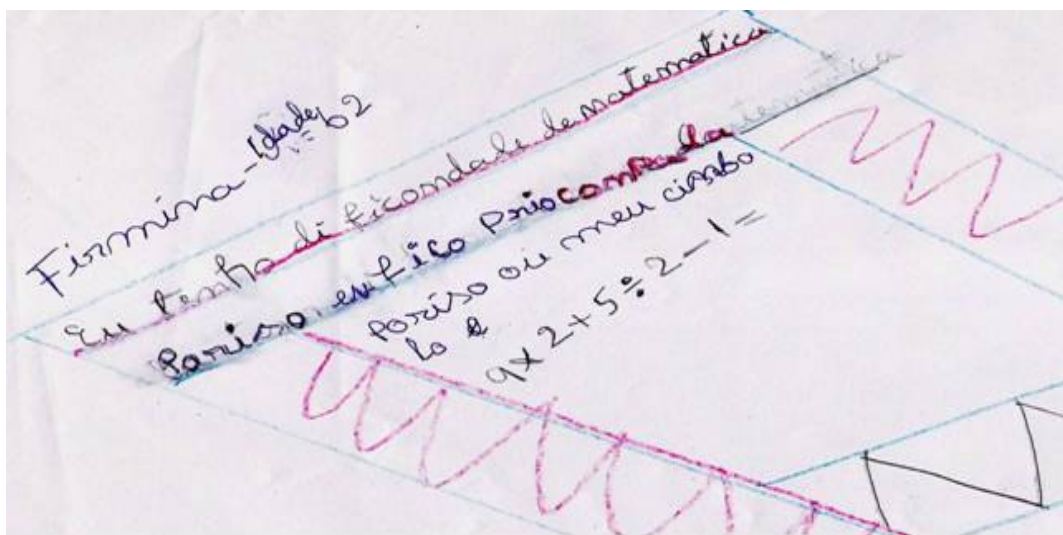
Alguns desses registros trazem elementos que merecem a atenção de toda a escola e que tive a oportunidade de registrar, várias vezes, durante as atividades em sala de aula. Tais elementos referem-se à dificuldade que os alunos apresentam em relação à *leitura e escrita*. Essa dificuldade pode ser observada nos desenhos e registros escritos de Joana e de Firmina, alunas da 3ª etapa que são apresentados a seguir:

**Desenho 02: Sentimento da aluna Joana em relação à disciplina de Matemática – grupo focal**



*'Me dá dor de barriga quando é matemática. Não gosto.'* Joana – 32 anos de idade

**Desenho 03: Sentimento da aluna Firmina em relação à disciplina de Matemática – Grupo Focal**



*'Eu tenho dificuldade em matemática. Por isso eu fico preocupada. Por isso o meu símbolo é  $9x2+5:2-1=$ '*  
**Firmina – 62 anos -3ª etapa**

Muitos alunos sentem dificuldades em ouvir e fazer registros escritos concomitantemente, como também em copiar do quadro e prestar atenção ao que o professor fala. Firmina expressa seu sentimento quanto a isso com grande eloquência:

*Sinto dificuldade em aprender na sala de aula porque o que passa na lousa [o que o professor escreve no quadro de escrever] eu não entendo, só faço copiar. Eu só copio... por que se estou copiando não estou prestando atenção no que o professor fala, fico preocupada só em copiar, por que eu escrevo devagar. As meninas que sentam ao meu lado copiam para mim quando dá tempo. ... Quero muito aprender a ler e escrever, porque eu acho que uma pessoa que não sabe ler e nem escrever é uma pessoa cega. Olha, quando eu não sabia nada... eu fico pensando... quantas vezes eu peguei ônibus errado por que eu não sabia ler? Então, minha finalidade é aprender a ler bem e escrever.*

**Como professores de matemática precisamos compreender que a abordagem de conteúdos matemáticos não pode ser/estar desvinculada do processo de leitura e escritura.** Nos termos postos por D'Ambrósio (2004), *a escritura e a matemática se desenvolvem em simbiose, sob a influência de inúmeros fatores naturais e culturais*. Portanto, há a necessidade de dispensar à matemática um tratamento de caráter inter-relacional com as demais formas de cultura, uma vez que se desenvolvem simultaneamente e se delineiam de acordo com suas especificidades e características próprias.

Conceber a matemática a partir de uma visão holística da história cultural implica para os professores construir estratégias de ação que possibilitem desenvolver um processo pedagógico de educação matemática com jovens e adultos, de modo a contribuir com a construção da autonomia desses alunos no desvencilhar das situações de suas vidas e lutas diárias.

Vale ressaltar que abordar a educação matemática de jovens e adultos, no âmbito escolar, nos remete a essa preocupação com sua dimensão utilitária, uma vez que, além de justificar o conhecimento matemático é oportuno, *fornecer ao aluno adulto uma relação adulta com o objeto de conhecimento, algumas chaves de interpretação e produção de sentido*, elementos indispensáveis na relação de ensino-aprendizagem permeada pelo respeito e espírito de construção da autonomia (Fonseca, 2004:28).

No entanto, segundo o autor referido, para além da dimensão utilitária, os alunos da EJA, percebem, requerem e apreciam também a dimensão formativa do conhecimento

matemático que oportunizam contemplar suas indagações de cunho filosófico, de natureza arquetípica, de construção histórica... que integram suas possibilidades de leitura do mundo!

Ressalto nossa responsabilidade de educadores matemáticos diante dessa demanda em relação à alfabetização que não se restringe à leitura e escrita de textos, mas que envolve compreensão e habilidades matemáticas em contextos de uso cotidianos. Corroboram para essa responsabilidade os resultados de pesquisas (Cf. Nota do Texto) que vêm sendo realizadas em relação à alfabetização, incluindo o *alfabetismo matemático*, rendimento escolar, dentre outros relacionados ao campo da Educação.

A ampliação da dimensão da alfabetização para além da leitura e escrita, concebendo que a matemática pode contribuir para as práticas de leitura na perspectiva do *Letramento* da população, orientou os procedimentos relativos à pesquisa do INAF 2002<sup>49</sup> - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional da população brasileira jovem e adulta. O *letramento* é um termo que corresponde ao *literacy* do inglês ou ao *littératie* do francês, recém-utilizado (metade dos anos 80) no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. É conceituado pela UNESCO *como sendo mais do que a mera tecnologia de ler e escrever, pois considera o letramento como a forma de comunicação na sociedade. Nesse sentido, o letramento se refere às práticas sociais e suas relações ao conhecimento, à linguagem e a cultura.* (TOLEDO, 2004:92). Nesse sentido, o INAF incluiu a avaliação das habilidades de matemática na definição do *letramento*, a exemplo do que já vem sendo feito nos países considerados desenvolvidos.

Os resultados obtidos em relação à matemática necessária para o cotidiano foram analisados por D'Ambrósio, já referido, considerando-os satisfatórios, uma vez que 97% da população entre 15 a 64 anos dominam habilidades em *lidar com números como aparecem nos preços e medidas, nos horários e calendários e, mesmo, efetuar algumas operações elementares com diferentes níveis de complexidade*. Esse aprendizado que pode ocorrer na família, entre amigos e na comunidade em que convive, o autor denomina de '*literacia*'. A partir dos resultados do INAF, um grupo de 21 pessoas foi avaliado na modalidade qualitativa envolvendo elementos mais complexos como representações gráficas de mapas tabelas e

---

<sup>49</sup> INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, tem por objetivo gerar informações mais detalhadas e atualizadas sobre os níveis de alfabetismo funcional entre jovens e adultos, incluídos na escola ou não, para uma melhor compreensão de questões relativas às possibilidades e às restrições de acesso a bens culturais da sociedade letrada, fomentando o debate público e trazendo orientações para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. Realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao IBOPE e pela Ação Educativa (ONG que desenvolve Projetos sócio-educativos voltados para a população jovem e adulta em São Paulo).



gráficos e o resultado não foi satisfatório. Foi ressaltada, assim, a importância de conhecimentos que podem ser explorados na escola, para que seja atribuído sentido claro ao que os alunos estudam e maior relevância ao papel da escola.

Nos termos de Toledo (2004:103), *o alfabetismo matemático é um conjunto de habilidades do qual o sujeito precisa para ser considerado numerado. No entanto, ele não é único.* O que caracteriza o alfabetismo matemático é a capacidade que o indivíduo apresenta em mobilizar os conhecimentos associados à quantificação, ordenação, orientação e suas relações, operações e representações na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema (INAF, 2002). A autora citada explicita que o *indivíduo numerado* apresenta a capacidade de, *quando diante de determinadas demandas do mundo real, fazer uso dessas habilidades [de alfabetismo] combinadas com habilidades de letramento, ou seja, habilidades de comunicação, leitura e escrita.* Sob seu ponto de vista essa compreensão não se encontra contemplada no conceito de *alfabetismo matemático*.

No entanto, em concordância com D'Ambrósio, essa alfabetização somente não é suficiente, há a necessidade de *desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade dos alunos, na perspectiva de formação de um sujeito participativo e crítico*, nas proposições e tomadas de decisões individuais e coletivas em seu contexto individual, familiar, escolar e comunitário.

Outro dado que merece nossa atenção em relação às avaliações do rendimento dos alunos em matemática são os resultados obtidos nas últimas pesquisas divulgadas pelo INEP/MEC (outubro de 2005), em relação ao rendimento escolar nas *competências em língua portuguesa*. Os resultados apontam que **55% das pessoas** que estão concluindo a 4ª série do Ensino Fundamental apresentam *rendimento qualificado como crítico e muito crítico*. São os chamados *analfabetos funcionais* que estão na escola, mas ainda não aprenderam a ler e escrever 'bem' pequenos textos. Essa dificuldade se transfere para os alunos da EJA e pode ser plenamente observada em termos deficitários, conforme os registros obtidos entre alunos das 3ª e 4ª etapas da EJA, que participam desse estudo.

Tais informações denotam que não houve mudanças significativas se esses resultados forem comparados com os da pesquisa realizada em 2003. Os resultados da avaliação sobre o desempenho em matemática realizado em 2003 pela SAEB – Secretaria de Avaliação do Ensino Básico apontam que, **82% dos alunos** que estavam concluindo o Ensino Médio apresentavam **rendimento crítico e muito crítico**. O rendimento em Língua Portuguesa alcançou o patamar de **52%**, melhor que a matemática, mas ainda aquém ao desejado,

implica dizer que a qualidade de ensino não corresponde ao desejado e ao que o sistema educacional se compromete cumprir.

Estágio	4ª do EF		8ª do EF		3ª do EM	
	Por	Mat	Por	Mat	Por	Mat
Muito crítico	21,18	13,84	4,69	9,14	4,69	9,71
Crítico	45,24	52,26	24,34	60,34	46,45	72,40
Intermediário	31,86	31,86	66,12	29,84	46,41	15,80
Adequado	1,72	2,03	4,86	0,67	2,45	2,10

Fonte: Inep/MEC

Ao procurar saber das lembranças que os alunos traziam consigo sobre os seus professores de matemática, as manifestações apresentadas foram mais positivas do que negativas, como pode ser observado no registro de suas falas:

- *Gostava muito de matemática;*
- *Trago lembranças boas dos meus professores;*
- *Lembro do professor da 4ª série que era muito engraçado;*
- *Eu lembro das boas explicações que me davam;*
- *Tenho lembranças boas, porque às vezes eles faziam brincadeiras em sabatina e era para ninguém errar. Era uma alegria só;*
- *Eu tenho lembranças muito boas... a matéria era bem explicada;*
- *A lembrança é ruim... os professores eram muito mal-humorados, alguns mais outros menos;*
- *Eu lembro do meu último professor que não explicava direito e eu não conseguia entender nada a sua explicação.*

A maioria dos alunos registrou boas lembranças de seus professores de matemática. Ao que parece, para a maioria, não houve, anteriormente, relações interpessoais conflituosas entre professores de matemática e alunos de forma a criarem obstáculos para o aprendizado de matemática. No entanto, observei em várias oportunidades, através das avaliações e dos exercícios que buscavam fazer nas “apostilas”, em sala de aula, que os resultados não eram nada satisfatórios, indicando muito pouca compreensão do que estudavam em matemática.

Algumas sinalizações sobre as dificuldades em relação ao aprendizado de matemática foram claramente revelados nos ‘recados’ que os alunos mandaram, por meu intermédio, aos professores de matemática. Esta foi uma maneira encontrada por mim para que eles pudessem expressar mais livremente seus pensamentos. Assim, manifestaram suas insatisfações e

inquietações frente às atitudes dos professores de matemática, principalmente em relação às *explicações sobre a matéria*, pedindo que essas fossem *mais bem explicadas*. Questionei-os sobre o que seria ‘explicar melhor’ e a aluna Ana Cléia respondeu indo até o quadro de escrever e apontando para uma expressão numérica, especialmente os sinais das operações: Explicar bem o assunto é *apresentar o assunto com bastante calma e perguntar para nós o que não entendemos. Explicar novamente sempre com tranquilidade e devagar, passo a passo, para tirar as dúvidas, até que a gente aprenda e consiga fazer sozinho*. [A ênfase é da aluna].

Dentre os recados dos alunos, destaco o de Rosiberto, de 36 anos, que falou assim: *Eu peço que eles tenham um pouco de paciência com a gente, porque faz muito tempo que a gente não estuda, principalmente eu, e fica um pouco difícil, às vezes, de entender*. Esse recado revela o sentimento de constrangimento do aluno da EJA em relação à idade e ao tempo que parou de estudar durante seu percurso escolar e principalmente por apresentar dificuldades em relação ao aprendizado. Completa Rosiberto: *Para o professor tudo pode parecer simples e fácil, mas para nós, principalmente para mim, representa uma grande dificuldade*. São restrições de conhecimentos que poderiam ter sido aprendidos pelos alunos em séries anteriores, mas, necessitam ser retomados. Por vezes, os professores, com o intuito de vencer conteúdos pré-definidos, têm pressa em apresentá-los ou, ainda, *por conceber que os assuntos das séries ou das etapas anteriores não são de sua responsabilidade, não dão atenção a dificuldades consideradas primárias, que impedem o aluno de compreender o que está estudando*.

Em relação a isso o Professor Francisco disse amargamente o seguinte sobre os seus alunos: *Eles não têm base. Assim fica difícil de aprender álgebra, por isso no começo eu passei um tempão fazendo revisão com as operações e os radicais*. Essa angustia que os alunos sentem os faz pedir: *Me ajude, por favor, professor...* Uma manifestação de súplica que se soma a outros pedidos e recados, como os que registro a seguir:

- *Que todo professor de matemática procure explicar melhor sua disciplina porque é a mais complicada.*
- *Eu deixaria o seguinte recado para o professor recente: para ele ter mais paciência com os alunos que não entendem e perguntam as coisas para ele. Se eles não entendem o professor não está explicando direito e ainda fica nervoso quando a gente pergunta.*
- *Que eles não tenham vergonha dos alunos e procurem achar uma forma de explicar melhor e bem fácil para o aluno quando ele não entender da forma como eles estão explicando... e que eles não sejam chatos!*

- *Quando eles estiverem explicando, que eles olhem para os olhos e não para o teto e para o chão porque os alunos não estão nesses lugares.*
- *Que eles não sejam “tão ignorantes” [no sentido de serem “rudes ou ásperos” ao falar] quando se dirigem ao aluno.*
- *Que tentem observar os alunos pra ver se eles estão com dificuldades pra entender a matéria e dar uma atenção maior a quem não entende.*

Essas falas merecem nossa atenção, chamam a atenção para as práticas pedagógicas usuais e deficitárias de sala de aula. Um dos alunos manifesta sua indignação pela indiferença dos professores em relação aos alunos e associa esse fato à discriminação racial. Em virtude de ele ser negro, certamente sente todas as formas de discriminação na sociedade e não deixa de associar esse sentimento à postura adotada pelo professor.

Os alunos têm a expectativa de que a escola seja um espaço de prática da *alteridade*, onde se aprende a viver com as diferenças que as pessoas apresentam, seja de raça, física, mental, social, política e religiosa. Esperam encontrar um espaço de acolhida e de valorização, no entanto, diante da postura de indiferença e das relações estabelecidas de distanciamento entre professor-aluno, os sentimentos de discriminação afloram e fazem o aluno reagir, como podemos observar pelo ‘recado’ seguinte:

*Que eles – os professores de matemática - tratem melhor os alunos. Pelo fato de serem professores não quer dizer que devam tratar os alunos como “ralé”, ou seja, pelo fato do professor já possuir o seu diploma, apenas passa o trabalho no quadro, mas não explica nada. Coisa que vários professores fazem. Eu acho que é egoísmo demais o que eles fazem com os alunos, acho que pelo preconceito que eles têm com alunos negros, afros etc.*

Os jovens e adultos da EJA estão na escola a partir de um *sentido real de nela estar* que consiste no elemento primordial para sua permanência. Encontro ressonância dessa reflexão em Brunel (2004). No entanto, o sentido de ir à escola é diverso entre os alunos, em razão da singularidade da história de vida de cada um. A história do aluno influi sobre os sentimentos de forma que o *prazer de estar nela e a atividade intelectual a ser desenvolvida são pontos primordiais, para que o processo educativo seja eficiente.*

É competência nossa como professores de matemática criar um ambiente escolar que favoreça a relação do estudante com o saber matemático, de forma tal que os alunos tenham

prazer em estudar matemática, dissipem suas dificuldades e alcancem o sucesso escolar desejável. Essas relações favoráveis e prazerosas registram nos alunos boas lembranças tanto dos professores como da disciplina. Os alunos da 3ª e 4ª etapas da EJA deixaram alguns recados de cunho positivo que apresento a seguir:

- *O que eu deixo para os professores de matemática é isso: Oi vocês! Merece quem luta, vence quem quer conseguir, e vocês conseguiram mostrar a capacidade de vocês. Desejo tudo de bom e principalmente sucesso.*
- *Só tenho a elogiar e agradecer, os professores são maravilhosos.*
- *Vocês são muito legais, a matéria de vocês é bacana, eu adorei a aula de matemática!*

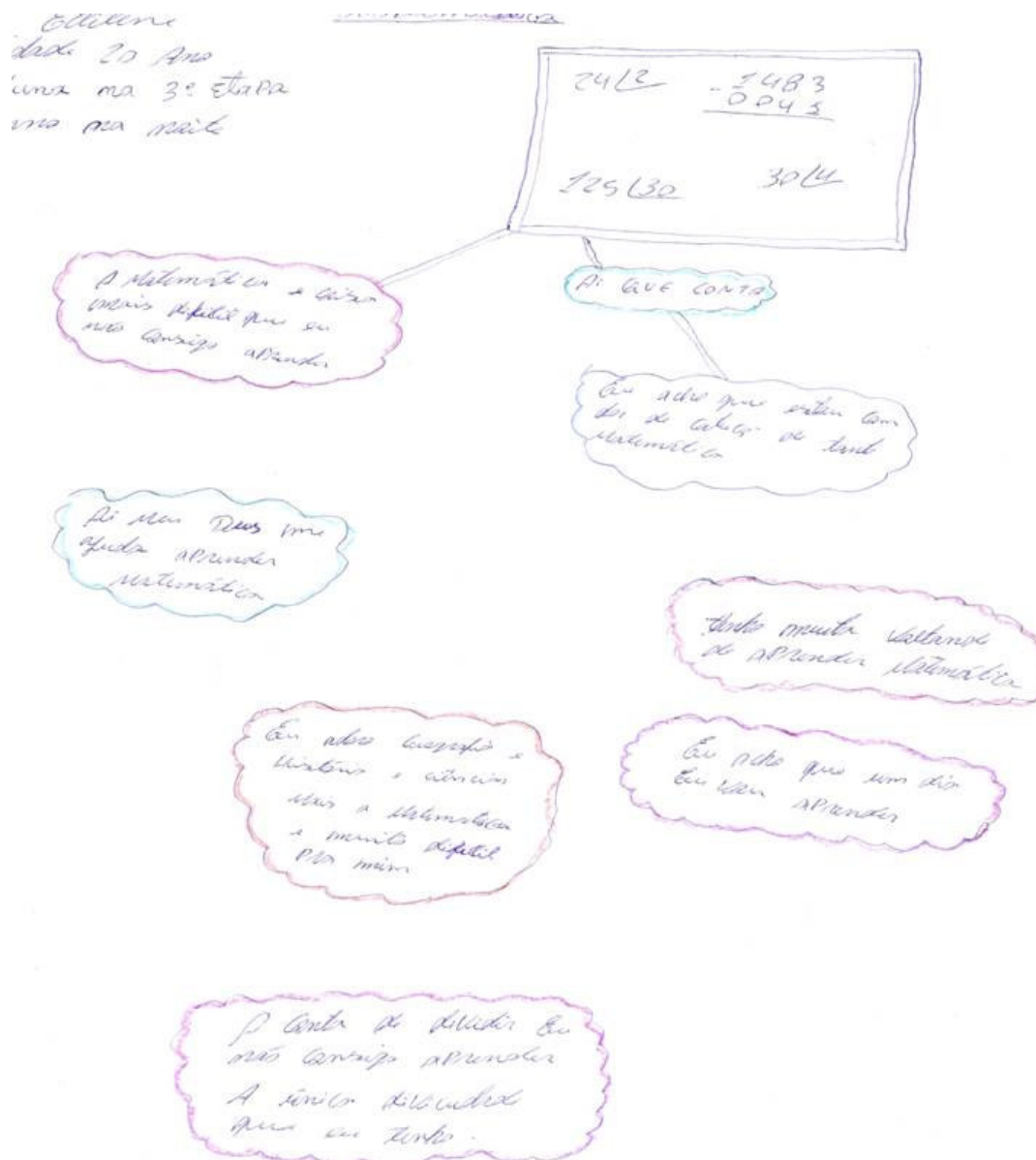
→ **A relação dos alunos da EJA com a matemática**

Andréia, de 16 anos, estuda na 3ª etapa e considera ser difícil estudar matemática, mas acha que consegue levar ‘na manha’. O símbolo que desenhou para representar seu sentimento pela matemática foi a natureza. Os traços do seu desenho demonstram que Andréia remete-se à fase da infância, quando as suas dificuldades em matemática afloraram e deixaram marcas.



**Desenho 4: Natureza** ‘A matemática para mim é um pouco difícil porque confunde um pouco, mas alguma coisa dá para a gente levar na manha’. **Andréia – 16 anos – 3ª etapa .**

Já conhecemos a história de Edilene que reprovou dez vezes em matemática. Em virtude dessa experiência, disse que detesta matemática conforme representa em seu desenho.



Desenho 05: Quadro de escrever - Edilene – 20 anos

1. Ai! Que conta!
2. A Matemática é a coisa mais difícil que eu não consigo aprender.
3. Eu acho que estou com dor de cabeça de tanta Matemática.
4. Ai meu Deus! Me ajuda a aprender Matemática.
5. Tenho muita vontade de aprender Matemática.
6. Eu adoro Geografia, História e Ciências, mas a Matemática é muito difícil para mim.
7. Eu acho que um dia eu vou aprender.
8. A conta de dividir eu não consigo aprender. A única dificuldade que eu tenho.

Ao apresentar seu desenho Edilene revelou que atualmente não considera a Matemática ‘*muito ruim*’ agora ela compreende melhor. Mas, está estudando expressão numérica e acha *muito chato e muito difícil*. *Tem conta de mais de vezes, tudo misturado, e eu não sei qual é que eu uso primeiro. Das outras disciplinas eu gosto, não sinto nenhuma dificuldade*. Em virtude de sua experiência desastrosa, ela disse, muitas vezes, que detestava matemática, mas que, no presente, não mais a considerava “muito ruim”, embora esteja estudando ‘expressão numérica’ e ache *isso muito chato e muito difícil*. *Tem conta de mais e de vezes, tudo misturado, e eu não sei qual é que eu faço primeiro*.

Quando lhe perguntei qual era sua maior dificuldade em matemática ela me disse que são principalmente “*as continhas*”, assim falando: *Eu lia bem, gostava de ler, mas tinha que fazer aquelas continhas e era muito ruim. Só falta eu aprender a divisão... depois que eu aprender a divisão, pronto! Tudo ficará mais fácil!*

Fica evidente que essa aluna passou grande parte do tempo de sua vida tentando aprender “alguns algoritmos” que para ela não fizeram e ainda não fazem sentido algum. Mas, para os professores, esses elementos foram e são fundamentais para qualquer pessoa, qualquer aluno, por isso, a fizeram repetir tantas vezes sem que em nada mudassem suas práticas para que ela pudesse aprender.

Dona Firmina, a aluna que iniciou a escolarização aos 59 anos, manifestou sentir muita dificuldade para estudar matemática, assim dizendo:

*Matemática até hoje eu não sei, eu faço uma confusão com os sinais! O ‘de mais’ [referindo-se ao sinal da adição] eu não compreendo... só o ‘de menos’ [subtração] que eu sei um pouco. Mas, por exemplo, não me pergunte esse aqui que eu não sei [escreve o sinal da multiplicação], e esse aqui piorou [sinal da divisão]. Eu pego um exemplo, tem 25 dividido por 3 e eu não dou conta de fazer essa divisão!*

Continuamos nosso diálogo discorrendo sobre a questão, adequando o problema para uma situação real. A questão era: Como ela faria para dividir vinte e cinco reais para três pessoas? Dona Firmina foi realizando decomposições e distribuindo o dinheiro em valores iguais para as três pessoas. Chegando ao fim sobrou **um centavo** e ela me perguntou: *E agora como é que se divide esse valor em matemática se na vida real não se divide UM CENTAVO?*

Nesse processo destaco dois aspectos: o primeiro é o fato de estar lidando com dinheiro, um aprendizado de seu cotidiano e que lhe faz mais sentido, portanto, nessa situação as dificuldades se dissipam. O segundo é marcado pela dicotomia que é feita entre o que é

estudado em sala de aula, com o que o aluno conhece no seu cotidiano. As dificuldades de D. Firmina e de Edilene, como também a de outros alunos que se manifestaram, referem-se às operações matemáticas, pela forma como são tratadas em sala de aula. As operações são abordadas sem que haja qualquer relação com situações reais e mais concretas, dificultando a compreensão dos algoritmos apresentados que são reduzidos, simplificados e abstratos, não fazendo sentido para os alunos.

*Na minha prova de matemática tirei **um e meio**, sabe o que é isso? Eu fico triste [com a feição entristecida], por que eu não consigo me lembrar de como ‘se faz’ os cálculos. Continua Dona Firmina, como se falasse consigo mesma: Sinto muita vontade de aprender e não consigo. Não sei multiplicar, somar... Preciso aprender isso. Diz que para isso precisaria praticar muito com uma pessoa que pudesse **explicar bem para ela aprender**. Sente dificuldade em aprender na sala de aula, uma vez que: *o que é passado na lousa eu não entendo. Só faço copiar.**

Essa situação é merecedora de atenção por parte dos professores, pois corremos o risco de contribuir para que os alunos percam – ainda mais - a autoconfiança, uma vez que essa se encontra fragilizada e o que os fazem permanecer na escola é somente a *força de vontade* de concluir os estudos. Essa é uma grande motivação intrínseca que os move para a continuação dos estudos. Dona Firmina demonstrou que sabe resolver problemas matemáticos e faz as operações de um problema real, mas não consegue desenvolver o que lhe é apresentado em sala por ser “abstrato”, não ser, para ela, **real**.

Para Fátima, de 29 anos, está sendo muito difícil estudar matemática. Percebi que ela ainda não se apropriou dos procedimentos matemáticos, nem mesmo para se desvencilhar das situações do seu cotidiano. Ela me disse assim:

*Para mim a matemática é a disciplina mais difícil. Por causa das contas. O dia de prova de matemática é o pior pra mim. São as contas. Eu estudo muito, mas, quando chega na hora eu esqueço tudo. A professora explica como é para fazer, mas quando chega na hora, no dia da prova, eu esqueço tudo! Agora, com as outras matérias eu não tenho dificuldades... é mais só com a matemática.*

Sandro é um jovem para quem a matemática acabou impedindo que ele estivesse, no presente, estudando na 2ª série do Ensino Médio. Assim disse ele:

*Isso se deu não por falta de interesse, foi mais por causa dos professores... Na época, [referindo-se ao período em que cursava a 1ª série e quando então foi reprovado], tinha uma professora que quando o aluno não sabia dar uma resposta*



*à pergunta dela, ela vinha e dava um “cascudo” na cabeça. Até a minha mãe foi lá no colégio, por causa disso. Não era só em mim que ela batia, mas também em todos os outros alunos. Esse medo de errar me atrapalhou, eu não conseguia aprender, só ficava pensando se ia apanhar... Hoje perdi um pouco mais o medo de errar, porque quando erro meus pais compreendem. Errar é humano.*

A violência física que Sandro sofreu em sala de aula por parte da professora fez com que ele, certamente, ficasse bloqueado em relação ao aprendizado de matemática. Como na situação escolar inicial, ele pôde contar com a mãe que intercedeu a seu favor, passou a ter os pais como referência de proteção e tem menos medo de errar. No entanto, essas marcas ainda lhe causam dificuldade para enfrentar os erros que comete em matemática. Sente-se ainda constrangido, pois, inicialmente, me disse que fora reprovado “por não ter feito o pré-escolar”, mas, na continuidade de nossa conversa ele acabou revelando a violência que sofrera nas primeiras séries. Uma marca que lhe acompanha e ainda incomoda muito.

Josiel me disse que gosta de geografia, de português e de história, mas não gosta de matemática nem de física. Disse não gostar de matemática, *porque matemática é uma coisa que a gente tem que usar bastante a memória. Estar fazendo contas é uma coisa que mexe muito com a memória da gente.* Refere-se à dificuldade de compreensão em relação às abstrações que a matemática apresenta. Não se queixa dos professores de matemática e resguarda para si essa dificuldade sentida, diz que *eles estão lá para ensinar, se a gente não aprende é por falta de “ética” (sic) da gente.* Usa o termo *ética* para se referir à falta de compreensão e de postura adequada dos alunos. Segundo ele, os alunos são os **únicos responsáveis** pela dificuldade em aprender.

Apesar das lembranças muitas vezes desagradáveis em relação às experiências anteriores que tiveram estudando matemática, os alunos, de modo geral, dizem *querer aprender matemática de um modo mais fácil*, vencendo as dificuldades que sentiram e ainda sentem. Dizem que gostariam de *estudar uma matemática mais atual*, como falou Luciano no grupo focal. Marcos, de 22 anos, trabalha em uma vidraçaria e manifestou que precisa aprender mais sobre *medidas de área* para não errar as contas no trabalho. Isto principalmente em razão de – por política da firma - qualquer erro que cometa reverte para ele, como, por exemplo, ter que assumir as despesas de um vidro que tenha sido cortado com medidas diferentes das demandadas. Ele diz que *o cliente não perdoa, não quer nem saber se errei ou não e o patrão não quer levar prejuízo, sobra para mim.*

O aluno Matos, de 36 anos, revelou que gosta de matemática e que para ele a matemática é muito importante em virtude de *necessitar muito dessa disciplina para desempenhar seu trabalho*. Ele trabalha com a instalação e a manutenção de aparelhos de refrigeração, por isso, precisa calcular as dimensões dos espaços para definir de modo correto a *capacidade do aparelho que deverá ser instalado*. Diz que para isso sabe muita matemática, física e química, mesmo que não tenha completado oficialmente os estudos. *Tudo isso faz parte do meu trabalho, aprendi muito*.



**Desenho 6: Natureza** – ‘Matemática é uma disciplina como outra disciplina. Eu até gosto de estudar matemática, porque ela faz parte do meu trabalho. Matos – 36 anos.

Explorei um pouco mais o desenho feito por ele, durante a realização do grupo focal e ele revelou que por necessidade de ter que trabalhar para a sua sobrevivência foi obrigado a parar os estudos quando tinha 15 anos de idade Razão pela qual seu desenho traz os traços de adolescente, período em que deixou de estudar a matemática que é explorada na escola. Essa não-formalização do aprendizado se diferencia da *literacia* que, como se disse, é relativa ao aprendizado obtido a partir das situações vividas no cotidiano que não é um aprendizado formal escolar.

Da mesma forma que Matos, outros alunos como Dona Firmina, Luciano, Rosivaldo e Marcos, desempenham atividades profissionais que demandam a matemática em suas

execuções. Eles são vendedores em casas de materiais de construção, trabalham em vidraçarias, são técnicos em refrigeração, cozinheira, dentre outras atividades, e desempenham bem suas funções, por terem apreendido matemática, a partir do sentido que os conteúdos representam para o que fazem. Percebi essa desenvoltura a partir de situações que apresentei a eles, procurando articular os assuntos em que estavam sentindo dificuldades com o que faziam e os resultados foram muito bons.

Inspiro-me em D'Ambrósio para assumir a idéia de que a escola precisa *se dedicar, com igual prioridade, a fornecer aos estudantes instrumentos analíticos e instrumentos tecnológicos*, indispensáveis ao bom desempenho das atividades em seus cotidianos. Os *instrumentos analíticos*, que o autor denomina de *materacia*, *consistem na capacidade de interpretar e manejar sinais, códigos, e de propor e utilizar modelos [matemáticos] na vida cotidiana*. Os instrumentos tecnológicos, o autor denomina de *tecnoracia* que é a *capacidade de usar e combinar instrumentos simples ou complexos, avaliando suas possibilidades, limitações e adequação a necessidades e situações*.

Sem esses instrumentos, tanto a alfabetização quanto a contagem não são suficientes para que o indivíduo se desvencilhe, com criticidade, das situações da vida.

As sociedades no tempo presente demandam que a escola desempenhe com mais eficiência sua função educativa, não restringindo sua atuação ao ensinamento de técnicas, que exija apenas habilidade em cálculos, memorização e repetições de procedimentos, mas, oportunizando ao indivíduo que *desenvolva sua criticidade, compreenda e saiba explicar o que está fazendo*.

Nesse sentido, um movimento acadêmico em torno dessa proposta vem emergindo, de forma que o ensino da Matemática passe a fazer sentido na vida dos alunos a partir de uma nova postura educacional do professor, que tenha como perspectiva a inclusão escolar com sucesso e conseqüente inclusão social dos alunos. Um processo que se encontra em evolução através da implementação da Educação Matemática, estratégia educacional que propõe novos paradigmas metodológicos e de estudo e pesquisa no ensino da matemática.

Na seção subsequente, traço uma breve retrospectiva de como esse processo vem se estabelecendo, para compreender essa proposta e refletir sobre sua importância político-pedagógica na EJA.

### → O Ensino da Matemática no contexto histórico

Um novo olhar, voltado para o Ensino da Matemática, vem surgindo em todo o mundo, a partir de reflexões e análises críticas de como esta ciência se constrói historicamente no mundo, na condição de disciplina escolar.

Uma retrospectiva histórica de como a matemática vem evoluindo no mundo acadêmico, evidencia sua vinculação com a história ocidental, uma vez que sofreu/sofre influência dos movimentos sociais, políticos e econômicos, uma vez que sua construção emerge das necessidades que grupos culturais apresentaram em um dado contexto histórico. Dessa forma, a matemática impõe-se pautada em *conceitos de rigor e de critérios de verdade* constituídos ao longo da história, desenvolvendo teorias e práticas voltadas para as resoluções dos problemas, que, quando criados, correspondiam/correspondem às necessidades da época vigente. No entanto, ao observar-se uma certa dinâmica de evolução, há necessidade de que o ensino da Matemática acompanhe esse processo, assumindo o contexto histórico atual.

Uma realidade vivenciada pelos alunos da EJA, sujeitos desse estudo, uma vez que 89% foram reprovados pelo menos uma vez durante sua vida escolar no Ensino Fundamental, corroborando para que estejam incluídos em um Programa Educacional Especial para concluir o Ensino Fundamental.

Posso afirmar ser da responsabilidade dos professores de matemática a função de desenvolver um processo pedagógico que favoreça os alunos e reverta o panorama da negatividade. Refiro-me, principalmente à Matemática na condição de disciplina escolar, com seu jeito de fazer mecânico ou memorístico e de se estabelecer na educação que, por apresentar resultados demasiadamente negativos é a disciplina responsável pelos maiores índices de reprovação e de conseqüente evasão escolar. Assumo as palavras de D'Ambrósio (2001) ao olhar para o futuro que já é agora, quais sejam:

O fracasso escolar, particularmente na disciplina de matemática, é irreversível no quadro conservador que predomina. A sociedade está mudando, as crianças estão mudando, o conhecimento está mudando. Não há como ser conservador com a educação matemática.

Inquietações como essa mencionada pelo autor referido vêm ganhando notoriedade no meio acadêmico brasileiro e mundial em torno do ensino de Matemática que se apresenta nos dias atuais em um momento *multiparadigmático*, como assim denomina Eduardo Sebastiani

Ferreira<sup>50</sup> quando se refere ao *paradigma metodológico* que a Educação Matemática vem construindo no presente. As abordagens que advêm deste paradigma “*revolucionam*” o fazer matemático na Educação. Dentre elas, destacam-se: a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, as abordagens de História da Matemática, de Resoluções de Problemas, a compreensão interativa do Construtivismo e as abordagens com utilização de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC).

Estas são abordagens de ensino que considero as mais adequadas para o público da EJA, uma vez que se aproximam muito mais das condições sociais desses alunos, dada a consideração do “sujeito da aprendizagem”, partindo do que o sujeito conhece ou situando-se no seu contexto social e histórico. Portanto, apresentam maior aceitabilidade nos campos educacionais e de pesquisa, uma vez que estão voltadas para a singularidade dos sujeitos envolvidos, para as suas culturas, seus saberes, seus valores, suas percepções e acima de tudo suas necessidades intelectuais, afetivas e relacionais.

Essas novas abordagens no âmbito deste novo paradigma buscam assumir um certo ponto de vista, a percepção dos sujeitos na sua totalidade, e para tanto requer um tratamento *holístico e transdisciplinar*, no qual a matemática não é percebida e desenvolvida de maneira isolada, mas sim interrelacionada com as demais áreas do conhecimento. Assim sendo, a matemática se inclui nessa teia de conhecimentos que lhe confere maior significado na formação de sujeitos participativos, críticos e solidários.

Diante dessa proposição, é demandado dos professores de matemática, entre ao quais incluo os professores de jovens e adultos em processo de inclusão escolar, a responsabilidade de formar seus alunos para *saber-fazer*, justamente para apropriarem-se com compreensão dos conhecimentos matemáticos, (re)significando-os, (re)construindo-os, de maneira correspondente aos seus contextos e necessidades.

No mesmo nível de importância, os professores precisam assumir a responsabilidade em formar os alunos também no *saber-ser*. Isto está relacionado às suas atitudes relacionais, com *respeito ao seu saber e do seu grupo social, para que então possa entender e respeitar o do outro*, (Cf. SEBASTIANI, 2001). Este princípio é considerado ‘fundante’ na construção da *cidadania planetária*, como assim se referem Boff (2002) e Morin (2001).

---

<sup>50</sup> Refiro-me a Eduardo Sebastiani Ferreira, professor emérito do Instituto de Matemática e Ciências da Computação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Manifestações em entrevista sobre a Educação Matemática em Revista da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1993.

Considero que para responder a essas demandas nos espaços escolares, faz-se necessário que a escola construa coletivamente, com a comunidade escolar, um Projeto Político Pedagógico fundamentado em princípios que orientem o desenvolvimento de um processo educativo comprometido com a construção de uma sociedade democrática, isto é, sem perder de vista nessa construção que a educação é um direito de qualquer cidadão e cidadã. Portanto, *é nosso dever lutar pela garantia deste direito e de todos os demais direitos humanos*, (GADOTTI, 1986:77). Além disso, há necessidade de que seja garantido um espaço de formação continuada na escola que implica garantir a possibilidade de construção de uma cultura de formação e desenvolvimento profissional nesse ambiente, a partir dos estudos, aquisição de novos aprendizados metodológicos, debates e reflexões críticas sobre os contextos sócio-ambientais e político-econômicos.

Nesse estudo, ficou evidenciado o quanto a ausência de uma proposta orientadora construída coletivamente, compromete a articulação e a sintonia do grupo de professores e de funcionários da escola. Na escola sob enfoque, cada um conduz seu trabalho desarticulado dos demais. A ausência de vínculo e de espírito de equipe compromete a condução do processo de ensino e de aprendizagem como já tive oportunidade de evidenciar na seção de análise dos professores da EJA.

Vale ressaltar, ainda, que em função de um processo formativo sistemático implementado na escola, fortalecemos nosso compromisso social e profissional. Para tanto, há a necessidade de partir de interpretações das realidades onde estamos inseridos, da análise crítica que fazemos sobre fatos político-pedagógicos e sócio-ambientais, no âmbito micro local, ampliando para uma dimensão macro, sem deixar de *avaliar suas contradições* como propõe Beltrame (1985:40), já referido, assumindo como princípio que *todo conhecimento local é global* (SANTOS, 2003).

Há necessidade, pois, de se buscar referenciais teóricos e elementos epistemológicos ou filosóficos que orientem e sustentem as práticas educativas presentes na escola. Ampliam-se, assim, as possibilidades de se assumir uma postura política e definirmos nossa conduta científico-pedagógica, voltada para atender aos interesses e necessidades das comunidades em que atuamos.

Trilhar por esses caminhos amplia possibilidades de estarmos contribuindo para a formação de homens e mulheres capazes de, por sua vez, contribuir para *determinar os rumos de suas próprias histórias*. Concordando com Freire, vale ratificar sua proposição de que o professor precisa *saber que tipo de educador ele é, a serviço de quem está trabalhando, quais*

*são os seus métodos, bem como buscar coerência entre o sonho político de educador, a sua utopia e os métodos do trabalho que ele usa* (1987:14). Há necessidade de situar-se em um lugar no qual um olhar macro em relação à Educação seja possível e fechar o “zoom” reflexivo na proposta da escola onde atua, em seu contexto, em sua equipe pedagógica, focando cada disciplina, conhecendo suas proposições e significados, construindo interações com as demais, estudando e (re)construindo possibilidades metodológicas.

Desafios como esses exigem, certamente, apoio institucional, para que essas vivências não sejam iniciativas isoladas e sem visibilidade, na perspectiva de se constituir uma política pública abrangente que atenda às demandas atuais, conferindo à escola um papel importante no apoio aos seus professores e professoras. Como enfatiza Sebastiani, já referido, torna-se imprescindível *a estrutura e o funcionamento da escola de forma tal que esta possa vir a funcionar efetivamente com as condições necessárias e que seus profissionais sejam respeitados e valorizados na formação de cidadãos.*

O movimento de mudança na Educação Matemática vem ganhando muitos adeptos, muito embora encontre no meio educacional algumas resistências por parte de professores, pelos mais diversos motivos. Posso citar algumas, tais como: a acomodação frente ao que já vem fazendo, o enaltecer da ciência pela ciência; a resistência usual às mudanças pelo receio do novo, já que custa desacomodar muitos valores já estabelecidos e arraigados, como também por falta de oportunidades de refletir sobre sua própria prática docente, sobre os contextos atuais, sobre as necessidades emergentes e presentes, e principalmente sobre paradigmas emergentes.

#### → **O lugar da Educação e da Educação Matemática na (re)inclusão/exclusão social**

Assegurar espaços formativos de professores nas escolas constitui desafios que precisam ser assumidos ou enfrentados. Dessa forma, parece possível contribuir para que cada um e cada qual se competente para avançar no tempo presente. Isto significa realizar as ações docentes em consonância com uma política voltada para a formação e desenvolvimento profissional do professor que tenha por princípio a **formação para considerar e respeitar os Direitos Humanos.**

Os espaços de formação na escola proporcionam aos professores e à direção subsídios e oportunidades de aprendizado no campo sócio-cultural, em relação aos alunos da EJA e aos contextos sócio-culturais mais próximos. Através da formação continuada, é oportuno aos

professores ampliar progressivamente sua percepção e compreensão da Educação, na perspectiva de compreender e localizar a EJA em um contexto mais amplo. Possibilita também ao professor, em nível escolar específico, voltar-se para a proposta da escola onde atua, refletir sobre seu contexto, sua equipe, focar sua disciplina, conhecer suas proposições e significados, construir interações com as demais, estudando e (re)construindo possibilidades metodológicas, numa proposição incluyente.

Reitero que é preciso garantir nas próprias escolas, espaços sistemáticos de formação, de planejamento e de avaliação do processo pedagógico.

Parto do pressuposto que ao trilhar por esses caminhos, amplia-se a possibilidade de contribuir para a formação de homens e mulheres propositivos e participativos na transformação dessas realidades injustas e excludentes.

Não perdendo de vista o que ressalta Aragão (2005:22)<sup>51</sup>, em relação à nossa postura profissional diante dos projetos políticos vigentes, quando nos ensina, que *educar é sempre um ato político*, sendo assim torna-se imprescindível definir nossa opção/posição se é a de *reforçar as forças que lutam para perpetuar* ou optar pelas forças *que lutam para transformar as relações sociais em busca da emancipação e da liberdade*.

Diante dessas questões, não se pode mais conceber que o ensino, especialmente o de matemática, enfatize unicamente a *memorização*, a *reprodução* ou *replicação técnica de algoritmos*, sem significado e sem compreensão, bem como conceba os educandos como meros *receptáculos de informações*. Essa prática, ainda se encontra muito presente nos dias atuais, pelo que pude registrar nas aulas de matemática para as 3ª e 4ª etapas da EJA. Nestes termos, tenho percebido um grande prejuízo em relação à aprendizagem, além da dificuldade que se cria em relação à compreensão, por se tratar de conteúdos descontextualizados, desconexos e desatualizados. A aprendizagem memorística ou mecânica não contribui em quase nada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, de análise e de percepção crítica dos conhecimentos/conteúdos escolares. Impossibilita, pois, aos educandos a produção e a (re)significação de conhecimentos matemáticos, de forma tal que esses sejam úteis na conquista de uma vida de melhor qualidade e na formação de cidadãos participativos com perspectivas de construção de um mundo com condições dignas de vida.

Nos dias atuais, quando os grupos sociais já se comunicam com maior intensidade e facilidade em virtude das possibilidades tecnológicas de transporte e comunicação que foram

---

<sup>51</sup> Citando Gadotti



criadas, há a necessidade de construção de uma proposta de educação transcultural, que possibilite o *diálogo entre comunidades culturais*. Isto configura uma contribuição em termos da promoção de interação e de reconhecimento dessas comunidades entre si. (Cf. D'Ambrósio: 2002).

Considero que também há a necessidade de desenvolver nas escolas, processos de ensino e de aprendizagem que valorizem e fortaleçam a identidade e as raízes culturais dos grupos com os quais atuamos, permeando os conhecimentos específicos e curriculares abordados, como também promovendo a *Educação para o Direito*. Encontro nas proposições da Educação Matemática a viabilidade para essa prática pedagógica que traz por princípio a vivência de direitos humanos.

Nesta perspectiva, devemos ter em vista que a base filosófica da Educação pauta-se no *princípio da inclusão*. Isto possibilita reconhecer que a inclusão social é uma confirmação do humano e do social. No dizer de Dallari (2005), *educar para os direitos humanos é contribuir para a tomada de consciência de que a pessoa humana é o primeiro dos valores*. Isto significa implicar e comprometer-se, efetivamente, com o respeito à dignidade dos seres humanos e aos valores fundamentais da humanidade. Parte-se, assim, do princípio de que os direitos e valores humanos são universais, posto que nenhuma pessoa pode deixar de usufruir desses direitos e de considerar esses valores. Enfim, podemos assinalar que *promover a exclusão implica negar o humano*.

Sendo assim, indico a escola como um espaço social e educativo favorável à difusão e ao conhecimento dos Direitos Humanos. Nessas últimas décadas, muitos instrumentos jurídico-sociais foram normatizados, tais como convenções, pactos, acordos, tratados, estatutos e outros. No entanto, nem todos foram ou estão sendo cumpridos. Há a necessidade de que esses sejam conhecidos e cada vez mais divulgados para que as pessoas tomem consciência de seus direitos e possam exigir seu cumprimento, de forma tal que essas normativas que se originaram das necessidades de um grupo social ou de um povo, não percam a sua razão de existir.

No Brasil, existem os chamados *excluídos tradicionais*, como assim denomina Dallari, como referência a *figuras sociais historicamente discriminadas*, tais como os *afro-descendentes, as mulheres, as pessoas com deficiência, os pobres, os marginais da sociedade e da educação, as crianças e os jovens*, dentre outros. O que temos visto é que muitos desses jamais conseguem superar a sua condição de excluídos. Apesar de a Constituição Brasileira afirmar a *igualdade de todos*, bem como a liberdade de ser e de existir, os pobres, por

exemplo, não têm a mesma condição de liberdade que os chamados incluídos possuem, pois não apresentam condições mínimas de vida digna. Isto parece contraditório à Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada também pelo Brasil, quando assevera que *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*. Podemos incluir tal compromisso em nossas ações docentes? Considero que temos essa função como educadores, principalmente quando atuamos com os grupos de alunos da EJA, sujeitos integrantes dos chamados *excluídos tradicionais*, em virtude das condições de vida que apresentam.

As novas feições da exclusão nos apresenta “novos excluídos” oriundos da globalização, vítimas da liberdade de mercado que prega o neoliberalismo, mas que favorece os detentores do poder econômico e financeiro, estabelecidos em bases fortes ao longo da história. A afirmação de Frigotto e Gentili (2001: 9), expressa essa realidade, assim:

O impressionante avanço das forças produtivas aumenta as possibilidades de prolongar e melhorar a vida humana, ao mesmo tempo em que mutila e torna precária a vida de quase a metade dos habitantes do planeta. Milhões de seres humanos, especialmente do Terceiro Mundo, sofrem, ainda hoje as conseqüências brutais da fome e de doenças endêmicas cuja cura já era conhecida desde a Idade Média. Mais de mil e duzentos milhões de adultos são violentados pelo horror político e econômico do desemprego estrutural, enquanto milhões de meninos e meninas são quotidianamente submetidos a maus-tratos e violência em um mercado de trabalho que os reduz a meros escravos, negando-lhes os mais elementares direitos humanos e desintegrando-os física, psicológica e afetivamente.

Considero que a escola consiste em um espaço que, genuinamente, pode favorecer a orientação e a prática da ética e da solidariedade humana, condição para a mudança dessa realidade que precisa ser difundida entre todos integrantes da escola, para o exercício coletivo da cidadania, independente da função que exerce e, quando professor, da disciplina pela qual é responsável. Em concordância justamente com o que Dallari (2003) assinala:

Através da educação para os Direitos Humanos os dominados, discriminados e excluídos adquirem consciência dos direitos inerentes à sua condição humana e começam a lutar por eles. Entre os dominadores alguns já perceberam que se persistirem as injustiças e as violações graves de Direitos Humanos haverá a “*guerra de todos contra todos*”. Se houver empenho e determinação não estará longe a nova sociedade, livre de injustiças e exclusões sociais.

Infelizmente, via de regra, a instituição escolar perde a oportunidade de exercer seu papel incluyente, uma vez que se vê, por vezes, uma prática de exclusão sempre presente, constatada pela forma pela qual se processa o ensino e a aprendizagem, nos quais os conteúdos são desinteressantes, descontextualizados e excessivamente técnicos. Predomina, assim, a avaliação pautada em um suposto “rigor” e numa suposta “verdade absoluta”. A

avaliação é realizada com o fim de identificar exatamente os erros para punir, ao invés de ser com o objetivo de rever o que não foi bem, o que precisa ser novamente focado. São evidências presentes nos dados de evasão e reprovação escolar, que constam nas estatísticas escolares, nos censos das escolas e Secretarias de Educação e mesmo do MEC, e que tivemos oportunidade de registrar, como já exposto, entre os alunos da EJA.

→ **Princípios e critérios de avaliação para incluir ou excluir**

As práticas avaliativas dos dois professores enfocados neste estudo são semelhantes. Ambos realizam provas escritas e realizam trabalhos, como atividades que ampliem a garantia em obter alguns pontos para serem somados com os obtidos numa única e mesma avaliação escrita, objetiva e obrigatória. Desde o primeiro bimestre, no entanto, em termos de ‘beneplácito’, a Professora Luna incluiu em sua avaliação, “pontos” atribuídos pela *participação nas aulas* e pela *freqüência ou assiduidade dos alunos*.

O Professor Francisco ainda não incluiu nem distribuiu “pontos” por esses aspectos na sua na avaliação, em virtude de, como diz, ainda *não conhecer bem os alunos*, pelo curto espaço de tempo de experiência na escola. Este professor justifica seu procedimento avaliativo, assim: *Na minha avaliação eu procuro também priorizar a presença do aluno em sala de aula, o esforço, o comportamento. Nesse bimestre não foi possível por falta de tempo e de conhecimento dos alunos. Mas, no próximo bimestre ...*

Quando o professor me deu a conhecer as notas obtidas pelos alunos na avaliação escrita, estas estavam ‘muito baixas’, motivo pelo qual os alunos queriam fazer um “abaixo-assinado” contra o professor. Esta reação assinada acabou sustada pela representante de turma, por ela própria considerar que *os alunos eram os únicos responsáveis pelo resultado obtido*.

A Professora Luna concebe a avaliação a partir da soma de resultados das atividades que realiza com os alunos, como assim expressa:

*A avaliação para mim deve ser somativa... Eu não vou avaliar o aluno só por “aquela prova” que ele fez “naquele dia”. Se por qualquer circunstância ele não soube responder uma questão em um determinado dia, posso apresentar uma outra possibilidade em outra ocasião e o aluno, quem sabe, consegue tirar uma nota melhor. Tenho que entender que os alunos podem estar trazendo algum problema para escola que, naquele momento, os impede de realizar uma boa avaliação. Preciso acreditar naquele aluno para lhe dar uma nova chance, para ele poder tentar se “sair melhor”. O que não posso fazer é colocar mais uma pedra no seu*

*caminho, abrir mais o buraco de problemas que apresenta... Preciso entender que o aluno pode estar procurando na escola um estímulo para amenizar seu sofrimento...*

Acompanhei a realização de avaliações nas classes desses dois professores. Observei que da mesma forma que os exercícios são explorados durante as aulas, também são apresentados nas avaliações escritas, em meros termos repetitivos. Os alunos apresentam as mesmas dificuldades nas resoluções, embora já tenham feito esses exercícios em outras ocasiões em aulas. São questões que avaliam somente os termos da *memória da seqüência técnica* para desenvolver algoritmos ou alguma informação de caráter teórico sem preocupação de que esta venha a fazer sentido para o aluno.

Na 4ª etapa, as questões de uma das avaliações foram “ditadas” para a classe e se referiam a ‘*operações entre monômios*’. Como os alunos não sabiam registrar em linguagem matemática o que o professor ditava, os resultados negativos começaram a aparecer desde a ‘proposição do problema’ ou dos termos dos exercícios e não foram bons.

Ao meu ver, em ambas as situações esses resultados insatisfatórios já estavam previstos pois os alunos já haviam dito e demonstrado que *nada tinham aprendido daqueles assuntos*. As avaliações estavam sendo realizadas para cumprir prazos e tinham um caráter unicamente burocrático. No entanto, seus resultados certamente fomentaram ou cultivaram a baixa auto-estima e a perda da autoconfiança dos alunos, podendo redundar em nova reprovação e novo abandono escolar.

Para o Professor Francisco, o resultado da avaliação teria sentido sobretudo para o próprio professor, porque *iria contribuir para a definição do conteúdo a ser priorizado nas aulas subseqüentes*, por considerar que ele poderia “*conhecer os alunos*” a partir da avaliação. O professor assim se pronunciou sobre a avaliação dos alunos da EJA:

*Considero que a matemática não é responsável pela reprovação e nem do abandono da escola. O professor tem que procurar mostrar que a matemática não é um bicho de sete cabeças, qualquer pessoa tem capacidade de aprender desde que se dedique. Eu reprovoo poucos alunos, no máximo 5%. Geralmente a reprovação não é só em matemática, ocorre em outras disciplinas também. Se continuar trabalhando nesta escola, quero ver o resultado da primeira avaliação, pra poder formar um caminho. Nós não podemos deixar de dar o conteúdo, mas, por outro lado, de que adianta a gente dar o conteúdo se os alunos não estão aprendendo, e se não estão aprendendo é porque não têm base. Fica uma*

*indefinição: É para dar o que não estão entendendo, ou continuo o conteúdo para ver se eles aprendem outras coisas? [Os grifos são meus]*

O Professor Francisco pauta-se em uma avaliação de natureza quantitativa, a partir de questões de cálculo em álgebra para então traçar um perfil dos alunos e definir uma proposta curricular. Dessa forma, desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos e os elementos sócio-culturais como base de sustentação desses novos aprendizados. São suas as informações seguintes:

*Na primeira avaliação, a gente tira uma base de quem aprendeu, de quem não aprendeu, de quem é esforçado ... ou não! Têm uns que são interessados, têm uns que são inteligentes, eu penso que tem que tirar uma base nessa primeira avaliação, pra depois se tomar uma atitude, ver o que se pode fazer... Mas, que é complicado isso é!*

Perguntei à Professora Luna sua opinião em relação à participação da matemática na exclusão escolar do aluno. Ela respondeu:

*Eu não vou percentuar, mas, por mais que a gente diga que a matemática está tirando aquela máscara de bicho papão, ela ainda está vestindo a carapuça... Considero que está difícil deixar essa máscara, por que a matemática envolve raciocínio. O aluno já traz o rótulo 'eu tenho dificuldade', 'eu não aprendo isso', ele mesmo já coloca dificuldade na maneira de aprender. Depende muito de quem está ali na frente pra ele poder ter gosto. O aluno até procura ter gosto, mas, pode não gostar da matemática e também não gostar do professor. Assim ele não aprende nunca. A matemática é conduzida pelo gostar de quem está ensinando. Só o interesse em aprender matemática não basta.*

Na visão de Luna, os resultados da avaliação podem contribuir para a desistência dos alunos:

*Os alunos vêem na matemática um "bicho papão"... Nós professores precisamos mudar essa imagem porque o aluno da EJA já traz muitas dificuldades e se não estiver conseguindo aprender matemática ele diz: 'Poxa, eu já estou com muitos problemas e não estou conseguindo aprender matemática, é melhor parar...'. Se ele tira nota baixa na primeira e na segunda avaliações, então, na segunda, perde as esperanças e decide parar de estudar.*

A Professora Luna diz que dialoga muito com os alunos sobre essas questões e ressalta a nossa responsabilidade em procurar minimizar as dificuldades que os alunos apresentam pela não aprendizagem dos conteúdos das séries anteriores. A postura de alguns professores é, no entanto, de transferir essa responsabilidade para o professor das séries anteriores, sem dispensar nem atenção nem tempo ao preenchimento das lacunas, que vão sendo “transferidas” para as séries seguintes e, como uma bola de neve, vão se somando outras dificuldades.

Por essas razões, a professora considera que é melhor ***trabalhar a partir das dificuldades que os alunos apresentam***. São suas as manifestações seguintes:

*Eu prefiro dar pouco conteúdo para que os alunos aprendam do que dar todo o conteúdo e eles não aprenderem nada. É claro que a gente não consegue 100% de aprendizagem, pois tem que levar em conta o ‘fator tempo’ dos alunos, a frequência que não é regular devido a problemas no trabalho, os filhos que adoecem ... Assim, deixam muitas vezes de aprender o conteúdo do dia que faltam à aula. Temos que saber que lidamos com seres humanos, por isso o aluno deixa de ser aluno, passa a ser **um ser humano** com seus problemas, com as suas dificuldades. Se o professor assumir a postura irresponsável e disser: ‘se não podes vir pra aula é melhor parar’, estará prejudicando a auto-estima do aluno. Que educador estará sendo esse professor?*

No ensino de Matemática para jovens e adultos, precisamos não perder de vista as expectativas dos alunos, bem como, a garantia de um ensino de qualidade dos conteúdos abordados e necessários ao aluno, quer seja em relação aos correspondentes à etapa em curso quer seja os que lhes darão sustentação para a continuidade da escolaridade. Para tanto, não podemos perder de vista os parâmetros dos programas oficiais e a possibilidade de continuidade dos estudos. Dessa forma, assumo com Fonseca (2002), o valor de uma reflexão que envolva alunos e professores na busca de definir o que seria essencial na Educação Matemática no nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No entanto, o que registrei nas classes da EJA é que essa responsabilidade é *exclusiva do professor de cada etapa* sem que haja qualquer diálogo entre os professores ou entre os professores e a equipe pedagógica, pois os que assumem responsabilidades na escola, pelo que percebi, mal se conhecem. Os professores, geralmente, “escolhem conteúdos” utilizando um livro didático, ou a programação fornecida pela Secretaria da Educação, ou mesmo por

razões pessoais de preferência, sem que haja clareza dos critérios que os orientam nessa escolha.

Vale ressaltar que na *definição do essencial* não podemos simplesmente eliminar conteúdos considerando unicamente o grau de dificuldade que apresentam para esse grupo. Pelo contrário, há necessidade de ser construída coletivamente uma programação cuja qualidade, nos termos de Fonseca, já referido, *seja tanto melhor na medida em que é consciente e honestamente elaborada e assumida por aqueles que se dispõem a desenvolvê-la.*

Considero que uma proposição como essa se apresenta como viável para a formação dos professores de jovens e adultos, posto que pode contribuir para que, de forma amadurecida, se compreenda a importância de mudança de concepção em relação à definição de conteúdos, deixando de considerar o “que dá pra ensinar” de Matemática numa escola para Jovens e Adultos para a buscar a inserção do ensino da Matemática na Educação Fundamental de pessoas jovens e adultas para formação do cidadão desejável para este País.

## À GUIA DE CONCLUSÃO: APRENDIZADOS QUE FICAM

Vejo o momento pedagógico atual como promissor porque os alunos nos estão obrigando a repensar as imagens deles e as nossas.

**Miguel Arroyo**

Ao final, decido interromper o processo reflexivo desencadeado nesta pesquisa, em torno da temática exclusão/inclusão escolar e social tendo por parâmetro o ensino de Matemática junto aos alunos que frequentam as classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem qualquer pretensão de que esse seja um relato conclusivo. Ao meu ver, é sobremaneira necessário deixar o caminho aberto para outras reflexões imprescindíveis a essa temática.

Creio ter sido evidenciada a complexidade do tema, uma vez que os elementos de análise que destaquei como intervenientes no fenômeno de exclusão escolar e social são mobilizados e se manifestam de modo diferenciado de acordo com o contexto sócio-cultural em que se inserem. Cada elemento demanda uma análise relacional, decorrente de sua mobilidade dinâmica e da diversidade apresentada, uma vez que se entrecruzam, se inter-relacionam, participando intensamente do desencadeamento e da manifestação desse fenômeno. Por ser assim, discorrer sobre essa temática exigiu/exige um olhar multifacetado e um tratamento plural, para além do cotidiano da sala de aula, abrangendo o contexto escolar, comunitário e global.

Defini como eixo temático orientador para essa finalização **os aprendizados que ficam** a partir da trama narrativa construída, em especial os aprendizados que foram construídos no percurso da investigação. Considero também que tais aprendizados dizem respeito também aos leitores desta narrativa que com ela se identificaram e puderam se envolver na trajetória de sua construção.

Destaco de início a **apropriação das diretrizes metodológicas da pesquisa narrativa** como um dos aprendizados que me possibilitaram construí-la, além de propiciarem auto-formação em função justamente da reconstrução e da interpretação de minha trajetória profissional, transversalizada pela trajetória de vida, e a partir das interpretações que elaborei durante a construção desta narrativa. A elaboração de meu memorial me oportunizou rever minha prática pedagógica e localizar-me nesse novo propósito. Aguçou minha sensibilidade diante do **fenômeno da exclusão social**, como situação evidente de privação de direitos humanos vivenciada a cada dia pelos alunos. Retomei e revivi os movimentos e a vinculação



a organizações sociais nas quais atuei/atuo na condição de professora de matemática e militante na luta pela conquista de direitos, durante toda a vida.

Aprofundei meus estudos sobre a temática definida com o objetivo de **conhecer as concepções existentes e compreender os impactos que a exclusão social promove sobre os indivíduos e grupos sociais**. Procurei saber como se processa a construção dos indicadores sociais que retratam as situações de exclusão social no Brasil, além de aprofundar leituras sistematizadas sobre os espaços onde esse fenômeno é mobilizado e se manifesta, identificando suas causas e elementos sócio-culturais, político-econômicos e ambientais que concorrem para que se evidencie em maior ou menor intensidade.

Apesar de já ter tido a oportunidade de atuar em alguns desses cenários, realizar um estudo criterioso distanciada desses lugares, me possibilitou um olhar crítico e fundamentado em bases epistemológicas que dão sustentação não só para compreendê-los e esclarecê-los, mas também para neles vir a atuar com consciência e procedência. Evidentemente a emoção, lembrar, relembrar e conhecer perpassou todo o processo de construção desta narrativa.

Mais do que nunca, reafirmo meu compromisso político-pedagógico de através da educação continuar a desenvolver com esses grupos um processo educativo que vise a transformação das suas realidades pessoais e sociais.

Em cenários de exclusão social como os apresentados, destacam-se brasileiros negros, mulheres, crianças e adolescentes, deficientes, homossexuais, analfabetos, desempregados e sub-empregados, que vivem na *condição de pobreza* que atinge aproximadamente 53 milhões de pessoas e, segundo IBGE, um terço desses vive na *condição de miséria*. Uma realidade decorrente das desigualdades sociais, da falta de emprego, da falta de habitação, da falta de educação, da falta de acesso à saúde, da falta de saneamento básico, da falta de terra para cultivar, da falta de alimentação que impõe a grupos específicos condições mínimas de sobrevivência e de vida digna.

Um dado merecedor de nossa atenção refere-se ao contingente populacional que suplanta o da pobreza, pois se refere justamente ao número de pessoas entre 14 e 64 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e totalizam 66 milhões de brasileiros (Fonte: INEP, 2004). Desse grupo populacional emerge a demanda potencial para o programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA que, no tempo presente, atende tão somente a 5% desse contingente. Um quantitativo irrisório diante da demanda potencial, mas que exige de nós como profissionais atuantes na Educação um olhar especial e uma prática pedagógica

realmente eficaz, impedindo que esses alunos jovens e esses adultos que buscam na escola uma via para sua (re)inclusão social venham a ser (re)excluídos desse Programa de Ensino, de forma tal que nem tenham espaço nem ânimo de retornar.

Essa situação constitui um paradoxo nesse contexto de exclusão, uma vez que a escola representa para os jovens e adultos um espaço *concreto*<sup>52</sup>, um tipo de *‘fortaleza’* para abrigá-los e às suas lutas por inclusão social, um espaço de conquista e vivência de cidadania no qual desejariam encontrar cumplicidade de realização por parte dos professores, da direção e dos demais funcionários.

No entanto, grande parte das **escolas não se organiza nem social nem pedagogicamente para acolher os alunos da EJA**, sendo assim corrobora com o processo de exclusão de seus alunos. As escolas nas quais classes da EJA são organizadas, em especial a escola que se constituiu lócus desta pesquisa, apresentam-se inadequadas para receber os alunos jovens e adultos, desde as suas instalações físicas, as salas insuportáveis, quentes e mal iluminadas, pouco arejadas e barulhentas, sem higiene e limpeza, sem área de lazer, sem biblioteca e sem espaço para alimentação.

As regras escolares estabelecidas em relação a **horários** e a **calendário** são impositivas – e já de caráter excludente – pois são invariáveis, únicos e inflexíveis, baseados em critérios de regularidade, pensados para alunos “em fase”, deixando, assim, de considerar as especificidades regionais e de manifestar preocupação em conciliar o horário das aulas e dos estudos com o horário das ocupações de trabalho dos alunos.

O currículo escolar é desconectado das realidades, não levam em conta as necessidades dos alunos, uma vez que os professores se orientam exclusivamente por uma programação elaborada pela Secretaria de Educação, sem tentar reconstruí-la ou ajustá-la de acordo com as características e faixa etária do grupo de alunos com o qual trabalha.

Na escola não há espaço nem disponibilidade pedagógica para que os professores dialoguem entre si, se conheçam, troquem idéias e experiências, desenvolvam estudos e avaliações conjuntas sobre a EJA, aproximem-se da direção e construam novas proposições pedagógicas.

Diante de tal descompasso, as atitudes dos alunos revelam a contradição e desmascaram o *convívio pacífico no ambiente escolar* por entre suas **práticas antipedagógicas e anticidade**. Por isso, na forma que lhes é possível, os alunos reagem e

---

<sup>52</sup> No sentido marxista de ‘multiplicamente determinado’.

manifestam, do seu jeito, desconforto, através de condutas de protesto classificadas ou restritas a “coisas de alunos”, a ‘*indisciplina*’, que suscitam, como usual, as punições escolares por parte de quem não sabe ou não quer fazer uma leitura real da situação e do direito de cidadania desses alunos. As manifestações hostis de incompreensão ou de indiferença da escola ocasionam aos alunos a “saída à francesa”, novo abandono da escola e dos estudos, uma atitude claramente induzida pela incoerência das ações e falta de propósitos pedagógicos e de comprometimento social da escola.

As escolas atuam contraditoriamente quando deixam de criar condições para que esses alunos da EJA possam conciliar o estudo, a escolaridade **com** a luta diária pela sobrevivência, quando deixam de desenvolver uma proposta pedagógica adequada ao público em relação ao tempo, ao currículo e aos programas, ao conhecimento cidadão e à própria organização escolar, **desconsiderando sobretudo que são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem**. Essa situação se evidenciou claramente no contexto escolar investigado.

Por razões como essas, como professores de matemática não podemos perder de vista no nosso cotidiano escolar o importante aprendizado que se refere **ao conhecimento sócio-antropológico de nossos alunos**. É preciso ter a compreensão de que os alunos da EJA, em sua maioria, são alunos-trabalhadores que vivem em situação de pobreza, excluídos socialmente de seus direitos básicos, estão destituídos de uma vida digna, são oprimidos e se diferenciam regionalmente. Em nosso contexto regional amazônico, incluem-se nesse contingente os povos das florestas, os seringueiros, os pescadores, os extrativistas vegetais e minerais, os camponeses, os ribeirinhos, os remanescentes de quilombos, os índios, entre outros. Apesar da diversidade sócio-cultural e geográfica e de suas histórias de vida, todos trazem uma característica comum, são jovens e adultos excluídos da escolaridade dita regular e que, numa dada fase da vida, retornam à escola para iniciar, ou retomar a escolaridade perdida ou que lhes foi negada na infância e na adolescência. Essa diversidade de sujeitos demanda propostas pedagógicas diferenciadas que se coadunem com as especificidades das distintas realidades. Esta é exigência social que não exime professores de matemática nem quaisquer outros dessa responsabilidade.

**Desconhecer nossos alunos**, nada saber das suas origens, do que fazem, das suas dificuldades, de seus percalços escolares, dos conhecimentos que possuem ou deixam de possuir, das suas motivações e dos seus sonhos futuros, nos impede de construir uma proposta adequada ao grupo com o qual atuamos, contribuindo inevitavelmente para o seu insucesso escolar. O que pude registrar nessa pesquisa é que esse desconhecimento imobiliza os

professores de matemática em relação aos conteúdos explorados, uma vez que não possibilita abordagens de ensino que impliquem correlações com as ocupações de trabalho dos alunos ou com sua vida cotidiana e cidadã.

A **predominância de jovens** nas classes da EJA desestabiliza o cotidiano escolar, gera inquietação permanente na sala de aula, posto que os conflitos emergem e se tornam presentes, mas ninguém aborda tal questão, que perpassa o cotidiano da sala de aula como se não existisse. Observa-se, assim, nas relações interpessoais estabelecidas um misto de solidariedade e de impaciência da parte de todos e de cada um dos alunos. Na prática investigativa do ‘grupo focal’, realizada com os alunos, esse assunto veio à tona e pude ver que, embora os alunos conversassem respeitosamente entre si manifestando suas inquietações, esse problema não se restringia apenas a ‘*promessas de respeito mútuo*’ entre os alunos de faixas etárias diferentes, conforme acordado nesse diálogo entre adolescentes e adultos, mas demandava, certamente, um tratamento pedagógico que respondesse à heterogeneidade etária.

Os professores também manifestaram seu desconforto em lidar com discrepâncias de idade, no entanto, não parecia haver, da parte deles, nenhum movimento pedagógico nesse sentido, uma vez que os procedimentos didático-pedagógicos usuais de sala de aula desconsideram essa diversidade, por serem claramente lineares e ‘*assépticos*’, distanciados da realidade e das experiências acumuladas dos alunos.

A Professora Luna chamava os seus alunos de ‘*crianças*’, em várias circunstâncias, ‘*boa noite crianças*’, ‘*como estão crianças*’, ‘*vamos parar de conversar, crianças*’, ‘*vamos fazer os exercícios, crianças*’... e assim buscava homogeneizar a classe na tentativa de repassar a idéia de que todos precisavam ser tratados igualmente. De outra forma, o Professor Francisco ignorava situação de diversidade da classe, mesmo tendo expressado perceber que os alunos se diferenciavam e que *os alunos de idade mais avançada apresentavam maior grau de dificuldade em compreender os conteúdos*. Os professores por ignorância ou desaviso perdem a oportunidade de trabalhar, por exemplo, com conhecimentos relativos à construção civil, que possam ter sentido e significados para quem trabalha nessa área, ou conhecimento passíveis de significação para quem gerencia uma casa como é o caso de quase todos os alunos das duas classes da EJA. Além desses, há tantos outros conteúdos presentes no cotidiano desses alunos que necessitam de tratamentos científicos e pedagógicos para que sejam (re)significados.

Os assuntos ou os temas das aulas foram tratados de modo descontextualizado, mecânico, técnico e repetitivo, destacando-se somente a preocupação de estes virem a

corresponder minimamente ao conteúdo clássico das séries do Ensino Básico correlatas às etapas da EJA. Contudo, isso se dava de forma *apenas nominal*, pois foram geralmente apresentados da forma mais simplificada possível, contribuía fortemente para a incompreensão de seus significados e a ausência total de sentido para o alunado. Sendo assim, deixava de haver qualquer preocupação com a seleção e a organização dos conteúdos, bem como predominava a simplificação de conceitos e de processos para '*não complicar*' o aprendizado dos alunos, principalmente considerando a avaliação ao buscar fazer com que *as notas de avaliação não fossem 'muito baixas'*.

Optar pelo que é mais fácil, sob o ponto de vista único do professor, acaba tornando o conteúdo incompreensível para os alunos, como ocorreu na abordagem do conteúdo matemático sobre 'monômios', na classe da 4ª etapa, e sobre 'expressões numéricas e números inteiros relativos', abordados na 3ª etapa. Do modo como foram abordados, os alunos não compreendiam os significados da linguagem matemática presente e nem lhes faziam sentido algum os raciocínios objetivados em virtude do nível de elevada abstração que lhes foi imposto sem explicitação das relações simbólicas. Os alunos copiavam "sínteses dos assuntos" postas no quadro de escrever, sem que houvesse qualquer contextualização ou explicação prévia sobre tais assuntos, em seguida os professores resolviam "alguns exercícios" que serviam de exemplo e passavam outros para que os alunos resolvessem sozinhos, sem explicação. Após algum tempo, independentemente de os alunos terem ou não completado os exercícios, faziam "a correção", sem que houvesse um olhar mais aguçado e até mesmo individualizado para as dificuldades que os alunos apresentavam.

A preocupação em relação às avaliações da aprendizagem se restringe, geralmente, ao *valor das notas obtidas*, sem que haja preocupação com a compreensão dos alunos. As "revisões" são/foram realizadas do mesmo modo e nos mesmos termos em que os assuntos haviam sido/são apresentados, mantendo dessa forma as mesmas dificuldades, mas favorecendo claramente à memorização, a mecanicização de conceitos e processos.

Reduzir a ação pedagógica a um *mínimo* de conhecimentos ou de informações científicas esparsas, desconsiderar e não contribuir para a (re)significação dos conhecimentos cotidianos que os alunos da EJA construíram durante o seu percurso da vida, além de infringir um direito básico para a prática da cidadania pelo acesso à Educação e à Cultura, materializa o desrespeito a esse público e transparece a discriminação que os alunos da EJA sofrem por parte da sociedade, do sistema educacional e da própria escola.

A postura docente emergente e subjacente às práticas pedagógicas dos professores de matemática que registrei, também é denunciada em outros contextos por Hage (1995), Arroyo (2004) e Fonseca (2002), em relação à discriminação que esse público vivencia, por serem considerados ‘*menos capazes*’, em virtude da idade, ou por terem vivenciado ‘*fracassos escolares*’ dadas as múltiplas reprovações, e abandonado os estudos ou, ainda, por terem iniciado a escolaridade somente na fase adulta.

De modo geral, os alunos da EJA são *considerados alunos “menos inteligentes”, “inferiores”, “coitadinhos” e acabam sendo marginalizados porque não dominam o saber da cognição* (Hage, 2005). No meio rural, ainda sofrem a discriminação de que não mais são capazes de lidar com um *instrumento tão leve como o lápis* - uma alusão de que *lidam bem com instrumentos pesados* como as ferramentas usadas na agricultura - expressando a idéia de que apresentam dificuldades com a leitura e escrita.

Da parte do sistema educacional e da escola, uma evidência notável é a de que se concebe a EJA como programa de educação em plano secundário. Além de discriminação patente, há que ser considerada a própria trajetória conturbada de implementação de propostas de educação de jovens e adultos trabalhadores desde o período colonial no Brasil (Cf. HADAD, 2002), evidenciada no tempo presente pelo parco financiamento sem garantia no FUNDEB e da grande demanda reprimida, a despeito dos esforços despendidos para fins de aumento das metas e dos recursos.

Ao focar a dimensão micro de gestão escolar, é evidente o **descaso em relação a EJA** quer pelas instalações físicas, os espaços inadequados, quer pelos currículos que não são definidos nem debatidos, e também pela ausência de formação específica dos professores. Além disso, para muitos professores e alunos, a EJA passa a ser um espaço educacional punitivo. Fica, pois, evidente a desvalorização que lhe é atribuída quando diante de qualquer ‘*ato de rebeldia*’ dos alunos com mais de 14 anos que estudam em séries do Ensino Fundamental, a direção da escola lhes *aplica a pena de ser transferido para estudar nas classes da EJA*. Da mesma forma, alguns professores são lotados pelas Secretarias de Educação à revelia, sem que sejam consultados ou sem que tenham um perfil que corresponda a esse Programa Especial de Educação. O que encontrei foram professores que desacreditam nessa modalidade de ensino, como claramente manifestou o Professor Francisco, um dos professores de Matemática que participou dessa pesquisa. Ele declarou não assumir qualquer compromisso com essa proposta político-pedagógica em razão de sua descrença. Por outro lado, quando outros professores depositam créditos de confiança na modalidade da EJA, não

se encontram devidamente apoiados e preparados suficientemente para essa função, como assim expressou a Professora Luna que reclama a ausência de formação e se ressentida da ausência de debates sobre a EJA no meio escolar e educacional.

Discorrer sobre os elementos que contribuem para a exclusão escolar dos alunos da EJA, por outro lado, implica sinalizar os elementos que contribuiriam para a inclusão social, neste caso analisado, uma vez que a relação inclusão-exclusão social se complementa e se imbrica justamente em função desses elementos.

A complexidade desse tema requer uma análise relacional entre os elementos que participam, mobilizam e promovem a exclusão escolar dos alunos, não podendo se restringir puramente ao ensino de matemática, como sendo o responsável único, mas ao conjunto de fatores que incidem sobre esse processo. Sendo assim, não se pode perder de vista a estreita relação que existe entre a *pobreza* e a *dificuldade de acesso e permanência na escola* por parte da população pobre, razão pela qual foi implementado o Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos. Nos termos de Addad e Di Pierro (2000), *a história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão e da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.*

Há, portanto, necessidade de ampliar o raio de análise articulando questões mais amplas que enfrentam a educação e as políticas sociais em nosso País tais como (i) a criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, (ii) a definição do financiamento no orçamento público, (iii) a função social da escola, (iv) o sentido social do currículo, (v) critérios e formas diferenciadas no processo de avaliação e (vi) a formação de professores para trabalhar na EJA. Certamente, seriam aspectos como esses a serem considerados na construção de uma política educacional que tenha por objetivo a democracia, e a inclusão social e educacional de adolescentes, jovens e adultos.

Vale ressaltar, ao final, que a exclusão da escola diminui as possibilidades de as pessoas conquistarem um emprego, de ter acesso ao conhecimento e à cultura, de se desvencilharem na vida de problemas habituais com maior liberdade e inserção nos serviços públicos. Além disso, o processo de exclusão se torna impedimento de esses cidadãos participarem, com maior consciência das transformações da realidade, de perceberem a vida indigna que vivem, retroalimentando, de outras formas, a própria condição de exclusão social que vivenciam.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e Violência**, 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. Cap. 2. A formação do Professor Reflexivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época). p. 40-102.

\_\_\_\_\_. **Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas de Formação de Professores**. In: Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão. ALARCÃO, I. (org.). Portugal: Porto, 1996. p.9-40.

ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (orgs). **Alfabetização de Jovens e Adultos: Em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVES, J. **Educação Matemática & Exclusão Social: Tratamento diferenciado para realidades desiguais**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ARAGÃO, R.M.R. **A Investigação Narrativa no Âmbito da História Oral de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem em Aulas**. São Paulo: PPGE/UMESP, 2004.

ARAGÃO, R. M. R.; GONÇALVES T. O.; RODRIGUES, A. M. S. **Introdução à pesquisa no/do Ensino de matemática**. Produto do Curso de Especialização - Formação de tutores para a formação continuada de professores da Educação Básica.. Belém, Pará: EDUCIMAT/NPADC/UFPA, 2005.

ARAGÃO, R.M.R. **A Investigação Narrativa no Âmbito da História Oral de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem em Aulas**. São Paulo: PPGE/UMESP, 2000.

ARAGÃO, R.M.R. e GONÇALVES T. O. **Vamos introduzir Práticas de Investigação Narrativa no Ensino de Matemática?!** AMAZÔNIA – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, n.1 – Dez 2004.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARZABE, P.H.M. **Pobreza, exclusão social e direitos humanos: o papel do estado**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/desc/phelena.html>.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia Educativa: Um ponto de vista cognitivo**. – México: Editorial Trilhas, 1976.

AZAM, G. **Economie Sociale: quel pari? Um approche économique**. em *Economie et Humanismo*.n. 347. dez.1998 – jan/1999. Disponível em [www.univ-tlse2.fr](http://www.univ-tlse2.fr)

BELTRAME, A. M. et.al. **Uma proposta Política de ensino de matemática**. Rev. Quadrimestral de Ciências da Educação. São Paulo: abril/1985.



BICUDO, M. A.V. e GARNICA, A.V.M. **Filosofia da Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (org) **A motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: A ciência a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, SP: Cultrix, 1982.

CARVALHO, D. L.; FRANCO, I. C. de A. **Educadores de Jovens e Adultos**: Uma reflexão sobre a formação em Educação Matemática. In: Alfabetização e Cidadania, RAAAB, n. 14. Jul./2002, p.21-29.

CASASSUS, J. **A escola e a Desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTELLS, M. **End of millennium**. Oxford: Blackwell,1998. In: STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M; RODRIGUES, D. Os Lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas , 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa. nº 97, São Paulo, maio de 1996, p.47-63.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para educação. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção educação em química).

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação, Psicologia Evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa, IN: Larrosa, J. (org): *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa e educación*. – Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

D'AMBRÓSIO, U. **A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática**. In: Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF/2002. Ação Educativa e Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Global, 2004. p. 31-46.

\_\_\_\_\_. **Educação matemática da teoria à prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção perspectiva em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, U. **A era da consciência:** aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desafios da Matemática no Novo Milênio.** Palestra na I SIPEM. Revista Educação Matemática em Revista, n. 11. dez/2001. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Matemática.** Educação Matemática em Revista, n. 07. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, E. S. Cidadania e Educação Matemática. Revista Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Ano 1, n.1, 1993.

FONSECA, Maria C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos:** Especificidades, desafios e contribuições. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação matemática e educação de jovens e adultas:** reminiscências, negociação de significados e constituição de sujeitos de ensino e aprendizagem. In. Alfabetização e Cidadania, RAAAB, n. 14. jul./2002, p.9 – 19.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.5, n. 27, mai/jun.1999, p.28-37.

\_\_\_\_\_. et al. **Letramento no Brasil:** Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF/2002. Ação Educativa e Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. **Paulo Freire & Educadores de Rua:** Uma abordagem crítica. Rio Janeiro: UNICEF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 27. ed. Coleção Educação e Comunicação vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, prática e proposta. Guia Escola Cidadã; v. 5. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

(GADOTTI, M. **Escola vivida, escola projetada.** Campinas, Papyrus, 1992.

GASPARETTO, M.M. **Ensino de Matemática:** Um processo excludente. In: BONETI, L.W. Educação Exclusão e Cidadania. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação).

GENTILI, P. (orgs). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILLI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs). **A Cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez. (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2001.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores da UFPA**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e Adultos: Revista Brasileira de Educação**. 500 anos de Educação Escolar, p.108, n. 14, 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Campinas: Autores Associados, 2000.

HAGE, S. M. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Belém: Centro de Educação da UFPA, 2005.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**Leis federais sobre EJA no site do MEC** <http://www.mec.gov.br/sef/Jovem/legiseja.shtm>

MEC. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – Documento Básico**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico-pedagógico sobre o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA/2002** (versão preliminar). Brasília, 2003.

MEC/ Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília – DF. 2004. Acesso no site <http://www.mec.gov.br/alfabetiza/>.

MOLL, J.; SANT'ANNA, S. M. L. et al. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: Repensar reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. – 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **E Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MOURA, M.da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: Um olhar sobre a sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L.. **A reflexão e o professor como investigador**. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. 1. ed. Quinta Dimensão – Artes Gráficas, Lisboa – Portugal, 2002. (Associação de Professores de Matemática).

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. RIBEIRO, V. M. (org). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: Uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAIVA, V. P. **MOBRAL**: Um desacerto autoritário. I. II e III. Rio de Janeiro: Síntese Ibrades. N. 23-24.

PASSOS, J.C. **As Práticas Educativas do Movimento Negro e a Educação de Jovens e Adultos**. Alfabetização de Jovens e Adultos. *Revista Educação de Jovens e Adultos*. n.18. São Paulo: RAAAB, setembro/2004. p.19-28.

PIERRO, M. C. D. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. IN: *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos*. (Revista Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização e Cidadania). N. 17. Ed. RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. São Paulo. maio de 2004, p.11-24.

\_\_\_\_\_ **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Central y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org/PUBLIC2>

POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co, 1969.

**Projeto Sócio Educacional Integrado – PROSEI**. UFPA, PMB, UNIPOP, CEPEPO, FASE, APACC. Belém, Pará: 1999-2004. (Digitado e folder)

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões de nossa época: v. 41).

Relatório de Pesquisa - **Representações Sociais dos Moradores do Tucunduba sobre Meio Ambiente** - Projeto Sócio Educacional Integrado/PROSEI. UFPA, PMB, UNIPOP, CEPEPO, FASE, APACC. Belém, Pará: nov.2001- fev.2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHÖN, D.A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. 1.ed. – Madrid: Paidós Ibérica, 1992.

SPOSATI, A.O. **Mapa da Exclusão/Inclusão Social da cidade de São Paulo**. São Paulo: Educ, 1996

STOER, Stephen R; MAGALHÃES, A. M; RODRIGUES, D. **Os Lugares da Exclusão Social:** Um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLES, J.A. **É Pesquisa é? Ah, não quero, não bem!:** Sobre Pesquisa Acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, vol.5, n.2, 2002 (91-116). Texto digitalizado. Endereço Internet: [rle.ucpel.tche.br/php/edições/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edições/v5n2/f_joao.pdf)

TOLEDO, Maria E. R. O. **Numeramento e escolarização:** o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF/2002.Ação Educativa e Assessoria, Pesquisa e Informação:* Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Global, 2004. p. 91-106.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores:** Idéias e práticas. Lisboa: Educa Professor, 1993.

ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.P. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Colección: Pedagoga – Educación crítica. Madrid: Ed. Morata, 1993.