

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Fernanda Maura Marciano da Silva

**Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço
escolar:** Caminhada por memórias, produções de
subjetividades
e representações espaciais

Juiz de Fora
2007

Fernanda Maura Marciano da Silva

**Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço
escolar:** Caminhada por memórias, produções de
subjetividades
e representações espaciais

Juiz de Fora
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço
escolar:** Caminhada por memórias, produções de
subjetividades
e representações espaciais

Fernanda Maura Marciano da Silva

Maria Clareto

Orientadora: PROF^a Dra. Sônia

Dissertação apresentada pela aluna **Fernanda Maura Marciano da Silva** como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, pelo **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sob orientação da **Prof. Dr^a. Sônia Maria Clareto**.

**Juiz de Fora (MG)
2007**

Termo de Aprovação

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Clareto (orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Adlai Ralph Detoni

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Maria Queiroga Anastácio

UNIPAC- Juiz de Fora

“O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente¹”. Por isso, dedico este trabalho a minha família, aos meus amigos, aos meus alunos, à Soninha, enfim, às pessoas que compartilham a minha *vida presente*.

¹ Carlos Drummond de Andrade

Agradecimentos

Este estudo é fruto de uma caminhada coletiva. Os passos que o compõem representam além da minha vontade, a força de inúmeras pessoas que contribuíram na trajetória da minha vida. Por isso, a todos que participaram direta ou indiretamente nesta caminhada, o meu reconhecimento. No entanto, faz-se necessário meu agradecimento particular a alguns:

À minha família que sobrelevou a distância para me proporcionar momentos de carinho, afeto, amor e, enfim, todas estas coisas sem as quais eu não estaria aqui.

À professora Sonia Maria Clareto, minha orientadora, pela confiança, amizade e carinho. “O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo...” (LAROSSA, 2002, p.74) Obrigada por ter estendido suas mãos, por ter me impulsionado, por ter me mostrado o ir além de mim...

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pela acolhida e inegável colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Adlai Ralph Detoni, Maria da Conceição F. R. Fonseca e Maria Queiroga Anastácio, membros das bancas de qualificação e defesa, pela dedicação e pelas sugestões que resultaram em inúmeras contribuições para este estudo.

Aos colegas de turma pelos momentos de partilha, de alegria e de amizade. Em especial, agradeço a Fabíola, Flavio, Michele, Margareth: meus companheiros da matemática e amigos de todas as horas.

Aos colegas do NEC, em especial a Érica e a Jussara, obrigada pela atenção e colaboração.

À direção da escola onde foi realizada a pesquisa, pela disponibilidade, pela acessibilidade e pela atenção que me deram em todo o processo de investigação.

Aos alunos: Rosemeire, Adriano, Douglas, Elizete, Mario Sérgio, Siléia, Valdete, Reinaldo e Dilceia, que, com a composição de suas memórias e do relato de suas vidas fizeram de um projeto, este trabalho.

Ao querido Fernando, obrigada pelos momentos de amor e alegria, pela companhia, pelo respeito e pelos sonhos...

Aos meus amigos: Cris, Denise, Igor, Fabiane, Luciana, Valério, Vicente, Susana e Simone, que me proporcionaram almoços de domingo, aniversários em família, rodas de viola... e que, alegrias e tristezas, comigo compartilharam.

Ao professor Renato pela revisão de português do texto final.

A todos vocês,

Muito Obrigada!

Fernanda Maura

Fazenda

Água de beber
Bica no quintal
Sede de viver tudo
E o esquecer
Era tão normal que o vento parava
E a meninada respirava o vento
Até vir a noite e os velhos falavam
coisas dessa vida.

Eu era criança, hoje é você, e no
amanhã, nós...

Milton Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender das relações sócio-culturais que constituem a vivência do espaço escolar em um curso de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é refletir acerca de como o aluno, jovem ou adulto, vivencia, compreende e produz significados para o espaço escolar. Para tanto, utilizo uma metodologia de cunho qualitativo e o recurso de mapas narrativos, que constituem uma abordagem etnográfica de apreensão das experiências cotidianas dos sujeitos. A questão “espaço/espacialidade”, bem como a constituição da Educação de Jovens e Adultos, são abordados na discussão do espaço escolar vivenciado pelos sujeitos. A análise apresentada é de cunho fundamentalmente interpretativo, tecida através de três temáticas co-constitutivas, em uma reflexão acerca: 1) das memórias e de como estas são produzidas, ao mesmo tempo, que são produtos das interpretações, representações e vivências espaciais. 2) do espaço escolar como espaço de produção de subjetividades e de auto-formação. 3) de como as representações espaciais contemplam as experiências e vivencialidades impressas na prática cotidiana do espaço.

ABSTRACT

This research intends understanding of the social-relationships that makes the living school space in a education course for youngs and adults. The objective is the reflection about how the young and adult pupil, lives, understand and produce meanings for the school space. For that was used the qualitative methodology and the resource of the narrative maps that if constitute in a boarding of apprehension of the daily experiences of the citizens. The question about space, as well as the constitution of the young Education of and adult is boarded in the quarrel concerning the pertaining to school space lived deeply by the citizens. Thematic the presented analysis is of matrix basically reflection and weaved through three co-constituent ones, in reflection about: 1) of the memories and of as such products of the interpretations are produced and at the same time, space representations and experiences;2)of the pertaining to school space as space of production of subjectivity and auto-formation;3) of as the space representations they

contemplate the experiences and lived experiences printed in the daily experience of the space.

Sumário

Apresentação	2
1. Primeiros Passos – Novos Olhares	4
1.1 Caminhos Percorridos	5
1.2 Caminhando no Cenário Escolar	9
1.3 Passos Metodológicos	18
2. Educação de Jovens e Adultos e Ensino da Matemática: Uma visita histórica	23
2.1 Breve Histórico sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil	24
3. Espacialidade: Construindo caminhos	31
3.1 Espaço/Espacialidade: Abrindo passagens	32
3.2 Do Espaço Escolar e de sua Representação	37
4. Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço escolar: Caminhadas por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais	43
4.1 Movem-se Lembranças e moldam-se os passos	52
4.2 A escola como espaço de produção de subjetividade	66
4.3 Etnomatemática do Espaço Escolar	79
5. Novos Caminhos	92
Referências Bibliográficas	96

Apresentação

A presente dissertação propõe algumas reflexões acerca das relações sócio-culturais que perpassam a vivência do espaço escolar, em um curso de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é compreender como o aluno, jovem ou adulto, vivencia, compreende e produz significados para o espaço escolar.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, com alunos que cursavam o Supletivo do Ensino Médio.

As interpretações apresentadas, neste texto, foram compostas por temáticas que não se constituem de forma disjunta, mas que se comunicam e tecem, como uma rede, as considerações a respeito das vivências dos sujeitos.

A dissertação é apresentada em cinco unidades: a primeira, intitulada **“Primeiros Passos – Novos Olhares”**, caracteriza-se por apresentar a minha trajetória profissional – não menos pessoal – na qual me encontro como pesquisadora além do contexto onde se constrói a questão que orientou esta pesquisa. Esta unidade traz também a representação do cenário no qual a Pesquisa foi desenvolvida e a delimitação da metodologia proposta para a comunicação com o campo.

A segunda unidade - **Educação de Jovens e Adultos: Uma visita histórica** - dedica-se a esboçar a trajetória histórica brasileira, no que concerne à discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender as estratégias utilizadas na composição dos currículos propostos na EJA.

Na terceira unidade – **Espacialidade: Construindo caminhos** – pretende-se apresentar uma discussão acerca da direção que tomamos quando nos referimos a

conceitos como espaço, espacialidade, em uma tentativa de situar o leitor quanto a nossa perspectiva sobre as práticas observadas nesse espaço escolar.

A quarta unidade – **Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço escolar: Caminhadas por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais** – dedica-se às interpretações das temáticas que compõem a análise dos dados construídos no campo. A análise apresentada é de cunho fundamentalmente interpretativo e tecida através da reflexão acerca das seguintes temáticas: 1) Como as memórias e lembranças são produzidas, ao mesmo tempo, que são produtos das interpretações, representações e vivências espaciais. 2) Como o espaço escolar torna-se espaço para a produção de subjetividades e de auto-formação. 3) Como as representações espaciais contemplam as experiências e vivencialidades impressas na prática cotidiana do espaço.

A quinta e última unidade: - **Novos Caminhos** -, apresenta algumas considerações ao se ter em vista o caminho já percorrido e a perspectiva de lançar-se a novos caminhos e olhares acerca da Educação Matemática para o segmento da Educação de Jovens e Adultos.

1. Primeiros Passos – Novos Olhares

É preciso abrir as palavras, rachar as coisas, para que se libertem vetores que são os da terra. Todo escritor, como criador é uma sombra [...]. A partir do momento em que se escreve, a sombra é primeira em relação ao corpo.

(Conversações – Gilles Deleuze)

Para descrever, é preciso emprestar-se, ser corpo de uma história na qual se envolvem corpos, e na qual forças perpassam esses corpos, constituindo-os. É preciso ter essas disposições para poder dizer ou escrever algo que seja a interpretação da interpretação dos que vivenciam um momento. A tentativa de conhecer ou reconhecer a configuração de um espaço, e em especial do espaço escolar, -no qual estou inserida desde as minhas mais tenras lembranças-, nada mais é do que esse empréstimo de corpo, de olhos, passos e sentimentos que deverão, junto aos participantes da pesquisa² compor um possível olhar para as questões que circunscrevem a vivência do espaço escolar, ao qual me dedico nesta pesquisa.

Para tanto, julgo necessário apresentar uma reflexão em torno das minhas experiências, enquanto participante do espaço escolar, com intenção de situar o leitor nos caminhos por mim percorridos, e que fazem a formulação de uma questão de pesquisa tomar corpo, em um contexto de investigação, alvo de um curso de Pós-Graduação em Educação.

² Alunos adultos, freqüentadores do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, de turmas distintas em uma Escola Estadual localizada em uma cidade do interior do Rio de Janeiro.

1.1 Caminhos Percorridos

Iniciarei esta reflexão na tentativa de apresentar ao leitor os caminhos por mim percorridos, na composição da questão orientadora do Projeto, que foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Minha trajetória, como professora, iniciou-se durante a graduação em Licenciatura em Matemática (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001-2004), como estagiária em uma Turma de Jovens e Adultos, em um Curso de Suplência do Ensino Fundamental³. Naquele período, atuava lecionando Matemática e muitas questões – acerca da compreensão dos conteúdos propostos nos currículos, dos materiais didáticos utilizados, da vida destes alunos trabalhadores – faziam com que refletisse sobre a minha prática. Qual o papel eu queria/deveria desempenhar ali? Como partilhar a matemática escolar com alunos adultos, atendendo suas necessidades particulares além de seus interesses cotidianos?

Diante dessas questões, minha primeira atitude foi a de “caçar” em livros de didática um método a partir do qual eu desse conta de ensinar matemática para esses alunos. Entre os textos que explicitavam “Como ensinar frações usando pizzas” e “Fazendo papagaios para aprender geometria”, nada encontrei que tivesse alguma relação com o perfil dos alunos com os quais eu estava trabalhando. Tal qual Rômulo Lins enuncia, é preciso entender como a matemática vai servir não para alguma coisa, restringindo-a à sua utilidade, mas “servir para alguma coisa para alguém”(LINS, 1999, p.91). Nesse sentido me dei conta do caminho para o qual estas questões apontavam e eu precisava esclarecer quem era esse ‘alguém’: Quem eram os alunos a quem me

³ Este curso fazia parte de um Projeto de Extensão, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFJF, sendo coordenado por professores do departamento de Matemática do Colégio. O curso era direcionado a funcionários (efetivos, contratados ou terceirizados) atuantes na instituição.

referia? Como reconhecer esses adultos como seres que buscavam conhecimento? Em que eu poderia colaborar nesse processo educacional? Devo ainda ressaltar o envolvimento que tive com esses alunos, em uma convivência de 2 anos – nossas conversas sobre problemas familiares, trabalho, infância e escola (os alunos tinham acima de 30 anos). Os doces, as receitas: talvez esta seja a lembrança mais viva que tenho daquele tempo: o cheiro do doce de abóbora da roça, que o seu Francisco levava na aula após os feriados. Eles sentiam necessidade de serem ouvidos e eu, um imenso prazer em ouvi-los. Ensinavam-me coisas da vida, lendas de suas infâncias, como realizavam seus trabalhos e eu já me sentia uma “amiga”.

Adicionando as contribuições que tive em um estudo sobre “Educação Matemática”, em uma disciplina⁴ do meu curso de graduação, no qual os diálogos com autores como D’Ambrósio (1990); Bicudo (1999), Lins (1999), Knijnik (2002), e as discussões com a turma que compartilhava comigo essa disciplina, entendi o quanto representa pra mim a educação desses alunos que ocupam “as margens de nossa sociedade”, e o quanto minha atuação como professora desse curso limitava ou libertava esta educação. Dar visibilidade às histórias e práticas de grupos que têm sido sistematicamente marginalizados, por não fazerem parte das classes mais favorecidas de nossa sociedade é um dos caminhos perseguidos por autores da Abordagem Etnomatemática. Acerca destas inquietações, desenvolvi o meu Anteprojeto para me candidatar a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Através de diálogos com os textos de Fonseca (2002) e de minha experiência acerca da Educação de Jovens e Adultos, percebi como a EJA assumiu um caráter de

⁴ A disciplina de “Didática de Matemática” foi desenvolvida durante os três últimos semestres da graduação (jan/2003 a jul/2004), sobre a orientação da professora Dra Sonia Maria Clareto. Por ter esse caráter de continuidade, as discussões eram ricas em conteúdo e entrosamento, o que colaborou de maneira decisiva para minha formação acadêmica.

adaptação do ensino regular, em um curso de menor duração, para alunos em uma faixa etária distinta da que comumente encontramos no segmento regular; geralmente, alunos às margens dos investimentos e esforços públicos. Não se pensou em como receber, conceber e proceder com estes alunos na escola, que é o espaço de onde esses foram excluídos, em determinado momento, por um determinado sistema. Segundo Fonseca:

...a identidade sócio-cultural dos alunos da EJA, (...), delinea-se nas margens do processo de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de alunos da EJA é reflexo e resgate; aflora nas causas e se aprofunda no sentimento e nas conseqüências de sua situação marginal em relação à sua participação nas instâncias decisórias da vida pública e ao acesso aos bens materiais e culturais da sociedade. (FONSECA, 2002, p.28)

Nesse sentido, podemos dizer que a escola, então, incorpora em seu ambiente um “corpo estranho”, ou melhor, um corpo para o qual não foi pensada ou planejada, deixando óbvio sua inadequação com os alunos “não-crianças”, no que se refere ao tempo e aos espaços estruturais e de vivências.

No período inicial do mestrado, ingressei em um grupo de estudos do NEC (Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia), da Faculdade de Educação da UFJF, que tem por objetivo o estudo do “Espaço Escolar”. Leituras como Frago (2001 [original 1973]), Lopes (2004) e Clareto & Sá (2005) contribuíram para refletir sobre o espaço escolar vivenciado pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Lembro que, enquanto discutíamos “espaço escolar” nesse grupo, recordava-me das imagens dos alunos adultos, sentados nas cadeiras de uma escola de Educação Infantil; dos alunos com seus filhos no colo, assistindo às minhas aulas; da dificuldade que tinham em freqüentar uma aula de Educação Física, pois se intimidavam em relação ao movimento corporal.

Junto ao que refletia acerca da minha vivência no espaço escolar, como professora, vinham minhas memórias, neste espaço, como aluna. Vivi, durante a minha

infância, em uma cidadezinha do interior paulista, com cerca de trinta mil habitantes. O que me vem mais nítido à memória é que, na escola em que estudava, a única escola particular da cidade e que mantinha um sistema de internato para as meninas carentes⁵, tinha, no centro do pátio, um palco. O palco era muito grande, e nele eram realizadas todas as comemorações da escola: dia do índio, dia da bandeira, dia da criança... Geralmente, nós ensaiávamos algumas coreografias ou peças de teatro para apresentar nesses dias: ficávamos dias ensaiando para subir ao palco e nos apresentarmos. O pátio da escola era enorme, e as poucas salas, cerca de oito, ficavam distribuídas em seu entorno. Todas as vezes que me encontro com o espaço escolar, seja como aluna ou como professora, encontro-me também com as minhas experiências, com as minhas memórias, em uma contínua caminhada de auto-formação.

A partir dessa minha composição experiencial, teórica e das inquietudes que me circunscrevem no meio educacional, propus, no projeto de pesquisa, a questão orientadora que se formula da seguinte maneira:

“Como o aluno, jovem ou adulto, vivencia, compreende e produz significados para o espaço escolar?”.

No texto a seguir, em uma tentativa de contextualização, apresentarei o cenário escolar no qual a investigação desta questão se desenvolveu.

⁵ Nas turmas que freqüentava como aluna, com cerca de 30 alunos, geralmente 10% eram internas. O internato só recebia meninas, que ficavam na escola durante a semana e nos finais de semana iam para a casa de seus pais.

1.2 Caminhando no Cenário Escolar

A escola onde se desenvolveu a pesquisa está localizada na região central de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, e tem um destaque naquela sociedade por ser a sua mais antiga instituição estadual de ensino. Verifiquei, através de conversas informais com professores e diretores, que o espaço ocupado por essa escola teria sido, no passado, um depósito de café, recinto de importância no contexto histórico da época – República do Café com Leite – e também um depósito de material bélico e abrigo para os soldados durante Revolução Constitucionalista de 1932.

A escola, inicialmente, ocupava um quarteirão inteiro no centro da cidade. Com o passar do tempo, esse espaço foi sendo modificado, reduzido, e passou a ser compartilhado por outros estabelecimentos públicos (Coordenadoria Regional de Educação, Correios).

Atualmente a escola é assim (*Figura 1*)⁶:



Figura 1

Como o Projeto de Pesquisa desenvolveu-se acerca do espaço escolar, acredito que seja importante explicitar algumas características que singularizam esta escola:

⁶ Esta fotografia foi cedida pelo diretor da escola junto a outras. Seu objetivo original era mostrar o prédio da escola, em um pedido de renda para reforma da mesma.

I

Esta é uma área verde (*Figura 1.1*), de arbustos antigos, coberta por grama. Na construção inicial do prédio escolar, em 1949, esta área era conjugada com o prédio principal da escola, mas uma reforma deixou-a isolada do prédio, por muros e grades. Na época em que a pesquisa foi desenvolvida, esta área era utilizada como estacionamento por alguns professores. Como podemos perceber na Figura 1, a área verde fica em uma localidade bastante favorável em relação ao comércio, por isso, tal área vem sendo alvo do interesse da prefeitura: por ligar duas das principais ruas da cidade, poderia ser utilizada para a construção de uma galeria comercial.



Figura 1.1

II

Este é o prédio central da escola (*Figura 1.2*), onde ficam localizados as salas de aula, a diretoria, a secretaria, o pátio e os banheiros. É um prédio antigo, sem manutenção recente, com as paredes descascadas, as janelas quebradas e sem vidros. O prédio é constituído de dois andares. No andar superior encontram-se cerca de dez salas de aula e uma biblioteca. No térreo existem cerca de quatro salas de aula e um laboratório de informática do lado esquerdo (onde, em média, mantêm-se 8 computadores funcionando) e, do lado direito, estão a secretaria, a diretoria, a sala dos professores e o pátio. A cantina e o refeitório ficam em frente ao pátio.



Figura 1.2

III

Esta é a quadra de esportes (*Figura 1.3*), onde são realizadas, além das aulas de educação física, o futebol dos meninos, em horários vagos, e demais eventos que precisam contar com a presença de toda a escola. A quadra mantém-se em condições precárias, sem iluminação ideal nem pintura. O caminho que liga o pátio à quadra não tem cobertura, o que dificulta sua utilização em dias de chuva. Dificulta, mas não impossibilita, porque diversas foram as vezes que passei pela quadra e vi os alunos com rodo, enxugando a quadra, para não perder o futebol.



Figura 1.3

IV

Esta é uma sala isolada do prédio central da escola, em um percurso de aproximadamente 25 metros. Ela foi apelidada pelos alunos de “Carandiru” (Figura 1.4). Eles explicavam esse apelido pelo fato de a sala estar excluída (especialmente) do prédio central da escola. A sala de aula, que suporta aproximadamente 60 alunos, é ocupada, atualmente, no turno da manhã por aulas de artes (esporadicamente), e no turno da noite por uma turma de 1º ano do ensino médio (cotidianamente). A turma e os professores reclamam constantemente das dificuldades do trajeto até a sala, pois utilizam o mesmo caminho da quadra; reclamam também do barulho provocado pelos gritos, durante as práticas de esportes e do esquecimento em relação aos avisos de falta de professores ou informações outras do meio escolar.



Figura 1.4

Sobre o espaço político-pedagógico da escola, devemos considerar que ela acabara de entrar em um “novo tempo”, com a mudança da direção. Segundo relatos de professores, a escola teria, nos últimos anos, entrado em decadência financeira e educacional (altos índices de evasão e reprovação), e a nova direção apontava para uma mudança radical. Algo que me chamou a atenção foi a íntima relação que o diretor atual mantém com a escola; estudara lá na sua infância e sua mãe fora professora naquele estabelecimento de ensino por muitos anos.

O diretor então sugeriu, em um primeiro momento, que a identificação dos alunos e dos professores com aquela escola seria o pano de fundo para uma mudança significativa no plano educacional da mesma: “A escola como espaço significativo de vivência”.⁷

O currículo e a metodologia da EJA são propostos pelos próprios professores, atentando para diretrizes básicas indicadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁸. Atualmente, naquele estado, a secretaria de educação associa uma gratificação salarial ao professor pelo desempenho da escola, que está vinculado a procedimentos administrativos, a quadro de horário, projetos extra-curriculares, também e, também, ao conhecimento do aluno através de uma prova de português e matemática, realizada no final de cada ano letivo. Faz-se, então, uma média das notas obtidas pela escola em cada quesito e a gratificação fica vinculada a esse desempenho. Por isso, as propostas curriculares feitas pelos professores, geralmente, são fundamentadas pelas propostas curriculares enviadas pelo governo, pois o conteúdo da prova que os alunos farão será relativo a essas propostas.

A escola oferece atualmente 12 turmas noturnas de EJA, distribuídas em ensino

⁷ Esta é uma frase escrita pelo diretor da escola em um ofício de pedido de verba para confecção de camisetas de uniforme.

⁸ Documento intitulado Reorientação Curricular para Educação de Jovens e Adultos, enviado à escola anualmente.

fundamental e médio, turmas regulares de ensino médio e fundamental, no turno da manhã, e turmas de educação especial e educação infantil, no turno da tarde.

O currículo apresentado naquele documento indica objetivos e conteúdos específicos do ensino da matemática na EJA, sendo eles: 1) Sistema de Numeração; 2) Sequência dos Números Naturais; 3) Múltiplos e Divisores; 4) Frações e porcentagem; 5) Números Decimais; 6) Formas Geométricas; 7) Sistema Métrico Decimal; 8) Números Inteiros; 9) Números Racionais; 10) Proporcionalidade; 11) Expressões Algébricas e Cálculo Algébrico; 12) Equações e Inequações de 1º grau; 13) Ângulos; 14) Triângulos; 15) Circunferência e Círculo; 16) Produtos Notáveis e Fatoração; 17) Estudo dos Radicais; 18) Equações do 2º grau; 19) Noções de Matemática Financeira. O documento ainda faz menção ao tratamento cotidiano que se deve ser impresso no desenvolvimento dos conteúdos matemáticos específicos:

Num contexto com especificidades tão particulares, como é a educação de jovens e adultos, acreditamos que deve ser privilegiada a resolução de problemas, preferencialmente problemas que expressem situações do cotidiano da maioria da população brasileira. (SEE – RJ, 2005, p.98)

Para além das intencionalidades da secretaria de educação, a grade curricular da EJA, tanto no ensino fundamental quanto no médio, conta, semanalmente, com quatro aulas para o conteúdo de matemática, e ainda as séries devem ser cumpridas em quatro meses letivos, o que torna, de acordo com nossa prática, impossível o tratamento dos conteúdos específicos contidos naquela proposta. Portanto, o que os professores tentaram apresentar nos últimos anos foi um currículo que abrangesse os conteúdos matemáticos ‘básicos’ e de maneira “enxuta”. Apesar dos esforços, a inexperiência no trabalho com adultos acaba se refletindo nas práticas curriculares, o que acarreta a adaptação sistemática do ensino regular na EJA.

Na EJA, a escola conta com aproximadamente 500 alunos, que, pelo seu caráter

reparador, atende principalmente jovens e adultos das classes menos favorecidas economicamente. Particularmente, eu sinto que esses alunos são bastante carentes de diálogo. Sentem necessidade de contar sobre suas vidas e problemas, e aproveitam o horário do intervalo, ou quando chegam mais cedo à escola, para esse tipo de diálogo, o que faz com que a escola, enfim, os corredores tornem-se ambientes de grandes amizades entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores... Além disso, a nossa relação durante as aulas é surpreendente: parece-me que estão ali por inteiro, sedentos de 'saber' e, por isso, não há necessidade de chamar atenção ou pedir silêncio nessas salas. Quando eu começo a falar, a sala silencia por si só, e se há alguma exceção, os próprios alunos dizem "Fica quieto aí, eu quero aprender".

A partir dessas considerações, almejo ter conseguido apresentar ao leitor uma visão fecunda sobre qual espaço escolar abordaremos neste estudo, sobre qual espaço escolar constituir-se-á este projeto de Pesquisa. Para tanto, indicarei no próximo tópico, alguns traços metodológicos que foram tecidos no decorrer das leituras acerca de pesquisa qualitativa, durante o desenvolvimento da investigação.

1.3 Passos Metodológicos

Depois de ter apresentado as características do ambiente para o qual estive olhando, começo a delinear uma metodologia para o projeto de pesquisa, a fim de compreender, com ênfase nas vivências no espaço escolar, as relações sócio-culturais manifestas naquela escola, durante o curso noturno de Educação de Jovens e Adultos. Recorro, então, à investigação de abordagem qualitativa, na intenção de realizar um estudo de caráter fundamentalmente descritivo e interpretativo sobre essas relações.

Busco, na pesquisa qualitativa, a possibilidade de conhecer o campo para vivenciá-lo e impregnar-me com um pouco da experiência dos sujeitos desta pesquisa, sem afiliações teóricas prévias. O estudo qualitativo impõe-me o desafio de “apreender o sentido dos eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem imporem um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade social observada” (MONTEIRO, 1998, p.29). Assim, a pesquisa qualitativa, possibilita a compreensão das vivências dos sujeitos no espaço escolar, enquanto manifestações das identidades culturais dos grupos participantes da investigação.

A pesquisa será orientada para a compreensão dos espaços de vivência que alunos adultos desfrutam cotidianamente: para organizações, limitações e experiências que acontecem em seu entorno espacial, o que é, de fato, fruto da relação que experimentamos conosco e com o mundo, a partir da nossa identidade, da cultura, do contexto sócio-econômico, enfim, da sociedade na qual estamos inseridos. Isso não significa que nossa identidade e cultura são dados fixos e pré-determinados, mas que somos co-constituídos imersos nesses contextos. Segundo Nuere:

As organizações espaciais garantem a identidade social e cultural, assegurando a reprodução do grupo: os elementos, as relações entre esses elementos, os diferentes níveis das relações, suas combinações, a estrutura e esta posta em prática, tudo isso é, segundo Marcel Mauss, garantia da identidade do grupo.(NUERE, 2000, p.238, tradução livre⁹)

Considerando que nossa identidade cultural produz uma certa vivência espacial, assim como uma certa vivência espacial produz nossa identidade cultural, é possível pensar e compreender uma maneira de vivenciar e representar os espaços, utilizando elementos que apresentem, para além da representação matemática do espaço, uma maneira de estar no mundo que não nega nossa cultura.

A cultura pode ser caracterizada como uma teia, que nos atravessa, atravessa nossa vivência, bem como nossas pertinências, possibilidades e interpretações das experiências que vivenciamos cotidianamente, que não possibilitam cálculos, afirmações ou leis gerais, mas são passíveis de observações que nos fazem compreender melhor nossa relação com este mundo, com esta sociedade. E ainda, segundo Geertz:

...o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989,p.15).

Consoante às considerações de Geertz, será a proposta deste trabalho a investigação de tais teias, dos passos dos caminhantes do espaço escolar, contando com uma pesquisa de caráter fundamentalmente interpretativo.

⁹ “Las organizaciones espaciales garantizan la identidad social y cultural, asegurando la reproducción del grupo: los elementos, las relaciones entre esos elementos, los diferentes niveles de relaciones, sus combinaciones, la estructura y la puesta en práctica, todo esto es, según Marcel Mauss garantía de la identidad del grupo.”

Na realização desta investigação, irei desenvolver uma interpretação da representação simbólica dos sujeitos aliada às suas narrativas. Para tanto lançarei mão de um estudo de mapas narrativos. Behnken (2005), ao falar de mapa narrativo, afirma: “trata-se de um procedimento visual das pesquisas sociais (etnografia) que visa a reconstruir espaços pessoais da vida dos entrevistados e a relevância subjetiva desses espaços” (BEHNKEN, 2005, p.65).

O mapa narrativo é um procedimento no qual o desenho, a cartografia e a biografia narrativa são formas de representações. Esse instrumento é uma combinação entre um desenho e uma entrevista biográfica. Os sujeitos são convidados a desenharem determinados espaços, narrando, explicando espontaneamente seus desenhos. Esta é a primeira etapa: o desenho narrativo espontâneo com explicações que, conforme Behnken (2005), objetiva “dar aos entrevistados a oportunidade de representar através do desenho espontâneo o seu espaço pessoal...” (BEHNKEN, 2005, p.68). Enquanto o entrevistado desenha e comenta, o pesquisador faz anotações de dúvidas e esclarecimentos que serão levados à segunda etapa: o desenho com esclarecimentos narrativos, segundo as diretrizes da pesquisa. Nesta segunda etapa, o pesquisador intervém visando aos objetivos de sua pesquisa, estimulando o entrevistado a dar informações significativas para o trabalho.

A utilização do mapa narrativo, além de seu caráter etnográfico, tem a perspectiva, conforme Certeau, de deixar “captar resíduos no não-tempo de uma superfície de projeção” (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.176). Em meio às curvas, pontilhados, trajetórias truncadas, segmentadas ou organizadas, existe a comunicação de um mundo, ou mesmo, a produção de um mundo, de uma maneira de estar no mundo, uma interpretação das relações postas neste ato de estar, permanecer e/ou modificar-se neste mundo. As observações dos “observadores caminhantes” (CLARETO, 2003)

tecem características que só os pedestres¹⁰ vivenciam: o ato de passar, parar, perceber ou anular vitrines e trajetórias, determinadas por atos, memórias ou possibilidades, serão explicitados na narrativa de um mapa, no diálogo entre vivência e espacialidade, em um mapa narrativo, como neste trabalho será discutido. Nesta perspectiva, a irregularidade dos passos, das trajetórias e das vivências nos espacializam no mundo. Segundo Certeau:

Essa história começa aos pés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão tátil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam o espaço. Tecem os lugares. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.176).

É assim, com os pés no chão, em um caminhar e o olhar nos olhos do outro. Não é olhando o outro como um número que o identifica, nem em uma visão panorâmica, de cima, mas com os olhos nos olhos, porque a intenção proposta neste projeto é de uma apreensão tátil, de contato. Olhar nos olhos significa olhar para a singularidade, compreender como esse pedestre, caminhante, na sua própria e singular arte de caminhar, significa as práticas de vivência no espaço escolar. Nesta perspectiva, justifico a opção pelo desenvolvimento do mapa narrativo nesta pesquisa, objetivando à reconstrução dos caminhos dos alunos adultos, focando em seus passos, nos significados desses passos diante de uma vivência cotidiana do espaço escolar.

Aliado ao mapa narrativo, desenvolvemos também uma entrevista que posso chamar de “direcionada”, utilizando um recurso visual, uma produção de imagem. Os alunos, antes de desenvolverem os mapas, eram convidados a fotografarem espaços importantes na escola. Era-lhes oferecida a oportunidade de apresentarem a escola a partir de três fotografias que eles mesmos tiraram daquele espaço. Tais fotografias eram,

¹⁰ Considero aqui, como pedestre, todas as pessoas que convivem no espaço “escola”.

quando necessárias, usadas durante a realização dos mapas, na intenção de situar algumas reflexões que julgávamos importantes para a pesquisa. Também esse recurso visual veio contribuir para uma mudança de vetor, no que tange às ligações fotógrafo-imagem-fotografado para que possamos compreender as relações de limitações e experimentações espaciais, no sentido de que “as fotografias revelam uma abordagem ao mundo simbólico do sujeito e de suas visões” (FLICK, 2004 [original 2002], p.163).

Desta maneira, o desenvolvimento e o estudo de mapas narrativos, aliados à recursos visuais tem a intenção de possibilitar minha comunicação com o mundo a investigar, trazendo possibilidades para a compreensão da questão norteadora desta pesquisa.

O próximo capítulo será dedicado à compreensão do contexto histórico no qual se constitui a Educação de Jovens e Adultos à qual estamos nos referindo. É importante olharmos para essa constituição que nos apresenta o aluno jovem e adulto em uma perspectiva histórica, uma vez que objetivamos olhar para esse aluno como um sujeito imerso em memórias, lembranças, história que irão corroborar sua vivência cotidiana do espaço escolar. Assim, uma breve caminhada pela EJA e pelo ensino da matemática no Brasil orienta para a compreensão de como, na atualidade, articula-se a Educação Matemática para Jovens e Adultos.

2. Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Matemática:

Uma visita histórica

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e o mundo. E é por que amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

(Paulo Freire)

Poderíamos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – é um campo ainda não consolidado, mas que vem procurando seu caminho através de pesquisas e reflexões, em universidades, centro de pesquisas e formação, na tentativa de clarear algumas possibilidades nessa modalidade de ensino e que vem, segundo Arroyo (2005), historicamente ocupando as margens dos investimentos e das políticas públicas educacionais.

Este capítulo pretende, através de reflexões, mergulhar nesta modalidade de ensino e compreender como a EJA se constitui, ou vem se constituindo um segmento da educação básica no Brasil, em uma perspectiva histórica. Revisitando brevemente a história da Educação Brasileira, pretende-se compor o cenário da EJA no Brasil a partir da primeira década do século XX.

2.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Começaremos pelo final da Primeira República, aproximadamente em 1910, quando as inquietações em relação ao analfabetismo começavam a estruturar-se nas políticas públicas. As heranças do sistema colonial (escravidão), e do período monárquico, incitaram índices alarmantes acerca do analfabetismo no Brasil. Segundo Bomeny (2001), em 1916 eram aproximadamente 80% da população, algo em torno de 23 milhões os analfabetos. Os interesses educacionais, ainda assim, estavam direcionados às minorias, integrantes da elite que comandava o país.

Na década de 1930, o sistema educacional brasileiro começa a preparar um programa de Educação de Jovens e Adultos, já que a sociedade entrara em uma época de muitas transformações devido à industrialização.

Durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937/1945), o que se consolidou em educação estava mais próximo do ideal progressista de industrialização, que necessitava de mão-de-obra, do que dos interesses das classes populares. Assim, tínhamos o ensino supletivo de jovens e adultos como forma de capacitação de mão-de-obra. O Ensino profissionalizante que, desde 1920, havia sido implantado por João Luderitz, e que não tinha a tônica de uma educação para o povo, e sim para o trabalho, também ganha atenções objetivando a adaptação dos brasileiros à sociedade de mercado.

Com o fim do Estado Novo, encontramos, em 1947, o lançamento de uma campanha nacional de alfabetização – Campanha de Educação de Adultos – que garantia a alfabetização em três meses e o ensino primário em quatorze meses, sob a direção de Lourenço Filho. Tal campanha gerou muitas críticas, por sua inadequação ao público adulto, por seu caráter superficial de ensino, por sua desconsideração com a questão regional e cultural de nosso país, enfim, por suas deficiências administrativas e

político-pedagógicas. Seguiu-se, então, uma nova idéia de educação, com movimento populares progressistas ocupando o cenário brasileiro, e tomando conta da Educação de Adultos, com a solidificação das entidades não-governamentais, sindicatos e associações. É nesse período que os movimentos pró-educação e os movimentos de cultura popular se encontram para fazerem um apelo social, em defesa da educação pública: A década de 1950 “foi a década do popular no Brasil.”(BOMENY, 2001, p.57)

No final da década de 50, e também na década seguinte, podemos assinalar uma referência significativa: a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, que corresponde a um novo pensamento, a uma nova ideologia que circunscreveu e ainda circunscreve a Educação de Jovens e Adultos. Essa nova ideologia está fundamentada em uma educação que tem o foco na conscientização do educando. Contrária à educação tradicional, que tem como cerne a transferência de conhecimento do professor para o aluno, a educação sistematizada por Paulo Freire procura alternativas a esse sistema bancário de educação. O professor tem um papel de interlocutor entre mundos, realidades e conhecimentos. Ensinar é mais que transferência de conhecimento, é um ato político. E é em um resgate desse caráter político que Paulo Freire caminha.

Segundo Ortiz (2002), Paulo Freire impregna a Educação de Jovens e Adultos em um novo paradigma baseado na educação crítico-reflexiva, tanto na perspectiva do educando como na do educador. Todos fazem parte do mesmo processo, o processo educativo.

Porém, com o Golpe Militar de 1964, há um desmantelamento dos movimentos populares e seus líderes são mandados ao exílio. Ao longo dos primeiros anos do regime militar, houve um forte investimento norte-americano na educação brasileira. Foram, neste período, consolidadas reformas curriculares e implementadas ações diversas ligadas, especialmente ao ensino das ciências e tecnologias (foi nesse período que

implementou-se, no Brasil, a reforma curricular proposta pelo Movimento da Matemática Moderna). Para além desses investimentos norte-americanos, segundo Bomeny (2001), nesse momento, os investimentos públicos não atentavam para a educação básica, e a reforma universitária (1968) tomou o foco do olhar público, investindo-se no autoritarismo burocrático nas universidades.¹¹

Aqui então, apresentam-se políticas públicas educacionais que incluem a EJA como modalidade de ensino de obrigatoriedade do estado. Lançado pela Lei 5.379 de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – não tinha o caráter libertário ou de conscientização, sistematizado por Paulo Freire. Incluía-se em um programa assistencialista e conservador que pretendia alcançar resultados estatísticos; um programa para minimizar as estatísticas alarmantes acerca do analfabetismo no Brasil. Na fala de Darcy Ribeiro podemos perceber como era o olhar dos educadores para esse programa de aceleração, desvinculado da proposta política de educação:

Graças ao Mobral, estamos salvos. Sem ele, a classe dominante estaria talvez perdida. Imagine-se o ano 2000 sem analfabetos no Brasil? Seria um absurdo! Não, graças à providência de criar para alfabetizar um órgão que não alfabetiza, de não gastar onde se deveria gastar, de não investir onde se deveria investir (...) podemos contar com a garantia plena de que manteremos crescente o número absoluto de analfabetos em nosso país (RIBEIRO *apud* BOMENY, 2001, p.63)

Chegamos, então, ao início da abertura política (1985), à incorporação do adulto no sistema e nas práticas escolares. A constituição de 1988 representa um avanço, direcionando para a conquista de direitos e possibilidades para alunos não-crianças. O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, assegura que:

¹¹ Essa é atualmente uma discussão muito delicada, pois enfatiza a dicotomia com a qual o ensino superior e a educação básica são encarados no Brasil. Foi na tentativa de reparar a defasagem colocada no Golpe Militar que o governo de Fernando Henrique Cardoso diz ter direcionado seus investimentos para a educação básica afastando-se do ensino superior. Há também de se considerar que foi no governo neo-liberal de Fernando Henrique que houve a tentativa de uma transferência de responsabilidades do poder público para o privado no que diz respeito ao ensino superior.

O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. (BRASIL apud FONSECA, 2002,p.16)

Na prática, isso funcionou de outra maneira. O Fundef (Fundo de Investimento e Manutenção da Educação Fundamental), fundo que distribui verbas provenientes de impostos municipais e estaduais proporcionalmente ao número de matrículas efetuadas, não considerava, por impedimento de um veto presidencial (1996), a EJA no somatório dessas matrículas. Daí, a educação de Jovens e Adultos volta, como na década de 1950, a fundamentar-se em seu caráter assistencialista e a contar com a boa vontade de organizações não governamentais, ou mesmo de municípios.

Assim, a condição de não-crianças (adulto, jovem, adolescente acima de 14 anos) para aquele que não concluiu o Ensino Fundamental, apenas do ponto de vista jurídico, já configurava uma situação de restrição de oportunidades de acesso à escolarização. (FONSECA, 2002, p.17)

A Educação direcionada para o público não-criança nasce, nesse sentido, como um programa de caráter acentuadamente assistencialista, atento às misérias do povo brasileiro, e não como um sistema educacional conforme aponta Bomeny (2001):

Não era propriamente um programa educacional, e sim um plano assistencial aos necessitados de misericórdia pública; um plano de regeneração pelo trabalho. (...) A educação profissionalizante nasce associada aos cidadãos de “segunda classe”, os miseráveis, os “necessitados da misericórdia pública...”. Essa marca de origem se cristalizou na tradição brasileira, e permanece sendo um ponto de discussão ainda hoje.(BOMENY, 2001, p. 24)

O que parece importante destacar, nesse ponto, é que tal caráter assistencialista imprimido na origem da EJA e que foi refletido nos primeiros programas destinados à ‘educação’ de alunos não-crianças, ainda ressoa nos currículos, práticas e espaços escolares atuais.

Atualmente, a EJA tenta constituir-se como Prática de Ensino Singular, assegurando os direitos públicos dos que nela se inserem. As concepções sobre EJA apontadas no Parecer nº 11 /CNE / 2000¹², consoante aos postulados da V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) realizada em Hamburgo/Alemanha em 1997, acenam para uma discussão mais ampla do caráter jurídico e cidadão desta Educação.

A constituição da EJA na esfera político-pedagógica está diretamente relacionadas com o Parecer CNE 11/2000, por isso, traremos alguns de seus tópicos, para melhores esclarecimentos. Segundo o Parecer:

- EJA representa dívida social não reparada com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham tido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.
- Sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena.

¹² Despacho do Ministro em 07/06/2000, publicado no Diário Oficial da União de 09/06/2000, Seção 1e, p.15. Resolução CNE / CEB 1/ 2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/ 07/ 2000, Seção 1, p.18.

- Fazer a reparação dessa realidade (que tem raízes histórico-sociais), dessa dívida inscrita na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA (porque reconhece o advento da educação para todos estes princípios de igualdade).

A partir desses segmentos, podemos ter uma idéia das diretrizes que a EJA, no cenário Brasileiro, vem se articulando. Apesar de reconhecer as possibilidades particulares da EJA, esse Parecer se aproxima novamente de um plano assistencial aos “miseráveis”, “necessitados da misericórdia pública”. A EJA ainda não consegue se aproximar do Jovem e Adulto. Muda-se a legenda, já não é mais curso de suplência, mas continua mantendo sua única e exclusiva função de reparadora em um processo de exclusão.

A EJA tem a necessidade de configurar-se a partir de seus sujeitos. Tem-se que começar a olhar para as pessoas sobre as quais tratamos. Olhar para as marcas de socialização e de sociabilidade, para as marcas da vida adulta em um tempo de direitos e de negação.

As políticas públicas terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p.21)

Nessa perspectiva, nossos olhares voltam-se para outras funções, que não somente a reparadora da EJA, consoante às teorias de Paulo Freire, reconhecendo as trajetórias diversas, de contínua negação de seus direitos¹³, mas também reconhecendo seus tempos de vida. As trajetórias escolares truncadas não significam uma paralisação deste sujeito no mundo. Enquanto estava fora da escola, este aluno estava imerso em

¹³ “Eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p.24)

processos éticos, culturais, políticos, identitários, configurando-se, “tornando-se quem se é” (NIETZSCHE, 2004 [original 1988]). Quando retorna à escola, está carregado de múltiplos olhares, impregnados de uma maneira própria de estar no mundo. Uma nova compreensão de EJA dependerá de uma nova compreensão acerca da vida adulta e sobre a condição deste adulto como educando. A EJA deve reconhecer o protagonismo deste adulto, para que possa vivenciar na escola, seu tempo de vida peculiar.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega ao século XXI reclamando, portanto, reformulações pedagógicas. Essa situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social, que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômicas e educacionais, acesso a cultura letrada que lhe permita uma participação efetiva na vida em sociedade. (ORTIZ, 2002, p.47)

Na história brasileira apresentaram-se inúmeras práticas e teorias na esfera pública, que não consolidaram um programa de Educação de Jovens e Adultos por estarem perseguindo uma adaptação, uma inserção do aluno adulto no sistema e nas práticas escolares, sem conexão deste aluno com seu próprio mundo. Na verdade, o desafio que se imprime aqui é o de conhecer esse aluno. Configurar a Educação de Jovens e Adultos nos propõe a árdua tarefa de nos aproximarmos da vida desses adultos, da maneira como se encontram no mundo e, em especial, neste trabalho, da maneira espacial que vivenciam este mundo.

O próximo capítulo dedica-se a apresentar o caminho por mim percorrido em um estudo acerca de espaço/espacialidade. Não pretendo fazer um estudo filosófico, o que demandaria um esforço exaustivo, mas sim um percurso nos arredores da filosofia para compor o que neste trabalho chamarei de espaço, ou ainda, espaço escolar.

3. Espacialidade: Construindo caminhos

Todas as mensagens vindas do mundo exterior são necessariamente recebidas em um espaço – não podemos perceber, isto é, ver, sentir, ouvir, sem que esse dado esteja no espaço. Também não podemos receber as mensagens que vêm de nós mesmos ou do exterior sem que essas mensagens estejam no tempo. Em resumo, a sensibilidade é conformada, ela tem formas, e toda mensagem se dá na espaço-temporalidade.

Châtelet

O estudo da noção de espaço é central nesta pesquisa, uma vez que se propõe atentar para a vivência do espaço escolar por alunos frequentadores de um curso de Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, este capítulo dedicar-se-á ao estudo das noções de espaço, transitando pelo meio acadêmico, em uma leitura de Massey (2004) para situarmos o leitor de como se é entendido os espaços de vivência no qual a pesquisa caminhará..

Irei, portanto, discutir questões que circunscrevem um estudo acerca do espaço, da escola e da vivência e interpretação deste espaço por alunos adultos.

3.1 Espaço/Espacialidade: Abrindo Passagens

Os conceitos de espaço/espacialidade são tão “naturais” em nossas vidas, tão “óbvios”, que podem ser contextualizados e significados de diversas maneiras. Neste texto, apresentarei considerações acerca de alguns conceitos de espaço encontrados no meio acadêmico. O texto apresenta um diálogo sobre o espaço encontrada em Massey (2004)¹⁴, objetivando esboçar alguns significados teóricos para falarmos em espaço/espacialidade nesta pesquisa.

Os conceitos de espaço e de tempo se fundem em algumas teorias filosóficas. Segundo Massey (2004), o espaço pode ser considerado, em algumas dessas teorias (por exemplo, em Bérqson), essencialmente temporalizado. Sendo assim, só existiria espaço, se houvesse tempo. O espaço seria algo fixo, que seria preenchido pelo vivenciar do tempo. Neste vivenciar, neste acontecer das coisas no tempo, encontraríamos, então, a multiplicidade. A diferença pode ser considerada, nessa perspectiva, como uma mudança no tempo. Logo, o tempo seria considerado o cerne da multiplicidade, da criatividade, tornando secundária, ou mesmo excluindo a espacialidade, envolvida neste processo e, nas palavras de Bérqson, “devemos livrar-nos da espacialização imposta pela mente de modo a resgatar o contato com o âmago do verdadeiro viver, que subsiste somente na dimensão do tempo”. (BÉRQSON *apud* MASSEY, 2004, p.12)

Nessa vertente filosófica, o tempo é tratado como “veículo da mudança”, e a mudança implicava em novidades, em um modo diferente de arranjo das coisas que já existiam.

Alguns pontos, apresentados por Massey (2004), na teoria acima citada serão

¹⁴Este diálogo apóia-se no texto intitulado: “ Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações”, foi publicado pela Universidade Federal Fluminense in Revista Geographia, Dezembro /2004

agora explorados. Primeiramente, nesta conceituação, tempo é veículo de mudança, mas segundo propõe Massey, este tempo não pode existir sem o apoio do espaço; a interação, o arranjo das forças e a multiplicidade necessitam do espaço para existirem. Tempo e espaço coexistem. Massey configura um pequeno jogo que expõe essas relações:

-Para existir tempo deve existir interação;
-Para existir interação deve existir multiplicidade;
-Para existir multiplicidade deve existir espaço;
Em outras palavras e para modificar a citação de Bérghson, o tempo pode sem dúvida “impedir que tudo seja dado imediatamente” (...), mas para existir tempo, pelo menos mais de uma coisa deve ser dada imediatamente. Para existir tempo, deve existir espaço. (MASSEY, 2004, p.13)

Tal citação esclarece porque não se pode colocar em lugares opostos tempo e espaço, pois esses dois conceitos são co-construtivos e coexistentes, e são eles em sua íntima relação que possibilitam a vivência da multiplicidade e a inter-relação entre diferentes, em prol da mudança, da criatividade.

Um segundo ponto que podemos observar na discussão, é em relação ao caráter imprevisível do futuro. Isso significa uma abertura, uma indeterminação de como se dá o rearranjo de forças. Se tempo é abertura, é indeterminação, e tempo e espaço coexistem, então espaço também é abertura. O espaço é devir, está sempre sendo construído, modificado no fazer e re-fazer das relações nele constituídas.

Assim, podemos partir para a construção de um conceito de espaço, com as seguintes proposições iniciais: 1) Espaço e Tempo coexistem. 2) Espaço é abertura, é devir.

A seguir, exploraremos, conforme Massey (2004), a conceituação de espaço na visão dos estruturalistas, que mantinham, como Bérghson, a dicotomia entre tempo e espaço, mas agora, excluindo o tempo. O pressuposto estruturalista era de que “tempo e

espaço eram opostos um ao outro, e que espaço representava uma falta de temporalidade.”(MASSEY,2004). Espaço ainda era considerado fixo, estável.

Massey aponta em seu texto que Certeau, que é por ela considerado um estruturalista, “a-temporiza” e fixa o espaço, contrapondo-se à característica de “devir” que defendemos. No entanto, uma reflexão acerca do texto “*A invenção do Cotidiano*” (CERTEAU, 1994 [original 1980]) nos apresenta possibilidades de compreender a conceituação de espaço deste autor, em uma outra perspectiva, considerando a variável temporal e relacional desse espaço.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.202)

Segundo Certeau, espaço é relacional. O espaço sendo considerado “cruzamento de móveis” explicita a característica de que o espaço é co-constitutivo em suas relações. É necessariamente no espaço que podemos encontrar as relações que promovem a construção de identidades e subjetividades. Nesse mesmo espaço relacional, temporizado, é que nos deparamos com o diferente, com o diverso, constituindo a multiplicidade.

O espaço, sendo “animado pelo conjunto de movimentos”, aponta-nos para o caráter de abertura desse espaço, mostrando que as forças que atravessam a vivência do espaço estão sempre se constituindo, e nos constituindo. O arranjo e o rearranjo de tais forças é o que promove a animação deste conjunto espaço-tempo por nós vivenciado. Espaço é relacional, e as forças que perpassam essas relações não são necessariamente determinadas.

A característica de abertura corrobora com o que pensamos sobre a constante

construção a partir da vivência do espaço. Partindo de tais pressupostos, podemos avançar na composição de nossa conceituação de espaço, completando as proposições iniciais com as seguintes assertivas: 3) Espaço é relacional. 4) No espaço encontramos a Multiplicidade.

Poderia ser citada pelo menos mais uma dezena de conceituações acerca de espaço/espacialidade, mas acredito que as discutidas até agora já nos fornecem solo para explicitar a concepção de espaço que fundamenta esta pesquisa.

Espaço e tempo são conceitos que podem ter inúmeras interpretações: na Física, na Geografia, na Filosofia, na Matemática... , ciências que geralmente fazem questão de situá-los diametralmente opostos. Há uma grande gama de conceitos que circunscrevem tempo e espaço, tais como território, região, lugar... preocupando-se em estruturar as espacialidades vivenciadas. A concepção proposta nesse texto não estará atenta a tais fragmentações, considerando espaço como produto/produtor de inter-relações, co-constutivo de identidades e subjetividades, em constante construção, e coexistente com as temporalidades nele inscritas. Assim, explicito o meu ponto de partida quando me refiro a espaço/espacialidade, seguindo as proposições, conforme Massey (2004):

- 1) Espaço e Tempo coexistem
- 2) Espaço é aberto, é devir
- 3) Espaço é Relacional
- 4) Espaço é possibilidade para Multiplicidade

Nessa perspectiva, a expressão espaço/espacialidade apresenta-se no presente texto como uma tentativa de escapar da tríade espaço-lugar-tempo, pensando espaço/espacialidade como um arranjo de inter-relações, de multiplicidades, algo em construção, coexistente ao tempo, um constante “devir”, onde “as identidades/entidades, as relações entre elas e a espacialidade que delas faz parte são todas co-constitutivas”.

(MASSEY, 2004, p.9).

O pensamento segmentado entre conceitos como espaço, tempo, lugar e território não parece ter sentido quando, nesse contexto, acredita-se que são todos esses conceitos co-constitutivos, que dependem de inter-relações, entre coisas, espaços, ou pessoas, entre memórias, vivências ou expectativas, mas todos se co-constituem, em um intenso e constante devir.

Assim, compreendo aqui o espaço escolar, nessa perspectiva, como um espaço de particularidades, mas que, como todos os espaços, convive com as inter-relações, com as mudanças, um espaço de multiplicidades, de criatividade que se relaciona em um constante devir. Sobre as particularidades do espaço escolar é que vamos discutir no tópico seguinte, tateando as relações sócio-culturais que são nele estabelecidas.

3.2 Do espaço escolar e de sua representação

Conforme nossa conceituação de espaço, que é relacional, tomamos, nessa direção, um caminho para a configuração do espaço escolar, atentando para as interpretações que circunscrevem a vivência deste.

É nas inter-relações, que mantemos no espaço, que constituímos nossa identidade. Também, talvez, seja na escola que nos deparamos mais intensamente com a multiplicidade. Desta forma, iremos explorar as diferentes significações que podemos observar na vivência do espaço escolar.

Clareto discute algumas maneiras com as quais podemos compreender a vivência de espaços cotidianos. A autora afirma:

Cotidianamente vivemos, de maneiras distintas, diferentes espaços: o espaço experienciado, aquele no qual vivemos as experiências de nossas vidas; o espaço compartilhado, que partilhamos com aqueles com os quais convivemos; o espaço individual, aqueles que pensamos viver, quando nos referimos a experiências individuais, intransferíveis; o espaço público, em oposição ao espaço privado, no qual nos submetemos ao coletivo e à idéia da existência de um poder público; o espaço ético, delimitado por uma noção de ética compartilhada pelo grupo que vivencia este espaço... E tantos outros. (CLARETO, 2003, p.110)

Essas maneiras distintas embora muitas vezes não explicitamente, estão consoantes a particularidades para as quais geralmente não atentamos, como localização, modo de disposição arquitetônica e grau de acessibilidade, que por sua vez guardam dispositivos simbólicos em torno das compreensões dos que vivenciam certas espacialidades. A escola é uma dessas espacialidades que carregam uma marca simbólica, nem sempre perceptível em seu viver cotidiano (comum às instituições).

A organização das carteiras em fileiras paralelas, direcionadas para o quadro negro; a posição da mesa em frente às carteiras; a necessidade do professor em observar

todos os movimentos; também, a localização da sala da direção, na entrada da escola, para que tudo e todos que nela adentrem possam ser notados, são uma amostra das marcas de organização espacial na escola¹⁵, nos moldes da estrutura panóptica, apresentada em “*Vigiar e Punir*”, por Foucault (1987 [original 1975]).

A perspectiva de Foucault, acerca da organização espacial das instituições (que tem reflexos na vivência do espaço), pode ser observada na escola onde a pesquisa foi realizada. A sala da direção é o que primeiro visualizo, quando adentro à escola – os que nela entrarem serão identificados. O portão de grades enormes, que quase encobrem o prédio da escola, é fechado por correntes, presas por um belo cadeado, que se destaca.

As características panópticas podem ser observadas em outras tantas instituições de ensino. O que quero discutir aqui é que essas características influenciam na compreensão que temos das espacialidades, na interpretação, na utilização e nas relações que são vivenciadas nesses espaços/espacialidades. Frago trata com muita atenção as simbologias que estão impregnadas nos espaços de vivência, e que são resultados da relação que temos com o mundo através da cultura:

Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia com cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 2001[original 1943], p.64).

As representações espaciais que nos são comumente apresentadas – mapas, cartografias – não levam em consideração tais simbologias. A narrativa que faço acerca do portão, por exemplo, pode, para um pedestre da mesma escola, parecer incoerente.

¹⁵ Ver “4.2- A escola como espaço de produção de subjetividade”

Porém, aqui importa atentar para a interpretação, o significado deste espaço pra quem o vivencia, neste caso, não interessa se esta descrição é fiel ou não a uma fotografia da escola (mesmo as fotografias são focais), atentamos para o olhar de quem vivencia, atentamos para uma racionalidade outra, para além da cartesianidade utilizada na elaboração de mapas e cartografias.

Nas representações vivencias do espaço escolar, outros elementos compõem a maneira de se (re)apresentar esse espaço. As maneiras distintas de se viver em um espaço, de significar um espaço em relação à sua acessibilidade, pertinência, exclusividade, memórias, sonhos..., irão compor este trabalho, na medida que se fazem “representações sensíveis”.

Representação, nesse contexto, significa uma maneira simbólica de apreensão e de (re)apresentação de uma espacialidade, de um espaço que pode ser vivenciado de diferentes formas, segundo a compreensão que o participante constrói desse espaço. Essa representação pode ser dada em forma de um mapa, de um croqui, de um desenho ou mesmo de uma narrativa. O estudo proposto nesta pesquisa tende a atentar para as representações (mapas narrativos) dos pedestres do espaço escolar como uma forma de significar, de compreender as inter-relações que se fazem no caminhar cotidiano desse espaço, na óptica dos que nele transitam e habitam. Não se pretende, neste estudo, tomar a análise dos mapas e de suas narrativas como base para uma análise clínico-psicológica dos sujeitos, sendo essencialmente um estudo interpretativo de tais relações.

Os mapas, seguindo a racionalidade cartesiana, são contínuos, se vistos de cima. Como que elaborados por um “observador flutuante” (CLARETO, 2003), reproduzem a extrema proporcionalidade matemática, indicando o tamanho das coisas em relação às outras. Um “Olho Solar” (CERTEAU, 1994 [original 1980]) que se coloca à distância, no alto, ocultando o comportamento cotidiano e a poética das vivências espaciais.

As representações “sensíveis” atentam para as trajetórias, descrevem uma maneira de compreender o mundo, as relações e as vivências praticadas nesse mundo. Isto não significa que “representação sensível ou vivencial” e “representação matemática”¹⁶, que de alguma forma também são sensíveis, ocupam posições opostas. Elas são coexistentes, em nossa maneira de compreender e representar o espaço que vivenciamos.

As representações sensíveis atentam-se para escalas e proporcionalidades oriundas da vivência, que são constituídas, também, a partir de nossa vivência matemática do espaço. As representações apresentam figuras rebatidas, cortes verticais e/ou horizontais. Fundem-se nessa representação a visão superior, com a visão pedestre, o observador torna-se “caminhante-flutuante”, como assume Clareto:

O observador-flutuante-caminhante é aquele que, ao observar, o faz, simultaneamente, verticalizando (observa e representa aquilo que se vê, se estivesse flutuando sobre a cidade) e horizontalizando (observa e representa o que vê, quando se caminha por ruas e passarelas) Assim, os elementos participativos dos mapas são oriundos de um olho abstrato que produz uma “vista superior” e de um olho particular, encarnado em um sujeito, em suas práticas cotidianas. (CLARETO, 2003, p.153)

O que a autora destaca como sendo os elementos participativos dos mapas pôde ser observado por mim nas representações do espaço escolar feitas pelos participantes da investigação, que se deu no projeto de pesquisa¹⁷. Ao mesmo tempo, as representações apresentam características de uma projeção ortogonal, com cortes verticais, apresentam as particularidades de alguém que fotografa, que representa o que vê durante a caminhada.

¹⁶ Para aprofundamento desta questão, ver Clareto (2003)

¹⁷ Este projeto será apresentado na unidade 4 deste texto.

Uma representação da sala de aula (*Figura 2*), na óptica de Adriano¹⁸, é interessante de se observar:



Figura 2

Na representação de Adriano, fundem-se perspectivas. A carteira e a cadeira são vistas de costas, desenhadas como em uma fotografia, utilizando a arte do observador caminhante. Apesar disso, essas mesmas carteira e cadeira têm características espaciais, são perspectivais; há um paralelismo próprio dos desenhos em perspectiva, nessa representação. Porém, a estrutura da sala de aula apresenta-se em um corte, ortogonal ao plano do chão da sala.

Na representação de Adriano, percebe-se um observador-caminhante que promove, nesse caminhar, um “corte”. É um observador que atravessa, que divide, sem segmentar. A representação de Adriano está ordenada, enfim, ele conseguiu neste desenho reproduzir um ambiente de sala de aula: carteiras, cadeiras em um local

¹⁸ Adriano é um estudante do segundo ano do ensino médio que tem 31 anos e frequenta cotidianamente essa escola há mais de dois anos.

fechado. Adriano apropriou-se da “arte de representar”, lançou mão de habilidades sensíveis, de artifícios “matemáticos” para nos apresentar a sala de aula, sob sua ótica.

Essas artes de representar, essa inventividade, são constantes neste trabalho. O espaço escolar torna-se rico para se “inventar” novas maneiras de fazer representações, novas racionalidades que norteiam tais representações, caracterizando-se, assim, como espaço de criatividade, de multiplicidades e de poética¹⁹.

¹⁹ Isto que estou chamando de arte é uma maneira de proceder para criar, inventar, gerar, ou seja, é uma poética, ou ainda, maneiras de fazer ou artes de fazer, segundo Certeau (1994 [original 1980])

4. Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço escolar: Caminhadas por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais

Aprender a ver – habituar o olho à calma, à paciência, a deixar-que-as-coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados[...] Aprender a ver, tal como eu entendo isso, já é quase aquilo que o modo afilosófico de falar denomina vontade forte: o essencial nisto é, precisamente, o poder não “querer”, o poder contrariar a decisão”

(Nietzsche)

Lançar-se à interpretação em uma pesquisa qualitativa é, antes de tudo, lançar-se ao cotidiano, ao vivenciar, que na maioria das vezes insiste em não se enquadrar em teorias, metodologias ou discursos acadêmicos instituídos. É um aprender, segundo Nietzsche, a *deixar-que-as-coisas-aproximem-se-de-nós*, mesmo que essas “coisas” pareçam, em determinados momentos emaranhar nossas idéias e interpretações.

Esse *aprender a ver* e essa abertura às *coisas* são o que me lançam, neste capítulo dedicado às interpretações dos mapas e narrativas dos sujeitos desta pesquisa, a uma esfera de enfrentamentos e decisões, ora simples, ora desastrosamente complexas, que abarcarão o trajeto dessa minha investigação. Tais decisões, apresentam mais do que uma maneira de transitar em uma investigação acadêmica, mas uma maneira de corroborar para a produção do conhecimento. E também, essas decisões são iluminadas por critérios técnicos sim, mas, além disso, os critérios definidores dessas decisões são “jamais destituídos de seus aspectos ideológicos, das concepções de homem, de mundo e de sociedade do pesquisador e/ou da sua instituição, e da intencionalidade que se queira imprimir no trabalho.” (FONSECA, 2001, p.21).

Assim, quando me proponho a fazer uma investigação acerca da vivência do espaço escolar por alunos jovens e adultos, coloco no bojo dessa pesquisa acadêmica todo envolvimento e compromisso de uma professora/pesquisadora, diante desses

sujeitos, que, naquelas poucas horas de entrevista, apresentaram suas vidas, suas histórias e memórias minuciosamente contadas, que naquele momento me parecia ser uma conversa entre amigos. Uma relação de confiabilidade recíproca obriga-me a inserir a todo critério técnico da pesquisa, os meus critérios ideológicos.

Segundo Clareto (2003), a interpretação é um ato de violência. Violência na medida em que, por vezes, parece querer aplacar a vivência em nome da crença de que o sentido e o significado das coisas já estão dados, incondicionalmente. Contudo esse “ato de violência parece necessário, se se pretende comunicar com ‘o outro’”. (CLARETO, 2003, p.188). O que quero colocar aqui é que a intencionalidade que imprimo nesse trabalho é a de me comunicar com o “outro”, interpretar esse “outro”, no mundo do “outro”. Clareto ainda enuncia em Nietzsche: *“Quem não sabe colocar sua vontade nas coisas ainda insere nelas ao menos um sentido: Isto é, crê que uma vontade já esteja nelas”* (NIETZSCHE apud CLARETO, 2003, p.188).

E, no limite, as coisas se confundem, não há como haver precisão ou clareza: o incerto, o inseguro, o insensato... É nesse entre-espço que nascem os *monstros*, nas *fendas* abertas entre o interpretar, e, portanto, criar, “colocar sua vontade nas coisas” e o reproduzir meu olhar; entre o “de dentro” e o “de fora”; entre o “eu” e o “outro”.(...) Elas [as fendas] são fronteiras fluidas que permitem o entrecruzamento de categorias: a lógica binária aí não funciona; a rigidez das fronteiras disciplinares também não; muito menos a rigidez de métodos, técnicas; as hierarquias se perdem, confusas... (CLARETO, 2003, p.188)

Dessa forma, em um estudo interpretativo, em um estudo realizado por “homens”, as decisões e conclusões estão sempre arroladas em um sistema de forças, iluminadas pela vontade que colocamos nas coisas, uma vez que o aproximar ou distanciar já se constitui uma vontade. Nessa perspectiva, a interpretação que proponho estará nesse limite entre o interpretar, o reconstruir o mundo do “outro” e o colocar “minha” vontade nas coisas. Nesse estudo, atentarei para a compreensão das práticas

pedestres, olhando para as representações e narrativas do aluno jovem e adulto acerca deste espaço, por onde poderei me aproximar das relações sócio-culturais manifestadas em sua vivência cotidiana.

No espaço escolar, encontramos-nos com as trajetórias truncadas, segmentadas, com os percursos limitadores ou criativos, enfim, com os “elementos sensíveis”, emanados nas vivências e nas representações espaciais. Desta forma, encontrar um caminho linear no qual eu possa transitar as minhas interpretações é absolutamente impossível.

Na verdade, quando iniciei o trabalho de interpretação, em um projeto piloto²⁰, a preocupação em prender uma literatura aos dados emanados do campo de pesquisa provocava em mim grande inquietação. No entanto, a idéia de categorizar, classificar, reunir regularidades parecia impossível diante da dinamicidade das observações acerca da vivência cotidiana do espaço. O meu envolvimento gradativo com os dados e uma aproximação com o mundo do “outro” me colocaram em uma região limítrofe, onde as categorizações não cabiam mais.

Neste ponto, apresento uma das minhas importantes decisões: não regularizar, aproximar ou categorizar. Fiz a opção por trabalhar com três temáticas. Essas temáticas são resultado do que no envolvimento com o campo de pesquisa, parecia-me, de alguma forma, iluminado ou obscurecido, e que instigava minha investigação. É importante dizer que essas temáticas não se apresentam disjuntas, opostas ou constituídas em si próprias. Elas se comunicam, se interferem e se tecem como uma rede, em uma tentativa de clarear a interpretação dos dados e a comunicação entre campo de pesquisa e campo teórico.

²⁰ Este Projeto Piloto foi realizado no segundo semestre do ano de 2005, como trabalho da disciplina Pesquisa II, ministrada pela professora Sonia Maria Clareto e apresentado como parte do Projeto de Qualificação, exposto em março de 2006, na UFJF.

A opção por trabalhar com temáticas me possibilitou uma leveza nesse trajeto investigativo, uma mobilidade própria das práticas pedestres, o que implica em um transitar entre teorias, práticas, metodologias e campo de pesquisa. Nesse sentido, as temáticas são apresentadas da seguinte forma: 1) Um estudo sobre memórias e lembranças acerca da vivência do espaço escolar sob o olhar do aluno adulto; 2) Um estudo do espaço escolar como espaço de produção de subjetividade; 3) As representações do espaço escolar como uma maneira etnomatemática de representar o espaço vivenciado.

Antes de expor, porém, essas temáticas, considero importante refletir acerca de algumas idéias apresentadas por Certeau (1994 [original1980]), em seu trabalho: “A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer”, que corroboram nas interpretações acerca da vivência do espaço que apresentarei neste trabalho.

Para Certeau, o ato de caminhar compreende uma tríplice função enunciativa. Para compreendermos tais funções, ele apresenta uma comparação entre o ato de caminhar e o ato de falar. Em síntese, temos as seguintes funções: 1) de apropriação – assim como nos apropriamos da língua no processo de comunicação, vivenciar uma espacialidade é “*um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre*”, nesse sentido, podemos dizer que o pedestre²¹, no ato de caminhar, vivencia de forma tátil e sensível a espacialidade cotidiana – 2) de realização – “*assim como a palavra é uma realização sonora da língua*” também a vivência é uma realização tátil do espaço – 3) de relação – apropriar e realizar uma espacialidade nos coloca diante de relações com a ordem espacial do lugar e com os “*contratos pragmáticos sob a forma de movimentos*”, no

²¹ Certeau utiliza o termo caminhante ou pedestre para designar os participantes da espacialidade da cidade: “Mas ‘embaixo’ (*down*), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres...” (CERTEAU, 1994[original 1980], p.171). Neste texto a idéia de caminhante e pedestre explicita a relação de pertinência ao espaço escolar.

sentido de traduzir como se pode caminhar, se deve caminhar e se caminha. Assim também, a fala nos coloca em relação com outros interlocutores e estabelece processos possíveis de comunicação. Através das relações que estabelecemos com as espacialidades cotidianas, produzimos os significados das práticas espaciais. Se há uma ordem já estabelecida nos espaços, como lugares de acessos permitidos ou proibidos, através das relações produzidas no vivenciar cotidiano, o pedestre atualiza algumas dessas ordens. Desse modo, ele elege os elementos espaciais significativos, importantes sob sua ótica e também exclui ou desloca outros elementos que pertencem a topografia do lugar e não da vivência. Assim, “*o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial*”, cria possibilidades além da ordem estabelecida e interdita caminhos já conhecidos.

De tais funções enunciativas, ou seja, da enunciação pedestre destacamos, na representação cartográfica (nos mapas narrativos) a possibilidade de analisarmos as práticas cotidianas dos pedestres, através de dispositivos simbólicos que, segundo Certeau, irão significar e orientar a vivência e as práticas espaciais, e enfim, produzir práticas espaciais significante.

Nesses núcleos simbolizadores se esboçam (e talvez se fundam) três funcionamentos distintos (mas conjugados) das relações entre práticas espaciais e práticas espaciais significantes: o *crível*, o *memorável* e o *primitivo*. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.185)

Esses elementos propostos por Certeau apresentam-se como férteis possibilidades na discussão acerca do espaço escolar, porém, não se configuram como categorias opostas, isoladas e desarticuladas. Tais elementos: o *crível*, o *memorável* e o *primitivo* estão emaranhados nas práticas e na significação do espaço escolar cotidianamente vivenciado.

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, em intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.179)

Olhar para os passos dos pedestres diários, dos caminhantes, impõe-nos a tarefa de compreender o caráter simbólico das interpretações que fazemos acerca das espacialidades vivenciadas e, para tanto, refletirei acerca dos “funcionamentos”, que Certeau nos apresenta.

Primeiramente é importante esclarecer que tais funcionamentos são conjugados, entrelaçados nas práticas espaciais, tornando conflituoso o ato de categorizar, assim, uma prática, como sendo pertencente a apenas um desses elementos. O “*crível, o memorável e o primitivo*” estão coexistindo, organizando, constituindo e moldando os discursos e as práticas pedestres.

Inicialmente, o *crível* está relacionado às possibilidades, aos limites que uma espacialidade impõe na sua vivência. Alguns nomes ou números magnetizam as identidades dos lugares, e em nome de uma legitimação histórica, fazem perder as possibilidades de significação espacial, “*esses nomes articulam uma frase que seus pés constroem sem que saibam*” (CERTEAU, 1994[original 1980]). Por exemplo, a sala de aula, em um dos mapas narrativos realizados neste trabalho, aparece com uma legenda: o *nome*, que revela as possibilidades estabelecidas nas relações com esta espacialidade. Sala de aula: sala em que se dão ou se recebem lições. Sem que saibamos, não permitimos que as relações que produzimos na sala de aula escapem à ordem já estabelecida, assim também, a disposição do mobiliário não deve escapar à ordem espacial das relações entre dar e receber lições. Essas relações são explicitadas na narrativa do aluno, quando ele elege as essencialidades da escola e revela as funções das espacialidades por ele vivenciada: “*O primeiro, que eu acho que é o essencial vem da*

sala de aula, que aqui você tira todas, você vem com as suas dúvidas, de repente você sai com mais dúvidas, de repente você sai com dúvida nenhuma, então aqui seria o essencial.” (Douglas). A sala de aula aqui, expõe sua exclusiva função de ensinar (professor) e aprender (aluno).

O que Certeau nomeia de *crível* é o que nos apresenta como verossímil, é o que na nossa vivência se abre em possibilidades ou limitações.

Dessa forma, algumas espacialidades são marcadas, porque abertas por um rastro de lembrança e de lenda, quando vivenciadas pelos caminhantes, abrem-se também em possibilidade, tornam-se habitáveis, atribuem-se significados a tais espacialidades. Assim, Certeau sinaliza para a presença das legendas, dos nomes próprios como dispositivos simbólicos que nos permitem compreender essas “autorizações” dadas por determinadas espacialidades. Os nomes próprios costumam carregar lembranças, lendas, “autoridades locais”, mas os pedestres desse espaço não necessariamente experienciam essa autoridade, atribuindo-lhes novos significados, possibilidades e limites na vivência deste espaço. Há uma anulação, ou um salto na vivência destas espacialidades. Assim, essa legenda aparece, em Certeau, como um indício do funcionamento *crível* das espacialidades. Porém, ao contrário do que parece, a anulação da legenda ou “saltos”, não significa ausência de possibilidade, pois é aí, nessa capacidade de se esconder, de se criar celeiros é que encontramos a possibilidade de se ler além, mais longe e, que segundo Certeau:

Por um paradoxo apenas aparente, o discurso que leva a crer é aquele que priva do que impõe, ou que jamais dá aquilo que promete. Muito longe de exprimir um vazio, de descrever uma falta, ele o cria. Dá lugar a um vazio. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.189)

As legendas, ou a ausência delas, abrem clareiras, autorizam, limitam, moldam a significação, mostram a utilização que se faz daquele espaço.

Para o funcionamento *memorável*, Certeau considera as lembranças, o que se recorda dos espaços, e como essas lembranças produzem, constroem os significados e os passos nas vivências cotidianas do espaço. Frago (2001[original 1943]) já enfatizava que a memória é localizada espacialmente. Lembramos de cenários, dos espaços onde coisas significativas aconteceram. O *memorável* nos coloca diante dos fantasmas, dos desertos, e nos faz (re)criar nossa história, e assim:

(...) lembram ou evocam os fantasmas (mortos supostamente desaparecidos) que ainda perambulam, escondidos nos gestos e nos corpos que caminham; e enquanto nomeiam, isto é, impõem uma injunção vinda do outro (uma história) e alteram a identidade funcionalista afastando-se dela, criam no próprio lugar essa erosão ou não-lugar aí cavado pela lei do outro. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.189)

Quando evocamos os fantasmas, criamos um não-lugar, nada promovemos além do encontro com o outro, com a multiplicidade imposta na relação fronteira, na erosão. Então, a memória vem compor o nosso caminhar, os nossos passos a partir da possibilidade que se apresenta na vivência da multiplicidade.

Na Educação de Jovens e Adultos esse caráter é a tônica. Os alunos que hoje retornam à escola se recordam das salas de aula, da cantina, do pátio que os abrigaram, e que, de algum modo, os excluíram na infância. Daí, o funcionamento *memorável* nos possibilita compreender como a interpretação e o significado são construídos para esses alunos nas espacialidades escolares, agora vivenciadas.

O funcionamento *primitivo* diz respeito à relação que se mantém consigo mesmo, à produção de nossas subjetividades a partir da vivência espacial. Esse caráter, para Certeau, vai ao encontro da perspectiva freudiana acerca do desenvolvimento da espacialidade na infância, em que as estruturas que nos fazem significar os espaços são oriundas de nossa vivência, desde a mais tenra infância. Este trabalho não pretende

adentrar na psicanálise freudiana, apesar de reconhecermos sua contribuição para os trabalhos de Certeau.

No funcionamento *primitivo* encontramos, mais uma vez, a relação com a possibilidade do encontro com a multiplicidade, e também com o caráter “aberto” do espaço, espaço como devir. O *primitivo* apresenta-se como um palimpsesto, um papiro de onde o texto original fora retirado para dar lugar a um outro, e é nesse não-lugar, nessa transitoriedade que se articula a subjetividade. Para Certeau, a experiência jubilatória (separação: mãe e filho) propicia à criança o reconhecer-se *um* e a partir daí, o reconhecer o outro, o encontrar-se com a multiplicidade.

O que importa nesse jogo de iniciação como na “pressa jubilatória” da criança que, diante do espelho, se reconhece *um* (*é ele*, totalizável), mas não e senão o *outro* (*isto*, uma imagem com a qual se identifica), é o processo dessa “captação espacial” que inscreve a passagem ao outro como a lei do ser e a do lugar. Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, *ser outro e passar ao outro*.(CERTEAU, 1994 [original 1980], p.189)

Para nós, o que se apresenta aqui é a idéia de que a experiência espacial, assim como no *crível*, pelas possibilidades ou no *memorável*, pelas lembranças, também é moldada no funcionamento *primitivo* pelas experiências, pelas práticas do espaço que se desenvolvem durante toda a vida, no *tornar-se o que se é nietzschiano*²².

Abrindo-se a essas possibilidades de interpretação, assinaladas por Certeau, apresentarei a temática que discutirá as relações entre os relatos de memória do espaço escolar, vivenciado pelos alunos adultos, na sua infância, e a vivência cotidiana desse espaço.

²² Ver: “A escola como espaço de produção de subjetividade”. Página 65

4.1 Movem-se lembranças e moldam-se os passos

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos...

(Manoel de Barros)

O poeta mato-grossense Manoel de Barros, em seu livro intitulado: *Memórias Inventadas: A Infância* (BARROS, 2003), passeia entre as pedras da sua infância. Passeando com ele, somos levados a uma ruptura com aquilo que estamos acostumados a pensar sobre memória. Seria minimamente absurdo pensar em “inventividade de memórias”, se conceituarmos esta como algo da ordem da recuperação. Segundo Kohan, talvez a memória possa ser, “ao contrário, algo da ordem da ruptura com o passado e com a temporalidade contínua e sucessiva do antes e o depois...” (KOHAN, 2004, p.57). A memória passa a ser entendida aqui como algo associado a uma outra temporalidade, um tempo-criança, de não linearidade, de não-continuidade, mas de inventividade.

Agora é só colocar a *enxada às costas* e cavar, nas goiabeiras, nos galinheiros, à busca dos guris que lá estão fazendo sabe lá o quê, mas que estão lá, aguardando para lançar-se com ímpeto ao nosso quintal e apresentarem o que move seus passos.

Nesse sentido, a memória da qual vou tratar aqui não é da ordem do psicológico, nem mesmo do social. O que está impresso nesse trabalho é o sentido de uma “invenção da memória”, invenção de memórias de espacialidades que focalizam “aspectos histórico-culturais que conformam a natureza e a mobilização da memória

humana, enfatizando a experiência social marcada nos modos de lembrar e recordar (e esquecer) dos indivíduos.” (FONSECA, 2001, p.24)

A compreensão desta *arte de lembrar*, manifestada na poética de Manoel de Barros, é o que nos leva a atentarmos para os relatos de Elizete, aluna do segundo ano do ensino médio, 45 anos de idade. Mãe de dois filhos, agora já casados, ficou sem estudar por 26 anos, com a finalidade de cuidar da família: “*Eu sempre tive aquela vontade de voltar a estudar, meu sonho era voltar estudar, mas meus filhos eram prioridade, né? Eu achava que, em primeiro lugar, eu tinha que encaminhar eles pra é ... , só agora graças a Deus que eu pude voltar*”. Importante destacar aqui que Elizete retorna à mesma escola que estudara em sua infância, ou seja, decide estudar na escola da qual saiu aos treze anos. Ela parou de estudar na quinta série do ensino fundamental, depois disso ainda teve algumas passagens por escolas regulares, completando o ensino fundamental ainda na adolescência, até que se casou. Do casamento até seu retorno às salas de aula do ensino médio passaram-se 26 anos. Elizete diz ter retornado por ser um sonho, e por querer prosseguir nos estudos e ter uma profissão.²³

No desenvolvimento do mapa narrativo, perguntei a Elizete se havia algum fato importante que aconteceu no colégio, do qual ela sempre se recordaria, e ela disse: “*Tem a lembrança, né? Da minha infância, tanto que eu retornei.*” O que chama atenção é que há uma intimidade presente no discurso de Elizete, há na escola algo de Elizete e em Elizete algo da escola, que os fazem constituir uma relação própria, íntima, e que a faz retornar. Obviamente, poderia ser qualquer outra escola, mas outra não teria em seu quintal enterrados os tempos de menina... Sendo assim, Elizete escolheu voltar a estudar (presente), que era seu sonho (futuro), na escola onde estavam seus vestígios de menina (passado). As vivências espaciais não estão fixadas em tempos

²³ Elizete conta de uma experiência como professora voluntária na alfabetização de jovens e adultos num trabalho pastoral que participou. Essa experiência, segundo Elizete, foi marcante em sua vida e determinante na sua decisão de retornar à escola.

cronologicamente estruturados. Vamos significando essas vivências na tecedura de nossas práticas, e aí não podemos dialogar com passado-presente-futuro de maneira disjunta, linear e uniforme. Esses tempos se fundem para dar lugar à inventividade, ao devir, enfim, para dar lugar à Elizete. A memória aparece como uma ponte para tal intimidade.

Após a entrevista, ainda, nos corredores da escola, Elizete me procurou para entregar algo que ela julgou importante: uma foto antiga (*Figura 4*)²⁴, dela ainda menina no pátio da escola com a turma. A foto faz parte das lembranças, da memória desta aluna, que estudara neste mesmo colégio até abandonar os estudos aos 13 anos.



Figura 4

A trajetória de Elizete vai ao encontro de outras trajetórias de alunos adultos que, em sua infância, já frequentaram a escola e têm lembranças. Histórias que ajudam a compor os significados dos espaços que hoje vivenciam. O que era a biblioteca, como era utilizada, pra que era utilizada, quem compartilhava este espaço ou com qual frequência se utilizava a quadra, e hoje como isso tudo é vivenciado?

Uma memória não é uma justaposição de espacialidades ou de tempos estáticos. A

²⁴ Esta fotografia pode ser comparada com a figura 1.3 encontrada na página 13 deste trabalho, na qual podemos observar modificações na sua arquitetura.

memória , segundo Certeau (1994 [original 1980]), designa uma presença de pluralidade de tempos e espaços, e não se limita, por conseguinte, ao passado. Nesta perspectiva, a memória passa a não ser mais vista como uma visita a um relicário, a uma coleção de fatos e experiências anciãs, mas como uma produção. Para Certeau, os tempos não são lineares nem segmentados na composição das memórias. Ele afirma que a memória é:

Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também “as vias múltiplas do futuro” combinando as particularidades antecedentes e possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.158)

Assim, passado-presente-futuro combinam-se para (re)significar as vivências cotidianas do espaço, a “arte” de caminhar. Considerando a memória como algo que se produz, podemos refletir sobre a questão fundamental desse trabalho que é a vivência das espacialidades. Quando dizemos que memória é produção, podemos direcionar nossa reflexão, dizendo que memória é produção de espacialidade, ou seja, em um conjunto de práticas cotidianas, a memória articula-se para fornecer à vivência espacial fragmentos, resíduos, fantasmas que se produzem nessas vivências.

A memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do “momento oportuno” (*Kairós*), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um “golpe” modifica a ordem local. A finalidade da série visa portanto uma operação que transforme a organização visível. Mas essa mudança tem como condição os recursos invisíveis de um tempo que obedece a outras leis e que, por surpresa, furta alguma coisa à distribuição proprietária do espaço. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.161)

Nas palavras de Certeau, podemos perceber o caráter devir desse espaço constituído a partir das memórias. Há um “momento oportuno” que traz à memória uma (re)significação no tempo presente, mas que tempo é esse? Que detalhe é esse que torna

possível essa invenção do espaço a partir da memória? Aí está o devir. As mudanças obedecem a leis que são invisíveis, ou melhor, têm como condição a invisibilidade e, por isso, espaço é devir, sempre possibilidade não decifrável.

Assim, um relato de memória, em especial, um relato de memória de espaço efetivará o trabalho de comunicar, de organizar e de (re)apresentar os vestígios das vivências espaciais de alunos adultos no espaço escolar. Um relato de memória funciona como uma “revisita”, uma visita que fazemos a um lugar que já conhecemos: podemos agora direcionar nosso olhar para os detalhes, uma vez que já conhecemos a estrutura como um todo; podemos comparar com tudo que já vimos, e com o que estava ali outrora; podemos até modificar ou sugerir modificações, ou ainda nos modificarmos.

As lembranças, neste contexto, funcionarão como os fragmentos que, mais ou menos localizáveis temporal e/ou espacialmente, possuem uma surpreendente instabilidade, sendo a memória um emaranhado de lembranças que são tecidas nas experiências cotidianas. Segundo Certeau, ela [a memória] é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. (CERTEAU, 1994[original1980], p.164).

É importante, ainda, colocar aqui que nossa memória é sempre seletiva, dependente das forças que perpassam nossa vivência, no momento em que são feitos os relatos de tais memórias. Os significados que são atribuídos às experiências e às maneiras pelas quais tais experiências são contadas, interpretadas e lembradas mudam de acordo com o tempo e o espaço, conforme mostra Thomson (2002), quando discute resultados de sua pesquisa, em que idosos chineses-australianos começaram a falar, somente nos últimos anos, sobre o racismo que experienciaram quando jovens e que, em tempos anteriores, era considerado um tabu. “Na velhice, estes homens e mulheres estão menos preocupados em ofender pessoas que não estão mais por ali; agora querem rever

suas vidas, dar testemunhos e transmitir essas histórias a chineses-australianos mais jovens...” (THOMSON, 2002, p.359). Assim, todo relato de experiência, de espaço, de memória é uma possibilidade, uma perspectiva que se apresenta ali como resultado das forças que atravessam a própria constituição do ‘eu’, da constituição momentânea deste eu, que se constitui com a combinação de tais forças, segundo uma concepção nietzschiana²⁵.

É assim, como uma “revisita”, que Elizete retoma seu olhar à escola de antes. Mas também é ali com todas as suas lembranças, memórias, vivências passadas que se constitui a aluna Elizete de hoje. É assim que o espaço, enquanto co-constitutivo de identidades e subjetividades, é produzido. Um emaranhado de forças, lembranças que, “na caminhada, seleciona e fragmenta o espaço percorrido; ela salta suas ligações e partes inteiras omite.” (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.181).

Os saltos, as invisibilidades que se propagam em um relato de memória, vão revivendo os espaços lembrados e moldando os espaços vivenciados cotidianamente.

Nossas lembranças de quem fomos e de onde viemos moldam nosso sentido do ‘eu’ ou de identidade no presente e, desta forma, afetam as maneiras como construímos nossas vidas. (...) Além disso, nossa identidade (ou “identidades”, um termo que expressa melhor a natureza múltipla, fraturada e dinâmica da identidade) atual afeta a maneira como estruturamos, articulamos e na verdade lembramos a história de nossa vida. (THOMSON, 2002, p.358)

O moldar nosso sentido do “eu”, neste texto, vai ao encontro do *tornar-se o que se é* nietzschiano e, por isso, pensamos a escola como um espaço de produção de subjetividades, um espaço de encontro com a multiplicidade e, portanto, de “auto-formação”. Assim, podemos pensar os relatos do espaço escolar e nossas identidades como co-constitutivos e, desta forma, quando nos encontramos com as lembranças de tal espaço, também nos encontramos com a “maneira como construímos nossa vida”,

²⁵ Ver: “4.2 A escola como espaço de produção de subjetividade”

como tornarmo-nos o que somos²⁶. Essa reflexão pode ser vista como uma via de mão-dupla: a memória que molda a vivência e a vivência que molda a memória. O que lembramos e como nos lembramos está relacionado com o que vivenciamos hoje, como o caso já citado dos chineses-australianos, assim como as vivências do passado articulam as vivências do presente e projetam as do futuro. Nesse sentido, podemos direcionar nosso olhar para o que Certeau (1994 [original 1980]) aponta, em um ponto de convergência entre o *Crível*, o *Memorável* e o *Primitivo*: a constituição de práticas espaciais significantes.

Na fala de Elizete acerca da quadra de esportes, direcionada às aulas de Educação Física, podemos compreender como a memória molda a utilização do espaço vivenciado cotidianamente. Elizete diz que antigamente, quando estudara ali, aos 13 anos, do que mais gostava eram as aulas de Educação Física, como a maioria das crianças. Porém, ela afirma que agora é diferente: “*Hoje a Educação Física tá mais com dança, jogos, se fosse exercício físico talvez eu participasse (...) antigamente eu participava de futebol, de tudo*”. Nesta fala, estão marcadas as ausências. O que se apresenta aqui é o que falta. A escola continua tendo quadra, para a prática da Educação Física, mas há uma ausência significativa da vivência daquele espaço, relativamente à vivência anterior daquele mesmo espaço.

Na entrevista com Elizete, ofereço-lhe uma folha, na qual peço que faça um mapa da escola, como se pudesse me apresentar a escola como um sistema de localização. Elizete começa fazendo uma fotografia da fachada da escola, com o portão, grades, janelas. Então, reformulo minha solicitação, dizendo para fazer um desenho como se estivesse caminhando, e Elizete exclama: “*Você quer tipo um mapa!*” Ela, então, começa a apresentar seu mapa (*Figura 5*): “*Seria no caso essa porta mesmo que você*

²⁶ Ver: “4.2 A escola como espaço de produção de subjetividade.”

entra, né? No caso você entra na entrada, no caso aqui seria a entrada, vai caminhando, na esquerda [no desenho a sala é desenhada à direita do portão de entrada] no caso seria a sala, né?” (...) Elizete continua a desenhar e narrar sua história nesse espaço escolar, mostrando-nos a localização e a distribuição das espacialidades da escola: com salas, carteiras, quadro e professores.

Focalizarei agora, alguns traços que nos chamaram atenção no mapa de Elizete: a representação da quadra (I) aparece com um traçado contínuo, enquanto representação das outras espacialidades é feita de forma tracejada. A outra parte da figura (II) em que encontramos traços contínuos é onde Elizete diz representar a continuidade das salas de aula.

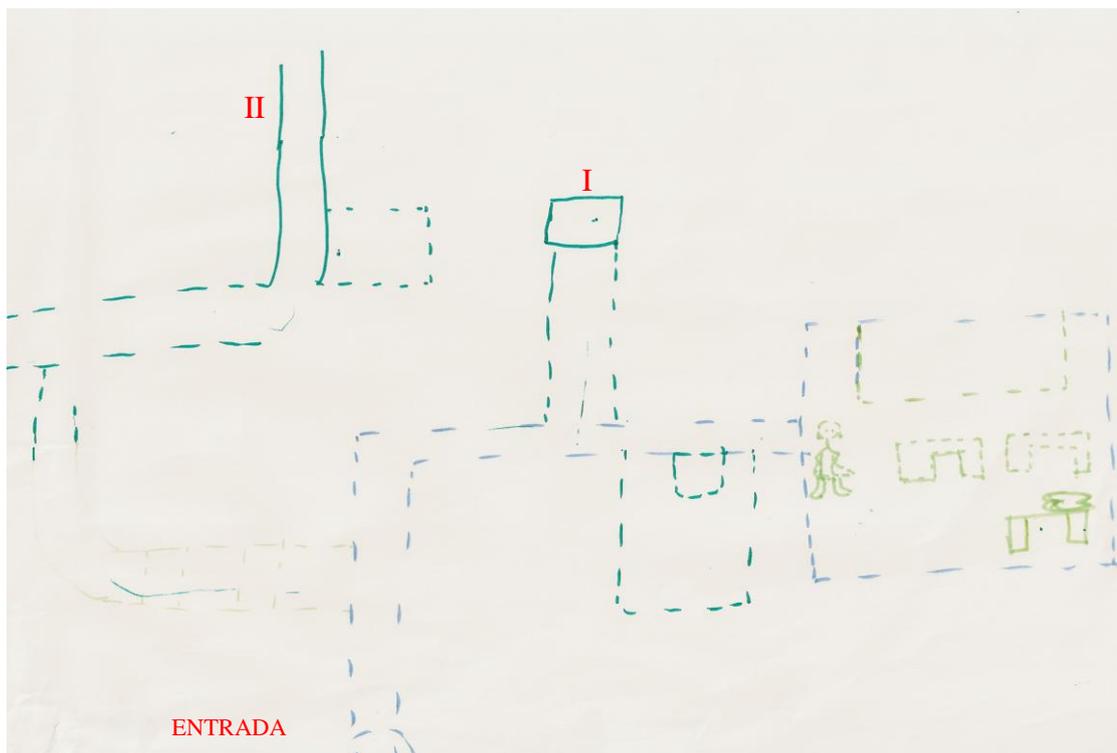


Figura 5

A diferença entre o traçado (ora contínuo, ora pontilhado) mostra-nos uma ênfase que se coloca no que apresenta-se como falta, neste caso, a quadra. Trata-se da ausência que se torna presença em um relato de memória. Essas ausências abrem possibilidades para enxergar, sob as interpretações de Elizete, as relações entre as práticas espaciais e as práticas espaciais significativas, entre vivência e as lembranças das vivências que ainda nos afetam, nos modificam e/ou nos transformam, enfim, nos constituem. Aos treze anos, a arte de correr, jogar futebol, articular-se, movimentar-se na espacialidade da quadra de esportes tem um significado que a peculiaridade da vida adulta de Elizete não apresenta.

O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares serem como presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: “aqui vocês *vêem*, aqui *havia...*”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que compõem e jogar com essas espessuras em movimento. (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.189)

A realidade dos adultos, que hoje freqüentam a escola, é de um dia terem vivenciado o espaço escolar sob outra óptica: a óptica da criança. Dessa forma, no simbólico da lembrança, podemos captar resíduos do não-localizável, do não-temporal, nas práticas escolares dos alunos adultos, na reconstrução de suas espacialidades na vivência escolar. Espaço é devir, e, quando nos recordamos das vivências espaciais de outrora, encontramos a possibilidade de modificar nossos passos, construir novos significados para espaços já conhecidos. As lembranças e as histórias evocam os fantasmas, para compreendermos como se dá hoje a interpretação das práticas espaciais de ontem.

Reinaldo, 35 anos, vem nos ajudar a compreender essa relação entre memória e vivência. Consoante às vidas de muitos outros alunos jovens ou adultos, Reinaldo teve

uma infância difícil: nasceu em uma família de nove filhos, ele era o penúltimo e, após o nascimento de sua irmã mais nova, sua mãe faleceu. Reinaldo não tem lembranças da mãe, era um bebê quando ela o deixou. A vida, então, continuou e, quando Reinaldo tinha aproximadamente 7 anos, seu pai encontrou uma nova parceira: *“Ele amigou com uma mulher que tinha 9 filhos, e ele também tem 9 filhos.”* Seu pai e a nova parceira não tinham condições financeiras de cuidar de 18 crianças. Essa foi a decisão: *“É, aí o que ele fez, ele pegou, botou eu e meu outro irmão no ‘Patrionato’, deu a minha irmã pra, pra uma dona que tem aqui em [], e mandou os outros todos tudo pro Rio, e aí cada um foi sendo criado pelos outros, tem um que mora aqui em []”*. Reinaldo, aos 7 anos, foi separado de sua família e matriculado em um colégio com regime de internato, que ficava em um lugarejo próximo à cidade onde reside atualmente. Reinaldo conta que a vida no internato não era fácil, tinha uma disciplina rígida e tudo tinha um caráter de obrigação: *“Lá nós era obrigados a marchar, a trabalhar,... eu estudava de manhã, né? Pegava de 7 da manhã até meio dia, e meio dia depois a gente ficava na lavoura, capinando, plantando, plantava de tudo...”* Reinaldo estudava de manhã e trabalhava na lavoura à tarde. Depois do trabalho, os internos iam tomar banho, fazer suas refeições e assistir televisão, em uma sala própria, onde todos assistiam juntos, até às 7 horas da noite. Havia inspetores que zelavam pela disciplina interna do colégio e que eram responsáveis pela verificação do cumprimento das regras: quem não obedecesse, apanhava: *Ali era obrigado a fazer tudo, eu apanhava, todo mundo apanhava.*

Apesar dessa vida de obrigações e castigos, Reinaldo diz não guardar mágoas desse internato, e diz: *“Mas eu gostava de lá, professora, eu não me arrependo de ter ficado lá, não. Só não gostei que ele[o pai] me colocou lá.”* Desfazendo as marcas da disciplina severa, das punições, o que ficou para Reinaldo foi o abandono, a separação, a falta. Reinaldo guarda uma mágoa latente do pai, pois parece ter se sentido

abandonado naquele lugar. Não que o lugar fosse ruim, o que está posto aqui é que aquele lugar representava a ausência de um outro: do lar, da família. A mágoa que Reinaldo sente de seu pai está marcada em seu discurso: “*Eu converso com ele mas não chamo ele de pai, não...*”

A história de Reinaldo nos guiará na compreensão de seu mapa, de sua narrativa acerca da espacialidade vivenciada por ele, ontem e hoje. Na realização do mapa narrativo, peço pra Reinaldo fazer uma visita à escola da qual ele saiu na adolescência, e me apresentá-la através de um desenho. Ele começa por desenhar o percurso que nos levará até a escola, uma estrada. Então, refaço minha intenção e digo que imagine que estivesse já no portão do colégio, como era esse colégio? Daí Reinaldo me apresentou sua antiga escola: *Lá era quadradão mesmo!* (Figura 5):

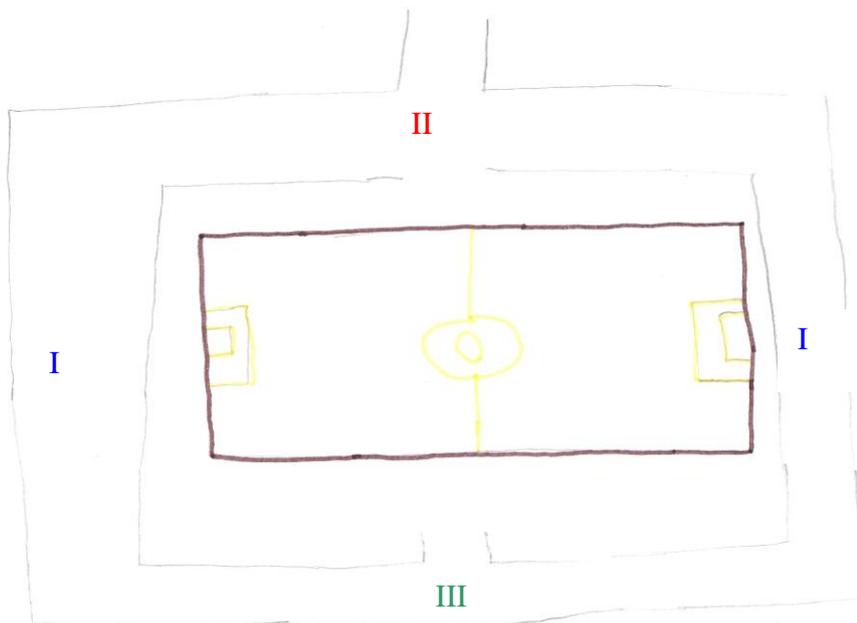


Figura 5

O colégio era composto por dois andares. “*Aqui era a entrada do colégio, e aqui a gente entrava pra ir pras salas, porque as salas eram embaixo, em cima eram os dormitórios, mas eu não vou conseguir desenhar o dormitório...*” (Reinaldo lamentou-

se, mas não conseguiu desenhar o segundo piso, então eu fiz um esboço, um quadrado igual ao que ele tinha feito para representar o andar superior e ele foi identificando os espaços). Os dormitórios ficavam nas laterais (I) e “*aqui eram os quartos onde o diretor dormia e os inspetores, pra tomar conta da gente* (II). *E aqui na frente era uma varanda onde deixava a gente de castigo* (III).” E no centro, no térreo havia uma quadra onde eram realizadas as aulas de Educação Física.

Reinaldo relata que, além da obrigação do trabalho na lavoura, outras atividades também eram obrigatórias, como as práticas de atividades físicas: “*ali a gente era obrigado a fazer tudo (...) Agora não jogo bola de jeito nenhum*”

O que quero discutir aqui é como a vivência do espaço escolar de outrora significa as práticas espaciais de hoje. Nesta perspectiva, percebemos que as possibilidades da espacialidade da quadra de esportes está intimamente ligada às memórias, e aos seus relatos, na interpretação de Reinaldo. O que antes era uma obrigação, hoje pode ser evitado: esporte não mais. Então, há uma impossibilidade aqui, uma desautorização na utilização da espacialidade da quadra de esportes, que comunga com o que esta quadra representava, ou como era significada para Reinaldo, em sua infância. Trata-se de uma evocação de seus fantasmas. Esta tônica é ainda reforçada em outros momentos do relato de Reinaldo: “*banho era água gelada; frio, calor era tudo água gelada... e hoje eu não tomo banho de água fria de jeito nenhum. Lá eu tomava banho de água fria, hoje eu não tomo banho de água fria mais não.*” Os fantasmas aos quais aponto, são esses que ficam imbricados na memória, no relato de memória e que acabam por ir produzindo uma subjetividade²⁷.

²⁷ Ver: “4.2- A escola como espaço de produção de subjetividade”

Deste modo, Reinaldo não consegue “fugir” de suas lembranças, quando encontra a nova escola, mas ele a interpreta, a torna habitável, moldando novos sentidos, que são constituídos também a partir dessas lembranças, do *memorável*.

A inventividade impregnada nas lembranças dos alunos adultos, agrega-se a um movimento de inventividade, de poética na vivência cotidiana do espaço escolar, no qual as experiências do ontem corroboram na produção de significados para esse espaço hoje e, além, para a produção de subjetividades desse aluno. Fonseca nos apresenta uma importante contribuição, em seu trabalho sobre o significado das reminiscências da Matemática Escolar, na Educação de Jovens e Adultos, onde lembranças contribuiriam na produção dos significados do conhecimento matemático (espacial) que pretendemos construir.

...o resgate das reminiscências da Matemática Escolar, empreendido pelos alunos da EJA, incorpora-se agora a um movimento, freqüente e persistente, de arrolar a experiência escolar anterior apostando na contribuição que essa experiência legaria a composição de significados e à atribuição de sentidos no e ao corpo de conhecimento que se procura ali construir. Ao selecionar reminiscências, o sujeito valoriza sentidos atribuídos, mas confere novos sentidos, tanto ao material resgatado, quanto àquele, atual, do qual partiu o “chamado” para o passado. (FONSECA, 2001, p.28)

Ainda segundo Fonseca, as tendências incorporadas na Educação Matemática vêm empreendendo “um esforço de (re-)incluir na abordagem da Matemática Escolar elementos, negligenciados por uma abordagem mais tradicional, que pretendia possível e desejável tratá-la sem os considerar.” (FONSECA, 2001, p.29). Nessa perspectiva, podemos colocar na esfera dessa transformação uma preocupação em imprimir nessa nova Educação Matemática a marca de um sujeito que é nela, por ela, e com ela produzido. Para a Educação Matemática, que responde, na maioria das vezes, pela

abordagem escolar do espaço²⁸, olhar para a impressão de um sujeito em um processo de auto-constituição, de auto-produção, obriga-nos a romper com a idéia de um “saber espacial” como forma única de compreender o espaço. Desta forma, um outro olhar, com outros elementos (por exemplo: memórias, lembranças) nos aproxima de um outro processo de ensinar/aprender matemática.

O próximo capítulo se dedicará às reflexões acerca do espaço escolar como espaço de produção de subjetividade, a partir da concepção nietzschiana.

²⁸ Coube à Geometria, ramo da Matemática Acadêmica, o papel de explicitar as relações observadas no espaço – considerado objeto científico – em um modo de “organizar, não propriamente a experiência espacial, mas seu entendimento e a comunicação desse entendimento.”(DETONI, no prelo, p.1)

4.2 A escola como espaço de produção de subjetividade

O homem que não quer pertencer à massa só necessita deixar de comportar-se comodamente consigo mesmo e obedecer à sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo. Tudo o que agora fazes, opinas e desejas, nada tem a ver contigo.’

(Nietzsche)

As reflexões que propomos neste texto buscam repensar as relações entre a vivência cotidiana do espaço escolar e a produção de subjetividades, ou seja, um olhar de como o espaço escolar se configura, enquanto espaço, para a produção de subjetividades.

O que entendemos por subjetividade, nesta pesquisa, são os processos nos quais vamos construindo nossa identidade, ou melhor, nossa multiplicidade identitária, ou seja, os processos de inventividade que atravessam o *tornar-se o que se é* nietzschiano. Essa idéia de “torna-se o que se é” está bem distante do que significaria “encontrar seu eu”, “buscar a si próprio”, porque, nesse sentido, não há um caminho pelo qual se percorra, nem mesmo um destino ou um “eu” escondido à espera de sua descoberta. Há sim uma poética, uma auto-poética, uma auto-criação, uma auto-invenção, enfim há um processo de criatividade e auto-formação. (CLARETO & SÁ, 2006)

“Eis o meu caminho; e você, onde está o seu?” É o que respondo aos que me perguntam o “caminho”. O caminho, com efeito, não existe! (NIETZSCHE, 2005 [original 1884] p.177-8)

Desta forma, a produção de subjetividades não pressupõe um processo finito ou pré-determinado. Segundo Larossa (2002), há uma nova temporalidade impressa nesse pensar nietzschiano da produção de subjetividades, que “dá ao futuro um modo de interrogar o passado e de voltá-lo contra o presente cujas potencialidades ainda estão

para serem desenvolvidas” (LAROSSA, 2002, p.51)²⁹. Dessa forma, uma temporalidade, e acrescentando, uma espacialidade podem ser encontradas na não-linearidade, na não-regularidade, que estariam nos colocando diante de uma auto-poiésis, o que faz florescer a idéia acerca de auto-formação, de *Bildung*.

A *Bildung* poderia ser entendida como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que se é. (LAROSSA, 2002, p.52)

No sentido de Nietzsche, apontado por Larossa, a idéia de *Bildung*, essa idéia de *converte-se no que se é*, possibilita pensar o papel da escola, em especial, do espaço escolar enquanto uma abertura, uma possibilidade de criar condições para que o aluno alcance *sua própria forma*.

Desta maneira, a produção de subjetividade aparece, para cada um de nós, como um caminho próprio e singular. A subjetividade, nessa perspectiva, não é algo posto a priori, nem uma linha tracejada na qual se caminha preenchendo as lacunas; também não é findável, ou seja, não possui um ponto de partida e um de destino. A produção de subjetividade é algo processual, o que significa afirmar que é processo constante de criação, geração, invenção e auto-formação.

O chegar a ser o que se é pressupõe o não suspeitar nem de longe o que se é. A partir desse ponto de vista, têm seu sentido e valor próprios, inclusive, os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos, as ‘modéstias’, a seriedade dilapidada em tarefas situadas além da tarefa. (NIETZSCHE apud LAROSSA, 2002, p.75)

O tornar-se se o que se é nietzschiano revela a trama dessa obra de arte: uma aventura, uma inventividade que é processual, não-limitada, não-normatizada, e que,

²⁹ Ver: “4.1 Movem-se lembranças e moldam-se os passos”

não pretende, em nenhum momento, alcançar um objetivo pré-determinado, uma vez que não há pré-determinação, nem objetivo. É através da experiência³⁰ que participamos desse jogo de percursos, de passos, de possibilidades. É devir, um “situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p.63)

Nesse sentido, quando pensamos no espaço escolar como espaço de produção de subjetividade, estamos considerando que este é, consoante às delineações acerca espacialidade, já apresentadas neste trabalho, um espaço de relações inter-subjetivas, de encontro com a multiplicidade, com o outro, de experiências, enfim, de auto-formação. Assim, quando falamos em subjetividade, estamos sempre falando do outro. A produção de subjetividades é inter-subjetiva, é o ser sempre no espaço, no tempo, no mundo.

A partir destas considerações, podemos dizer que há múltiplas maneiras de produzirmos subjetividades, ou seja, de tornarmo-nos o que somos. A escola, vivenciada por nós, constitui, assim, um espaço de possibilidades nessa produção.

Como afirma Prata:

De modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte dessa produção [da subjetividade], uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. (PRATA, 2005, p.108)

Prata acentua, neste trecho, dois pontos importantes: o primeiro é que a escola tem papel ‘fundamental’ na produção de subjetividades; seja vivenciando-a como aluno ou professor, há o reconhecimento de que esse espaço, destinado a ‘formar’, constitui-se como espaço para a produção de subjetividades. E, segundo, que as configurações da

³⁰ “A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo.” (LAROSSA, 2002, p.67)

escola estão no bojo de transformações do cenário sócio-cultural, refletindo no espaço escolar uma maneira social, cultural, política e econômica de sociedade.

Posso exemplificar, olhando para as instituições escolares dos séculos passados que, segundo Foucault (1987), foram marcadas pela ordem e pela disciplina, e que visavam a dominar as diversidades, fazendo parte de uma sociedade chamada *sociedade disciplinar*. Nesse sentido, a escola estava atravessada pelo propósito de formar *corpos dóceis*, indivíduos obedientes, assim como nas prisões, nos quartéis, e em outras instituições. Cabia, então, a essa escola disciplinadora, organizar, normatizar, vigiar e punir. Um ponto a ser destacado nas escolas disciplinadoras é o exercício do poder sob a forma de exame, uma maneira hierárquica de concentrar o poder na figura do professor, de fixar os lugares diante da maquinaria de controle e de normalizar, selecionar e excluir os alunos através dos conhecimentos postos à prova.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (...) A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, p.154)

A escola, integrada aos objetivos da sociedade disciplinar, articula o poder e o saber, e coloca o conhecimento como argumento de classificação e exclusão. Além do *exame*, outra característica fundamental da sociedade disciplinar é a utilização das estruturas arquitetônicas como exercício de poder e vigilância, materializada no *Panóptico*. O panóptico, segundo Foucault (1987), constitui-se em uma estrutura fechada, um edifício em forma de anel com uma torre central que abriga o vigilante, enquanto os indivíduos encontram-se divididos em celas, de forma a facilitar sua localização. “Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são

controlados, (...) – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.” (FOUCAULT, 1987, p.163).

Esta estrutura pautada na vigilância, no controle e na disciplina pode ser visualizada, em especial, na escola-internato representada por Reinaldo³¹. Um espaço fechado, em que a torre não se localiza exatamente no centro, mas em um ponto estratégico de onde é possível a vigilância de todo o anel. A disciplina é corporificada na figura de inspetores, a quem cabe, a todo momento, organizar e vigiar o funcionamento do estabelecimento. A escola está limitada a um espaço fechado, de vigilância, hierarquização e punição, sem a mínima conexão com algo externo àquele anel e com a máxima fixação de lugares e poderes em seu interior.

Para alguns autores, o panóptico, enquanto uma forma de estrutura arquitetônica, como está enunciado em Foucault (1987), já não é mais encontrado na atualidade. Para Prata (2005), com a crise nos meios de confinamento, pode-se visualizar, na atualidade, uma transposição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle³², onde há um controle contínuo e um fluxo de comunicação é instantâneo. A sociedade de controle nos coloca em uma outra ordem de dominação: uma nova configuração social, em que o poder não mais massifica e corporifica-se em determinadas figuras, como na sociedade disciplinar, mas onde o poder é exercido pela acessibilidade à informação.

Contudo, podemos pensar, a partir das reflexões acerca do panóptico em outras estruturas da sociedade atual, neste caso o espaço escolar, em que se refletem as intenções panópticas para além da arquitetura. Constitui-se, assim, uma ‘pedagogia panóptica’ que mantém, através dos mais diversos mecanismos de controle, a intencionalidade da estrutura arquitetônica opressora no espaço escolar da atualidade.

³¹ Figura 5 apresentada na temática “Movem-se lembranças e moldam-se os passos”.

³² A autora se refere às sociedades de controle na perspectiva de Deleuze (1992). A discussão que contempla as relações entre as teorias de Foucault e de Deleuze está sendo desenvolvida no cenário acadêmico e não será abordada neste texto.

É necessário esclarecermos que, ao adotarmos o termo pedagogia panóptica não estamos propondo que todas as experiências pedagógicas, que não as nossas, estejam a serviço do controle e do autoritarismo.(...) O que chamamos de práticas panópticas, refere-se a essa visão globalizada que entendemos ser um novo desdobramento, mais eficaz de exercer o controle, ditar normas e propagar verdades. (CHAVES, 2004, p.74)

Nesse sentido, podemos dizer que, se por um lado, há esse movimento de deslocamento através da visão globalizada, provocando outras configurações para o poder – *saber* – dentro da escola, há também por outro lado um movimento nas formas de produção de subjetividade daqueles que atualmente vivenciam o espaço escolar, como espaço de formação.

(...) o indivíduo, ao longo da vida, passava linearmente pelas várias instituições e era por elas formado. Cada instituição tinha suas próprias regras e lógicas de subjetivação, protegendo o indivíduo, pelo menos parcialmente, contra a força das outras instituições. Os territórios eram bem definidos, havia uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional e a função que cabia a cada instituição. No entanto, o lugar da produção da subjetividade na contemporaneidade não é mais definido desse modo, podendo-se dizer que as instituições disciplinares estão em crise... (PRATA, 2005, p.112)

A crise apontada por Prata (2005) está situada nos modos com os quais pensamos os processos de produção da subjetividade. Se há pouco pensávamos que tal produção se dava através de concepções prévias, de programas de homogeneização, de exercícios normalizantes e de espaços delimitados, as sociedades de controle nos colocam diante de mobilidades espaço-temporais, nas quais há a necessidade de sinalizarmos para uma indeterminação nas formas de produção da subjetividade. Nesta perspectiva, abrem-se em possibilidades as vivências cotidianas do espaço escolar, como espaço de criatividade, de inventividade, de produção.

Como já discuti, a subjetividade é sempre devir, um processo que se circunscreve nas configurações sócio-culturais atuantes na nossa sociedade. Nesse

sentido, quero agora refletir acerca de como as formas de produção da subjetividade, de auto-formação, aparecem nas vivências do espaço escolar, relacionadas às imagens que os alunos adultos, sujeitos desta pesquisa, têm do espaço escolar. Um olhar sobre a representação de Adriano nos indica caminhos para compreender as formas de produção da subjetividade no espaço escolar vivenciado por esses alunos.

Adriano é um aluno do segundo ano do ensino médio e tem 31 anos. Parou de estudar na quinta série do ensino fundamental e possui uma trajetória escolar truncada, com diversas idas e vindas, devido à prioridade dada ao trabalho, na necessidade de auxiliar economicamente sua família. Adriano parece ter uma relação de muito respeito e orgulho pela escola. Essa relação pode ser observada no relato de sua participação no desfile de Sete de Setembro no ano de 2005, representando a escola.

A escola organizou, para este evento, uma ala destinada aos alunos da EJA, na qual Adriano responsabilizou-se por carregar a faixa de abertura da ala. O desfile das escolas, no dia Sete de Setembro nessa cidade, tem uma grande notoriedade. O desfile acontece durante o dia inteiro, a população é muito presente e as escolas se preparam durante o ano todo para essa apresentação. Há uma disputa simbólica entre as escolas, cada uma quer estar mais elegante, mais organizada, mais ensaiada que a outra. De toda essa cerimônia, Adriano constata o seu orgulho em representar a escola reerguida:

Eu acho que a melhor escola foi, assim a mais, que apresentou melhor foi o { }, entendeu? Que assim, de roupa bonita; sobre isso eu não estou falando, eu estou falando da bateria que sinceramente, vamos combinar, a bateria (risos) do { } foi a melhor, a do { } foi bem a melhor. E olha que eu vi todas, heim? Assim, até a hora da minha, eu assisti, aí me contaram que as outras também foram bem, não tanto quanto ao { }.” (Adriano)

Quando questiono sobre o porquê de desfilar pela escola, Adriano diz: “*O que me levou? Sinceramente foi a vontade de desfilar pelo colégio. Que eu nunca tinha*

desfilado na minha vida.” A partir dessa declaração é possível enxergar um ponto bastante relevante na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à produção de subjetividades no espaço escolar. Quando Adriano diz “*eu nunca tinha desfilado na minha vida*”, ele vai além do orgulho impregnado no ato de representar a escola, ele vai até algo da ordem da recuperação, do refazer, ou melhor, do refazer-se.

A escola para o aluno da EJA passa a ser vista como um espaço onde ele pode encontrar possibilidades para reviver, recuperar ações, sentidos e sentimentos que na sua infância não lhe foram permitidos. Recuperar, assim, uma certa ‘identidade’, através dos “chamamentos” de sua memória³³, da partilha de novas experiências e, portanto, da vivência espacial desta escola. E esse reviver faz-se constituindo, de fato, sua identidade (ou identidades), sua subjetividade enfim, constituindo o caminho do *tornar-se o que se é*. A EJA encontra-se envolvida pela memória, pelo espaço, enquanto possibilidades, e pela produção de subjetividades nesse espaço.

De volta à entrevista com Adriano, solicitei que fizesse um mapa da escola e ele, então, desenhou a fachada da escola (*Figura 3*). Adriano não representou a trajetória, mas sim uma imagem fixa da escola. Ele, ali, não era pedestre. A representação que se apresentava, no papel, aproximava-se mais de uma fotografia do que de uma caminhada.

³³ Ver: “4.1 Movem-se as lembranças e moldam-se os passos”

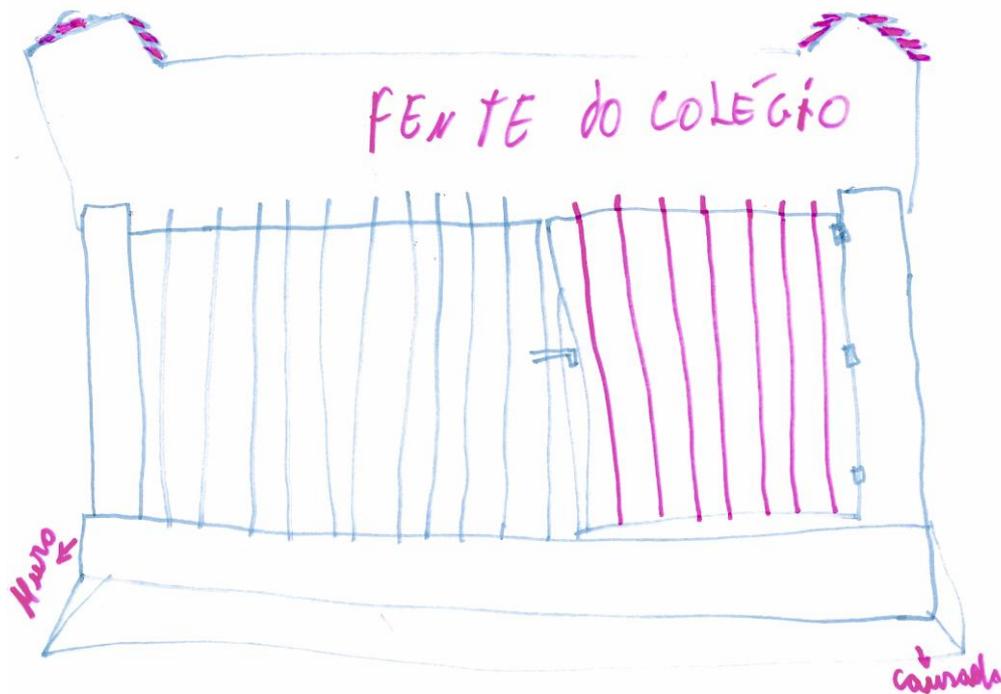


Figura 3

Adriano, enquanto desenha faz a narrativa dessa representação:

A calçada e a frente da escola no caso, né? Tô desenhando mais ou menos isso. Aqui em cima vou colocar o telhado da escola, aqui, mais ou menos: eu não sei desenhar. Não é assim um desenho profissional, mas é um desenhinho bem básico. Aqui, as grades, né? Tem que olhar bem pra ele pra poder desenhar, que sinceramente, eu não sei desenhar, não (...) Se eu ficar lá embaixo e olhar aí sim, aí eu desenho caprichado (...) Aqui é a calçada, né? Vamos fazer assim, é isso, aqui é o portão, o telhado do colégio, né? Mais ou menos isso. (...) Aqui é o portão, que abre e fecha aqui em baixo, aqui no caso é a fechadurazinha que abre e fecha ele, prontinho, o trinco aqui. Desenhei por fora, entendeu? Isso aqui é por fora... Nem lembro se essa grade tem aquela coisinha que parece uma flecha, nem lembro mais.(...) A grade ficou maior que o muro (risos). Bom, é mais ou menos isso! (Adriano)

Insere-se aqui uma reflexão: como a representação espacial de Adriano nos apresenta sua significação da vivência do espaço escolar? Certeau afirma que há uma

astúcia nas representações espaciais, as quais nomeia de *figura ambulatória*³⁴: uma figura espacial que não dispõe dos espaços geométricos, ou arquitetônicos “normais” para se constituir. Resta-nos compreender como, então, apresenta-se a representação da prática cotidiana do espaço, aos olhos de Adriano.

Observando o desenho de Adriano, o que me chamou atenção foram as grades enormes, a atenção dada ao portão e, então, questionei-o sobre qual seria o significado deste portão e Adriano disse: “*Eu acho que o portão é uma forma de respeito, né?*”. Em nossa vivência, no nosso constante caminhar, caracterizamos, julgamos e elegemos as espacialidades, segundo critérios sociais, culturais e experienciais. Significamos e enunciamos tais espacialidades.

Desta forma, espaços tornam-se liberados, ocupáveis, possíveis ou estáticos, em inércia, ou até mesmo impositivos, inalcançáveis. Quando Adriano fala do “respeito” impregnado no vivenciar daquele portão, no entrar e sair da escola, explicita-se, ao meu ver, uma relação de inacessibilidade dessa instituição, na sua ótica. As escolas com portões grandes, distantes das ruas, eram, em décadas passadas, um símbolo de dicotomia entre o interno/externo, que esta mantinha com a sociedade³⁵. Essa dicotomia, essa impossibilidade estática ainda está mantida na atualidade, apesar de reconhecermos que em algumas instituições esse ponto tem sido alvo de discussões e rupturas através de ações alternativas³⁶. A escola, com sua imagem institucional fechada, é vivenciada por Adriano como espectador e parece que ele a vê de fora. E esse seu olhar o faz

³⁴ “Em vez do sistema tecnológico de um espaço coerente e totalizador, ligado e simultâneo, as figuras ambulatórias introduzem percurso que têm uma estrutura de mito, se ao menos se entende por mito um discurso relativo ao lugar/não lugar (ou origem) da existência concreta, um relato bricolado com elementos tirados de lugares comuns, uma história alusiva e fragmentária cujos buracos se encaixam nas práticas sociais que simboliza.” (CERTEAU, 1994 [original 1980], p.182)

³⁵ Para aprofundamento da questão, ver Frago (2001 [original 1943])

³⁶ Algumas reflexões acerca destas ações podem ser encontradas em CLARETO & SÁ, 2006

constituir uma forma própria de produzir subjetividades, de se ‘formar’ com/através desse currículo implícito na vivência das espacialidades escolares.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita e manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 2001 [original 1943])

A educação que se enuncia hoje conta com a participação do aluno como parte responsável pelo aprendizado. Contudo, as imagens sócio-culturais instituídas para a escola, não possibilitam, ainda, que se abram seus portões como mostra Adriano. Ela se mantém protegida, escondida por trás de enormes grades, incomunicável com a sociedade e com a vida do aluno. Evocando o trabalho de Frago (2001 [original 1943]), retornamos às estruturas arquitetônicas do século XIX e do início do século XX, que contavam com a imposição espacial da instituição, consoante à representação social que a escola demarcava:

Em geral, a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado (FRAGO, 2001[original 1943], p.91)

O que parece é que tais estruturas – apesar de já terem sido desativadas, de alguma forma, em algumas escolas – mantêm ainda a sua representação estrutural de imposição, de clausura. Foucault aponta para essa relação entre escola e modelo social, quando analisa as instituições disciplinares do século XVIII e XIX. Como já foi

discutido, as idéias de clausura, hierarquização, demarcação e disciplina estavam associadas às estruturas que eram utilizadas nas maquinarias do exercício do poder.

Busco, na fala de Adriano, uma possibilidade para tentar compreender como, em sua interpretação, aparece a relação entre escola e disciplina: *“é no colégio que a gente aprende a ler e escrever, né? Aprende a doutrina maior, é do colégio.(...) Precisa ter professores para doutrinar os alunos, entende? Mostrar a um aluno como se deve comportar, no caso.”* A escola doutrinadora, objetiva unir, organizar e controlar as multiplicidades. Nessa perspectiva, são necessários professores para ensinar como se comportar, como reproduzir um sistema de regras e leis estáticas. Uma escola destinada à interesses ‘civilizatórios’. As forças que agem nesse sistema atravessam todos que dele participam, obedecendo assim a uma “geometria do poder” (FOUCAULT, 1987 [original 1975]), hierarquizada e estática.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis,mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1987 [original 1975], p.126-127)

Nesse sentido, Adriano já se posicionou diante da escola, a estrutura doutrinadora desta, que pode não estar explícita em sua estrutura arquitetônica, mas que está no cerne de sua constituição como instituição, já se colocou estática, inalcançável e sublime diante de seus olhos. Nessa representação, observamos o funcionamento do *crível* das experiências espaciais que circunscrevem as práticas no espaço escolar. Essa

análise nos mostra uma possibilidade nas relações entre as práticas espaciais e as práticas significantes dos pedestres, caminhantes, que vivenciam cotidianamente essa espacialidade chamada “escola”.

No capítulo seguinte, discutiremos as relações acerca das representações do espaço escolar não como apreensão matemática do espaço – matematização do espaço – mas como uma apreensão tátil, uma etnomatemática do espaço.

4.3 Etnomatemática do Espaço Escolar

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia a volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

As concepções acerca de espaço, como discuti anteriormente³⁷, tanto quanto as concepções de tempo, parecem, em nossa sociedade, serem apresentadas como conceitos naturalizados. Santo Agostinho escreve: *“O que é o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar, a quem me fizer a pergunta, já não sei.”* O espaço parece obedecer esta mesma lógica: é difícil dizer o que é, apesar de experimentarmos a vivência nesse espaço. Dessa forma, espaço é “tido como ‘algo’ que faz parte do ‘mundo natural’ ou da própria ‘natureza humana’ e assim, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas, que pode ser medido e, portanto, apreendido” (CLARETO, 2006, p.200)

O pensamento presente nas teorias de Descartes constitui um dos fundamentos usados nas representações do espaço na modernidade (por exemplo, nas cartografias científicas). No entanto, Descartes, em sua obra, não aborda uma conceituação do espaço, e toma como referência “Os Elementos”, onde também Euclides “não expõe a idéia de espaço, mas usa o termo, insinuando o espaço total ao postular que o todo é maior que a parte” (DETONI, 2000, p.10). Portanto, a racionalidade cartesiana, que está na base do pensamento ocidental moderno, e em que está pautada toda concepção de verdade e conhecimento da matemática, é fundada em concepções de espaço que, apesar

³⁷ Ver: “3. Espacialidade: Construindo Caminhos”

de não tematizadas, o concebem como absoluto e homogêneo. Assim, a concepção cartesiana de conhecimento, base do pensamento matemático, “faz com que a geometria seja vista como a **verdade** acerca do espaço: uma matematização da realidade”. (CLARETO, 2006, p.202)

O que quero acentuar é que, nessa busca pela ‘verdade’ acerca de um espaço absoluto, as representações desse eliminam seus elementos sensíveis, provenientes das vivências e experimentações, o que acarreta que, em nome de uma representação ‘neutra’, o espaço é idealizado através de sua matematização.

Apesar da pretensão moderna de eliminar interferências humanas interpretativas e experienciais na representação do espaço, as cartografias e mapas definitivamente acabam reproduzindo, ainda assim, um colocar sua “vontade nas coisas”. Há uma impossibilidade de neutralizar essa representação, uma vez que constitui-se no contexto de um ambiente sócio-cultural .

O mapa pode também ser compreendido como um sistema de representações. Ele, por si só, já é uma leitura, uma síntese, uma introdução à interpretação, realizadas por quem o elabora. (...) o mapa, assim, é compreendido como um texto-imagem-representação, referente à espacialidade das coisas. (HISSA apud CLARETO, 2003, p.124)

O interesse é destacar ainda, segundo Clareto (2003), a não neutralidade das representações espaciais, mesmo as consideradas científicas, uma vez que todas as representações estão situadas nas redes de significados culturais.

Nessa perspectiva, tomamos a representação, como uma maneira simbólica de apreensão e significação, além de uma comunicação de um jeito de estar no mundo. Os mapas narrativos, realizados nesta investigação, apresentaram aos nossos olhos um espaço singular de cada sujeito, um espaço que, ao mesmo tempo, se constitui e é constituído pelas relações sociais que ali são vivenciadas. “É na teia das relações sociais

que as representações espaciais vão sendo tecidas e, também, as práticas sociais vão se tecendo junto às relações sociais”. (CLARETO, 2003, p.120).

Desse modo, as representações, os “mapas”, construídos neste trabalho, estão mergulhados nessas teias, em que se tecem e são tecidas as relações sociais, e, portanto, são imbuídas de múltiplas racionalidades. Além da pretensão de uma verdade e neutralidade acerca do espaço, consoante ao pensamento moderno, é possível encontrarmos nas representações das espacialidades vivenciadas cotidianamente, elementos da ordem do sensível, do vivencial. Assim, neste trabalho, atentar-me-ei para tais elementos à luz de uma “etnomatemática do espaço”.

A Etnomatemática, inspirada nos estudos de D’Ambrósio (1990), concebe a matemática como uma manifestação cultural, assim como a música, a dança e a língua. Nesse sentido, as diversas culturas produzem diferentes matemáticas, ou seja, distintas maneiras de entender o saber/fazer matemáticos. A Etnomatemática se constitui, então, em um programa de investigação historiográfica que não se preocupa em chegar a uma teoria final acerca do saber/fazer de uma cultura, visto que este saber/fazer é considerado como algo dinâmico. Assim, o que procuro compreender neste trabalho são essas dinamicidades, essas maneiras de saber/fazer, com as quais são produzidas as representações do espaço escolar.

A Matemática acadêmica “se identifica com aquela maneira cartesiana de proceder e de conceber o conhecimento” (CLARETO, 2003, p.177). O conhecimento é concebido como um processo de encadeamento lógico: é necessário partir de conceitos mais simples até que se possa atingir capacidade intelectual para a compreensão de conceitos mais complexos, chegando, assim, às “verdades” sobre as coisas.

A matemática, tal como a conhecemos e a identificamos hoje é a materialização da racionalidade cartesiana: com sua busca pela verdade através do *Método*, que se baseia na intuição intelectual e na demonstração; com suas ‘maneiras de fazer’ que envolvem a decomposição (análise) do complexo em partes mais simples e sua recomposição (síntese) com vista a explicá-lo... (CLARETO, 2003, p.176)

A procura pela verdade absoluta acerca das coisas fundamenta as concepções de conhecimento da matemática acadêmica, assim como da matemática escolar. O espaço, na matemática acadêmica (a partir da Geometria Euclidiana), é tratado de forma homogênea, seguindo a concepção de “um espaço que, mais ou menos ideal, materialmente é capaz de ser descrito e conhecido em três dimensões.” (DETONI, no prelo, p.3). Dessa maneira, as representações que não se fundamentam nesta apreensão tri-dimensional são marginalizadas, excluídas do saber acadêmico, que é contemplado nas escolas.

Distanciando-se dessa concepção moderna, baseada em uma racionalidade única, encontra-se a etnomatemática, “abrindo possibilidades para se pensar em ‘racionalidades’ (...) rompendo com o racionalismo moderno e com a unicidade nas formas de ‘produzir saber’. (CLARETO, 2003, p.177) Nessa perspectiva, quando falamos de etnomatemática do espaço, queremos destacar as vivencialidades que são impressas nas representações espaciais, quando estas pretendem comunicar uma maneira de ‘ser/estar no mundo’. Segundo Clareto (2003), as vivencialidades são elementos oriundos das vivências cotidianas, tais como “sensações, intuições, sentimentos, relações sociais, relações de poder, disputas, medos, ansiedades, alegrias, emoções e também práticas sociais” (CLARETO, 2003, p.177), que não se colocam em oposição às racionalidades, mas as complementam.

A etnomatemática do espaço, nessa perspectiva, propõe-se a pensar as espacializações, as representações espaciais, como produtoras e produtos das práticas

cotidianas do espaço, que utilizam-se de diversas racionalidades e vivencialidades para se constituírem. A busca pelo estudo das espacialidades vivenciadas por alunos jovens e adultos é desenvolvida, nesse sentido, como uma busca da interpretação destas etnomatemáticas do espaço escolar.

Conheceremos a história de Mário Sérgio, 34 anos, que retoma os estudos que abandonara aos 13 anos, após a conclusão do ensino fundamental. Mário conta que sua infância foi totalmente dedicada aos estudos, não havia necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento familiar, diferentemente de hoje em que se encontra responsável por sua família e a ‘cabeça’ já não pensa só em estudar: “...*a mente não está mais focada no colégio. Antigamente, não, eu pensava assim: se eu sair de casa de manhã, se eu voltar eu tenho comida. Se eu soltar papagaio no morro, se eu correr atrás de um futebol...*” As preocupações de uma vida adulta, hoje, não permitem que o foco seja centrado nos estudos. Para Mário Sérgio, o retorno à escola está intimamente ligado a uma ‘melhora’ nas condições de trabalho, enfim, nas atribuições de um chefe de família.

Podemos, então, observar a representação que Mário Sérgio (*Figura 6*), aluno matriculado no 2º ano do ensino médio EJA, faz do espaço escolar.

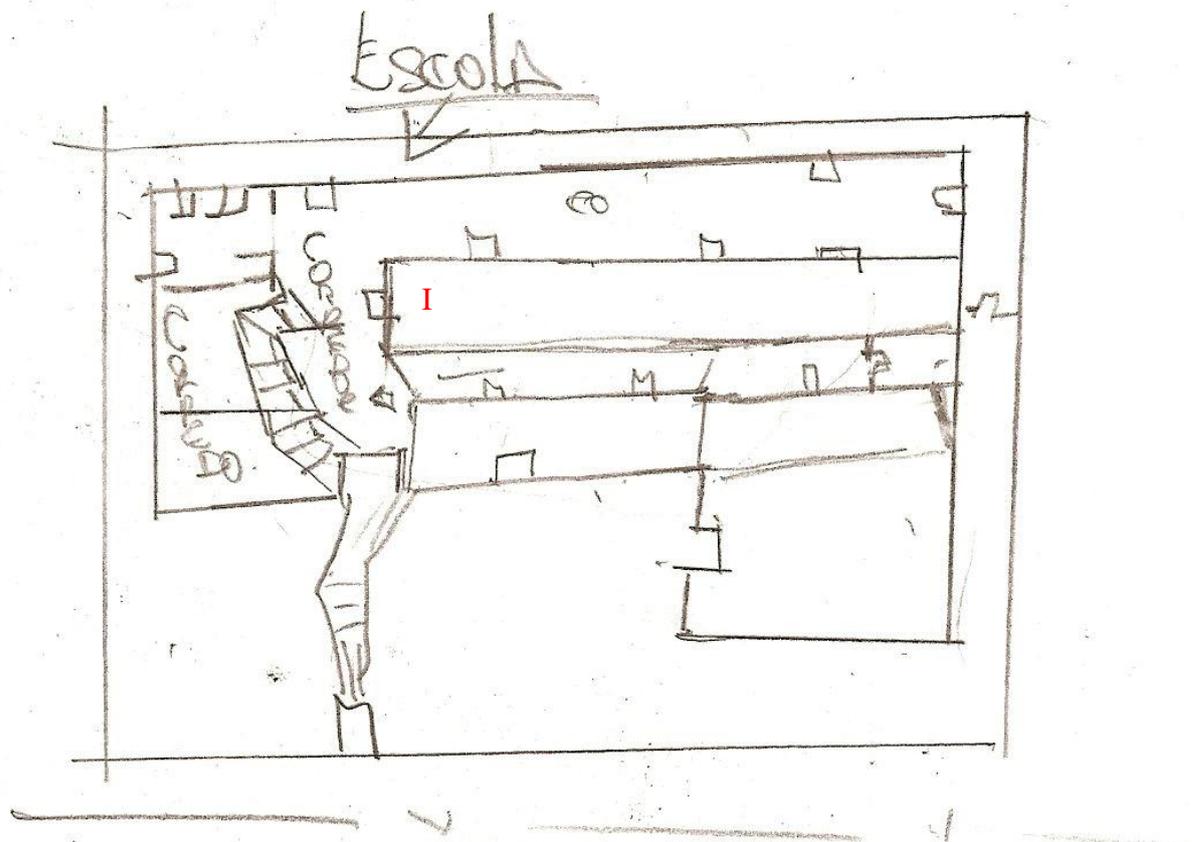


Figura 6

A escola desenhada por Mário possui dois pavimentos. Nesta representação a sua escolha foi a de utilizar um ponto de fuga (I), para comunicar uma profundidade e indicar a mudança de plano, o que nos leva a compreender esta representação como um desenho em perspectiva. Para a Matemática, em especial, para a Geometria, os desenhos em perspectiva são estruturalmente definidos: traços retilíneos, paralelas, dimensão em fuga, horizonte em profundidade. Assim, a perspectiva que se fundamenta na tridimensionalidade – primeiramente, projeta-se o objeto em um plano bi-dimensional, e a partir disso, abrindo-se o horizonte através de uma dimensão de fuga, constrói-se a terceira dimensão, a profundidade – é tratada como a verdade incontestável acerca das espacialidades, e é sobre essas verdades que, segundo Detoni (no prelo) muitos fazem e ensinam Geometria.

Apesar desse modelo de representação, que considera um espaço tri-dimensional ser o aceito pela ciência ocidental, não é somente sua cientificidade que o faz permanecer em uso por tanto tempo, mas sim o caráter aplicativo que se apresenta em diversas áreas do conhecimento como a arte renascentista, a matemática, a física, a fotografia. Nesse sentido, as representações fundamentadas em outras racionalidades não são vistas como maneiras de comunicação de um espaço e, por isso, são negligenciadas. Segundo Detoni (no prelo)

As escolhas ocidentais por sua cultura de perspectiva hegemônica, que a pintura renascentista, a fotografia, o cinema e os modelos técnicos de representação endossam, acabam por caracterizar outras manifestações de percepção do mundo como ingênuas ou extravagantes. As representações perspectivas apresentadas em murais da antiga arte egípcia, por exemplo, são tidas como desprovidas de conhecimento técnico e não aceitas como um modo, um estilo de compreensão de uma espacialidade. (DETONI, no prelo, p.2)

No presente trabalho, estamos procurando olhar sob um outro prisma para as representações espaciais, diferente do que se apresenta como hegemônico. Isso significa compreendermos como, na representação do espaço escolar, faz-se comunicar o mundo, ou ainda, a maneira de estar no mundo do aluno jovem e adulto. Para tanto, essa idéia de perspectiva instituída pela matemática não é suficiente, o que nos leva a conceber o espaço para além da sua tridimensionalidade.

O espaço é concebido como um ambiente de inter-relações, de multiplicidade e de inventividade e, sendo assim, a apreensão de um espaço múltiplo não poderia se dar por um número fixo de dimensões. As experiências que temos das/nas espacialidades é que vão compor uma racionalidade para a comunicação desse espaço, portanto, não há uma tridimensionalidade, mas uma multidimensionalidade. Segundo Detoni (no prelo), para Poincaré, “o papel da experiência é gerar situações exemplares: a partir dela se escolhe, não arbitrariamente, o *espaço* que convém, quer dizer, o seu número de

dimensões.” (DETONI, no prelo, p.4). A perspectiva não aparece como a realidade do objeto apreendido, mas como o que dele se apreende através da experiência – o percebido. Na questão espacial, podemos dizer que os significados não estão nos espaços em si (as salas de aula, a quadra de esportes), mas sim na nossa comunicação com tais espaços através das experiências. Assim, quando representamos esses espaços estamos retomando nossas experiências e, então, comunicando nossa maneira de estar no mundo. Segundo Detoni (no prelo):

A própria idéia do que é perspectiva retorna àquele que percebe frente ao percebido, isto é, não há a determinação da razão que intelectualmente conforma, de um lado, ou adequada, por outro, uma objetividade dada no ou pelo mundo. Não se ‘saberia apreender a unidade do objeto sem a mediação da experiência corporal’, como a casa onde moro: sei fazer dela uma série de imagens de visadas porque posso sentir diversas de suas possibilidades de visadas e ter todas as visadas num ato total de percepção. (DETONI, no prelo, p.5)

Nesse sentido, a escola apresentada por Mário Sérgio é uma visada das diversas possibilidades de visadas que se podem ter dessa escola, que por ele é vivenciada cotidianamente. Quero acentuar, nesse ponto, que assim como os artistas, os poetas e os engenheiros fazem suas escolhas de visada na representação, Mário também a faz contando com sua imersão cultural, social e vivencial no mundo que se quer comunicar. Mário desenha os dois pavimentos da escola e a escada que os une igualmente inclinados. As portas e janelas são representadas por um observador que caminha: traçado horizontalizado (representa o que se vê quando se caminha). Mário usa régua e diz que é necessária porque *“tem milímetro, centímetro e aí a gente calcula cada coisa, eu aprendi em matemática também”*.

Mário Sérgio utiliza os conhecimentos matemáticos escolares: a escala, o sistema métrico para nos apresentar sua maneira espacial de estar no mundo, de estar na escola. Para entender melhor essa relação entre Mário e sua representação, entender

como os conteúdos ensinados em geometria foram enunciados, eu lhe perguntei se ele gostava de estudar geometria e Mário diz: “*ah, o pai que gostava. O pai era... mestre de maquinista e ele sempre me mostrava o trajeto que ele ia fazer... e eu ficava olhando. Aí ele vinha de Resende, num caderno ele me mostrava: ‘olha lá, aqui eu passo em Resende’... aí eu ficava ali olhando.*” Os desenhos do tipo “técnicos”, ele aprendeu com seu pai, funcionário de uma empresa férrea, e que tinha cursado até a quinta série do ensino fundamental, mas que, segundo Mário, apesar de não ter concluído o processo completo de ensino, sabia de tudo: “*meu pai era um exemplo.*”

É bom destacar que as representações, as quais contemplam uma certa ‘matemática escolar instituída’, constituem-se, também, como uma representação sensível. Em outras palavras, as representações em que afloram as vivencialidades, os sentimentos – o mundo das experiências – não necessariamente se opõem às representações que carregam a cartesianidade moderna. As representações, devido ao contexto cultural vivenciado, participam das experiências sócio-culturais, iluminam e produzem uma maneira própria de vivenciar e representar as espacialidades cotidianas.

Mário Sérgio, por ter frequentado a escola regular, durante toda sua infância, com uma exclusiva dedicação, apresenta-nos essa maneira etnomatemática de representar os espaços vivenciados; etnomatemática, porque se constitui como um saber/fazer matemático culturalmente contextualizado, ou melhor, um saber/fazer/representar matemático sócio-culturalmente produzido.

Nesse mesmo sentido, de olhar para as representações sensíveis à luz de um contexto cultural, atento para a questão dos gêneros, a fim de observar e discutir as relações entre representação e vivência espacial. As discussões acerca do gênero não são alvo deste trabalho, no entanto, não posso desconsiderar que uma relação de possibilidade, permissividade, de *crível* pode ser diferentemente significada por homens

e mulheres em função das atribuições, ou configurações, sócio-culturais específicas de cada gênero.

Para refletir acerca desta temática, apresento a história de Siléia, uma mulher de 42 anos, viúva e que vive com suas quatro filhas, já moças. Siléia conta que parou de estudar quando era adolescente, na sexta série do ensino fundamental, porque precisava trabalhar. E diz: *“precisava trabalhar, né? Pra ajudar meu pai. Aí parei, queria estudar à noite, minha mãe não deixou. Então eu parei, abandonei o estudo e casei com 18 anos. E aí, eu passei 22... 23 anos... Agora, 2 anos atrás eu fiquei viúva e, agora, eu voltei a estudar, pra espairer um pouquinho.”*

Siléia era a mais velha de cinco filhos, por isso, tinha que ajudar os pais no orçamento familiar. Apesar de não querer parar de estudar, continuar a estudar à noite era uma impossibilidade, pelo fato de ser mulher. Era explícita essa relação naquela época: *“Eu era a mais velha e meu irmão também parou, mas ele voltou a estudar a noite... Eu como filha mulher, naquele tempo eles não deixavam, nem no mesmo colégio que ele.”* O *crível*, as possibilidades aqui limitaram o acesso de Siléia à educação, naquele tempo. Eu posso até dizer que as relações de gênero não limitam apenas o acesso, mas as maneiras de vivenciar o espaço escolar dos alunos adultos, na escola de suas infâncias. Era um outro regime e as demarcações de gênero eram explicitadas em forma de pedagogia: às meninas, aulas de religião, crochê, bordado; aos meninos, aulas de futebol, marcenaria.

As idéias que se tinham a respeito das demarcações de possibilidades, em relação aos gêneros, são características de nossa sociedade, de nossa cultura e, por isso, se refletem no sentido que construímos acerca do mundo. Segundo Fooker (2006):

Se a gente for observar com atenção como foram determinados os ‘degraus das idades para o homem e a mulher’, pode-se depreender deles, sem dificuldades, mensagens específicas em relação aos sexos. O homem galga o pico de sua vida como pessoa autônoma, independente dos outros (...) Já, quanto à mulher, ela, freqüentemente, está integrada em relacionamentos, e, para ela, é significativamente mais difícil existir e ser percebida como individualidade autônoma. (...) Os papéis tradicionais dos sexos reservam, portanto, chances e riscos diferenciados em relação ao percurso da vida de homens e mulheres. (FOOKEN, 2006, p.154)

Essa idéia de a mulher estar, inicialmente, engajada em relacionamentos que disseminam sua individualidade pode ser observada na história de Elizete³⁸, quando ela diz que a prioridade era a educação de seus filhos. Sendo assim, quando os filhos estavam formados, com suas vidas estabilizadas profissionalmente, Elizete retoma seus estudos, resgatando seu sonho: “*meu sonho mesmo era voltar*”.

Esse pensamento também orienta o percurso escolar de Siléia. Quando aos 18 anos ela se casou, ela passa a orientar sua vida para dedicar-se à família e, só depois do falecimento do marido e do crescimento das filhas, ela retoma os estudos.

Tenho quatro moças: a mais velha, as gêmeas e a caçula com 19 anos. E agora, 2 anos atrás, ele [o marido] ficou muito doente e eu, cuidando dele e tudo. Aí, depois que ele faleceu, a cabeça ficou a mil, né? Aí as meninas falaram: mãe volta a estudar que isso vai te ajudar muito. Aí eu voltei: entrei na sétima, fiz a sétima, a oitava, o primeiro, e estou no segundo graças a Deus. Então pra mim foi difícil a sétima e a oitava, né. Vinte e poucos anos fora do colégio...mas deu pra acompanhar e agora já estou pegando o ritmo já. (Siléia)

O que interessa aqui é que, apesar de, na atualidade, essa reserva de papéis diferenciados para homens e mulheres estar mais amena, os alunos adultos, que vivenciaram essa experiência de antagonismo em sua juventude, acabam trazendo, para participar de sua vivência espacial atual, aqueles elementos de diferenciação. Pensar sobre essa diferenciação e como tal reflete no saber/fazer matemáticos dos alunos jovens e adultos deve ser um caminho que a etnomatemática deverá ajudar a traçar.

³⁸ Ver: “4.1 Movem-se lembranças e moldam-se os passos”

D'Ambrósio (2001) aponta que o grande motivador do Programa Etnomatemática é a procura por “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.”(D'AMBRÓSIO,2001,p.17) Desse modo, a idéia de etnomatemática do espaço: surge como uma possibilidade cultural desse saber/fazer, de organizar, movimentar, transitar, compreender e estar no mundo, como ser dotado de espacialidades e subjetividades próprias. A busca da apropriação da cultura, da história, e da identidade desses alunos pode mostrar-se como um caminho nessa perspectiva etnomatemática do espaço, dentro da prática educacional.

A Geometria, e também o seu ensino, refletem o caráter sintético no qual os estudos acadêmicos sobre espaço/espacialidade foram desenvolvidos. Dessa maneira, os fundamentos do cartesianismo alocados nas representações espaciais, simbolizam os esforços para tratar das espacializações na escola. Escolher a segurança, o antevisto e o explicável “com a intermediação de um corpo de axiomas, é uma opção que funda o ensino da Geometria”.(DETONI, no prelo, p.13). As práticas educacionais, no que tange o compreender das espacializações estão, desta maneira, fundamentadas em técnicas, maquiadas entre cálculos e justificadas pela cientificidade das representações cartesianas.

Em um outro caminho, encontram-se as vivencialidades reveladas nas representações sensíveis do espaço. Um espaço que não deve ser considerado apenas tridimensional, mas como inter-relacional e de multiplicidades, abrigando tanto o ser quando o seu mundo. Para a Educação Matemática, considerar a relevância dessas vivencialidades implica em constituir um outro olhar sobre as práticas educacionais acerca das espacializações.

Quando a escola coloca para seus alunos os limites abarcados no representar – técnicas e modelos fundamentados na Geometria Euclidiana e no cartesianismo – retira, desses alunos toda a compreensão que têm do “estar”, do “vivenciar”, para colocá-los em um ambiente inerte, denominado “ciência”.

Afinal, a ciência, ou melhor, a geometria é “o alfabeto com que Deus escreveu o mundo” (Galileu Galilei). Então, sob a iluminação dessa ciência, são julgadas e eliminadas as marcas vivenciais de uma (re)apresentação do espaço. Nessa abordagem, perde-se uma possibilidade fundamental de criar e de inventar um espaço próprio. Perde-se possibilidade de compreendermos a etnomatemática do espaço, impregnada nas maneiras de estar e de produzir subjetividades neste espaço. Por isso, o considerar das vivencialidades em uma prática educacional, envolvendo as espacializações, deve ser evocado, para que, sob uma nova ótica, a escola volte a ser um espaço de auto-formação, onde, durante todo seu processo de constituição, o papel das experiências cotidianas seja levado em conta pela comunidade escolar.

Novos Caminhos

De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que ele estava sempre começando...
A certeza de que era preciso continuar...
A certeza de que seria interrompido antes de terminar...
Fazer da interrupção um caminho novo...
Fazer da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

(Fernando Sabino)

Conviver, conhecer e compreender as histórias de vida dos alunos jovens e adultos levou-me à imersão em uma nova esfera de reflexões acerca do papel da escola, na vida desses alunos. A história da EJA no Brasil nos aponta o caráter assistencialista e de adaptação com o qual as práticas educacionais para adultos têm se constituído, fundamentando seus aprimoramentos em currículos e programas, assim como na educação matemática. Tendo isso em vista, creio que a grande contribuição desta pesquisa esteja na intenção de agora direcionarmos o olhar para o aluno.

Para uma nova concepção da Educação de Jovens e Adultos teremos que perseguir uma nova compreensão da vida, do mundo, da história de nossos alunos, reconhecendo seu protagonismo, e é a partir desta perspectiva que nos encontramos neste trabalho com suas memórias, suas maneiras de produção de subjetividades, suas formas de espacializarem e comunicarem o mundo no qual estão inseridos. É a partir disso que compreendemos como o espaço escolar se torna espaço cotidiano de aprendizagem.

O espaço escolar, enfim, é considerado como espaço de inter-relações, de multiplicidade, de criatividade e de inventividade e, assim sendo, a vivência deste espaço abre-se em possibilidades de significação e de poética, em maneiras ou artes de fazer.

A inventividade impressa na vivência e na representação do espaço escolar colocou-me diante de reflexões acerca das concepções de conhecimento, matemática e cultura que, para além de uma ruptura acadêmica, apresentou-se como uma ruptura vivencial, um autoconhecimento, uma *auto-poética*. Nesse sentido, a investigação apresentada vem moldando o meu “tornar-se educador”, e nessas rupturas, nas fendas abertas nas interpretações, vem se construindo um novo caminho, uma nova maneira de lidar com o conhecimento matemático, com a educação matemática e com a educação de jovens e adultos.

Para a Educação Matemática de Jovens e Adultos, creio que o caminhar pelas memórias, produções de subjetividades e representações espaciais constituem uma abertura a elementos da ordem do sensível, negligenciados pela matemática acadêmica/escolar, e que podem nos aproximar de outros significados no processo de ensinar/aprender matemática.

Nas tendências atuais da Educação Matemática, persiste a idéia de arrolar as experiências escolares anteriores dos alunos adultos, para a composição de significados novos. Mas o que quero acentuar é que, mais que algo da ordem da recuperação, nas memórias, nas lembranças do espaço escolar, encontramos um movimento de inventividade na vivência desse espaço, assim, as experiências do ontem corroboram na produção de subjetividades, na *auto-poética* do hoje.

Uma outra contribuição que creio ser importante neste trabalho é a reflexão acerca de como o espaço escolar pode tornar-se, para os alunos jovens e adultos, um espaço de auto-formação, de produção de subjetividades através do reviver de suas memórias e lembranças. Aqui se apresenta um ponto bastante relevante da EJA que se refere às possibilidades do reviver, do refazer-se em um espaço do qual se foi excluído. A escola para esse aluno passa a ser vista como um espaço onde se pode recuperar

ações, sentidos e sentimentos, que, na infância, não lhe foram permitidos vivenciar. E nesse reviver, de fato, produz-se uma maneira única de estar no mundo, produz-se sua identidade (identidades). Neste sentido, a EJA encontra-se envolvida pela memória, pelo *crível* e pela produção de subjetividades no espaço escolar.

Assim como nas memórias, podemos ver o movimento de inventividade do espaço se refletir nas representações espaciais. As escolhas, os elementos eleitos para comporem uma representação anunciam uma maneira de estar/comunicar o mundo no qual se está inserido. Como nem o sujeito e nem o mundo são únicos ou estáticos, esta maneira não pode ser compreendida como obra exclusiva da racionalidade cartesiana. Este trabalho mostrou-me que além da racionalidade cartesiana, contemplada especialmente pela matemática acadêmica, as representações espaciais contemplam vivencialidades, ou seja, *as sensações, intuições, sentimentos, relações sociais e de poder, ansiedades, alegrias* (CLARETO, 2003). Essas vivencialidades têm sido negligenciadas pelos saberes constituídos, em nome da busca de uma “verdade” acerca do espaço. Na Educação Matemática de Jovens e Adultos, em especial no que se refere aos estudos acerca do espaço, creio que a consideração de tais elementos, de uma outra racionalidade arrolada nas representações espaciais, de uma etnomatemática do espaço, contribua na construção de um saber matemático significativo acerca do espaço cotidiano.

Espero ter dado um passo em direção à compreensão do papel da espacialidade na Educação Matemática de Jovens e Adultos, através do reconhecimento do protagonismo do aluno e da inventividade impregnada na vivência cotidiana do espaço escolar, através da caminhada entre as memórias, produções de subjetividades e representações espaciais.

Desta maneira, conhecer a história e a vida dos alunos adultos implica em reconhecermos, na sua educação, a marca de um sujeito que é nela, por ela, e com ela produzido. E assim, compreendo este trabalho como um passo, uma escada, uma ponte, um encontro com um caminho novo...

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N.L. **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo, Record, 2003.

BEHNKEN, Imbke. **Mapas Narrativos**: um procedimento para reconstruir espaços de vida atuais e biográficos. In: IV FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – 2005, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: FEME, 2005.

BICUDO, Maria A. V. (org). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

BOMENY, Helena Maria Bousquet . **Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1.Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994 [original 1980].

_____, GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. **A invenção do Cotidiano**: 2.Morar e Cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996 [original 1994].

_____, **A cultura no Plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Editora Papius, 1995 [original 1974].

CHAVES, Rodolfo. **Por que anarquizar o ensino de matemática intervindo em questões socioambientais?**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Unesp, 2004.

CLARETO, Sônia Maria. **Terceiras margens**: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá). Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Unesp, 2003.

_____, No movimento da Matemática Moderna, In **Educação em foco**, v.5, nº1. Juiz de Fora: Editora da UFJF, Março/Setembro de 2000, p. 101-114.

_____, Cosmologias e cartografias: reflexões acerca das noções de conhecimento e verdade. In: CLARETO, S. M. (org), **Pesquisa Qualitativa: Atualidades e Perspectivas: Educação em foco**, v.11, nº1. Juiz de Fora: Editora da UFJF, Março/Agosto de 2006, p. 199-217.

_____. Professores de Juiz de Fora: O movimento da Matemática Moderna e o Ensino de Matemática. **Relatório Parcial de Pesquisa**- UFJF: Juiz de Fora, 1998.

_____ & Sá, Érica Ap. de. Formação de Professores e Construção de Subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In: LOPES, Paulo R. Curvelo; CALDERANO, M. Assunção (orgs). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo**: Desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CIRIACO, Adriana José. **Memória e Cidade**: Experiências e lembranças de viveres urbanos (Catalão 1970-1980). Dissertação de Mestrado em História. Uberlândia- MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Editora Papyrus, 1999.

_____, **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

DETONI, Adlai Ralph. **Abordagens sobre a idéia de espaço**, 2006 (no prelo).

DOURADO, Neilde Souza. **Entre Caminhos e memórias**: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo ao Poxoréo-MT (primeira metade do século XX) Dissertação de Mestrado em História.. Cuiabá-MT: UFMT, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-Escola e Currículo. In: FRAGO, Antonio Vinã & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto– Rio de Janeiro: DP&A, 2001[original 1943], p.59-139

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. The teaching of mathematics in brazilian native communities. **International Journal of Mathematics Education Science Tecnology**. n.4, v.21, 1990, p.545-549

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004 [original 2002].

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____, **Discurso, Memória e Inclusão: Reminiscências da Matemática Escolar de Alunos Adultos do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2001.

FOOKEN, Insa. Potenciais de desenvolvimento na idade adulta, sob a perspectiva da especificidade dos sexos. In: CLARETO, S. M. (org), **Pesquisa Qualitativa: Atualidades e Perspectivas: Educação em foco**, v.11, nº1. Juiz de Fora: Editora da UFJF, Março/Agosto de 2006, p. 151-168.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete: Petrópolis, Vozes, 1987 [original 1975].

FRAGO, Antonio Vinão. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Vinão & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto– Rio de Janeiro: DP&A, 2001[original 1943], p.59-139

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, Fernanda Maria Brito & HENRIQUES, Helena Castanheira. **A Álgebra na perspectiva da Matemática Moderna: concepções e práticas**. [S.I.: s.n], 2005

KLINE, Morris. **O Fracasso da Matemática Moderna**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1976 [original 1973].

KNIJNIK,GELSA. Itinerários da Etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, social e político na Educação matemática. In **Educação Matemática em Revista**, n.36, 2º semestre, 2002,p. 161- 177.

_____. **Exclusão e resistência:** educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artmed, 1996

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In KOHAN, W. O. (org.), **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.51-68.

LARROSA, Jorge- **Nietzche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria A. Viggiani. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 75-94

LOPES, Jader Janer Moreira. **Espaço Escolar, Democracia e Pensamento Educacional Brasileiro**. 2005. (no prelo)

MASSEY, Doreen. **Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações**. In: Geographia Revista, Ano VI, n.12. Rio de Janeiro: UFF, 2004, p.7-23

_____, Um sentido Global do Lugar In: ARANTES, A. A.: **O espaço da diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2000, p. 177-186.

MONTEIRO, Roberto Alves.(org.) **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME, 1998

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: Como cheguei a ser o que sou. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004 [original 1988].

NUERE, Silvia. ?Qué es la cartografía mental?. **Arte, Individuo y Sociedad**. [S.I.: s.n], 2000

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 199-218

ORTIZ, Mara Fernanda Alves. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2002

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000

PRATA, Maria Regina. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005, p. 108-115.

SALGADO, Ana Cláudia Peters. **Abrindo portas, construindo diálogos – compreendendo realidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2004

THOMSON, Alistair. Histórias (Co) movedoras: História Oral de Estudos de Migração. In: **Revista Brasileira de História**. v. 22, nº44, São Paulo, 2002, p. 341-364.