

# UMA FACE OCULTA DA ESCOLA QUE EXCLUI: A APRENDIZAGEM DAQUELES QUE NÃO APRENDERAM

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA\*  
DAVID SCOTT\*\*

## RESUMO

Este artigo se propõe discutir a questão da aprendizagem numa escola de Ensino de Jovens e Adultos. Objetivou-se saber como ocorre a aprendizagem entre aqueles que não aprenderam ou que não puderam permanecer na escola dita normal. Através da observação e de entrevistas com professor e alunos desse núcleo de educação foi possível responder a questões: como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de alunos do EJA? Quais objetivos são apontados para esse nível de ensino? Tais objetivos são explicitados nas ações dos professores que atuam no EJA? O objetivo da escola, na visão do professor entrevistado, suas ações para alcançar tal objetivo e os resultados que essa ação produz, observada por nós na atuação dos alunos, nos permitiram constatar que as práticas educativas instituídas estão distantes dos objetivos educacionais de educar para liberdade e cidadania, e refletir sobre uma face oculta da escola que parece excluir, mais uma vez, os alunos que a ela retornam.

**Palavras-chave:** aprendizagem, desenvolvimento, construtivismo, inclusão social.

## ABSTRACT

This article is aimed to discuss the issue of learning in a school of Youth and Adult Education. The main objective was to find out how the learning process takes place among those who did not learn or those who could not stay in the so called regular school. Through observation and interviews with teachers and students, it was possible to answer questions such as: how does the process of teaching and learning of students in adult education occurs? What goals are appointed to this level of education? Those goals are made explicit in the actions of teachers working in adult education? According to the teacher interviewed, the goal of the school, its actions to achieve this goal and the results produced by these actions that are observed in the performance of students enabled the educational practices to be seen as far from the established educational goals of teaching for freedom and citizenship. Moreover, the study reflects on the hidden face of the school, which seems to rule out students who return to it.

**Keywords:** learning, development, constructivism, social inclusion.

---

\* Pós-doutorado pela Universidade do Minho; lrpaulino@uol.com.br

\*\* Aluno de Iniciação Científica da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas; davidrsr@bol.com.br

Mas, senhores, os que madrugam no ler, convém madrugarem também no pensar.

Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas, principalmente, nas idéias próprias que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, por que passam, no espírito que os assimila. Um sabedor não é um armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas. Já se vê quanto vai do saber aparente ao saber real. O saber de aparência crê e ostenta saber tudo. O saber de realidade, quando mais real, mais desconfia, assim do que vai aprendendo, como do que elabora.

Rui Barbosa, *Oração aos moços*, 1947, p. 51-52.

## INTRODUÇÃO

Preparar seus alunos para a cidadania é uma das principais metas presentes no discurso dos professores e em muitos projetos pedagógicos de instituições escolares. Para se alcançar essa meta, a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber desempenha um papel de destaque, privilegiando-se, sobretudo, o conhecimento científico, uma forma muito especializada e, em grande parte das escolas, completamente distante da realidade vivida pelos que aprendem. É preciso explicar tal consideração: cotidianamente, as pessoas atuam em contextos determinados e têm diferentes problemas para resolver. Sabemos que a ciência pode contribuir para tais situações; contudo, muitas vezes, no contexto escolar, o que se ensina são apenas resultados descontextualizados desse cotidiano, tornando o ensino uma atividade sem sentido e, portanto, apenas um obstáculo a mais entre os muitos que se interpõem no caminho do aluno para transformar-se no adulto cidadão pretendido pela escola (DELVAL, 2001).

Todavia, os problemas escolares não se limitam apenas ao que se pretende ensinar e sim devem referir-se à questão de *como* ensinar. Por vezes, por exemplo, ainda que baseados no senso comum, somos induzidos a pensar que a aprendizagem de um determinado conteúdo ocorre pela simples transmissão de conhecimento de um sujeito que o possui, o professor, para outro que não o possui, o aluno. Essa, assim como outras concepções de como o aluno aprende, foi alvo de inúmeras discussões desde há muito tempo. Retomemos algumas delas até para entendermos que qualquer que seja a intervenção assumida pelo professor em sala de aula, ela não está ausente de uma posição epistemológica ou, em outras palavras, de uma concepção sobre como

o sujeito aprende. O primeiro de nossos exemplos – a ideia tradicional de que o professor ensina e o aluno aprende, aproxima-se de uma posição epistemológica que explica a formação dos conhecimentos como aquisição: o empirismo, defendido inicialmente por filósofos ingleses como Locke, Berkeley e Hume, propõe que, quando nascemos, nossa mente é como um quadro negro em branco, uma tábua rasa sobre a qual vão se escrevendo nossas experiências que, dessa forma, vão se acumulando em nós. Porém, como explicar por que muitas vezes o conhecimento não se produz, mesmo com uma ação persistente daquele que tenta ensinar?

A resposta a essa questão é, ainda, sobre como se aprende foi procurada por muitos... Filósofos como Descartes, Spinoza e Leibniz defendiam que existiria uma face do conhecimento cuja origem estaria no sujeito e que não podia vir da experiência. Assim, segundo tal corrente epistemológica, o “inatismo”, nossa mente já nasceria com conhecimentos e estruturas que permitiriam organizar a realidade, sem as quais seria impossível conhecer.

Então: ensina-se considerando que o sujeito que aprende nada sabe ou aguarda-se que o sujeito que aprende a seu tempo produza o conhecimento que já tem em si? O que pensar sobre o ato de aprender?

A filosofia crítica de Kant tratou de fazer uma síntese de ambas as posições, mostrando que a mente tem categorias que servem para organizar a experiência, mas que esta é igualmente imprescindível.

Foi assim que, admitindo a necessidade de uma atividade organizadora do sujeito, o biólogo suíço Jean Piaget buscou explicar como as categorias kantianas se formavam e propôs que o conhecimento novo é resultado da interação entre o sujeito e a realidade que o cerca. Ao agir sobre a realidade, ele vai construindo propriedades desta ao mesmo tempo em que constrói seu próprio conhecimento. Assim como outros “interacionistas” (Vygotsky, Wallon, entre grandes nomes), Jean Piaget defendia que a construção do conhecimento ocorre por meio da ação do sujeito sobre a realidade, agindo sobre ela, transformando-a e registrando os resultados do que se fez. Os outros, agentes exteriores ao sujeito, podem proporcionar oportunidades de conhecimento, mas para incorporá-lo, para que dirija sua atividade, o sujeito precisa reelaborá-lo, o que supõe de fato uma reconstrução.

Assim, para a explicação desse processo de reelaboração, o construtivismo centra-se na perspectiva da relação entre o sujeito e o meio, daquilo que passa em sua mente, e trata de descrever e explicar as transformações que nela têm lugar quando o sujeito age sobre a realidade.

Pois bem. Essas explicações na Filosofia e Epistemologia foram amplamente debatidas e inseridas no contexto escolar. Muitos foram

aqueles que se dedicaram à compreensão das formas pelas quais os professores agem em instituições educativas e de como esses mesmos professores assumem uma posição epistemológica que define suas práticas pedagógicas (BECKER, 1994). Porém, em vários desses estudos é possível constatar uma discrepância entre aquilo que educadores dizem pretender e o que de fato fazem (ASSIS, 2002).

Como bem previu Delval (2000): “hoje todos são construtivistas” com discursos prontos quanto ao que objetivam formar: sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que saibam tomar decisões, fazer escolhas, ser responsáveis e que se tornem profissionais competentes em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, será que suas práticas correspondem a essas concepções? Em outras palavras, será que encontramos em nossa realidade ações que de fato contemplem os objetivos tão requeridos pela escola, de formar para a autonomia intelectual e moral necessária à cidadania? Essa e outras perguntas nos instigaram, sob a perspectiva de autores que se debruçaram sobre o fenômeno da aprendizagem numa perspectiva construtivista, a discutir o tema da aprendizagem à luz do que a realidade de nossas escolas nos permite vislumbrar.

## **UM RECORTE DA REALIDADE**

Estariam nossas escolas preparadas para a formação que tanto desejam? O que pensar então de um segmento de educação muitas vezes estigmatizado pela própria escola como o último recurso daqueles que foram excluídos por ela? Somadas às perguntas anteriores, tais indagações nos provocaram a pensar num dos redutos mais esquecidos da escola quando tratamos da questão de como nossos alunos têm aprendido: o Ensino de Jovens e Adultos.

Sabe-se que o Ensino de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino prevista no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A idade mínima para a conclusão mediante prestação de exames é de 15 anos ou mais no nível fundamental, e de 18 anos ou mais no nível médio.

Para responder às indagações propostas, fizemos um estudo empírico, de caráter apenas descritivo, que teve como principal objetivo constatar o que pensam professor e aluno sobre seu processo de ensino-aprendizagem numa escola cujo objetivo era aquele mesmo presente em inúmeras instituições que educam: a formação de pessoas responsáveis, cidadãos conscientes de seu papel social. Embora a amostra para esse pequeno estudo tenha sido constituída por

professores e alunos do EJA, não foi nossa pretensão estabelecer comparações com outros níveis de escolaridade, tampouco fazer um estudo aprofundado sobre a organização e estruturação do ensino de Jovens e Adultos. Nosso intuito foi apenas descrever as formas pelas quais professor e aluno vêem os processos de aprendizagem numa etapa de escolaridade em que a própria estrutura do ensino já prevê como uma possibilidade para aqueles que num tempo determinado como ideal não aprenderam.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com o professor de uma turma de Ensino de Jovens e Adultos da cidade de Campinas, escolhida aleatoriamente, pela observação das relações estabelecidas em sala de aula a partir de critérios para a classificação de ambientes sociomorais cooperativos e coercitivos (TOGNETTA, 2003) e por meio de entrevista com alunos da escola, acompanhados em todo o tempo de observação, com a duração de 30 horas. Ambos, professor e aluno, foram escolhidos também aleatoriamente.

De fato, concordamos com Triviños (1993) que pesquisas como a que escolhemos, do tipo exploratório, permitem ao investigador o aumento substantivo das informações em torno de determinado problema. Os dados coletados puderam propiciar uma reflexão bastante produtiva para o entendimento de nossa questão principal, a aprendizagem, e não, como já esclarecemos, para o entendimento da estrutura de funcionamento do Ensino de Jovens e Adultos, fato que explica nossa opção por não nos aprofundarmos nas características desse nível de ensino. Iniciemos, então, a constatação dessa conclusão com a apresentação de nossos dados.

Diferentemente da escola regular, no EJA – Ensino de Jovens e Adultos que visitamos não se ministram aulas expositivas com horários definidos. Há um esquema de plantão de dúvidas com professores selecionados da rede pública através de uma prova, para dar apoio aos alunos que realizam seus estudos individualmente, em casa ou no local, de acordo com sua disponibilidade de tempo. Em cada área de conhecimento são selecionados os principais assuntos ensinados na educação regular.

Para aprender esses assuntos e se preparar para a avaliação, os alunos estudam por meio do livro-texto, teleaula, material complementar e atividades que já se encontram preparadas nos livros didáticos do professor<sup>3</sup>. Pudemos constatar que o acerto total dos exercícios da

---

<sup>3</sup> Não tivemos acesso ao livro-texto para uma análise de seu conteúdo e forma de apresentação. Pudemos apenas observar que o material complementar contém um resumo do assunto (principais fórmulas no caso da área do conhecimento Matemática), exemplos e exercícios semelhantes aos mesmos.

atividade determina a mudança de assunto ou a realização de uma avaliação por prova. Notamos que, dependendo do assunto tratado, há a exigência ou não da avaliação. Caso o aluno tire nota maior ou igual a 5,0 na avaliação, ele é aprovado; do contrário, refaz a prova até atingir a nota exigida para aprovação.

De posse de tal dado, podemos nos indagar: se o EJA é uma nova oportunidade para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, a montagem dessa estrutura de aprendizagem direciona-se para alcançar qual objetivo? Foi o que buscamos saber entrevistando um dos professores da escola.

## **DOS OBJETIVOS DA ESCOLA: O QUE SE DESEJA...**

Para a professora entrevistada:

*Da escola e de mim como professora, eu acho que a gente tem que estar voltado para preparar esses alunos para serem cidadãos respeitados, cidadãos que cumpram seus deveres e possam melhorar o mundo em que eles vivem, transformar o mundo em que eles vivem com tranquilidade, esse é o objetivo do conhecimento, não é? Ele adquire o conhecimento, pega aquele conhecimento e transforma aquilo, o mundo, o meio em que ele vive, em benefício próprio e da comunidade, esse é o objetivo, que ele tenha capacidade para isso, tenha capacidade e habilidade para isso; temos que prepará-lo para isso.*

A professora tem expectativa em formar alunos que sejam cidadãos e que possam transformar o meio em que eles vivem, em benefício próprio e da comunidade, por meio da aquisição de conhecimento. No entanto, nos questionamos, será que as ações sistematizadas pela escola têm permitido alcançar esse objetivo?

## **... E O QUE REALMENTE SE FAZ**

Vejamos o que a observação da realidade vivida nos permitiu constatar. Pudemos acompanhar, durante as horas de observação, as atividades de Matemática sobre equações exponenciais, comumente desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Médio regular.

Diferentemente das equações que os alunos estavam acostumados a resolver até então, as equações exponenciais trazem o problema de encontrar um valor desconhecido, chamado de incógnita, que se encontra no expoente de pelo menos uma potência como, por exemplo, em  $2^{2x} = 32$ .

Podemos tentar resolver tal problema substituindo a incógnita ( $x$ ) por alguns valores e verificando se o resultado é 32. Assim, se escolhermos 1 para o valor de  $x$ , teremos  $2^{2 \cdot 1} = 4$ , que é diferente de 32. Se continuarmos com esse processo de tentativa e erro, somente quando escolhermos  $5/2$  para o valor da incógnita vamos chegar ao resultado correto. Contudo, como chegar a esse valor?

A teoria sobre as equações exponenciais nos fornece ferramentas para que a resolução de problemas semelhantes não seja tão trabalhosa. Uma das maneiras de resolver seria, inicialmente, tentar reduzir as bases ao mesmo valor, ou seja, devemos ver se é possível escrever o 32 como uma potência de base 2 através do processo de fatoração, que consiste em escrever um número como um produto de fatores primos (número primo é o número que só é divisível por si e pela unidade). Assim, podemos escrever o 32 como um produto de fatores primos iguais a 2, isto é,  $32 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^5$ , e reescrevemos o problema como  $2^{2x} = 2^5$ . Agora, duas potências de mesma base serão iguais se os expoentes forem iguais, ou seja,  $2 \cdot x = 5$  e, desse modo, caímos num problema que se pressupõe que os alunos do ensino médio saibam resolver, cujo resultado é  $x = 5/2^4$ . Contudo, e se não sabem resolver? Não seria necessário voltar-se exatamente “ao que o aluno não sabe”?

Vejamos então, qual foi a resposta de um dos alunos quando lhe foi apresentado um problema semelhante. O exercício era o seguinte:  $3^{2x} = 3$

O aluno, após responder à atividade, dirigiu-se à professora para que ela pudesse corrigir. Esta, com um auxílio de um gabarito, buscou diretamente a resposta, pouco observando o processo que o aluno utilizou para chegar ao acerto e mesmo as hipóteses percorridas para a resolução da atividade dada. Quando constatou que a resposta não coincidiu com aquela do gabarito, ela, observando como o aluno resolveu, encontrou um provável erro e imediatamente se dirigiu ao aluno: “Não, tá errado, aqui você tem que igualar o  $2X$  a 1 e resolver a equação, lembra? Dá meio, volta lá e arruma”, diz a professora, já se referindo à resposta correta a que ele deveria chegar.

Por sua vez, o aluno, querendo resolver rapidamente o problema, procura chegar ao resultado que a professora indicou, mas acaba errando novamente, pois se apegava a outro significado presente na equação que ele tentava resolver. Vejamos: como se trata de uma equação exponencial, para termos a igualdade  $3^{2x} = 3$ , o expoente do  $3^{2x}$  deve ser igual ao expoente do 3, ou seja,  $2 \cdot X = 1$ , cujo resultado é

---

<sup>4</sup> Em alguns casos não é possível reduzir as bases ao mesmo valor, como, por exemplo,  $2^{2x} = 9$ . Nesse caso, empregariamos o logaritmo, o que não convém discutir nesse momento.

1/2. Acreditamos que seja isso que a professora queria dizer. Porém, ao buscar transmitir tal conclusão rapidamente, a professora parece acabar desconsiderando o significado que o aluno estava atribuindo para aquele procedimento. Ele simplesmente confundiu  $3^{2X}$  com  $3 \cdot 2X = 3$ , pois reparemos que ambas têm a mesma solução, isto é,  $X = 1/2$ . Tal fato torna-se evidente quando o aluno apresenta um outro exercício realizado:

$$2^{X+1} = 8.$$

Resolvendo, teríamos o seguinte: se  $2^{X+1} = 8$  então; se  $2^{X+1} = 2^3$ , então  $X+1 = 3$ , logo  $X = 2$ . No entanto, o aluno respondeu  $X = 7/2$ , pois resolveu da seguinte maneira:

$$2 \cdot X + 1 = 8 \rightarrow 2 \cdot X = 7 \rightarrow X = 7/2$$

Mais do que erro, esse aluno indica não saber o que significa uma equação exponencial (note-se, desconsiderou o expoente). Ele parece desconhecer a aplicação dessa ferramenta lógica e as correlações que se poderia fazer entre diferentes áreas do conhecimento: por exemplo, quando se pensa em Biologia, podemos nos lembrar do crescimento exponencial de bactérias, em que cada indivíduo, por divisão binária, pode originar dois outros. Esses, por sua vez, darão origem a mais dois cada um. Trata-se, portanto, de um crescimento exponencial que poderíamos modelar matematicamente como sendo  $N(t) = 2^t$  ( $N$  sendo o número de indivíduos após um tempo  $t$ ). Teria entendido o sentido do que significaria então o expoente na equação dada? A resposta parece ser negativa.

Desse modo, na tentativa de “recuperar” o tempo perdido, a pressa colocou num plano secundário todos os objetivos da escola apontados pela professora: como chegar à autonomia intelectual que pressupõe a tomada de consciência dos processos pelos quais se age e se chega a um resultado, se estes não são considerados pela escola? O resultado aparece então como meta principal.

No discurso da professora, em discrepância com que ela mesma faz, a estrutura do Ensino de Jovens e Adultos permite ao aluno aprender a estudar. Em suas palavras: “Aqui o aluno aprende a estudar, muitos alunos às vezes chegam aqui com tudo prontinho, a gente sabe que eles não fizeram tudo sozinho, aí fazem a prova e não passam.”

Por certo, a professora volta-se para os resultados, desconsiderando todo o processo. Os alunos, por sua vez, apenas “cumprem” os exercícios e se acostumam às respostas prontas. Pudemos constatar tal fato novamente quando o aluno observado nos procura para solicitar auxílio na resolução de outro problema colocado pela professora: quando questionamos se ele havia entendido sobre como resolver equações exponenciais, ele nos responde que sim e nos pergunta: “mas é para igualar o  $x$  a qual número?”.



## DAS LIÇÕES QUE PUDEMOS “APRENDER”

Infelizmente, parece-nos que grande parte dos professores busca ainda aprendizagem utilizando verdadeira doutrinação (MACEDO, 1994). Contudo, para o aluno dominar um procedimento ou técnica que possibilite a resolução de exercícios, não basta direcioná-lo a uma situação de mero espectador e repetidor de tudo aquilo que falamos.

Nossa professora entrevistada parece acreditar nessa possibilidade, ou seja, ela crê que apenas dizer aos alunos como resolver vários exercícios sobre determinado assunto lhes possibilitará buscar soluções para problemas novos que mantêm alguma semelhança com aqueles. Porém, apenas a repetição não garante que essa conduta possa ser incorporada pelo aluno. Delval (2008, p. 81) nos lembra que as modificações “relativamente permanentes no estado do organismo que o levem a poder realizar novas condutas e a dar novas explicações, não são produto de influências exteriores, por exemplo, daquilo que os outros tratam de ensinar [...] mas é também preciso uma participação ativa por parte de quem aprende”. Essa era exatamente a tese de Piaget (1975/1974).

O fato é que pudemos comprovar que tal repetição não foi suficiente para o aluno observado sair-se bem na avaliação: mesmo com a prova muito semelhante aos exemplos e aos inúmeros exercícios que o aluno fez, a reprodução não ocorreu satisfatoriamente como esperava a professora.

Realmente, para que tal aluno chegasse ao resultado que a professora desejava, seria necessário ele tomar consciência de que aquele procedimento aplicado num exercício mais simples poderia ser generalizado para outros casos. Mas, sem a possibilidade de pensar sobre o que está fazendo, só chegará ao resultado deste e de outros exercícios se a resposta lhe for dada. Tal fato foi amplamente discutido por Piaget no livro *A tomada de consciência*: somente se chegará a uma generalização se a ação, necessariamente mental, for do próprio sujeito que age.

Por certo, segundo Bruber (1976, p. 76), nossa tarefa enquanto educadores não é a de ensinar aos alunos alguns conhecimentos fundamentais, mas sim a de colocá-los em circunstâncias favoráveis que lhes permitam a descoberta e a invenção do que devem saber para que de fato um conhecimento seja construído.

Assim, para que a aprendizagem ocorra, é fundamental observar o nível de desenvolvimento do aluno; uma vez que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, muitas coisas o aluno não pode aprender em determinado momento simplesmente porque não dispõe das estruturas

intelectuais necessárias. Por certo, como afirmaria Piaget, não se trata de negar a importância da aprendizagem, mas sim de admitir que “qualquer alimento intelectual não pode ser indiferentemente bom para todas as idades; é necessário considerar os interesses, as necessidades e os instrumentos cognitivos de cada estágio” (PIAGET, 1970, p. 174).

Desse modo, além de conhecer como ocorre esse desenvolvimento, é preciso criar condições favoráveis para que isso ocorra, o que implica promover a participação efetiva do aluno no processo para que ele possa estabelecer relações lógicas e não apenas memorizar fórmulas e conceitos ensinados na escola. Mais do que isso, aprender é uma tarefa contínua, que só se realiza quando tais conceitos forem assimilados, ou seja, quando houver o domínio de certo procedimento ou técnica (MACEDO, 1994). Essa assimilação e acomodação são constructos internos, mas dependem intimamente das oportunidades que o meio oferece, como apontaram as pesquisas de Piaget (1974/1978).

Embora o processo de assimilação seja interno, o professor pode e deve colaborar com ele. Para isso, é necessária uma nova postura com relação aos resultados, valorizando os processos de conhecer. Não se trata, porém, de ser tolerante com o domínio dos conteúdos, mas de estar atento ao processo, procurando entender como o aluno reage ao trabalho proposto e quais condições podem facilitar a realização deste.

Há uma questão ainda que nos chama a atenção em nossa observação e contato com os alunos do EJA: perguntamos a uma aluna se ela poderia escrever sobre algum conceito que ela havia aprendido muito bem neste semestre. Eis a resposta dela: “Na aula de biologia aprendi que o que define o sexo do bebê vem do homem e não da mulher. Sempre me revoltou certos homens acusando a mulher por não terem filhos do sexo masculino e na verdade a culpa é toda deles”.

Dirá Delval (2008) que “é quase impossível ensinar a um indivíduo aquilo que não lhe interessa aprender”. Contudo, quando o objeto é de interesse do aluno, atende a suas necessidades cotidianas de se adaptar e entender o mundo que o cerca, o conhecimento faz sentido e a aprendizagem de fato acontece. A mesma aluna revela que é exatamente o interesse aquilo que Piaget apontava como energética da ação – quando questionamos sobre as aulas em que ela mais sentia prazer em participar, sua resposta foi rápida: “olha, as matérias que eu mais gostei de fazer aqui foi biologia, porque é um assunto assim tipo do seu dia-a-dia, foi a matéria que eu terminei mais rápido, com notas muito boas”.

Se bem pensarmos, o acesso ao ensino já foi uma vez negado a esses sujeitos que encontraram no ensino de Jovens e Adultos uma maneira de reaver uma identidade perdida e serem incluídos socialmente. Negar que tenham novamente esse acesso, não dando a eles a

oportunidade de ver sentido em sua aprendizagem, é cometer mais um erro para a vida daqueles que já foram uma vez excluídos pela escola. Esses adultos, quando crianças, por certo não encontraram uma escola que estivesse atenta a seu desenvolvimento, às suas dúvidas. Encontraram, sim, uma escola que os estigmatizou como alunos que não aprendem e que, por essa razão, deveriam se ocupar de outras tarefas para depois “recuperar” o tempo perdido frequentando aulas do EJA.

Por certo, uma nova oportunidade de estudo para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria é importante. Contudo, o direito à educação não é apenas o direito de frequentar escolas: “é também, na medida em que vise à educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta” (PIAGET, 1980).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como a matemática e as demais disciplinas podem garantir esse direito? Essa talvez seja uma das questões que nós, futuros professores, devemos responder. Sim, pois, mesmo quando questionamos o papel da professora observada, não nos distanciamos da necessidade de haver um professor no processo de escolarização. Como bem observou Piaget (1973, p. 18), o educador continua indispensável, mas com outro sentido, como “animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas...”.

Se o objetivo da escola e do professor volta-se para a formação do cidadão, então é necessário discutir qual papel essas disciplinas desempenham nesse processo. Isto, porque ninguém ensina para a autonomia em um ambiente em que crianças, adolescentes ou adultos não podem pensar por si, estabelecendo relações, discutindo hipóteses e percebendo o processo pelo qual pode resolver um determinado problema de matemática ou qualquer outro aplicável à sua vida cotidiana (PIAGET, 1949).

Parece-nos que o caminho que a escola tomou rumo à formação conceitual a deixou distante desse objetivo e apenas voltada para si mesma. Desse modo, a estrutura do Ensino de Jovens e Adultos também deveria ser repensada. Não podemos acreditar que em poucos dias e com algumas provas e exercícios, os alunos recuperem aspectos importantes de sua formação, muitas vezes estruturais para qualquer aprendizagem. Acreditar nisso, longe de nos levar às transformações

que a professora apontou como nobres objetivos, levará esses alunos a uma mecanização de processos que, pouco tempo depois do término das provas, perder-se-á, transformando-se apenas em burocracia de acesso ao diploma.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, O. Z. M. de. Direito a educação e prática pedagógica. In: PROEPRE – *Fundamentos teóricos para a Educação Infantil*. LPG/Unicamp, 2002.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.19, n.1, jan./jun. 1994.
- DELVAL, Juan. *A escola possível*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. Hoje todos são construtivistas. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (Org.). *Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Campinas: Unicamp/FE/LPG, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACEDO, Lino de. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PIAGET, Jean. *A educação da liberdade*. Conferência apresentada no 28º Congresso Suíço dos Professores. Berna, 8 de julho de 1944.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1974-1978.
- PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.
- TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: FAPESP; Mercado de Letras, 2003.
- TRIVINÓS, A. N. S. *Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1993.