

The background of the entire page is a black field filled with thick, grey, hand-drawn style swirls and loops. These lines vary in thickness and direction, creating a sense of movement and depth. A solid black horizontal band runs across the upper portion of the page, serving as a backdrop for the title text.

Análise das Práticas Pedagógicas

ESSE É O MEU LUGAR... ESSE NÃO É O MEU LUGAR: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE JOVENS E DE ADULTOS NA ESCOLA*

SÔNIA MARIA SCHNEIDER**

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA***

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

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

THIS IS MY PLACE... THIS IS NOT MY PLACE: YOUTH AND ADULT INCLUSION AND EXCLUSION AT SCHOOL

ABSTRACT: This article discusses youth and adult students' discomfort in establishing the school as *their place*. The research subjects are young people between 14 and 23 and adults between 24 and 65 years old, Elementary School students in a Public Youth and Adult Education Program in Rio de Janeiro, Brazil. Our analysis approaches generational relations reflecting the tensions that are established in the polarization between success and failure positions as well as between young's and adult's position in the school of

* Este artigo é uma versão revista e atualizada do trabalho que apresentamos na 33ª Reunião Anual da ANPÉd, em 2010, sob o título "Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA". A pesquisa que o subsidiou foi desenvolvida no âmbito de Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) e contou com o apoio do CNPq para sua realização.

** Doutora em Educação e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* somaria15@gmail.com

*** Doutora em Educação e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* mcfrfon@gmail.com

Adult Education, by identifying school practices such as inclusion and exclusion opportunities for young and adult students of Basic School.

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

C'EST MA PLACE... CE N'EST PAS MA PLACE:
INCLUSION ET EXCLUSION DES JEUNES ET ADULTES À L'ÉCOLE

RÉSUMÉ: Cet article discute le malaise d'élèves jeunes et adultes pour se faire une place dans l'établissement scolaire. Les sujets de la recherche sont des jeunes entre 14 et 23 ans et des adultes dont l'âge va de 24 à 65 ans. Ce sont des élèves qui participent au Programme d'Éducation des Jeunes et Adultes dans un établissement du réseau municipal de la ville de Rio de Janeiro, au Brésil à un niveau correspondant au collège. Dans notre analyse, nous nous portons sur les rapports générationnels qui ont une incidence sur les tensions, et aussi sur les tensions nées des polarisations entre la place du succès et la place de l'échec, la place du jeune et la place de l'adulte dans les établissements scolaires de EJA, en identifiant les pratiques scolaires comme des espaces d'inclusion et/ou d'exclusion des jeunes et des adultes.

Mots-clés: Rapports générationnels. Éducation des jeunes et adultes. Pratiques scolaires. Inclusion et exclusion.

Proposição do problema

O assunto da aula é a transformação de frações em decimais.

Na turma, há um grupo de jovens recém-chegados: alguns deles eram alunos do turno da tarde da mesma escola, como o Vanderson¹ (16), o João Vicente (15), o Leandro (16) e o Vitor (15); e outros, como o Nelson (14), vieram de outras escolas, mas também eram do diurno e passaram para o noturno nesse período.

Vítor (15) brinca e fala alto durante a aula, assim como o Vanderson (16) e o Leandro (16), e a professora Valquíria se dirige a eles e avisa:

Professora Valquíria: *Olha... Eu vou anotar o nome dos alunos que não estão respeitando a aula e entregar para a Rosa [a diretora] e quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola!*

Vanderson (16) ri e debocha da professora. Ela o adverte:

Professora Valquíria: *Se você falou que vai melhorar e não melhora, você não teve palavra de homem!*

Vítor (15) assobia e ri enquanto a professora fala com ele. A professora lhe dá um aviso:

Professora Valquíria: *Você só poderá entrar na escola, amanhã, se os seus pais vierem conversar comigo!*

Vítor (15): *Meus pais não irão à escola de jeito nenhum!*

Mauro (27): *Vocês estão atrapalhando. Vocês estão novos agora, mas depois vão se arrepender disso. Eu trabalho! De noite é para quem trabalha, não pra vocês!*

Silvio (33): *A escola noturna é para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!*

Alzira (49): *Eu acho que as turmas deveriam ser separadas... porque eu não tenho dificuldade, mas percebo que não dá certo.*

João Vicente (15) e Nelson (14) reagem; Nelson (14) dá gritos altos e estridentes, enquanto João Vicente (15) fala alto, em tom de revolta:

João Vicente (15): *Ninguém quer a gente? Todo mundo nos expulsa?*

(Rio de Janeiro, noite de 10 de março de 2008, aula de Matemática).

A interação que reproduzimos compõe o material empírico de uma pesquisa que procurou identificar, nas práticas discursivas mobilizadas nas aulas de uma turma da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), marcas das relações geracionais estabelecendo lugares (e não lugares) dos sujeitos envolvidos.

Esse material empírico foi produzido a partir de observações de aulas, especialmente as de Matemática, de duas turmas do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública de EJA, registradas por meio de audiogravação e apontamentos no caderno de campo, e de entrevistas individuais e coletivas com alunos e professores dessas turmas, também audiogravadas. Esses registros subsidiaram a produção de narrativas das quais extraímos os excertos para tecermos a análise que apresentamos neste artigo.

A motivação inicial daquela pesquisa foi a percepção do *incômodo*, que se instalou entre educadores, educadoras, educandas e educandos da EJA, atribuído ao ingresso massivo de jovens nas escolas dessa modalidade de oferta de educação básica. A disposição inicial da investigação se voltava, pois, para o questionamento do impacto que esse ingresso produz nas práticas escolares e na configuração da modalidade EJA, bem como nos modos de ensinar e aprender matemática ali.

A aproximação com a temática da juventude, pelo viés dos estudos da sociologia, levou-nos a buscar um campo conceitual para discutir as relações com a matemática de diferentes grupos “sociais” marcados pela referência geracional, inseridas em práticas sociais. Por isso, buscamos nos estudos sobre *práticas de numeramento* (EVANS, 2000; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; SOUZA, 2008; FONSECA, 2010) – principalmente naqueles que discutem as práticas matemáticas escolares como práticas sociais (LIMA, 2007; FARIA, 2007; SIMÕES, 2010) – inspiração para desenvolver uma análise que se voltaria para questões da formação humana e sua relação com os contextos socioculturais de configuração de discursos de e sobre a escola e as práticas que se forjam nela.

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

Na pesquisa que subsidia este artigo, assumimos a complexidade das relações sociais que se estabelecem na sala de aula e as influências exercidas e sofridas por essas relações no que se refere às atividades e discursos que envolvem as disciplinas escolares, mormente nos discursos que se configuram na EJA.

Essa perspectiva permitiu-nos vislumbrar, no âmbito das práticas sociais forjadas naquele contexto das aulas de matemática de uma turma de EJA, a constituição de relações geracionais que se revelam, e se conformam, nas interações de jovens e de adultos, alunos e alunas, professores e professoras da escola de EJA.

Com efeito, o caráter relacional das práticas escolares – em especial as que envolvem o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, mas também as que se voltam para a reflexão desses conteúdos e da própria escola na constituição dos sujeitos dessas práticas – configura, no âmbito de tais práticas, modos de ser *jovem* e de ser *adulto* (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2003), em tensão com os modelos de *aluno*, de *infância*, de *juventude* e de *adulto* (SACRISTÁN, 2005; KOHAN, 2005; ABRAMO, 2005), que evidenciam a vigência de um *poder* evocando uma ordem hierárquica na pressuposição da submissão do *não adulto* ao *adulto* na escola e, de um modo particular, na escola de EJA.

Instaura-se, assim, um caráter *geracional* (PAIS, 2003) nas relações entre adultos e não adultos na escola de EJA – que identificamos como *relações geracionais* – e nos discursos que mobilizam imagens e concepções de *infância*, de *juventude* e de *adulto*. Todavia, também se estabelece um caráter *classista* nessas relações geracionais, na mobilização de discursos, de modelos e de imagens que delimitam, pela situação social, as possibilidades de ser *jovem*, de ser *adulto* e, ainda, de ser *aluno* na escola de EJA.

Nas práticas escolares que aqui contemplamos, a configuração de relações geracionais se deixa perceber na mobilização de discursos que, nas diferentes relações estabelecidas, forjam posições de sujeito que os situam em lugares de inclusão (“esse é o meu lugar”) ou de exclusão (“esse não é o meu lugar”) na escola de EJA.

Desse modo, podemos afirmar que a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que não só permeia a própria constituição

dessa modalidade, mas também se estabelece nos acontecimentos de cada noite de aula, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”).

Ao indicar a importância de se perceberem as relações geracionais como espaços de tensão pelos quais a EJA se configura e se reconfigura, a reflexão que aqui propomos quer contribuir para a proposição de um projeto educativo efetivamente *para todos*, denunciando alguns dos mecanismos que estabelecem que a EJA seja e não seja, tanto para jovens, quanto para adultos, o seu lugar.

“A escola noturna é para as pessoas que querem estudar, porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia!”

A interação que trouxemos para abrir esta discussão ocorreu numa classe formada a partir da junção de duas turmas da segunda unidade de progressão do Bloco I (correspondente aproximadamente ao 6º ano do ensino fundamental), que gerara um aumento significativo de jovens e adolescentes na sala de aula, fazendo com que esse grupo se tornasse majoritário em relação ao de adultos (os jovens passaram a representar cerca de 60% da turma).

As reações dos adultos, tanto a da professora, quanto a dos alunos e das alunas, colocaram em questão a legitimidade do pertencimento desses adolescentes e jovens à escola “da noite”, evocando atributos que justificariam o seu não pertencimento e, conseqüentemente, a sua exclusão, tais como: “não querer estudar” e “não ser trabalhador”.

A situação, entretanto, faz emergir outra visão, manifestada por João Vicente (15), que explode quando assomado pelo sentimento de *expulsão* da escola noturna, mas, principalmente, de expulsão *da escola*. Quando expressa sua indignação diante desse movimento de exclusão, o aluno interpela não só seus colegas e professores, mas a própria situação e a instituição que a oportuniza.

O conflito começa a explicitar-se com a “conversa em voz alta” e a “brincadeira na aula” de Vítor (15), Vanderson (16) e Leandro (16), em relação às quais a professora reage, fazendo a ameaça de “anotar o nome dos alunos que não estão respeitando a aula” para “entregar para a Rosa [a diretora]” e avisando que “quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola”.

Revela-se, na tensão, uma hierarquia na composição de lugares sociais na escola, na qual o *menor*, o *não adulto*, ocupa posições subalternas em relação ao adulto.

A tensão entre os alunos e a professora evidencia a mobilização de um *poder* que se exerce *sobre o aluno* na escola. O *lugar de aluno* que esse poder na escola supõe é o lugar da sujeição às normas que definem papéis sociais *para o aluno* nesta instituição. Conforme Sacristán (2005, p. 40),

[...] a divisão entre menores e adultos é uma das categorias que sustentaram a ordem hierarquizada que situa os indivíduos em lugares determinados da ordem social ao longo da história em diferentes culturas, chegando a constituir uma das condições das sociedades modernas.

Ao enunciar que “quem estiver nessa lista não poderá entrar na minha aula sem o comparecimento dos pais aqui na escola!”, a professora convoca os jovens a assumirem o *lugar de aluno* (não adulto) na escola. Na enunciação, a professora, por sua vez, assume a *posição de adulto*, a partir da qual exerce autoridade na escola: desse lugar, ela posiciona o *aluno jovem* no lugar de *menor*, ao convocar seus responsáveis para responderem por ele, assumirem compromissos por ele.

A ordem hierarquizada, que tem na “divisão entre menores e adultos” um de seus sustentáculos, está no cerne da ordem social moderna. Para Sacristan (op. cit., p. 131), essa ordem interiorizada, que se submete aos preceitos da razão, “será uma prioridade da educação que, para Kant, é antes de tudo disciplina e instrução”.

Na interação entre a *adulta-professora* e os *menores-alunos* na escola, o que é pontuado no discurso é a *inadequação* do *menor-aluno* ao lugar que lhe cabe ali, estabelecido a partir de um *ideal de aluno* evocado na repreensão da professora. É esse ideal de aluno, assim como a autoridade conferida à professora e à escola, que Vitor (15) coloca em xeque e recusa quando avisa que “meus pais não irão à escola de jeito nenhum”.

Ao dirigir-se ao aluno Vanderson (16), entretanto, a professora elabora de outra maneira o seu argumento: “Se você falou que vai melhorar e não melhora, você não teve palavra de homem!”. Porém, mais uma vez, o *menor* e o *adulto* estão nos bastidores da tensão, não mais evocando apenas o lugar de *aluno* e de *professor*, mas também “a palavra de homem”, que não é só a palavra de *adulto*: é “palavra de *homem*”. O *jovem* nem *menor*, nem *adulto*, nem *homem* (de palavra), e nem *aluno*, portanto, parece estar deslocado, onde quer que esteja: “Esse não é o meu lugar”.

Por sua vez, a intervenção do aluno adulto Mauro (27), ao dirigir-se aos colegas jovens – “Vocês” –, que “estão atrapalhando” e que “estão novos agora, mas depois vão se arrepender disso”, indica o *aluno adulto de EJA* como aquele cujo lugar na escola é legitimado pela sua posição social de trabalhador, porque “de noite é para quem trabalha, não pra vocês!”. Esse lugar, entretanto, é conferido aos adultos principalmente porque são “pessoas que querem estudar”. É nesse sentido que a

escola de EJA não seria lugar do aluno jovem, que, em oposição ao aluno adulto de EJA, aparece no discurso como o que “não trabalha” e “não quer estudar”.

Desse modo, embora mais distantes temporalmente da condição de crianças, são os alunos adultos que estão mais adequados ao papel de aluno destinado aos “menores”. Segundo Sacristán (2005, p. 11-12), o aluno

[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores² como *seres escolarizados de pouca idade*. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhe fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica de fora do tolerável.

Com efeito, os alunos adultos não só assumem essa postura de aluno, como se arvoram também como guardiões dos princípios dessa relação entre educador e educando, calcada na submissão desses últimos aos preceitos comportamentais e cognitivos dos primeiros.

Desse modo, “a escola noturna”, sendo “para as pessoas que querem estudar porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia”, deixa-se permear pelas tensões decorrentes dos esforços de manutenção e de questionamento da ordem hierárquica, cujo fundamento é a separação entre adultos e não adultos na sociedade, e na escola. Nela, no entanto, essa ordem precisa reconfigurar-se, uma vez que há ali adultos que deverão posicionar-se como aprendizes, portanto em situação diferenciada dos outros adultos educadores, mas também distinta dos outros aprendizes não adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”).

Porém, a enunciação “de noite é para quem trabalha, não pra vocês!”, ao acentuar o *lugar de aluno* para o adulto, distinguindo-o do não adulto pela posição que o “trabalhar” lhe confere, instaura outra contradição em relação ao modelo de aluno na escola. Na sociedade, o lugar de adulto é o de quem trabalha; assim o lugar de aluno, originalmente previsto para ser ocupado pelos mais jovens, deveria ser, pois, o daqueles que não trabalham, e que estariam preparando-se para fazê-lo:

Por muitos motivos, o trabalho ficou ligado à educação em geral (GIMENO, 2001) e, particularmente, à escolarização dos menores que não trabalham. “Trabalhar”, “se educar” e “ser menor”, tanto na realidade como no mundo simbólico de nossas representações mentais, guardam entre si complexas interdependências. Crescer, se educar e se preparar para a atividade do trabalho fora do lar foi, e é, uma das narrativas com forte atrativo para o pensamento e valorização da educação. A infância e os menores se transformaram em categorias sociais equivalentes à de seres improdutivos: o não adulto que não trabalha, mas deve se preparar para fazê-lo no futuro. (SACRISTÁN, op. cit., p. 54)

Contudo, na EJA, é o aluno-adulto-trabalhador que se constitui como um “modelo”, pelo menos no discurso que professores e alunos adultos mobilizam, tanto para caracterizar a inadequação do aluno jovem à proposta de EJA, quanto para afirmar o modo de pertencimento à EJA, ao qual ele deve ajustar-se, ao menos na disposição de comportar-se como aprendiz: os que “querem estudar”.

Assim, embora a destinação da EJA “para o aluno trabalhador” seja reiterada no discurso, como que a reafirmar essa função social da modalidade, o modelo de aluno almejado é, principalmente, o daquele que “quer estudar” e que, por isso, se submete aos rituais escolares: os adultos, porque não tiveram essa oportunidade, ou “se arrependem” de não a aproveitarem; os jovens, para que não se “arrependam depois”, quando não forem mais jovens como agora.

“Aqueles alunos mais velhos entre os mais novos são como laranjas podres na caixa”

Ainda no evento narrado, o sentimento de *expulsão* explicitado por João Vicente (15) traduz a situação de adolescentes e jovens que são forçadamente *migrados* para a EJA. Preocupado com o fenômeno que vem sendo chamado de *juvenilização* ou de *adolescer* da EJA, o Conselho Nacional de Educação chegou a emitir um parecer (Parecer CNE/CEB n. 23/2008) em que propunha a elevação da idade mínima de 18 anos para ingresso na EJA, considerando que o ingresso de adolescentes nessa modalidade configurava-se como

[...] fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum que a população escolarizável de jovens com mais de 15 anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem de mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. (BRASIL, 2008, p. 8)³

A preocupação com o risco de se atribuir à população escolarizável de jovens com mais de 15 anos esse caráter de invasora da modalidade regular, expressa nesse argumento do referido parecer, não é infundada. O argumento de sua “inadequação” como público da escola diurna é reiterado pelos próprios professores de EJA e pelos alunos adultos que “sofrem” as consequências do encaminhamento desse público para essa modalidade, como se pode depreender analisando este trecho que apresentamos a seguir, referente a uma narrativa de outra aula da mesma turma, no ano anterior, e com outra professora:

O assunto sobre faltas e cortes de alunos das listas é trazido pela professora Raquel; ela explica que o máximo permitido é de 25% de faltas e que um programa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro faz o cálculo; a professora diz que a nova lei municipal reprova por faltas e por conceito, definindo, como idade máxima para o diurno, 14 anos de idade na 8ª série do ensino fundamental. E comenta: “Quem chegou na 6ª série sem passar é porque não quer nada”. A professora Raquel explica que, no segundo ciclo, na 3ª, 4ª e 5ª, só pode reprovar na 5ª fase – antes só por faltas; ela defende o critério da idade (até 14 anos no ensino fundamental) e diz: “Aqueles alunos mais velhos entre os mais novos são como laranjas podres na caixa”. Os alunos Roberto (39) e Alzira (49) balançam a cabeça para frente, parecendo “apoiar” a argumentação da professora, e dizem que “querem que isso seja cumprido”. As alunas Lívia e Liane (ambas de 14 anos) olham atentamente, mas nada comentam.

(Rio de Janeiro, noite de 14 de novembro de 2007, aula de História).

À primeira vista, os argumentos se contrapõem: “a EJA é o destino dos alunos que, por terem completado 14 anos sem conseguir concluir o ensino fundamental, não devem frequentar mais o ensino regular” *versus* “a EJA é destinada ao aluno que trabalha e quer estudar”.

Há, porém, nesses argumentos, uma mesma moralidade que identifica o caráter excludente de ambos. De um lado, esses discursos parecem buscar legitimar a expulsão da escola diurna dos *maus alunos*, ou das *laranjas podres*, justificando a adoção do critério da idade máxima no diurno como ferramenta para essa exclusão. Alguns adultos da turma parecem concordar com isso, sem, no entanto, se darem conta de que esse argumento estabelece a EJA, a escola noturna, como a *escola das laranjas podres*.

Por outro lado, os argumentos que justificam a migração dos *maus alunos* para o noturno têm seu contraponto nos discursos sobre a EJA de e para “quem trabalha” e “quem quer estudar”. Com efeito, os alunos jovens e adolescentes seriam aqueles a quem faltam os atributos de um aluno de EJA, uma vez que adolescentes e jovens são os que *não querem estudar*, os que *não trabalham*, ou *não querem trabalhar*. Portanto, são aqueles que não precisam e nem merecem as prerrogativas concedidas aos alunos na modalidade de EJA pela Lei n. 9.394/96.

Todavia, a mesma moralidade que justifica a exclusão de adolescentes e jovens, tanto do ensino regular diurno como da EJA – portanto, sua exclusão da escola –, assume nova função que parece “resolver” o impasse. Nas aulas, por meio de falas e posicionamentos de professores e alunos, vemos estabelecerem-se relações entre os atributos morais de alunos da EJA – querer estudar e trabalhar – e a função moralizante e redentora atribuída a essa modalidade: afastar as pessoas jovens do crime, da marginalização e, no caso específico dos adolescentes e jovens pobres e favelados, do tráfico de drogas.

A professora Bia dirige-se novamente para a turma e conta a história de vida do seu marido e do seu cunhado: precocemente órfão de pai e mãe, seu marido morava numa casa de cômodos em São Paulo e criou o irmão caçula impedindo que ele se envolvesse com drogas ou com coisas ilícitas e degradantes, que havia no ambiente onde ele morava. Quando ela e o marido se casaram, o seu cunhado foi morar com eles e tornou-se um médico famoso e rico, porque se especializou em medicina ortomolecular e “é querido por atores e famosos da Globo”. Seu marido, que trabalhava como boy numa empresa, tornou-se gerente de vendas e também alcançou uma boa situação profissional e elevou o seu padrão socioeconômico. Paula (17) concorda com a professora, assim como Adelma (55), que fala da importância de “manter os seus objetivos para alcançá-los” e “não se deixar levar pelas más influências”; nessa hora, surge uma conversa sobre religião, e Roberto (39) diz que “tem fé, embora não seja religioso”. Fala-se sobre bondade e fé e cria-se um clima amoroso na turma: professora e alunos se abraçam carinhosamente e fazem planos para o futuro.

(Rio de Janeiro, noite de 4 de outubro de 2007, aula de Língua Portuguesa).

O episódio narrado comoveu a turma. As narrativas que contam histórias de vitória, de sucesso, de fé, de superação da pobreza através do esforço, da perseverança e, principalmente, do estudo e do trabalho, são muito mobilizadoras, tanto para alunos adolescentes e jovens, quanto para alunos adultos, embora para os alunos jovens, e em especial para os adolescentes, a ênfase recaia predominantemente na possibilidade de não cumprir o que seria *um destino*, que é o da criminalidade, da desonestidade e de outras qualidades que podem ser generalizadas como “do mal”, como indica a interação apresentada a seguir:

Luís Cláudio (20): *Me libertei. Muito jovem quer ser bandido para a sua vaidade e porque acham bonito andar de pistola.*

Paula (17): *Eu conheci um cara que não bebia, nem fumava, mas era gerente da boca. Sabe qual foi o fim dele? Morreu...*

Professor Gilberto: *Levanta o braço aquele que já foi convidado pelo tráfico!*

Paula (17): *A oferta sempre vem na hora que você está precisando, mas, quando veio, eu pensei, dinheiro fácil, vai fácil...*

(Rio de Janeiro, noite de 8 de outubro de 2007, aula de Matemática).

Um amálgama de valores parece surgir e construir uma imagem de aluno adolescente ou jovem da educação básica marcada pela contradição: de um lado, a EJA é o lugar desse aluno que não se enquadra às normas da escola regular e que teria ali sua última chance de redenção pela escolarização; de outro lado, a EJA não é o lugar desse aluno, pois a modalidade se destina àquele *que trabalha e quer estudar*.

Identificamos, nesse amálgama de valores que conforma a EJA como o lugar e o não lugar de alunos e alunas adolescentes ou jovens, um forte referencial moralizante, tal como destaca Arroyo (2007, p. 15):

A violência passou a ser uma nova categoria segregadora, classificatória [...]. O que as violências estão trazendo de novo é que se trata de um referencial ético, não de um referencial cognitivo. Violento não é aquele que tem problemas de aprendizagem, mas tem problemas de conduta, de valores. Essa categoria que estava distante da escola, a categoria moral, para classificar as pessoas e os alunos, está entrando de cheio, agora. Isso muda os tipos de classificação, de hierarquização, de polarização. Antes as escolas mandavam para a EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência. Outra visão da EJA está em jogo.

Concordamos com Arroyo em relação ao aumento do peso da categoria moral na constituição de processos de hierarquização e definição de pertencimento que se estabelecem na dinâmica das ações de Educação Básica de Jovens e Adultos. Todavia, nossa disposição de contemplar as tensões permeadas pelas relações geracionais na EJA, justamente focalizando as práticas escolares na sala de aula de matemática, repõe a questão do referencial cognitivo como critério de hierarquização e pertencimento, ora em confronto, ora solidário com o superdimensionamento da categoria moral.

“Mas, por exemplo, o Leandro tirou MB...”

Quando chego à sala, a professora Valquíria está fazendo a chamada. Noto que as mesas estão separadas, uma a uma, formando colunas. Professora Valquíria olha para mim e diz em voz alta:

Professora Valquíria: *Essa arrumação foi feita para diminuir a conversa...*

E olhando para Joane (23) e Paula (17), que estão separadas e bem distantes uma da outra, ela diz:

Professora Valquíria: *Joane e Paula conversam muito! Mas a bagunça na turma não é só culpa dos jovens... Os outros alunos conversam muito também...*

Então, a professora, sentada sobre sua mesa, que fica em cima do tablado, faz uma pausa enquanto corre o olhar em 180 graus, de modo a visualizar todos os alunos e todas as alunas. Nesse momento, parece querer capturar o olhar de cada aluno ou aluna e diz:

Professora Valquíria: *As notas da avaliação da turma foram predominantemente baixas! Mas, por exemplo, o Leandro tirou “MB”...*

Nesse momento, Roberto (39), que está sentado perto do lugar onde estou, mostra a avaliação dele para mim preocupado com o “B” que ele tirou.

(Rio de Janeiro, noite de 9 de abril de 2008, aula de Matemática).

Na interação que apresentamos para iniciar esta seção, a professora Valquíria, ao anunciar que “Essa arrumação foi feita para diminuir a conversa”, adota procedimentos para lidar com a “indisciplina” na turma. Enfileirar as mesas, uma a uma, de modo a individualizar lugares de alunos, e favorecer a vigilância, o controle e a identificação e punição do aluno que está se *desviando* da conduta definida pelos padrões de normalidade da escola, é um procedimento disciplinar que está nas raízes da cultura escolar e da regulação do espaço-tempo que a constitui.

Na arrumação da sala, uma primeira configuração de lugares se faz a partir da intencionalidade pedagógica de *ordenar para ensinar*. Uma pressuposição para essa *ordenação* é revelada na enunciação “Joane e Paula conversam muito! Mas a bagunça na turma não é só culpa dos jovens... Os outros alunos conversam muito também...”. Assim, há, subjacente, um pressuposto, revelado na negação “não é só culpa dos jovens”, de que o que seria de se esperar é que “a bagunça na turma” fosse “culpa dos jovens”.

Se, por um lado, o aluno jovem se opõe à ordem escolar, por sua notória (e esperável) *indisciplina*, por outro lado, os “outros alunos” – os adultos – são posicionados por uma relação de comparação aos alunos jovens: como os adultos “conversam muito também”, a eles também será imputada a “culpa” pela bagunça.

A suposição de que a culpa da bagunça seria dos jovens naturaliza esse lugar do jovem na escola da EJA: “esse é o meu lugar”... Lugar daquele que deve ser disciplinado, moldado, contido. “Os outros” – os alunos adultos –, incluídos na censura, receberão, porém, o mesmo tratamento: submeter-se a uma disposição espacial na sala de aula imposta pela professora, a despeito da inadequação dessa “medida pedagógica” para lidar com pessoas adultas.

Logo a seguir, a professora enuncia: “As notas da avaliação da turma foram predominantemente baixas! Mas, por exemplo, o Leandro tirou MB”. Outro sentido para a relação dos jovens com o modelo de aluno forjado na cultura escolar emerge no privilégio que o desempenho do jovem na matemática assume, ordenando, desse modo, as qualidades que classificam alunos na escola. Leandro (16) é inserido no enunciado após uma palavra adversativa “mas” e uma referência introduzida pela expressão “por exemplo”. Os “outros alunos”, que “conversam muito também”, ao contrário do que seria esperado, têm “notas predominantemente baixas”.

Ao privilegiar o desempenho do aluno jovem na matemática, a despeito de sua conduta indisciplinada, a escola impõe uma hierarquia de valores atribuídos aos elementos que compõem as estratégias de inserção na cultura escolar. Assim, em seu processo de “tornar-se aluno na EJA”, o(a) aluno(a) jovem se aproxima do modelo escolar pelo seu (relativo) sucesso em matemática: “esse é o meu lugar”. No entanto, esse (relativo) sucesso é contrabalançado por um “não lugar” que parece

naturalizar-se para o jovem na EJA, que é o da “indisciplina”, do “mau comportamento”, dos “desvios de conduta”.

Quando o aluno Roberto (39) mostra à pesquisadora a nota obtida por ele na prova, sua expressão denota aborrecimento e frustração. O “B” que ele recebera fora qualificado, na enunciação da professora, no bojo das “notas predominantemente baixas”, comparado ao “MB” do aluno Leandro (16). O aluno adulto assume posição de inferioridade em sua relação com a matemática escolar, que o frustra por revelar seu distanciamento do desempenho *exemplar* de aluno protagonizado pelo adolescente Leandro (“esse é o meu lugar”) e de difícil acesso para os “outros alunos” (“esse não é o meu lugar”).

O questionamento ao *lugar* de aluno da EJA para adolescentes e jovens assume, pois, uma dimensão paradoxal, quando entram em cena as situações escolares de constituição e apropriação de práticas de numeramento identificadas com a matemática escolar:

Pesquisadora: *Você concorda com essa afirmativa?... Você acha que de fato a gente tem mais jovens na EJA?*

Professora Valquíria: *No momento sim, mas eu acho que estava mais proveitoso sem eles (riso).*

Pesquisadora: *Por quê?*

Professora Valquíria: *Eu acho assim... O jovem não tem paciência de esperar o momento dos adultos, entendeu? Tem hora que isso é bom, mas a maioria das vezes isso não é bom porque eles querem que a gente acelere uma coisa, e o grupo adulto não vai junto... Não acompanha...*

(Rio de Janeiro, noite de 14 de maio de 2008, entrevista com a professora de Matemática).

Nesse caso, o paradoxo se dá no contrassenso dos discursos sobre matemática escolar e sobre aprender matemática na EJA. De um lado, esses discursos configuram a matemática como o protótipo da disciplina escolarizada, a representante “típica” da cultura escolar, não só pelo conteúdo, mas por tudo o que envolve o seu aprendizado na escola, inclusive os próprios discursos sobre matemática e aprender matemática na escola da EJA. Por outro lado, a comparação dos desempenhos dos alunos em matemática surge como argumento para contestação da “moral escolar”, uma vez que sujeitos (jovens) que, de certa forma, desdenham das normas e cultura escolares (o que, hipoteticamente, levaria ao insucesso) são os que logram melhores resultados, desestabilizando, desse modo, o discurso de redenção pela obediência aos preceitos escolares.

Assim, se o aluno adulto é apontado como o destinatário preferencial da EJA, as práticas escolares também tensionam sua adequação àquele lugar, que, ainda que se destine a eles, não conseguiu construir uma proposta pedagógica que responda a seus propósitos, anseios e modos próprios de aprender.

Com efeito, as práticas escolares mobilizam *discursos sobre a matemática na EJA* que também são *discursos sobre a dificuldade do aluno adulto da EJA em matemática*, e em complementaridade aos *discursos sobre a (relativa) facilidade em matemática do aluno jovem na EJA*:

Professora Valquiria: [...] Agora, em compensação, quando [os adultos] pegam um jovem que não entende que o adulto está com dificuldade, que não entende que o adulto tem um momento diferente, ele [adulto] não tem a facilidade que ele [jovem] tem, de repente porque está um tempão sem estudar e essa coisa toda, e fica aquele: "Professora! Professora!". E começa a falar um monte de respostas, assim, e eles [adultos] nem pensaram ainda na pergunta direito! Como vão responder? Eles [os adultos] têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente... Não entre todo adulto, mas eu acho, assim, de uma boa parte.

(Rio de Janeiro, noite de 14 de maio de 2008, entrevista realizada com a professora de Matemática).

Os diferentes ritmos de jovens e de adultos na aprendizagem de matemática são considerados pela professora como um "problema" a ser enfrentado na EJA. O tempo assume, assim, um papel conflitivo na constituição das práticas matemáticas e das relações geracionais na EJA: tanto um tempo que estabelece cortes geracionais, quanto um tempo padronizado, único, que determina as condições para a aprendizagem, ou não, de matemática na escola.

Mais uma vez, as práticas matemáticas escolares são oportunidades em que se manifesta a contradição no sentimento de pertencimento de jovens e de adultos ao projeto pedagógico da EJA: se a EJA parece ser o lugar das pessoas adultas, ou seja, das pessoas que querem estudar, que não puderam fazê-lo na "idade correta" (e não de jovens que se negaram a adaptar-se à escola regular), na contramão, a escola parece ser o lugar das pessoas jovens, em especial, das mais jovens (adolescentes), que são aquelas que estão aptas para a aprendizagem matemática (no ritmo escolar).

Essa contradição coloca e recoloca, tanto para jovens quanto para adultos, certezas/incertezas de estar/não estar "num lugar que possam chamar de seu":

Pesquisadora: Paula, eu vejo que muitos jovens que estavam na turma saíram, abandonaram. Na sua opinião, por que o jovem abandona a escola?

Paula (18): *Porque desanima! Desanima! Às vezes eu... A Joane (23) [diz]: "Vou parar e tal...". Eu falei: "Não pára não!". Eu falei: "Joane, lá na Cruz Vermelha, você pode fazer o segundo grau fazendo o curso de enfermagem!". Ai eu falei assim: "Nós saindo daqui, nós vamos pra lá", porque ela quer fazer enfermagem e eu também quero. Ai eu falei: "Nós vamos pra lá". Ai ela: "Que bom! Vamos fazer juntas! Vamos continuar!". Ai ela: "Já pensou? A nossa amizade dura desde daqui, desde a escola até aqui". Eu falei: "Claro, já pensou? A gente tudo de branco?". Ai ela: "É!". Isso que anima, sabe, poxa, amanhã ou depois pensar num futuro melhor, sabe, se formar, sabe, porque eu fiquei muito triste, quando eu soube, assim, se você chegar até certo ponto, você pode voltar para o período...*

(Rio de Janeiro, noite de 9 de junho de 2008, entrevista realizada com a aluna Paula).

A perspectiva de futuro e os projetos que as pessoas jovens associam à trajetória escolar incorporam-se assim aos modos de constituição de seu lugar de aluno ou de aluna... Assim, ser aluno ou aluna, para as pessoas jovens, é posicionar-se de tal modo que esse lugar de aluno ou de aluna instaure uma temporalidade que visa o futuro.

Na EJA, entretanto, essa temporalidade é tensionada pelas transformações que configuraram novas relações do e no mundo do trabalho e pelas consequências disso para as pessoas jovens e adultas, e também para a educação. Essas consequências se fazem sentir de modo especial para as pessoas jovens, e de modo dramático para os alunos e as alunas jovens da EJA, pertencentes ao grupo que Arroyo (2007) identifica como "juventude popular":

O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. Inclusive, penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro [...]. O futuro se distanciou e o presente cresceu. Isso é muito típico das vivências do tempo da juventude popular. (ARROYO, 2007, p. 8)

Considerações finais

O empreendimento das análises de práticas escolares e das configurações que as relações geracionais assumem nessas práticas indicam a importância da consideração das perspectivas temporais, na análise da configuração dessas relações e na problematização dos lugares de aluno e de aluna, assumidos por jovens e por adultos na EJA.

Em nossa análise, ao contemplarmos as relações geracionais repercutindo nas tensões e as tensões que se estabelecem nas polarizações entre lugar de jovem e lugar

de adulto na escola de EJA, e entre lugar de sucesso e lugar de fracasso na matemática da escola, identificamos as práticas escolares como oportunidades em que se forja e se manifesta o desconforto de jovens e adultos, que oscilam no reconhecimento da escola de EJA como seu lugar e como seu não lugar.

Se selecionamos aqui eventos que envolviam a disciplina Matemática para flagrar tais tensões e o desconforto que nossa pesquisa quer denunciar, não é por julgarmos que apenas neles isso se explicita, mas por dispormos de instrumentos que nos permitem analisá-los nessas oportunidades. De todo modo, essas oportunidades, sendo típicas do contexto escolar, se nos apresentam como indicadores privilegiados dos modos de funcionamento das práticas escolares de EJA e de como as relações geracionais as forjam e se forjam nelas. Tais eventos se apresentam, ainda, como oportunidades férteis de flagrar essas tensões, operando na constituição de discursos sobre tais relações.

A educadores e educadoras, preocupados em promover a apropriação por alunos e alunas de certas práticas escolares socialmente valorizadas, e, ao mesmo tempo, copromotores da apropriação de outras tantas práticas sociais, interessa compreender a complexidade dessa apropriação constituída na vivência das relações geracionais e no entrecruzamento dos discursos que as instituem.

Àqueles e àquelas que se comprometem com um projeto de Educação para Todos cabe, ainda, compreender os mecanismos de inclusão/exclusão configurados nas práticas discursivas apropriadas por jovens e adultos, alunos e alunas, educadores e educadoras da EJA, como ecos de tantos discursos que configuram as possibilidades e as impossibilidades de vivência efetiva do direito à educação.

Notas

1. Os nomes utilizados são fictícios.
2. A denominação *menor* é utilizada por Sacristán para designar todo ser humano que não é adulto, porque, conforme o autor, o aluno não é um adulto completo. Desse modo, o termo *menor* é mais amplo do que *criança*.
3. Pressões de diversas naturezas, não necessariamente pedagógicas, levaram ao reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2008, resultando no Parecer CNE/CEB n. 6/2010 que, quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA, definiu a idade de 15 (quinze) anos completos para o ensino fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o ensino médio.

Referências

ABRAMO, H.W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P. P. M.(Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ARROYO, M.G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

BAKER, D.; STREET, B.; TOMLIN, A. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the Learning of Mathematics*, Fredericton, v. 23, n. 3, p. 11-15, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 23/2008, de 8 de outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAYRELL, J.T. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

EVANS, J. *Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices*. London: Routledge, 2000.

FARIA, J.B. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FONSECA, M.C.F.R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, p.5-19, jul./ago. 2005, p. 5-19.

FONSECA, M.C.F.R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte, 2007.

FONSECA, M.C.F.R. Matemática, cultura escrita e numeramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 321-335.

GIMENO, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOHAN, W.O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola

LIMA, P.C. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PAIS, J.M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

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

SIMÕES, F.M. *Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

Recebido em 1º de julho de 2011.

Aprovado em 30 de outubro de 2012.