

**ENTRE O PREVISTO E O VIVIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
INCÔMODOS, ANGÚSTIAS E DENÚNCIAS**

BETWEEN THE EXPECTED AND THE EXPERIENCED IN THE EDUCATION OF  
YOUNG PEOPLE AND ADULTS: ANNOYING, ANXIETY AND COMPLAINTS

ENTRE LO ESPERADO Y LO VIVIDO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y  
ADULTOS: MOLESTAS, ANSIEDAD Y QUEJAS

Lilian Oliveira Daniel<sup>1</sup> 0000-0002-1762-1394

Carla Regina Mariano do Silva<sup>2</sup> 0000-0003-3591-0242

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil;  
lilian.daniel@ufms.br;

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil;  
carla.silva@ufms.br.

**RESUMO:**

A Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas investigada a partir das narrativas de 12 professores e professoras de matemática da Rede Estadual de Educação (REE), do estado de Mato Grosso do Sul, centro-oeste brasileiro foi o objeto de pesquisa de Daniel (2022). Partindo desta produção, e da constituição dos materiais narrativos, excertos foram selecionados, evidenciando incômodos, angústias e denúncias. A pesquisa em questão é ancorada na metodologia da História Oral, uma vez que evidencia as singularidades de sujeitos, cenários e conhecimentos reunidos em histórias que contam sobre acontecimentos do cotidiano escolar. Excertos narrativos que evidenciam os gritos de professores sobre as condições de formação a que foram submetidos, exames de certificação que perpassam a modalidade e exclusões causadas pela própria matemática. Gritos que mobilizam a escrita, os questionamentos e explicitam o que foge ao previsto na legislação e escancaram as situações dessa modalidade muitas vezes esquecida.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos (EJA); educação; história oral.

**ABSTRACT:**

The Education of Young, Adult and Elderly people investigated based on the narratives of 12 mathematics teachers from the State Education Network (REE), in the state of Mato Grosso do Sul, central-western Brazil, was the object of Daniel's research (2022). Starting from this production, and the constitution of the narrative materials, we collected excerpts, highlighting discomforts, anxieties and complaints. The research in question is anchored in the methodology of Oral History, as it highlights the singularities of subjects, scenarios and knowledge gathered in stories that tell about everyday school events. Narrative excerpts that highlight teachers' cries about the training conditions they were subjected to, certification exams that permeate the modality and exclusions caused by mathematics itself. Shouts that mobilize writing, questions and explain what is outside what is foreseen in the legislation and expose the situations of this often forgotten modality.

**Keywords:** youth and adult education (EJA); education; oral history.

**RESUMEN:**

La Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos investigada a partir de las narrativas de 12 profesores de matemáticas de la Red Estatal de Educación (REE), en el estado de Mato Grosso

do Sul, centro-oeste de Brasil, fue objeto de la investigación de Daniel (2022) . A partir de esta producción y de la constitución de los materiales narrativos, recopilamos extractos, destacando malestares, ansiedades y quejas. La investigación en cuestión está anclada en la metodología de la Historia Oral, ya que resalta las singularidades de sujetos, escenarios y conocimientos reunidos en relatos que relatan acontecimientos cotidianos escolares. Extractos narrativos que resaltan los gritos de los docentes sobre las condiciones de formación a las que fueron sometidos, los exámenes de certificación que permean la modalidad y las exclusiones provocadas por la propia matemática. Gritos que movilizan la escritura, cuestionan y explican lo que está fuera de lo previsto en la legislación y exponen las situaciones de esta modalidad muchas veces olvidada.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos (EJA); educación; historia oral.

## Introdução

O que pode uma história da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul? Com essa pergunta, a pesquisa de Daniel (2022) problematiza aspectos da escola da EJA a partir das vozes de 12 professores e professoras de matemática que têm atuado nesta modalidade de educação. Falas que provocam incômodos, angústias e, como um ato de denúncia, provocam cortes nas discussões historiográficas, trazendo os sentidos para as narrativas da história da Educação de Jovens e Adultos. Ainda que esse não fosse um objetivo primário do trabalho, as histórias contadas são inquietas, ferem e sensibilizam quem lê. São movimentos de denúncias a partir daqueles que estão/estavam na escola, vivenciando as práticas docentes, protagonizando desafios do dia a dia, existindo como fazedores de conhecimento.

Contamos histórias que falam do ordinário do cotidiano da EJA e, coletivamente, pronunciamos com pessoas que vivenciam/vivenciaram a trajetória escolar dessa modalidade. Confidenciamos as experiências de quem está na prática pedagógica, na luta vivente, nas salas de aula, na rotina escolar, em diversos municípios de Mato Grosso do Sul. E, ao escrever sobre a modalidade de educação, contamos principalmente sobre os sujeitos que percorrem seus territórios, que estudam e/ou lecionam nesse lugar chamado escola: aqui, especificamente, escola da EJA.

Narrar sobre essa escola é também falar sobre as pessoas que a habitam, sobre suas formas de estar no mundo, sobre suas aspirações, lutas, dilemas, trajetórias, percursos, sonhos, desejos, ambições, anseios. Falar sobre essa gente que passa/passou por uma modalidade que, ano a ano, vai se constituindo, se produzindo, sendo reconhecida dentro do cenário educacional, ganhando espaços, como quando foi reconhecida enquanto modalidade de educação pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB n. 9394/96, mas outrora, perdendo lutas como, no ano de 2019, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - a SECADI.

A EJA é uma modalidade que é interrogada pelas vidas dos que perpassam por ela, por sujeitos plurais, diversos, que lutam para serem percebidos pelas políticas educacionais, com suas histórias, condições socioeconômicas, posições nas relações de poder, bem como, por sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. A fim de problematizar contextos escolares nesta modalidade de ensino, pinçamos trechos das entrevistas de professoras e professores que lecionam/lecionaram na Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul, estado estruturado político-administrativamente por 79 municípios, no centro oeste brasileiro. Subtraímos relatos das narrativas, movemos denúncias, pautamos reflexões. Recortamos os gritos que clamam sobre condições de formação a que foram submetidos, que denunciam exames de certificação que perpassam a modalidade e exclusões causadas pela matemática. Gritos que mobilizam a escrita, os questionamentos, as reflexões; que explicitam o que foge ao previsto na legislação e escancaram as situações dessa modalidade muitas vezes esquecida.

Aqui, desenredamos o previsto quando fazemos uma retomada da legislação vigente, e o vivido quando trazemos as narrativas de professores e professoras que vivenciam as lutas e desafios diários.

### **A educação de pessoas jovens, adultas e idosas em curso: o previsto**

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA) é marcada por um conjunto múltiplo de processos e práticas formais e informais. Ao longo dos anos, se estabeleceu como parte integrante da história da educação no Brasil. Ainda assim, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, com a aprovação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996, que o direito a Educação se torna um dever do Estado, visando garantir a todos os cidadãos acesso à escolarização. A EJA, a partir da lei supracitada, passa então a ser constituída como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, com o propósito de dar ao estudante jovem, adulto e idoso, fora da idade adequada de escolarização, o direito a usufruir de uma especificidade própria e receber um tratamento consequente.

Desde a Carta Magna de 1988, no escopo do artigo 208, a educação básica é destacada como um direito garantido a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, admitida como direito público subjetivo, visando pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, inclusive para o jovem, o adulto e o

idoso. No mesmo ano de 1988, foram aprovados os Pareceres CEB n.4 em 29 de janeiro, viabilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o CEB n. 15 de 10 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ampliando as discussões sobre como deliberar para a educação de adultos. Contudo, em 5 de julho de 2000, a Resolução CNE/CEB n.1, é publicada fundamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apoiada pelo Parecer CNE/CEB n.11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000).

Este parecer, elaborado sob a coordenação do relator conselheiro do Conselho Nacional da Educação professor Jamil Curry, foi um dos primeiros documentos para a EJA após Constituição de 1988, enunciando um espaço de diálogo sobre a modalidade. O documento evidencia as Diretrizes Curriculares Nacionais, e apresenta um pacto feito pelo Estado pela gratuidade e acessibilidade da Educação a todos e a todas, reconhecendo um direito negado à população que não teve acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria.

Ao olhar para as funções propostas do Parecer entendemos, com os autores Silva, Souza e Barbosa (2021), que apesar de mobilizar esforços para que funções da EJA (reparadora, equalizadora e reparadora) fossem priorizadas, muitos desafios ainda devem ser superados. O documento sugere que a oferta da EJA estabeleça uma forma pedagógica singular para tal público, com especificidades, funções políticas e sociais próprias, demandando diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e formação docente que contemple suas especificidades. Questionamos, também, como estão as práticas das funções da EJA propostas e, interrogamos sobre o cumprimento das orientações de tal documento normativo.

Entretanto, esse cenário de atingir escolarização para todas e todos, brasileiras e brasileiros, e corrigir o fluxo escolar, ainda está longe de ser realidade. Hoje, 23 anos após a homologação do Parecer n. 11/2000 que é considerado um marco histórico na história da EJA, o cenário educacional brasileiro apresenta uma Educação de Jovens e Adultos com contratendências a uma oferta de educação reparadora, equalizadora e qualificadora. As políticas públicas têm sido caracterizadas por movimentos de avanços e retrocessos nos últimos anos, mesmo estando prescritas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB n. 9394/96, a garantia de oferta de educação qualidade e gratuita ao longo da vida, para todos àqueles que não tiveram acesso na idade adequada (Silva; Souza; Barbosa, 2021).

Indagamos e explicitamos, após 23 anos desse relatório, as lutas dessa modalidade para manter suas especificidades no campo da educação e suas características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos próprios) e

funções que visem reparar um direito negado historicamente, garantir condições de acesso e permanência desses estudantes na escola, oferta de educação de qualidade. Conforme o documento, a educação é chave essencial para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Ela permite que jovens e adultos recuperem seu potencial, desenvolvam habilidades e confirmem competências adquiridas tanto na educação informal quanto em suas experiências de vida. Nos dias atuais, em âmbito nacional, vigora a recém-publicada Resolução CNE/CEB n.1, de 28 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Com esse quadro, quando observamos as especificidades da oferta da EJA para o estado de Mato Grosso do Sul, consideramos a vigência da Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009, que elege as normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino. No corpo do texto do documento supracitado é acordado a organização da EJA no estado, carga horária, formas de oferta, formas de avaliação previstas, credenciamento e autorização de funcionamento, dos exames supletivos, entre outras disposições finais e transitórias.

Estruturada por Projetos Pedagógicos de Curso (PCC) na rede estadual de ensino, oferta desde o ano de 2016 um projeto nominado Conectando Saberes, na EJA “urbana”. Quando nomeamos tais escolas como “urbanas”, estamos contextualizando os territórios ocupados por elas, e argumentando que não estão nessa escrita as escolas do Campo (dentre elas as escolas quilombolas), Indígenas e Prisionais, projetos que são também ofertados na modalidade em Mato Grosso do Sul. Tais nomenclaturas anunciam um perfil de estudantes em cada projeto ofertado pela rede educacionais do estado (urbana, do campo, das águas, ribeirinhos).

O Projeto Pedagógico de Curso Conectando Saberes começou a ser operacionalizado a partir de 02 de março de 2016, segundo a Resolução/SED n. 3029 de 01 de março de 2016. Projeto que tem uma nova data de autorização, 01 de janeiro de 2017 de acordo com a Resolução/SED n.3122, de 07 de novembro de 2016. Na data de 07 de dezembro de 2020 é novamente autorizado conforme Resolução/SED n. 3794, de 02 de dezembro de 2020.

Esses marcos legais são formalizações institucionalizadas, normatizadas e a partir desses delineamentos a modalidade EJA vai se assumindo como política pública, ainda que percorra um espaço no entre, à margem, em meio a uma imperceptibilidade social perante os principais programas da Educação Básica no Brasil. Ressoando com Nogueira e Miranda

(2011), uma das condições dos movimentos que lutam pela EJA é mudar sua configuração supletiva, preventiva e moralizante.

Em contraste com os movimentos que buscam retomar o ideário Freiriano da década de 1960, as metas (9 e 10) do Plano Nacional de Educação estabelecem no seu escopo propostas e estratégias para melhoria de condições de acesso à escolaridade desse grupo como a priorização até o ano de 2024. Além da erradicação do analfabetismo absoluto, a redução em 50% a taxa de analfabetismo funcional, a disponibilização de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, de acordo com Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Ainda que seja possível enxergar em tais metas direcionamentos para mudar o cenário de escolarização dessas pessoas jovens, adultas e idosas, que ainda não tiveram condições de concluir as etapas de escolaridade, parece haver um foco na certificação em oposição ao processo de aprendizagem.

Além da documentação sobre a modalidade, as narrativas produzidas na pesquisa, nos permitem afirmar que algumas escolas da EJA ainda produzem em seu cotidiano situações que se afastam das possibilidades de produzirem uma educação crítica e emancipadora, de formarem pessoas com escolaridade como as propostas por Freire, com condições de modificarem seu lugar. Com o ideário de uma educação crítica, não bancária, como um dos precursores da pedagogia e da epistemologia decolonial “as quais estão imbuídas da denúncia da desumanização e do anúncio da desumanização dos oprimidos/as (Loureiro; Moretti, 2021, p.3).

Tais propostas normativas vigentes para cumprimento do estabelecido pelo Plano Nacional de Educação em relação à EJA, ainda se encontram com ritmo de avanço insuficiente e cheio de entraves na concepção de oferta da modalidade. Onde o embate para o reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico do direito a educação está ainda muito distante de ser legitimado na sociedade e no Estado (Nogueira; Miranda, 2011, p. 102).

### **Um percurso que incomoda, anuncia, denuncia**

Diante de toda a diversidade que compõe uma escola da EJA, a sala de aula e o espaço escolar são transformados em um lugar de encontros diversos. Pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam as escolas da EJA são de lugares diferentes, com suas histórias, suas experiências, suas preocupações, seus dilemas, com jeitos de ser, viver e pensar que se misturam. Histórias tantas, formando uma espécie de bricolagem das diferenças. Em comum



apenas o fato de lhes ter sido negado o direito a Educação na idade certa. No decorrer dos tempos e intervalos, a escola da EJA torna-se habitada pelos estudantes, uma escola para além de prédios e estruturas, uma escola ocupada por pessoas, passando por ela um conjunto de relações, de ações que tem a ver com certo tipo de trabalho do conhecimento (Dussel, 2020). Corpos humanos que lutam pelo seu viver, e nessa escola da EJA seus corpos estão lá.

Os registros dos movimentos internos a essa escola foram produzidos a partir da metodologia de História Oral que consiste em um modo de pesquisa que envolve situações de entrevistas, cuja principal característica refere-se à criação e à valorização de narrativas orais como fontes de pesquisa (Garnica; Gomes, 2020). Para a pesquisa, inspiração desta escrita, foram entrevistados 12 professores de Matemática, a partir do recorte geográfico operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com 12 realidades distintas, distribuídas pelas 12 microrregiões de Mato Grosso do Sul. Os professores entrevistados moravam/moram em diferentes localidades, municípios que fazem fronteiras com outros estados, como Três Lagoas (divisa com São Paulo), Paranaíba (divisa com Minas Gerais, São Paulo e Goiás), Batayporã (divisa com São Paulo e Paraná), Sete Quedas e Coronel Sapucaia (divisa com outro país, Paraguai), Ladário (próxima a divisa com a Bolívia). Outros com forte desenvolvimento turístico, como Bonito, Coxim e Anastácio; considerados polos regionais, como Dourados (a cidade mais populosa do interior de Mato Grosso do Sul), Ribas do Rio Pardo (hoje com uma construção da maior fábrica de celulose do mundo), e a capital, Campo Grande.

Uma escolha que possibilitou produzir uma pesquisa com singularidades de sujeitos, cenários e conhecimentos reunidos em histórias que contam sobre acontecimentos do cotidiano escolar. Leituras da vida ordinária feitas para problematizar as produções de professores, professoras e estudantes. Feitas para investigar as formas como interpretam as políticas educacionais, a maneira como criam uma lógica do cotidiano em movimentos que podem escapar das estratégias elaboradas. Essa postura se fez na direção de olhar os percursos que esses sujeitos são capazes de produzir na direção de uma escola pedagógica, uma escola como

Uma associação de pessoas e coisas organizadas como uma maneira de lidar com, prestar atenção a, ocupar-se de algo – entrar e estar em sua companhia –, em que essa atenção implica estruturalmente uma exposição. A escola nesse sentido, isto é, como uma forma pedagógica, não é nem orientada em direção a, nem domada por uma utopia política, tampouco por um ideal normativo de uma pessoa, mas é per se a materialização de uma crença utópica: qualquer um pode aprender qualquer coisa. (Masschelein; Simons, 2017, p. 197)

Um olhar para essa escola que ocupa ora espaços estriados, ora cria novas possibilidades de alisamento ao que está proposto; que ora é uma escola suspensa sendo reinventada e ora uma

escola condenada a seu fim; que é um conjunto de relações, de ações que tem a ver com certo tipo de trabalho do conhecimento, que parece estar a “beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros” (Dussel, 2020, p. 109).

Buscamos investigar, nas escolas habitadas pelos professores entrevistados, criações possíveis dentro de um espaço capturado pelas lógicas que tem governado a educação e que tem como principal preocupação os números, em oposição ao grupo de pessoas que transitam nesse espaço. Essas criações aparecem neste texto como narrativas que renomeamos como denúncias por produzirem cortes na linearidade histórica da Educação. Por possibilitarem, tal qual Albuquerque Júnior (2020) nos instiga, a produção de uma escrita que sensibiliza, que traz os sujeitos a participar de forma ativa da pesquisa e produzir histórias sobre a EJA. Em outras palavras, o autor propõe que provocar o corte nas discussões historiográficas pode trazer os sentidos para as narrativas, permitindo àquele que lê provar no corpo a sensibilidade da história.

O corte permite trazer à cena determinadas temáticas que não podem ser explicadas, porque o explicar leva a quase um justificar, e ao justificar a capacidade de corte, tiramos delas a possibilidade de ferir sensibilidades, de incomodar. Determinados eventos na história jamais deveriam ser explicados, mas narrados, contados para ferir quem lê, provocar incômodos, mexer com a sensibilidade e com a subjetividade; mobilizar e mover o sentimento e o pensamento de quem lê ou escuta a história. Esta opção se coaduna com os questionamentos propostos pelos estudos decoloniais e nos permitem inquirir os cânones da história, a imagem linear e progressista que a fundamentava, e trazer a cena histórias que em outro paradigma não seriam tidas como válidas e legítimas.

É através dessa mudança de perspectiva que a narrativa da modernidade é subvertida nos seus pressupostos mais fundamentais. Frente a uma grande narrativa generalizante, o pós-colonial, partindo do ponto de vista dos subalternos, sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade (Portela Júnior, 2015, p. 81).

Frente a construção de histórias dos heróis e de conquistas, nossa proposta é produzir uma história que permita renovar o modo como as pesquisas têm se embasado e tomar como válido uma pluralidade de lugares e experiências. Buscamos com os cortes provocados pelas denúncias, angústias e incômodos a elaboração de uma narrativa sobre nosso presente histórico pela voz de professores e professoras de Matemática. Não se trata de dar voz ao professor, em um ato de benevolência da academia, mas da importância de se produzir uma história alternativa ao prescrito, ou ainda, da importância de se discutir quais discursos transitam quando se fala da modalidade, uma vez que “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando



de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência" (Ribeiro, 2019, p. 536).

O que pode narrativas de professores e professoras da EJA? Como ressoam suas histórias sobre o cotidiano dessa modalidade de educação pouco vista nos currículos oficiais dos cursos de formação de professores? As histórias narradas pelos professores entrevistados só existem quando contadas. Retratam uma realidade local que denuncia o descaso com que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas tem sido tratada. Falam de uma escolarização que está mais preocupada com a certificação, com os índices, do que com a emancipação de estudantes que não tiveram acesso a escola em outros tempos.

Não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até em relação a quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (Ribeiro, 2019).

É nesse sentido que a perspectiva da produção de uma história não linear, de um saber feito para cortar, se alinha com as discussões decoloniais no trabalho que realizamos. A cultura ocidental costuma separar pensamento e sentimento como se fossem duas coisas distintas, entretanto, os estudos decoloniais colocam o corpo no centro da reflexão sobre o pensamento, porque o pensamento é produto de um corpo. Nós somos obrigados a pensar por que as questões do mundo atingem o nosso corpo, atingem os nossos órgãos, nossos sentidos, nossos olhos, nossos ouvidos. Ao ouvir somos chamados a atenção para produzir algo, para dizer algo e para construir um conceito de algo. O conceito nasce dessa vontade de dizer alguma coisa.

Na tentativa de se produzir conhecimento a partir da escola e não sobre a escola, buscamos ao trazer os gritos dos professores e professoras da EJA, reafirmar o papel dessas pessoas na construção de uma história sobre a modalidade. Nossa investida tem como princípio uma crítica a historiografia clássica que tomando os documentos oficiais como principais fontes, ou ainda, como fontes de primeira mão, contribuem para a manutenção do poder e do saber a partir de um pequeno grupo.

Freire (2021) em uma de suas cartas pedagógicas, chamava os professores à reflexão pelos desafios em sua prática docência. Ao denunciar, a docência se coloca em movimento de consciência crítica, assume riscos, se reconhece como presença no mundo. E como afirma a posição de tal autor,

É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre (Freire, 2021, p. 16).

Estar em uma posição de resistência, de manifestantes, de desconjuradores nos permite mudar a nossa condição a partir de uma escrita que denuncia. Saímos aos poucos da condição de vítima à de resistentes, à condição de protagonistas de uma história, de condição de entender que ao discutir a própria história desenvolvemos autoestima, descolonizando a educação. É o poder da palavra que por muito tempo foi privilégio de poucos:

é importante ver o papel subversivo que a oralidade tem cumprido na luta da resistência e insurgência frente a dominação exercida pela imposição da matriz colonial imperial de poder, os povos índios e negros tem feito da palavra o instrumento mais eficaz, não só para resistir, mas também para reafirmar sua própria presença, pois depois de mais de cinco séculos de dominação e de contínuos movimentos para liquidar-los, assimilá-los, civilizá-los, desenvolvê-los e agora modernizá-los, o maior triunfo dos povos índios e negros, é que eles seguem existindo e continuam falando com a própria palavra (Arias, 2010, p. 286, tradução nossa).

É a aposta nesse papel subversivo da oralidade que trazemos para este texto as angústias, denúncias e incômodos dos professores e professoras de matemática, o que implica para nós uma mudança na epistemologia do conhecimento que tem sido produzido sobre a modalidade. Assim, a História Oral neste texto não pode ser tomada somente como um referencial teórico-metodológico para a construção de uma história sobre a EJA em Mato Grosso do Sul, mas como um instrumento insurgente necessário para a produção de outras narrativas sobre uma modalidade, por vezes, invisível.

### **As exclusões e a escola da EJA**

Mais um dentre tantos desafios da EJA é a evasão escolar. Há um grande número de estudantes que, mesmo depois de voltar à escola, desiste novamente de sua trajetória na educação formal. Muitos deles não conseguem finalizar as etapas, se matriculam, começam a frequentar a escola, mas abandonam. Intencionamos chamar esse movimento de Processos de Exclusão (Rodrigues, 2015). Para além daqueles praticados contra alunos com deficiência, há exclusões por diversos motivos, como no caso de jovens, adultos e idosos que não puderam estudar na idade adequada. Esses processos não são destinados somente as pessoas com condições biológicas, físicas e sensoriais distintas, mas são atribuídos a qualquer um que se distingue socioeconômico e culturalmente dos padrões de normalidade socialmente aceitos.

Professor Anderson denuncia: “tenho alunos que falam: ‘professor eu sou muito burro, eu não entendo Matemática’” (Daniel, 2022, p. 141). Percebemos, pela fala, que alguns estudantes colocam a Matemática em um lugar inacessível a eles, uma disciplina que só os “inteligentes” podem aprender. A Matemática fabrica Processos de Exclusão entre aqueles que não a compreendem. Esses alunos se auto responsabilizam pelo próprio fracasso, vivenciam esse não aprender a Matemática enviesado a um discurso de que são estudantes menos inteligentes, incompetentes, fracassados. Tais discursos percorrem o cotidiano da EJA e reforçam a existência de um abismo entre a Matemática e o aprender. Os estudantes que chegam às escolas que ofertam a modalidade, muitas vezes trazem consigo uma concepção previamente definida, abismos criados pela e na escola que o excluiu. Processos de Exclusão são normalizados quando professores da escola corroboram com discursos que bons estudantes são os que sabem calcular, medir, operar com os números, e os que não aprendem Matemática são outros ou aqueles que ‘não querem nada com nada’. Mensagens que reforçam que a Matemática é para “alguns que, agraciados pelo “dom” ou com certo esforço individual” aprendem, e “os outros, classificados como os que não dão contam, que não passam pelo filtro social dos “gênios” (Rodrigues, 2015).

A professora Regiane traz uma frase proferida tantas vezes, não só em sala de aula, mas em outros lugares quando o assunto em pauta é a Matemática: “Matemática para o aluno da EJA é um ‘bicho de sete cabeças’” (Daniel, 2022, p. 155). Esse estudante da EJA nunca se enquadra nessa classificação de “gênio”, de modo que para tais discursos cristalizados “gênios” nunca reprovam, seus históricos escolares não são marcados pela repetência, nunca evadem da escola, concluem a escolaridade no tempo adequado, não são ‘periféricos’ e não estão em salas de aula da EJA.

Ela relata que “os alunos têm um certo receio em gostar da Matemática. Eles têm receio, eles têm esse receio mesmo. Parece que tem uma barreira entre o professor, a disciplina e eles” (Daniel, 2022, p. 155). Ela apresenta mais uma vez como esses discursos estão cristalizados na e pela escola da EJA. O estudante carrega em sua experiência, a existência de um limite entre ele e a Matemática, de modo que essa disciplina, para ele, é um labirinto sem saída.

Na EJA, a Matemática é motivo de reprovações, exclusões desses estudantes. O professor Alan discorre sobre o desafio de ser professor dessa Matemática que produz exclusões. Ele cria táticas para operar com esse problema, um movimento na contramão dos discursos dominantes. Entre as histórias contadas, há um diálogo que ele trava com um de seus alunos. Ele insiste para que o Senhor (assim ele nomina o estudante) não renuncie seu processo

de aprendizagem e que não desista da escola por causa da Matemática. Organiza condições para que esse estudante estabeleça uma nova relação com o componente curricular.

Há uma negociação na conversa entre professor e estudante: “professor, Matemática eu não consigo, as outras matérias eu faço, mas Matemática está muito difícil. E eu falava para ele não desistir por causa da Matemática. E ele insistia, falava que não estava entendendo como calcular a distância entre ponto e reta. Eu tentava simplificar, explicar pra ele usar a fórmula, trocar o x por tanto, y por tanto, para ele fazer ‘só a continha” (Daniel, 2022, p. 200). É claro que seria necessário aqui uma discussão sobre o currículo dessa escola que prioriza fórmulas e desconsidera os conhecimentos desse aluno, mas se focarmos apenas na negociação entre professor e aluno, vemos que existe uma preocupação em fazer com que esse aluno se sinta incluído nas atividades propostas.

Há outras questões colocadas em suspensão que envolvem a complexidade da discussão sobre os Processos de Exclusão que ocorrem na escola como: uma escola da EJA ainda marcada pelo modelo da escola tradicional, relações de conteúdos atribuídos aos componentes que muitas vezes não dialogam com a realidade do estudante, oferta mínima de condições para o aprendizado, carga horária reduzida destinada a cada componente curricular. Uma escola que muitas vezes não consegue ser criativa e nem pedagógica, sobrecarga de trabalho dos professores que não são professores só da EJA, contratação de professores sem exigência de perfil previsto pelo projeto. Uma oferta de cursos da EJA em escolas longe das moradas dos estudantes e somente no horário noturno (no caso do Projeto Conectando Saberes (urbano) e, no caso específico da oferta da EJA pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nem em todos os municípios ofertam a modalidade no estado.

O sistema tem cobrado desse professor em relação ao currículo, ao planejamento, aos conteúdos ministrados em sala de aula da EJA. Os mecanismos existentes na escola estão baseados em um modelo feito para excluir, com materiais e práticas que não atendem as especificidades desses alunos. A escola que se conforma hoje, não é produzida para receber todos, nem celebra as diferenças. Trazemos mais elementos para essa discussão, quando o professor Alan denuncia que sente uma pressão enquanto professor, anunciando sua angústia: “o sistema sempre culpa o professor”! (Daniel, 2022, p. 205). Entretanto, há toda uma complexidade em uma escola da EJA que precisa ser discutida para além de culpabilizar esses professores de Matemática pelos insucessos dos estudantes na escola. Ele relata que tem apenas duas aulas de Matemática por semana e uma lista de conteúdo enorme para trabalhar conteúdos com toda complexidade.

Essa Matemática escolar é composta por conteúdos aos quais os professores só conseguem responder as perguntas do tipo “para que serve ou onde vão usar esse conteúdo” com respostas do tipo “vão precisar para fazer a prova, vão precisar para passar no vestibular ou vão precisar se forem fazer um concurso”. Essas respostas,

além de não explicar nada aos alunos, são intimidações que fazem com que os alunos entendam que a função dada a Matemática em nossa sociedade é de ‘determinar’ o futuro das pessoas, isto é, se não aprender Matemática ‘vai reprovar na escola’, ‘vai ficar de recuperação’, ‘não vai passar no vestibular’, ‘não vai conseguir um emprego público’ (Rodrigues, 2015, p. 77).

É para esses estudantes da EJA, dentre eles, “alunos com dez anos longe da escola, alunos que saem de uma ponta da cidade pra outra para estudar e depois vai de uma ponta à outra para chegar ao serviço, e chegam lá sem comer” (Daniel, 2022, p. 205), que o professor vai precisar explicar por que são esses os conteúdos da Matemática escolar. E muitas vezes, dirá que eles “vão precisar para fazer a prova, vão precisar para passar no vestibular ou vão precisar se forem fazer um concurso” (Rodrigues, 2015, p.77). Será que faz sentido, essa explicação para um estudante da escola da EJA?

### **Certificação, qualificação ou precarização: a inquietação de uma modalidade frente ao exame certificador nacional**

No ano de 2002, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que é o exame certificador da EJA em vigência nacional. Ele “surge no contexto do compromisso de elevar a escolaridade do país” (Santos; Santos, 2021, p.42), inspirado na criação do ENEM. Atendendo os argumentos de que, para além de estar inserido no contexto das avaliações nacionais, seguia a razão de “dupla finalidade: promover a certificação de jovens e adultos nos moldes determinados pela LDBEN em 1996 e criar um sistema de avaliação da EJA que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nessa modalidade de ensino” (Catelli Jr; Gisi; Serrao, 2013, p.726).

Para Santos e Santos (2021) “os exames possibilitam que os aprendizados adquiridos fora dos espaços institucionais, como, por exemplo, no trabalho, na comunidade, por meio de experiências ou pelos autodidatas, também possam ser reconhecidos” (Santos; Santos, 2021, p.38). Contudo, na mesma época da criação dos exames, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos se manifestaram por meio de um documento em audiência realizada com o Ministro da Educação, atestando que o exame desmobilizaria a lógica de constituição do direito à educação

nos sistemas públicos de ensino, desobrigando o Estado de tal oferta (Catelli Jr; Gisi; Serrão, 2013). Em resposta a isso, havia a alegação que a realização de tais exames poderia combater as fraudes promovidas pelos cursos supletivos, tendo um discurso de tal exame era “do interesse (...) daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada e são ludibriados por cursinhos que fazem propaganda enganosa e fraudam o sistema” (Gois, 2003).

Um outro argumento contra a implantação dos Exames da EJA, era que sua oferta constituiria um incentivo do poder público para que os alunos deixassem a escola e optassem somente pela certificação. Ou que eles fossem constituídos apenas como uma estratégia neoliberal que investe em avaliação e coloca em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais.

Nesse sentido, a professora Lucreciana traz muitas relações entre a oferta dos cursos da EJA - por projetos de curso, presencial, com exigências de frequência regular mínima de 75% -, e o exame da EJA - ofertados uma vez ao ano pelo INEP, realizado em um único dia, com provas por componentes curriculares e uma redação e exigência de uma pontuação mínima para aprovação. Essa professora pondera que esses exames impactam nas escolas da EJA: a) na evasão: o estudante que estava matriculado na escola da EJA presencial, ao optar por fazer o Exame de certificação, evade no meio da trajetória escolar; b) na empregabilidade do professor da EJA: os estudantes, ao optar por fazer os Exames de certificação, evadem e esvaziam as salas de aula no meio do período letivo e o professor perde, conseqüentemente, as aulas da turma fechada; c) no caráter de precarização e aligeiramento do aprendizado produzido pela oferta desses Exames de certificação: qual o aprendizado formal do estudante que opta por esse tipo de Exame?

Para Lucreciana, “o ENCCEJA tirou esse aluno da escola. [...] Esse aluno, no começo, ele procurava estudar, tinha interesse, mas agora não. O aluno ficou desinteressado” (Daniel, 2022, p. 110). Ela ainda acrescenta sobre o comportamento do estudante da EJA que estava na escola e que faz a opção por fazer, no meio do semestre letivo, os Exames certificadores: “com toda a sinceridade, mudou para pior. Infelizmente, a realidade na Educação de Jovens e Adultos é essa. O aluno começa na EJA para terminar o ensino fundamental, o ensino médio e levar o diploma, mas ele interrompe esse ciclo e faz o ENCCEJA” (Daniel, 2022, p. 110).

Catelli Jr; Gisi; Serrão (2013, p. 726), trazem algo semelhante, ao dizerem que esses exames se caracterizam “restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria definida pela LDB”. Lucreciana, ainda, declara preocupação com a qualidade do ensino, denunciando uma precarização da valorização do conhecimento formal, e uma orientação tão somente para o



mercado de trabalho prevista pelo Exame. Ela explica que “o aluno regrediu. [...]Esse aluno da EJA começou a ter essa visão que precisa estudar e se dedicar e veio logo em seguida o ENCCEJA e parou ele. Porque ele faz essa prova e é considerado apto. [...]” E ela interroga esse processo de certificação.

Ele vai lá: “eliminei essa matéria”. “Tudo bem, você eliminou essa matéria, mas você vai precisar dessa matéria pra fazer um concurso. [...]Eu pergunto pra você que fez ENCCEJA e passou: “como que você vai conseguir aprendizado, se você nem frequentou a sala de aula?” Porque acontece isso, eles passam em todas as disciplinas (Daniel, 2022, p. 111).

A professora Mônica, também, sinaliza sua atenção sobre a oferta desses exames. Ela enfatiza que eles geram situações desafiadoras no cotidiano escolar. Segundo sua narrativa, a oferta dos Exames impacta na evasão escolar. As escolas da EJA estão se esvaziando, e não mais produzem uma educação de qualidade. O motivo, ela coloca à mesa, é que os estudantes começam a frequentar a EJA, mas no meio do ciclo desistem, se inscrevem para a prova de certificação e “abandonam” aquele ciclo de aprendizagem.

Os alunos dessa modalidade se evadiram demais, foi por causa também do ENCCEJA que deu ao aluno uma outra alternativa, porque se ele não passar aqui, ele passa no ENCCEJA. E passa, porque você já viu o ENCCEJA? Fala pra mim, como que eu vou exigir mais do que o ENCCEJA exige do meu aluno? (Daniel, 2022, p. 117).

Os estudantes que optam por esses exames muitas vezes evadem, são considerados pelo sistema escolar como desistentes, atribuindo, na maioria das vezes, à escola a responsabilidade desse quantitativo reduzido de estudantes em salas de aula. Salas com número reduzido de matriculados são passíveis de fechamento, ameaçando a empregabilidade desse professor contratado, visto que os Projetos de Curso são passíveis de descontinuidade. Nessa direção, professores contratados temporariamente podem perder seus contratos se as salas de aula forem descontinuadas. Os projetos da EJA não habilitam objetos de concurso, sendo esses passíveis de autorização por Resoluções que os aprovam e Atos Autorizativos que licenciam as escolas ofertantes, ficando assim, a oferta de projetos sujeitos a lotação das salas de aula nos atos de matrículas, ou fechamento de salas afetadas pela evasão dos estudantes. Na direção de manter as salas ativas, a equipe escolar, muitas vezes, faz buscas ativas e mobilizam táticas para manter esses estudantes frequentes.

A professora Mônica se diz preocupada com a situação da oferta da modalidade em relação ao aligeiramento e precarização do aprendizado dos estudantes: “a EJA se transformou em um ‘tapa buraco’. O ENCCEJA é um exemplo disso. Eu tinha alunos que não sabiam nada, absolutamente nada de Matemática, fizeram o ENCCEJA e passaram. “Qual foi o aprendizado

deles?”. “Nenhum!”. Ela sinaliza uma experiência de uma estudante que optou por fazer os Exames da EJA. Ao descobrir que tinha obtido aprovação no Exame, ela “entrou em desespero ao saber que tinha conseguido aprovação, mas não tinha conhecimento para tal [...] professora: “como que eu vou prestar um vestibular, fazer uma faculdade, se eu não sei absolutamente nada?” A professora se posiciona frente ao desespero da estudante, e explica

“você quer fazer um ENCCEJA, mas se você está pensando em estudar, em fazer uma faculdade, não corra atrás do ENCCEJA. Continue assistindo as aulas presenciais, tirando dúvidas com os professores, porque é a melhor maneira de estudar. A partir do momento que você faz o ENCCEJA, você elimina as disciplinas e não poderá nem assistir as aulas dentro da escola” (Daniel, 2022, p. 163 e 164).

Alguns estudantes chegam a fazer o exame da EJA, são aprovados, mas não comunicam a sua escola de origem que se certificaram, para assim poderem continuar frequentando as aulas. “Alguns alunos falavam assim: ‘não vou nem apresentar o certificado se eu não passei em tudo. Não vou apresentar o certificado e vou continuar assistindo aula normalmente ” (Daniel, 2022, p. 162). No protocolo vigente da Rede Estadual de Ensino em 2020, a escola só comprova o avanço das etapas de ensino do estudante se ele comunica a secretaria escolar que ele avançou pela aprovação no Exame da EJA. Se o estudante preferir não informar a secretaria escolar sobre o seu avanço, ele permanece na lista da escola como estudante matriculado, como não concluinte da etapa ou como evadido. Isso acaba gerando uma sombra estatística na base de dados da Rede Estadual de Ensino, de modo que a escola possa ter inúmeros estudantes que constam em suas bases de dados como evadidos/desistentes, e mesmo tendo eles já concluído a etapa via Exames da EJA.

Eles precisam voltar à escola de origem para comunicar a sua situação, mas muitos não voltam. No final do mês de dezembro de 2021, a Rede Estadual de Ensino definiu uma estratégia para tentar minimizar tal problema estatístico, a partir de 20 de dezembro de 2021, todos os municípios do estado têm uma escola certificadora, com o intuito de tentar minimizar essa lacuna. Visto que, no momento da inscrição da prova certificadora do ENCCEJA, o estudante poderá optar por escolher que sua escola certificadora seja a mesma que está seus documentos da vida escolar, assim nesse caso específico a base de dados se integra, tornando esse estudante aprovado no sistema (SED/MS).

Se os estudantes do curso da EJA apresentam a certificação na escola que estão matriculados, são considerados concluintes, não podendo mais frequentar a sala de aula referente aquela etapa concluída. Entretanto, conforme relata a professora Monica, ainda tem um outro caso específico de estudantes que optam por fazer os Exames da EJA, que são aqueles

aprovados parcialmente, isto é, conseguem notas em determinados componentes e em outros não:

no ENCCEJA, os alunos passavam em quase tudo mas ficavam em uma disciplina e ele acabava desistindo. Por quê? Porque ele era obrigado a ir pra escola pra assistir essa disciplina. “Como é que eu vou pra escola para fazer uma disciplina?” A escola não pode fazer um horário para beneficiar um aluno. [...], a escola não tinha como organizar um horário diferenciado, e muitos acabavam desistindo por conta disso (Daniel, 2022, p. 162).

Essa situação destacada pela professora é muito comum. Estudantes fazem o ENCCEJA, mas como não conseguem aprovação em todos os componentes, desistem novamente do seu desejo de concluir a escolaridade. São situações que geram mais exclusões desses estudantes, pois caso ele queira voltar aos cursos presenciais, para concluir aquele componente não aprovado, ele, muitas vezes, não consegue adaptar seu horário àquela turma letiva. O estudante que concluiu alguns componentes, e assim informou a escola, só poderá assistir aquele componente pendente, isto é, o não aprovado. Porém, os horários das aulas não privilegiam situações isoladas, podendo o estudante ter em um mesmo dia a primeira aula e depois só a última, ou outras situações possíveis.

Mas há outros modos de olhar para tais exames, e reverberamos isso com uma narrativa do professor Alan, que conta uma outra forma de percepção, abrindo outros campos e novas discussões.

[...] pela experiência que eu tenho, ENCCEJA e Matemática talvez não combinem. Os alunos fazem ENCCEJA, por diversos motivos, mas essa questão da Matemática é complicada. Eles até conseguem passar em outras disciplinas, mas na Matemática, muitas vezes eles não conseguem aproveitamento e acabam fazendo presencial. Tive alguns alunos que passaram em Matemática no ENCCEJA, mas valorizavam tanto a Matemática que não quiseram ser dispensados das aulas de Matemática. Eu falei que eles não precisavam fazer, mas eles achavam importante estudar Matemática na escola (Daniel, 2022, p. 207).

A partir dessa fala inferimos esse outro papel da Matemática na escola da EJA, aquela disciplina que torna um balizador na decisão de frequentar ou não uma aula presencial. O estudante pode optar estudar pelo Exame da EJA ou pelo projeto da EJA por causa da Matemática? Ou seria também uma forma de produzir novos Processos de Exclusão, reforçando discursos que os estudantes não conseguem passar na Matemática nos Exames certificadores?

Na contramão da lógica da educação, como um direito de todos, está o mercado de trabalho exigindo cada vez mais a certificação, a qualificação e a competência, contribuindo negativamente para a visão da educação como um direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de escolarizar-se. Muitos estudantes vão para a

EJA com o objetivo de certificar-se, atribuindo a modalidade ainda o estigma de perfil compensatório, de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, tanto criticado por Freire. Nesse sentido, os estudantes ainda seguem convivendo com práticas como a do ensino supletivo, marcadas pelo aligeiramento.

Rodrigues (2015), nos alerta para os mitos produzidos pela incessante busca pela certificação em nossa sociedade, onde as profissões mais valorizadas são aquelas que dispõem de certificados de nível superior. Esse autor interroga se é mesmo o diploma que faz com que a pessoa tenha melhores condições de vida, e como a pessoa que tem um diploma de curso superior passa a ser mais importante do que aquele que não tem, como se isso fosse condição *sine qua non*, e até uma garantia de “sucesso na vida”, inferiorizando profissões que exigem menos escolarização. O indivíduo que trabalha em uma profissão que não exige essas certificações é, segundo esses mitos, na maioria das vezes, nomeado fracassado.

De acordo com o autor, os estudantes da educação de jovens e adultos, em sua maioria, são aqueles que exercem funções ditas inferiores e enveredam na busca pelo sucesso (certificação), atrelando a não diplomação de ensino básico e do ensino superior, a culpa por maus salários. Imbuídos por esse sonho em busca desse novo Eldorado chamado certificado, esse estudante, quando trabalhador, se dispõe a enfrentar uma realidade com múltiplas jornadas - trabalho, família, casa, escola - a fim de concluir os estudos e certificar-se. Esse ciclo não termina com a conclusão do Ensino Médio porque a certificação da educação básica também não é suficiente, sendo levado a busca também do ensino superior.

Ademais, os exames do ensino público superior se baseiam em testes tradicionais, como é o formato do ENEM, privilegiando aqueles estudantes que tiveram mais tempo para estudar, e que acumulam mais informações de conteúdos escolares (não são os estudantes remanescentes da Educação de Jovens e Adultos). Conforme o autor, “a EJA não coloca seus alunos em pé de igualdade com os seus concorrentes, pois não oferece o mesmo currículo que o Ensino Regular. Obrigando o aluno, que já enfrenta a múltipla jornada, a se preparar para o exame paralelamente à escola” (Rodrigues, 2015, p. 78).

Essa condição de concorrência em pé de igualdade não é realidade para estudantes da EJA, que na maioria dos casos, quando conseguem ir para as universidades, não passam nas seleções públicas. Eles, quando podem, se direcionam às universidades particulares, que aceitam esse estudante por meio de bolsas de estudos oferecidos (não renegando esses instrumentos de acesso da camada mais pobre ao Ensino Superior), ou oferecem uma forma de pagamento facilitada. Essas universidades visando cada vez mais o lucro, sacrificam a

qualidade da educação ofertada, e formam cada vez profissionais menos qualificados, mas o certificado é o que importa.

Nestas condições, a busca por melhores condições de vida, não só pelos alunos da EJA, mas de todos que buscam qualificação nestas instituições, pode ser seriamente ameaçada, pois a baixa qualidade destas instituições compromete não só a formação dos profissionais, mas também a sua colocação no mercado de trabalho (Rodrigues, 2015, p. 78).

Dando sequência a esta discussão, podemos inferir que o que importa é qualidade da educação ou atribuição de parâmetros de certificação que modificam as exigências de saberes necessários para obter um certificado de conclusão de curso? Na direção da segunda condição, produzir uma certificação em massa pode ser alternativa viável a fim de reduzir responsabilidades da evasão escolar ao Estado? Quando ocorrem as certificações, reduz-se drasticamente um problema que colocava o Brasil em evidência em relação aos índices de analfabetismo absoluto, ou de índices elevados de estudantes que não concluíram a educação básica. Então, o problema não consiste mais em um fardo para o Estado resolver, porque ao certificar, esse problema se transfere para aquele estudante que recebeu a certificação e que não adquiriu a competência exigida pelo mundo do trabalho, criando assim um ciclo. O que importa para o Estado, os índices de escolarização adequados aos padrões exigidos internacionalmente, conforme acordos como o Plano Nacional de Educação ou ofertar uma educação que promova os sujeitos críticos, autônomos e emancipados político socialmente?

### **Vozes que ressoam**

Há nesta escrita um coletivo de vozes que denunciam os desafios de uma modalidade de educação em Mato Grosso do Sul, centro-oeste brasileiro, a partir das histórias contadas por professores e professoras de matemática. Focalizamos uma modalidade que habita a margem, num lugar absorto, que persevera em meio a invisibilidade na formação de professores ou nas políticas educacionais. Ela submerge ao caos, é resistente, persistente, insistente na sobrevivência. As vozes aqui trazidas denunciam o apagamento que inviabiliza a sobrevivência dos desiguais, que criminaliza os corpos dos sujeitos que a habitam, que camufla seus desejos, que opera na não existência da vida que ali residem.

Nesse lugar chamado escola, marcado pelo padrão do capacitismo e da meritocracia, a Educação de Jovens e Adultos grita! Grita em amargura eutanásica por seus sujeitos marcados pela violência do trabalho informal, subemprego, desemprego estrutural, fome, insegurança, desigualdade, racismo, classismo. Grita tentando denunciar os modelos adotados por uma

escola que normaliza corpos, que exclui aqueles que não estão na “idade própria ano/escola”. Grita para a restauração de um direito à educação de qualidade para qualquer ser humano. Grita para a necessidade de se ter um modelo pedagógico próprio. Grita por vagas para todos e todas em escolas apropriadas. Grita para que não digam quem pode ou não pode estudar. Ela grita e, na maioria das vezes, não é escutada.

Os professores e professoras entrevistados gritam por uma formação específica que possibilite um olhar atento a EJA. Gritam as exclusões que a matemática produz mais uma vez na vida dessa pessoa jovem, adulta e idosa que retorna à escola. Eles gritam e denunciam um exame que está mais preocupado com os índices de escolarização a serem mostrados no Plano Nacional de Educação, do que ofertar uma educação que produza sujeitos críticos tal qual Paulo Freire um dia idealizou.

Essa mesma escola que grita é aquela que deveria acolher os desiguais na pluralidade, nas diferenças e lutar para ser inclusiva, democrática, reparadora, equalizadora. Essa mesma escola deveria ser fomentada por políticas públicas de inclusão, de abertura de novas turmas que atendesse seu público específico, que capacitasse prioritariamente seus professores para serem especialistas para o perfil do educando, que compreendesse jovens, adultos e idosos de forma igualitária em um espaço físico adaptado para adultos valorizando cada cultura, cada território, a pluralidade e a diversidade de cada estudante de cada região do país e de cada microrregião dos estados.

### Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **O saber é feito para cortar**: Michel Foucault e a historiografia. Live com Durval Muniz Albuquerque. [Vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/rQ3NrUoZGA8?si=fYU3ZkSZnaKVMeLg>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar. Uma Antropología Comprometida com la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser**. Ediciones ABYA-YALA, Quito-Ecuador, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luiz Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

DANIEL, Lilian Oliveira. **Múltiplos Cenários da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul a partir de Narrativas de Professores de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2022.



DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In: LARROSA, Jorge. Elogios da escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 87-111.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Paz & Terra; 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; GOMES, Maria Laura Magalhães. História oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática. *In: GONÇALVES, H. L. J. (org.). Educação Matemática & Diversidade(s).* Porto Alegre: Editora Física, 2020. p. 15-40.

GOIS, Antonio. MEC Suspende “provão dos supletivos”. **Folha de São de Paulo**, São Paulo, Caderno Cotidiano, p. C4, 8 set. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0809200311.htm> Acesso em: 23 fev. 2023.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienadora ou emancipadora? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 193-212. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v13n27/1984-5987-childphilo-13-27-00193.pdf> .Acesso em: 18 abr. 2023.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. MIRANDA, Shirley Aparecida. **Miguel Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 403 p.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. Estudos pós-coloniais e ciências sociais: críticas e alternativas epistemológicas. **Temáticas**, Campinas, v. 23, n. 45, p. 75–100, 2015. DOI: 10.20396/tematicas.v23i45/46.11102. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11102>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** Belo Horizonte: Letramento, 2019. 112 p.

RODRIGUES, Thiago Donda. **Práticas de exclusão em ambiente escolar.** 2015. 243 f. Tese (Doutorado)- Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro. 2015.

SANTOS, Robson; SANTOS, Priscila Pereira. O ENCCEJA e a Educação de Jovens e Adultos: uma análise do perfil dos participantes e dos motivos do abandono. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais Cenários do Direito a Educação**, v.3 n.8. p.37-74, 2021.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do Parecer CNE/CEB N. 11/2000: dos avanços aos desafios não superados pela EJA. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) V. 10, n. 24, maio – agosto de 2021.

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Carla Regina Mariano da Silva.** Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. Contribuição de autoria: Concepção, escrita e revisão crítica  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5034510337181409>

**Lilian Oliveira Daniel.** Doutoranda em Educação Matemática pela UFMS. Membro do grupo História da Educação Matemática em Pesquisa – HEMEP. Contribuição de autoria: Concepção, análise, interpretação dos dados, escrita e revisão crítica  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5195402264957106>

## **COMO CITAR**

DANIEL, Lilian Oliveira; SILVA, Carla Regina Mariano da. Entre o previsto e o vivido na Educação de Jovens e Adultos: incômodos, angústias e denúncias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.21, n.052, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.14172