

CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO DO SUL

Relatos de professores e professoras de matemática

CONSIDERATIONS ON THE HISTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN MATO GROSSO DO SUL

Reports of Mathematics Teachers

LILIAN OLIVEIRA DANIEL¹

CARLA REGINA MARIANO DA SILVA²

RESUMO

O artigo objetiva contribuir com a História da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul a partir da análise dos relatos de doze professores de matemática que atuam na referida localidade. O estudo discute os acontecimentos dessa modalidade de educação como um movimento que vai se compondo de forma não-linear em constante transformação. Os acontecimentos analisados advêm de quatro cenas procedentes das vivências e das experiências de doze educadores que atuam/atuaram na escola da EJA. Metodologicamente, adotamos o referencial teórico-metodológico da História Oral e, com ele, apresentamos as narrativas por meio de entrevistas. Arquitetamos as cenas, no movimento de análise, como deslocamentos apresentados pelos próprios professores, os quais retratam a realidade vivenciada naqueles territórios e concebem a escola como uma espacialidade de características plurais. Entendemos que, na EJA, se fabricam escolas que podem ser adjetivas de múltiplas, as quais se formam e se transformam no fazer pedagógico dos professores e no percurso formativo dos estudantes que percorrem as salas de aula, bem como de outros sujeitos que habitam a escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História da Educação. História Oral. Educação Matemática.

ABSTRACT

The article aims to contribute to the History of Youth and Adult Education in Mato Grosso do Sul based on the analysis of the reports of twelve mathematics teachers who work in that locality. The study discusses the events of this type of education as a movement that is composed in a non-linear way in constant

¹ Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail:* lilian.daniel@ufms.br.

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail:* carla.silva@ufms.br.

transformation. The events analyzed come from four scenes from the experiences of twelve educators who work/worked at the EJA school. Methodologically, we adopted the theoretical-methodological framework of Oral History, and, with it, we presented the narratives through interviews. We architected the scenes, in the movement of analysis, as displacements presented by the teachers themselves, which portray the reality experienced in those territories and conceive the school as a spatiality of plural characteristics. We understand that, in EJA, schools are manufactured that can be adjectives of multiple schools, which are formed and transformed in the pedagogical work of teachers and in the training path of students who travel through classrooms, as well as other subjects who inhabit the school.

Keywords: Youth and Adult Education. History of Education. Oral History. Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

A história que intencionamos problematizar neste artigo se situa a partir da criação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de educação, no final dos anos 1990. Peregrinamos, anos após esse período, por experiências e vivências de professores e professoras de Matemática que, em algum momento de sua trajetória educacional, foram atuantes nessa modalidade, e de maneira geral, educadores do ensino regular da Educação Básica. Uma composição de histórias contadas por 12 profissionais, que atuam ou atuaram em 12 diferentes escolas em 12 diferentes regiões do estado de Mato Grosso do Sul, centro-oeste brasileiro. Adjetivamos tais escolas como urbanas, trazendo esse modo de categorizar apenas para dizer que não estamos falando de escolas rurais, nem de indígenas, nem de quilombolas ou quicá ribeirinhas, estas também ofertadas pelo estado. Tais nomenclaturas anunciam um perfil de estudantes dessa modalidade em cada projeto ofertado pelas redes educacionais (urbana, do campo, das águas, ribeirinhos) do estado.

As escolas, lócus da pesquisa, no ano da realização dessa investigação, 2020, ofertavam o projeto de curso da EJA “urbana” denominado Projeto Conectando Saberes. Um modelo de organização pedagógica proposto por técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, amparado pela Deliberação CEE/MS nº 9090/2009 que estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no

Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ainda em vigor nos dias de hoje. O Projeto Pedagógico de Curso, do qual mencionamos, vai sendo operacionalizado a partir de 02 de março de 2016, deliberado pela Resolução/SED nº 3.029 de 01 de março de 2016, apresentando uma nova publicação, em 07 de dezembro de 2020, de Resolução/SED nº 3794, de 02 de dezembro de 2020.

Inspiradas a produzir mais discussões sobre a modalidade, para além de acompanhar as competências do estado e a legislação vigente, nos deparamos com escolas que vão nos permitindo contemplar suas sutilezas e diversidades produzidas em curso. Nessa perspectiva, novas EJAs foram sendo produzidas, alinhando cenas a partir de um mesmo projeto, visto que esses, após entrarem em vigor, se realizam de formas diversas, ganhando vida perante a autonomia da escola. A escola da EJA se movimenta com seus estudantes diversos e com a singularidade de cada professor em sala de aula, joga seu próprio jogo, criando uma multiplicidade de cenas e de deslocamentos para além do previsto pelos redatores e coordenadores de um projeto pedagógico. Um “jogo escolar” jogado na multiplicidade de vivências e de experiências de variados sujeitos passantes pela escola, adultos, jovens e idosos com várias histórias de vida.

Nessa inquietude de se perceber como aquelas pessoas operacionalizam e articulam tais projetos em forma de vida, e quais as cenas se produzem em cada lugar desses e em cada escola, as discussões se deslocam para a realidade de cada região. Professores e professoras foram entrevistados em 2020, para a pesquisa de Daniel (2022), tendo como referencial teórico-metodológico a História Oral, que tem sido utilizada como um modo de se produzir narrativas por meio de entrevistas. A partir de um roteiro previamente organizado e da escolha de entrevistados que tenham vivenciado a temática de estudo, produz-se uma história que podemos adjetivar de democrática, pois produz um conhecimento a partir de um coletivo de vozes.

Neste texto, apresentamos um panorama geral da EJA em Mato Grosso do Sul e uma composição de cenas produzidas por essas escolas, modalidades e pessoas. Trouxemos para fiar as discussões uma metodologia que privilegia o diálogo, ancorada na possibilidade de incluir experiências, memórias e subjetividades para a produção do conhecimento. Para isso, construímos

entrevistas em formas de narrativas, eventos discursivos contados pela oralidade desses professores e professoras de matemática.

Arquitetamos as cenas no movimento de análise proporcionado por Daniel (2022), produzidas nos deslocamentos apresentados pelos próprios professores, retratando a sua realidade vivida tão singular naqueles territórios, concebendo uma escola com características tão plurais. Em uma das cenas há uma escola na fronteira com o Paraguai, país que avizinha Mato Grosso do Sul, onde estudam pessoas dos dois países, com dialetos locais específicos típicos de uma fronteira que se esquadrinha, que pluraliza linguagens, sons, culturas, crenças, raças. Em outra cena, a EJA da capital, com peculiaridades específicas de uma metrópole: distâncias longas percorridas por esses estudantes em busca de uma escola que ofereça um projeto para tal especificidade, escolas, às vezes, longe do trabalho e da sua morada, acesso aos ônibus com horários regularmente reduzidos. Esse estudante da capital enfrenta trânsito, rotinas de longas jornadas de trabalho, ou à procura dele, e vão à escola carregando seus corpos cansados pelas dificuldades da vida.

Outra (s) cena (s) espreitam os conflitos geracionais onde estudantes jovens, adultos e idosos perpassam por uma mesma sala de aula. Sujeitos com objetivos diferentes em um mesmo lugar; alguns com o desejo de terminar os estudos, outros com medo de retornar a um lugar em que não se adaptou, em anos anteriores. Há, nessa escrita, discussões sobre tantas EJA (s) produzidas nos territórios de Mato Grosso do Sul que tornam impossível usar o singular e imaginar uma história única da EJA.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO DO SUL

Determinar um início para o movimento de escolarização de jovens e adultos em Mato Grosso do Sul, ou mesmo no Brasil é algo complexo. No entanto, pode-se dizer que as primeiras ações educacionais institucionais para esse grupo específico têm início no país na década de 1940, mas ganham força a partir da década de 1950 com Paulo Freire encabeçando discussões e ações sobre o tema. O movimento de Educação Popular, como ficou conhecido, era baseado no “diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos

educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Essas ações voltadas para a educação de adultos e outras experiências que estavam transformando o cenário educacional brasileiro, foram interrompidas quando o governo militar assumiu o comando do país em 1964. Práticas educativas que explicitavam os interesses populares deram lugar a movimentos que continham a ideologia do regime ditatorial instalado. Com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1971, os antigos exames de madureza, instituídos na lei anterior passaram a ser chamados exames supletivos, como uma alternativa para o adulto não escolarizado. Daniel (2022) explicita apoiada em Haddad (1987) que

a aprovação nesses exames certificaria para o ensino regular; sendo eles realizados por disciplina. Havia a possibilidade do candidato se inscrever em qualquer nível, podendo este se inscrever nos exames de segundo grau mesmo sem ter concluído o primeiro grau (DANIEL, 2022, p.57).

Com a redemocratização do país, se institui a LDB de 1996 e com ela a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. As resoluções e pareceres que seguiram, especificamente o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 07 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A partir desse cenário, no recente estado de Mato Grosso do Sul (à época com 20 anos de criação), a Resolução SED /MS nº 1.410 de 17 de fevereiro de 2000, publicada no Diário Oficial nº 5206 de 18 de fevereiro de 2000, dispõe autorização de funcionamento dos Cursos Supletivos do Ensino Fundamental, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, e fixando normas para a operacionalização nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Daniel (2022, p. 59), esclarece que “a resolução estabelece uma organização curricular por componente, tendo uma organização modular denominados fases (3 fases para o ensino fundamental e 2 fases para o ensino médio)”.

A partir desses marcos legais, a EJA vai lentamente ocupando os espaços, se assumindo como política pública, trazendo ao presente discussões

específicas sobre uma modalidade de educação que só se viu reconhecida como tal a partir da LDB nº 9394/96 e, a seguir nos anos 2000, atribuídas a ela diretrizes próprias. O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, elaborado pelo professor Jamil Cury, é considerado um marco histórico na história da EJA, sobretudo por se constituir em uma diretriz curricular nacional para esta modalidade educativa.

Para Arroyo (2011), uma das condições dos que lutam pela EJA é se movimentar para mudar sua configuração supletiva, preventiva e moralizante. As metas 9 e 10³ do Plano Nacional de Educação, tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas ela ainda vai se

enredando nessa estreiteza do reconhecimento do direito à educação. [...] E o embate para o reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico do direito à educação está ainda muito distante de ser legitimado na sociedade e no Estado (ARROYO, 2011, p. 102).

Em Mato Grosso do Sul atualmente, a modalidade é ofertada, pela Rede Estadual de Ensino (REE), por meio de projetos de curso e, neste caso específico, por um projeto com vigência desde 2016, chamado Projeto Pedagógico de Curso Conectando Saberes. Nosso foco em Daniel (2022) foi a EJA operacionalizada em escolas “urbanas”, diferentemente dos outros projetos em curso da EJA ofertados em escolas do campo, indígenas e prisionais. O Projeto vigente atende estudantes adultos com idade acima de 18 anos, público da EJA em MS seguindo a DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009. A abertura de turmas se dá prioritariamente no período noturno, e no ano de 2022, o projeto esteve presente em 55 escolas da REE, em um estado com dimensões territoriais tão expressivas (MS é o sexto estado em dimensões no país, são 79 cidades distribuídas em 357.145,534 m²). O conteúdo é organizado por módulos em cada nível de ensino, na etapa do ensino médio 4 módulos estruturados por um eixo estruturante chamado eixo temático que indica um tema gerador como um fio condutor dos trabalhos didáticos produzidos naquele semestre. O estudante termina o ensino médio em 2 anos realizando dois eixos

³ Meta 9 – Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto. Meta 10 – Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

por ano.

O Projeto Conectando Saberes se diferencia do que se tem ofertado no campo da Educação de Jovens e Adultos em outras redes. Ele dispõe a organização da ementa curricular em eixos temáticos nos módulos das etapas do ensino fundamental e do ensino médio, prevendo a interdisciplinaridade no contexto do projeto. Tal forma de organização curricular estabelece que a equipe pedagógica articule nos espaços escolares discussões sobre questões complexas do dia a dia do estudante da modalidade, integrando o conteúdo referendado pelo documento ao eixo temático, suscitando a aprendizagem significativa, na qual o estudante opera como um agente condutor da sua aprendizagem.

A organização possibilita a flexibilidade dos conteúdos entre os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, sendo os eixos temáticos versados como “princípios produtores a serem explorados a partir de entrecruzamentos com as dimensões metodológicas de produção, contextualização, problematização e compreensão crítica” (PPC CONECTANDO SABERES, 2020, p.188).

O Projeto Pedagógico de Curso apresenta particularidades como: Recuperação da Aprendizagem, Pré-conselho de Classe, Consolidação da Aprendizagem e Exame Final no encerramento de cada módulo letivo. É sugerido como ferramenta pedagógica documentos de acompanhamentos, tanto para a rotina da coordenação pedagógica, quanto para acompanhamento dos docentes. Dentre tais instrumentos estão as planilhas de registro do planejamento docente e de acompanhamento mensal das faltas dos estudantes; este último instrumento caracteriza a percepção de que esse perfil de estudante da EJA requer uma atenção diferenciada quando se trata de frequência e de acompanhamento das faltas. Outro instrumento pedagógico sugerido pelo projeto é a lista de frequência do Período de Estudos, que são dias letivos destinados a formação continuada do professor. E também, nessa proposição, é ofertado uma lista de acompanhamento de frequência do Pré-Conselho de Classe, uma reunião coletiva prevista em calendário escolar que ocorre após 50% da carga horária de cada módulo, e o relatório de Avaliação de Curso.

Neste texto, optou-se por trazer as narrativas em cenas que foram

previamente selecionadas do movimento de análise realizado. O modo como a pesquisa foi realizada será discutida no próximo item.

2. FUNDAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE CENAS

É no sentido genealógico de produzir uma história da sala de aula, que Dussel e Caruso (2003), em *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*, produzem uma escrita olhando para o movimento da construção da sala de aula, nos inspirando a um fazer movimento historiográfico que se rebela a noções de progresso, linearidade, e que busca construir uma história com perspectiva crítica.

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 - 34).

Inspirados nessa visão de história, investigamos o espaço sala de aula da EJA no estado de Mato Grosso do Sul, levando em conta ser esse tão conhecido por todos nós, “todos passamos por ela, 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). Nesse movimento, os referidos autores nos instigam a olhar para o surgimento e a consolidação da sala de aula como espaço educativo privilegiado, identificando as continuidades e as inovações nesse trajeto, e a lógica de sua estruturação. Uma genealogia que aspira perceber o movimento da escola como algo nada natural, como uma instituição disciplinadora, mas também como parte das lutas e dos conflitos, tudo isso parece formar o que se configura como sala de aula nos dias de hoje.

A história da EJA, conforme relatamos anteriormente, possui movimentos contraditórios e com objetivos diversos. Se de início Paulo Freire entendia ser possível uma educação libertadora, os governos que se seguiram

trataram de cerceá-la transformando em algo inofensivo àqueles que estão no poder. Muitos anos depois dos movimentos originários, olhar para a Educação de Jovens Adultos nos permite refletir o que se tem realizado dentro dessa modalidade.

Esse olhar, no entanto, foi produzido levando em conta as histórias contadas por aqueles que operam a EJA diretamente na sala de aula. Com esses atores, a genealogia nos permite escutar a história prestando atenção em seus acasos, traçando caminhos disruptivos e heterogêneos. Atestando que “a história não tem ‘sentido’, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas” (FOUCAULT, 1998, p.6).

Nesse sentido, nossa escolha foi produzir a história onde os fatos não aparecem como fatos, como na tradição positivista, mas sim, como acidentes que requerem interpretação parcial e que recortam acontecimentos. Ao contar uma história, frente a uma proposta genealógica, importam as singularidades dos acontecimentos, escutas atentas às discontinuidades, um trabalho minucioso, detalhista e documental.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua "origem", negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos (FOUCAULT, 1998, p.14).

Ao narrar a EJA em Mato Grosso do Sul, intencionamos construir suas cenas, inventá-las e trazê-las em forma de narrativa. Como propõe Albuquerque Junior (2019), o fato só começa a fazer sentido quando começa a ganhar contornos a ser contado, narrado e relatado. Nesse sentido, construímos uma linguagem da EJA em Mato Grosso do Sul, tornamos ela um relato, uma escritura, com suas particularidades, seus desafios, sua realidade. Ao “mesmo tempo, natureza, sociedade e discurso, pois é materialidade, relação social e de poder e produção de sentido” (p.31). Ao pensarmos como ele, escrevemos uma

História que não se passa somente no lugar da natureza, da

coisa em si, do evento da matéria ou da realidade, nem se passa apenas do lado da representação, da cultura, da subjetividade, do sujeito, da ideia ou da narrativa, mas se passa entre elas, no ponto de encontro e na mediação entre elas, no lugar onde estas divisões ainda são indiscerníveis, onde estes elementos e variáveis se misturam. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p.31)

Historicizando, produzimos invenções com sujeitos da EJA “onde o que impera é o devir, o fluxo, que desmancha as formas estabelecidas de objetos e sujeitos, que mistura aspectos que aparecem separados, classificados, ordenados após as práticas de análise levadas a cabo pela ciência” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p.32). Fabricamos uma história articulando e relacionando razões e sentimentos, matéria e sonho, tempos e espaços. Trazemos para o debate sensibilidades, afetos, experiências.

Olhamos pedagogicamente para a escola, em especial para a EJA, como um processo em construção produzida em um movimento contínuo, sempre fazendo-se, nunca terminada. Inés Dussel (2020), em *Sobre a precariedade da escola*, tece considerações em seu texto publicado no livro *Elogios da Escola*, organizado por Jorge Larrosa, que nos ajuda a entender a escola como um lugar para além do espaço físico. Esse lugar não como um conjunto de tarefas que visam cumprir um currículo, mas como um composto de relações, de ações que tem a ver com certo tipo de trabalho do conhecimento.

Essa autora busca desmontar as críticas instaladas no senso comum sobre o que foi e é a escola, indo na direção contrária à crítica habitual a ela por sua rigidez e conservadorismo, desmontando esse pensamento da escola como uma instituição autoritária, que combina a obsolescência das suas formas e conteúdo. Ela nos aspira pensar acerca do seu caráter precário, instável, a pensá-la como algo sempre em construção, sempre a ponto de ser destruída. É exatamente nessa precariedade que se instaura possibilidades outras, rachaduras, buracos nos muros que tornam possível a produção de uma escola pedagógica.

Com esses referenciais teóricos, operacionalizamos em Daniel (2022) uma história oral como uma metodologia que motiva o diálogo e a colaboração dos sujeitos, valorizando as experiências, memórias, identidades e subjetividades. Nas palavras de Silva e Fillos (2020)

a História Oral é um instrumento, portanto, que possibilita a criação de novas versões da história por meio de distintos narradores e essa finalidade propicia fazer da história uma atividade mais democrática, já que consiste em construir a história a partir das próprias palavras dos que vivenciaram e participaram de um determinado período e um dado evento (SILVA; FILLOS, 2020, p. 79)

Defendemos essa reflexão metodológica como elemento fundamental para a formação de pesquisadores e, produzimos com ela, ferramentas de luta política, nos posicionando de maneira contrária ao pensamento dominante, único, legítimo, olhando sob a perspectiva da mudança, do movimento, da incompletude, daquilo que não é fixo (GARNICA; SILVA, 2019; MARTINS SALANDIM; SILVA, 2019).

Especificamente na referida pesquisa, a História Oral nos possibilitou constituir narrativas em situações de entrevistas, deslocando o olhar e os questionamentos sobre a materialidade da escola para um olhar que busca percorrer as salas de aulas pela visão de professores. Propor essa problematização tem ainda como objetivo compreender o que pode a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, buscando investigar o cotidiano, as práticas escolares e a formação dos professores. Ela nos permite inventar, transgredir as fronteiras da autoria individual, valorizar as memórias, gerar uma pesquisa para falar de coisas múltiplas, de uma escola contada por professores que vivenciam ou vivenciaram a prática educacional na Educação de Jovens e Adultos.

Após definidos, de modo geral, os princípios que nortearam a investigação, lançamo-nos à procura de possíveis depoentes. Desse modo, partimos em busca de: “quem, quais e quantos?”. Ouvimos 12 professores de Matemática a partir do recorte geográfico operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, distribuídos pelas 12 microrregiões de Mato Grosso do Sul. As Coordenadorias Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino MS (REE MS) foram criadas, a partir do Decreto nº 14.572 de 30 de setembro de 2016, pelo Governo Estadual, com objetivo a dar suporte às ações educacionais em todo o Estado.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, pelo aplicativo *Google Meet*, com exceção da entrevista do professor Maurício que foi feita pelo

aplicativo *Whatsapp*. As datas e os horários das entrevistas foram definidos de comum acordo com os entrevistados. As gravações das entrevistas foram feitas pelo próprio aplicativo *Google Meet*, uma ferramenta que, para nós pesquisadores, em tempos de pandemia, foi sendo naturalizada. Na prática, as gravações aconteceram pelo próprio aplicativo e para prevenir alguma falha que pudesse ocasionar perdas nas gravações, uma outra opção de registro foi adotada e o gravador de voz do celular foi posicionado ao lado do computador. As gravações se constituíram como documento-base da pesquisa, e foram transformadas do documento oral para o texto escrito.

De posse dos relatos orais dos colaboradores, iniciamos o processo de transcrição das falas. O momento em que as falas e gestos dos entrevistados se passam para a forma escrita, a transcrição é “uma alteração do suporte da entrevista (seja ele magnético ou digital) para o papel, a fixação do diálogo por meio de caracteres gráficos”, referenciando Garnica (2007, p.40). Uma ação humana, demorada, atenciosa, cuidadosa. As transcrições foram feitas uma a uma, com a preocupação de ser fiel a fala do entrevistado.

Após realização da transcrição, a próxima etapa da pesquisa foi a textualização, uma forma de organizar as transcrições e tornar a leitura do texto mais fluente. Os cuidados éticos perpassaram por todas as etapas da pesquisa, visto que desde o início, buscamos a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, seguindo os protocolos sugeridos, e com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e termo de Cessão. A pesquisa foi aprovada sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 40558420.1.0000.0021.

3. CENAS DA EJA EM MATO GROSSO DO SUL

É com mais 12 professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos que produzimos cenas dessa modalidade de educação em Mato Grosso do Sul. Com eles percorremos 12 escolas em 12 municípios situados em 12 microrregiões do estado. Uma diversidade de lugares, com suas especificidades, suas singularidades, suas maneiras próprias de vida. Neste texto, optamos por trazer alguns deles em cenas que tem como intenção apresentar partes da

história da EJA em Mato Grosso do Sul.

Cena 1

Uma EJA em uma escola da fronteira Brasil/Paraguai. A Escola Estadual Eneil Vargas em Coronel Sapucaia, localizada no Sudoeste de Mato Grosso do Sul, dista da capital 420 Km e tem aproximadamente 15.350 habitantes (IBGE, 2020). As cenas são contadas pelo professor Adriano, licenciado em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Amambai, MS. Professor, formado no ano de 2003, lecionava na Educação de Jovens e Adultos - EJA nos 4 módulos I, II, III e IV na Escola Estadual Eneil Vargas e também no ensino regular para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (ano 2020). Professor da EJA desde quando começou a dar aula na Rede Estadual de Ensino (REE), há 19 anos.

Nesse município, há duas escolas estaduais. Até 2018, a Escola Estadual Coronel Sapucaia também tinha EJA, mas em 2019 a EJA ficou somente na Escola Eneil Vargas. Apesar da cidade ser pequena, as realidades dos estudantes são diversas. De acordo com o professor Adriano, as pessoas que estudam na Coronel e as pessoas que estudam na Eneil Vargas, são diferentes e aparentemente a divisão se faz pelo poder aquisitivo. Aquelas que têm melhores condições financeiras, que têm alimentação em casa, acesso à informação e alguém responsável pelo estudante estudam na escola Coronel.

A Escola Eneil Vargas é frequentada por estudantes da parte externa da cidade e do Paraguai, algo comum em uma cidade de fronteira⁴. Muitos alunos da periferia, das vilas mais externas da cidade vão estudar nesta escola. Estudantes de classe financeira baixa, com extrema dificuldade de entender a língua portuguesa (que é a língua falada pelo professor). Em sua maioria, vindos do Paraguai para estudar, em torno de 60 a 70% são “*brasiguaios*”⁵ –

⁴ Para Albuquerque (2010) região das fronteiras brasiguaias é um espaço social singular, difícil de ser compreendido a partir dos lugares centrais da nação brasileira e paraguaia. As fronteiras dessa experiência migratória são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Nesse território fronteiriço se configuram frentes de expansão capitalista e migrações fronteiriças produtoras de identidades, alteridades, diferenças, hibridismos, conflito e integração no campo de poder das fronteiras econômicas, políticas, culturais e linguísticas.

⁵ O termo "brasiguai" adquire alguns sentidos na zona de fronteira. De uma maneira genérica

paraguaia/brasileira, e por isso esses alunos têm muita dificuldade com a comunicação. Além disso, estudantes que pararam de estudar há muito tempo.

Na mesma sala da EJA uma mistura de idades, essa convivência entre eles dentro de sala de aula requer habilidades do professor para lidar com as relações intergeracionais. O estudante mais novo em um ritmo, e o mais velho em outro. Os estudantes mais velhos entendem que perderam muito tempo até chegar ali, desejam acelerar seus estudos, vão à aula em busca do tempo considerado por eles como perdido. Querem recuperar a oportunidade que em algum momento da vida lhes foi negada, completar seus estudos mais rapidamente. Nessas salas da EJA há também estudantes jovens com variadas expectativas em relação à vida, à escola e ao mundo do trabalho. Pessoas de variadas gerações misturadas em uma mesma sala de aula.

O professor Adriano, professor da escola, narra sobre a diferença de idade entre seus alunos – tem rapazes de dezenove anos e senhores de setenta/oitenta anos na mesma sala de aula; o rapaz de dezenove anos conversa, mexe no celular e o senhor de setenta/oitenta anos se senta na frente, próximo ao professor, tentando compreender a explicação. Na fala desse professor, na sala da EJA nunca um dia é igual ao outro. Sempre tem uma coisa diferente, alguma coisa que o professor precisa correr atrás e buscar trabalhar todo mundo junto.

Lidar com a diferença de linguagem dos estudantes que moram no Paraguai é mais um desafio enfrentado nesse território. Estudantes que não têm a língua portuguesa como língua materna, mas que estudam em solo brasileiro.

A minha principal dificuldade é que nós temos alunos que não conseguem falar o português, falam pouquíssimas palavras. Os alunos vêm buscar o estudo no Brasil e a gente acha que está explicando, conversando com eles, mas eles estão olhando com 'cara de paisagem' para você porque simplesmente eles não fazem ideia do que você está falando. É muito difícil você dar aula dessa forma porque eu não falo guarani⁶, nunca aprendi. Eu já tentei, mas não consegui falar a língua guarani. Quem não mora na fronteira acha que todos que moram no

geralmente é usado para se referir a todos os brasileiros que vivem no Paraguai.

⁶ De acordo com Albuquerque (2010, p.586), o guarani foi reconhecido como língua nacional no Paraguai em 1967, mas somente com a Constituição de 1992 e a Reforma Educacional de 1994 passou a ser uma língua oficial e obrigatória em todas as escolas e graus de ensino do Paraguai. Desde então, o Paraguai se tornou oficialmente um país bilíngue, e o primeiro Estado latino-americano a reconhecer o estatuto de idioma nacional para uma língua de herança indígena.

Paraguai falam espanhol, e pelo contrário, aqui na nossa região da fronteira pouquíssimos falam espanhol. Eles falam guarani, e às vezes, na própria disciplina de espanhol, eles têm dificuldades em falar espanhol porque a língua materna é o guarani. É guarani, um pouco de português e castelhano, e vira uma 'maçaroca', um 'balaio de linguagem' que a gente que só fala português fica alheio a esse tipo de coisa (DANIEL, 2022, p.125)

Esse estudante que frequenta essa escola vive no Paraguai, mas têm documentação brasileira, usufrui da educação, saúde no Brasil, mas moram no Paraguai e não falam português. Estudantes que têm muita dificuldade na aprendizagem possivelmente por causa da língua.

Uma outra realidade dessa escola é o enfrentamento da realidade da fronteira com atividades consideradas ilícitas. Alunos que se matriculam, mas no meio do período letivo abandonam a escola para trabalhar no plantio da Cannabis sativa L do lado paraguaio. "Ele vai plantar, colher e prensar cânhamo. De dois a três meses da vida escolar, ele passa fora da escola, lidando com a droga" (DANIEL, 2022, p.127). Essa realidade presente nessa escola atravessa as relações desse lugar.

A relação com a droga pode ser trabalho. Não necessariamente usam a droga, porque a família é empregada nessa atividade. Famílias se envolvem com plantio, colheita e prensa. Um envolvimento com a cadeia produtiva da mercadoria ilegal no Brasil. Ciclos de produção que chegam a durar mais de três meses, e esses estudantes "desaparecem" da escola por estarem envolvidos nessa cadeia. "E não são poucos casos não, são vários. Tanto para alunos da EJA quanto para alunos do ensino regular" (DANIEL, 2022, p.127).

Cena 2

Em Campo Grande, a EJA é contada pelo professor de Matemática Alan Manoel, da Escola Estadual Orcírio Thiago de Oliveira⁷. A capital sul-matogrossense com aproximadamente 906.092 habitantes (IBGE, 2020). Professor licenciado em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

⁷ Escola pública estadual localizada no município de Campo Grande, MS que oferta as etapas/modalidades da educação básica: ensino fundamental I e II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

– UEMS, campus de Nova Andradina, MS, formado no ano de 2008, mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS no ano de 2018 e doutorando em Educação Matemática pela UFMS (2020).

Nessa EJA há alunos diferentes, pessoas de idade e jovens misturados na mesma sala. Pessoas de mais idade que estavam há dez anos, há quinze anos fora da escola, junto com pessoas que estavam há dois anos. Um perfil de alunos que, com a experiência de professor, requerem um preparo do que falar na aula para suavizar os conflitos de gerações. As atividades organizadas que alguns alunos resolvem em cinco minutos, e outros alunos demoravam cinquenta minutos para fazer. Esses alunos que fazem as atividades mais rapidamente acabam perturbando os alunos que demoram, e os que demoram começam a não se sentir bem na sala de aula e, em alguns casos acontece a evasão. Os que estavam há dez anos sem estudar, podem desistir de novo e ficar mais dez anos sem entrar em sala de aula.

Para os primeiros dias de aula, o professor preparava a aula, fazia os combinados com os alunos, se eles terminassem a atividade, pedia para esperar uns minutinhos que ia ajudar todo mundo. Avisava que ia dar sequência nas atividades assim que todos terminassem. Isso acontecia para deixar um clima legal, e aquele aluno que terminava em dez minutos, tentava ajudar o companheiro que ainda não tinha terminado. A maioria dos estudantes trabalha muito. Eles saem do serviço e vão direto para a escola. Eles chegam em casa, dormem e vão para o serviço. Essa é a rotina deles. Esse é o perfil de alunos da EJA. O estudante da EJA tem uma rotina intensa. Chegam na escola, muitas vezes, com fome e cansados. Sofrem a pressão do trabalho, da fome, do cansaço, da fadiga.

Na EJA, o aluno fala que não está entendendo, que trabalhou o dia inteiro. Ele conta a vida dele. A vida do aluno tem a ver com a vida desse professor. O professor ouve cada um deles porque sabe que para sobreviver na escola, tem que ouvir. E ouve. Ele chega na sala de aula e pergunta como foi o dia deles, e eles falavam. Quando ia preparar a aula, sabia que era para essa pessoa que tem essa questão, esse problema. A dinâmica no primeiro dia de aula era ouvir os alunos. O que eles gostavam de fazer, qual programa de televisão preferido, qual série gostavam de ver, o que eles faziam quando não estavam na escola,

se eles gostavam de futebol ou não. Vai adaptando as aulas, entendendo o aluno.

Em relação ao estudante da EJA, se compararmos o do interior com o da capital, há alguns pontos parecidos como, por exemplo, a relação com o trabalho. Mas tem um fator diferente na capital em relação ao interior, que é a questão das distâncias da escola até a casa do aluno. Antigamente, a escola do próprio bairro do aluno oferecia aulas na EJA, mas hoje não. Hoje tem um número limitado de escolas que ofertam a EJA e, parece que é cada vez menor. O aluno da capital atravessa a cidade para chegar na escola, e a escola mais perto é uma escola longe. Eles atravessam a cidade de novo para voltar para casa, acordam muito cedo porque seu trabalho também não é perto de casa. Essa é uma questão de Campo Grande. Esse aluno da EJA tem o passe de ônibus para ir para a escola, mas muitos lotam os carros, combinam carona, vão de moto para a escola. Alguns, às vezes, pedem para sair mais cedo, senão perdem a carona.

Todas essas dificuldades acabam por produzir uma situação no mínimo curiosa. A cada dia se tem alunos diferentes em sala “em um dia, tínhamos dez alunos na aula e no outro dia tínhamos outros alunos totalmente diferentes daqueles dez. Eu falava: “como assim, eu expliquei matéria para dez e como eu vou continuar com outras dez?” (DANIEL, 2022, p.203). No ano de 2020, a Escola Estadual Orcírio tinha inicialmente quarenta alunos, e no final do período quinze, vinte. No início do ano o Módulo I e Módulo III. No segundo semestre, Módulo II e Módulo IV.

Há um reflexo da política que envolve a EJA. Os alunos se sentem inferiorizados. Os alunos se sentem assim: “fiz ensino médio, mas fiz a EJA”. “Eles não consideram a EJA como importante. Tem todo um processo político que contribui para que eles tenham essa visão de “fiz, mas fiz na EJA”. Eles acham que o ensino não é de qualidade. Vejo que não existe um investimento nesse setor (talvez por questões políticas) tanto é que foram fechando escolas que ofertam EJA e hoje são poucas escolas que oferecem essa modalidade de ensino na capital” (DANIEL, 2022, p.203).

Muitos alunos da EJA querem levar a escola a sério, não querem só a presença e sim o diploma e aprender. Muitas vezes eles falam: “professor, eu

não aprendi, saí empurrado da escola, eu não aprendi, não sei calcular a distância entre ponto e a reta, não sei equação da reta...”. Eles falam que precisam aprender e que não é uma questão de passar. Eles precisam de um olhar político e tudo isso contribui para que eles cheguem onde eles estão.

Cena 3

Em Coxim, MS, a EJA é narrada pela professora Mônica. Licenciada em Ciências Biológicas pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Coxim e em Matemática pela Faculdade Fazebi, um polo de uma faculdade no Mato Grosso. Formada em 2004. Professora da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA na Escola Estadual Padre Nunes⁸, município que dista 255 km da capital do estado, com uma população estimada de 33.459 habitantes (IBGE, 2020).

A EJA, segundo a professora, mudou muito nos últimos anos. Em 2010, quando ela começou a lecionar nesta modalidade, os estudantes eram pessoas acima de quarenta/cinquenta anos. Alunos de até setenta anos que não tiveram oportunidade de estudo e queriam voltar a ter oportunidade melhor na vida. Alunos que ficaram vinte anos sem entrar em sala de aula. Pessoas com idade mais avançada, sessenta e setenta anos, mulheres casadas, mães de família, homens casados e senhores que queriam ter um futuro melhor.

Antigamente, a escola em Coxim no período noturno tinha as salas lotadas, com trinta ou quarenta alunos. A escola era cheia, com todas as salas do prédio ocupadas com a EJA e no decorrer dos últimos anos, isso foi diminuindo. A escola sentiu uma mudança de cinco anos para cá, de acordo com a professora, e uma delas é o perfil dos estudantes da EJA, agora mais jovens.

O projeto da EJA era organizado em outros anos, por fases - primeira fase, segunda fase, terceira fase, quarta fase. Hoje é organizado por módulos. Em um dos projetos da EJA⁹, o aluno eliminava as disciplinas, porque não existiam mais fases. Em seguida, a primeira mudança¹⁰ para módulos, onde o aluno estava na escola para cursar o ensino médio. A turma era dividida por

⁸ Escola Estadual no município de Coxim, MS, que oferta Ensino Fundamental I e II, ensino médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos –EJA.

⁹ EJA III

¹⁰ EJA IV

disciplinas, onde uma turma cursava Química, Física, Biologia, Matemática e Inglês e a outra cursava outras disciplinas. Eles cursavam, na realidade, a disciplina de Matemática, por exemplo, e estudavam tudo que eles iriam ver nos três anos do ensino médio em um período.

No Projeto Conectando Saberes, o aluno a cada seis meses faz um módulo. Ele faz o primeiro módulo, que é o inicial, depois ele se matrícula no meio do ano, faz a matrícula novamente para ir até o final do ano em outro módulo. No ano seguinte ele se matricula novamente para fazer o módulo final. Aquilo que era para ser feito em três anos, mais ou menos, está sendo feito em dois anos, conforme o desempenho do aluno.

O professor para dar aula na EJA, não só hoje, como antigamente, ele tem que ter um olhar diferenciado. Na EJA você tem que ser um professor ativo, que busca o aluno e que procura entender que ele é diferenciado. Os alunos são pessoas que estão há dezessete, vinte, quinze, dez anos sem entrar numa sala de aula. São pessoas que não tiveram a oportunidade de estar no período correto de estudo na escola.

Na EJA o professor precisa ter flexibilidade. “Aquela senhorinha, que está voltando para a escola depois de vinte anos, como será exigido dela tudo aquilo que a disciplina requer? A EJA tem muito disso” (DANIEL, 2022, p.167). Não ter uma exigência como para os demais, ter essa flexibilidade, porque são pessoas que estão ali para um ensino regular e não para uma faculdade, que trabalham o dia inteiro, que têm suas famílias, que são donas de casa, que têm os seus maridos e que têm seus filhos. Tem sempre aquela questão: o aluno da EJA é diferente.

O professor também tem que ser diferente, tem que ter essa visão, tem que estar buscando: “pessoal, não vamos desanimar. Vamos correr atrás”. Se o aluno falta um mês, você liga: “e aí? Vamos voltar?” “Ah, mas eu já faltei um mês”. “Volta, a gente recupera. A gente pega o conteúdo, vamos fazer a partir de agora”. Tem toda essa questão, ter flexibilidade, olhar para o aluno.

Quando a EJA era organizada por fases, era a mesma ementa curricular do ensino regular, mas depois que ela passou a ser organizada por módulos. O professor tem que ter esse olhar e perceber o conteúdo que vai ser mais importante para o aluno fazer uma faculdade, um concurso, um vestibular, pra

alguma coisa nesse sentido. O professor não consegue trabalhar todo o conteúdo, ainda mais na Matemática. Para cada semestre há uma ementa curricular a ser cumprida. Mas o professor não consegue cumprir.

O professor tem que ver que os estudantes da EJA são diferentes. Eles não tiveram oportunidades: “professora eu parei de estudar porque eu tinha que trabalhar com meu pai com nove, dez anos de idade. Eu tinha que ir pra roça, ou ser servente de pedreiro com meus pais”, ou a menina tinha que fazer faxina com a mãe. O professor tem que construir esse olhar diferente. A própria equipe da escola tem que ter esse olhar diferenciado. O professor da EJA é diferente do professor do sexto ao nono, é diferente do professor do Ensino Médio, tem que ter esse olhar diferenciado.

Cena 4

Uma cena da EJA na Escola Estadual Luiz da Costa Falcão, narrada pela professora Patrícia, professora licenciada em Matemática na Faculdade Auxilium de Lins, SP. Se formou em 2002 e se mudou para a cidade de Bonito, MS no ano de 2005. O município de Bonito, MS dista 265 km da capital do estado, tem uma população de aproximadamente 22.190 pessoas (IBGE, 2020), na Mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul e na Microrregião Bodoquena.

Para ela é gratificante trabalhar com a EJA. Sua narrativa discute as dificuldades encontradas pelos alunos para o aprendizado, mas que mesmo assim eles se esforçam para tentar fazer as atividades. Eles se esforçam para tentar fazer correto. Uns enxergam de uma maneira, outros de outra. Segundo ela, no ensino regular os alunos não se esforçam como os alunos da EJA. De acordo com a professora Patrícia, há alguns tipos de professores da EJA. Uma é aquele professor que precisou completar a carga horária com a EJA, esse professor muitas vezes não tem o perfil para trabalhar as especificidades da modalidade. Mas também há o professor que no momento da lotação da carga horária escolhe a EJA porque quer trabalhar com adultos. Para esse tipo de professor que escolhe a EJA é mais que um compromisso profissional, é uma realização pessoal trabalhar com esse grupo. “Esse professor que trabalha na EJA é um professor que se apaixona pela profissão e se realiza” (DANIEL, 2020,

p.176). Esse profissional desenvolve um olhar diferenciado, possibilita ao estudante uma aproximação, uma forma com que este sinta segurança em sala de aula. “Na hora que eu vou dar as minhas aulas à noite, eu posso estar muito cansada, mas eu me renovo”.

A escola vai se organizando de forma acolhedora para atender esses estudantes da EJA, de forma que professores que não têm perfil não conseguem continuar, porque a EJA é diferente. A proposta avaliativa do estudante é diferente. “As avaliações e a explicação têm que ser diferenciadas [...] Se a gente não for diferente, os alunos não continuam. Eles não querem ir para escola”. A coordenação da escola tem um certo rigor para que os professores atendam o projeto. Que os estudantes faltosos precisam ser buscados ativamente.

Há 16 anos, relata a professora, a EJA era uma outra realidade, com grupos de estudantes diferentes. Alunos que tinham mais idade e que perderam o período de estudo. Uma realidade completamente diferente da atual. “Hoje temos informações, mídias, computadores, internet e num ‘pisar de olhos’ os alunos conseguem fazer as atividades pelo celular”. Com o passar do tempo, os estudantes que têm mais interesse nessa modalidade da EJA são os alunos mais velhos, mas a cada ano que passa os estudantes matriculados são mais jovens, porém ainda os mais comprometidos com a escola são aqueles com mais idade. “Eles não faltam, são responsáveis nos horários e até para fazer as atividades são mais responsáveis, e os alunos jovens não”.

4. UMA COMPOSIÇÃO A PARTIR DAS CENAS

As cenas narradas pelos professores e professoras que atuam ou atuaram na modalidade tornam difícil a composição de uma história da EJA no estado. São histórias, uma multiplicidade que nos permite olhar diferenças, mudanças em curso, especificidades de cada lugar, de cada território, de cada ambiente escolar formado por pessoas diferentes. Os estudantes dessa modalidade trazem para esse mundo escolar seus próprios processos e percursos de vida, carregam significados, experimentações e interpretam o mundo de variadas maneiras.

Sujeitos que levam para a escola a andança do percurso do ônibus, das

distâncias percorridas para chegar à escola, da rotina do trabalho, dos afazeres de tarefas domésticas. Levam os caminhos percorridos dos aprendizados dos lugares por onde já passaram, da vida vivida. Pessoas que reconhecem a cidade, o campo ou os espaços já vividos na adolescência, juventude e vida de adulto, um espaço aprendido pelos próprios deslocamentos, por suas experiências de vida.

No decorrer dos tempos e intervalos, a escola da EJA torna-se habitada por esses 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).

As narrativas nos contam que nessa EJA encontramos estudantes trabalhadores que vão à escola diretamente dos seus trabalhos, (Cena 2), com os corpos cansados de um dia exaustivo de tarefas laborais. Estudantes com uma rotina laboral, seja ela formal ou informal, ou ainda pelo desemprego. Eles passam jornadas longas do dia trabalhando, e chegam à escola marcados pelo cansaço, pelas dificuldades da vida, até que não conseguem mais.

Há cenas da EJA produzidas nas escolas de fronteira com o Paraguai (Cena 1), onde estudantes moram e trabalham do outro lado da divisa. As salas de aula têm de 60 a 70% de “brasiguaios”, que segundo Albuquerque (2020) o termo “brasiguai” adquire alguns sentidos na zona de fronteira. De uma maneira genérica geralmente a palavra é usada para se referir a todos os brasileiros que vivem no Paraguai. Esses estudantes têm muitas dificuldades com a comunicação, não falam o português e o professor não fala a língua Guarani. Essa escola se organiza nesse local, nesse cotidiano, na convivência com esse estudante que fala pouco a língua portuguesa em uma escola brasileira, com um professor que precisa se adaptar, se comunicar; e que vai entender pouco o que esse aluno tem a dizer. Esse professor precisa ensinar, é seu ofício ensinar.

Nesse sentido, Freire (2020, p.42) discute sobre o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. O professor tem, dentro desse lugar chamado escola, que participar/conviver com a realidade do estudante, e ao mesmo tempo assume-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de

amar. Esse autor (2020, p.44), atribui ao papel do professor o respeito a identidade cultural do estudante, e que há o caráter socializante da escola, “o que há de informal na experiência que se vive ali, na formação nas “experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios”.

É nessa mesma escola, nesse mesmo lugar que se convive com o tráfico de drogas, com a atividade econômica do plantio do cânhamo, com a violência da fronteira. Professores da fronteira criam modos próprios para lidar com esse estudante que, ora está na escola, ora precisa se ausentar para trabalhar no país vizinho, ora está desempregado, ora está submetido a um trabalho que não é considerado lícito no Brasil, que ora não entende a língua do professor, que, por sua vez, também não entende a língua desse estudante. Esse professor é indagado em sua prática a inventar pedagogias que possam produzir com essas diferenças, que possam abrigar esses corpos marcados pela invisibilidade, pelas situações não reconhecidas pelas normas legais, a margem.

As relações intergeracionais são outra situação desafiadora na EJA, foi possível observar essa questão nas quatro cenas apresentadas. São várias gerações de estudantes dentro da mesma sala de aula. Os estudantes que se encontram nesse lugar buscam objetivos diferentes. Os mais velhos entendem que perderam muito tempo até chegar ali, desejam acelerar seus estudos, vão à aula em busca do tempo considerado por eles como perdido. Eles querem recuperar a oportunidade que em algum momento da vida lhes foi negada e completar seus estudos mais rapidamente.

Nessas salas da EJA há também estudantes jovens com variadas expectativas em relação à vida, à escola, ao trabalho. Alguns mais jovens, como dialoga Silva (2014), acreditam que têm a vida toda pela frente, ingressam na escola por imposição dos pais ou da família que os sustentam. Esses estudantes jovens retornam a essa escola, encontrando-a muito parecida com aquela que ele frequentava e que provocou sua “expulsão”. Uma escola parecida com a escola regular, na forma, nas pedagogias, na rotina, nos processos, apenas ofertando um outro projeto de ensino de uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Uma escola com rotinas capazes de docilizar tais corpos jovens, produzindo uma coerção que esquadrinha os espaços, o tempo e o

movimento (RODRIGUES, 2018).

As relações intergeracionais (SILVA, 2014) configuram estudantes com várias idades em uma mesma sala de aula. Essa diferença de idade pode causar inúmeros atritos, tendo esses sujeitos objetivos diferentes, mas também pode gerar possibilidades de aprendizado, diálogos entre saberes, reconhecimento da experiência. Os estudantes mais velhos têm outro ritmo, até mesmo porque alguns ficaram muitos anos longe da escola, até decidirem ou terem oportunidade de retornar.

Atualmente, na EJA, os estudantes têm perfis mais jovens. De acordo com Silva (2014), alguns motivos da mudança da faixa etária dos estudantes da modalidade podem ser uma economia em crescimento gerando postos de trabalho em larga escala (período do estudo anterior a pandemia de 2020), onde muito jovens foram atraídos pelas oportunidades de trabalho. Aqueles que alcançaram as vagas de emprego acabaram por abandonar a escola, movidos por atender seus anseios pessoais, para ajudar no sustento da família ou até mesmo pela incompatibilidade de horários ou cansaço físico. Ao regressar à escola, voltam aos bancos da EJA com intuito de concluir a escolaridade para atender as exigências impostas pelo mercado de trabalho. As empresas começaram a exigir certificados de qualidade e nível educacional mínimo aos funcionários.

Dados de Mato Grosso do Sul indicam que a EJA no estado passa por esse processo de juvenilização. No ano de 2019, havia um percentual de 60,1% de jovens (idade de 18 a 25 anos) matriculados frequentando a EJA urbana, acenando a juvenilização na modalidade em MS (SED/MS).

Um outro problema acomete essa geração de estudantes, conforme Silva (2014), é a inadaptação ao modelo escolar dos dias atuais. Esses jovens são “expulsos” dos turnos escolares diurnos nos quais estavam matriculados, ou transferidos de outras escolas por questão de inadaptação às normas disciplinares, por dificuldades de aprendizagem, insatisfeitos com as práticas pedagógicas utilizadas por seus educadores.

Sobre o perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos, o professor também requer habilidades específicas para trabalhar com a modalidade (Cena 4). Em face dessa questão elencada na cena 4, há uma

lacuna quando o assunto é a contratação de professores para a modalidade. No processo seletivo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, especificamente nos dois últimos editais do processo (2019 e 2021), não foi previsto a seleção de professores da modalidade levando em consideração o perfil desse professor e suas experiências, mesmo sendo a EJA uma modalidade de educação com todas as especificidades mencionadas pela LDBEN n. 9.394/1996. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 a modalidade da educação deve considerar situações, perfis dos estudantes, faixas etárias e um modelo pedagógico próprio com componentes curriculares face às necessidades dos estudantes da EJA.

A lotação de professores para trabalhar em projetos da EJA é feita prioritariamente por profissionais da educação contratados, e uma preocupação desses professores é o processo seletivo (que não prioriza o perfil desse docente para a admissão e contratação da REE/MS). No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da EJA é previsto que o professor, para ministrar aula na modalidade, precisa ter um perfil específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA, desde a aprovação da LDB nº. 9394/1996, é reconhecida como uma modalidade da educação básica, com tratamento específico e pedagogia própria, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. A modalidade tem se desenvolvido em um contexto extremamente diverso, gerando inúmeras escolas EJA em diferentes partes do estado, incluindo fronteiras, cidades grandes e pequenas. Essas escolas singulares são formadas diariamente através das interações dos professores em sala de aula, que constroem seu conhecimento a partir de suas experiências e formações iniciais e continuadas. O cotidiano dessas escolas é marcado por estudantes com histórias diversas, que vivenciam trajetórias sociais e econômicas, e experiências entrelaçadas com estruturas de poder, trabalho, renda, classe, raça e gênero. Os professores se deparam com esses jovens, adultos e idosos, e são desafiados a refletir sobre suas próprias estruturas sociais e como elas afetam os estudantes, entre "a negação dos direitos humanos mais básicos e a

possibilidade do direito à educação" (ARROYO, 2019, p.30). A escola EJA é permeada por muitos outros desafios que afetam tanto professores quanto estudantes, que precisam lidar com processos que questionam suas trajetórias de vida.

A partir do presente estudo, consideramos que, na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, se fabrica tantas escolas que podem ser adjetivas de múltiplas, diversas, as quais se formam e se transformam no fazer pedagógico dos professores, no percurso formativo de seus estudantes que percorrem as salas de aula, dos tantos sujeitos que habitam a escola. É sobre essa (s) EJA(s) que temos o dever de continuar a questionar, de perguntar como ela tem se constituído, quantas e quais mais histórias elas têm se produzido, e como têm se conformado todos os dias. Ao contarmos mais e mais histórias produzidas pela oralidade dos sujeitos que a habitam nos movimentamos no sentido de respeitar a multiplicidade ali existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. L. **Conflito e integração nas fronteiras dos "brasiguaios"**. Cafajeste. CRH, Salvador, v. 23, n. 60, pág. 579-590, dezembro de 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792010000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2019.

ARROYO, M. G. **Miguel Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 403 p.

ARROYO, M.G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 294 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5692/1971, de 11 de agosto de 1971** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2021

DANIEL, L.O. **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, MS, 2022.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos CEDES** (UNICAMP), Campinas, n. 55, p. 58-77, nov. 2001

DIAS, R. O. Pesquisa intervenção. Cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. Fractal: **Revista de Psicologia**, v.23, n. 2, p. 269-290, maio/ago. 2011.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In *Elogios da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DUSSEL, I. CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13^o ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GARNICA, A. V. M; SILVA, C. R. M. A História Oral como Abordagem Metodológica Qualitativa em Educação Matemática: Considerações a Partir das Práticas de um Grupo de Pesquisa. In: MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO / ANTÔNIO PEDRO COSTA. (Org.). *Leituras em pesquisa qualitativa*. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2019, v. 1, p. 145- 160.

GARNICA, A. V. M. **Manual de História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos**. SNHMat-SBHMat, 2007.

HADDAD, S.. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Inep, Reduc, 1987, 136p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2020 (estimativa). Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. **Deliberação n. 9.090, de 15 de maio de 2009**. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; SILVA, K. A. **Entre Facas e Motosserras:** problematizando práticas de pesquisa com História Oral. *Ciência & Educação*, v. 26, p. 1-15, 2020.

RODRIGUES, T. D. Por que a etnomatemática pode contribuir para o processo de inclusão escolar? **In: Perspectiva em Diálogos:** Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.5, n. 9, p. 120-133, jan. – jun. 2018. ISSN: 2358-1840. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/oindex>.

SILVA, A. **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2014. 248 p.

SILVA, M. S.; FILLOS, L. M. **Alguns modos de operar no Grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática.** RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 74-98, jul./dez. 2020.

Recebido em 22 de janeiro de 2023.

Aprovado para publicação em 04 de abril de 2023.