



ISBN: 978-980-7839-02-0



APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOVIMENTOS HISTÓRIOGRÁFICOS

INITIAL NOTES ON THE SCHOOL DAILY LIFE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: HISTORIOGRAPHICAL MOVEMENTS

Lilian Oliveira Daniel¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Carla Regina Mariano da Silva²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O que pode uma História da Educação de Jovens e Adultos? Este texto busca problematizar os modos como estudantes e professores tem habitado o espaço escolar nesta modalidade de ensino. A partir de narrativas produzidas por meio da metodologia de história oral, foi possível discutir como o exame ENCCEJA está influenciando o cotidiano escolar e produzindo afetações que passam desde o medo do desemprego com o fechamento de turmas, até a preocupação com o futuro dos estudantes que optarem por essa certificação. A historiografia que praticamos nos coloca em um movimento de produzir questionamentos a partir do cotidiano. As angústias dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino foram observadas por nós a partir das narrativas construídas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História da Escolarização. Narrativas de Professores de Matemática.

ABSTRACT

What can a History of Youth and Adult Education do? This text seeks to problematize the ways in which students and teachers have inhabited the school space in this teaching modality. Based on narratives produced through the methodology of oral history, it was possible to discuss how the ENCCEJA exam is influencing daily school life and producing effects that range from fear of unemployment with closing classes, to concern for the future of students who opt for this certification. The historiography we practice puts us in a movement to produce questions based on everyday school life. The anxieties of teachers who work in this modality of teaching were observed by us from the constructed narratives.

Keywords: Youth and Adult Education. History of Schooling. Narratives of Mathematics Teachers.

¹ Mestranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGeduMat Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Discente, Campo Grande, MS, Brasil, Rua São Cosme e Damião, 1031, Jardim Paulista, Campo Grande, MS, Brasil, CEP 79.050-390. E-mail: lilian.daniel@ufms.br

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro), 2015. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil. Rua São João, 88, Vilas Boas, Campo Grande, MS, Brasil, CEP 79.051-010. E-mail: carla.silva@ufms.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem como intenção apresentar algumas iniciativas e resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem sido desenvolvida no grupo História da Educação Matemática em pesquisa – HEMEP, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil, a partir de práticas historiográficas que tem como foco a escola e a sala de aula de Matemática pela visão dos sujeitos que a habitam. Busca-se, a partir da ideia de escola como uma suspensão do tempo para interrogar o mundo (Masschelein; Simons, 2021), produzir leituras que possibilitem entendê-la como algo singular, construída a partir dos sujeitos que a compõe e a compuseram em cada tempo. Nessa perspectiva, a escola não é somente o prédio, não é um conjunto de tarefas que visam cumprir um currículo, mas sim um conjunto de relações, de ações que tem a ver com certo tipo de trabalho do conhecimento (Dussel, 2020).

Essa perspectiva desloca o olhar e os questionamentos sobre a materialidade da escola para um olhar que busca percorrer as salas de aulas pela visão de professores e alunos. Esse movimento de pesquisa é alicerçado nas discussões que têm sido realizadas no grupo que, após 10 anos de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática em Mato Grosso do Sul, Brasil, identificou uma amplitude de práticas e modos singulares de atuação e formação de professores no estado que determinavam diferentes modos de habitar o espaço institucional. O grupo recentemente tem unido esforços para a execução de um novo projeto de pesquisa intitulado: Práticas sociais, [M]atemáticas e Escola: entre Perspectivas Decoloniais e Terapêuticas Desconstrucionistas. Nesse projeto, busca-se, para além dos conhecimentos propostos nos currículos, práticas sociais escolares que se aproximem da efetividade da sala de aula. Nesse movimento, vemos indícios da produção de conhecimentos outros que escapam daquilo que é usualmente chamado de Matemática produzindo assim escolas modificadas a partir das características próprias e de formas de vida.

Este texto constitui-se como um convite para se expandir e pluralizar as formas de se produzir uma história da educação e da escola, reconhecendo as potencialidades das dimensões não materiais, como experiências docentes e discentes narradas a partir de momentos de entrevistas, para a escrita da história. Traremos para tanto, alguns resultados parciais de uma pesquisa que está produzindo uma história sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: BUSCANDO UM OLHAR OBLÍQUO PARA ALGO MUITO CONHECIDO

Albuquerque Júnior (2007), em seu livro *História: a arte de inventar o passado* nos ajuda a discutir uma perspectiva historiográfica que se põe a construir narrativas históricas no presente, possibilitando assim que se desmanche uma imagem do passado que tenha sido produzida, institucionalizada e cristalizada. Partindo do conceito de invenção, presente no título, o ofício do historiador passa a interrogar o passado a partir do entendimento de sujeitos e objetos como fabricações históricas que, como tais, deixam de ser metafísicas e se constituem a partir de práticas discursivas. Nas palavras do autor,

Para a história cultural, portanto, a invenção do acontecimento histórico, de qualquer objeto ou sujeito da história, se dá no presente, mesmo quando analisa as várias camadas de discursos que o constituíram ao longo do tempo (...). Os fatos seriam apenas fabricações discursivas, os sujeitos e os objetos existiriam apenas no e como texto, como instâncias textuais; a realidade seria apenas uma construção narrativa, um efeito de realidade, viveríamos entre simulacros e simulações, mitos e mitologias. (Albuquerque Júnior, 2007, p. 26)

Em nossas pesquisas sobre a história da escolarização, temos nos pautado em referenciais que, assim como a citação acima, se pautam pela construção histórica do sujeito, o que nos leva a apostar no trabalho com narrativas como um modo de acessar aos fluxos, devires e multiplicidades que habitam o espaço escolar. Ao trabalhar com a história da escolarização a partir das narrativas de professores e alunos, consideramos ser possível ter acesso a ações efetivas realizadas por esses sujeitos e que resistem a um poder instituído, o que Certeau (2005) denomina de táticas. Essas podem ser entendidas ainda como as astúcias dos professores e suas capacidades inventivas que tornam possível o escape das amarras institucionais, das estratégias.

Certeau (2005) em seu livro intitulado *A invenção do cotidiano*, discute possibilidades de leituras da vida ordinária a partir dos conceitos de táticas e estratégias. Entende-se que as estratégias correspondem as ações empreendidas por um sujeito detentor de algum tipo de poder que visam a reprodução de um sistema e a capitalização de práticas cotidianas. As táticas, por sua vez, são os movimentos produzidos na direção de escapar das estratégias elaboradas. São baseadas em ações que geram efeitos imprevisíveis e, por isso, tornam impossível se deixar capturar originando diferentes

maneiras de fazer.

Se entendermos a escola como uma instituição disciplinar que funciona como um aparelho de estado, fragmentando e domesticando os corpos que adentram seus muros, há a possibilidade da existência de sujeitos que resistem a tal domesticação. Essa discussão, com base no tratado de nomadologia que Deleuze e Guatarri (2012) faz no volume 5 do *Mil Platôs*, pressupõe a criação de uma máquina de guerra com capacidade de alisar espaços estriados. Professores e alunos podem agir, dessa forma, como máquinas de guerra que tem a possibilidade de alisar o espaço, como sujeitos que produzem táticas que escapam das estratégias de dominação criadas.

Essa abertura, essa possibilidade de sujeitos produzirem espaços lisos ou se utilizarem de táticas para a produção de práticas cotidianas que fogem a um poder instituído, nos permitiu pensar em pesquisas que busquem, a partir das experiências dos sujeitos escolares, movimentos que são capazes de produzir uma escola pedagógica.

Para a produção de histórias sobre práticas escolares, buscamos definições e entendimentos sobre o que vem a ser a escola. Por passarmos muitos anos de nossas vidas nessa instituição, as respostas sobre o que a escola é ou sobre o que ela não é são rapidamente produzidas quando inquiridas.

Todos nós passamos por ela [a sala de aula], e, como professores atuais ou futuros, continuaremos a fazê-lo, e não apenas uma vez; pelo contrário, estivemos e estamos na sala de aula pelo menos quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano, durante muitos anos. (Dussel; Caruso, 2003, p. 29)

Como estranhar algo tão conhecido por nós pesquisadores? Como efetivar uma operação historiográfica que se coloque a produzir e não somente reconhecer o que já sabemos? Vários desses questionamentos tem habitado nosso processo de pesquisa em um movimento de se lançar olhares oblíquos e esguios sobre a escola, tal qual Silva (2015) se refere ao falar sobre a análise realizada na pesquisa em questão.

Dussel e Caruso (2003), em *A invenção da escola*, entendem a escola como uma construção histórica que tem como tarefa integrar o indivíduo a outros tipos de experiências e códigos diferentes daqueles aprendidos em contexto familiar. Nesse livro, os autores produzem uma genealogia da escola, trazendo aspectos dos movimentos que produziram, a cada tempo, uma escola com características próprias.

Masschelein e Simons (2018, p. 23) entendem a escola “como um arranjo particular do tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) o mundo de um modo específico”. Os autores buscam intervir em

definições de escola como uma instituição disciplinar e propõem uma contranarrativa, que tem como objetivo desfamiliarizar o olhar sobre esse espaço tão conhecido. Se a escola é pedagógica, na visão dos autores, ela tem a função de produzir a nova geração, questionadora e inquieta, tem a função de produzir estudantes que questionem, inclusive, modos de vida advindos da geração anterior.

Não é coincidência o fato de muitos dos textos que utilizamos para embasar nossas pesquisas tem em seus títulos a palavra Invenção. Ela é utilizada até mesmo em oposição a discussão sobre a origem natural das coisas e seu linear progresso, junto à crença de que devemos aprender com os erros do passado em busca da produção de um futuro melhor. Essa discussão sobre a invenção passa por um fazer historiográfico que intenciona produzir uma genealogia, ou seja, uma história que busca, para além dos fatos, as condições que produziram determinada sociedade.

A genealogia parte de um problema ou conceito atual e elabora um “mapa” – não dos antepassados, mas sim das lutas e dos conflitos que configuraram o problema tal como o conhecemos hoje. Os materiais históricos (fontes, escritos de época, análises históricas) não são revisados com um interesse meramente erudito (“para aprender mais”), e sim com o objetivo de compreender como se criaram as condições que configuram o presente. (Dussel e Caruso, 2003, p. 33).

Os autores discutem ainda a diferença entre habitar a escola e ocupar a escola. O ato de ocupar é passivo. Há uma estrutura, móveis, rotinas a espera de alunos e professores que a ocupem. O habitar transforma, modifica, produz uma escola. O trabalho do historiador pautado na busca por invenções, em oposição à origem, pode resultar, segundo Albuquerque Junior (2004), em encontros inesperados que ganharão contornos no processo. Alguns desses movimentos serão trazidos para o texto nos itens que seguem.

CONSTRUINDO FONTES HISTORIOGRÁFICAS A PARTIR DE UM OLHAR DO PRESENTE

Das diversas formas de se produzir estudos historiográficos, as iniciativas de pesquisas que temos desenvolvido se pautam na produção de narrativas tendo como metodologia a História Oral, o que nos garante um modo próprio de olhar e produzir os dados. A História Oral consiste em um conjunto de procedimentos e princípios da qual resultam narrativas (Garnica, 2015). É um modo de registrar experiências ouvindo pessoas, ao mesmo tempo que se produz registros de histórias, a partir das entrevistas. As narrativas, no caso aqui discutido produzidas oralmente, permitem uma manifestação

nítida das experiências, cria significados a essas histórias e gera intencionalmente fontes históricas.

Para além da produção de dados, a constituição de narrativas durante momentos de entrevista propicia ainda, para aquele que narra, reelaborar o vivido em processo analítico que cria novas bases de compreensão para a sua história. Ginzburg (2000, p.4), a partir do estudo de teorias literárias, discute a função da narrativa como sendo, “em suma, dar suporte para pensar e operar com os episódios da experiência humana, dar referenciais ordenadores àquilo que é vivido como desordenado e sem sentido claro”.

Com esse método de pesquisa, diversas temáticas podem ser engendradas, mas temos nos debruçado sobre movimentos em um estado específico do Brasil, o Mato Grosso do Sul. Ao longo dos pouco mais de quarenta anos de existência política do estado, é possível identificar várias iniciativas de educação escolar. Algumas se caracterizam como nacionais, mas ganham especificidades quando são aplicadas no estado em questão.

Os movimentos de pesquisa desenvolvidos no Grupo HEMEP tem nos levado a questionar o lugar dos sujeitos, em sua maioria professores, na produção da realidade escolar que eles habitam, e nas consequências dessas produções para o ensino de matemática, e para a Educação de maneira geral. Uma multiplicidade de táticas engendradas, nos mais diversos contextos, é narrada para nós em momentos de entrevistas e abre possibilidades de discussões sobre o que pode o professor de matemática no contexto escolar.

Neste texto, nos debruçaremos sobre os resultados parciais de uma pesquisa, também em andamento, que tem como objetivo produzir uma história sobre a Educação de Jovens e Adultos³ em Mato Grosso do Sul, e traz como pergunta de pesquisa: “o que pode a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul”? Para participar dessa investigação foram convidados 12 professores de Matemática que lecionavam ou que lecionaram na Educação de Jovens e Adultos no estado, e a partir de suas narrativas, nos ajudaram a contar uma história sobre “como” a EJA tem sido produzida no estado de Mato Grosso do Sul, suas particularidades, seus desafios, sua realidade, seu cotidiano, em uma escola tão própria.

³ A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação básica no Brasil que se configura com especificidades próprias a partir da Lei de Diretrizes de Bases - Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com Art. 37 da lei, a educação de jovens e adultos é aquela destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade adequada.

MOVIMENTOS HISTORIOGRÁFICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO DO SUL, BRASIL

Nossa região de pesquisa, o Mato Grosso do Sul (MS) faz parte da região Centro-Oeste do Brasil, junto com os estados de Goiás e de Mato Grosso e o Distrito Federal, além de dividir a fronteira ao sul com dois países: Bolívia e Paraguai. É um estado que nasceu com a divisão de Mato Grosso, instituído por Lei Complementar de 10 de outubro de 1977.

Figura 2: MAPA DO BRASIL



Fonte: <https://bit.ly/3d5utZG>

Faz divisa com outros três estados brasileiros: Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, e é formado por 79 municípios distribuídos numa área de 358.158,7 Km², com uma população estimada de 2.809.394 pessoas (IBGE, 2020).

No tocante a educação, em 2019, 5,1% da população de Mato Grosso do Sul com 15 anos ou mais era analfabeta, um dado menor, se comparado ao geral do Brasil que contabiliza 6,6% de analfabetos em sua população. Embora a taxa de alfabetização dessa população do Brasil evolua positivamente desde o lançamento do Plano Nacional de Educação, em 2014, sua melhoria não tem se traduzido em transformações expressivas de patamares (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2020)

O Mato Grosso do Sul, de acordo com PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)⁴, tem a

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País. É um órgão que produz e analisa informações estatísticas. Tem como missão “retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania”. Atende as necessidades dos diversos segmentos da sociedade civil, órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Fonte disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 08 set. 2021.

quinta menor taxa país em analfabetismo e o quarto mais baixo índice de pessoas que não trabalham e não estudam, tendo, entretanto, 55,60% de sua população adulta, acima de 25 anos, que não concluiu o ensino médio).

A EJA como uma modalidade de educação básica tem sido oferecida no estado de Mato Grosso do Sul conforme a Deliberação CEE/MS nº 9090 de 15 de maio de 2009, que Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino⁵ de Mato Grosso do Sul.

Na pesquisa a que este texto se refere, buscávamos, a princípio, lançar olhares para um projeto específico nominado Projeto Conectando Saberes⁶, autorizado a operar nas escolas estaduais desde o ano de 2017. Para tanto, optamos por selecionar professores que lecionavam em 2020 no Projeto de Curso autorizado e em vigência, da EJA urbana. Nas narrativas que produzimos, foi possível identificar que os professores selecionados para dar aula nessa modalidade, são majoritariamente contratados, visto que os projetos desenvolvidos necessitam de autorização para o seu funcionamento e são oferecidos com prazo determinado.

Identificamos também que essa modalidade da educação básica tem muitas especificidades, como: uma formação docente não específica, cursos de formação de professores que não reconhecem a necessidade de formação (inicial e continuada) de educadores, professores contratados que não têm seus contratos para atuarem exclusivamente nesta modalidade.

A escolha pelos 12 professores de Matemática que estavam lotados em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE MS) no ano de 2020, se deu pautada no agrupamento regionalizado por municípios. As escolas estaduais são jurisdicionadas por 12 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs, criadas, a partir do Decreto nº 14.572 de 30 de setembro de 2016, pelo Governo Estadual para suporte às ações educacionais em todo o Estado. É possível observar a distribuição dessas Coordenadorias Regionais de Educação no mapa a seguir:

Figura 1: COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO MS

⁵ Supletivos são exames certificadores realizados por pessoas que não concluíram as etapas de ensino da educação básica no Brasil. Esses exames são autorizados pelas Redes de Educação e visam certificar, por meio de provas avaliativas de cada componente curricular, cada etapa de ensino da educação básica.

⁶ A EJA em Mato Grosso do Sul é ofertada em forma de projetos, e o que está autorizado pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - REE/MS – urbano, no ano de 2021 é o Projeto Pedagógico de Curso Conectando Saberes.



Fonte: Própria (inspirada SED/MS)

De modo a definir os professores a serem entrevistados, foi escolhido inicialmente os municípios que ofertavam os Cursos de EJA dentre os municípios de cada Coordenadoria Regional de Educação. Dos municípios escolhidos para a pesquisa, somente Campo Grande, que é a capital do estado, tem mais de uma escola ofertante da modalidade. As escolas selecionadas estão relacionadas na quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação de Municípios, escolas e professores entrevistados

CRE	MUNICÍPIO	ESCOLA	PROFESSOR
1	Anastácio	EE Maria Correa Dias	Moacir
2	Ribas do Rio Pardo	EE Dr. João Ponce de Arruda	Maurício
3	Ladário	EE Leme do Prado	Lucreciana
4	Coxim	EE Padre Nunes	Mônica
5	Dourados	EE Tancredo Neves	Regiane
6	Campo Grande	EE Orcírio Thiago	Alan
7	Bonito	EE Luiz da Costa Falcão	Patrícia
8	Sete Quedas	EE Tancredo Neves	Nadir
9	Batayporã	EE Jan Antonin Bata	Anderson
10	Paranaíba	EE Arcilda Cícero Correa da Costa	Camila
11	Coronel Sapucaia	EE Eneil Vargas	Adriano
12	Três Lagoas	EE Edwards Corrêa e Souza	JP

Fonte: elaboração própria

O contato com cada entrevistado foi feito inicialmente pela escola, e, posteriormente, diretamente com cada professor pelo telefone para o agendamento das entrevistas. As entrevistas foram marcadas, o roteiro enviado pelo aplicativo *Whatsapp* ou por *e-mail*, feitas e gravadas pelo *Google Meet* por motivo do isolamento social imposto pela pandemia COVID-19.

As entrevistas foram transcritas e textualizadas, uma prática, um modos de operar com a metodologia da História Oral. A transcrição “é a fixação do diálogo por meio de caracteres gráficos” (Garnica, 2007). Já a textualização consiste na elaboração de um texto corrido, que tendo sido produzido na oralidade, ganha em sua edição características mais próximas do texto escrito. Na textualização é essencial que o entrevistado reconheça cada uma das palavras presentes na narrativa não como algo que ele disse, mas como algo que ele diria.

As textualizações foram entregues aos depoentes, autorizadas e reconhecidas por eles por meio de Carta de Cessão. Os entrevistados assinaram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE. No decorrer da trajetória entre transcrever, textualizar e devolver a textualização ao entrevistado, houve o falecimento de um dos entrevistados pela COVID-19, o professor Maurício, cujo genro se prontificou a ler a textualização e assinar a Carta de Cessão.

A PESQUISA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

É importante destacar que no Brasil, somente a partir dos anos 1930, que a educação de adultos começa a ser reconhecida como um direito. Nesse movimento, é importante destacar um documento intitulado, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que representou um salto a respeito do pensamento educacional brasileiro (Paiva, 2015). Nos anos 1950, o governo passou a empenhar ações que atendessem esses jovens e adultos, criando a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, mas iniciativas de alfabetização de adultos apresentaram, ao longo do tempo, resultados insatisfatórios e grande número de abandonos. No final dos anos de 1950 surgiu um movimento capaz de modificar as iniciativas públicas, percebendo o analfabetismo como efeito da pobreza e tendo como principal referência as contribuições do pensamento do educador Paulo Freire. Freire defendia a ideia segundo a qual, por intermédio da consciência crítica e da valorização dos saberes já adquiridos, os adultos poderiam ter autonomia para fazer suas próprias escolhas e se libertar de sua posição de oprimido.

O Movimento de Cultura Popular dos anos 1960 ficou marcado pela produção de um movimento de valorização da cultura, do trabalho de alfabetização, dos meios informais de educação e da influência da concepção freiriana presente nos espaços de ensino popular. Já no início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos ganham sustentação no Brasil, orientadas a conscientizar as pessoas de seus direitos.

Na sequência desses movimentos, que podemos considerar como avanços, as experiências de educação de adultos com características de emancipação e de conscientização política sofrem uma ruptura, e outras iniciativas governamentais adentram o cenário nacional. Com a Ditadura Militar, todos os projetos ligados a Educação Popular foram combatidos, e em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo dos governos Militares e a Fundação Educar da Nova República (Paiva, 2015).

De acordo com Di Pierro (2005), foi nesse período que o sistema educacional sinaliza um atendimento aos interesses do modelo econômico concentrador de riqueza, onde “a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino, aprovada em plena ditadura militar, o ensino supletivo, modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada” (Di Pierro, 2005, p. 1117).

Com o findar do regime fundador, em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo Congresso Nacional, que reafirmou, com base nos princípios da Constituição de 1988, a educação como um direito que deve ser oferecido em igualdade de condições de acesso e permanência, valorizando a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Apesar do que prevê a constituição, a educação de jovens e adultos tem se mantido desde então em um cenário marginal e com pouquíssimos investimentos, mesmo com a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental.

Vinte e cinco anos depois de promulgada a LDBEN n. 9.394/96, o contexto escolar brasileiro ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que inspirou o ensino supletivo, e a EJA ainda é vista como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Em 2002, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), objetivando combater as fraudes promovidas pelos cursos supletivos, um exame “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).

De acordo com Catelli Jr.; Gisi; Serrão (2013), os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos sinalizaram, em audiência realizada com o Ministro da Educação, à época da criação do exame, que o ENCCEJA contribuiria negativamente para a visão de educação como um direito para todos. Esse grupo mobilizou um documento acenando que o exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino, desobrigando o Estado de tal oferta. No mesmo sentido, um outro argumento contra a implantação do exame, seria de que a oferta do exame constituiria um incentivo do poder público para que os alunos deixassem a escola e optassem pela certificação de escolaridade.

Por outro lado, há uma justificativa do INEP de que estavam criando com o exame uma estratégia para construir um parâmetro nacional de qualidade, evitando que instituições privadas pudessem fomentar uma indústria de diplomas para a EJA sem qualquer preocupação com a formação efetiva desses cidadãos. De acordo com Catelli Jr.; Gisi; Serrão (2013, p.726), a criação do ENCCEJA foi 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 LDB em 1996 e criar um sistema de avaliação da EJA que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade nessa modalidade de ensino”.

Um dos desafios enfrentados pelas escolas, em que os colaboradores da pesquisa aqui relatada estão inseridos, é a relação com a oferta dos exames de certificação de educação de jovens e adultos, criados no ano de 2002, no sentido de certificar competências e conhecimentos das etapas da educação básica do ensino fundamental e ensino médio. Eles são vistos por alguns autores como uma estratégia neoliberal que investe em avaliação e coloca em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais. Dentre as características apontadas, estão o caráter de aligeiramento da escolarização, a possibilidade de redução de gastos com a educação especificamente com esse grupo de jovens, adultos e idosos, e uma forma de melhoria dos dados estatístico.

Esse caráter de aligeiramento é expresso por uma de nossas entrevistadas conforme a narrativa que segue:

o ENCCEJA tirou esse aluno da escola. [...] Esse aluno, no começo, ele procurava estudar, tinha interesse, mas agora não. O aluno ficou desinteressado. 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. (Entrevista de Lucreciana realizada para a pesquisa em andamento).

Essa fala reafirma que esse exame se caracteriza somente “restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na chamada idade própria definida pela LDB” (Catelli Jr.; Gisi; Serrão, 2013). Tal professora explica a sua preocupação com a qualidade do ensino, relata que percebe uma precarização, uma valorização somente da certificação e não uma valorização da aprendizagem do estudante, uma orientação tão somente para o mercado de trabalho. Para ela,

o aluno regrediu. Ele quer concluir o ensino médio e 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. [...] 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. (Entrevista de Lucreciana realizada para a pesquisa em andamento).

As escolas da EJA estão se esvaziando, segundo a professora Mônica, da Escola Estadual Padre Nunes, município de Coxim, MS, outra entrevistada de nossa pesquisa. Para ela, a escola se esvazia, e não produz uma educação de qualidade. 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 aprendizagem⁷ na escola.

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?

Mônica nos diz ainda que,

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!”. Com a história do ENCCEJA, [...] pelo que meus alunos comentam, a prova é muito fácil, é uma ‘coisinha’ simples. O ENCCEJA levou muitos alunos a concluírem esse ensino médio perdido. [...]Eu tenho uma história de uma menina que resolveu fazer o tal do ENCCEJA e passou, ela fazia a quarta fase, referente ao oitavo e o nono ano do ensino fundamental. Ela entrou em desespero, porque ela foi fazer o ENCCEJA mas achou que não ia passar, e ela passou. E ela entrou em

⁷ Entendemos como ciclo de aprendizagem aquele correspondente às etapas de ensino da educação básica no Brasil que, de acordo com a LDBEN 9394/96 são: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

desespero. Depois ela foi fazer concurso e viu que ela não sabia nada. Ela falou: “professora, como eu passei? Como eu vou fazer uma faculdade? Como vou fazer um concurso?” [...]Os alunos se viram desesperados em relação a isso, porque a prova do ENCCEJA era muito fácil, alguns tinham um gabarito pra poder passar. Até os que não tinham nada, não sabiam nem como é que tinham passado, faziam. Aí você me pergunta: “onde é que estão esses alunos da EJA?” (Entrevista de Mónica realizada para a pesquisa em andamento).

A transformação de um movimento, criado inicialmente com a intenção de promover entre a população adulta o poder de crítica, em um movimento que busca a certificação é visível nas falas de alguns entrevistados da pesquisa em andamento aqui problematizada. Identificamos nesses discursos uma preocupação a respeito do futuro da modalidade, visto que, segundo nossas entrevistadas e entrevistados, o exame é muito mais fácil do que cursar o nível de ensino na modalidade. Os entrevistados alertam ainda que os alunos que obtém a escolaridade a partir da certificação não terão futuramente possibilidade de utilizar os conteúdos em concursos ou no ensino superior. O questionamento, ainda que bem colocado, não questiona, no entanto, se o método adotado na EJA prepara o estudante para tais processos. A partir dessas falas discutimos ainda a questão de instabilidade desses professores que, sendo contratados, podem perder seus empregos caso o número de estudantes se torne muito pequeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões parciais sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul trazidas para este texto discutem apenas um dos aspectos surgidos a partir da produção de narrativas com professores que têm trabalhado nessa modalidade. Ainda assim, nos mostram um aspecto que tem habitado o contexto escolar e que parece afetar a prática dos professores e a formação dos estudantes. A educação como um direito, previsto na constituição, dá lugar, não sem ser criticada por pesquisadores conforme apontamos acima, a um movimento de certificação que parece esvaziar o contexto escolar da EJA. A matemática prevista na estrutura curricular é utilizada como uma justificativa para a permanência do estudante na modalidade de ensino aqui discutida. Como o estudante conseguirá prestar um concurso público ou continuar seus estudos sem os conteúdos matemáticos previstos? A própria modalidade, antes criticada por não preparar os estudantes de forma satisfatória (é quase unanimidade a referência de que o ensino regular forma melhor do que a EJA), agora é tida como o que garantirá o sucesso do estudante. Esses discursos que permeiam o cotidiano da EJA não podem ser

ignorados quando nos debruçamos a constituir uma história dessa modalidade de ensino, são, antes, as principais problemáticas com que estudantes e professores precisam lidar no cotidiano escolar.

O discurso historiográfico adotado por nós quando da realização da pesquisa aqui referenciada escancara uma realidade que está para além do previsto e do prescrito. Apresenta uma realidade que Albuquerque Junior (2004) chamaria de “caótica, turbilhonante, proliferante”. Produz uma leitura da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul para além das ordens já estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. de. (2007). *História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história*. 1. Ed. Bauru: Edusc.
- CRUZ, P. & MONTEIRO, L. (Org.). (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna. Retirado em 03 de setembro de 2021, de: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>.
- CATELLI JR., R; GISI, B. & SERRÃO, L. F. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. (2013). *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 94, n. 238, 721-744.
- CERTEAU, M. (2007). *A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Lopes. Petrópolis: Vozes.
- DELEUZE, G & GUATTARI, F. (2012). *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34.
- DI PIERRO, M.C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, 1115-1139, Especial - Out. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- DUSSEL, I. (2020). *Isto não é uma escola, ou é?* Live. Retirado em 05 de setembro de 2021, de: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA>.
- DUSSEL, I. & CARUSO, M. (2003). *A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.

- GOIS, A. (2003). MEC Suspende “provão dos supletivos”. *Folha de São de Paulo*, São Paulo, Caderno Cotidiano, p. C4, 8 set. Retirado em 04 de setembro de 2021, de: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0809200311.htm>.
- GARNICA, A. M. (2007). Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. *Quadrante*, Vol. XVI, Nº 2.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Retirado em 03 de setembro de 2021, de: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=2019+educa%C3%A7%C3%A3o>
- PAIVA, V. P. (2015). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- SILVA, C. R. M. da. (2015). *Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro. Retirado em 03 de setembro de 2021, de: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2539>.