

## **Educação de jovens e adultos e as difíceis relações entre saberes nas aulas de matemática**

Alexandrina **Monteiro**

Universidade São Francisco - USF

math\_ale@uol.com.br

Brasil

Jackeline Rodrigues **Mendes**

Universidade São Francisco – USF

Brasil

[rodrigues@mpc.com.br](mailto:rodrigues@mpc.com.br)

### **Resumo**

O presente trabalho é resultado do projeto pesquisa, financiado pelo CNPq, Múltiplas Representações da Educação de Jovens e Adultos: professores(as) da rede municipal de Itatiba-SP, que visa analisar e problematizar as representações que circulam nas práticas discursivas associadas à EJA. Abordaremos alguns episódios relacionados a aula de matemática para alunos da EJA. O objetivo é problematizar atividades pedagógicas que buscam aproximar o uso de saberes mobilizados em práticas não escolares no contexto escolar. Em geral, essas práticas se pautam na crença de que situações relacionadas a questões de compra e venda promovem processos de aprendizagens facilitadores pois, elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística. Tal problematização visa desconstruir essa crença uma vez que entendemos que a tentativa de homogeneização em atividades escolares de determinadas práticas não consideram aquilo que mais caracteriza a educação da EJA, ou seja: a diferença

*Palavras chave:* EJA, práticas sociais e educação matemática, diferenças sociais

### **Produção de sentidos para a EJA: aspectos discursivos**

Nosso objetivo nesse texto é problematizar atividades pedagógicas que buscam aproximar o uso de saberes mobilizados em práticas não escolares no contexto das aulas de matemática da EJA. Essas práticas, em especial no contexto da EJA, pautam-se na crença de que situações relacionadas a questões de compra e venda promovem processos de aprendizagens facilitadores pois, elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela inserção no mundo do trabalho como também, pela diversidade social, cultural e linguística. Buscamos aqui elementos que nos permitam analisar os efeitos e sentidos de tal prática na intersecção dos campos da Educação Matemática e da EJA, em uma perspectiva que pretende deslocar o olhar das narrativas de homogeneização para as narrativas do campo da diferença. Para isso, iniciamos a nossa discussão localizando algumas das narrativas sobre a EJA, para depois situarmos nossas discussões sobre as práticas das aulas de matemática.

Os programas e movimentos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, foram marcados na história da educação brasileira por processos descontínuos de caráter utilitarista e assistencialista. Esses descompassos foram legitimados por textos constitucionais que permitiram regular a produção e disseminação dos discursos envolvendo essa “modalidade” de ensino.

Os textos que legitimaram as diversas campanhas e propostas educacionais voltadas para adolescentes, jovens e adultos, bem como a forma com que as mesmas foram executadas produziram, ao longo do tempo, representações e significados sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Esses discursos foram construídos dentro de condições e interesses sociais, econômicos e políticos que permitiram sua existência. Como afirma Foucault: “Existem regimes de verdade que regulamentam a produção e disseminação dos discursos, pois a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (2006, p.8).

Partindo do pressuposto de que os discursos produzem e organizam a realidade, os textos constitucionais bem como os discursos que deles emergiram e ainda emergem - construíram “verdades” e “significados” sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos (...) e sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2006, p.8-9)

É nesse sentido que diversas pesquisas<sup>1</sup> apontam que tanto professoras e professores como alunos participantes de classes da EJA, produzem enunciados sobre a função da EJA relacionados a: ler; escrever; contar; suprir; qualificar para o trabalho; dificuldade de aprendizagem; limitações físicas e cognitivas; erradicação; entre outros, com regularidade.

A regularidade desses enunciados nos impedem de compreendê-los como enunciados isolados, mas, ao contrario, nos faz inseri-los nos jogos que permitiram suas condições de existência. Segundo Foucault (1969) nosso desafio é saber o que tornou esses enunciados possíveis e como puderam ser seguidos por outros que os retomaram, corrigiram, modificaram ou eventualmente anularam.

As campanhas e proposta de Educação para jovens e adultos – em especial – trabalhadores - se tornaram mais estruturadas e legalizadas a partir da revolução de 1930. Entretanto, de diferentes formas e com diferentes intensidades essas campanhas relacionaram o analfabetismo a idéias como: “um mal a ser combatido”; “uma doença a ser erradicada”; “o fator responsável por nosso atraso tecnológico” entre outros. E, também, foram marcadas por muitas ausências, tais como: de estrutura; de profissionais habilitados; de recursos financeiros e, muitas vezes, de vontade política.

---

<sup>1</sup> Ver Alvisi ( 2009), Monteiro (2006, 1998;1992), Soares (2008), Silva (2006) , Fonseca (2002).

Quarenta anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5.692-71 apresentou o Ensino Supletivo com destaque. Nessa lei, o artigo 24 do capítulo IV aponta que a finalidade do ensino supletivo é:

a) *suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.* (grifo nosso)

b) *proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.*

Na seqüência, o artigo 25 ressalta que:

O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação o **ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional** definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização dos conhecimentos. (grifo nosso)

Mais de três décadas depois da aprovação da lei 5.692-71 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, a lei de número 9.394-96 que apresenta a Educação de Jovens e Adultos de maneira resumida e extingue a “distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum.” (HADDAD, 2000, p.122)

O processo que se inicia nos anos 90 caracterizado pelo “enxugamento” dos gastos públicos e a descentralização dos encargos financeiros da educação parece que “enxuga” também a preocupação em garantir que a nova Legislação (9.394-96) apresente mudanças significativas para este segmento. A grande mudança operada pela 9.394-96 foi a inserção dos jovens num segmento que antes (5.692-71) era destinado exclusivamente aos adultos.

Nos arriscamos a argumentar que o “acesso”, de jovens a partir de 14 anos completos no segmento da EJA promovido pela 9.394-96 procurou resolver problemas relacionados aos índices de escolarização do país. Sob fortes pressões dos órgãos de financiamento internacionais, ao incluirmos os jovens no segmento possibilitaríamos aumentar num tempo mais curto, a média de escolarização do país. Assim, teríamos os jovens arremessados em apenas dois anos para o término do ensino fundamental.

A substituição de propostas voltadas para a educação de Adultos por Educação de Jovens e Adultos reorganizou o cenário da educação. E, dentre os muitos aspectos que podemos discutir a esse respeito, dois deles nos parece relevante. O primeiro é com relação a incongruência legal com o significado atribuído ao termo Jovem. Peluso (2003) em sua pesquisa de doutorado revisita o termo “jovem” no Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste documento, o termo criança é assim definido: pessoa com até doze anos de idade incompletos; já, adolescente é o sujeito entre doze e dezoito anos. Após os dezoito anos, considera-se os sujeitos como jovens. Essa definição se contradiz com a lei 9.394-96 que atribui o termo Jovens a pessoas a partir de 14 anos de idade.

A circulação dos diferentes discursos produzidos sobre jovem, bem como o processo de escolarização de jovens e adultos numa mesma sala de aula ressalta o outro aspecto que entendemos ser necessário problematizar nesse momento pois, por um lado a EJA tem mantido os discursos que a sedimenta como uma modalidade voltada a suprir necessidades básicas como o saber: ler e escrever; segmento que atende pessoas excluídas do processo de escolarização e

que apresentam dificuldades de aprendizagem e, por outro lado, exige reformulações dos significados e das representações impostas pelo novo cenário das salas de aulas – antes compostas por adultos e hoje, compostas por um número de jovens que vem aumentando gradativamente.

A manutenção de alguns princípios e “verdades” sobre o que a EJA representa e o contraste dessas verdades diante dos novos cenários apresentados requer uma análise mais aprofundada de tal forma que nos permita vislumbrar caminhos de superação desses conflitos tanto no ponto de vista dos alunos, quanto nos impactos que estes causam aos professores que tentam se adequar a essa nova realidade.

Apesar da inclusão dos jovens ter ocorrido na década de noventa, é nos últimos cinco anos que notamos uma crescente e efetiva participação desses alunos em turmas da EJA. Desse modo, gradativamente, alunos, professores e equipe pedagógica foram sendo surpreendidos com um aumento de alunos com perfil que antes não faziam parte de sua realidade de sala de aula.

As falas de professoras da EJA, entrevistadas por Alvisi (2009), retratam em parte essa questão. Essas falas apresentam-se impregnadas de uma compreensão produzida historicamente sobre a Educação de Adultos que a retratam como algo a margem, reducionista, limitado a um ensino imediatista e técnico centrado apenas no ler e escrever<sup>2</sup>.

Da mesma forma, revelam a ampliação desses discursos a partir de novos conflitos que se concretizam com a dificuldade que sentem em lidar com a diversidade de interesses e posturas entre os jovens e adultos que compõe as suas atuais salas de aula, indicando uma certa forma de pensar sobre o jovem<sup>3</sup> que consequentemente influenciará em sua forma de pensar a educação como um todo, sendo assim fundamental analisarmos essas novas representações que por hora vão sendo construídas por esses educadores.

Patto (1990) analisando a Constituição de 1988 argumenta que a mesma promove a idéia de um segmento (EJA) que “acolhe” os jovens arremessados de uma escola que lhes garantiu acesso, mas não sucesso e permanência no ensino regular, tornando a EJA uma forma a mais de correção da distorção idade-série, bem como, um mecanismo a mais de exclusão que agrega “os excluídos do interior”.

Encarada como “lugar de todos” – “lugar de nenhum” vemos enraizadas as velhas-novas concepções de que a EJA deve recuperar o tempo perdido (e no caso dos jovens, tempo perdido mesmo, porque já passaram pela escola por longos anos!) restringindo-se à alfabetização.

Esse conflito vivido pelos educadores que atuam nos segmentos não é posto em discussão nem mesmo nas unidades escolares e muito menos ocupa o cerne da discussão de políticas públicas.

---

<sup>2</sup> Você tem que ver o que interessa. Eles vão sair pra procurar emprego, então eles têm que aprender a ler e a escrever, não adianta ficar dando poesia, poesia se eles não sabem ler, escrever e interpretar. (E.1)

<sup>3</sup> Ah! é complicado! Ficam dois grupos dentro da sala distintos, dois tipos de conversa, gíria e de repente tem o pessoalzinho mais novo, que queria bagunçar que não via sentido em estudar e atrapalham os que querem. (E.2); São alunos-problema problema período da manhã e não tem como juntar todos no período da manhã (referindo-se aos jovens que frequentam as turmas da EJA) (E.3)

Diante disso, nos parece fundamental investigar os discursos produzidos nessa nova configuração da EJA buscando levantar regimes de verdade que os acolhem, sustentam, reforçam e conseqüentemente legitimam as escolhas e práticas pedagógicas que podem ou não tornar a educação como um processo de inclusão. Ademais, acreditamos que a compreensão dos jogos que organizam esses regimes de verdade podem auxiliar o processo de formação dos professores que atuam nessa modalidade educativa conforme indica Ribeiro (apud SOARES, 2008): as lacunas ainda existentes nos quadros de formação do profissional da EJA acarreta indubitavelmente “um prejuízo para a construção da identidade desse segmento como modalidade educativa.”

Diante do que sinteticamente discutimos até aqui, é possível afirmar que os textos constitucionais carregam regularidades discursivas que por si alimentam os regimes de verdade sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A questão que permeia esses enunciados numa perspectiva foucaultiana não é decifrar o verdadeiro do falso ou mesmo criar modos antagônicos de enxergá-los, pelo contrário, o que mais interessa é entender de que maneira esses discursos foram se constituindo práticas e representações dos profissionais que atuam na EJA. Ou mesmo entender como foram flechados, legitimados tornando-se “regimes de verdade. Em suma, a indagação deve ser: Quais enunciados permeiam o campo da EJA atualmente? E ainda, “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1969, p.31)

### **Sobre o uso de saberes mobilizados em práticas não escolares no contexto escolar**

Os documentos curriculares da EJA, em geral, indicam a necessidade de aproximar saberes mobilizados em práticas não escolares no contexto escolar visando atribuir significado aos conteúdos trabalhados nas aulas uma vez que, dessa forma, os alunos estariam relacionando os conteúdos aprendidos com os saberes que mobilizam em sua vida cotidiana, como podemos perceber nos excertos dos documentos que se seguem. O primeiro deles é do documento organizado pelo MEC<sup>4</sup> em 2001:

Um caminho (para a organização pedagógica) é transformar as situações do cotidiano que envolvem noções e notações matemáticas em suporte para a aprendizagem significativa de procedimentos mais abstratos. Alguns exemplos de fatos e situações cotidianas que podem propiciar interessantes explorações matemáticas são: levantamento de dados pessoais, endereços, códigos postais, números de telefone etc., para reconhecimento das várias funções dos números; atividades de compra e venda, cálculo do valor da cesta básica, de encargos sociais, de orçamento doméstico, para exercícios de cálculo; leitura e interpretação de informações que aparecem em moedas e cédulas de dinheiro, contracheques, contas de luz, extratos bancários, para observar as escritas

---

<sup>4</sup> Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

numéricas e fazer cálculos mentais; leitura e traçado de itinerários, mapas e plantas e construção de maquetes, para identificar pontos de referência (...)

Em 2008 a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo organiza seu documento<sup>5</sup> com orientações curriculares para EJA e, também valoriza, em diversas partes do texto, a aproximação entre saberes escolares e não escolares em práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade, como segue:

a ação educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano, características do senso comum. (p.17)

Nestas condições, é importante que se organizem estratégias para transformar as situações do cotidiano que envolvem noções e notações matemáticas em suporte para a aprendizagem significativa de procedimentos mais abstratos. Um ponto essencial para que isto possa ocorrer é que o professor incentive o aluno a explicitar seu raciocínio na resolução dos mais diferentes problemas. Assim, a aula de Matemática deve ser uma aula em que os alunos se expressem com frequência. (p.28)

Quanto à matemática, (...) espera-se que as práticas se pautam na crença de que situações relacionadas a questões financeiras ou de compra e venda podem promover processos de aprendizagens facilitadores pois, elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística. (p.32)

Complementando esse documento, em 2010 a Secretaria Municipal de São Paulo disponibiliza um caderno de orientações didáticas<sup>6</sup> com o intuito de auxiliar a prática do professor em sala de aula. Essas orientações sugerem uma prática adequada aos princípios do documento anteriormente citado, como segue:

(...) o desafio que se põe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela

---

<sup>5</sup> São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 80p.

<sup>6</sup> CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA MATEMÁTICA. Etapas Complementar e Final São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. SÃO PAULO 2010

participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram. Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano. (p21)

Nessa mesma direção, o documento curricular<sup>7</sup> do Município em que desenvolvemos nossa pesquisa argumenta, dentre vários aspectos, que o professor da EJA deve organizar seu trabalho pedagógico criando situações didáticas em que auxiliem os educandos a:

(...) vivenciar e compreender as questões sociais do seu cotidiano, trazendo para a sala experiências pautadas na realidade social, o que implica em analisar as notícias e propagandas veiculadas na mídia, as contas de luz, água, taxas de juros, impostos, índices salariais, custo de vida, desemprego, estatísticas diversas fazendo ligações com as diferentes áreas do conhecimento. (p.13)

Os excertos anteriormente citados nos permitem perceber que valorizar práticas e saberes não escolares no interior das aulas da EJA é um enunciado atravessado por discursos oficiais que organizam documentos curriculares de âmbito federais e municipais. Essa valorização é, também, justificada pelo perfil dos alunos da EJA, ou seja, os documentos e a literatura em geral caracterizam os alunos da EJA como alunos que vivenciaram a experiência e as decorrentes consequências do fracasso escolar. Assim, os professores que atuam na EJA devem considerar o fato do grupo de alunos compartilharem, em sua trajetória de vida, da experiência da exclusão social e cultural que tanto geram como são gerados pelo fracasso escolar no interior da instituição escolar. Nesse sentido Oliveira (1999) ressalta:

O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. (...) Esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (...) ele é um excluído da escola, (...) Assim, refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e

---

<sup>7</sup> Itatiba (SP). Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares e avaliação diagnóstica de língua portuguesa e Matemática. EJA. 2008. 95p. (Documento 3 Revisado)

a condição de membros de determinados grupos culturais.

Os alunos, geralmente, atribuem a si próprios a responsabilidade pela experiência de fracasso escolar quando interpretam que os sucessos ou fracassos da vida escolar estão relacionados a um *dom* intelectual natural para os que têm sucesso e a falta desse *dom* para os fracassam. A apropriação dessa *ideologia do dom* - termo bourdieusiano - oculta as diferenças culturais e sociais bem como as relações de poder que constituem e são constituídos na prática escolar.

Bourdieu argumenta que o currículo escolar é organizado a partir de princípios e crenças valorizados pelos grupos que possuem o poder de definir e legitimar os saberes, e gostos, tidos como verdadeiros como também os meios de avaliar e demarcar as diferenças acadêmicas que nesse processo convertem-se em diferenças de méritos e capacidades cognitivas. Nesse sentido, uma das grandes contribuições desse sociólogo foi ter fornecido elementos para romper com essa ideologia do Dom ou do Mérito pessoal.

Descortinar dispositivos de poder que ocultam as tramas que geram algumas das exclusões das instituições escolares não minimizam as marcas dessa exclusão nos sujeitos. Desse modo, muitos estudiosos ressaltam a necessidade dos professores da EJA trabalharem estrategicamente com atividades que resgatem a auto-estima e a confiança dos educandos. As reflexões sobre o *resgate da auto estima*, relaciona-se a temática do *fracasso escolar (limitação intelectual e ideologia do DOM)* e, ainda, se cruza com saberes relacionados a práticas escolares e não escolares, pois, uma das estratégias para resgatar a auto-estima tem sido a de valorizar os saberes que os educandos utilizam em práticas não escolares. Como podemos perceber em alguns excertos de trabalhos acadêmicos:

(...) enquanto educadores (da EJA), temos a responsabilidade de criarmos uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a “evasão” (...) pois, o aluno de EJA é um aluno diferente, um pouco inseguro e, são as diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no ensino regular, que irão abalar sua auto-estima. (SANTOS, 2007)

O aspecto do aluno trabalhador que chega às vezes tarde na escola, cansado e com sono e querem sair mais cedo, isso quando eles vêm para a aula. Eles acham que não são capazes de acompanhar os programas ou que o programa não traz a realidade para o seu cotidiano, são vários os motivos para evadirem. (FONSECA, 2011)

Em síntese, dentre os vários discursos que atravessam os enunciados presentes nos documentos oficiais da EJA, ressaltamos dois que se articulam, ou seja: a baixa auto-estima

produzida pela crença de que os educandos, por não possuírem dons intelectuais para aprenderem os saberes escolares, são responsáveis pelo seu próprio fracasso e o outro relacionado a prática docente de relacionar saberes escolares com saberes não escolares. A trama se inicia, quando se considera a necessidade de resgatar a auto-estima dos alunos usa-se saberes vinculados às práticas não escolares para auxiliar os alunos a atribuir significado aos conteúdos que aprendem como também para valorizar a capacidade de aprender e ensinar saberes que utiliza em seu cotidiano. E é dentro da organização dessa trama discursiva que professores da EJA articulam suas práticas, seus valores e princípios. Entretanto, é necessário problematizarmos essas buscas de articulação considerando-se especialmente os sentidos e significados atribuídos a esses saberes no processo de escolarização.

### 3. As tramas da prática pedagógica numa aula de matemática da EJA

Os excertos do relato a seguir fazem parte de documentos organizados em uma investigação realizada com uma equipe de educadores que atuam no primeiro e segundo segmento da EJA da cidade de Itatiba. Atualmente esse grupo é composto por uma média de 70 professores atuando no primeiro e segundo segmento a cada ano.

A aula de matemática que a seguir analisaremos foi realizada com uma turma de adultos no período matutino - o grupo era formado por muitos trabalhadores da indústria que trabalham no período noturno - e também por muitas senhoras, donas de casa aposentadas ou viúvas. Professor e alunos sabiam e autorizaram nossa observação da aula. Vale ressaltar, também, que antes da observação, tivemos diversos contatos com esse professor em reuniões em que a equipe de professores da EJA realizavam mensalmente para discutir e reorganizar o documento curricular.

O professor faz parte de um grupo de docentes que acreditam que a idade é fator determinante para as dificuldades de aprendizagem, especialmente para aqueles que não "treinam" a mente a um longo tempo - como é o caso dos alunos da EJA que se ausentaram da escola por um longo tempo. Desse modo, segundo Oliveira (1999), o aluno da EJA é compreendido aquele que se contrapõe a uma forma generalizada e abstrata de compreender o adulto, isto é, corresponde a um certo estereótipo de adulto, reconhecido como um homem ocidental, branco, pertencente das camadas médias, com nível de escolarização elevado e inserido no mercado de trabalho com ocupação qualificada.

Assim, por não atender ao estereótipo do adulto ideal, alunos da EJA são demarcados, entre muitos aspectos, pela profunda dificuldade em aprender o que gera, nos professores, certa angústia ou até mesmo certo descompromisso, visto que a condição de ser um educando adulto já é suficiente para os impedir ou minimizar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Nessa direção, Palácios argumenta que:

o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar

psicológico...). E esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva." (PALÁCIOS, 1995:312, apud OLIVEIRA, 1999)

Entretanto, apesar dos alertas de Palácios, a maior parte dos educadores e da sociedade em geral relacionam a dificuldade em se ensinar nas turmas da EJA à dificuldade de aprendizagem na EJA, ou seja, para esses docentes a idade cronológica se apresenta como um fator fundamental no processo de aprendizagem ou de dificuldade de aprendizagem dos educandos adultos, como segue no depoimentos<sup>8</sup> de alguns dos professores:

(...) os adultos têm mais dificuldade em aprender, eles demoram mais pra compreender as coisas, é como fazer carne de panela, quando a carne é dura tem que deixar cozinhar por mais tempo. (prof. M)

(...) eu não forço muito, coitadas, já estão tão velhinhas que não tem mais como aprender. (prof.a. B)

(...) adultos que foram alfabetizados na infância apresentam mais facilidade. Os que se alfabetizaram mais tarde tem dificuldade na interpretação e não tem raciocínio lógico matemático. (Prof.a.P)

A partir dessas breves observações, voltemos a nossa aula. A aula se inicia com o professor nos explicando como organizando seu currículo. Como ele trabalha com uma turma multisseriada de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, ele nos explica que não faz atividades separadas, em um ano ele, prioriza conteúdos de oitava série que não possuem como pré-requisito assuntos da sétima série, assim atende os que passaram da sétima para oitava e os que vieram da sexta conseguem acompanhar e no ano seguinte prioriza conteúdos da sétima, para atender os que viram os conteúdos de oitava e para os questão chegando da sexta.

Em seguida ele inicia a aula entregando aos alunos folhas de propaganda de eletrodomésticos de duas grandes lojas da cidade com a proposta de que analisem em qual das lojas é mais vantajoso comprar um televisor seja pagando à vista ou pagando a prazo.

Assim ele distribui o material e em seguida passa a circular pela sala. Os alunos sentam em grupos de dois ou três, lêem os panfletos de propaganda e discutem entre eles. Nesse momento, enquanto caminha pela sala faz piadas e brinca com os alunos com a intenção de apresentá-los a nós. Durante essa caminhada, uma senhora o interrompe e segurando as folhas de propaganda em suas mãos lhe pergunta o que é para se fazer.

O professor diz que devem ler e refletir sobre a melhor opção de compras. Ela insiste e pergunta que contas devem ser feitas. Então ele para, olha para ela e falando num tom um pouco mais alto (ele fala muito alto), chama atenção de toda a turma para essa senhora e lhe pergunta:

---

<sup>8</sup> Valre ressaltar que esses depoimentos são recorrentes nas falas da maior parte do grupo de professores do município em que desenvolvemos nossa pesquisa.

- Dona. S, qual a parte mais sensível do seu corpo?

A senhora fica em silêncio, sem entender a pergunta. Então o professor complementa num tom malicioso:

- Não, Dona. S, não me refiro a essa parte, me refiro a outra, ao seu bolso.

A aluna (Da. S.) fica muito constrangida e toda a sala começa a rir. Ela se cala e depois de algum tempo outra aluna do grupo retoma a discussão alegando:

- Professor, não dá pra fazer a atividade porque as TVs das duas lojas são de modelos diferentes

Essas senhoras, de forma muito consistente com práticas não escolares, iniciam-se por considerar o fato dos modelos serem diferentes, ou seja, esse grupo, nesse momento alerta o professor de que para se comprar um televisor é necessário considerar muitos outros fatores além do preço. Entretanto, o professor, centrado em sua prática escolar, não abre espaço para discutir o aspecto levantado por essas senhoras e diz em voz alta no centro da classe:

-Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço.

Com isso os alunos continuam a resolver a atividade e a aula de 50 minutos, finaliza e a discussão sobre a melhor loja para se efetuar a compra fica para ser discutida - pelo professor - na próxima aula. Nenhum dos grupos apresentou uma posição sobre a proposta feita pelo professor.

Podemos perceber nesse episódio que essa aula é atravessada por muitos discursos, dentre eles, a necessidade de trazer situações cotidianas para a sala de aula, buscando auxiliar o aprendizado dos alunos, inclusive, neste caso, o professor segue a orientação do documento do município que explicitamente recomenda o uso de catálogo de propagandas. A atividade é simples - apenas ler dois panfletos em que os valores a prazo e a vista já vem indicados e dizer qual é mais vantajoso, desconsiderando-se qualquer outro tipo de elemento determinante na compra. Nesse sentido, matematicamente falando, os alunos devem apenas realizar uma comparação simples entre dois valores.

A extrema simplificação da atividade pode ser justificada pelo perfil da sala, ou seja, a maior parte são pessoas mais velhas e na perspectiva de alguns professores, em especial desse professor, apresentam muita dificuldade de aprendizagem, o que para ele (professor) se reafirma quando algumas alunas dizem não entender muito bem o que deve ser feito ou em outros casos, ou questionam a proposta.

Dessa forma podemos perceber que apesar de utilizar um texto organizado para situações não escolar, o professor o utiliza de forma escolarizada, omitindo qualquer espaço para que saberes presentes em práticas não escolares possam circular.

A aula aqui apresentada nos indica a presença de várias práticas discursivas que remetem a distintas práticas sociais e sentidos que estão impregnados de valores e objetivos específicos

vinculados às experiências dos alunos, o que acaba por gerar uma tensão quando se tenta estabelecer uma relação entre os saberes escolares e não-escolares apenas sob a ótica das práticas escolarizadas. Em geral, essas práticas pautam-se na crença de que situações relacionadas a questões financeiras ou de compra e venda podem promover processos de aprendizagens facilitadores pois elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística. A problematização aqui proposta pretende levantar um questionamento de tal crença, uma vez que entendemos que a tentativa de homogeneização em atividades escolares de determinadas práticas não consideram aquilo que mais caracteriza a educação da EJA, ou seja: a diferença.

### Referencias bibliográficas

- Alvisi, Cátia. *Desenhos Curriculares na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba. SP. 2009
- FONSECA, Maria da Conceição. *Educação de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições*. Belo Horizonte:Ed. Autentica. 2002
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1969.
- \_\_\_\_\_. *A Ordem do discurso*. 13<sup>a</sup> Ed. SP. Edições Loyola, 2006
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 28<sup>a</sup> Ed. Petrópolis. Ed. Vozes. 2004
- HADDAD, Sérgio (coord) *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. DF:REDUC,1987
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Mai-Jun\_Jul-Ago, 2000 n<sup>o</sup> 14. Revista Brasileira de Educação
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagens de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em Perspectiva, 14 (1).2000
- MONTEIRO, Alexandrina. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Tese de doutorado. 1997
- \_\_\_\_\_. *O Ensino de matemática na Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.1992.
- \_\_\_\_\_. *A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão*. In: Gelsa Knijnik; Fernanda Wanderer; Cláudio José de Oliveira. (Org.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, v. 01, p. 432-446.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. Política educacional nos anos 90: a versão oficial, p. 47-56. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.
- PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. *Diálogos e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de EJA*, 2003. 121f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP

- SOARES, Leôncio, A Formação do educador de Jovens e Adultos. In SOARES, Leôncio (org). *Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte:Ed. Autentica. 2003
- SOARES, Leôncio. *O educador de Jovens e Adultos e sua formação*. Educação em Revista. Belo Horizonte. N.47 p.83-100. Jun.2008
- SANTOS, M. A. M. T., *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- FONSECA Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e dos professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) in: *Psicopedagogia on line*. (2011) [http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo). Acesso 17/01/2011. 7h08min.