

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

ENDRIKA LEAL SOARES

**(Des)Encontros na educação matemática escolar: a EJAI a partir
das exterioridades coloniais**

CAMPO GRANDE/MS

2024

ENDRIKA LEAL SOARES

**(Des)Encontros na educação matemática escolar: a EJAII a partir
das exterioridades coloniais**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza.

CAMPO GRANDE/MS

2024

ENDRIKA LEAL SOARES

**(Des)Encontros na educação matemática escolar: a EJAII a partir
das exterioridades coloniais**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza (UFMS - Orientadora)

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros (UNESP)

Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva (UFMS)

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes (UFMG)

Prof. Dr. Vinícius Sanches Tizzo (UEMG)

Resultado:

Campo Grande, 04 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida.

Agradeço aos meus pais, Alzira e Orides, pelo amor, cuidado, sustento e liberdade. Por ter sempre para onde voltar.

Agradeço ao Mario, pelo cuidado, companheirismo e escuta. Por ser a tranquilidade dos meus dias e me ajudar a ver a vida com novos olhos.

Agradeço à Luzia, por me acompanhar desde 2012 com uma orientação respeitosa, que me ensinou e ensina muito sobre pesquisa e sobre a vida. Uma orientação que se fez amizade.

Agradeço aos meus amigos, pessoas queridas com quem construí laços que ajudam a tornar a vida melhor. Em especial, Vivian, Kamila, Bruna, Amanda, Camila e Gisele.

Agradeço à Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro pela entrevista concedida e por permitirem que suas vozes ecoassem neste espaço.

Agradeço aos professores da banca: Ana Paula, Carla, Filipe e Vinícius, pela leitura cuidadosa e contribuições.

Agradeço ao grupo de pesquisa pelo incentivo e espaço de diálogo.

Agradeço a todos que não mencionei aqui para não me estender, mas que fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento a esta pesquisa.

RESUMO

Nesta tese, nos propomos a problematizar processos de alfabetização de alunos da modalidade de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Em meio à pandemia de Covid-19, acompanhamos as aulas que aconteceram de forma remota e, posteriormente, presenciais, e trabalhamos com a produção de narrativas com quatro alunas da turma na qual a pesquisa foi realizada. A criação de narrativas a partir de situações de entrevista foi realizada a partir da metodologia da História Oral. Optamos por pensar esta pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial, enquanto movimentos que nos ajudam nas discussões a respeito de uma matriz colonial de poder operante no mundo, e tem se mostrado potente para problematizar o contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas junto às ideias de Paulo Freire, com quem também temos dialogado. Diante disso, nos colocamos em um movimento de pensar sobre as exterioridades produzidas em uma sociedade colonial e as (im)possibilidades de desobediência nessas exterioridades, e como isso atravessa uma turma de alfabetização pela Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Esse movimento sinaliza fatores de importante compreensão como o silenciamento de experiências individuais e coletivas pela educação escolar, que opera a serviço de uma sociedade moderna/colonial na formação da mentalidade do excluído, bem como a desobediência das alunas à lógica escolar e aos discursos hegemônicos, afirmando outras possibilidades de existir no mundo, com a escola e a matemática.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Educação Matemática. Alfabetização. Decolonialidade. Paulo Freire.

ABSTRACT

In this thesis, we aim to problematize the literacy processes of students enrolled in the Education for Young, Adult, and Elderly People modality in a school in the Municipal Education Network of Campo Grande/MS. Amidst the Covid-19 pandemic, we followed classes that took place remotely and later, in person. We worked with the production of narratives involving four students from the class where the research was conducted. The creation of narratives from interview situations was carried out using Oral History methodology. We chose to conceptualize this research from a decolonial perspective, viewing it as movements that assist us in discussions regarding a colonial power matrix operating in the world. This perspective has proven powerful in problematizing the context of Education for Young, Adult, and Elderly People alongside the ideas of Paulo Freire, with whom we have also engaged in dialogue. Consequently, we engage in a process of reflection on the externalities produced in a colonial society and the (im)possibilities of disobedience within these externalities, and how this permeates a literacy class within Education for Young, Adult, and Elderly People. This reflection highlights factors of significant understanding, such as the silencing of individual and collective experiences by the educational system, which operates in service to a modern/colonial society in shaping the mindset of the marginalized. Additionally, it underscores the disobedience of the students towards the school's logic and hegemonic discourses, affirming alternative possibilities of existence in the world, within the realm of both school and mathematics.

Keywords: Education for Young, Adult, and Elderly People. Mathematics Education. Literacy. Decoloniality. Paulo Freire.

SUMÁRIO

DAS EXTERIORIDADES PRODUZIDAS EM UMA SOCIEDADE COLONIAL.....	8
DAS (IM)POSSIBILIDADES DE DESOBEDIÊNCIA NAS EXTERIORIDADES	10
1. BREVE REFLEXÃO SOBRE UMA POLÍTICA DE ESCRITA, OU UMA TENTATIVA FALHA DE NÃO FALAR DE MIM	10
1.1 Um retorno “com elas”	12
2. VAZAMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
3. HISTÓRIAS QUE SÓ EXISTEM QUANDO LEMBRADAS	28
3.1 ELENA EM 28 DE OUTUBRO DE 2021: o gostoso é contar história, se não contou também já morreu, né?.....	28
3.2 IVANETE EM 28 DE SETEMBRO DE 2021: não adianta você bater o olho em um livro que está contando uma história se você não sabe nada sobre ela, se você não sabe ler, se você não sabe ver o que está ali	34
3.3 MARIA APARECIDA EM 17 DE NOVEMBRO DE 2021: Você tem que ver que é pro bem de você	43
3.4 MARIA SOCORRO EM 16 DE NOVEMBRO DE 2021: se os pais da gente tivesse condição de deixar a gente estudando eu era alguma coisa na vida	49
4. VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?	55
4.1 INSTITUIÇÃO ESCOLAR: OS DISCURSOS E A PRODUÇÃO DE DESEJO	55
4.2 (IM)POSTURAS DECOLONIAIS	64
4.3 ESCOLAS EM EXTERIORIDADES	80
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	113

DAS EXTERIORIDADES PRODUZIDAS EM UMA SOCIEDADE COLONIAL

Ó, vou te falar... Eu tava na casa do meu patrão que eu trabalhei muito tempo e ele falou assim: “Dona Maria, tem que estudar, só tá faltando leitura, porque o resto...”. Falei: “Tá bom, patrão, vou estudar”.

Esse meu patrão viajava. Uma vez ele fez um teste comigo. Eu era empregada da casa dele, governanta, ele falou assim “Ó, vou viajar e fulano vai trazer um malote de dinheiro e a senhora vai receber, e a senhora vai abrir a escrivaninha, deixei a chave, a senhora vai abrir, vai conferir esse malote, não precisa tirar daqueles grampinho”, aí eu falei “Tudo bem, patrão”, mas sabendo que era um teste que ele tava fazendo comigo. Pensei “Nossa, mas tenho tanto tempo aqui, ele não vai fazer teste”, mas uma coisa veio na minha mente e falou assim “É um teste!”. Sabe quando uma coisa fala com você?

Ele pegou o carro e vazou, foi embora. Aí tocou o interfone, eu fui lá e era um senhor, era um malote desse grande lotado de dinheiro, era pacotão só de mil, entendeu? Só nota de 100, 200, não tinha uma nota de 50, pra você ter uma ideia. Aí o senhor falou “Maria Aparecida”, falei “Sou eu mesma”, ele falou “Seu patrão deixou um dinheiro pra senhora receber”, e eu respondi “Ele já falou pra mim”. Peguei aquilo na frente dele e falei “Doutor, eu quero que o senhor venha aqui pra conferir tudinho se é o tanto que ele falou pra mim”, aí ele perguntou quanto era e eu respondi “O senhor sabe”, aí ele deu uma risadinha, entendeu? Depois ele despejou na mesa e era nota, nota, nota... Aí eu abri a gaveta da escrivaninha, coloquei uma em cima da outra e deixei ali. Escuta só. Aí ele “Tchau, dona Maria, boa sorte pra senhora”, falei “Pro senhor também”. Foi embora.

Meu patrão tinha uma chave e eu tinha uma cópia, mas eu não carregava cópia pra mim não, deixava tudo lá, aí eu peguei, tranquei, mas me deu uma coisa e eu pensei “Meu patrão tá me testando, eu vou ir e vou voltar”. Eu saí na esquina, o ônibus passou, eu voltei, meti a chave no portão e entrei. Quem que eu peguei no escritório? Meu patrão conferindo tudo. Ele era branco que nem você, ficou verde. Eu vi a luz do escritório acesa, pensei que era ladrão que tinha entrado e eu tava ferrada, aquilo me doeu. No que eu entrei, eu falei “Doutor, o senhor não viajou?”, falei assim “Mas o

senhor não viajou, não ia viajar? Não tava com passagem comprada de avião?". Era mentira.

Eu tinha tanto tempo lá e ele nunca tinha me testado, então acho que ele pensou assim: "Eu vou testar pra ver se eu tenho uma governanta de confiança na minha casa". Eu continuei trabalhando lá porque eu não devia nada, eu sabia que um dia ele ia me testar mesmo. O que eu fiz? Eu devia? Não! Não pedi as contas! Nem se eu pedisse as contas ele ia me dar. O que ele fez? Ele levantou, me abraçou e falou "Dona Maria, até hoje, quem tem que pedir desculpa pra senhora é eu, não a senhora". Eu falei "Doutor, o senhor tá me testando né?", ele perguntou "Por quê?", eu falei "Porque quando o senhor falou pra mim receber esse malote de dinheiro, eu já senti que era um teste. Só que doutor, minha mãe toda vida me falou "Minha filha, você pode ter 1 real no bolso, mas é seu! É honesto, é limpo, é teu! O que é dos outros, deixa lá. Não importa que seu amigo, sua amiga sobe na vida, o importante é o caráter de você".

Professora, eu vou te falar, eu passei por isso e essa foi uma escola que eu criei meus filho, e falo pra eles, pros meus filho, meus neto, meus genro: "Vocês pode ter 10 reais no bolso, mas é honesto, é seu! Não adianta ter mil, 2 mil, 3 mil sujo!". Isso eu tenho na minha mente. Eu excomunguei meu patrão – que agora é ex patrão? – Não! Brigado. Eu fiquei sentida? Fiquei, dele me fazer isso, mas eu pensei assim "Poxa, não foi feio pra mim, foi pra ele". Tendo dinheiro e eu não tendo, sendo uma empregada, e ele chegar nessa baixaria, porque é uma baixaria, né? Eu pensei "Não, não vou pedir minhas conta, quem tem que mandar eu ir embora é ele, porque o baixo foi ele, não foi eu. Ele tem dinheiro e eu não tenho, mas eu tenho minha honra, e minha honra vale mais do que milhões e milhões!".

Toda vida ele era um bom patrão pra mim. Eu fiquei 10 anos trabalhando com ele, só mudei porque eles viajaram pra Corumbá, se não eu tava lá até hoje. Ele tem um casal de filho, quando eu saí de lá era tudo rapaz se formando.

Maria Aparecida

Concordo que hoje não há algo fora do sistema, mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial. É da exterioridade das exterioridades pluriversais que circundam a modernidade imperial ocidental (quer dizer, grego, latino, etc.), que as opções descoloniais se reposicionaram e emergiram com força (Mignolo, 2008, p. 291).

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE DESOBEDIÊNCIA NAS EXTERIORIDADES

Esta tese é um convite para pensarmos sobre as exterioridades produzidas em uma sociedade em que impera uma lógica colonial, sobre as (im)possibilidades de desobediência nessas exterioridades e como isso atravessa uma turma de alfabetização pela Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, especialmente em seu processo de educação matemática. Esta tese é fruto de reflexões acerca das aulas que acompanhei, das entrevistas que fiz com Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, alunas da turma Inicial II da fase de alfabetização da EJA; é fruto de leituras e discussões, de disciplinas das quais participei, de uma pandemia que atravessou nosso caminho, de fugas e outras tantas questões que me levaram a produzir as considerações que compõem este relatório.¹

1. BREVE REFLEXÃO SOBRE UMA POLÍTICA DE ESCRITA, OU UMA TENTATIVA FALHA DE NÃO FALAR DE MIM

Caso você, leitor, não me conheça, eu não tenho dificuldade em falar de mim. Talvez por isso sinto que devo tomar cuidado. No entanto, dessa vez, ao tentar estruturar um texto inicial – que se tornou este texto – algo me ocorreu: “Não aguento mais ficar falando de mim”, eu disse a uma amiga com quem conversava sobre as ideias de um texto que se transformou neste. Que ironia, é só o que estou fazendo agora. Mas me deixe explicar.

Há alguns anos, aprendi que é importante que falemos sobre nosso percurso pessoal no início do trabalho. Nesse sentido, eu contaria para o leitor os caminhos que percorri até ser aprovada no curso de doutorado em Educação Matemática e optar por produzir a pesquisa registrada aqui. Foi nesse contexto que disse a uma amiga que não aguentava mais falar sobre mim. É o que penso que se espera, entendendo a importância, já fiz em mais de um artigo em que discuti sobre minha pesquisa em eventos científicos, estou um pouco cansada de contar que esta pesquisa surgiu de

¹ Este texto também traz alguns trechos e discussões mobilizadas em artigos apresentados em eventos científicos da área durante o período do doutorado.

inquietações que emergiram da minha dissertação de mestrado. Peço licença para não fazer isso aqui.

No entanto, o ímpeto de não querer falar sobre mim provocou reflexões, e a principal é: esta tese é sobre mim. Por mais que eu não conte diretamente sobre um percurso em um texto inicial, não há como me desvincular e escrever uma tese em que eu não estivesse presente em cada palavra que se lê aqui. Esse texto se transformou – no esforço ingênuo de não ser – em um texto pessoal. As tentativas de escrevê-lo se constituem em várias entradas cujo percurso se encontra comigo, e assim seguimos, incapazes de nos dissociar.

Eu diria que esta tese sou eu. Eu estou em cada palavra escrita e nos bastidores de sua produção. Eu estou na pressão do tempo, estou nos dias que passei sem escrever, estou nas fugas, estou no ânimo quando surgem novas ideias, estou em tudo que está presente e em tudo que falta ser discutido. Estou em todos os parágrafos escritos sobre os escombros de frases apagadas por não serem boas o suficiente para mim. Estou nesse texto e no reconhecimento da impossibilidade de não falar de mim, até quando penso estar a falar de outras coisas. Acolho meu cansaço, a contradição e sigo.

Penso no texto que li de Foucault (2004) em que ele afirma que toda escrita é uma escrita de si. A partir da escrita, evidenciamos nossa percepção do mundo e as marcas que nos são próprias. Isso significa que a escrita nunca é desprovida de propósito, carregando sempre a intenção de quem escreve.

Pensar em uma escrita que demarca posicionamentos e intencionalidades traz um caráter de seriedade para o que se escreve, minhas mãos ficam inquietas, os dedos dançam sobre o teclado e sinto receio. Períodos de fuga e travas na escrita têm sido comuns por aqui. Em um movimento apaziguador, relembro que este texto é sobre mim, esta tese sou eu. Não existe fuga que mude isso. Eu sigo.

Pensando na relação da escrita com a academia, Ribetto (2016, p. 60) questiona:

Quais as possibilidades de abertura para a experiência e criação em espaços (controlados, conjurados dos perigos do que não se sabe) que já têm um tempo estipulado para apresentação de textos, que têm um número de caracteres definidos, uma série de capítulos e subtítulos a serem seguidos, uma oferta reduzida e codificada de modos de fazer?

Como fazer aparecer nossas marcas em um texto produzido em um ambiente que exige que se cumpra certas regras/normas? Não é como se tivéssemos um molde

para enquadrar nossos trabalhos, mas por vezes precisamos ceder a certas estruturas da escrita acadêmica, até mesmo para que nossas ideias possam ser lidas/ouvidas/sentidas. É claro que existem lugares mais livres que outros e há certo grau de apagamento/silenciamento nisso tudo, em certos espaços esse texto não poderia existir, visto que é escrito em primeira pessoa, mas há também a possibilidade de subversão, em que possamos fazer deste local um espaço para evidenciar nossas lutas.

Como evidenciar nossas lutas a partir da escrita? Em uma disciplina no início do curso, anotei uma frase que me chamou atenção: não se limita a escrita. Não limitar a escrita me parece um ato político. Quão potente pode ser nos propormos compor com nossas frustrações? O que é preciso para dar sentido a essas frustrações e transformá-las em potências criadoras de uma escrita que expresse meu fazer pesquisa? Rolnik (1993) escreve sobre as composições que são fruto de nossas relações com nós mesmos e com os outros, que nos modifica, ou com as palavras da autora: “rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos” (p. 241). Como fazer tremer os contornos da minha escrita? Como fazer reverberar as discussões que proponho sobre uma turma de alfabetização na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas?

Este texto se pretendia introdutório, um desabafo de alguém que começou não querendo falar de si, e que expondo ideias sobre pesquisa e escrita de uma tese, finaliza ironicamente sentindo algo próximo ao que Couto (2011) se refere em um de seus ensaios, a “experiência curiosa de alguém que é surpreendido em flagrante delito por ser ela própria” (p. 80).

1.1 Um retorno “com elas”

Meses após o exame de qualificação, volto a este texto e o primeiro impulso que tenho é o de apagá-lo. É um movimento de fuga, mais um. Ainda bem que existem os orientadores. Falei das fugas no texto anterior e acho certa graça quando penso que ao escrever essas linhas volto de um empreendimento de fuga maior ainda do que o relatado, com estratégias mais sofisticadas que me rendem o pensamento: o que farei com este texto se eu fugi por tanto tempo que já fiz até as pazes com o “falar de mim”? Vou deixá-lo como foi escrito.

Por “fuga” estou querendo dizer que passei meses fazendo quase um esforço de não pensar nesta tese e no doutorado que me solicita este relatório. Travas de escrita, pensamentos de que preciso ter mais leitura para problematizar certos temas, o movimento de escrever e apagar inúmeras vezes, entre outras situações.

Tenho ciência do sofrimento mental que causa e é causado por essa dinâmica, e sei também que não sou a única estudante de Pós-Graduação que passou por essa experiência. Pensando nisso, acredito que as discussões sobre colonialidade que são amplamente articuladas nesta tese também podem ter certo papel nessas fugas.

O ambiente acadêmico, que tem historicamente reproduzido a estrutura colonizadora, concede legitimidade a certos grupos de pessoas para que possam dizer o que dizem. Faz parte da colonialidade do saber o domínio da produção do conhecimento na construção de supostas verdades universais, enquanto promove a subalternização de outros conhecimentos e epistemologias.

Ainda que desenvolvendo uma pesquisa cujo tema pude escolher, sendo orientada com liberdade e respeito, fazendo parte de um Grupo e em um Programa de Pós-Graduação que me permitem certa desobediência, sinto o peso do que aprendi ser o “fazer pesquisa” e, principalmente, fazer “bem”. Quão violenta pode ser a colonialidade no espaço acadêmico de modo que limite minhas expressões dentro da estrutura que eu teria legitimidade para falar? Ou melhor: de modo que eu sinta que precise limitar minhas expressões. De modo que eu seja reguladora de mim.

Sentir dificuldade de discutir colonialidade em uma pesquisa em que esse conceito é central é, de certa forma, operar na lógica que tento problematizar. Talvez em alguns meses eu queira apagar este texto também. Ainda bem que existe a finalização de uma pesquisa, não porque não existem mais desdobramentos, mas porque precisamos cumprir certos prazos.

Esta é uma tese escrita entre fugas, que conversa com a perspectiva decolonial e com ideias de Paulo Freire frente às narrativas de alunas de uma turma de alfabetização da EJAI. Uma tese em que falo de mim ainda que na tentativa de não falar, mas principalmente, uma tese em que falo de mim junto às vozes das mulheres que entrevistei. As vozes dessas mulheres constituem a potência desta tese. As reflexões a seguir são reflexões minhas, só possíveis com elas².

² Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro.

2. VAZAMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste texto é apresentar caminhos trilhados por mim na companhia das mulheres aqui entrevistadas, seus imprevistos, rotas recalculadas e..., percursos que direcionam o tornar-se tese e o tornar-se pesquisadora.

Meu primeiro contato com a pesquisa aconteceu em 2012, no início da graduação em Licenciatura em Matemática, quando conheci a Luzia e comecei a participar do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa – HEMEP. Tudo era novo, a Graduação, o Grupo, a leitura e discussão de artigos, o processo formativo que acontecia naquele espaço, diferente do que acontecia na graduação. Um processo de aprendizagem que não se dá pelo ensino de algo, especialmente não por aquele “siga o exemplo”, mostrando outros modos da aprendizagem acontecer.

A ideia de ingressar em um Programa de Pós-Graduação surgiu a partir desse contato e foi se tornando natural, já que minha formação profissional começou quase simultaneamente nos dois espaços. Eu não conseguia problematizar, mas eu ouvia. Eu tinha dificuldade de compreender as discussões, mas eu lia. Talvez eu mal entendesse o significado do Grupo, e penso inclusive que não aproveitei todas as possibilidades do Grupo mesmo atualmente, ainda que tenha discutido minhas pesquisas com meus colegas em diversos momentos.

Quando ingressei no mestrado, enviei um projeto cuja proposta era investigar uma escola de tempo integral em Campo Grande/MS. Nas primeiras semanas, quando precisei decidir se iria seguir pelo caminho do projeto de seleção, vacilei. Luzia e eu pensávamos em produzir entrevistas com pessoas analfabetas, ideia que surgiu de estudos que havíamos feito no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano anterior, em que fui bolsista durante dois anos, coordenada por minha também orientadora. Na época, discutimos o documentário “*Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*”³ que me apresentou a um outro lado da educação moderna, nunca questionada por mim, pensada a partir de interesses político-econômicos e a serviço da colonização no processo de homogeneização cultural que acontece, por vezes, de forma violenta.

É interessante considerar que eu precisava optar por uma pesquisa entre as duas opções que pensamos – muito diferentes entre si – e minha maior preocupação,

³ *Schooling the World: The White Man's Last Burden*. Documentário de 2011, dirigido por Carol Black.

na época, era a viabilidade da pesquisa com pessoas analfabetas, pois era uma preocupação conseguir entrevistas. E se não existissem pessoas analfabetas que eu pudesse entrevistar?

Eu nunca pensei que fosse uma pessoa sem senso crítico ou que vivesse alheia à realidade (ainda que múltiplas), e todas as vezes que lembro que essa era uma preocupação, fico reflexiva. Essa é uma prova da invisibilização de pessoas não alfabetizadas em uma sociedade letrada, ocupando um “não-lugar” que quando somos impelidos a pensar nelas, nos questionamos: Elas sequer existem?

Por causa dessa preocupação, a provocação colocada pela Luzia foi de que mapeássemos entrevistados junto à minha rede de convivência. Na época, realizamos seis entrevistas com interlocutores em que a mediação aconteceu por meio de colegas da pós-graduação, de amigos e família. Ou seja, as seis pessoas que entrevistei eram parentes e/ou conhecidos de pessoas próximas a mim e à minha família.

Respondendo ao questionamento que surgiu quando pensei na viabilidade da execução da pesquisa: sim, essas pessoas existem e essa problemática é latente nesta tese, que faz parte de um movimento que se iniciou com a pesquisa de mestrado⁴, em que enfim optei por trabalhar com a produção e análise de narrativas com idosos analfabetos em Mato Grosso do Sul. Construí uma investigação que sinalizou para a mobilização de conhecimentos matemáticos outros, de forma indisciplinar, enquanto práticas cotidianas mobilizadas por idosos analfabetos que apontam para outras lógicas que têm contribuído para o movimento de desestabilizar uma visão de matemática única. Foi nesse contexto que começamos a nos aproximar das discussões sobre decolonialidade, na tentativa de problematizar práticas colonizadoras e decolonizadoras na Educação Matemática.

No início da pesquisa, meu objetivo era identificar estratégias (que chamei de estratégias matemáticas) construídas e mobilizadas por pessoas analfabetas mediante situações cotidianas. As narrativas foram produzidas a partir de entrevistas, e a condução destas e as primeiras leituras foram feitas na direção desse objetivo. Na tentativa de me afastar de uma leitura interessada na busca por matemáticas, me coloquei a ler as narrativas sem procurar por uma questão específica, mas na busca por atravessamentos.

⁴ “Educação (,) matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia” (Soares, 2019)

A partir desse exercício, outras questões me chamaram atenção, para além das estratégias que chamei de matemáticas. Percebi, tocada pelas várias histórias de vida, que essas narrativas não tratam só de estratégias do fazer cotidiano, mas também de questões sociais e políticas, evidenciando diferentes leituras de mundo e denunciando o que considero uma violência exposta através de produções discursivas com relação à instituição escolar.

Essa violência é evidenciada quando, ao narrarem sobre sua relação com a escola, diversos entrevistados se consideram pessoas “burras”, “ignorantes”, “atrasadas”, “cabeça oca” etc. Essa visão pejorativa de si se dá por não serem alfabetizados, e evidenciam a violência que é ler a si mesmo a partir de um padrão de alfabetização e escolarização, que é a norma operante no mundo.

Enquanto possíveis produtores dessa violência, identifiquei discursos amplamente reproduzidos sobre escola, do tipo: *escola é um lugar bom e de aprendizagem, quem vai para a escola e não aprende é porque não quer aprender, quem não estuda é burro, estudar para crescer na vida, conhecimento é a única coisa que ninguém pode nos tirar*, entre outros. Me parece que esses discursos, muitas vezes naturalizados e propagados pela sociedade, são capazes de produzir processos de subjetivação, fazendo com que pessoas ajam segundo eles, pensem sua vida a partir daquela referência, daquela norma, e assim, permaneçam sempre à margem dessa sociedade que, ao contrário deles, seria “evoluída”. A produção discursiva escola, então, sustenta o binarismo moderno “civilizado/primitivo” (QUIJANO, 2005).

Assim, sou levada a pensar na condição de subalternidade que se encontra uma pessoa classificada como analfabeta, bem como nas relações de poder que constituem essas categorizações. Nessa direção, cabe também a reflexão sobre processos de dominação produzidos através de discursos sobre a escola e escolarização, propagados pela sociedade e capazes de interferir no modo como uma pessoa entende a si mesma.

Essas discussões também me chamam atenção para a tentativa, por diversos entrevistados, de retomar os estudos depois de adultos, prática muitas vezes disparadora dessas visões negativas em relação a si. Em todos esses casos, os entrevistados acabaram deixando de frequentar a escola pouco tempo depois, sem terem conseguido se alfabetizar. Em alguns casos a idade mostrou-se determinante, e a justificativa foi a de que já estariam velhos demais para aprender a ler e a escrever;

em outros, a causa do abandono escolar estava ligada à falta de atenção do professor, ou ainda à revolta proporcionada pela injustiça que é estar prestes a receber um diploma, mesmo não tendo conseguido se alfabetizar.

Todos esses aspectos que envolvem minha pesquisa de mestrado serviram como disparadores para a construção desta pesquisa de doutorado. Essa, por sua vez, é construída com pessoas que, na fase adulta, procuraram instituições de ensino em busca da alfabetização, e tem a intenção de investigar problemáticas que surgem no processo de alfabetização dessas pessoas em um espaço institucional de ensino. O que se pretende conquistar quando, após adulto, se procura por alfabetização formal? Como acontece a alfabetização (e a alfabetização matemática) de adultos? Como operam as relações com a matemática nesse espaço? Que Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é produzida nesse espaço?

A proposta inicial era realizar a pesquisa em uma turma de alfabetização pela Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Minha intenção era acompanhar a turma assistindo as aulas, com especial atenção ao que acontece nas aulas de matemática, investigando a dinâmica construída no ambiente por meio das relações entre alunos, professor-aluno, aluno-aula de matemática, entre outras interações possíveis. Além disso, a proposta envolvia a produção e análise de narrativas com alunos e professores da turma.

Com a pandemia de Covid-19, esses planos iniciais precisaram ser adaptados. As aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil, estávamos vivenciando uma situação inesperada e sem previsões assertivas do retorno a um convívio social intenso como acontece em uma sala de aula. Nesse momento, eu acreditava que as aulas voltariam a ser presenciais, no pior dos cenários, no início de 2021. Não foi o que aconteceu.

O processo de busca por uma escola aconteceu no final de 2019, quando participei como parecerista na primeira Feira de Ciências, Inovação e Tecnologia da REME (Rede Municipal de Educação) em Campo Grande/MS. O convite veio por meio da Ana, uma querida colega do grupo de pesquisa, a mesma que me apresentou, entre uma avaliação de trabalho e outra, à Sintia, que trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com a EJAI.

Na ocasião, nos apresentamos e trocamos poucas palavras, comentei brevemente sobre a pesquisa que pretendia desenvolver e combinamos que eu

entraria em contato para conversar sobre como funcionava a EJAI em Campo Grande/MS.

Em 2020, em um dia de angústia causada pela fuga constante do início da pesquisa, liguei para Síntia, impulsivamente. Eu não havia decorado falas e pensado em possibilidades de resposta para os diversos andamentos possíveis da nossa conversa (como eu certamente faria), mas ainda assim, marcamos um dia e horário para uma conversa pessoalmente, na SEMED.

Eu estava nervosa, fui em alguns lugares errados no prédio da Secretaria Municipal de Educação, até que fui orientada à sala correta. Ela me recebeu muito bem, ouviu minha proposta de pesquisa e me contou sobre a dinâmica da EJAI naquele momento. Soube que, em Campo Grande, somente as escolas municipais oferecem a etapa de alfabetização, que é o foco desta pesquisa. Síntia trabalhava na coordenação, fazia visitas quinzenais às escolas que ofereciam a modalidade e auxiliava a direção das escolas em tudo que se referia à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, em todas as fases.

Na ocasião, consegui uma lista das escolas municipais com as respectivas fases da EJAI que cada uma oferecia, o contato da direção, coordenação e o endereço. Síntia destacou duas delas que ofereciam a etapa de alfabetização e que eram coordenadas por pessoas cujo trabalho ela confiava e admirava. Saí da nossa reunião esperançosa e com duas indicações de escola.

Entrei em contato com a Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça por meio da coordenadora da EJAI, professora Sueli, que desde o primeiro contato se mostrou aberta a me receber. Como já estávamos enfrentando a pandemia de Covid-19, as escolas estavam fechadas e Sueli me propôs que fizéssemos uma reunião em sua casa. Na reunião, expliquei a ela minha proposta de pesquisa e ela me explicou como a EJAI funcionava na escola e como estavam trabalhando na pandemia. Sueli me pareceu uma coordenadora organizada, presente e ocupada. Em vários momentos durante nossa conversa, recebia e enviava mensagens de texto e áudio pelo *WhatsApp* para resolver situações referentes à escola. Reflito brevemente sobre os limites entre o profissional e o pessoal, esgarçados durante a pandemia, se é que essas barreiras eram bem delimitadas antes.

A escola oferecia as etapas Inicial I e Inicial II da alfabetização pela EJAI, em que a primeira corresponderia do 1º ao 3º ano e a segunda do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo ela, se o aluno nunca frequentou a escola ou não tem esses

registros, é matriculado na turma do Inicial I, e se ele já tem algum registro escolar, mesmo que não tenha se alfabetizado “na prática”, é matriculado no Inicial II. Fui informada que nas salas do Inicial I e II existem alunos em diferentes níveis de alfabetização, e que isso era conhecido e trabalhado pelos professores de acordo com esses níveis e das particularidades dos alunos.

Com o início da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e as escolas seguiram funcionando com aulas remotas. Os professores elaboravam o que chamam de Caderno de Atividades para cada nível de ensino e esses cadernos eram enviados aos alunos pelo *WhatsApp* ou entregues pessoalmente ao aluno na escola. Esses cadernos são um arquivo PDF contendo um compilado de atividades programadas para determinados dias de aula. Durante o ano de 2020, foram produzidos e trabalhados seis cadernos com a turma Inicial I e seis com a turma Inicial II.

As aulas remotas aconteciam pelo *WhatsApp* no período noturno, obedecendo a divisão de horário das disciplinas. Geralmente, o professor de cada matéria pontuava quais atividades precisavam ser realizadas naquela aula e alguns enviavam áudios e/ou vídeos explicativos.

Na conversa que tive com Sueli, ela me explicou que eu só poderia iniciar a pesquisa efetivamente quando tivesse a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, eu só poderia acompanhar o grupo do *WhatsApp* das turmas e ter acesso aos materiais após essa aprovação. Esta pesquisa obteve aprovação da SEMED e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS⁵, que dependem uma da outra e estão envolvidas por questões burocráticas que dificultam a realização da pesquisa.

Para obter a aprovação do Comitê de Ética precisamos ter a aprovação da SEMED e da direção da escola em que a pesquisa será realizada. No entanto, para conseguir que a SEMED autorize a pesquisa em alguma de suas escolas, precisamos ter ao menos submetido nosso trabalho ao Comitê de Ética (comprovado por meio de um número de protocolo de submissão). Isso significa que iniciamos o processo para autorização de realização da pesquisa com a certeza de uma resposta negativa do Comitê de Ética, em um primeiro momento.

Submeti meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil pela primeira vez em 15 de junho de 2020, e enviei um ofício à Secretaria

⁵ Parecer consubstanciado do CEP nº 4.407.815.

Municipal de Educação explicando sobre a pesquisa e pedindo autorização para realização na Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça⁶. O primeiro parecer do Comitê veio no dia 20 de agosto de 2020, constando como não aprovado e com uma lista de pendências e inadequações a serem corrigidas.

Recebi autorização da SEMED para a realização da pesquisa com a condição de que entregasse futuramente uma cópia da aprovação do Comitê de Ética. Levei a autorização da SEMED até a escola e conversei com a diretora, que também autorizou que eu realizasse a pesquisa. Com isso, submeti um novo projeto ao Comitê de Ética em 09 de outubro de 2020, dessa vez com autorização da SEMED e da direção da escola, e o parecer favorável a realização da pesquisa veio em 18 de novembro de 2020. Eu poderia então dar início à pesquisa, pois o Comitê pede que a produção de dados comece somente após o parecer favorável da instituição, que estaria se dedicando a proteger os participantes da pesquisa e, sobretudo, a Universidade.

Somente após todas as aprovações necessárias, pude acompanhar as turmas Inicial I A e Inicial II A pelo grupo do *WhatsApp* e ter acesso aos Cadernos de Atividades elaborados pelos professores e trabalhados durante os meses em que as aulas foram suspensas, em 2020. Foram elaborados seis cadernos para cada fase, contendo atividades de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Na ocasião em que conversei pela primeira vez com a coordenadora Sueli, eu tinha esperanças de que em 2021 as aulas já não estivessem acontecendo de forma remota e que eu pudesse acompanhar as turmas presencialmente, como havíamos pensado no projeto de pesquisa. Mas as aulas iniciaram de forma remota também no ano de 2021, em fevereiro, e seguiram nessa modalidade durante o primeiro semestre letivo. A coordenadora Sueli me informou que na etapa de alfabetização da escola, em 2021, só teria uma turma da fase Inicial II, pois não houve matrículas suficientes para abrir uma turma da fase Inicial I.

Receber essa notícia me trouxe uma preocupação imediata: eu teria o que pesquisar? O que a não abertura de uma turma da fase Inicial I influencia na produção de dados da minha pesquisa? O que não ter aulas presenciais modifica uma pesquisa que foi pensada, inicialmente, para ser realizada nesses termos?

⁶ Rua Belmira Pereira de Souza, nº 490, bairro Universitário, Campo Grande/MS.

Diante desse novo cenário e após reuniões de orientação, decidimos realizar a pesquisa nos termos que se colocaram: de forma remota, com os materiais disponibilizados para as turmas Inicial I e II em 2020 e com os materiais e acompanhamento da turma Inicial II pelo *WhatsApp* em 2021. Outra modificação se deu na elaboração do Caderno de Atividades, que era responsabilidade dos professores e passou a ser produzido pela REME, intitulado Caderno Base da REME.

Não teríamos como falar desta pesquisa sem mencionar os impactos causados pela pandemia de Covid-19 na sociedade como um todo e, principalmente, na rotina da escola como conhecíamos. A situação pandêmica perpassa a pesquisa e produz fortes marcas, tanto no meu processo como pesquisadora quanto na dinâmica que as escolas precisaram criar para se adaptar à situação. Todo esse deslocamento me gerou insegurança e me fez questionar até mesmo o que entendo por escola. Na ocasião, pensei: como fazer uma pesquisa agora que “não tem escola”?

Essa ideia da ausência de escola encontrou vazão para se manifestar diante das incertezas que se instauraram com a pandemia. Lidar com essas mudanças como se a escola tivesse deixado de existir é reduzir uma ideia de escola enquanto aquele espaço físico, com salas de aula, cadeiras enfileiradas, quadro grande, entre outros elementos reconhecíveis. Naquele momento, quando a escola se apresentou de outra forma, causando estranhamento, surge um convite a pensar nela. Existe escola. Uma escola acontece nesse contexto remoto. Que escola acontece quando extrapola aquele espaço reconhecível e passa a habitar nossas casas? Que escola é possível acontecer quando não se tem internet para acompanhar as aulas diárias? Que escola acontece quando somente podemos estudar por um caderno de atividades, com um contato limitado com os professores?

É importante ressaltar que, ao falarmos de escola, estamos considerando toda a sua pluralidade. Fernandes e Garnica (2021) afirmam a inexistência de um professor genérico, e podemos declarar o mesmo sobre a escola: a escola genérica não existe. Existem escolas que acontecem na pandemia, que surgem a partir de uma variedade de contextos, espaços, tempos, que precisam ser considerados. Ainda que alguns elementos permaneçam reconhecíveis, cada escola existe à sua maneira, e rejeitar uma compreensão universal é colocar em prática uma postura problematizadora, que colabora com um fazer pesquisa que se pretende decolonial.

No segundo semestre de 2021, as aulas presenciais foram retomadas e outra escola se fez. Os elementos reconhecíveis que me referi acima dão um vislumbre de

que “a escola voltou”, mas ela nunca deixou de existir, e mesmo presencialmente, ela não existe igual aos tempos pré-pandemia. Em 2021 usamos máscaras, passamos álcool nas mãos e não pudemos ocupar livremente as mesas e cadeiras. Em um poema cuja autoria é erroneamente atribuída à Paulo Freire, está escrito que “escola é, sobretudo, gente”⁷. Escola era a nossa organização presencial receosa, eram as aulas pelo *WhatsApp* e a dinâmica construída em casa, escola foi até a ausência daquelas pessoas que não apareceram para compor a turma Inicial I em 2021, que não existiu. É com essa escola, ou essas escolas, que pensei esta pesquisa.

Na modalidade presencial, acompanhei as aulas da professora Marilene, pedagoga que ministrava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, assistindo as aulas de segunda à quinta-feira, conforme a tabela abaixo, que mostra os horários das aulas da Turma Inicial II A no ano de 2021.

Tabela 1 - Horários de aula da Turma Inicial II A em 2021

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Artes	Matemática	Ciências	Língua Portuguesa	Educação Física
Artes	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Ciências
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História	Matemática	Educação Física
Geografia	Língua Portuguesa	História	Matemática	Ciências

Fonte: Produção da autora.

Durante as aulas, me sentava no fundo na sala e fazia anotações em um caderno de campo, registrando o que era ministrado em cada aula e, principalmente, algumas frases e situações que me chamavam atenção. Em certos momentos durante a aula, quando as alunas⁸ estavam copiando ou comendo, a professora conversava comigo sobre a aula ou mesmo aleatoriedades. Passava a maior parte do tempo observando, mas houve situações em que fui chamada para auxiliar alguma aluna a fazer o exercício proposto.

⁷ A autoria do poema “A escola” é amplamente atribuída a Paulo Freire, embora não tenha sido publicada pelo autor em nenhuma de suas obras. O site www.paulofreire.org esclarece, na aba de “Perguntas Frequentes”, que segundo os filhos de Paulo Freire, o poema não foi escrito pelo autor, e sim por uma educadora enquanto assistia uma de suas palestras, inspirada por suas ideias, que lhe entregou o papel sem identificação. Paulo Freire foi somente o porta-voz do poema de autoria desconhecida.

⁸ A turma que acompanhei era frequentada somente por mulheres.

A turma era frequentada somente por mulheres. Entrevistei a maior parte das alunas, mas não consegui entrevistar todas, pois faltavam com frequência e comecei as entrevistas um pouco tarde. Queria que nos conhecêssemos e que minha presença não causasse incômodo na sala de aula. Ivanete foi de quem mais me aproximei, conversávamos nos intervalos e por vezes ela me pedia para ler alguma mensagem que haviam mandado em seu *WhatsApp*, pois costumava usar o áudio como recurso no aplicativo.

As entrevistas foram realizadas na escola, e houve certa resistência por parte de algumas delas quando eu comentava sobre meu trabalho e fazia o convite para a entrevista. Em um primeiro momento, Maria Socorro ficou receosa e se esquivou do convite, não me deu uma resposta concreta, mas aceitou depois que fiz a entrevista com a Ivanete. Algumas demonstravam preocupação com a gravação em vídeo, e por esse motivo, usamos somente gravação em áudio.

Neste trabalho, a confiança pode ser pensada enquanto fator metodológico. As alunas demonstravam gostar da professora que acompanhei, a professora demonstrava gostar de mim, e isso se mostrou decisivo no aceite do convite para a entrevista. Ser representante de uma escola não foi suficiente para o aceite imediato, minha posição na malha de poder que opera no contexto escolar não se mostrou significativo no contexto da sala de aula que acompanhei. Ali, ocorria um vazamento, a turma operava em outra lógica: a da confiança. Aconteceu algo como: eu confio na professora, se ela confia em você, então eu confio em você.

A negociação da entrevista com a maioria delas foi realizada nesses termos. Havia certo receio em conceder uma entrevista, que foi diminuindo durante a realização desta e deu lugar a certa tranquilidade quando fiz a leitura da textualização para cada uma delas. Esclareci que era uma opção a leitura da textualização ser feita por outra pessoa, inclusive pela professora Marilene, mas todas concordaram que a leitura fosse feita por mim. Naquele momento, senti que havia uma maior tranquilidade e confiança, talvez por se reconhecerem no que estava sendo lido. Somente Ivanete pediu para alterar um pequeno trecho da entrevista em que citava um nome.

Havia maior tranquilidade nelas, mas não em mim. Uma questão problemática e, de certa forma, violenta, foi a aprovação formal que precisamos conseguir para o uso da entrevista e, principalmente, o aceite por parte de cada uma das entrevistadas para participar da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética, por meio da assinatura do TCLE, com várias exigências de informações que precisei registrar.

Quanto à carta de sessão de direitos, autorizando o uso das entrevistas, fiz a leitura e tentei explicar o que significava os termos técnicos que havia lido, que elas estavam autorizando que eu usasse a entrevista em meu trabalho, que o trabalho seria público, entre outras informações necessárias para a academia. Algumas questionavam: “Todo mundo vai ver?”. Como se responde essa pergunta de forma satisfatória? Como tornar esse processo menos violento?

O TCLE que li e pedi que assinassem tem 2 páginas de informações técnicas que visam resguardar a UFMS de problemas futuros. Foi extremamente desconfortável estar e colocar as mulheres com quem conversei nessa situação. Servi exemplarmente a um sistema colonizador e tinha consciência disso. Uma via do TCLE, que também era assinado por mim, foi entregue a cada uma delas. Todo esse processo é colonizador e excludente, evidenciando a hegemonia da escrita em detrimento da oralidade.

Existe um contexto político quando pensamos metodologicamente a produção da pesquisa em Educação Matemática em colaboração com sujeitos cujas vozes não eram consideradas como fontes de pesquisa, como é o caso de pessoas não alfabetizadas. Fernandes e Garnica (2021) discutem esse cenário:

Devemos abraçar uma metodologia política no lugar de uma metodologia normativa, diversificando nossos procedimentos de construção, de registro, de apresentação e de autorização dos dados que nos servirão no processo de investigação. Devemos rever os manuais, as etiquetas, os protocolos, as palavras, os documentos exigidos pelo Direito e tantas outras formalidades que, na relação com outros sujeitos, cenários ou conhecimentos, exigem ser revisitados. Essa reavaliação passa pela constituição de éticas de pesquisa menos preocupadas em resguardar pesquisadores, seus grupos de pesquisa e instituições, e mais atentas aos sujeitos que compartilham seus modos de vida para que haja produção de um conhecimento (do) coletivo. Acreditamos que apenas quando a pesquisa nos passa – e não quando meramente passamos pela pesquisa – temos a sensibilidade para reorientar nossas diretrizes metodológicas, construindo um caminho singular e especialmente comprometido com o novo contexto político que se aproxima da Educação Matemática (Fernandes; Garnica, 2021, p. 14-15).

É urgente e necessário pensar formas de cumprir esse processo burocrático de maneira a subverter a lógica colonizadora, que mais uma vez prevaleceu. Talvez as histórias de vida dessas quatro mulheres nos deem pistas de como praticar movimentos insurgentes que desobedeçam às regras impostas.

Foi nesse contexto de falta de controle sobre os caminhos da pesquisa, de cumprimento de normativas institucionais excludentes, de entendimento dessa escola que me encontrei com as ideias de Paulo Freire. Esse encontro se deu, de forma mais aprofundada, somente no período do doutorado. Passei a graduação em Licenciatura

em Matemática e o mestrado em Educação Matemática conhecendo vagamente suas ideias, em sua maioria as frases amplamente citadas em posts clichês de Redes Sociais.

Reconheço certa ironia nisso tudo, já que como consequência de uma nova onda conservadora que atingiu o país, Paulo Freire recentemente voltou a ser alvo de críticas e ataques, como bem destaca Haddad (2019). Patrono da Educação Brasileira, responsabilizado por tudo de negativo que se consegue atribuir à educação do país atualmente, mas que uma professora em formação jamais havia lido um livro completo.

Já que nunca havia tido verdadeiro contato com sua obra, os fragmentos de meus breves encontros com Paulo Freire, por meio de frases soltas ou do que outras pessoas discutiam sobre ele, me causavam certo conflito. Como alguém fala de amor ao falar de educação? Meu maior receio era romantizar sua obra e suas ideias. Como é de meu feitio, adiei nosso encontro. Encontrei um autor cujas ideias eu gostava e que escreveu sobre Paulo Freire e fiz a leitura de um livro (Kohan, 2019). Queria construir uma armadura para, enfim, encarar este senhor. Até que em uma reunião, quando comentei com minha orientadora sobre a estratégia criada, de ir me aproximando aos poucos, com várias pessoas à minha frente e com todo receio que consegui angariar, ela me disse que eu precisava somente parar com isso e lê-lo, tirando minhas próprias conclusões. Como considerar definitivas as impressões construídas a partir de fragmentos soltos? Como considerar definitivas quaisquer impressões?

A partir daí, começou meu contato mais direto com a obra de Paulo Freire. No primeiro semestre de 2021, participei como ouvinte da disciplina “Paulo Freire e Educação Matemática”, ministrada pela professora Ana Paula Malheiros, que aconteceu de forma remota, mas fazia parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus de Rio Claro. Apesar de também realizar leituras externas ao cronograma da disciplina, o espaço que construímos foi fundamental para que eu pudesse discutir aspectos principais da obra de Paulo Freire e dialogar com os escritos que ele deixou, deixando de lado a armadura que construí, trocando o medo de romantizar suas ideias pelo respeito a elas e pela possibilidade de questionar, característica do diálogo, que o autor defendia.

É interessante pensar que flertei com adiamentos no empreendimento de me colocar a fazer perguntas a Paulo Freire, por meio de suas obras. Um jogo de

autoridade operava quando fiz isso, e minha expectativa era que um jogo semelhante operasse quando me apresentei como pesquisadora na sala de aula e esperava que todas as mulheres que ali estavam aceitassem ser minhas interlocutoras em uma entrevista. A lógica, nesse momento, se mostrou outra, a confiança surgiu enquanto fator metodológico importante.

Ao tecer algumas ponderações sobre pesquisas (auto)biográficas, Larrosa (2014) pontua sobre um episódio em que visitou um acampamento dos sem-terra no interior do Rio Grande do Sul para fazer uma entrevista, e conta que apesar de seus vários incômodos e ressalvas quanto aquela visita, realizou a entrevista com uma mulher cujo nome sequer recorda. Sobre o episódio, o autor relata:

Como me sentia um pouco envergonhado com a impunidade com a qual poderia fazer qualquer pergunta, inclusive as mais pessoais, as mais indiscretas, tratei de imaginar uma situação inversa: um membro do MST que chama a minha porta, que se declara interessado pelas histórias de vida dos professores universitários homens e heterossexuais de minha geração, que espia assombrado minha casa, que se deixa servir uma taça de vinho, que se sente autorizado a perguntar qualquer coisa sobre o meu modo de vida, minha trajetória pessoal, minhas expectativas, minhas ideias, meus amores, minhas conquistas e frustrações, minhas alegrias e tristezas [...] (Larrosa, 2014, p. 719).

Esse episódio expõe a malha de poder que confere autoridade a certos sujeitos para que possam dizer o que dizem, enquanto retiram de outros a legitimidade de suas vozes. Me faz refletir sobre as pesquisas com grifes e o perigo de cair da armadilha de usar autores conferir legitimidade à narrativa das mulheres que entrevistei, e não lidando com ambos como vozes que me ajudam a dialogar e problematizar acerca da temática que me propus.

Mais do que um agrupamento de autores, a tentativa de operar em uma perspectiva decolonial é uma postura investigativa que passa pelo questionamento, pela denúncia, pela percepção de nós mesmos e por uma ética que nos permite recalcular a rota. É preciso confrontar nossos modos de fazer pesquisa para que não se cristalizem em certezas que podem ser replicadas em todas as investigações, em todos os espaços, lugares, tempos.

Diante disso, esta tese é uma composição dos fragmentos do meu encontro com Paulo Freire, dos adiamentos que promovi, das conversas que empreendi com suas ideias enquanto revisitava as narrativas de Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, do meu encontro com elas, dos pensamentos que surgiram enquanto percorria as linhas escritas durante as observações das aulas, ao mesmo tempo em

que refletia sobre a EJAI e dialogava com os estudos sobre colonialidade/decolonialidade.

Parece tudo ao mesmo tempo porque sinto assim. Sinto que esta tese não tem só o tempo que este relatório precisou para ser concluído, talvez tenha mais, talvez menos. Talvez eu precise excluir as fugas. Talvez as fugas sejam parte importante do processo que esta tese levou para ser o que é. Algumas reflexões precisaram demorar, como as que envolvem o pensamento decolonial, outras doeram, como a leitura de partes das narrativas ou a parte burocrática que envolveu a autorização das entrevistadas para o uso de suas narrativas.

Diante disso, não consigo dissociar certos diálogos, que não tem um lugar específico nesta tese: estão por toda parte, seu lugar é a tese. Mesmo que eu tente estabelecer certa organização e sequência, algumas coisas escapam, porque me escapa a capacidade de não as conectar naquele momento. A seguir, apresento as narrativas de Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, ou talvez elas se apresentem enquanto protagonistas e narradoras de suas histórias, junto a reflexões metodológicas, e não só isso.

3. HISTÓRIAS QUE SÓ EXISTEM QUANDO LEMBRADAS⁹

3.1 ELENA EM 28 DE OUTUBRO DE 2021: o gostoso é contar história, se não contou também já morreu, né?

Eu chamo Elena, tenho 60 anos e sou de Alagoas, São José da Tapera. Eu vim pra Campo Grande porque tenho um irmão que morava aqui no Mato Grosso do Sul, mas no município de Dourados, ele ainda mora lá até hoje. Ele veio de lá pra cá e quando completou 10 anos que ele tava aqui, aí ele voltou pra lá e falou: "Faz 10 anos que eu tô lá e se tiver algum dos meus irmãos e das minhas irmãs que quiser ir comigo, eu tô levando, eu tô até pagando!".

Eu fui com ele porque não gostava muito de lá. Eu sou sem mãe, meu pai ficou viúvo e com 10 filhos, eu não sou nem das mais velhas e nem das mais novas, eu sou daquelas do meio, aí depois de 6 anos meu pai casou de novo com uma mulher que meu santo não batia com o dela, a gente sempre brigava porque quando ela chegou, ou ruim ou mal a gente tinha uma vida, e de repente essa mulher chegou botando ordem, quebrando tudo, dizendo que as coisa iam melhorar, e eu tenho muita mágoa, até hoje com 60 e poucos anos eu tenho mágoa dela.

Eu sempre converso com meu irmão, pergunto como ela tá de situação, porque meu pai construiu outra família e ele morreu, e a mulher ainda tá dando sopa, ainda tá viva, aí as vezes eu vou lá e ainda pergunto pro meu irmão se ele tem contato com ela. Eu falo assim: "Se Deus me desse com o que, uma pessoa que eu não ia ajudar era a fulana, ela nunca fez nada de bom pra mim, ela só piorou".

Então, que nem eu tava falando, quando meu irmão me trouxe, eu morei em Dourados na casa do meu irmão uns dois, três anos, aí depois eu arrumei um namorado e casei. Quando eu conheci ele, ele tava com a perna quebrada, e quando a gente se encontrou ele falou: "Vou casar com você!". Aquilo pra mim era a mesma coisa de morrer! Eu nunca tinha visto um ser humano falar "Vou casar com você, você vai ser a mãe dos meus filhos!". Eu falei "Ué, tá ficando é doido", falei "Eu??? Eu nem te conheço!", com essas palavras, e ele falou "Ah, pois eu vou levantar dessa cama e eu vou casar com você". Aí nós nos conhecemos, casamos e viemos embora pra cá, em Campo Grande.

⁹ Título em referência a filme dirigido por Julia Murat.

Eu não conhecia ninguém, a irmã dele convidou pra ir na casa da mãe dela e eu fui, e foi quando eu conheci ele, esse rapaz da perna quebrada em cima da cama que falou que ia casar comigo. Eu não acreditei muito no que ele tava falando, não. Na hora que eu ia saindo, ele falou: "Me dá um beijo!". Aquilo era a mesma coisa de ter me jogado um balde d'água. Eu era tão desconfiada, tão desanimada, eu já não tava gostando porque eu vim e aquele cara com tanta gracinha pro meu lado, e no final da história ele ainda falou pra eu dar um beijo nele... Esse dia era recém que ele tinha quebrado a perna, aí ele esperou, esperou, esperou, esperou até as coisas acontecer, sarar, aí ele foi lá no meu irmão e eu tava lá, aí ele falou pra mim: "Você lembra quando eu te conheci, que eu tava com a perna quebrada? Eu não disse que eu ia casar com você? Eu vou casar com você!", eu falei "Por quê?", aí ele falou "Primeiro porque eu conheço seu irmão, terceiro que eu fui com seu santo e se você não voltar embora de volta nós vai é casar". E não deu outra. Casemos nos dois casamentos.

No dia do casamento, menina, tava frio, frio, frio, frio que dá licença! Eu não sabia que era frio no Mato Grosso do Sul. Frio que doía, mas nós casou e todo mundo foi. Nós moramos lá mesmo onde meu irmão mora, em Dourados. Quando eu tinha dois filhos, meu sogro inventou de vim pra Campo Grande e a gente veio, e tô aqui até hoje.

Acho que eu tinha uns 18 quando eu vim com meu irmão pra Dourados, acho que tinha quase 20 quando casei e depois que eu vim morar pra cá, eu tive mais filho e já voltei em São José da Tapera pra visitar, só que não gostei, eu achei que a loucura que eu fiz de vim foi bom até agora, tô gostando. É que as amizades que você tem há 40, 50 anos, quando você volta o povo já não te conhece mais não, minha filha. Eu fui depois de 30 anos. Todo mundo falava "Você tem que ir com 20, você tem que ir com 30", eu falo que 30 não, menos, porque aí o povo ainda te conhece, lembra de você. Então eu fui, mas não gostei e não voltaria. Inclusive, eu tenho até um pedacinho de terra lá que eu herdei.

Então meu pai casou, morreu e deixou um monte de filho. A maioria tá tudo lá, mas já veio de lá pra cá dois filho da minha madrasta. Filho da minha mãe tinha eu, meu irmão que me trouxe e mais outro aqui, só que esse meu outro irmão já morreu, o que me trouxe tá vivo e agora tem esses dois da minha madrasta. Mas são irmão da gente e eles são bem legal, na minha opinião eles são legal da parte do meu pai, porque da parte da mãe é terrível demais.

Tem uns dez anos que meu marido morreu, agora eu tô com meus filho em casa, moro eu, dois filho e meu neto. Eu tinha seis filho, agora eu tenho dois, e de dois é uma menina e um menino, os outros quatro morreram. Uma vez morreu duas meninas num dia só de acidente no mar, em 2000. Uma menina tinha se envolvido com meu genro, já tinha um menininho de dois anos, e a outra menina já era casada, acho que ela já tinha uns 20 anos e uma menina de uns três anos. As duas meninas morreu num dia só, elas moravam em Fátima do Sul. Aí uma brigou com o marido, se brigaram, se largaram e vieram só pra morrer. Esse meu neto que mora comigo eu que criei, era filho da minha filha, e essa menina que era da minha outra filha já é casada hoje em dia, o tempo passou, ela já tem 20 anos e três filhos, já é operada. Eu tenho até bisnetos. Hoje mesmo eles tava os três mais eu em casa.

Quando vai todo mundo lá em casa, se eu disser que gosto eu tô mentindo, se eu disser que não gosto eu tô mentindo. Eu gosto de bagunça, de rádio ligado, de televisão. Qualquer coisa pra não ficar relembrando, remoendo... Antigamente eu trabalhava, toda vida eu trabalhei, toda vida, toda vida, toda vida. Pra ser sincera, minha carteira nunca foi registrada, todo mundo ia na porta da minha casa, me chamava pra trabalhar, eu dizia "Trabalho é comigo mesmo, vou!", ficava um ano, dois ano, quatro ano, cinco ano, tem lugar que eu fiquei 17 ano, mas carteira nunca assinaram.

Eu trabalhava lavando, passando, cozinhando, cuidando de moleque. Tem moleque que já tá dando aula, o moleque que eu limpei a bunda, que eu mandava lavar o zóio, que eu mandava tomar banho, acredita? O meu neto que tá morando comigo já fez faculdade, o meu neto, aí quando tudo aconteceu, que os filho morreu, que o marido morreu, aí é que eu fiquei sozinha. Os filho tá morando é hoje, recente, mas o que eu já passei minha filha, sozinha, ahá... "fica quieta"!

Fiquei tempos sozinha, morando só com esse meu neto que eu cuidei quando a mãe morreu. Ele tem pai, mas ele falou "Eu fico é com a minha avó!". Inclusive ele já falou várias vezes que se ele comprasse uma casa, ele até quer uma namorada, ele quer um ser humano, mas prefere morar mais eu. Agora ele não tá falando mais porque já conseguiu, só que agora eu não posso morar mais ele, porque eu tenho uma casa de táuba, e meu irmão falou pra mim assim: "Ó, Elena, vou falar uma coisa pra você, a minha casa ela é de táuba, se você sair de dentro dela, ela vira galpão de milho, ela se acaba". Agora eu não posso ir mais o meu neto morar em casa bonita por causa da casa, eu tenho que ficar na casa. A casa vai acabar se não abrir por

causa do tempo, da chuva, do sol... Casa de táuba você tem que fazer rebuliço, tem que fechar porta, abrir porta, tem que entrar vento, entrar ar, entrar isso, entrar aquilo.

Mas meu neto não vai hoje nem amanhã, minha filha, ele tá devagar. Meu neto quer ponhar tudo dentro da casa, quanto tiver prontinha, guarda-roupa, cama, fogão, calçada feita, banheiro pronto, banheiro isso, banheiro aquilo, até a frente da rua, a calçada. Ele ainda não vai morar na casa, ele disse que quando ele for só vai faltar a compra! Só a compra! Feijão, arroz, carne e pronto. Vai passar 10 anos se for possível, mas na hora que você entrar dentro tudo que precisa numa casa tá ali. Não vai esperar pra amanhã ou depois ponhar isso, ponhar aquilo, ponhar um tanque, ponhar um armário embaixo da pia, e tem que ser agora enquanto ele tá sozinho, enquanto não tem ninguém pra encher o saco. E fica só eu dizendo: "É isso mesmo, é isso mesmo, é isso mesmo!".

Voltando ao assunto de trabalhar, eu sou pensionista do meu marido agora, mas eu trabalhava. Eu trabalhava pra um homem bem conhecido na minha vila, só que era velho, velho, velho, e o cara morreu! Aí eu perdi o serviço e nunca mais achei. Aí eu aproveitei o embalo que eu tava desempregada, precisava operar do útero e fui. Eu nem te conto, eu tinha um problema e eu conversei com muita gente mais velha pra poder entender, mais novo não serve, tem que ser mais velho. Minha filha do céu, nem te conto... Eu fiquei com um medo, um medo... Pensei que eu ia morrer naquele dia, naquela hora, aí eu conversei com uma velhinha, e a velhinha falou "Que nada! Isso aí é normal, de tanta força que você fez pra ter os filhos o útero sai mesmo pra fora", aí eu falei "E o que eu faço agora?", aí ela falou "Tem que ir no médico". Aí eu aproveitei o embalo que o velhinho morreu e eu tava desempregada e fui fazer a operação. Eu tava estudando já quando eu tirei, foi ano passado, já fez um ano. Então eu trabalhava, mas aí o velho morreu e acabou, acabou a história.

Eu não estudei quando era criança, mas adulto já fui umas 70 vez. Mentira, umas duas, três. Na igreja católica eu já fui quando meu neto era neném, por isso me deu vontade de eu vim, porque eu ia com meu neto no colégio, eu levava toalha e colocava no chão pra ele dormir um sono enquanto eu estudava, e hoje em dia ele é formado e eu sou burra. Falei: "Não, eu vou é pro colégio, eu vou voltar, nem que eu não aprenda tanto, mas eu vou voltar!".

Mas pequena não estudei, é que quando nós era pequeno, meu pai morava num sítio, quando ele casou com a minha mãe há mil anos atrás ele morava num lugar, onde eu nasci, depois eles foram pra outro lugar. Os outros nasceram nesse

outro lugar, aí quando minha mãe teve os dez, ela morreu e meu pai não tinha muitos anos que morava nesse lugar. No final da história, ele aprendeu antes de morrer, a minha madrasta ensinou ele. Você quer saber uma coisa? As coisas melhorou pra lá não tem muito tempo, não tem muito tempo que apareceu colégio perto da terra do meu pai, foi agora quando eu fui, agora quando eu fui que tava falando em professora, falando que tem que ponhar uma pra lá, que já tem bastante aluno. Mas agora, agora minha filha. Depois de 30 anos, agora que vai ter um colégio lá perto do meu pai. Meu pai já até morreu, nós já até saímos de lá. Outras pessoas que vão estudar, entendeu?

Eu voltei agora pra escola por causa da solidão. Quando você se acha dentro de uma casa sem marido, sem serviço, pensei: "Eu tenho que fazer alguma coisa da minha vida, eu tenho que ir!!!". E chorar, e chorar, e erguer a cabeça e pedir "Senhor, me dá uma luz!", aí eu conversei com um dos meus filhos que disse assim: "Eu acho que a senhora tá perdendo é tempo, a senhora podia ter ido". Eu ia quando eu tinha um menino pequeno, eu ponhava toalha, levava o guri pegado na mão e deixava ele dormir quietinho. "Cala a boca rapaz, no caminho, quando eu for daqui pra lá eu vou levar um dinheiro e vou comprar maria mole, pirulito, eu compro um monte de coisa pra você, se você for sem reclamar, sem chorar, e chegando no colégio a vó vai levar uma toalha e aí você deita". Pra igreja eu cansei de levar, pro colégio, e depois eu parei, o marido morreu, eu fiquei... Eu até achei que meu mundo tinha acabado. Muita coisa na vida acontece e você pensa: "Morri, até eu já morri, não tem muita saída". Aí fiquei nessa e agora tô aqui.

Eu gosto de vir pra escola, eu gosto de tudo, de tudo, de tudo, de tudo! De estudar, apagar, fazer de novo, apagar, fazer... essa é a vida! Mas que nem diz o ditado, até acaba me dando vontade de ir embora, mas eu não vou por causa do meu colégio. Me dá vontade de ir embora pro sítio lá no meu irmão, em Dourados, mas agora pesou foi muito, apareceu meus filho, um já tem 40, outro 30 e pouco, ficaram tudo velho e todo mundo tá dizendo que vai sair e ninguém vai ficar na minha casa. A ideia era eu se mandar, se eu não tivesse o colégio eu já tava lá no sítio, se eu tivesse uma casa lá no sítio eu já tava lá fazia dez ano. Meu neto já estudou, já tem serviço, já comprou a casa dele, ele vai morar mas sabe Deus quando, mas ele vai! Não é hoje nem amanhã, mas ele vai! Meu neto é enfermeiro, mas ele tinha uma fome de ser cabeleireiro, de ter o próprio negócio, ele tem jaleco, tem tudo, mas disse que ia tentar a vida de outro jeito e tá aí tentando, cortando cabelo.

A aula online eu não fiz, primeiro que ela não é por televisão nem por rádio, então passou a vez. Eu peguei apostila e fazia em casa o que eu sabia, mas é muita folha, eu acho que eu fiz umas três, cinco folha, ainda tava faltando muito. Esses dias até mesmo eu vi e falei “Eu tenho que terminar isso aqui”, mas agora tá difícil. Tava meio fácil porque eu planejei com meu filho pra filha dele vim me ensinar, mas a minha nora não tá mais casada com meu filho, e minha nora vai embora pra Fortaleza e vai levar essa menina que ia me ensinar. Ela é miudinha, ela tem uns 13 ano, mas ela é bem sabida, entende? Já estudou bastante, sabe? Aí agora ela até queria ficar, mas a minha nora já tá com a passagem comprada, e nessas alturas não venderam a casa que eles têm aqui, e meu guri vai voltar pra casa dele.

Depois que eu voltei a estudar não mudou muita coisa, eu só me animei mais um pouco. É igual a igreja, duas coisas na vida que eu tenho, a casa de Deus eu vou sempre. Mas posso tá com a maior dor... Tô viva, então vou. Eu me animo e vou. Pra igreja e... que mais? Eu adoro. Falou de ir eu tô indo.

Por enquanto eu tô gostando de tudo, até da aula de matemática. Eu tô entendendo, mas se minha neta me desse uma mãozinha ia ser melhor. A professora dá uma mão, e se eu tivesse outra pessoa pra dar outra mãozinha pra eu ir entendendo mais ainda ia ser bom, porque aqui é uma aula, mas ela é muito rápida, entendeu? Eu acho que pra quem não sabe precisava de uma ajuda a mais, uns empurrão, sabe?

E quer saber? De dinheiro eu entendo um pouquinho, só falta o dinheiro pra contar, mas eu adoro dinheiro. Eu acho que é porque eu trabalhava, entendeu? O povo pagava e eu já sabia até quanto que eu ia ganhar, eu já sabia que era tanto, e era tanto, entende? Até pra gastar, vou gastar mais pouco, pra fazer isso, pra fazer aquilo. É difícil, minha filha... Eu entendo assim, que a vida da gente é um mistério, porque se você tem, você tá na boa e sossegado, mas se você não tem, minha filha, tem que dar uma de doida, não fala aonde vai, fala "Tô indo ali" e vai mesmo, não vá falar coisa pros outro, por que senão a coisa apertada sabe? Toda vida foi assim, toda vida, não sei se é porque eu não tenho mãe, meu pai casou, não sei... toda vida foi assim.

Mas eu acho que eu até tenho muito, tenho um teto pra morar, aí tem hora que meus guri fala: "Mas mãe, mas tá pingando ali, tá coisando aqui", e eu falo “Larga de ser besta, toda vida foi assim e eu nunca reclamei!”. Toda vida morou lá em casa e agora tá enxergando, só que às vezes nunca teve tempo de subir pra ver o que tem

de errado, o que tá pingando, só sabe dizer que tá no chão. Mas é isso, o gostoso é contar história, se não contou também já morreu, né? Mas é meio complicada a vida...

3.2 IVANETE EM 28 DE SETEMBRO DE 2021: não adianta você bater o olho em um livro que está contando uma história se você não sabe nada sobre ela, se você não sabe ler, se você não sabe ver o que está ali

Eu me chamo Ivanete Dênis Costa Fernandes, tenho 52 anos, sou de Coxim, uma cidade próxima de Campo Grande, mas me criei em Cuiabá. Minha família saiu de Coxim em 1977 em uma pobreza muito grande, somos em 3 mulheres e 4 homens, e chegando em Cuiabá as mulheres já foram trabalhar na casa dos outros de babá. Meu pai trabalhava de pedreiro, fazia um monte de coisa. Eu tinha um irmão mais velho que voltou pra Coxim porque achou Cuiabá muito grande, ficou com meu avô trabalhando na roça, mas voltou de novo pra trabalhar com meu pai em Cuiabá.

Quando eu era criança eu fui na escola, na época antiga, da palmatória. Não vou mentir pra você, quando eu era babá tive vários patrões que se interessaram em me dar estudo, só que eu era muito criança, então eu ficava uma semana e não queria mais, já queria ir embora. E naquela época todo mundo queria uma babá, mas em troca de roupa e comida, não era assalariada, sabe? Então quando eu não queria mais ficar, eu ia embora pra casa do meu pai e depois de uns dias aparecia outra mulher querendo meu serviço, e então era difícil e eu acabei não aprendendo nada.

Eu me casei muito nova, com 13 anos de idade, e tive meu filho mais velho com 14 anos. Eu tenho três filhos homens. O Júnior é o mais velho, tem 38 anos, o Alex tem 36 e o Ivan tem 33. Eu falo Júnior, mas o nome dele mesmo é Sergio. Os dois primeiros eu tive em Cuiabá e o último em Campo Grande. Todos moravam aqui, agora um tá em Cuiabá e outro em Rondonópolis.

Eu vim de Cuiabá pra Campo Grande em 1986, com 18 anos, com meu ex-marido. Lá em Cuiabá nós tínhamos empresa de verdura e eu comprava e vendia, mexia com entrega. Nós comprávamos aqui em Campo Grande e em São Paulo, e depois que nós viemos morar em Campo Grande, nós também tivemos sacolão. Eu já vendi para o Extra e para o Comper quando começou. Então eu era vendedora, eu vendi muito, eu posso dizer que com dinheiro alguém me passa para trás, só se eu quiser, mas caso contrário não. Quando você tá somando no papel, eu já fiz tudo na

cabeça. Eu não sei ler e escrever, mas eu conheço muito bem o dinheiro, na experiência mesmo.

Mas se alguém perguntar “A Ivanete é analfabeta?”, eu respondo “Não! Eu não sou!”. Eu não me considero analfabeta porque eu sei bastante coisa, eu posso ter erros de português, posso não ler fluente, mas eu não sou tão analfabeta. Eu sou diarista, eu sou cozinheira, presto serviço de babá, sou vendedora. Eu vendo Boticário, Natura, Tupperware, vendo até lingerie, entendeu? Então eu conheço bastante coisa.

Eu venho de uma simplicidade de profissão. Na verdade, eu até tenho uma profissão muito boa, eu paguei bem caro por ela, mas não atuei. Eu sou cozinheira formada pelo SENAC. Foi uma turma muito boa de cozinheiros, eu tive oportunidade de trabalhar em grandes restaurantes, como Fogão Caipira, que foi onde eu fiz meu estágio, depois eu trabalhei comandando uma cozinha, mas parei por aí. Eu já estava trabalhando pra uma família, já estava adaptava com meus patrões e resolvi ficar. Eu já trabalhei de cozinheira em residências, hoje eu continuo trabalhando em residências, mas não na área da cozinha, hoje sou diarista, devido à pandemia eu acabei trabalhando dessa forma.

Antes da pandemia eu trabalhava na casa do seu Edmundo, tomando conta do apartamento dele. Eu já trabalhava pra família dele há muitos anos, era uma família conhecida, eu inclusive fui babá de dois bisnetos dele. Eu era tipo uma governanta do seu Edmundo, eu fazia compras, arrumava refeição, tomava conta dos enfermeiros, eu fazia tudo, mas ele veio a falecer em 2020, só que não de Covid, ele teve complicações devido à idade dele. Quando ele faleceu, eu me vi igual uma barata tonta, desempregada, com a pandemia, tinha acabado de comprar uma casa, de trocar uma moto, eu fiquei muito desesperada e comecei a trabalhar de diarista. Quando as pessoas pedem pra mim, eu também vou na casa delas e faço comida, faço pratos, congelo e cobro uma diária. Eu também faço pequenas festas, tipo jantar, almoço de família, pequenos eventos.

Depois de adulta, eu já estudei aqui em Campo Grande no Colégio Dom Bosco em 2011, se não me engano, que foi quando eles cederam umas salas de aulas pra esses projetos pra quem não sabia ler. Inclusive, davam até passe de ônibus. Eu fiquei, mas eu era babá, tinha que viajar e cuidar de criança, e devido ao meu emprego não fui pra frente. Em 2014 eu retornei, fiz minha matrícula e nem fui. Não lembro o nome do colégio, era na rua 13 de maio, também tinha uma sala cedida para as

peças que tinham perdido a carteira de motorista há alguns anos fazerem reciclagem, eu fiquei nessa turma, mas devido ao emprego novamente eu tive que parar.

Em 2018 eu conheci meu atual esposo, que estou casada há dois anos, Eduardo Fernandes, ele tentou me ensinar, minha neta também, uma amiga minha que mora no estado de São Paulo me ajudava por telefone, e você vai me desculpar a expressão que eu usei com meu marido, mas um dia deu um clique na minha cabeça e eu falei para ele: “Ó, é o seguinte: diz que santo de casa não faz milagre e eu tô acreditando que é verdade. Eu quero ir pra uma escola”. Eu resolvi procurar uma escola. Como eu moro em um bairro que tem bastante escola perto, eu já fui logo procurando saber onde tinha, e falaram que o lugar mais próximo ia ser pro lado do bairro Moreninha, que é longe, e meu marido me perguntou se eu estava a fim de enfrentar e eu disse que sim, e a gente começou a mexer, a olhar as escolas e me indicaram essa aqui.

Como eu trabalho, falei para ele “Vai atrás, fuça pra mim!”, e foi ele que conseguiu e mexeu com tudo. Inclusive, ele já tinha estudado em 2019 para concursar o segundo grau, veio a pandemia e ele parou, e quando eu quis estudar ele falou “Já que você vai estudar, eu vou estudar com você”, e eu perguntei se ele ia desperdiçar o que ele pagou lá atrás, ele disse que sim e viemos nós dois pra escola.

Eu não participei das aulas pelo *Zap* porque entrei agora no meio do ano. Eu fiquei com mais vontade de estudar porque não era presencial, estava tudo remoto e eu pensei que nem ia precisar sair de casa. Devido à pandemia, nós não podíamos estar com aglomeração, e eu também trabalho muito, então pensei “Bom, vou chegar em casa, colocar um chinelo, ficar de boa...”. Meu marido foi fazer as matrículas, eu comecei no grupo do *Zap*, não foi nem uma semana e mandaram “Olha, tal dia vocês têm que estar na sala de aula porque voltou presencial”.

Meu marido começou primeiro, ele veio uma semana inteira sozinho, aí passou uma semana e mandaram vir pra sala de aula. O único professor que eu falei pelo *Zap* foi o Alex, ele estava passando as aulas e eu falei: “Não, espera, não te informaram que eu sou aluna nova e que eu não tenho leitura?”, e ele falou “Não, espera aí, não estou sabendo que tem uma aluna nova com dificuldade”.

Estou aqui estudando porque tenho várias prioridades na minha vida. Não sei se já te contei, mas sou testemunha de Jeová, e nós fazemos pregação de casa em casa, e agora na pandemia estamos só por telefone. Pra mim, está sendo muito

difícil falar com as pessoas porque nós temos que ler a bíblia, nós temos muitas coisas pra mostrar dentro da bíblia para as pessoas, então eu quero estudar pra aprender a ler e fazer esse trabalho. E outra coisa que eu quero muito: eu quero tirar minha carteira de motorista! Porque eu dirijo há muitos anos, eu piloto até caminhão, carreta, mas não pude nunca tirar minha habilitação, então agora eu pus na minha cabeça que eu quero tirar minha habilitação de carro e de moto, então são duas coisas, sabe?

Olha, não vou falar para você que eu tenho paixão pela matemática não. Quando eu fiz o curso de cozinha eu aprendi uma coisa, a professora chamava Kátia Guerra, um dia eu falei pra ela que eu não queria fazer aula de salgado e bolo porque eu não gostava, achava melequento, e ela disse que eu ia ter que fazer ou ia chegar no final e ia estar sem pontuação, então eu participei sem problema nenhum. Depois disso eu aprendi que dentro de uma sala de aula por mais que você não goste da matéria você tem que estar presente e participar. Então, se quando eu chegar no final eu tiver aprendido a ler e a escrever, eu vou estar contando uma vitória na minha vida, porque eu achava quase impossível, mas hoje eu estou tendo outra visão, que pra qualquer pessoa é possível aprender a ler e a escrever.

Eu tenho quase certeza que devido à minha leitura, quando eu aprender a ler e a escrever, meu quadro de profissão vai melhorar muito mais. A leitura e a escrita fazem falta, mas eu não vou dizer que eu não vou fazer uma comida porque não vou pesar na balança e pediram pra mim o peso de cada ingrediente, é mentira, eu vou me sair muito bem porque eu sei os números, então vou pesar, calcular. Agora leitura, se você chegar aqui, me pedir uma comida e não me explicar do jeito que você quer, se você só jogar uma receita na minha mão, é lógico que eu vou fazer porque eu vou pedir pra alguém ler pra mim, mas se eu estou sozinha eu não vou saber fazer daquele jeito que você quer.

Eu aprendo muito rápido, o que é muito interessante é que eu gosto da comida salgada, eu posso ver você fazer dez vezes um bolo, eu não vou saber fazer aquele bolo, meu negócio é comida de sal, é inventar pratos. Se você falar pra mim “Ivanete, eu quero que você faça uma comida de tal jeito, tempera desse jeito, faz desse jeito”, eu vou fazer exatamente o que você falou, sem você me dar a receita vai dar certo porque eu pego rápido.

Eu gosto da arte, por exemplo, mas não adianta você bater o olho em um livro que está contando uma história se você não sabe nada sobre ela, se você não sabe

ler, se você não sabe ver o que está ali. Não adianta bater o olho em um quadro e não saber que aquele quadro é daquele pintor, talvez tudo isso faz muita diferença. Escutar uma música e não saber definir, ouvir uma pessoa falar de certo assunto e você estar ali boiando porque você não viu, não leu, então é muito difícil, eu quero aprender a ler por vários sentidos, um deles também é pegar uma receita de comida e fazer. Eu sou muito fácil de pegar receita, se eu vir uma pessoa fazendo, eu já sei e nunca mais esqueço, mas é muito bom você querer fazer uma comida e você procurar a receita, ler e fazer.

Então eu quero aprender a ler e escrever pra ter mais habilidade no trabalho que eu faço na igreja, falar com as pessoas no telefone, ler a bíblia, passar aquela mensagem positiva para as pessoas, principalmente hoje devido ao que nós estamos vivendo, né? A outra vantagem que eu vejo é que quero tirar minha carteira de motorista, porque aí eu vou tá bem, aí eu quero fazer o curso de babá e entrar nessa área.

Ano que vem eu tenho outro projeto de serviço para mim com minha carteira de motorista na mão, eu vou poder trabalhar com um serviço menos cansativo que judia menos da gente, sabe? Porque não é fácil você trabalhar de diarista, você entendeu? Vai chegando 14h, 15h, você fala "meu Deus do céu", você fica desesperada pra ir embora porque você já não aguenta mais.

Eu já falei pro meu esposo que ano que vem eu devo fazer um curso pra ser babá, mas não de criança grande, eu quero fazer contato de quando ele nasce até um ano de idade. Eu já conversei com meu esposo porque vai ser um trabalho que eu vou ter que viajar, né? Eu viajei muito quando eu era babá, então às vezes eu vou ter que passar uns 15 dias fora, às vezes eu vou ter que posar com uma criança, então já tá conversado. E ele concordou. Eu já fui babá, mas não tive registro na carteira como babá, então hoje pra você ser uma babá, além de você ter um curso você precisa de registro, só que a minha sorte é que eu continuei com um vínculo com todas as pessoas pra quem eu fui babá, então hoje eu posso recolher carta de recomendação, você entendeu? Então, pra mim o ano que vem não vai ser difícil. E eu já faço um serviço de babá porque eu atendo uma procuradora de Três Lagoas, eu fico com o filho dela às vezes, então já tô na área.

Esse trabalho vai ser menos pesado. Por exemplo, quando a criança tá dormindo, eu também posso dormir um pouquinho, posso descansar. Eu vou parar uma hora de almoço, é normal descansar, tem tudo isso. Como diarista, por exemplo,

eu joga água na casa, você já me imaginou de perna para cima e a casa cheia de água? Não dá né? Agora de babá não, eu sei que a hora que a criança vai dormir eu também posso me sentar naquelas cadeiras que tem dentro do quarto, sempre tem cama, suporte pra babá descansar.

Eu acordo 4h30 da manhã, todo mundo fala que eu sou muito acelerada. Eu não sou de ficar na cama, eu odeio, eu já estou pensando se eu tiver algum problema de saúde na minha velhice e tiver que ficar em cima de uma cama, eu vou sofrer mais do que com o problema. O meu patrão que morreu, quando eu estava namorando, o Eduardo foi conhecer ele e ele falou “Olha, você toma cuidado com essa mulher porque ela é ligada no 550, você toma cuidado, tá?”. Eu sou mesmo, eu levanto cedo, e não pense que é só no dia que eu vou trabalhar não, porque é sábado e domingo também, eu posso estar em casa, eu levanto, faço café e vou pra sala. Sabe por quê? Se eu fico na cama, parece que fica me coçando, eu já fico nervosa porque acho que vou incomodar a pessoa, aí eu levanto. Mas eu fico no sofá descansando.

Então eu acordo cedo, saio de casa 5h30, pego o ônibus 5h45 e vou pro serviço. Tenho serviço perto e também muito distante da minha casa. Eu levo comida porque como o serviço é de diária, hoje em dia ninguém mais faz comida em casa, então é difícil. Cada dia eu vou em um lugar diferente, eu achava melhor quando era fixo porque já tinha aquela rotina todos os dias, ainda não aconteceu comigo, mas vai acabar acontecendo de eu pegar um ônibus errado porque todo dia você entra em um terminal e vai para um sentido, e já aconteceu de eu pensar “Para onde que eu vou hoje?”.

Nós temos moto, mas devido a um acidente que meu marido teve, ele não está pilotando, a gente está até querendo negociar um carro porque nossa moto está em casa e alguns dias a gente veio até a pé. Então assim, eu chego no terminal mais ou menos 16h40 e tenho que ficar esperando meu marido no terminal para vir para a escola.

Hoje, por exemplo, foi um dia que eu trabalhei muito. Eu sempre chego no terminal de ônibus e fico esperando meu marido, mas hoje eu falei “Não, eu vou lá em casa, vou tomar um banho, jogar uma água no corpo porque eu tô cansada”. Então eu fui, peguei o ônibus 17h02 aqui, cheguei na minha casa, tomei banho, quando foi 17h25 nós estávamos no ponto de ônibus. Eu estou tendo muita coragem de estar fazendo o meu, e não só eu, porque nós temos colegas na nossa sala que trabalham e não conseguem ir para a casa, já ficam ali no terminal e do terminal vem para cá.

Por eu não saber ler com 52 anos de idade eu tenho uma dificuldade no português, entende? E eu já fiquei com muita vergonha de vezes que falei uma palavra errada e a pessoa riu, e na hora eu peguei que ela riu porque eu falei a palavra errada. Nunca ninguém me falou "ah, você não sabe falar!", mas sabe quando você sente que falou algo errado e a pessoa ri? Por essas situações eu já passei.

Teve uma situação, ano passado, eu não sei o que eu falei de errado que meu esposo me corrigiu na frente dos outros. Eu fiquei de boa naquele momento por educação, ele me corrigiu e eu repeti do jeito que ele falou, só que depois eu falei: "Então, a próxima vez que você fazer isso na frente dos outros eu vou ter outra atitude com você! Eu acho que você não pode fazer isso com ninguém. Você pode chegar em casa e falar 'Ivanete, sabe aquela hora, você falou essa palavra errada, não fala assim porque tá errado', eu ia te entender e ia te agradecer, mas do jeito que você fez, não, nunca mais!", como de fato ele nunca mais fez isso. Se estamos nós dois ele fala e eu agradeço, mas na frente dos outros nunca mais ele fez.

Eu estou gostando muito de vir para a escola, muito! Agora eu quero falar um pouquinho da minha turma. A professora Marilene, que agora tá de licença, me transmitiu confiança desde o começo, foi muito gostoso, e agora nós estamos com a professora que substitui ela, a mesma coisa. Mas nós temos um professor na sala que é um professor homem que eu admiro muito ele, o professor de Artes. Ele demonstrou um interesse muito grande pela nossa turma. Às vezes ele deixa de dar a própria aula e foca mais naquilo que nós estamos com necessidade, entende? E as minhas colegas que estão desde o começo comigo são duas pessoas, a dona Elena e a Maria Socorro, que senta no cantinho e tá um pouco mais adiantada, mas a dona Elena tá tendo dificuldade, ela é a mais velha da nossa turma, mas acho que nós estamos aí com o mesmo objetivo, mesmo que as outras colegas tenham parado de vir.

Mas assim, devido ao cansaço, ao serviço que a gente trabalha, é difícil, é muito difícil, entendeu? Eu acho que se o Eduardo não estivesse vindo todos os dias eu não viria, porque ele é uma pessoa mais firme do que eu, eu posso dizer. Tem dia que dá vontade de não ir pra escola, sabe? Tô muito cansada. Aí eu vejo que ele já tá pronto, me esperando, ou tô aqui no terminal e ele fala "Não, já tô subindo", e essa é a força que ele me dá.

E eu acho que todas as minhas colegas estão na mesma luta que eu e isso me incentiva bastante. Eu não vou falar a dona Elena porque ela quer aprender a ler para aprender a ler, mas a dona Maria Socorro quer porque ela precisa melhorar o seu

quadro de profissão, porque ela tá querendo prestar um concurso. Seja o que for a área dela, ou de cozinha, eu não sei o que ela vai prestar, mas ela quer, ela necessita. Eu acho que eu também necessito hoje de um estudo. Isso me dá um gás.

Depois que eu voltei pra a escola teve mudanças na minha vida, uma delas é essa vontade de aprender, isso deixa você com seu ego melhor. Eu vou até fazer um arranjo pra continuar estudando ano que vem. Não vou dizer que eu vou chegar no segundo grau porque não acho que eu necessito tanto assim, até necessito, mas acho que é muito cansativo, entendeu? Eu não estudo em casa porque não dá tempo, só estudo na escola. Quando eu tô em casa eu tiro tempo pra cuidar da minha casa, sou muito chata com a minha casa.

Olha, eu não vou dizer para você que eu gosto de matemática. Não é o meu forte. Mas também não vou dizer que tô aqui para aprender a ler e a escrever. Mentira. Eu tô aqui pra tudo. Tudo que for passar eu tenho que aprender porque isso vai cair nas minhas provas, então eu tô gostando... Eu até achava que não gostava de matemática, mas eu tô gostando também, porque você fica fazendo e começa a ficar interessante. Se eu fosse escolher alguma coisa que eu mais gosto, eu ia escolher história, mas até agora acho que não teve nada que eu menos gosto. Você tá na sala de aula, então você vê que tudo que eles me pedem eu faço, então não vou falar “não gosto disso!”, eu posso não ter aquele amor, aquela paixão por matemática igual você tem, mas eu gosto, eu tô aprendendo a gostar.

Na aula de matemática se eu já tô sabendo o exercício, eu uso meu conhecimento e já faço, depois eu peço pra ela rever pra ver se tá certo. Agorinha mesmo, por exemplo, quando ela foi corrigir a segunda parte do exercício no quadro eu já tinha feito a minha. Eu já conhecia os números, eu não sei jogar os números pra dividir pro papel, mas se eu vou fazer uma venda e você me pergunta quando deu, eu vou somar, por exemplo, “ah, sua conta deu 330”, e você fala “você pode dividir em 3?”, “posso, vai dar 110 pra cada vez”. Então essas coisas eu sei, mas se você me falar pra passar pro papel, colocar mais, vírgula, menos, essas coisas, eu não vou saber fazer. Mas eu sou boa de cabeça. Eu tenho uma ex-cunhada que achava impressionante eu não saber ler e mexer com venda, com nota, entende?

Eu já vendi muito mais do que eu vendo hoje, e meu filho mais novo brigava muito comigo porque eu não depositava o dinheiro no banco, eu guardava dentro de casa, então ele ficava muito bravo comigo, sabe? Eu geralmente guardo tudo na cabeça mesmo, quanto a pessoa me deve, o dia que ela tem que me pagar, e eu não

esqueço. Hoje, quando é uma venda muito grande, que tem tipo seis, sete itens, eu peço pro meu esposo anotar minhas vendas pra mim, aí ele passa pra um caderno.

Eu já observei que as professoras têm um cuidado muito grande com a gente nas aulas de matemática, elas explicam mais. Elas têm um cuidado nessa hora, eu já observei que elas têm um cuidado a mais com a gente, porque querendo ou não, puxa mais a nossa mente, entende? O número puxa mais... Quando nós chegamos nós só queria ler, só queria aprender qual que é a letra, qual que é isso, qual que é aquilo, as letras, não imaginava que ia entrar números, História... Acho que elas entenderam que quando nós chegamos na sala de aula a gente achou que só ia aprender A, E, I, O, U, as vogais, consoantes, o som disso, o som daquilo, a gente achou que isso que ia acontecer, sabe? Aí quando eu comecei a ver matemática, meu Deus, eu não entendo nada de levar matemática pro papel, sabe? Mas vamos né? É a escola, é a aula...

Quando a gente vem pra sala de aula, nós estamos pensando só em aprender a ler e escrever, e isso eu já ouvi ali na sala tá? Ouvi gente que falou "Ah não, eu vim aqui pra aprender a ler". Mas não é isso, porque quando você vai pra uma sala de aula na escola, você não vai só aprender a ler, você tem outras coisas que te abrangem, né? Por exemplo, eu achei muito interessante a aula de História, o professor Alex entrou lá ontem e passou desenho, a gente assistiu, depois ele vem com os argumentos tudinho, nós tivemos também aula de música, e eu acho isso muito interessante, tudo isso pra mim é muito novidade. Mas a aula de matemática pra mim eu não gosto, mas eu acho que tô pegando bem, não tô ruim, porque eu já tenho um conhecimento. Pra mim tá sendo interessante.

Uma atividade que se fosse cair pra mim hoje que eu ia falar "Meu Deus, agora eu me ferrei", é desenhar. Pintar eu até pinto, mas quando chega na hora do desenho, eu sou uma negação. Se você falar assim "Ivanete, desenha aí pra mim uma rosa", aaah, não me peça. Mas nenhum professor pediu pra desenhar, só pediu pra pintar, todos os nossos trabalhos que são feitos eles pedem pra pregar no caderno e pintar, mas eu acho gostoso pintar. Eu até gostaria de desenhar, acho muito bonito quem sabe, meu filho Alex desenha muito bem, eu até cheguei de por ele na escola de desenho.

Eu sempre gostei de arte também, eu tô vivendo aqui no Brasil por opção minha, acho que por causa dos meus filhos, mas na verdade eu já tive oportunidade de ir pra fora do Brasil, e eu acabei recusando por causa dos filhos, o que foi uma

grande idiotice minha, eu deveria ter ido porque os filhos não são nossos, né? Quando eles criam as pernas e asa, minha filha, aí tá na hora de você cuidar da sua vida... Então sou assim, eu gostaria de conhecer muito mais coisa fora do Brasil, viajar um pouco, eu acho lindo tudo isso. Eu gostaria de ir no Museu, eu não vou no Museu aqui em Campo Grande porque acho que não tem nada a ver com aquilo que eu imagino, mas se eu for sair um dia pra fora do Brasil com certeza eu vou num museu. Ter aula de artes aqui na escola estimula muito mais isso que eu já tinha.

A experiência na escola tem sido muito positiva. Meu esposo quer continuar estudando, talvez ano que vem ele não fique aqui nessa escola, eu não sei como vai ser, mas eu até falei pra ele, que se ano que vem a gente já tiver comprado o carro vai ser bom porque eu posso deixar ele na escola dele e vir pra minha, ou posso passar no terminal e ficar esperando ele. Vai depender muito né? Não é fácil, é bem cansativo, mas eu acho que tudo é rotina na sua vida. Quando você fica acostumada com aquela rotina, você continua. Eu já estou me adaptando, a gente dormia super cedo e ontem, por exemplo, só ali do terminal nós saímos já era 22h30, até chegar em casa, tomar banho, fazer alguma coisa pra comer... Eu tenho um bichinho, um cachorro, a gente vai dar uma comida... Quando fui dormir era 23h e pouco, quando foi 4h30 eu acordei. Eu já me acostumei a dormir tarde, tô bem já.

3.3 MARIA APARECIDA EM 17 DE NOVEMBRO DE 2021: Você tem que ver que é pro bem de você

Meu nome é Maria Aparecida, eu tenho 63 anos e nasci no município de Januária, sou mineira. Tanto que pra mim aposentar eu tenho que ir pra Minas, mas eu acho que não vou não, porque eu tava conversando ontem com uma mulher e eu acho que a gente consegue um advogado. Pra mim aposentar aqui eu tenho que pagar advogado porque eu preciso de tempo de serviço, lá em Minas eu não preciso.

Meus filho não tá querendo que eu vou por causa do meu estudo porque eu tenho que ficar seis mês lá pra poder aposentar, entendeu? Usar tudo de lá. Se eu não ficar seis mês lá, eu aposento, mas se eu começar a receber eles corta. Eu tenho que ficar seis mês lá, aí eu tenho que ir no banco, eles me dá uma procuração e eu venho pra cá. Eu tenho que falar que meus filho é tudo daqui e eu preciso morar aqui. Meus filho não quer que eu vou pra lá; já tio, prima, primo, sobrinho, meu Deus do

céu, quer que eu vou pra lá, falam que não era nem pra tá aqui no colégio, era pra mim já tá lá.

Eu tenho 6 filho, tudo grande. Meu neto que tá com 21 anos mora comigo, tá servindo o quartel. Eu vim pra Campo Grande com 15 anos. Não estudei quando criança porque meus pais não mandaram, nem colégio tinha naquela época. Tinha que pegar um pau de arara, nem sei se você sabe o que é, porque lá é área rural. Agora já tem escola, mas antes não tinha.

Mas não é por isso que eu sou triste, porque tudo tem seu tempo, né? Então quando vim pra cá, eu formei uma família. Aí depois reconheci que tinha que estudar, meus filho todos estudado, coloquei eles no colégio, graças a Deus tão tudo formado, entende bem, aqueles que não se formou é porque não quis. Hoje eles têm oportunidade de falar pra mim: "Mãe, vai estudar". Eu tenho mais alegria porque eu tenho apoio da minha família, de todos os meus filho, eles fala assim: "Mãe, vai estudar porque pro estudo não tem idade". Então graças a Deus entrei no colégio, tive apoio, me receberam, tô estudando.

Tem hora que eu acho assim que pro que eu quero tá demorando, não sei se é de mim. Eu converso com umas amiga minha que é estudada, formada, é até médica, elas fala assim: "Maria, tenha paciência que o estudo não é de uma hora pra outra. Você tem que ter paciência, nem que você fique numa sala de aula dois anos, não tem problema". Aí eu falo "Será que não é vergonha?", e elas fala "Não, não é! Você tá correndo atrás daquilo que você quer! E outra coisa, daquilo que ninguém toma de você. Tudo pode tomar, menos o estudo. E pro estudo não tem idade!". Isso que me incentiva, me dá força, me dá alegria.

Porque eu sei que às vezes não cheguei passar de ano por causa dessa pandemia porque ficou um ano e meio, né? Mas eu sinto feliz, eu não tenho queixa dos meus professor. Eu acho que se você tá num colégio e os professor, o diretor tá ali, conversa com você, explica pra você, não tem porque você ficar triste, você tem que ficar contente, ficar feliz. Por quê? Porque o que eles sabe hoje eles tão passando pra gente, e se não tá na mente da gente, porque eles não podem abrir sua mente, sua cabeça pra por lá dentro, né? Você tem que esforçar, você tem que estudar, você tem que buscar! Quem trabalha não tem assim muito tempo de estudar, mas o pouquinho que a gente tá em casa, a gente estuda. Então eu não tenho muito o que falar, que reclamar, falar que meu professor é isso, minha professora é aquilo, meu colégio é isso... não! Se eu achar que meu colégio não tá bom, então eu saio.

Uma vez eu pensei em sair, mas eu pensei: “Poxa vida, eu tenho que ir atrás de pessoas que tem mais conhecimento do que eu, não é só lá dentro da sala de aula que eu tenho que procurar, vou procurar uma pessoa formada, uma pessoa estudada”, e eu tenho isso, eu fui na casa de uma amiga minha que é concursada que nem a professora. Ela me falou assim: “Você quer um conselho de amiga, de colega? De mãe eu não posso porque nós somos de uma idade só. Olha, não sai, porque você não tá perdendo, você tá ganhando, porque pro estudo não tem idade”. É igual se você arruma um companheiro e fala assim “Ah, mas eu tenho 30, ele é mais novo do que eu”, não tem idade. E outra coisa, tudo pode tomar de você, às vezes marido, bens, mas o estudo ninguém tira de você. Então é isso que me incentiva a ir pro colégio, tá bom?

Eu gosto daqui, sabe por quê? Porque quando eu vim fazer a matrícula, eu entrei aqui e todo mundo me abraçou e até agora que eu tô aqui eu não ouvi crítica nenhuma, não ouvi falação nenhuma. Porque às vezes você não tem estudo, mas não é só o estudo que faz você ficar inteligente, não. Talvez eu não tenho estudo, mas eu sou mais inteligente do que aqueles que é formado. Por quê? Porque você pode buscar, pode buscar não só com os olhos, mas buscar com a mente. Você pode buscar pra você o que é bom, o que é ruim descarta e o que é bom você armazena. Então assim, de uns tempos pra cá eu sei que eu tô desenvolvendo bem, eu sinto isso, entendeu? Às vezes eu sento e fico quieta, porque eu penso assim “meu Deus, muito obrigado” porque eu sei que eu tô desenvolvendo, eu sinto isso. Às vezes quando eu não sei alguma coisa eu falo “Professora, eu quero saber isso aí”, ela vai e me explica. Então quer dizer que eu não tenho por que ficar triste porque eu tô aqui, eu sinto feliz, entendeu?

Eu gosto das atividades, sabe por quê? Porque a professora explica bem, ela ensina. Se você não sabe, ela explica. Chega na sua carteira e fala “Não é assim, é assim”, se for pra desmanchar, desmancha porque não tá correto. E nós tamo ali é pra obedecer porque ela é nossa professora. Se não é pra obedecer, fico lá fora. Não é? Você não acha que eu tô certa? É isso, não tenho queixa do colégio não.

Olha, eu tenho uma coisa assim com a matemática, às vezes eu tô tentando, mas ela não vai mesmo. Eu tenho conversado com meus filhos sobre isso, daí eles fala assim: “Mãe, a matemática não é caso pra senhora gostar ou não gostar, a senhora tem que gostar!”, eu perguntei por quê e eles falam: “Porque a senhora precisa da matemática, mãe. A senhora não, nós precisamos, porque é uma conta.

Tudo que você quer fazer precisa da matemática, entendeu?”. Primeiro eu ignorava matemática, mas não tem pra onde correr.

Eu falava “Poxa vida, por que estudar isso aqui?”. Eu não tava entendendo por que entrava um professor, saía e entrava outro, eu não entendia pra quê tudo aquilo. Aí depois eu entendi que cada um é uma matéria, então aquela matéria do primeiro não é igual a do segundo. Você tem que ver que é pro bem de você.

Você pode passar quanto dinheiro for na minha mão, eu sei. Vamos supor, você me dá mil, dois mil, três mil, quatro mil, tá. Eu não sei escrever ele, anotar ele, mas na minha mente eu sei quanto você me pagou, eu sei quanto você me deu, entendeu? O meu problema é somar. É isso que eu quero, é isso que eu corro atrás, sabe por quê? Porque você pode me dar o tanto de dinheiro que for, eu vou lá e faço compra, não preciso fazer lista, eu vou lá e pego tudo, faço o que tenho que fazer, entendeu? Eu sei quanto eu gastei ali.

O negócio é isso, ninguém me passa pra trás! Às vezes você me dá a receita de um bolo que é facinho, eu não penso “Ah, eu tenho que escrever”. Não! Eu vou lá e faço! Às vezes eu vou numa cozinha, eu vou lá e cozinho. Quer dizer que se eu tenho leitura eu faço, se eu não tenho eu faço a mesma coisa. Só é que agora eu quero a leitura. Por quê? Porque a mente vai ser menos ocupada porque eu vou lá e eu escrevo: “Olha, eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo”, pra folgar mais a minha mente, você entendeu? Eu não vou esforçar a minha mente sendo que eu não preciso. Se eu não sei ler, eu tenho que esforçar a minha mente. A pessoa fala pra mim e eu guardo tudo. Ó, vou te falar, eu tava na casa do meu patrão que eu trabalhei muito tempo e ele falou assim: “Dona Maria, tem que estudar, só tá faltando leitura, porque o resto...”, falei “Tá bom, patrão, vou estudar”.

Esse meu patrão viajava. Uma vez ele fez um teste comigo. Eu era empregada da casa dele, governanta, ele falou assim “Ó, vou viajar e fulano vai trazer um malote de dinheiro e a senhora vai receber, e a senhora vai abrir a escrivinha, deixei a chave, a senhora vai abrir, vai conferir esse malote, não precisa tirar daqueles grampinho”, aí eu falei “Tudo bem, patrão”, mas sabendo que era um teste que ele tava fazendo comigo. Pensei “Nossa, mas tenho tanto tempo aqui, ele não vai fazer teste”, mas uma coisa veio na minha mente e falou assim “É um teste!”. Sabe quando uma coisa fala com você?

Ele pegou o carro e vazou, foi embora. Aí tocou o interfone, eu fui lá e era um senhor, era um malote desse grande lotado de dinheiro, era pacotão só de mil,

entendeu? Só nota de 100, 200, não tinha uma nota de 50, pra você ter uma ideia. Aí o senhor falou “Maria Aparecida”, falei “Sou eu mesma”, ele falou “Seu patrão deixou um dinheiro pra senhora receber”, e eu respondi “Ele já falou pra mim”. Peguei aquilo na frente dele e falei “Doutor, eu quero que o senhor venha aqui pra conferir tudinho se é o tanto que ele falou pra mim”, aí ele perguntou quanto era e eu respondi “O senhor sabe”, aí ele deu uma risadinha, entendeu? Depois ele despejou na mesa e era nota, nota, nota... Aí eu abri a gaveta da escrivaninha, coloquei uma em cima da outra e deixei ali. Escuta só. Aí ele “Tchau, dona Maria, boa sorte pra senhora”, falei “Pro senhor também”, foi embora.

Meu patrão tinha uma chave e eu tinha uma cópia, mas eu não carregava cópia pra mim não, deixava tudo lá, aí eu peguei, tranquei, mas me deu uma coisa e eu pensei “Meu patrão tá me testando, eu vou ir e vou voltar”. Eu saí na esquina, o ônibus passou, eu voltei, meti a chave no portão e entrei. Quem que eu peguei no escritório? Meu patrão conferindo tudo. Ele era branco que nem você, ficou verde. Eu vi a luz do escritório acesa, pensei que era ladrão que tinha entrado e eu tava ferrada, aquilo me doeu. No que eu entrei, eu falei “Doutor, o senhor não viajou?” falei assim “Mas o senhor não viajou, não ia viajar? Não tava com passagem comprada de avião?”. Era mentira.

Eu tinha tanto tempo lá e ele nunca tinha me testado, então acho que ele pensou assim: “Eu vou testar pra ver se eu tenho uma governanta de confiança na minha casa”. Eu continuei trabalhando lá porque eu não devia nada, eu sabia que um dia ele ia me testar mesmo. O que eu fiz? Eu devia? Não! Não pedi as contas! Nem se eu pedisse as contas ele ia me dar. O que ele fez? Ele levantou, me abraçou e falou “Dona Maria, até hoje, quem tem que pedir desculpa pra senhora é eu, não a senhora”. Eu falei “Doutor, o senhor tá me testando né?”, ele perguntou “por quê?”, eu falei “Porque quando o senhor falou pra mim receber esse malote de dinheiro, eu já senti que era um teste. Só que doutor, minha mãe toda vida me falou ‘Minha filha, você pode ter um real no bolso, mas é seu! É honesto, é limpo, é teu! O que é dos outros, deixa lá. Não importa que seu amigo, sua amiga sobe na vida, o importante é o caráter de você’”.

Professora, eu vou te falar, eu passei por isso e essa foi uma escola que eu criei meus filho, e falo pra eles, pros meus filho, meus neto, meus genro: “Vocês pode ter dez reais no bolso, mas é honesto, é seu! Não adianta ter mil, dois mil, três mil sujo!”. Isso eu tenho na minha mente. Eu excomunguei meu patrão – que agora é ex

patrão? Não! Brigado. Eu fiquei sentida? Fiquei, dele me fazer isso, mas eu pensei assim “Poxa, não foi feio pra mim, foi pra ele”. Tendo dinheiro e eu não tendo, sendo uma empregada, e ele chegar nessa baixaria, porque é uma baixaria, né? Eu pensei “Não, não vou pedir minhas conta, quem tem que mandar eu ir embora é ele, porque o baixo foi ele, não foi eu. Ele tem dinheiro e eu não tenho, mas eu tenho minha honra, e minha honra vale mais do que milhões e milhões!”.

Toda vida ele era um bom patrão pra mim. Eu fiquei dez anos trabalhando com ele, só mudei porque eles viajaram pra Corumbá, se não eu tava lá até hoje. Ele tem um casal de filho, quando eu saí de lá era tudo rapaz se formando. Hoje eu tô trabalhando numa casa mas não tô mais registrada, é faxina porque eu preciso estudar também. Só que as faxina que eu pego eu chego muito cansada, tem vez que eu não quero, mas eu tenho que vim. Meu filho fala assim “Mãe, tem oportunidade! Às vezes um dia o EJA acaba, então aproveita agora porque se acabar pelo menos a senhora estudou um bom tempo. Se a senhora gosta do colégio, vai em frente, a gente tá aqui pra apoiar a senhora”. Às vezes um dia que eu não venho eles ficam “Mãe, a senhora não tinha que tá na aula?”, eu falo “Ah, eu cheguei cansada”, eles falam “Mãe, mas é uma coisa que a senhora precisa”.

Eu voltei pra escola ano passado, mas parou a aula quando começou o covid. Quanto a aula voltou meu filho vinha e pegava as atividade pra mim. Eu não fazia no celular porque também não dava tempo de fazer, entendeu? Tinha vez que meu filho, meu neto, minha nora me ajudava a fazer a atividade. Foi mais difícil porque o professor é que sabe, é diferente dos filhos, porque a família te ajuda, te ensina, mas o professor tá ali por dentro de tudo, da matéria, do que você precisa.

Olha, professora, a importância de eu aprender a ler é tudo, é a coisa que eu mais quero. A coisa que eu mais quero, que eu mais quero. Por quê? Ainda mais que eu descobri que o estudo ninguém tira de mim. O resto tudo tira, menos o estudo. É isso que eu quero! Eu acho que tá fazendo falta porque quando você não sabe ler, você tem dificuldade, sabe por quê? Porque você quer viajar, você quer viajar de um país a outro, e aí muitas coisas você conhece, outros você não conhece, e aí tem pessoa que te explica e tem pessoa que não, entendeu? E tem pessoa que não sabe fazer nem o nome, pergunta pra alguém, a pessoa as vezes explica, outras não explica, as vezes até ri, entendeu? Eu acho aquilo ali uma falta de consideração.

Desses tempos pra cá eu aprendi muita coisa porque eu saio pra trabalhar, eu vejo no ponto de ônibus, eu vejo no terminal, então eu chego e falo assim “Poxa vida

gente, se você não sabe então não explica, não fala, se você vai ensinar errado, não ensina". Se você não quer ensinar, problema seu, mas não ensina, não explica. Então eu acho, professora, que é uma falta de respeito, falta de consideração. Eu nunca passei por situação assim porque, graças a Deus, eu coloquei meus filho no colégio, eles tem conhecimento e qualquer coisa que eu quero eu chego neles, entendeu? Nos filho, genro, nora, neto... A família é toda desenvolvida. Eles são meu porto seguro e meu apoio. Primeiramente Deus, segundo eles. Não é porque eu gosto da minha família não, mas eu tenho apoio, eu tenho colo, eu tenho onde me abraçam e eu abraço, divido a convivência, entendeu?

Eu também não vou culpar meu pai e minha mãe porque não me pôs no colégio porque eles também não tinha conhecimento. Às vezes uma colega minha fala assim "Ah, porque sua mãe é culpada, seu pai também...". Não! Porque a gente nunca paga o mal com o mesmo mal, você paga o mal com o bem. Naquela época eles não tinha conhecimento. Se você agora eu até podia, mas naquela época ninguém tinha conhecimento. Então eu não posso jogar pedra, professora, porque eles me colocaram no mundo e eu hoje construí uma família. Através de Deus e eles eu tenho alegria porque eles me ajudou a construir uma família.

Se hoje eu sou alguém na vida, porque entre dois, com tudo que não tinha de leitura, com tudo que não tinha de sabedoria, mas eles me pôs no mundo e aí eu tive que correr, eu tive que engatinhar, eu tive que marchar, eu tive que ser mais esperta, eu sem estudo sem nada e hoje eu sou feliz, entendeu? Então quando eu olho pros meus neto, quando olho pros meus filho, quando eu olho pras minhas nora, quando eu olho pros meus genro, não tenho pra que xingar, pra que reclamar... Hoje eu tô aqui com vocês estudando. Tem professor que explica, tem professora que explica.

Esses dias atrás diminuiu a linha de ônibus, aí eu pedi pra diretora pra sair mais cedo e ela disse que eu podia. Se fosse outro falava assim "Não, você tem que sair na hora tanta, na hora x", mas ela não, ela falou "Pode, porque a gente não quer prejudicar o aluno". Professora, eu saí daquela sala feliz porque ela me deu o maior apoio, porque ela entendeu o meu lado! Ela entendeu o lado dela e entendeu o meu também! Eu posso sair desse colégio? Claro que não.

3.4 MARIA SOCORRO EM 16 DE NOVEMBRO DE 2021: se os pais da gente tivesse condição de deixar a gente estudando eu era alguma coisa na vida

Meu nome é Maria Socorro da Silva, minha idade é 57 anos e eu nasci no município de Jateí, fica perto de Glória de Dourados. Eu vim pra cá pra Campo Grande tem mais ou menos uns 32 anos, daí eu casei com 26 anos, bem de idade, tive minha primeira filha, depois veio a segunda, aí continuei morando aqui em Campo Grande. Minha filha mais velha é formada, é fisioterapeuta, a mais nova faz Educação Física.

Eu levanto todo dia 15 para as 5h, tomo meu café e já vou pra rotina do trabalho, das 6h às 14h20 da tarde, de segunda a sábado nessa rotina. Aí eu chego esse horário, faço alguma coisa em casa, tomo um banho e já retorno à escola. Eu trabalho de ajudante de armazém, mas faço tudo lá, eles me colocam em sala de chefe, pra separar caixa de mercadoria, separar as boas, tirar as amassadas, lata amassada o cliente não vai comprar, né? Eu separo tudo separadinho. Aí quando eu termino que não tem nada pra fazer, eu vou varrer as ruas do armazém.

Eu sei ler e escrever, eu parei na 5ª série. Quando eu era criança meus pais tirava a gente pra trabalhar no campo, ajudar eles, carpir arroz, carpir feijão, soja, aí tinha certa dificuldade também porque a gente morava no sítio e às vezes a gente ia de carroça pro colégio, era difícil pra gente. No sítio era dificuldade pra todo mundo. Pra ir no colégio, a pé, você tinha que andar quatro, cinco km, com aquela mochilinha num saquinho, numa bolsa de açúcar, não tinha estrada com asfalto, era só um trieirinho.

Na época era tudo mais difícil, agora hoje não estuda quem não quer, o prefeito dá o passe, tudo. Era difícil pra gente que morava no sítio, era roça, meu pai era sozinho, então meu pai dependia da gente pra ajudar ele a arrancar soja, arrancar amendoim, café, milho, mandioca, tudo isso meu pai plantava. Era meus irmãos, nosso pai e nossa mãe, mas nossa mãe não trabalhava na roça, ficava só em casa, fazendo a comida.

Depois dos meus 12 anos que eu fui aprender, estudei lá no município de Jateí, mas fiz só até a 5ª série. Na verdade, eu trabalhando e faltando muito, eu repeti a 5ª série, porque eu não ia todos os dias, eu faltava muito e tinha que trabalhar. Essa foi a questão, se os pais da gente tivesse condição de deixar a gente estudando eu era alguma coisa na vida, pelo menos uma profissão eu garanto que eu tinha. Hoje faz falta porque hoje era pra mim tá num serviço melhor, por conta da minha idade, e eu tenho que pegar um serviço um pouco mais pesado, mas tem que agradecer a Deus.

Eu voltei a estudar ano passado, minhas filhas me incentivaram. Os professores são muito bons, eles explicam muito bem e eu queria aprender mais, por

conta de não me dar depressão, porque se eu ficar muito em casa me dá depressão, então a escola ela abre a mente, ela ajuda porque cada dia tu vai aprendendo uma coisa. Os professores incentivam o aluno, se não aprender é dificuldade minha por conta da minha idade, mas todos eles explicam bem. Eu já tive depressão duas vezes, na pandemia me deu, é difícil. Agora eu parei de tratar, mas tratei mais de ano. Estudar é a melhor solução, estudar, trabalhar. Agora eu tô melhorando porque eu tô trabalhando praticamente a semana inteira, só sobra o domingo pra mim. Antes eu tava trabalhando, mas era três, quatro vez na semana só, de diarista, agora o trabalho é fixo. Distrai a cabeça, ajuda bastante.

Aprender é muito gratificante, o estudo é uma coisa que ninguém tira de você. Você vai no supermercado, você passa no caixa, você sabe quanto tu vai receber de troco, ninguém pode passar você pra trás, você já tem uma noção, você sabe o preço da mercadoria. Estudar muda muita coisa na vida da gente, você pode se formar e ser alguma coisa, ser um professor, você pode trabalhar na área que você formou, que você gosta, mais leve.

Quando eu voltei pro colégio na minha adolescência, eu comecei a estudar na escola municipal, os educadores me ensinaram e eu aprendi. Tem coisa que eles me ensinaram que eu era bem meninona, praticamente criança, e eu gravei até hoje, não esqueci o que eles me ensinaram. Aí ao longo do tempo eu parei de estudar e fui esquecendo, a gente vai esquecendo porque só trabalha e cuida de filho, não estuda.

Na época da pandemia eu estudei online em casa, eu não gostava muito por conta da presença, a aula presente é bem melhor por conta da explicação. Lá em casa eu ficava numa mesa na varanda, e quando minhas filhas tava do lado me ajudava e quando não tava eu tinha que me virar, ou ligar e mandar uma mensagem pedindo uma explicação pros professores. Eu mandava mensagem e os professores mandavam um áudio. Eu sozinha não daria conta. Presencial é bem melhor do que online, mas eu consegui passar.

As aulas aqui são todas excelente, muito bem explicada. Eu gosto mais de Arte, Português, Matemática eu gosto, mas não sou boa em Matemática, já vou falar, não sou boa. Ciência também eu gosto, mas eu tenho algumas dificuldades também. De matemática quando é coisa fácil eu dou conta, mas quando não é...

As contas eu gosto de fazer, às vezes eu tenho dificuldade, porque eu não consigo gravar tudo, né? Eu faço as contas de mais, de menos, de vezes eu ainda faço algumas, só quando é muito grande que eu não consigo, mas a de dividir eu

tenho um pouco de dificuldade. Eu uso o que eles me explicam aqui, antes de vir pra escola eu já esqueci, só sei as continhas que ela passa que é mais fácil, do triângulo, as que faz a palavra e manda você pôr o resultado na frente. Eu conhecia também as contas que ela passa de outra maneira pra fazer, pra tirar a prova, sabe? Vai somando, tem que bater tudo certinho, você faz a conta e tira a prova. Eu tinha feito, mas não lembrava mais as conta grande, lembrava só as pequenas, conta fácil. Essas eu já sabia, agora o estudo de hoje que tá mais avançado eu tenho dificuldade ainda.

Atividade de mexer com dinheiro também é fácil, acertei praticamente tudo porque eu conheço a moeda, conheço o real, conheço as notas de 20, 50, 100. A metragem pra medir casa, medir as coisas, uns é fácil, outros eu tenho que prestar atenção, se não eu erro. O que você usa pra medir um quadro, que é trena, fita métrica, isso aí eu sei, agora as coisas mais difícil eu não sei.

Eu costuro, tenho base. Eu não pego a peça nova e deixo pronta, mas o básico eu sei, faço saia, bermuda, a partir de outra roupa. Eu trabalhei com cama, mesa e banho. Cama, mesa e banho eu sei tudo, porque você pega uma mesa dessa aqui, aí eu vou medir um lençol, eu tenho tudo as medida, aí eu coloco a régua, coloco um pontinho, ponho a régua e corto, ai dobro e já passo pra costureira. Toalha de banho, de rosto, fronha. Trabalhei numa fábrica em São Paulo, chamava Bianqueria cama, mesa e banho. Morei cinco anos em Santo Amaro quando eu era solteira, antes de vir pra Campo Grande. Minha mãe era costureira, aprendi só vendo ela fazer, fazia casinha pro botão, isso aí tudo eu sei. Pena que eu vendi minha máquina de costura, futuramente eu vou comprar uma máquina.

Todas as atividades que eles passam são boas, mas como eu te falei, por conta da idade da gente, a gente tem uma dificuldade de gravar. Talvez se eu fosse mais nova eu gravaria. Em casa eu só estudo no domingo à tarde, só no domingo. Na semana não dá tempo, é corrido. A professora Marilene fala que acha eu boa, mas eu tenho que aprender muita coisa.

Depois que eu aprender mais eu pretendo entrar na prefeitura, arrumar um serviço e trabalhar seis horas. Se eu não desistir até lá né, porque esse trabalhar e estudar não é fácil não, mas eu tenho vontade de arrumar um trabalho 6 horas, não precisa ser concursado pra arrumar um serviço 6 horas, tenho amiga que não é e tem. Eu passei na SEMED, eu fui chamada pra trabalhar na SEMED como auxiliar de manutenção, só que eu já tava há 2 meses e pouco aqui no Bate Forte. Não troquei por uma bobeira minha, porque depois eu até arrependi de não ter ido lá. Lá ganha

sábado, feriado emenda, e nós trabalhamos feriado. No meu serviço eles paga o dia e te dá uma folga, então você não perde, você sai ganhando. Lá é assim: se tu trabalhar o feriado, eles paga teu dia, que é 100 reais, e na semana te dá uma folga, você escolhe o dia que você quiser, sexta-feira é a minha. Agora de segunda à sábado é puxado. Mas mesmo assim não ganha da SEMED, porque lá o feriado emenda.

Eu passei, fui chamada. Eu tava trabalhando, elas ligaram lá em casa pra falar pra minha filha. Aí minha filha ao invés de falar a verdade que eu tava trabalhando, falou pra mulher que eu tinha dado uma saidinha, aí ela "Olha, fala pra Maria Socorro que 13h30 da tarde pra ela estar aqui", na quarta-feira, 13h30 eu tava trabalhando. Aí eu pensei "Se eu sair daqui vai sujar minha carteira", aí depois eu arrependi. Mas é puxado hein? Lá é mais jovem que trabalha, muito jovem. Trabalha gente de toda idade, mas jovem é mais, porque lá é carga e descarga né, é armazém, aonde sai a mercadoria pro supermercado.

Minha filha falou: "Já chamou, mãe, eles não vão chamar a senhora duas vezes". Foi um negócio que eles mandam em casa pra preencher, tipo um currículo. Mas eu passei, eu passei... Eu arrependi, se arrependimento matasse... Eu podia ter pensado "Ah, é melhor pra mim, sábado e domingo eu vou tá em casa". Sábado lá é a mesma coisa de uma segunda-feira. O mesmo horário do sábado é o horário da semana. Nem que você ganha um pouquinho a mais do que os outro porque eles pagam por fora, né? Mas tá bom, pelo menos eu tô empregada, quantos ano nessa pandemia aí, você vê o tanto de milhões de brasileiro que tá parado sem trabalho.

Acostuma, mas tem dia que eu sinto doer minhas costas e a gente precisa trabalhar, principalmente eu né? Porque a guria tá parada, minha caçula, é só eu e ela, eu sou separada, então eu tenho que trabalhar. E ela estuda, ela faz faculdade de Educação Física na federal, na Universidade Federal, só que não reabriu, tão online, em casa. A professora dela, gente do céu, eu tiro o chapéu, 71 anos e dá aula, é muita dedicação.

Mas como eu te falei, vir pra escola me ajudou na depressão, depois que voltei a estudar eu fiquei bem melhor, fiquei mais desempenhada, sabe? Melhorou na minha depressão, em tudo. Tive uma grande melhora, fiquei mais feliz. E você viu as colegas, entraram e nem ler elas sabiam e tão aprendendo com a professora Marilene e os professores. A professora Marilene às vezes vai lá, põe a cadeira do lado da pessoa, explica direitinho, o professor Alfredo também faz isso. É muita dedicação pôr a

cadeira do lado pra explicar pro aluno, eu acho muita gentileza por parte do professor, e elas estão aprendendo a ler, você viu.

A Ivanete disse que não sabia ler, a Elena tá aprendendo aos poucos, a outra que é a dona Maria também. A outra lá é que é meio nova eu não sei, eu não tenho muito conhecimento com ela, só com as meninas, as primeiras, mas eu já acho que as meninas já teve um grande desempenho.

O professor Alfredo ele explica da planta de uma maneira que às vezes na matéria tu não entende e no quadro tu entende, ele puxando as raiz, tudo. Aí você lembra e fala. Então vou aprendendo. A aula dele, nossa! Como eu falei pra eles mesmo: “A aula de vocês é ótima!”. Agora às vezes a gente não aprende por conta da cabeça que às vezes não ajuda, vamos falar o português claro, né? Mas eu não posso reclamar porque meu boletim tá bonito, minhas notas não tá ruim. Dificuldade todos nós temos, a gente tá aqui pra aprender porque a gente não sabe, mas eles são excelentes professores.

4. VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?¹⁰

Esse texto é um exercício de organizar as reflexões desta tese, para compor com os textos introdutórios e de apresentação da pesquisa. Tenho tentado colocar em palavras algumas percepções e/ou sensações que tive ao produzir esta tese, em diversos momentos. É interessante pontuar que este texto já foi imensamente ensaiado, projetado, previamente estruturado, para que no fim se tornasse uma escrita possível, ignorando os ensaios, projetos e estruturas.

Daqui para frente, os assuntos se cruzam, se entrelaçam, se misturam de forma que a escrita faz mais sentido para mim se for apresentada dessa maneira, conectando os assuntos, pois eu os penso assim. A partir da investigação em uma turma de alfabetização pela Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, estas são as minhas reflexões.

4.1 INSTITUIÇÃO ESCOLAR: OS DISCURSOS E A PRODUÇÃO DE DESEJO

A educação é o principal instrumento para a transformação da sociedade. Creio que todos nós já nos deparamos e/ou reproduzimos discursos nesse sentido. A produção de discursos é uma ferramenta poderosa utilizada pela colonialidade para fazer circular ideias, fabricar verdades e instituir padrões sociais. Em certo momento, o discurso lançado já ganhou caráter de verdade e, sendo reproduzido, retroalimenta a estrutura de poder que o produz.

Transformação social, no sentido desse discurso, parece ser um sinônimo de progresso, nos levando a entender que a educação é responsável pelo desenvolvimento social, enquanto uma relação de causa-consequência. Uma dicotomia pode ser pensada aqui. Se o estudo nos leva ao desenvolvimento, a que lugar nos leva a falta dele?

Transformação social é também um tema central na obra de Paulo Freire, a quem se associa à famosa citação: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 66). Existe uma diferença importante quando abordamos a ideia da transformação social a partir da

¹⁰ Trecho da música Comida, de Sergio Affonso, Marcelo Fromer e Arnaldo Filho.

perspectiva de Paulo Freire, que a associa com uma postura crítica e revolucionária, para que os oprimidos, através da educação, compreendam sua situação no mundo e possam transformá-la através de sua luta.

Em minha dissertação de mestrado, produzi narrativas com pessoas consideradas analfabetas em Mato Grosso do Sul e pude problematizar alguns discursos acerca da escola como esse local bom, de aprendizado, desenvolvimento e evolução humana. Essa imagem construída sobre escola é capaz de propagar efeitos violentos, pois quem não participa desse local é posto à margem de uma sociedade letrada, em um local marginal. A escola, por sua vez, pouco parecia ser passível de questionamento. Nas narrativas produzidas para esta tese, também encontro discursos nessa direção.

Graças a Deus, eu coloquei meus filho no colégio, eles tem conhecimento e qualquer coisa que eu quero eu chego neles, entendeu? Nos filho, genro, nora, neto... A família é toda desenvolvida.
(Maria Aparecida)

Eu falava "Poxa vida, por que estudar isso aqui?" Eu não tava entendendo por que entrava um professor, saía e entrava outro, eu não entendia pra quê tudo aquilo. Aí depois eu entendi que cada um é uma matéria, então aquela matéria do primeiro não é igual a do segundo. Você tem que ver que é pro bem de você.
(Maria Aparecida)

Olha, professora, a importância de eu aprender a ler é tudo, é a coisa que eu mais quero. A coisa que eu mais quero, que eu mais quero. Por quê? Ainda mais que eu descobri que o estudo ninguém tira de mim. O resto tudo tira, menos o estudo. É isso que eu quero!
(Maria Aparecida)

Aprender é muito gratificante, o estudo é uma coisa que ninguém tira de você.
(Maria Socorro)

Podemos notar, nas narrativas de Maria Aparecida e Maria Socorro, o discurso amplamente difundido de que o estudo é a única coisa que ninguém pode nos tirar. Cabe questionar: O que fazemos com esse estudo que ninguém nos tira? Até onde nos leva? O que mais não pode nos ser tirado e que nunca está em discussão? Experiências? Conhecimentos oriundos da educação não formal? Ou: O que leva pessoas a buscarem instituições de ensino para se alfabetizar, após adultas? O que se pretende conquistar? Se pensarmos no estudo enquanto um processo de produção de conhecimentos, a diferença entre este e os processos cotidianos nos quais se produz conhecimento fora da escola é somente o crivo de um saber institucionalizado/reconhecido? Se busca o conhecimento formal ou a aceitação em

um grupo reconhecido como civilizado (ou, nos termos de Maria Aparecida, desenvolvido)?

Os saberes que aprendemos por meio das nossas vivências também não nos são tirados. Se o que difere esses conhecimentos dos aprendidos na escola for o selo de “conhecimento científico”, estamos lidando com a colonialidade do saber, uma face conhecida da colonialidade que hierarquiza saberes e constrói delimitações claras do que pode ser considerado conhecimento, do que pode ser valorizado enquanto tal, provocando a exclusão de uma série de outros conhecimentos, práticas, ações etc. Nesse sentido, outra pergunta importante a se fazer é: a serviço de que e de quem está operando o discurso de que o conhecimento é algo que ninguém pode nos tirar? Como conhecimento chegou a ser produzido como sinônimo de conhecimento escolar?

Essas discussões estão conectadas às reflexões acerca da violência implícita em discursos que colocam a escola nesse lugar de desenvolvimento, como na narrativa de Maria Aparecida, que dá à sua família o status de desenvolvida enquanto se conduz, automaticamente, a uma posição oposta. Chama atenção a confiança que Maria Aparecida tem na escola quando mesmo não conseguindo compreender os motivos pelos quais precisava estudar tantas disciplinas com tantos professores diferentes, aceita a dinâmica, pois vindo da escola, confia que só pode ser algo para o seu próprio bem.

Os efeitos de verdade produzidos por esses discursos escolares que conduzem a uma leitura única da realidade, ressoam socialmente e normalizam corpos, subjetividades. Quais os efeitos de se pensar habitante desse lugar marginal, não evoluído? Quando alguém acessa esse local de privilégio, de acordo com esse discurso escolar, qual seria a reação esperada?

Eu acho que se você tá num colégio e os professor, o diretor tá ali, conversa com você, explica pra você, não tem porque você ficar triste, você tem que ficar contente, ficar feliz. Por quê? Porque o que eles sabe hoje, eles tão passando pra gente, e se não tá na mente da gente, porque eles não podem abrir sua mente, sua cabeça pra por lá dentro, né? Você tem que esforçar, você tem que estudar, você tem que buscar!
(Maria Aparecida)

Legitima-se um discurso sobre a instituição escolar que a coloca enquanto esse lugar de desenvolvimento e evolução, e a partir desse discurso, produz-se o ‘outro’, os sujeitos que não participam desse lugar e, conseqüentemente, ocupam lugares marginalizados. Esses discursos circulam, são reproduzidos e promovidos como

verdade. Sendo esse discurso eficaz na promoção dessa verdade, a violência epistêmica opera, convencendo Maria Aparecida de sua posição subalterna, de forma que ela não tenha outra opção a não ser ficar feliz pela oportunidade de estar estudando e atribuindo a culpa a si mesma por qualquer dificuldade de aprendizagem que venha a ter.

Esses discursos fazem parte da manutenção da dinâmica da sociedade globalizada em que vivemos, na qual impera o conhecimento científico como única forma verdadeira de compreender o mundo, a cujo crivo todos os outros conhecimentos estão submetidos. A escola – assim como a universidade – enquanto instituição criada por essa mesma sociedade que criou a ciência ocidental, trabalha na manutenção desse sistema.

Junto a esses discursos sobre escola, se propaga com certa facilidade o discurso meritocrático. A meritocracia é um recurso importante na constituição da sociedade moderna/colonial, uma crença que auxilia na culpabilização dos próprios indivíduos pelo fracasso escolar, colaborando para que a instituição escolar se consolide enquanto esse lugar não questionável, mas não é um recurso presente somente na área educacional, como temos discutido aqui:

“O merecimento acaba sendo, na constituição da sociabilidade moderna, o recurso individual pelo poder e distinção social. É com base no princípio da meritocracia que as políticas sociais se estruturam e que o Estado burocrático regula acessos e permanências no contexto social. Servidores são selecionados pela capacidade; estudantes são avaliados pelo merecimento, sob a retórica da competência; trabalhadores são docilizados pela lógica da produtividade, da competição” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 6).

Se temos falado de merecimento, competência e capacidade, que responsabilidade a instituição escolar tem sobre a evasão escolar de seus alunos? Sobre a reprovação de seus alunos? Sobre os alunos que saem da escola sem terem aprendido a ler? Qual responsabilidade o Estado tem sobre a desigualdade social que se acentua quando são reservados subempregos para as pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade? Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021) destacam a meritocracia enquanto elemento funcional à sociedade capitalista, principalmente para justificar desigualdades e valorizar diferenças.

Gelsa Knijnik traz uma discussão interessante quando reflete sobre outros dois discursos com bases neoliberais que atravessam a educação: o de *educar para o futuro* e o de *que nunca paramos de aprender, pois a educação acontece por toda a vida*. Sobre as implicações desses discursos, Knijnik (2016, p. 5) argumenta que

Esse ‘aprender por toda a vida’ – que, em princípio, é evidente que consideramos algo valioso – neste nosso mundo neoliberal ganha uma conotação especial: ‘o aprender por toda a vida’ é movido pela ideia de que cada um de nós é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, decorrente dos bons ou maus ‘investimentos’ que faz em si mesmo. Podemos pensar que o indivíduo toma a si o que, ainda há não muitas décadas, era considerado como um dever do Estado.

A autora aponta que a referência para medir o valor do conhecimento é o progresso econômico (Knijnik, 2016), e seria essa a lógica que impera nas instituições de ensino modernas. Um sintoma desse pensamento é o estímulo da competição e do individualismo, pois já que o aprendizado é por toda a vida e o valor está no progresso econômico, preciso investir em mim e vencer a disputa na corrida para ocupar melhores posições sociais.

Apesar disso, todos esses discursos reforçam a construção da escola enquanto um lugar de desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que responsabilizam os próprios sujeitos pelas suas trajetórias escolares, principalmente as marcadas por exclusão. A construção desse pensamento flerta com a meritocracia e tem efeitos violentos principalmente para os sujeitos excluídos dos processos educacionais formais. Todo fracasso escolar encontra um culpado no próprio sujeito, enquanto tenta reservar à instituição escolar um lugar que não é passível de questionamento, “pois ela inclui”, ela matricula e disponibiliza vagas.

*Na época era tudo mais difícil, agora hoje não estuda quem não quer, o prefeito dá o passe, tudo.
(Maria Socorro)*

O passe de ônibus não é o único fator de dificuldade para a permanência de alunos na escola, mas o discurso meritocrático opera de forma a fazer com que uma situação complexa pareça simples, pois a resposta sempre recai na culpabilização do indivíduo. O que acaba se sobressaindo é a responsabilização pelo lugar marginal reservado para quem não estuda e/ou estudou, além da construção da escola enquanto um objeto/local desejante. Negada a muitos, é nisso que a instituição escolar parece se constituir. Cabe o questionamento: Quais movimentos operam na construção da escola enquanto um instrumento de desejo?

Além dos discursos que atribuem à instituição escolar e, conseqüentemente, a quem a frequenta, um caráter de evolução e desenvolvimento, alguns indícios históricos reforçam a constituição de um desejo atrelado à escola, como a dificuldade de acesso para a sociedade como um todo. No período Imperial e da Primeira República, por exemplo, a educação das elites era privilegiada em detrimento da

educação para as camadas populares, ainda que a Constituição de 1824, por meio do Artigo 179, inciso XXXII, assegurasse “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Apesar de um marco legal, pouco foi efetivamente realizado nessa direção e a marginalização das pessoas analfabetas se acentuava por meio de medidas como a privação do direito ao voto pela Constituição de 1891:

Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual. (BRASIL, 1891)

As primeiras políticas públicas voltadas para a educação escolar de adultos no Brasil somente aconteceram na década de 1940, e é sintomático que a legislação educacional do país passou a contemplar essa modalidade com as primeiras políticas públicas somente nesse período (Almeida; Corso, 2014), pois evidencia o papel secundário e marginal que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas ocupa/ocupou com relação ao ensino básico regular.

É sintomático que as políticas públicas para a educação de adultos tenham surgido nesse período, mas justificável, pois a Constituição de 1934 instituiu mudanças importantes na educação brasileira, a partir do Artigo 150 quando estabelece o “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1934). Essa informação nos faz questionar sobre as possíveis preocupações com as metas a serem cumpridas, mais do que com os próprios estudantes.

Todas as ações demarcam intencionalidades, e as campanhas de alfabetização lançadas a partir desse período se deram principalmente pela necessidade de oferta de mão de obra qualificada para o mercado industrial em crescimento; para aumentar o número de pessoas votantes; bem como estimulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹¹ (Almeida; Corso, 2014).

¹¹ No período pós Segunda Guerra Mundial, agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a incentivar o combate

A UNESCO foi criada em 1945, no período pós Segunda Guerra Mundial, em um contexto de necessidade de reconstrução dos países, de perda de controle das colônias pelos países colonizadores europeus, além do surgimento da Guerra Fria (Chilante, 2010). As políticas públicas brasileiras voltadas para a educação de adultos tiveram influência da UNESCO, que passou a incentivar o combate ao analfabetismo e à universalização da escolarização como estratégia de desenvolvimento social e econômico e de manutenção da paz, que por sua vez, consistia em um dos principais esforços dessa organização.

Sobre as intencionalidades de sua criação e orientações, Evangelista (2003, 15-16) argumenta:

O mundo em 1947 é, portanto, um vasto, complexo e problemático campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que traz na sua concepção a intenção, ou a semente, da universalidade e da supranacionalidade, inerentes à tarefa política de promover a cooperação entre as nações, nos campos da educação, da ciência e da cultura, percebidas como meios de construir, entre as nações e os povos, uma paz duradoura, 'fundada na solidariedade intelectual e moral da humanidade', eufemismo que oculta um aspecto fundamental revelado no próprio documento. A guerra convencerá os governantes de que os acordos econômicos e políticos entre eles não garantem a 'adesão unânime e sincera dos povos', assim como da necessidade de 'assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião'. (Ato Constitutivo da UNESCO). Trata-se, no fundo, de responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social.

Esse modo de organizar a vida social de qual Evangelista (2003) trata é o capitalismo, que encontra na UNESCO um meio de produção e circulação de ideias. O combate ao analfabetismo se constituiu como uma das principais pautas relacionadas à educação, que refletiram nas ações e campanhas brasileiras para essa finalidade. Uma das primeiras iniciativas para a educação de adultos enquanto política pública no Brasil foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, ligada ao Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Vale ressaltar o tom que essa campanha teve enquanto iniciativa do governo para a melhoria da "educação de base" e o combate ao analfabetismo, em um cenário de industrialização e urbanização do país. Destaco aqui afirmações do educador Lourenço Filho, que atuou como diretor geral da Campanha, e em sua declaração

ao analfabetismo e a universalização da escolarização como estratégia de desenvolvimento social e econômico e de manutenção da paz.

coloca o sujeito analfabeto em um local marginal ao atribuir ao analfabetismo a responsabilidade pelos problemas relacionados ao desenvolvimento da nação.

Sem o comércio pronto das ideias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de toda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas de trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso (Lourenço Filho, 1945, p. 171).

Em época de destruição e de crise, como a que vivemos, depois de uma segunda conflagração mundial, torna-se necessário reparar e reconstruir com rapidez. E, como afirma, Joseph Hart, 'não podemos admitir que seja a educação das crianças de hoje que possa salvar o mundo da destruição: o que poderá fazê-lo é a educação de adultos. É o adulto quem deve perder a sua mentalidade restrita, seus preconceitos egoísticos, seus costumes inadequados, seus hábitos obsoletos. É ao adulto que deve ser dada a oportunidade mais rápida de refazer o mundo, pela ciência, pela tolerância, pela simpatia humana e pela organização racional (Lourenço Filho, 1945, p. 184).

Apesar do estímulo, a alfabetização de adultos adquiria características de combate e caráter de urgência, à medida que os sujeitos analfabetos eram conduzidos a um lugar marginal. Em seu apontamento, Lourenço Filho (1945) atribui certas características aos analfabetos: pessoas de mentalidade restrita, preconceituosas, supersticiosas, com costumes inadequados e hábitos obsoletos. Esse discurso não parece muito distante do que Elena reproduz quando conta sobre um episódio em que tentou estudar após adulta e precisava levar seu neto, na época uma criança, para dormir no chão da sala de aula: *“hoje em dia ele é formado e eu sou burra”*. Esse discurso também não é distante do reproduzido por Maria Aparecida, discutido no início desse texto, quando demarca que sua família estudou e, por esse motivo, é desenvolvida. O sucesso de discursos na produção de verdades consiste, também, em fazer com que os próprios sujeitos inferiorizados pelo discurso acreditem e se constituam a partir dele. É o que Elena faz quando pensa a si mesma como uma pessoa burra por não ser alfabetizada. É o que Maria Aparecida faz quando pensa somente seus familiares como pessoas desenvolvidas.

Na mesma fala de Lourenço Filho (1945), ele atribui à educação de adultos a responsabilidade pela salvação do mundo de uma suposta destruição. Seu argumento reforça a marginalização do analfabeto na sociedade, pois o que defende é o ajuste da sociedade às novas exigências da modernidade e, dessa forma, a educação tiraria os adultos de um lugar de atraso/destruição até um lugar de modernidade/salvação.

Ao tratar de políticas de incentivo a campanhas de alfabetização, Chilante (2010) aponta o frequente caráter compensatório dessas ações e, de fato, essa é uma característica que sempre esteve atrelada à educação de adultos. A autora destaca

que essas políticas acabam não discutindo as causas da produção do analfabetismo, ou seja, “isso significa a adoção de políticas sem combater a essência da produção e reprodução do analfabetismo no mundo: a característica excludente do modo de produção capitalista” (Chilante, 2010, p. 48).

Além da evidente marginalização das pessoas analfabetas e do papel secundário da educação de adultos em relação ao ensino regular para a elaboração de ações e políticas públicas, que passaram a se transformar à medida que se faz necessário certo nível de escolarização para a produção de mão de obra qualificada para um mundo do trabalho em transformação, há também o contexto de dificuldade de acesso das camadas populares à instrução primária, também presente em diversos momentos nas narrativas das alunas da turma que acompanhei:

Mas pequena não estudei, é que quando nós era pequeno, meu pai morava num sítio. Você quer saber uma coisa? As coisas melhorou pra lá não tem muito tempo, não tem muito tempo que apareceu colégio perto da terra do meu pai, foi agora quando eu fui que tava falando em professora, falando que tem que ponhar uma pra lá, que já tem bastante aluno. Mas agora, agora minha filha. Depois de 30 anos, agora que vai ter um colégio lá perto do meu pai. Meu pai já até morreu, nós até já saímos de lá.
(Elena)

Eu sei ler e escrever, eu parei na 5ª série. Quando eu era criança meus pais tirava a gente pra trabalhar no campo, ajudar eles, carpir arroz, carpir feijão, soja, aí tinha certa dificuldade também porque a gente morava no sítio e as vezes a gente ia de carroça pro colégio, era difícil pra gente. No sítio era dificuldade pra todo mundo.
(Maria Socorro)

Quando eu era criança eu fui na escola, na época antiga, da palmatória. Não vou mentir pra você, quando eu era babá tive vários patrões que se interessaram em me dar estudo, só que eu era muito criança, então eu ficava uma semana e não queria mais, já queria ir embora. E naquela época todo mundo queria uma babá, mas em troca de roupa e comida, não era assalariada, sabe?
(Ivanete)

Diante desse cenário, acredito que temos alguns indícios da constituição da escola como um espaço desejável a quem se mantém fora. Tão desejável que ao conseguir adentrar: “*você tem que ficar contente, ficar feliz*”, resgatando a fala de Maria Aparecida. Os fatores que despertam desejo pela escola são múltiplos e passam por discursos que colocam a escola como esse lugar de desenvolvimento e progresso; discursos que culpabilizam os próprios sujeitos pelo seu desempenho escolar, enquanto eximem a instituição e o Estado de qualquer responsabilidade; discursos que acentuam a marginalização das pessoas que se mantiveram fora desse espaço considerado desenvolvido e evoluído; falta de políticas públicas adequadas

para o atendimento do público adulto em suas especificidades; situação socioeconômica da população, como vimos nesses trechos das narrativas; entre outros fatores. É multifatorial. São diversos atravessamentos. É um projeto em ação.

Demarco aqui esse discurso que constrói uma ideia de escola como esse lugar de evolução, mas paralelo a esse, existe uma malha de discursos que se entrecruzam e sustentam uns aos outros, enquanto sustentam nossa sociedade, cuja matriz colonial de poder impera em diferentes níveis, instituindo padrões, hierarquizando e normalizando corpos. O pano de fundo das discussões que pontuamos até aqui e que perpassam esta tese é a noção de colonialidade, uma espécie de colonização que sobreviveu à descolonização territorial das colônias, uma colonização epistêmica que opera em todos os âmbitos da vida social. A instituição escolar faz parte dessa estrutura de poder e a maneira como opera colabora com a manutenção dessa estrutura colonial.

4.2 (IM)POSTURAS DECOLONIAIS

Tive o primeiro contato com os estudos sobre colonialidade/decolonialidade durante o mestrado, em 2018, quando participei da disciplina “Educação Matemática e Pensamento Liminar”¹². Desde então, as pesquisas que eu e Luzia produzimos sempre buscaram dialogar com essas perspectivas em um movimento de reconhecimento de práticas e preocupações que já ocorriam no grupo HEMEP por dizerem de um padrão de poder que rege a sociedade em que vivemos, nos ajudarem a pensar nossas pesquisas e posturas enquanto pesquisadoras e, principalmente, a pensar possibilidades outras frente a esse cenário.

Confesso que meu diálogo com a perspectiva decolonial sempre esteve acompanhado de certo receio, talvez por me flagrar por diversas vezes sendo contraditória e/ou sustentando uma postura colonizadora, operando na lógica a qual faço críticas. É interessante pensar que esse receio seja uma manifestação de como a colonialidade opera no espaço acadêmico, causando insegurança quanto à capacidade de mobilizar discussões nesse espaço que me foi conferida legitimidade.

A construção de uma postura decolonial flerta com a “desaprendizagem”, com a desobediência, com a reflexão crítica que nos faz tomar um caminho outro e

¹² Ministrada pela Professora Angela Maria Guida.

desestabilizar lugares de hegemonia, e fazer tudo isso também em espaços em que impera o padrão mundial de poder. Acabo de falar em legitimidade para dizer certas coisas, e isso me é conferido por essa mesma lógica que me faz sentir receio de dizê-las, e essa é uma das principais formas em que a colonialidade opera, quando nos convence de certas verdades, a adotar certas posturas, de forma que ninguém precise nos vigiar. Nós nos vigiamos e damos seguimento a essa estrutura.

A noção de colonialidade, da qual temos discutido extensamente neste trabalho, tem relação com a colonização territorial, mas faz referência a um padrão de poder que sobreviveu mesmo após a descolonização. Em outras palavras, mesmo após a suposta libertação territorial das colônias, algumas formas coloniais de dominação continuaram se perpetuando – até os dias atuais – e a isso é chamado colonialidade.

É com a invasão da América, no século XV, que começa a se estabelecer um novo padrão de poder mundial. De acordo com Quijano (2005), dois eixos fundamentais para o estabelecimento desse padrão de poder foram: o controle e exploração do trabalho em torno do capital e a criação da ideia de raça. Ao se instituir a ideia de raça, se produziu identidades e relações sociais baseadas nessa classificação, e conseqüentemente, hierarquias e relações de dominação. Segundo Quijano (2005, p. 107), “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Ao longo do tempo, essas relações de superioridade/inferioridade com base na raça foram se naturalizando e ganhando caráter de verdade, mantendo e justificando a exploração. Além disso, o capitalismo e a ideia de raça se relacionavam à medida em que a divisão do trabalho passou a ser racial.

Com a América colonizada e explorada, os brancos europeus concentraram o controle do comércio mundial. Como argumenta Quijano (2005, p. 110),

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. [...] Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento.

A criação da ideia de raça como instrumento de classificação social foi um mote para a propagação do pensamento de que os colonizados faziam parte de raças inferiores e os colonizadores de raças superiores. Os colonizados, por pertencerem a raças inferiores, seriam anteriores aos colonizadores europeus. Uma derivação desse pensamento é a “ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa” (Quijano, 2005, p. 111). Fortalecendo a hegemonia da Europa, a modernidade e a racionalidade eram consideradas experiências restritas a esse local (Quijano, 2005). Diferente da maneira como o pensamento eurocêntrico faz crer,

A modernidade não é um projeto emancipatório [...]. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório [...]. Não existe “civilização ocidental” antes da expansão colonial europeia. A “modernidade” é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. A retórica de embelezamento da modernidade, ocultando seu rosto imperial/colonial, começa quando o centro do sistema-mundo passa da península ibérica para o noroeste da Europa, em particular para a Holanda, logo depois da Guerra dos Trinta Anos. Na sequência, os franceses, britânicos e estadunidenses continuaram fetichizando a modernidade e a embelezando para dar à ascensão do Ocidente um rosto belo, doce, intrínseco e *sui generis*. Assim se atribui a ascensão do Ocidente à magia da “democracia”, “liberdade”, “igualdade”, individualidade”, “cidadania”, “Estado de direito”, “conhecimentos científicos”, “desenvolvimento tecnológico”, etc., desconectando os privilégios e a riqueza do Ocidente do saque imperial/colonial (Grosfoguel, 2018, p. 61-62).

A retórica da modernidade se apresenta como o mais alto nível de desenvolvimento humano e o ideal a ser perseguido, e é a partir desse jogo de poder que o mundo é pensado a partir de binarismos: europeu/não-europeu, superior/inferior, moderno/tradicional, desenvolvido/subdesenvolvido, racional/irracional, civilizado/não-civilizado, entre tantos outros. Os motivos pelos quais esses binarismos foram postos em prática e considerados válidos estão ligados ao poder, mas é justamente o poder que faz crer que tudo isso é válido por uma questão de natureza, que tem início com a invenção da ideia de raça. Algumas raças seriam naturalmente inferiores. Nesse sentido, Quijano (2005, p. 112) destaca:

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder.

A invenção e propagação de narrativas consolidadas como verdade é um privilégio do poder e é importante que pensemos em como essas narrativas operam. Elas produzem identidades, modos de ser, estar e pensar no mundo a partir de um

discurso que se impõe de maneira universal. A própria ideia de modernidade é uma invenção narrativa da civilização ocidental em que estamos todos envolvidos, de alguma maneira, pois

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno – especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva – não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal [...] (Lander, 2005, p. 8).

Nesse sentido, a colonialidade opera na marginalização e invisibilização das narrativas que não correspondem à hegemônica. É a construção de uma história única enquanto história válida. Cabe ressaltar que quando dizemos desse padrão de poder colonial/moderno, capitalista, eurocentrado e patriarcal, produtor de uma narrativa que se impõe como universal, não estamos considerando que não existem outras culturas, conhecimentos, modos de vida, mas que existem e foram subordinados e invisibilizados frente à narrativa hegemônica. O eurocentrismo – que representa o modo de produzir conhecimento desse padrão de poder – tem seus traços difundidos mundialmente (Mignolo, 2017a).

A colonialidade também se apresenta como parte constituinte da modernidade, ou como seu lado oculto (Mignolo, 2017b). Isso significa que por trás do discurso da modernidade, a colonialidade surge como uma espécie de efeito, de forma que uma não existiria sem a outra. Isso aconteceria porque a colonialidade, enquanto um legado da colonização, diz de uma matriz colonial de poder (ou padrão colonial de poder) que seria a lógica de funcionamento da sociedade moderna. Essa matriz colonial de poder naturaliza relações hierárquicas e produz subalternidades, atuando em diversos níveis, como destaca Arias (2010):

Economicamente, a economia capitalista se coloca como o único modelo universal de regulação e a democracia liberal, torna-se o único modelo a partir do qual a sociedade pode ser pensada e organizada; religiosamente, o cristianismo permanece como a religião hegemônica, como a única religião verdadeira; epistemicamente, a hegemonia da razão, pensamento científico tecnológico racional, torna-se o único conhecimento verdadeiro para a compreensão da realidade e da vida; linguisticamente, as línguas europeias, especialmente as derivadas do latim e do grego, tornam-se as únicas línguas do conhecimento capazes de expressar as verdades do conhecimento científico racional (Arias, 2010, p. 26, tradução minha)¹³.

¹³ En lo económico, la economía capitalista se erige como el único modelo universal de regulación y la democracia liberal, se vuelven el único modelo político desde el cual se puede pensar y organizar

Temos discutido acerca da lógica que opera em todos os níveis da nossa sociedade, que produz e reproduz uma narrativa única, uma história totalizante. O poder é, em certo sentido, a capacidade de controlar. Sendo assim, quem detém o poder é quem ocupa posições privilegiadas nas relações hierárquicas e quem impõe seu modo de pensar o mundo enquanto universal. “O enunciado é sempre inventado pelos enunciadores (atores, instituições, linguagens), e não o contrário” (Mignolo, 2018, p. 196, tradução minha)¹⁴.

Essa narrativa única que opera a serviço da matriz colonial de poder, estabelece padrões de raça, de modos de vida, do que pode ser considerado conhecimento, de cultura, de gênero, de geração, do que é moderno, do que é evoluído, ao mesmo tempo que menospreza e silencia outras narrativas à medida que se afastam desse padrão, produzindo hierarquizações, subalternidades, mantendo e justificando a exploração de alguns sujeitos sobre outros. A violência epistêmica é uma aliada nesse processo, fazendo parte do “projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, p. 47).

Se a colonialidade diz da perpetuação de lógicas coloniais de dominação, podemos pensar em como os colonizadores precisaram, para além do uso da força, criar discursos para sustentar a dominação dos colonizados a fim de explorá-los. Do mesmo modo, a colonialidade também se vale de discursos para sustentar a exploração. A violência epistêmica opera no imaginário coletivo de forma a consolidar certos discursos e sustentar certas dicotomias, de forma a produzir o Outro, sujeito colonial. A premissa da criação do outro é a negação, ele é um “não nós”. Pensados a partir de um padrão desejável, o Outro é sempre “não alguma coisa”: não é moderno, não é desenvolvido, não é cristão, não é homem, não é jovem, não é produtor de conhecimento, não é alfabetizado etc.

A violência epistêmica opera na aceitação desses discursos pelos sujeitos coloniais, que passam a pensar a si e seu mundo nos termos impostos pelos

la sociedad; en lo religioso, el cristianismo se erige como la religión hegemónica, como la única religión verdadera; en lo epistémico, la hegemonía de la razón, el pensamiento racional científico tecnológico, se convierte en el único conocimiento verdadero para la comprensión de la realidad y de la vida; en lo lingüístico, las lenguas europeas en especial aquellas derivadas del latín y el griego, se vuelven las únicas lenguas de conocimiento, que están en capacidad de expresar las verdades del conocimiento científico racional.

¹⁴ The enunciated is always invented by the enunciators (actors, institutions, languages), rather than the other way around.

colonizadores. Esse é o sucesso da lógica da colonialidade. Uma vez convencidos por esses discursos, os próprios sujeitos trabalharão na sua reprodução. Qualquer semelhança com Elena afirmando ser burra por não ter estudado não é coincidência.

A colonialidade opera na exclusão, no silenciamento, e a violência epistêmica opera na culpabilização dos sujeitos pelo lugar marginal que ocupam na sociedade e na manipulação para o convencimento de que essa lógica de mundo é legítima e a única a ser considerada. Corroborando com essa ideia, Tamayo e Giraldo (2023), afirmam:

A colonialidade naturaliza suas próprias epistemologias e racionalidades como possibilidades únicas, a partir de uma noção linear e universal de “*progresso*”. Os corpos, sabedorias e formas de estar no mundo que não estão alinhados com essa noção de “*progresso*” são relegadas a um lugar do “*periférico*”, do “*primitivo*”, do “*atrasado*” – e os sujeitos são culpabilizados por seu suposto estado de “*atraso*” (Tamayo; Giraldo, 2023, p. 12).

Diante disso, a decolonialidade se mostra como uma opção de libertação da lógica da colonialidade. A perspectiva decolonial é um convite a questionar a narrativa eurocêntrica que se impôs como verdadeira e universal, em uma tentativa de despreendimento dessas referências e de valorização de outras narrativas até então subalternizadas e/ou silenciadas, tornando possíveis outros modos de ser, estar, pensar, saber e existir no mundo.

O exercício decolonial exige um compromisso com a desobediência epistêmica (Mignolo, 2017a). A intenção não é inaugurar um novo universal, mas percorrer um caminho que

[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir das suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, a deslocá-las do lugar do atraso. Somos desafiados então a atuar em seus arredores, em suas rachaduras, como lugares de produção de possibilidades (Giraldo; Fernandes, 2019, p. 470).

Não acreditamos que seja possível superar totalmente a lógica da colonialidade, e o uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonial” marca um posicionamento nesse sentido, defendido por Walsh (2017) quando afirma não ser possível que sejamos livres da influência da colonialidade, de forma que seus traços deixem de existir. No entanto, acreditamos que a compreensão dessa lógica de mundo e o esforço por provocar fissuras para que outras possibilidades possam emergir, é operar a partir de uma perspectiva decolonial.

Operar nas fissuras parece ser um ponto central do pensamento decolonial, considerando a impossibilidade de pensar e agir fora da matriz colonial de poder

(Mignolo, 2018), somente na fronteira. Ainda na fronteira, uma postura decolonial é passível de inúmeras contradições, por se tratar justamente da tentativa de desobedecer a uma lógica que moldou nosso pensamento. O exercício de pensar a pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial é desafiador, implica a vigilância de nossas posturas enquanto pesquisadoras, implica um modo de pensar a pesquisa comprometido com uma opção que desafia a pensar a partir das epistemologias dominantes. Implica aprender a desaprender.

Em uma de suas palestras transcritas, Mia Couto (2011, p. 11-12) fala sobre um conto que nunca chegou a publicar, em que uma mulher pede ao marido que lhe conte uma história em uma língua desconhecida, e me peguei interrogando, junto ao homem, como seria operar com o desconhecido. Como pensar a partir de referências até então invisibilizadas? De quais modos produzir uma pesquisa alinhada a uma perspectiva decolonial? De quais modos produzir fissuras e operar nelas? Acreditamos que um passo importante é tornar visível os modos como a matriz colonial de poder interferem em diferentes aspectos da nossa pesquisa (e da nossa vida).

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI), espaço em que produzimos esta pesquisa, é atualmente uma modalidade da educação básica, destinada às pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio na idade considerada apropriada. Isso significa que o público atendido por essa modalidade são pessoas que nunca tiveram acesso à educação escolar formal ou ao menos não na idade que seria a correta, e aquelas cuja trajetória escolar foi marcada pela evasão. A própria necessidade de criação da EJAI é um claro efeito de uma sociedade excludente e desigual.

Ainda que hoje componha a educação básica, o desenho da educação de pessoas jovens, adultas e idosas ao longo da história diz de um conjunto de práticas formais e informais de aprendizagem, que não se restringe a processos de escolarização e nem a ambientes escolares, mas a múltiplos conhecimentos, saberes e habilidades sociais e culturais que podem ser adquiridos nos mais variados espaços de convivência em sociedade.

É possível encontrar registros de iniciativas de alfabetização de adultos desde o Período Colonial, quando os livros de história apontam o descobrimento do Brasil em 1500, embora eu acredite que palavras que melhor descrevem a chegada dos portugueses a essas terras sejam invasão e genocídio. Keller e Becker (2020)

apontam que os jesuítas foram os primeiros responsáveis pela educação dos filhos dos portugueses recém-chegados, e que o mais próximo de uma primeira proposta de educação de pessoas jovens, adultas e idosas foi o ensino de regras de convívio social e atividades profissionais aos índios e escravizados, mas não sem motivo: era conveniente que esses sujeitos fossem catequisados, submetidos à cultura portuguesa e que se formasse mão de obra conforme as necessidades do colonizador. Esse processo fazia parte da estratégia dos colonizadores para o controle e dominação dos colonizados, forçando-os

[...] a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p. 121).

Traços de colonialidade atravessam a história da educação de adultos no Brasil, e tem sido potente o exercício de pensar essa modalidade de ensino a partir de uma perspectiva decolonial, sobretudo quando consideramos o estigma social que acompanha as pessoas que não foram alfabetizadas, público com o qual produzimos esta pesquisa. Esse estigma parte do mesmo discurso dominante que hierarquiza povos, culturas, conhecimentos, sujeitos etc. A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, funcional à modernidade/colonialidade, não retira esse estigma do sujeito, mesmo que lhe confira um certificado. Na lógica colonial, os sujeitos subalternos serão sempre subalternos.

O discurso reparador é muito presente nessa modalidade, pois sua criação está a serviço de reparar uma dívida social com jovens, adultos e idosos com escolaridade incompleta ou que nunca frequentaram a escola. Mesmo antes de ser reconhecida enquanto uma modalidade de ensino da Educação Básica, práticas de educação de adultos eram realizadas no Brasil através de políticas públicas e de maneira informal, mas o tardio reconhecimento enquanto modalidade de ensino, somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.934/1996), denuncia o papel secundário que a EJA ocupa com relação ao ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do parecer 11/2000, reconhecem a função hierárquica da sociedade brasileira quando afirmam que:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente, estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 8).

Qual o peso de se pensar uma modalidade de ensino a partir da reparação de uma dívida? De pensar os sujeitos da EJAI como, primeiramente, pessoas que já estão em atraso? A EJAI, modalidade marginal em relação ao ensino básico regular, que não é mencionada na Base Nacional Comum Curricular, que carece de livros didáticos direcionados, parece ser um espaço em que a hierarquia reproduzida pelo sistema escolar se faz ver. Sobre isso, Arroyo (2017) afirma:

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história – e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares – uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, étnica, periferia, campo. [...] Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde as hierarquias foram e são mais nítidas (Arroyo, 2017, p. 24-25).

Junto ao tom reparador do documento, há o discurso da modernidade quando se destaca o “século do conhecimento” e os saberes indispensáveis para o novo mundo que se apresenta. A escolarização, por sua vez, diminuiria o que foi chamado de “divisão entre as pessoas” e segundo o mesmo documento, auxilia no fim da discriminação que atinge as pessoas analfabetas, na busca por uma sociedade mais igualitária. No entanto, colabora com a discriminação e com a colonialidade do saber ao considerar que a racionalidade só é conquistada com a escolarização formal, onde impera o conhecimento científico:

A universalização dos ensinamentos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 7).

O mercado de trabalho está sempre em jogo. Precisamos incluí-los, então eles precisam ser iguais a nós. O mercado de trabalho, por sua vez, envolve, antes da exclusão, a formação da mentalidade do excluído, de forma que este não questione a organização social, mas sua dedicação individual neste processo. Um processo que se supõe trabalhar contra a exclusão se vale de uma lógica excludente.

*Quando eu era criança meus pais tirava a gente pra trabalhar no campo, ajudar eles, carpir arroz, carpir feijão, soja, aí tinha certa dificuldade também porque a gente morava no sítio e às vezes a gente ia de carroça pro colégio, era difícil pra gente.
(Maria Socorro)*

Aqui, há uma contradição: o mesmo mercado que tira os sujeitos da escola, pede mão de obra qualificada. A escola, quando opera a serviço do projeto hegemônico de poder, trabalha na construção da formação da mentalidade do excluído, que culpa a si mesmo por sua posição marginalizada. Nessa lógica perversa, a escola acaba servindo na formação dessa mentalidade para que, quando a exclusão se efetivar, não haja questionamentos.

*E nós tamo ali é pra obedecer porque ela é nossa professora. Se não é pra obedecer, fico lá fora. Não é? Você não acha que eu tô certa? É isso, não tenho queixa do colégio não.
(Maria Aparecida)*

Outro ponto importante a ser problematizado é o posicionamento do mesmo documento quanto aos conhecimentos prévios dos alunos da EJA:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazer” (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 34).

O conhecimento das pessoas que buscam por alfabetização em um espaço formal de ensino parece ser inferiorizado enquanto conhecimento. São tratados como saberes, que parece ser hierarquicamente inferior a algo que pode ser considerado conhecimento. Esses saberes precisariam ser validados pelo conhecimento científico. Eles já não são validados no cotidiano, quando se recorre a eles para lidar com alguma situação?

Além de ser um direito humano, o direito à educação pelos jovens, adultos e idosos, especificamente, é assegurada pela Constituição Federal de 1988 por meio do Art. 208, que sofreu alterações pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, Art. 208).

Com a intenção de pensar o combate ao analfabetismo e a questão da educação de adultos, cujos direitos vinham sendo garantidos tardiamente, foram realizados acordos, metas e conferências internacionalmente, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), assinado em 2000; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), assinado em 2012 na Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20); Educação Para Todos (EPT), cujas metas foram criadas em 1990 e renovadas em 2000; Declaração de Hamburgo, em 1997 e Agenda para o Futuro no mesmo ano, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea) (DI PIERRO; HADDAD; 2015, p. 200). Nacionalmente, destacamos as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos 2014-2024, que menciona a EJAI na meta 10, que pretende “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Pne, 2014, p. 10).

Apesar dos esforços ligados a uma suposta melhoria da educação na EJAI através da presença dessa modalidade na agenda do governo e na agenda internacional, Di Pierro e Haddad (2015) afirmam que os avanços não se mostram significativos, já que

Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 199).

A desigualdade é uma premissa da colonialidade. Apesar da retórica da modernidade propagar a ideia de desenvolvimento e progresso, este sistema só se sustenta se houver a manutenção das desigualdades. Vivemos na busca de um ideal – sermos modernos, desenvolvidos – mas condenados a subalternização. As instituições ocidentais modernas – inclusive a instituição escolar – trabalham na manutenção da matriz colonial de poder, pois desde sua fundação “já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo” (Maldonado-Torres, 2018, p. 30).

É interessante pensar no papel dos discursos escolares na manutenção da colonialidade e como operam no imaginário coletivo. A ideia de que a sabedoria está contida nas práticas que envolvem leitura e escrita, em oposição à oralidade, por exemplo, tem fortes bases coloniais e produz efeitos de verdade. De acordo com Mignolo (2020, p. 23), “os missionários espanhóis julgavam a hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética”. Diante disso, o que acontece quando conquistamos as habilidades de leitura e escrita?

Depois dos meus 12 anos que eu fui aprender, estudei lá no município de Jateí, mas fiz só até a 5ª série. Na verdade, eu trabalhando e faltando muito, eu repeti a 5ª série, porque eu não ia todos os dias, eu faltava muito e tinha que trabalhar. Essa foi a questão, se os pais da gente tivesse condição de deixar a gente estudando eu era alguma coisa na vida, pelo menos uma profissão eu garanto que eu tinha. [...] Estudar muda muita coisa na vida da gente, você pode se formar e ser alguma coisa, ser um professor, você pode trabalhar na área que você formou, que você gosta, mais leve. [...] Depois que eu aprender mais eu pretendo entrar na prefeitura, arrumar um serviço e trabalhar 6 horas.
(Maria Socorro)

Estou aqui estudando porque tenho várias prioridades na minha vida. Não sei se já te contei, mas sou testemunha de Jeová, e nós fazemos pregação de casa em casa, e agora na pandemia estamos só por telefone. Pra mim, está sendo muito dificultoso falar com as pessoas porque nós temos que ler a bíblia, nós temos muitas coisas pra mostrar dentro da bíblia para as pessoas, então eu quero estudar pra aprender a ler e fazer esse trabalho. E outra coisa que eu quero muito: eu quero tirar minha carteira de motorista! Porque eu dirijo há muitos anos, eu piloto até caminhão, carreta, mas não pude nunca tirar minha habilitação, então agora eu pus na minha cabeça que eu quero tirar minha habilitação de carro e de moto, então são duas coisas, sabe? [...] Eu tenho quase certeza que devido a minha leitura, quando eu aprender a ler e a escrever, meu quadro de profissão vai melhorar muito mais.
(Ivanete)

Maria Socorro e Ivanete descrevem os desejos que pretendem realizar quando aprenderem a ler e escrever. Também evidenciam o que pensam que a conquista dessa habilidade pode viabilizar. Pode-se dizer que aprender a ler é colocado em um lugar de sonho, mas, mais claramente, o que se encontra é a clareza de uma função social para o que se aprende na escola. Aprender a ler parece ser um ingresso para sair de um local invisível, quando é relacionado por Maria Socorro com a ideia de “ser alguma coisa na vida”. Essa percepção de si é violenta e demonstra como o conhecimento está relacionado com a existência no mundo moderno/colonial.

Fundamental para a construção dessa relação está a afirmação de Descartes: “Penso, logo existo”. Maldonado-Torres (2007) argumenta que a afirmação está relacionada com a existência dos sujeitos colonizados, já que

[...] introduziu, porém, o que Heidegger considerava uma noção mais fundamental do que o próprio cogito: o conceito de ser. “Penso, logo existo” adquiriu sentido, para Heidegger, na medida em que significava, por sua vez, “Penso, logo SOU”. [...] Sob o “eu penso”, poderíamos ler “os outros não pensam”, e dentro do “eu sou”, podemos localizar a justificativa filosófica para a ideia de que “os outros não são”, ou são privados de ser. Assim descobrimos uma complexidade não reconhecida na formulação cartesiana: do “penso, logo existo” somos levados à noção mais complexa, mas ao mesmo tempo mais precisa, histórica e filosoficamente. “Penso (os outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo sou (os outros não são, são privados de ser, não deveriam existir ou são dispensáveis)” (Maldonado-Torres, 2007, p. 144, tradução minha¹⁵).

Pinto, Souza e Silva (2021) retomam a inversão proposta por Viveiros de Castro (2008, p. 18) no perspectivismo ameríndio que se inicia com a ideia de que se o outro existe, logo pensa e que pode caminhar para a conclusão de que também eu sou um outro. Ao fazê-lo, afirmam:

Se por um lado Viveiros de Castro questiona a lógica cartesiana, por outro o faz nos mesmos termos de Descartes: existência e pensamento. É importante pensar este e outros modos de produzir conhecimento como sintomas de um modo específico de produzir o mundo. Ailton Krenak (2019) nos chama a atenção para uma natureza compreendida como multidão de formas que inclui o ser humano (cujo corpo é, em si, formado por vários materiais como a água) e torna possível escutar, cheirar, sentir aquelas camadas que ficaram externas a este corpo, mas que com este se confundem. Uma natureza que também sente, vive, morre (os Krenak passaram meses velando o Rio Doce). Poderíamos arriscar, então, que talvez a subversão àquela construção famosa de Descartes não se dê por uma nova leitura de seus próprios termos, mas mediante a eleição de termos outros (o sentir, talvez) que caracterizam a intração que denominamos natureza. Em acordo com Mignolo (2017), o “outro” é uma invenção discursiva que hoje vulnera a vida de gentes e línguas de mundos não europeus e não estadunidenses.

O conhecimento pertence a alguns sujeitos e, conseqüentemente, é negado a outros. A vida de alguns sujeitos é valorizada e afirmada ao mesmo tempo que a outros sujeitos a existência é desvalorizada, ou mesmo negada. As dualidades fazem parte do sistema moderno/colonial. Colonialidade do saber e do ser estão conectadas, são duas faces de uma mesma lógica violenta.

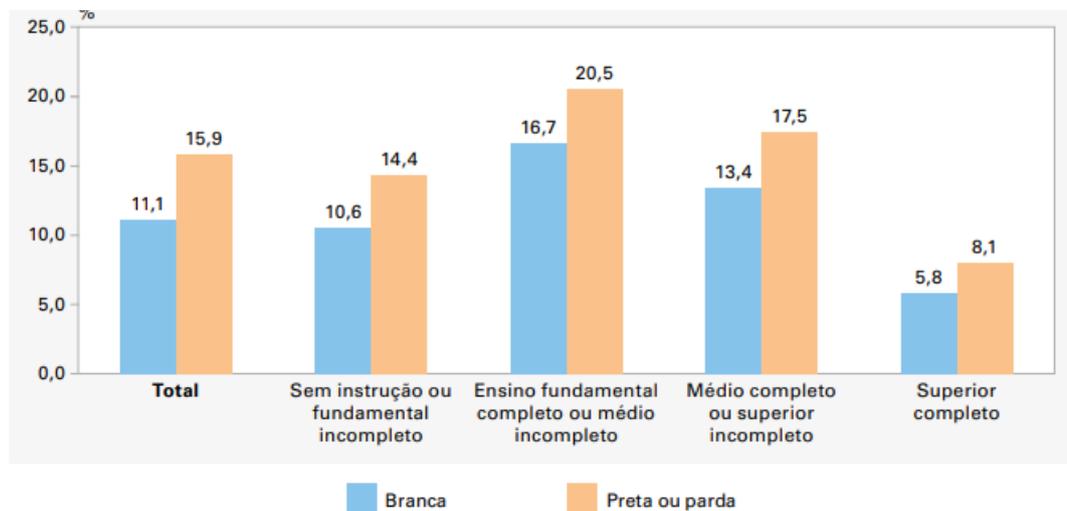
Ainda na discussão sobre os trechos das narrativas trazidos acima, é interessante observar o discurso amplamente difundido de que *o estudo transforma nossa vida*. É inegável que a escolarização viabiliza conquistas, mas discursos que

¹⁵ [...] introducía, sin embargo, lo que Heidegger consideraba una noción más fundamental que el cogito mismo: el concepto de ser. “PIENSO, luego soy” adquiriría sentido, para Heidegger, en tanto significaba a su vez “pienso, luego SOY”. [...] Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables).

conferem à escolarização a certeza de uma transformação, ou o popular *estudar para crescer na vida*, levam a um entendimento de que existe necessariamente uma relação causa-consequência entre educação e conquistas. A educação viabiliza conquistas, não as garante.

Um exemplo disso é o gráfico abaixo¹⁶ referente à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE em 2020, que apresenta a taxa de desocupação dos brasileiros, por cor ou raça, de acordo com os níveis de instrução.

Figura 1 - Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução - Brasil, 2020



Fonte: IBGE – PNAD Contínua 2020, em IBGE – Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021

O primeiro ponto que chama atenção é que pessoas pretas ou pardas ocupam as taxas de desemprego mais elevadas em todos os níveis de instrução, reflexo do racismo estrutural muito presente em nosso país, herança de mais de 300 anos de escravidão. Outro ponto a ser observado é a taxa de desemprego de pessoas com Ensino Médio completo ou superior incompleto é maior do que de pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Pessoas que possuem Ensino Superior completo tem as taxas de desemprego mais baixas, mas existentes.

A ideia aqui não é ignorar os benefícios que a educação pode proporcionar no acesso à bens e qualidade de vida, afinal, vivemos em um mundo capitalista em que opera a lógica da colonialidade. Estamos apontando o perigo do discurso que garante a transformação de vida por essa via, quando não há garantias de que isso aconteça

¹⁶ Mais informações podem ser acessadas no documento “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021”, pelo link <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>.

para todos. A lógica que produz esses discursos é a mesma que nos quer perseguindo uma modernidade, quando o sistema que opera no mundo moderno/colonial é o capitalista, cuja existência necessita da manutenção das desigualdades. Essa lógica rege a sociedade em que vivemos e as instituições que dela fazem parte. Essa mesma lógica que coloca a educação como central, também exclui sujeitos do processo educativo. Uma lógica que escolhe para quem está reservado o estudo e para quem o estudo deve dar lugar ao trabalho.

A escola e a universidade – local de onde falamos – são instituições pensadas de acordo com ideias modernas/coloniais e trabalham na manutenção da lógica colonizadora. O que impera nessas duas instituições é o conhecimento científico. O desafio de uma perspectiva decolonial é como desobedecer e operar nesses lugares segundo outras referências. A desobediência epistêmica requer esforço pois o sucesso do mundo moderno/colonial é fazer com que os sujeitos dominados pensem como os sujeitos que estão em posições dominantes (Grosfoguel, 2009).

Sobre a instituição escolar, os primeiros indícios de sua organização no Brasil no modelo que conhecemos atualmente se deu no período da passagem do Império para a República. Garnica e Souza (2012) apontam que a criação dos Grupos Escolares foi um projeto pensado pela elite que precisava convencer as classes populares das vantagens do novo regime nesse período de transição. Foram criadas simbologias (bandeira, hino, histórias de heróis) com a função de representar o novo/correto no imaginário popular, a fim de que o antigo/atrasado ficasse para trás, e a educação do povo era uma estratégia para ajudar na defesa dos símbolos e da aceitação do novo regime.

Até o Império, a formação das crianças acontecia em algumas poucas instituições criadas exclusivamente para esse fim e existentes apenas nas grandes cidades. Na maioria dos casos – nas pequenas cidades, por exemplo – havia pequenas escolas, que ocupavam prédios particulares ou, às vezes, um ou dois cômodos da casa de um professor pago pela comunidade para ensinar as ‘primeiras letras’ – isto é, ler, escrever e contar – às crianças. Não havia, propriamente, um sistema educacional, mas iniciativas desvinculadas umas das outras, escolas isoladas. A ideia da República foi agrupar essas escolas, reunindo-as pela proximidade. Com o tempo, foram construídos prédios próprios e uma legislação específica para essa reunião de escolas. É a isso que chamamos ‘Grupos Escolares’: uma escola que segue um conjunto específico de leis e funciona num prédio próprio, reunindo escolinhas anteriormente existentes. A reestruturação educacional republicana ocorreu já a partir do ano de 1890, e a febre dessas construções durou até meados do século XX [...] A organização das atividades escolares nesses Grupos envolvia também outras novidades: criou-se a seriação (ao contrário do que acontecia até então, os anos de vida escolar passaram a ser divididos em séries, cada série ocupando uma sala, cada sala com seu professor, todos os professores coordenados por um diretor; cada aula num horário marcado

pelo relógio, cada série seguindo um cronograma específico...). Nada disso existia antes dos Grupos Escolares, e se hoje esse sistema de organização é comum, ele é reflexo dessa política educacional do início da República (Garnica; Souza, 2012, p. 28-29).

Nesse sentido, um primeiro movimento de organização das escolas como se apresentam nos dias de hoje se deram pela criação dos Grupos Escolares e sua introdução na sociedade como símbolo de evolução, civilidade e progresso. Além dessas representações, os Grupos Escolares trabalharam para a normalização e manutenção de certas práticas e modos de vida:

Os prédios dos Grupos Escolares nos contam, por exemplo, sobre o papel da escola em relação à comunidade: as cidades, de um modo geral, no início do século XX, padeciam com graves problemas decorrentes da falta de saneamento básico. Por uma campanha dos médicos sanitaristas da época, as noções de higiene corporal eram ensinadas nos Grupos Escolares, e com isso as crianças levaram essas noções às famílias, e das famílias os cuidados com o corpo e com o meio ambiente passaram às cidades (Garnica; Souza, 2012, p. 30).

Ainda hoje as instituições escolares colaboram com a manutenção da matriz colonial de poder operante no mundo, e como vimos, se constituem como criadoras de padrões e normalizações, reguladoras de práticas para os discursos que afirmam como verdades essas mesmas normalizações. O que o mundo moderno/colonial impõe é a hegemonia de uma narrativa única, que só acontece se houver a normalização dos corpos subalternizados. É esperado que o sistema educativo auxilie na manutenção desse sistema, já que a ciência, enquanto um dos fundamentos do projeto moderno/colonial, “contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial” (Walsh, 2009, p. 24).

Uma malha de discursos sustenta uns aos outros e a sociedade moderna/colonial. Aqui, problematizamos os discursos que constroem uma ideia de *escola como um lugar de evolução e progresso*, via de acesso para a civilidade, que garante uma *transformação de vida* a quem tem acesso, embora seja só o começo, porque a *educação acontece por toda a vida* e cabe a cada um investir o esforço necessário para que isso aconteça. Já que a escola é esse lugar que nos garante um futuro, fica nítido o lugar ocupado por quem não a frequenta: um lugar marginal. Moldadas pelo convencimento de que pertencem a esse lugar que surgem as afirmações de Elena, Maria Aparecida e Maria Socorro que já mencionamos:

[...] *hoje em dia ele é formado e eu sou burra. (Elena)*

A família é toda desenvolvida. (Maria Aparecida)

Se os pais da gente tivesse condição de deixar a gente estudando eu era alguma coisa na vida. (Maria Socorro)

Tendo tomado consciência de como a escola é constituída como um espaço de normalização, como símbolo do extremo binário “civilidade”, é importante discutir que esse espaço reúne diferentes pessoas e tem, também, a potência de formar coletivos. Ou seja, na possibilidade contínua do vazamento, a escola pode ser vivenciada de forma crítica, para que a formação dos sujeitos seja mobilizada para a crítica do próprio sistema. A alfabetização pode participar não somente da formação do imaginário do excluído, mas do próprio reconhecimento e crítica desse mecanismo de exclusão. Pensar nas possibilidades dessa maquinaria em potencializar vazamentos é uma necessidade que se impõe.

4.3 ESCOLAS EM EXTERIORIDADES

Paulo é o pedagogo do óbvio, o que Paulo falou é quase tudo obviedade.¹⁷

Ana Maria Araújo Freire

Ivan Illich, que inclusive dialogou com Paulo Freire sobre questões referentes à educação, também denunciava uma sociedade opressora e hierárquica. No entanto, ao criticar a escola enquanto instituição que serve ao capitalismo, tornando a educação um produto, esse autor aponta a necessidade de promover o que chamou de desescolarização. Isso porque a escolarização conduziria o aluno a “confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Illich, 1985, p. 16). Para Illich (1985, p. 60),

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. [...] Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tentar fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos – sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza – dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer. Muitos revolucionários, que o são a seu modo, são vítimas da escola. Consideram a própria libertação como produto de um processo institucional. Somente o libertar-se da escola dissipará essas ilusões. A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada.

¹⁷ Trecho da série documental “Paulo Freire, Um Homem no Mundo”, dirigida por Cristiano Burlan. <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>

O autor tece fortes críticas a um certo modelo de escola e destaca que a aprendizagem pode ocorrer fora do espaço escolar, já que na escola seríamos ensinados a confundir aprendizagem com ensino. A alternativa para a desescolarização da sociedade seria a criação do que chamou de teias/redes educacionais, que “aumenta a oportunidade de cada um transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado” (Illich, 1985, p. 14). Não vamos nos dedicar a compreender a proposta das teias/redes educacionais, o ponto que gostaríamos de chamar atenção é para a alternativa que o autor criou para sua crítica educacional: uma sociedade sem escolas, em que a aprendizagem pudesse ocorrer de outras formas.

A desescolarização, como apresentada por Illich (1985), é uma alternativa radical. Freire (1975), por sua vez, propõe uma atuação outra nessa instituição escolar que se estabelece dessa maneira. Ainda que compreenda que uma profunda transformação no sistema educacional necessite de uma profunda transformação na sociedade como um todo, pois a educação é orientada pelos valores dessa sociedade, movimentações nesse sentido são possíveis, não significa “[...] que o educador que anseia e participa de uma transformação radical e revolucionária da realidade não possa fazer nada. Há muito que você pode fazer, mesmo que não tenha padrões prescritos para suas atividades” (Freire, 1975, p. 31, tradução nossa)¹⁸.

A proposta de Paulo Freire envolvia a conscientização dos sujeitos, a promoção do pensamento crítico, o engajamento na luta por libertação de sua condição de opressão, a partir de uma pedagogia pautada no diálogo. Freire (2020a, p. 49) destaca a importância da ação na direção da transformação que se busca: “O reconhecimento da situação de opressão não significa libertar-se, pois seria preciso agir na direção dessa libertação, engajar-se na luta”.

Para a busca ativa da libertação, o educador destaca que é preciso mobilizar a prática pedagógica de outros modos, se desvinculando das práticas que servem para manter a opressão, mais precisamente, a concepção de educação e a relação estabelecida entre educador e educando. Freire (2020a) denunciava o que denominou como educação bancária, cuja dinâmica se constrói a partir da perspectiva de que o

¹⁸ [...] que el educador que anhela y que participa en una transformación radical y revolucionaria de la realidad, no pueda hacer nada. Es mucho lo que puede realizar, aun cuando no cuente con normas prescriptas para sus actividades.

saber seria uma doação a ser feita por alguém que sabe (professor/educador) a alguém que não sabe (aluno/educando).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (Freire, 2020a, p. 80-81).

Aqui é importante uma pausa e uma volta à epígrafe (fala da esposa de Paulo Freire no episódio “*A formação do pensamento*”, o primeiro da série documental “*Paulo Freire, Um Homem no Mundo*”). Esta me marcou e acompanhou meus estudos sobre a obra do educador. Quando assisti o documentário, ainda ensaiava os primeiros contatos com sua obra e levei comigo a reflexão sobre as obviedades por todo caminho que percorri. Não sei ao certo por que a constatação de Ana Maria Freire me intrigou, mas tenho algumas desconfianças.

Refletindo sobre o óbvio, em um primeiro momento, pode parecer que a importância de seu trabalho foi diminuída e/ou desvalorizada. Quando nos dizem que algo é óbvio, a conotação geralmente é essa, que não precisaríamos de muito esforço para chegar àquela conclusão. Herança da colonialidade, que atribui valor ao que é fruto de extenso trabalho da racionalidade científica. O que vem naturalmente tem seu valor diminuído.

Esse não era o contexto da fala sobre Paulo Freire, mas quis chamar atenção para as possíveis origens de meus questionamentos em torno do uso da palavra. Acredito que podemos dizer que o autor falava obviedades porque sua obra parece ser repleta de tentativas de promoção de uma educação que considere o educando e suas necessidades. Uma educação que compreenda uma pessoa enquanto tal, e não como um número que representa um atraso social. O óbvio não é tarefa fácil no mundo em que vivemos. Talvez um exercício decolonial, nesse contexto, seja tentar desvincular a obviedade de uma conotação negativa.

Paulo Freire falava de uma educação que fornecesse ao excluídos condições de se reconhecer enquanto tal, de forma que pudessem atuar criticamente na sua realidade, tendo conhecimento dela. Ia na contramão do projeto de educação criado pela modernidade, produzindo fissuras no sistema posto e propondo outras formas de compreender e atuar na educação e a alfabetização de adultos. Pensava a prática pedagógica enquanto um ato político, reconhecia a impossibilidade da neutralidade da educação e praticava uma educação emancipadora, que estimula o pensamento

crítico e promove a autonomia dos sujeitos. Foi figura importante nas iniciativas de alfabetização de adultos, principalmente na década de 1960, período que antecedeu o golpe militar de 1964. Sobre o contexto da época, Almeida e Corso (2014) afirmam:

No âmbito de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um período em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontam-se duas concepções de educação de adultos: uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (Almeida; Corso, 2014, p. 19).

O movimento de educação que Paulo Freire promovia ia ganhando espaço e destaque, coexistindo com uma concepção de educação já conhecida, a que educa para desenvolver mão de obra qualificada, à serviço do capitalismo e da manutenção da hierarquia instaurada. Foi também nesse período que a preocupação acerca de uma pedagogia diferenciada para a educação de jovens, adultos e idosos entrou em discussão, e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 no Rio de Janeiro foi palco para discussões no sentido de um novo pensar pedagógico com esse público. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 112),

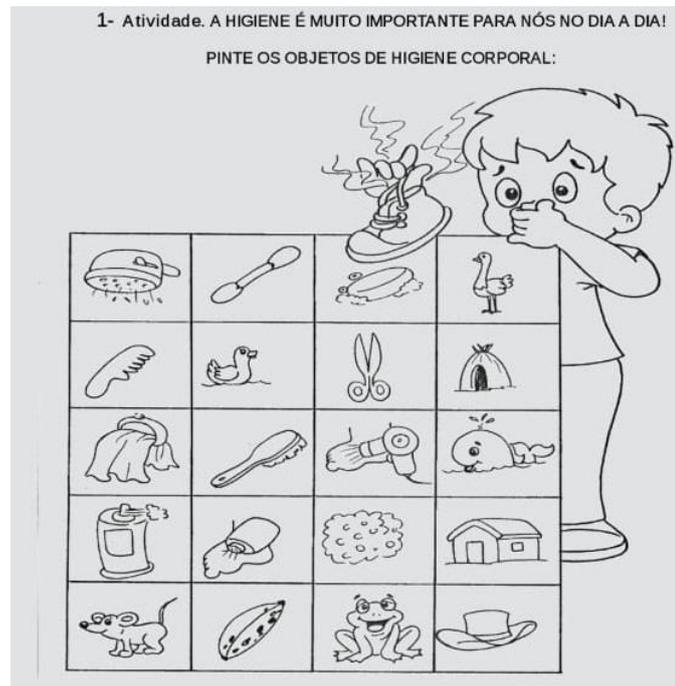
percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil.

Figura 2 - Atividade de Matemática proposta em aula



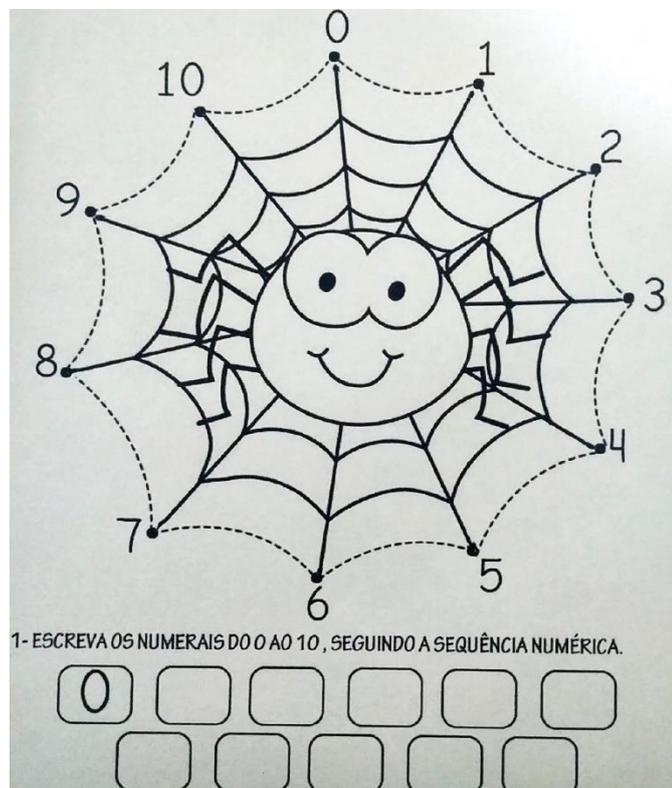
Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 3 - Atividade de Educação Física proposta em aula via WhatsApp



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 4 - Atividade de Matemática proposta em aula



Fonte: Acervo da pesquisa

Apesar de ser antiga a compreensão de que a EJAI precisa de características próprias voltadas para o público que atende, aspectos da Educação Infantil estão

presentes na alfabetização de adultos ainda atualmente. As atividades acima foram propostas para a turma que acompanhei. Cabe questionar: Que concepção de EJAI está sendo praticada quando se propõe atividades infantilizadas no processo de alfabetização de pessoas adultas? Di Pierro (2005) traz uma discussão que considero fazer parte da problemática ao afirmar que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (Di Pierro, 2005, p. 1118)

Infantilizar o adulto é tida como colocá-lo em uma situação falsa de “atraso” segundo Pinto (2001), e pensar esse aluno pela falta é correr o risco de desconsiderar inúmeros conhecimentos possuídos por ele. Não é como se o adulto voltasse a ser criança quando pinta um desenho, e sim sobre o tratamento oferecido aos adultos e idosos alfabetizando que não correspondem com um movimento pensado especificamente para esse público, e sim uma adaptação de atividades para crianças em fase de alfabetização, como se todo o processo de alfabetização fosse o mesmo, independente do sujeito.

É o oposto de uma educação que promove a construção do pensamento crítico, uma educação para a libertação, promovida por Paulo Freire, com quem dialogamos neste trabalho. É fundamental notar que a própria construção da infância num vetor temporal que aponta para posições mais adiantadas é uma marca colonial a ser superada.

Voltando aos movimentos educacionais, alguns desenvolvidos nessa época foram o Movimento de Cultura Popular (MCP) em 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CBNN), posteriormente patrocinado pelo governo; os Centros Populares de Cultura, pela UNE; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” da Secretaria de Educação de Natal/RN também em 1961 e o Programa Nacional de Alfabetização de (PNA), criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, cuja proposta era utilizar o método desenvolvido por Paulo Freire para alfabetização em massa da

população nacional, mas revogado no período da ditadura (Decreto n. 53.886, de 14 de abril de 1964).

O popularmente chamado de “método Paulo Freire” consistia em um método de alfabetização de adultos a ser realizado com pessoas em um círculo de cultura. O círculo de cultura – por sua vez – tinha a premissa de ser um local de diálogo em que não houvesse uma figura superior ou relações hierarquizadas. A proposta era que o método fosse desenvolvido nesses espaços, já que a ideia era promover um afastamento do modelo de alfabetização mecânica, amplamente difundido. Freire (2020b, p. 140) argumenta que o método precisava ser ativo e que promovesse o pensamento crítico a partir de situações desafiadoras que fizessem sentido para o grupo de alfabetizandos, pois “fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental”.

O método começava com um levantamento do universo vocabular do grupo de alfabetizandos, e desse levantamento eram selecionadas algumas palavras geradoras, que eram inseridas em situações-problema e debatidas com o grupo. A alfabetização acontecia a partir da apresentação de um objeto e de sua palavra (em cartaz, slide etc.), depois somente a palavra sem o objeto, seguida da palavra separada em sílabas. O próximo passo era o reconhecimento das famílias fonêmicas que compõem a palavra, o estudo das vogais e a criação de palavras a partir das combinações fonêmicas da palavra proposta.

Não é nossa intenção discutir o “método Paulo Freire”, apenas apontar sua importância para a história da alfabetização de adultos e sua potencialidade enquanto um exercício que vinculava o processo de alfabetização com o contexto do alfabetizando e sua leitura de mundo. Para Freire (2020b):

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 2020b, p. 145-146)

Era muito presente a crítica à memorização e desvinculação da realidade que acontecia nos processos educacionais, de forma que o método foi pensado para promover problematizações, dialogar com os alfabetizandos e envolver aspectos de sua realidade no processo de aprendizagem. Nesse método, Paulo Freire se

movimentava em direção a uma educação para emancipação dos sujeitos e alicerçava sua pedagogia no diálogo, sem o qual não haveria educação, mas domesticação (Freire, 2020a, p. 151).

Paulo Freire criticava o funcionamento das escolas modernas, que por serem instituições inventadas pela modernidade, atuavam a serviço do capitalismo na manutenção de uma sociedade hierárquica e excludente, com práticas de ensino e aprendizagem que favoreciam/favorecem esse cenário. A dimensão política que envolve o debate pedagógico marcou o trabalho do educador, que rejeitava uma imagem neutra da educação. Como seria neutra? A própria pretensão de neutralidade já demarcaria um posicionamento. A neutralidade não existe em um “jogo” que provoca exclusões.

Mais do que a crítica a esse modelo de escola, Paulo Freire denunciava a situação de opressão em que se encontravam muitos sujeitos, privados de sua humanidade enquanto confinados na estrutura dominadora. A autodesvalia seria uma característica dos oprimidos:

Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber [...] terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2020a, p. 69).

Essa ideia é semelhante ao processo de violência epistêmica que o sujeito colonizado passa para se convencer de sua suposta inferioridade e se constituir a partir dos discursos que lhe foram impostos. Paulo Freire, assim como os estudos decoloniais, também denunciava uma estrutura de poder operante no mundo.

Uma diferença, apontada por Walsh (2009), é que o educador, principalmente em seus trabalhos iniciais, não colocava a questão racial como central ao pensar sua pedagogia, bem como o poder que é exercido pela colonização no processo de opressão dos sujeitos. Para o autor, “é a classe que serve como ponto de interseção para os outros pontos de opressão e dominação, como raça e gênero” (Walsh, 2009, p. 32).

No entanto, Walsh (2009) também aponta a possibilidade de uma mudança no pensamento do autor como consequência de sua experiência em Guiné-Bissau e Cabo Verde, quando “Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização” (Walsh, 2009, p. 32). Índícios desse movimento são evidenciados em alguns de seus escritos, em que chega a se

aproximar, inclusive, de ideias de Frantz Fanon e Amílcar Cabral para pensar as relações entre o opressor e o oprimido influenciadas pela colonização:

A história dos colonizados ‘começava’ com a chegada dos colonizadores, com sua presença ‘civilizatória’; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da MetrÓpole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (Freire, 1978, p. 15).

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos, e não às estruturas ou à maneira como funcionam estas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil. Os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de *nascença*, incompetentes (Freire, 2021a, p. 216-217).

Conseguimos estabelecer um diálogo entre a pedagogia de Paulo Freire e a perspectiva decolonial para, principalmente, problematizar junto a essas ideias. Enquanto um educador que acreditava no papel político da educação e trabalhava por uma pedagogia crítica, dialógica e transgressora, também reconhecia a estrutura de poder que orienta a sociedade em que vivemos e trabalhava na direção de seu enfrentamento.

Considerando essa estrutura de poder, o educador reconhecia o papel da escola na manutenção da sociedade moderna/colonial que a inventou e instituiu de acordo com seus valores. Paulo Freire também coloca em pauta a relação da educação com a transformação social, considerando que a sociedade precisa da instituição escolar e da educação que ela promove para manter o poder.

Considerar a educação como alavanca de transformação da realidade resulta, em parte, de uma compreensão inadequada do ciclo a que nos referimos. Baseia-se na segunda etapa desse ciclo - a etapa em que a educação funciona como instrumento de preservação da sociedade. É como se aqueles que defendem esse ponto de vista concordassem que se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar o que ela mantém. Eles esquecem que o poder que o criou nunca permitirá que a educação se volte contra eles (Freire, 1975, p. 31, tradução nossa)¹⁹.

¹⁹ Considerar a la educación como la palanca para la transformación de la realidad es el resultado, en parte, de una inadecuada comprensión del ciclo al que nos hemos referido antes. Se basa en la segunda etapa de ese ciclo - la etapa en que la educación funciona como el instrumento para la preservación de la sociedad -. Es como si los que sostienen este punto de vista, coincidieran en que si la educación mantiene a la sociedad es porque puede transformar aquello que mantiene. Olvidan que el poder que la creó nunca permitirá a la educación que se vuelva en su contra.

Para Freire (1975), a tentativa de pensar a educação desvinculada de seu caráter político é perigosa, pois leva a pensar a educação desvinculada das relações de poder que a atravessam, limitando-a a reprodução de padrões de comportamento e considerando-a a alavanca de transformação da realidade. Ao compreender o caráter político da educação, o educador rejeita o entendimento que a educação por si só transformaria a sociedade. Diante desse cenário, Freire (1975, p. 31) argumenta que uma profunda transformação no sistema educacional somente pode acontecer se houver uma profunda transformação na sociedade, pois a educação atua de acordo com os interesses dessa sociedade.

Entretanto, ainda que rejeite a máxima da educação como única via para a transformação social, o autor reconhece a importância da educação na promoção dessas mudanças, não como única responsável, mas como parte constituinte. O autor defende que “é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educado é saber qual é esse poder da educação, que é histórico, social, político” (Freire, 2021b, p. 39).

Um paralelo pode ser feito com a reflexão de que não pensamos ser possível atuarmos em uma sociedade livre da influência da colonialidade e de seus múltiplos efeitos, que nos leva a usar o termo decolonialidade, no lugar de descolonialidade, conforme discutimos anteriormente. Assumir esse entendimento é comprometer-se a jogar esse “jogo” a partir das fissuras que conseguirmos provocar, desnaturalizando concepções dominantes, negando a reprodução de traços de colonialidade em nossas práticas, quando for possível seu reconhecimento.

Denunciar as narrativas hegemônicas e como elas se ocupam das instituições para fazer circular discursos que sustentam seus ideais é de suma importância para conseguirmos desestabilizar esses discursos, ainda que a possibilidade seja fazer esse movimento com nossos corpos na fronteira. Se a *educação como alavanca da transformação social* é um desses discursos, que carregam camadas de relações de poder que impossibilitam que essa máxima seja verdadeira, já que não estamos livres da influência da matriz colonial de poder, o que podemos fazer de dentro dela? Com nossos corpos na fronteira? Com nossos corpos na escola? Essa que não é garantia de melhores condições de vida, mas cuja ocupação nos é de direito.

A relação entre denúncia e anúncio são discutidos na obra de Paulo Freire enquanto um movimento ético e político frente ao mundo. Para Freire (2020a), há um

compromisso histórico em denunciar uma realidade que desumaniza sujeitos, ao mesmo tempo que anuncia a possibilidade de sua transformação, para que esses sujeitos possam “ser mais”. Enquanto um humanista, Freire acreditava que os seres humanos seriam inacabados e estariam em uma constante processo de busca, na busca do “ser mais”, enquanto seres sociais.

Para o autor, denúncia e anúncio não podem ser dissociados, e não existiria denúncia sem o compromisso com a ação transformadora. Há certa utopia nisso tudo, mas também esperança que possibilita a ação, já que quando denunciemos certa realidade, a consciência crítica nos permite a possibilidade de anunciar uma ação transformadora dessa realidade. Para Freire (2021a, p. 126):

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens

Nesse sentido, cremos que esta tese está repleta de denúncias. Denúncias que envolvem uma matriz colonial de poder que impõe concepções e significados dominantes referentes à escola, à educação, à (educação) matemática. Denúncias de operações de uma educação totalizante que massacra individualidades e contextos em nome de um protocolo didático que independe dos sujeitos envolvidos, denúncias da perversão que ocorre quando uma instituição se coloca (tanto para quem está dentro quanto para quem dela foi excluído) como sinônimo de civilização e conhecimento relegando sua negação ao aceite da condição de marginalidade que lhe foi atribuída.

Continuando nossas denúncias e anúncios, quando consideramos uma escola que opera na manutenção de uma sociedade moderna/colonial, geralmente as posições entre quem sabe e quem não sabe são fixas, e isso revela a existência de uma relação hierárquica em que a troca – de experiências, conhecimentos etc. – não faz parte. Nesse sentido, o saber é pensado como um depósito, uma espécie de doação, marcado por um viés estático. Esse modo de se entender o saber nega o conhecimento e até mesmo a educação como processos de busca que não se restringem a sala de aula e não se esgotam ao término do período escolar, mas um processo constante. Para Freire (2020a, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Figura 5 – Mensagem fixada no Grupo do *WhatsApp* da turma

Somente **admins** podem enviar mensagens

Fonte: Acervo da pesquisa.

Durante a produção de dados para a pesquisa, houve um período em que as aulas estavam acontecendo de forma remota pelo *WhatsApp*. Todas as noites, no grupo da turma, os professores enviavam atividades e orientações, respeitando os horários estabelecidos para cada disciplina. No entanto, somente os administradores do grupo estavam habilitados a enviar mensagens, ou seja, o direito à fala era concedido somente aos coordenadores e professores. Essa prática denuncia uma concepção de educação que opera no contexto remoto. Ser administrador é comunicar um saber que detém. Ser aluno é ter direito ao silenciamento no que era para ser o seu próprio processo educativo.

Eu peguei apostila e fazia em casa o que eu sabia, mas é muita folha, eu acho que eu fiz umas três, cinco folha, ainda tava faltando muito.
(Elena)

Eu voltei pra escola ano passado, mas parou a aula quando começou o covid. Quanto a aula voltou meu filho vinha e pegava as atividade pra mim. Eu não fazia no celular porque também não dava tempo de fazer, entendeu? Tinha vez que meu filho, meu neto, minha nora me ajudava a fazer a atividade. Foi mais difícil porque o professor é que sabe, é diferente dos filhos, porque a família te ajuda, te ensina, mas o professor tá ali por dentro de tudo, da matéria, do que você precisa.
(Maria Aparecida)

Na época da pandemia eu estudei online em casa, eu não gostava muito por conta da presença, a aula presente é bem melhor por conta da explicação. Lá em casa eu ficava numa mesa na varanda, e quando minhas filhas tava do lado me ajudava e quando não tava eu tinha que me virar, ou ligar e mandar uma mensagem pedindo uma explicação pros professores. Eu mandava mensagem e os professores mandavam um áudio. Eu sozinha não daria conta. Presencial é bem melhor do que online, mas eu consegui passar.
(Maria Socorro)

Elena, Maria Aparecida e Maria Socorro comentam sobre suas experiências com o ensino remoto através do *WhatsApp* e, de modo geral, afirmam não terem se familiarizado com esse modelo de ensino. As mensagens que Maria Socorro relata trocar com os professores aconteciam em conversas privadas, a troca de experiências entre eles no grupo não fazia parte da dinâmica das aulas, pois como trocar experiências sem poder interagir nesse novo espaço de aulas? Como dialogar se as conversas só são permitidas diretamente com o professor no ensino remoto? Quando as aulas voltaram a ser presenciais, em diversos momentos as alunas interagiam umas com as outras, faziam inserções nas falas umas das outras quando eram

questionadas pela professora, tinham a oportunidade de se conhecer. Como conhecer o outro e se deixar conhecer se a única pessoa com direito a fala em um grupo de *WhatsApp* é o professor?

Ainda que assumíssemos que os alunos aprendem nessa dinâmica, caberia considerar: o que está sendo compreendido por aprendizagem? Ou ainda: a serviço de que (ou de quem) está uma educação em que os alunos não têm direito a dialogar livremente?

O único professor que eu falei pelo Zap foi o Alex, ele estava passando as aulas e eu falei: “Não, espera, não te informaram que eu sou aluna nova e que eu não tenho leitura?”, e ele falou “Não, espera aí, não estou sabendo que tem uma aluna nova com dificuldade”.
(Ivanete)

É sintomático que em uma turma de alfabetização, o silenciamento opere de forma que o professor ministre suas aulas sem o conhecimento de que seus alunos ainda não estão alfabetizados, que como aponta Ivanete, parece ser sinônimo de “dificuldade”. O período de aulas remotas parece ter impossibilitado que professores e alunos se conhecessem e se relacionassem, dinâmica fundamental na prática escolar.

É interessante notar que as alunas destacam a relação presencial com os professores como fundamental para o aprendizado, tanto que Maria Aparecida chega a dizer que os professores é quem estão por dentro do que os alunos precisam. Essa fala denuncia o que Paulo Freire (2020a) chamou de educação bancária, que acontece quando se considera que o conhecimento pode ser transferido a alguém, que não sabe e recebe pacificamente. Quando se pensa dessa forma, se assume a impossibilidade de uma relação entre professor/educador e aluno/educando em que as posições possam se modificar, de forma que o aluno ensine algo ao professor. O que acontece é que “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” (Freire, 2020a, p. 82). No contexto remoto das aulas pelo *WhatsApp*, os alunos que buscam por alfabetização formal encontraram silenciamento.

Uma alternativa à educação bancária é o conceito de educação problematizadora, que propõe a superação da dicotomia fixa entre educador e educando e inaugura uma relação dialógica entre educador-educando e educando-educador. De acordo com Freire (2020a, p. 100),

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – , o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos

desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

A perspectiva de uma pedagogia para a libertação ganha sentido quando consideramos a sociedade hierárquica em que estamos inseridos, marcada pela dinâmica da colonização. Acreditamos que tanto a perspectiva decolonial como a educação problematizadora/libertadora sinalizam para uma tomada de consciência das relações de poder operantes no mundo e propõem um esforço para a subversão de uma estrutura de dominação.

Um ponto muito destacado por Paulo Freire é a necessidade do diálogo para uma educação problematizadora/libertadora. A problematização só pode existir em uma relação pedagógica em que o diálogo acontece, e é fundamental para a construção do pensamento crítico, afinal, “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (Freire, 2020b, p. 127). Quando o diálogo não acontece,

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a qual ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2020b, p. 127).

Podemos pensar: que questionamentos os alunos da turma que acompanhei em minha pesquisa tem espaço para fazer? Qual é o lugar reservado para esses alunos quando suas opções no ensino remoto são estudar por meio de um caderno de atividades ou em um grupo de *WhatsApp* em que não é permitido que se manifestem livremente?

Em uma das observações que realizei das aulas presenciais, uma das atividades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa foi a construção de uma lista de supermercado. Apesar do Caderno de Base da REME ser indicado como material de apoio, a professora que acompanhei não costumava utilizar. As aulas de Língua Portuguesa eram dedicadas à alfabetização das alunas. A proposta era que uma lista de supermercado fosse construída em conjunto, em que as alunas ditassem o que costumavam comprar e a professora escreveria no quadro a palavra.

Durante a construção da lista, as alunas fizeram alguns comentários: “Tá caro demais as coisas!”, “Nem mais o queijo não dá”, “Meu neto não gosta de cebola”. Em determinado momento, a professora questionou o que mais seria acrescentado à lista, ao que Elena respondeu: “Acho que só isso mesmo, hoje em dia é coisa pouca”. No

quadro, ficou registrado a seguinte lista: arroz, feijão, açúcar, café, leite, macarrão, carne, óleo, sal, alho, cebola, sabão.

A princípio, a atividade parece promover o diálogo entre as alunas e a professora na construção conjunta de uma lista de compras, enquanto uma tarefa do cotidiano das alunas. No entanto, não é isso que acontece. É importante observar que a professora não parte do contexto da vida das alunas para que possam mobilizar algum conhecimento, pelo contrário, usa como um mero artifício para ajudá-la a ensinar o que ela já ensinaria sem precisar necessariamente se valer daquele contexto. Além disso, os comentários das alunas durante a atividade não são explorados, pois o foco está em que elas aprendam acerca da formação das palavras escritas no quadro.

As alunas se preocupavam muito em copiar do quadro as anotações da professora, que em alguns momentos pedia para que prestassem atenção e copiassem depois. No meu primeiro dia de observação presencial, a professora fez no quadro uma espécie de imitação de linha de caderno e, em seguida, escreveu o cabeçalho com o nome da escola, da cidade, a data e a pauta do dia. Após a professora imitar as linhas do caderno no quadro, uma aluna perguntou se aquele risco precisava ser feito em seu caderno também, e a professora explicou que ela desenhava para demonstrar que algumas letras passavam da linha, como a letra “g”.

Apesar de ser essa a intenção da professora, essa intenção não era verbalizada para as alunas, que se questionavam a necessidade de imitar um risco que seu caderno já possuía. Nesse momento, retomo a fala de Maria Aparecida quando diz que “*o professor tá ali por dentro de tudo, da matéria, do que você precisa*”. O professor, essa figura de autoridade, para além da alfabetização, parece ensinar um modo de se organizar para escrever no caderno, até mesmo um modo de estar e se apresentar no mundo.

O caderno parecia se apresentar como um espaço de registro de certezas. Em certos momentos, ao verificar que a resposta da atividade proposta estava errada no caderno de Elena, a própria professora apagava e orientava a resolução correta. Esse apagamento do erro é muito comum nas escolas, tanto que nunca nos atentamos para o que este ato simboliza ou pode simbolizar. Não parece haver espaço para o erro, ele precisa ser eliminado e substituído pelo acerto tão logo se detecte sua presença. Não parece ser o caso de Elena, que parece não se importar com o erro ou a dinâmica de apagá-lo.

Em certa aula, Elena reclamou que a conta de luz nunca esteve tão cara, Ivanete afirmou que a sala da casa em que ela trabalha era maior que a casa dela, outra aluna disse que o marido nunca a deixou trabalhar e Elena retoma afirmando que recebe pensão do marido, pois trabalhava em casa e nunca havia sido registrada. No quadro, a professora ensinava o som das letras a partir da escrita na lousa das palavras: bala, boi, bela, baleira, bola, bebida, batata... Tantas histórias entrelaçadas e compartilhadas com tentativas de leitura e escrita que não me surpreendeu a professora sinalizar para a necessidade de um ponto final, e prontamente ser questionada: “o que é um ponto final?”.

Em outras aulas, como a de História, outros contextos emergem. Ao serem questionados pela professora, Ivanete afirma que a história do Brasil começa antes de 1500, porque havia indígenas aqui. Os questionamentos da professora envolvem as versões contadas nos livros de História: como seria a história do Brasil contada pelos índios? Qual o interesse em marcar 1500 como o descobrimento do Brasil? Naquela aula, falou-se sobre Afeganistão, direito de mulheres, cultura, entre outros assuntos. Aqui surge, inevitável, um comparativo: não se questiona os livros de Matemática, não se fala sobre cultura ou direito das mulheres na aula de Matemática, nela, efetivamente, pouco se fala.

Nas aulas de Matemática havia atividades para a compreensão do algoritmo da soma, subtração e multiplicação, decomposição de números em unidade, dezena e centena, conceito de tempo e leitura de relógios, interpretação de algumas sentenças matemáticas etc. A professora costumava utilizar o material dourado para efetuar somas e subtrações com a turma, mas as alunas demonstravam dificuldade em realizar as atividades sozinhas.

Houve uma situação em que a professora questionou quanto era $1+1$, ao que uma das alunas respondeu ser 11. 11 é uma resposta, ou seja, afirma uma compreensão da expressão “ $1+1$ ” que precisa ser considerada e trabalhada. Quando o foco está no acerto, somente 2 passa a ser admitido como resposta, 11 é, então, uma não-resposta, o que leva a professora a repetir a pergunta: “Quanto é $1+1$?”.

Algumas alunas demonstravam dificuldades diferentes e em alguma oportunidade, como em um dia que as demais alunas saíram mais cedo e Elena era a única aluna na sala, a professora a ensinou a fazer o número cinco. Elena já fazia o número cinco, mas começando “de baixo”, ao que a professora interferiu dizendo ser

mais fácil começar “de cima”. A professora fez algumas vezes o número, enquanto mostrava para Elena falando: “deitado, para baixo e volta para trás”.

É interessante perceber a linguagem usada para explicar como se registra o número cinco. Por vezes, o diminutivo também era utilizado, como quando as alunas precisavam colar atividades em seus “caderninhos”, ou em histórias infantis que eram lidas, vez ou outra, no começo da aula. Uma dessas histórias era “A Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida:

Era uma vez uma Margarida num jardim.
Quando ficou de noite, a Margarida começou a tremer.
Aí, passou a Borboleta Azul.
A Borboleta parou de voar.
- Por que você está tremendo?
- Frio!
- Oh! É horrível ficar com frio! E logo numa noite tão escura.
A Margarida deu uma espiada na noite.
E se encolheu nas suas folhas.
A Borboleta teve uma ideia:
- Espere um pouco!
E voou para o quarto de Ana Maria.
- Psiu! Acorde!
- Ah! É você, Borboleta? Como vai?
- Eu vou bem. Mas a Margarida vai mal.
- O que é que ela tem?
- Frio coitada!
- Então já sei o remédio. É trazer a Margarida pro meu quarto!
- Vou trazer já!
A Borboleta pediu ao cachorro Moleque:
- Você leva esse vaso pro quarto da Ana Maria?
Moleque era muito inteligente.
E levou o vaso muito bem.
Ana Maria abriu a porta para eles.
E deu um biscoito ao moleque.
A Margarida ficou na mesa de cabeceira.
Ana Maria se deitou.
Mas ouviu um barulhinho.
Era o vaso balançando.
A Margarida estava tremendo,
- Que é isso?
- Frio!
- Ainda? Então já sei! Vou arranjar um casaquinho pra você.
Ana Maria tirou o casaquinho da boneca.
Porque a boneca não estava com frio nenhum.
E vestiu o casaquinho na Margarida.
- Agora você está bem. Durma e sonhe com os anjos.
Mas quem sonhou com os anjos foi Ana Maria.
A Margarida continuou a tremer.
Ana Maria acordou com o barulhinho.
- Outra vez? Então já sei. Vou arranjar uma casa pra você!
E Ana Maria arranhou uma casa para a Margarida.
Mas quando ia adormecendo ouviu outro barulhinho.
Era a Margarida tremendo.
Então Ana Maria descobriu tudo.
Foi lá e deu um beijo na Margarida.
A Margarida parou de tremer.
E dormiram muito bem a noite toda.

No dia seguinte Ana Maria disse para a Borboleta Azul:
 - Sabe, Borboleta? O frio da Margarida não era frio de casaco não!
 E a Borboleta respondeu:
 - Ah! Entendi! (Almeida, 2019).

Em uma conversa sobre alfabetização, a professora afirmou que os alunos das séries iniciais (que ela também ministra aulas) pensam igual aos alunos da EJA com relação à formação dos números, a diferença seria que os alunos da EJA têm o cálculo mental mais avançado.

Em vários momentos as alunas se queixam da dificuldade de registrar matematicamente os cálculos no caderno, mas é perceptível que fazem cálculos mentais rapidamente. Pensamos: o que chega primeiro? Por diversas vezes, eu mesma me peguei simulando o registro em um papel enquanto fazia uma conta mentalmente, mas ainda nesse movimento, usava o algoritmo ensinado na escola. Era como se essa fosse minha primeira estratégia de cálculo, e ainda que fosse realizado mentalmente, eu simulava o registro do algoritmo em minha mente. Diante disso, me questiono: o que acontece com nossa criatividade para propor diferentes estratégias na resolução de um problema depois que somos apresentados a como esses problemas podem ser resolvidos usando algoritmos?

Além disso, as alunas tinham mais facilidade quando a professora sugeria para que elas pensassem no valor a ser somado ou subtraído enquanto dinheiro, e várias alunas conseguiam resolver as questões mais rapidamente quando realizadas por cálculo mental. Esse recurso de se valer do contexto de vida dos alunos era utilizado nesses momentos para resolver alguma questão específica. O espaço escolar tende a não explorar amplamente narrativas e experiências de vida.

Em certa atividade, as alunas precisavam somar 25 centavos, 50 centavos e 5 centavos. A professora representava as moedas no quadro e perguntava quanto havia dado. Aparentemente, as alunas resolviam por cálculo mental e a professora representava no quadro. Apesar de realizarem cálculos mentais, as alunas pareciam não identificar isso como um fazer matemático. Matemática é só o que se faz na escola? É só o que se faz mediante registros escritos?

*Olha, eu tenho uma coisa assim com a matemática, às vezes eu tô tentando, mas ela não vai mesmo. Eu tenho conversado com meus filhos sobre isso, daí eles fala assim: "Mãe, a matemática não é caso pra senhora gostar ou não gostar, a senhora tem que gostar!", eu perguntei por que e eles falam: "Porque a senhora precisa da matemática, mãe. A senhora não, nós precisamos, porque é uma conta. Tudo que você quer fazer precisa da matemática, entendeu?". Primeiro eu ignorava matemática, mas não tem pra onde correr.
 (Maria Aparecida)*

Algumas das entrevistadas fazem cálculo mental enquanto afirmam essa ignorância em relação à matemática. Aparentemente esta, para ser reconhecida como tal, precisa se materializar em algoritmos ensinados na escola.

Assim, ao mesmo tempo em que a matemática mora na escola, ela é disseminada como necessidade básica: “tudo é conta”, “precisamos”, “tem que gostar”. Se todo mundo precisa e esse básico nomeia aquilo que fazemos sozinhos (mentalmente, por exemplo), a educação formal ganha um papel crucial de preparar para a vida. Nessa direção, a Matemática escolar e esses discursos acerca dela acabam operando a serviço da matriz colonial de poder na produção de subjetividades. De acordo com Tamayo e Giraldo (2023):

A Matemática é uma “linguagem universal” – os sentidos que esses dizeres produzem não estão em suas implicações lógicas, mas sobretudo em seus não-ditos. Se a Matemática é uma “linguagem universal”, então quem dita o que é constituinte e o que está excluído desse “universo”, e quais são as sintaxes e as semânticas dessa “linguagem”? Se a Matemática “está em tudo”, então não estão igualmente em tudo a história, a filosofia ou as artes populares? O que é legitimado dentro desse “tudo”, e que sabedorias e que corpos são deixados de fora desse “tudo”? Sobretudo, que sentidos isso provoca naqueles corpos e sabedorias que são deixados de fora? (Tamayo; Giraldo, 2023, p. 18).

Colaborando com esse pensamento, como podemos questionar essa hegemonia? Diante das narrativas de Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, percebemos como a matemática causa certo receio e, apesar dos discursos de que está em todos os lugares e de que precisamos de matemática para tudo, é interessante perceber que nem todas sabiam que, ao se matricularem na escola para a alfabetização, teriam que estudar matemática.

Quando nós chegamos nós só queria ler, só queria aprender qual que é a letra, qual que é isso, qual que é aquilo, as letras, não imaginava que ia entrar números, História... Acho que elas entenderam que quando nós chegamos na sala de aula a gente achou que só ia aprender A, E, I, O, U, as vogais, consoantes, o som disso, o som daquilo, a gente achou que isso que ia acontecer, sabe? Aí quando eu comecei a ver matemática, meu Deus, eu não entendo nada de levar matemática pro papel, sabe? Mas vamos né? É a escola, é a aula...
(Ivanete)

Ivanete afirma que não entende nada sobre “levar matemática para o papel”, e essa é uma afirmação comum, as alunas comentam sobre a dificuldade na compreensão do algoritmo, ainda que tenham habilidades de cálculo mental. É curioso que a não compreensão, ou a dificuldade de compreensão do algoritmo ensinado na escola confira o peso de não saber matemática, quando elas viveram suas vidas, até aquele momento, lidando com diversas situações em que se diz que precisa de matemática: trabalhando com vendas, fazendo compras, cozinhando, mexendo com

dinheiro, fazendo cálculos mentais etc. Como essas mulheres carregam o estigma de não saberem matemática (ou matemáticas)?

Em outro episódio, a professora que eu acompanhava precisou se afastar das aulas por 15 dias e outra professora a substituiu. Em uma atividade de geografia havia a seguinte pergunta: “Gosto de morar neste lugar?”. Apesar de ser uma turma Inicial II, que compreende a fase final de alfabetização, nenhuma das alunas que frequentava as aulas sabia ler. Sendo assim, a professora auxiliava em certas atividades. Frente à pergunta, Ivanete respondeu que não gostava de morar em Campo Grande. A professora prontamente questionou se ela não havia conhecido o esposo nessa cidade, e diante da resposta afirmativa, a professora disse que isso era algo positivo, e por fim, escreveu no quadro: “Sim, porque me casei aqui”.

Esses episódios retratam uma concepção de educação que não parece haver diálogo, mas o silenciamento dos estudantes, que não tem seu posicionamento perante a vida reconhecido como válido. Naquele momento, Ivanete não poderia não gostar de viver em Campo Grande. Tendo se casado na cidade, sem saber que tipo de relação esse casamento produziu, a opinião de Ivanete é silenciada e uma resposta “adequada” é grafada em lousa: a casa das respostas corretas.

Loureiro e Moretti afirmam que

Na compreensão antropológica de Freire, a desumanização passa pela dimensão da “cultura do silêncio” [...] Podemos interpretar que o “silêncio” é um exemplo fundamental da complexidade das relações coloniais, pois, por ser um exercício autoritário do poder, demonstra a introjeção da colonialidade em todas as formas de dominação. Dessa forma, o processo de humanização implica a capacidade de dizer a “sua” palavra e não a de outrem, ou melhor, não a palavra do/a colonizador/a (Loureiro; Moretti, 2021, p. 12).

O professor é quem escolhe, não porque essas pessoas (mais velhas que a professora) não sabem dizer de seus gostos e vidas, mas porque aparentemente o fato de não saberem ler e escrever lhes retira a autoridade sobre o que há de seu. O que parece acontecer é o que Paulo Freire chamou de educação bancária, em que o professor é quem detém o conhecimento e ensina aos alunos, que não sabem. Essa concepção de educação trabalha na manutenção das estruturas de dominação, pois não estimula o pensamento crítico e a problematização, e sim a obediência ao professor, detentor do conhecimento.

Nossa intenção não é apontar se o que observamos nas aulas que acompanhamos seguem uma perspectiva de educação bancária ou libertadora, nos termos usados por Paulo Freire, o próprio Plano Municipal de Educação de Campo

Grande/MS (PME 2015-2025) não faz menção ao autor, que somente aparece nas referências do Referencial Curricular Circunstancial 2021 para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na parte de Língua Portuguesa, sem constar no corpo do texto. Nossa tentativa é propor uma problematização acerca de como tem acontecido o processo de alfabetização da turma que acompanhamos, que parece colaborar com a manutenção de uma lógica colonizadora que produz e mantém hierarquizações, subalternidades e silenciamentos.

Houve um episódio que parece evidenciar o modo como a escola lidava com a turma, e sua maior preocupação com a “erradicação do analfabetismo” do que com aquelas pessoas que estavam ali para serem alfabetizadas. Um episódio que evidencia como a escola enquanto instituição opera de acordo com os interesses do padrão de poder mundial.

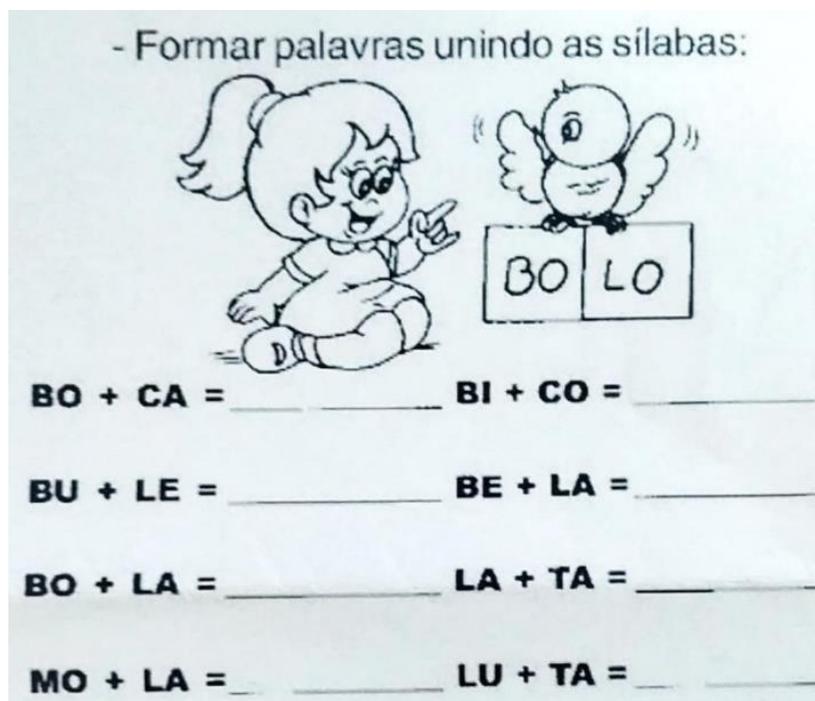
Fui à escola naquele dia e fui avisada que as aulas que, até então, tinham duração de 40 minutos, seriam de 1 hora, e o novo horário de saída seria 21h50m. Algumas alunas saíam mais cedo por problemas com o transporte público que atendia com o horário reduzido nas linhas que elas utilizavam. Soube que a professora que eu acompanhava ficaria 15 dias afastada por questões de saúde na família, que as aulas daquele dia seriam dedicadas ao simulado e, ao ir em direção à sala de aula, a coordenadora me questionou até quando eu ficaria na escola para a produção da pesquisa. Respondi que ficaria por mais algum tempo observando as aulas, que faria entrevistas e ela se mostrou receptiva. A coordenadora sempre me recebeu bem e me questionei se minha presença incomodava. Também não me lembrava de avisos referentes ao simulado na semana anterior.

Naquela aula, uma professora substituta ministrou as aulas, e no dia seguinte a turma foi apresentada à professora que ministraria as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia aos alunos no período de afastamento da professora Marilene. As aulas daquele dia foram dedicadas ao simulado, embora na cópia que recebi constasse o título de “Atividade Diagnóstica 3º Bimestre”. A atividade foi elaborada pela coordenação e contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Arte, contendo 21 questões objetivas no total, sendo 3 questões de cada disciplina.

O principal problema é que as alunas da turma ainda não leem, e as aulas de Língua Portuguesa eram dedicadas à alfabetização. No entanto, o simulado exigia a habilidade da leitura para a resolução das questões, e apresentava algumas questões

não compatíveis com o conteúdo que se ensinava em sala. A figura a seguir é um exemplo de atividade proposta em uma aula de Língua Portuguesa.

Figura 6 - Atividade de Língua Portuguesa proposta em aula



Fonte: Acervo da pesquisa

A próxima figura é referente às duas primeiras questões do simulado na parte de Língua Portuguesa:

Figura 7 - Atividades de Língua Portuguesa propostas na "Atividade Diagnóstica 3º Bimestre"

E.M. PROFESSORA IRACEMA DE SOUZA MENDONÇA
 COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

1. MARQUE UM X NO ASSUNTO QUE TRATA O CARTAZ



PREVINA-SE: CORONAVÍRUS
 Lave as mãos corretamente

1. Molhe as mãos e adicione sabão.
2. Esfregue uma palma contra a outra.
3. Lave os dorsos.
4. Esfregue entre os dedos.
5. Esfregue os polegares.
6. Esfregue as unhas na palma da outra mão.
7. Lave os punhos.
8. Enxague e seque bem.

A - () PROPAGANDA DE SABONETE
 B - () CONSCIENTIZAR A POPULAÇÃO PARA NÃO GASTAR ÁGUA
 C - () PREVENÇÃO CONTRA CONTAMINAÇÃO DO COVID-19
 D - () PROPAGANDA DE CREME PARA AS MÃOS

2. NUMERE CORRETAMENTE:

(1) PRONOME PESSOAL DO CASO RETO () ESTA, ESSA, AQUELA
 (2) PRONOME DO CASO OBLÍQUO () EU, TU, ELE
 (3) PRONOME DE TRATAMENTO () ME, MI, COMIGO
 (4) PRONOME DEMONSTRATIVO () VOCÊ, VOSSA SENHORIA

AGORA, IDENTIFIQUE A SEQUÊNCIA CORRETA:

A) 1, 2, 3, 4 B) 2, 1, 4, 3 C) 4, 1, 2, 3 D) 3, 1, 2, 4

Fonte: Acervo da pesquisa

As figuras a seguir são exemplos de atividades de Matemática propostas em aula:

Figura 8 - Atividade de Matemática proposta em aula

DECOMPOSIÇÃO DE NÚMEROS

1. DECOMPONHA OS NÚMEROS:

231 → _____
 89 → _____
 100 → _____
 130 → _____
 246 → _____
 63 → _____
 311 → _____
 309 → _____

2. DECOMPONHA OS NÚMEROS NO Q.V.L.:

	CENTENAS	DEZENAS	UNIDADES
60			
121			
87			
234			
150			
202			



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 9 - Atividade de Matemática proposta em aula

Subtração com números naturais

I. Resolva as subtrações:

$\begin{array}{r} 705 \\ - 612 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 525 \\ - 260 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 409 \\ - 367 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 964 \\ - 657 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 724 \\ - 160 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 850 \\ - 791 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 610 \\ - 124 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 430 \\ - 143 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 514 \\ - 367 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 602 \\ - 532 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 522 \\ - 263 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 725 \\ - 509 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 906 \\ - 709 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 820 \\ - 596 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 430 \\ - 141 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 713 \\ - 482 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 460 \\ - 308 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 611 \\ - 552 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 640 \\ - 165 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 625 \\ - 483 \\ \hline \end{array}$

Fonte: Acervo da pesquisa

Já a próxima figura é referente à parte de Matemática da Atividade Diagnóstica:

Figura 10 - Atividades de Matemática propostas na "Atividade Diagnóstica 3º Bimestre"

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

4. A REPRESENTAÇÃO NUMÉRICA DE DUZENTOS E QUARENTA E SETE MIL É:

A) () 247.000 B) () 2.470 C) () 247

5. MARQUE A OPÇÃO EM QUE O VALOR POSICIONAL DO NÚMERO 5 É 5000:

A) () 450 B) () 795.000 C) () 57.540

6. MARQUE A OPÇÃO QUE APRESENTA O NÚMERO QUE FALTA NA SOMA ABAIXO:

_____ + 187 = 468

A) () 187 B) () 250 C) () 281

Fonte: Acervo da pesquisa

A elaboração da Atividade Diagnóstica não parecia compatível com os conteúdos ministrados em sala de aula. Em uma turma que está sendo alfabetizada, a Atividade cobrava o domínio dos pronomes.

A Atividade Diagnóstica foi realizada da seguinte maneira: a professora fazia a leitura da questão para as alunas e explicava o conteúdo, sugerindo ou mesmo falando a resposta correta. Isso aconteceu nas questões de todas as disciplinas. Algumas questões de outras disciplinas a professora chegou a ficar em dúvida, e um debate era instaurado. Fui chamada para ajudar.

Para complementar essa discussão, é importante refletir sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), um documento instituído pela Lei Nº 13.005/2014 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Nesse documento, foram estabelecidas 20 metas a serem cumpridas no período de 2014 a 2024, dentre elas, a Meta 9 diz sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Esse é só um indício que nos permite refletir sobre o episódio da Atividade Diagnóstica, que parece demonstrar uma maior preocupação da escola com a certificação do que com a garantia de alfabetização da pessoa que a busca. As alunas da turma serão certificadas tendo ou não condições para isso. A que – ou a quem – essa dinâmica serve? Quando a escola opera dessa maneira, a quantas violências ela submete seus alunos?

Nesse contexto, a escola e seus métodos não parecem ser passíveis de questionamento. Em certo momento da narrativa, Maria Aparecida chega a dizer: “*E nós tamo ali é pra obedecer porque ela é nossa professora. Se não é pra obedecer, fico lá fora. Não é? Você não acha que eu tô certa? É isso, não tenho queixa do colégio não*”.

Os discursos que problematizamos anteriormente estabelecem a escola enquanto um espaço de poder hierárquico com pouco ou nenhum lugar para discordâncias enquanto se cuida do ensino de um modo de vida. Prometendo acesso à civilidade/modernidade/conhecimento formal, a escola afirma-se, também, como espaço de “liberdade” (que contradiz a lei a depender a idade do/a estudante): o sujeito excluído e subordinado da EJA pode escolher entre ficar e responder àquelas normativas e abandonar o estudo a que tardiamente teve acesso. Ainda que nesses termos, emergem algumas insurgências. Essa promessa não se sustenta por muito tempo, quando se considera a maquinaria social excludente ou mesmo quando, em casos específicos, o projeto educativo se submete ao aumento de taxas para corresponder a metas mais amplas. Em minha pesquisa de mestrado, Dionésia, uma

das pessoas entrevistadas, se coloca a questionar a escola ao relatar um episódio em que se recusou a aceitar um diploma, referente à uma época que frequentou a escola após adulta:

Aí depois de véia eu fui estudar de novo lá em Mundo Novo, fui bastante na escola nossa do CCI que tinha lá, não sei como é que fala também, é a mema coisa, tem professor, tem aula, tem essa mema coisa de aula do primeiro ano, aula do terceiro ano, tem tudo. Quando eu fui estudar eu tinha mais de cinquenta anos, depois de velha, foi depois que meu marido faleceu que eu fui estudar. Eu estudei um ano mais ou menos, aí a professora falou que ia me dar o deproma que eu tinha passado, mas eu não sabia nada, como é que eu tinha passado? Eu não tinha conseguido aprender a ler nada, eu falei “Pois eu não sei nada”, por que ela vai me dar um deproma sem eu passar? Eu nem lá não vortei (Soares, 2019, p. 43).

Dionésia, em um ato de resistência, escancara a colonialidade do poder manifestada nesse episódio e atribui responsabilidade à escola. Alguns movimentos das alunas também demonstram possibilidades de resistência nas exterioridades, provocando algumas fissuras na lógica imposta. Em meio ao tratamento, por vezes, infantilizado que recebem, uma das práticas comuns na sala era a professora pedir para que as alunas colassem as atividades no caderno e pintassem as figuras. Quando a professora substituta afirmou que Elena gostava de pintar, ela prontamente respondeu: “Eu gosto é de bordar!”.

Havia certa atenção e preocupação com Elena nas aulas, a professora ia em sua mesa ajudá-la com as atividades, e por vezes ela copiava a resposta do quadro fora dos lugares indicados. Como já comentado, por vezes a professora apagava o caderno e indicava o local correto que Elena deveria escrever, ou mesmo o que ela deveria escrever. A desobediência de Elena surge quando em meio à preocupação para que ela fizesse de forma correta, quando pergunto na entrevista o que ela mais gosta na escola, ela responde: “*Eu gosto de vir pra escola, eu gosto de tudo, de tudo, de tudo, de tudo! De estudar, apagar, fazer de novo, apagar, fazer... essa é a vida!*”

Assim como Elena, outra desobediência surge quando Ivanete questiona a ideia de analfabetismo e rejeita ocupar essa posição, ao afirmar:

*Então eu era vendedora, eu vendi muito, eu posso dizer que com dinheiro alguém me passa para trás só se eu quiser, mas caso contrário não. Quando você tá somando no papel, eu já fiz tudo na cabeça. Eu não sei ler e escrever, mas eu conheço muito bem o dinheiro, na experiência mesmo. Mas se alguém perguntar “A Ivanete é analfabeta?”, eu respondo “Não! Eu não sou!”. Eu não me considero analfabeta porque eu sei bastante coisa, eu posso ter erros de português, posso não ler fluente, mas eu não sou tão analfabeta. Eu sou diarista, eu sou cozinheira, presto serviço de babá, sou vendedora. Eu vendo Boticário, Natura, Tupperware, vendo até lingerie, entendeu? Então eu conheço bastante coisa.
(Ivanete)*

Ivanete provoca uma fissura quando rejeita a classificação excludente que lhe foi imposta, operando em uma outra lógica de mundo enquanto afirma suas diversas habilidades. Pensar fora da lógica escolar e preservar isso é um modo de resistir e sobreviver nessa maquinaria capitalista e educacional, e as alunas fazem isso em diversos momentos, quando subvertem a lógica escolar e usam a escola com seus próprios interesses.

Existe um vazamento nessa estrutura hegemônica quando alguém vai para escola para aprender a ler a bíblia, para tirar a carteira de motorista, para fugir da solidão. Há uma fratura nessa estrutura quando alguém, diante de esforços da professora de auxiliar na resolução correta dos exercícios, a ponto de apagar o caderno e apontar a resposta correta, confessa que gosta de tudo na escola, até mesmo do movimento de apagar e refazer. Colaborando com essa reflexão, Arroyo afirma que “a EJA se caracterizou sempre por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores. Mas também resistentes, afirmativas” (Arroyo, 2019, p. 35).

Esses discursos hegemônicos que se tem sobre a instituição escolar, sobre educação, sobre Matemática, tem em comum uma promessa de futuro que envolve conquistas e progresso. Esse futuro existe nos termos colocados?

Arroyo (2019) comenta que a EJA tem a tendência de ser anunciada como “a última porta de emergência para o futuro” (p. 56). Quando colocada nesses termos, conversa com a prática das promessas de um futuro e com os discursos hegemônicos sobre escola, mas esquece do presente desses sujeitos. Pensar a EJA nesses termos adiciona uma dimensão de urgência e a sensação que existe um futuro correto a ser perseguido.

Ao invés de uma “porta de emergência para o futuro”, um movimento insurgente seria pensar essa modalidade de ensino como uma “porta de entrada para o que se queira”, em que os sujeitos pudessem ter garantia de dignidade no presente (Arroyo, 2019) e ocupassem o espaço escolar de acordo com os próprios desejos, sem esquecer das palavras de Maria Aparecida: “porque às vezes você não tem estudo, mas não é só o estudo que faz você ficar inteligente, não”.

Esta tese, junto às narrativas de Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, reúne um conjunto de denúncias e anúncios sobre práticas de alfabetização e educação matemática em uma turma de alfabetizadas pela modalidade de

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Junto às vozes das mulheres que entrevistamos, denunciemos o silenciamento de experiências individuais e coletivas em sala de aula e em sociedade, denunciemos a educação escolar que opera à serviço de uma sociedade moderna/colonial que, ao focar em índices, despreza sujeitos e conhecimentos oriundos da educação não formal, bem como opera na formação da mentalidade do excluído a partir da reprodução de discursos sobre escola e matemática enquanto não questionáveis.

Junto a essas e outras denúncias, problematizamos anúncios do espaço escolar e da matemática, que apesar de construções potentes para a produção de exclusão, podem ser redirecionadas para produzir equidade e justiça social. Anunciamos que a escola, enquanto um espaço que reúne diferentes pessoas, tem a potência de formar coletivos, e na possibilidade contínua do vazamento, pode ser vivenciada de forma crítica. Anunciamos a possibilidade de uma educação libertadora a partir de um espaço de ressonância de vozes que não se afirmam pela negação de si (analfabetas), mas pelo que se é, se pratica e se questiona. Anunciamos posturas insurgentes das mulheres alunas da EJA que rejeitam o lugar marginal que lhes foi imposto socialmente, que subvertem a lógica da escola e fazem um uso interessado desse espaço. Anunciamos, ainda, a escuta atenta como um potente motor e direcionador de práticas e concepções. Essa tese é feita de denúncias e de anúncios, enquanto práticas que nos auxiliam na desobediência de discursos hegemônicos e na afirmação de outras possibilidades de existir e operar nesse mundo, na escola e com a matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA; Adriana de; CORSO, Angela Maria. **Educação de Jovens e Adultos: interfaces política, histórica e pedagógica**. Paraná: Unicentro, 2014.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A margarida friorenta**. São Paulo: Moderna, 2019.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida con la vida**. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 10 mai. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. UNESCO e educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 33-53, 2010.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** 1. ed. São Paulo: Companhia das

Letras, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. 1. ed. Brasília/Goiania: Unesco/Editora da UFG, 2003.

FERNANDES, Filipe Santos; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 34, p. 1-16, 2021.

FILHO, Lourenço. O problema da educação do adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 169-185, 1945.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Dialogo Paulo Freire – Ivan Illich**. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. *Caravelas à Vista: Giros Decoloniais*

e Caminhos de Resistência na Formação de Professores e Professoras que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 383-417.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 141-147.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, ano 9, n. 5, 2020.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em Educação Matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2016.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, Mais do Que Nunca**. Uma Biografia Filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em:
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

LARROSA, Jorge. 20 minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 717-743, 2014.

LOUREIRO, Camila Wolpato.; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, p. 1–19, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago.; GROSGUÉL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e**

pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MIGNOLO, Walter. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter. Eurocentrism and Coloniality: The Question of The Totality of Knowledge. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, práxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 194-210.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Thiago Pedro; SOUZA, Luzia Aparecida; SILVA, Carla Regina Mariano. Movimentos político-epistêmicos na produção de histórias da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 5, p. 1-23, 24 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 55-77.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina, 2016. p. 58-67.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade PUC-SP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71306, p. 1-19, 2021.

SOARES, Endrika Leal. **Educação (,) Matemática e outras banalidades fundamentais da vida**: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAMAYO, Carolina; GIRALDO, Victor. Justiça por vir: por uma Educação Matemática para adiar o Fim do Mundo. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 20, Edição Especial: Filosofias e Educações Matemáticas, p. 1-21, 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Entrevista SZTUTMAN, Renato (org.). **Eduardo Viveiros de Castro** – Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidade? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araujo. (Coords.). **Poéticas y políticas da linguagem em vías de descolonização**. Foz Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, p. 19-53, 2017.

APÊNDICES

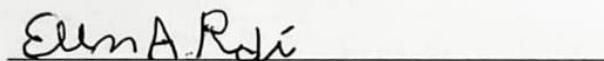
APÊNDICE A – CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS

1. Elena Rodrigues Nobre

AUTORIZAÇÃO

Eu, Elena Rodrigues Nobre, autorizo o uso da textualização elaborada a partir da entrevista que concedi a Endrika Leal Soares para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS. Estou ciente, portanto, que com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo essa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização originalmente faz parte.

Campo Grande, ____ de novembro de 2021.



Elena Rodrigues Nobre

2. Ivanete Dênis Costa Fernandes

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ivanete Dênis Costa Fernandes, autorizo o uso da textualização elaborada a partir da entrevista que concedi a Endrika Leal Soares para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS. Estou ciente, portanto, que com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo essa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização originalmente faz parte.

Campo Grande, 10 de novembro de 2021.



Ivanete Dênis Costa Fernandes

3. Maria Aparecida Bizerra

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Aparecida Bizerra, autorizo o uso da textualização elaborada a partir da entrevista que concedi a Endrika Leal Soares para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS. Estou ciente, portanto, que com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo essa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização originalmente faz parte.

Campo Grande, 30 de novembro de 2021.

Maria Aparecida Bizerra

Maria Aparecida Bizerra

4. Maria Socorro da Silva

AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Socorro da Silva, autorizo o uso da textualização elaborada a partir da entrevista que concedi a Endrika Leal Soares para compor a tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/MS. Estou ciente, portanto, que com a divulgação desse trabalho, a textualização em questão poderá ser citada por outros. A reprodução integral ou parcial textualização, em outros textos, porém, fica condicionada à ética acadêmica vigente, devendo essa reprodução constar obrigatoriamente a referência à tese da qual a textualização originalmente faz parte.

Campo Grande, 24 de novembro de 2021.

MARIA Socorro da Silva

Maria Socorro da Silva

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Elena Rodrigues Nobre

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO(A)

Pesquisa: A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais

Pesquisadoras: Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza

Prezada, você está sendo convidado a participar como voluntária da pesquisa intitulada “A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais”, sob responsabilidade das pesquisadoras Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza. Não haverá qualquer prejuízo ou penalização caso você não queira participar ou queira desistir depois de ter aceitado participar da pesquisa e assinado este termo.

O objetivo da pesquisa para qual você está sendo convidado a participar é problematizar processos de alfabetização matemática de alunos que frequentam a etapa de alfabetização da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realizar a pesquisa, pretendemos participar acompanhando a turma durante o ano, assistindo as aulas. Os registros serão feitos em um caderno de campo. Além de assistir as aulas, pretendemos produzir narrativas com alunos e professores, que serão gravadas em áudio. As narrativas serão produzidas a partir de entrevista, e estarão sujeitas a aprovação dos entrevistados, que terão acesso ao texto e poderão fazer modificações.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar ou avaliar sua aprendizagem em matemática e/ou qualquer outra disciplina, mas sim de observar a dinâmica construída nas aulas para tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática de alunos que mantiveram a maior parte de suas vidas fora da escola. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço e nas relações interpessoais possíveis. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais.

Rubrica do Participante Elena

Rubrica do Pesquisador Endrika

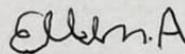
Os riscos que você está submetido ao participar da pesquisa são mínimos. Você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora nas aulas, ou sentir desconforto nas situações de entrevista. Para minimizar os riscos, pretendemos conhecer a turma previamente, somente participar da aula caso seja solicitado pelo(a) professor(a) regente e registrar nossas observações em um caderno de campo, não utilizando gravação em áudio e vídeo. Quanto às entrevistas, estas serão gravadas somente em áudio e realizada em local da escola reservado.

Podemos gravar o áudio? (x) Sim () Não

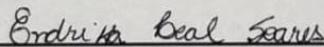
Você terá acesso aos resultados desta pesquisa, a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar os resultados. Esse termo será assinado em duas vias e você ficará com uma. Você tem o direito ao sigilo, se não quiser ser identificado pelo seu nome, poderá indicar um nome pelo qual prefere ser chamado. Os dados produzidos nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador por no mínimo 5 anos. Reiteramos ainda que sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails endrika.leal@gmail.com, luapso@gmail.com, pelo telefone (67) 99960-0674, ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio do e-mail edumat.inma@ufms.br ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande/MS. Ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Av. Costa e Silva S/N – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Campo Grande/MS, pelo telefone do CEP (67)3345-7187, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, 25 de novembro de 2021.



Assinatura do Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

2. Ivanete Dênis Costa Fernandes

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO(A)

Pesquisa: A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais

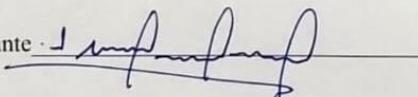
Pesquisadoras: Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza

Prezada, você está sendo convidado a participar como voluntária da pesquisa intitulada “A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais”, sob responsabilidade das pesquisadoras Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza. Não haverá qualquer prejuízo ou penalização caso você não queira participar ou queira desistir depois de ter aceitado participar da pesquisa e assinado este termo.

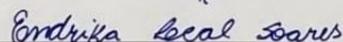
O objetivo da pesquisa para qual você está sendo convidado a participar é problematizar processos de alfabetização matemática de alunos que frequentam a etapa de alfabetização da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realizar a pesquisa, pretendemos participar acompanhando a turma durante o ano, assistindo as aulas. Os registros serão feitos em um caderno de campo. Além de assistir as aulas, pretendemos produzir narrativas com alunos e professores, que serão gravadas em áudio. As narrativas serão produzidas a partir de entrevista, e estarão sujeitas a aprovação dos entrevistados, que terão acesso ao texto e poderão fazer modificações.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar ou avaliar sua aprendizagem em matemática e/ou qualquer outra disciplina, mas sim de observar a dinâmica construída nas aulas para tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática de alunos que mantiveram a maior parte de suas vidas fora da escola. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço e nas relações interpessoais possíveis. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais.

Rubrica do Participante



Rubrica do Pesquisador



2

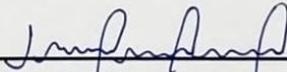
Os riscos que você está submetido ao participar da pesquisa são mínimos. Você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora nas aulas, ou sentir desconforto nas situações de entrevista. Para minimizar os riscos, pretendemos conhecer a turma previamente, somente participar da aula caso seja solicitado pelo(a) professor(a) regente e registrar nossas observações em um caderno de campo, não utilizando gravação em áudio e vídeo. Quanto às entrevistas, estas serão gravadas somente em áudio e realizada em local da escola reservado.

Podemos gravar o áudio? () Sim () Não

Você terá acesso aos resultados desta pesquisa, a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar os resultados. Esse termo será assinado em duas vias e você ficará com uma. Você tem o direito ao sigilo, se não quiser ser identificado pelo seu nome, poderá indicar um nome pelo qual prefere ser chamado. Os dados produzidos nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador por no mínimo 5 anos. Reiteramos ainda que sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails andrika.leal@gmail.com, luapso@gmail.com, pelo telefone (67) 99960-0674, ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio do e-mail edumat.inma@ufms.br ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande/MS. Ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Av. Costa e Silva S/N – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Campo Grande/MS, pelo telefone do CEP (67)3345-7187, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, 22 de novembro de 2023.


Assinatura do Participante

3



Assinatura do Pesquisador Responsável

3. Maria Aparecida Bizerra

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO(A)

Pesquisa: A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais

Pesquisadoras: Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza

Prezada, você está sendo convidado a participar como voluntária da pesquisa intitulada “A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais”, sob responsabilidade das pesquisadoras Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza. Não haverá qualquer prejuízo ou penalização caso você não queira participar ou queira desistir depois de ter aceitado participar da pesquisa e assinado este termo.

O objetivo da pesquisa para qual você está sendo convidado a participar é problematizar processos de alfabetização matemática de alunos que frequentam a etapa de alfabetização da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realizar a pesquisa, pretendemos participar acompanhando a turma durante o ano, assistindo as aulas. Os registros serão feitos em um caderno de campo. Além de assistir as aulas, pretendemos produzir narrativas com alunos e professores, que serão gravadas em áudio. As narrativas serão produzidas a partir de entrevista, e estarão sujeitas a aprovação dos entrevistados, que terão acesso ao texto e poderão fazer modificações.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar ou avaliar sua aprendizagem em matemática e/ou qualquer outra disciplina, mas sim de observar a dinâmica construída nas aulas para tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática de alunos que mantiveram a maior parte de suas vidas fora da escola. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço e nas relações interpessoais possíveis. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais.

Rubrica do Participante maria

Rubrica do Pesquisador Endrika

Os riscos que você está submetido ao participar da pesquisa são mínimos. Você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora nas aulas, ou sentir desconforto nas situações de entrevista. Para minimizar os riscos, pretendemos conhecer a turma previamente, somente participar da aula caso seja solicitado pelo(a) professor(a) regente e registrar nossas observações em um caderno de campo, não utilizando gravação em áudio e vídeo. Quanto às entrevistas, estas serão gravadas somente em áudio e realizada em local da escola reservado.

Podemos gravar o áudio? (✓) Sim () Não

Você terá acesso aos resultados desta pesquisa, a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar os resultados. Esse termo será assinado em duas vias e você ficará com uma. Você tem o direito ao sigilo, se não quiser ser identificado pelo seu nome, poderá indicar um nome pelo qual prefere ser chamado. Os dados produzidos nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador por no mínimo 5 anos. Reiteramos ainda que sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails endrika.leal@gmail.com, luapso@gmail.com, pelo telefone (67) 99960-0674, ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio do e-mail edumat.inma@ufms.br ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande/MS. Ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Av. Costa e Silva S/N – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Campo Grande/MS, pelo telefone do CEP (67)3345-7187, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, 08 de dezembro de 2021.

maria

Assinatura do Participante

Endrika Leal Soares

Assinatura do Pesquisador Responsável

4. Maria Socorro da Silva

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO(A)

Pesquisa: A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais

Pesquisadoras: Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza

Prezada, você está sendo convidado a participar como voluntária da pesquisa intitulada “A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais”, sob responsabilidade das pesquisadoras Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza. Não haverá qualquer prejuízo ou penalização caso você não queira participar ou queira desistir depois de ter aceitado participar da pesquisa e assinado este termo.

O objetivo da pesquisa para qual você está sendo convidado a participar é problematizar processos de alfabetização matemática de alunos que frequentam a etapa de alfabetização da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realizar a pesquisa, pretendemos participar acompanhando a turma durante o ano, assistindo as aulas. Os registros serão feitos em um caderno de campo. Além de assistir as aulas, pretendemos produzir narrativas com alunos e professores, que serão gravadas em áudio. As narrativas serão produzidas a partir de entrevista, e estarão sujeitas a aprovação dos entrevistados, que terão acesso ao texto e poderão fazer modificações.

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar ou avaliar sua aprendizagem em matemática e/ou qualquer outra disciplina, mas sim de observar a dinâmica construída nas aulas para tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática de alunos que mantiveram a maior parte de suas vidas fora da escola. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço e nas relações interpessoais possíveis. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais.

Rubrica do Participante MARIA

Rubrica do Pesquisador Endrika

Os riscos que você está submetido ao participar da pesquisa são mínimos. Você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora nas aulas, ou sentir desconforto nas situações de entrevista. Para minimizar os riscos, pretendemos conhecer a turma previamente, somente participar da aula caso seja solicitado pelo(a) professor(a) regente e registrar nossas observações em um caderno de campo, não utilizando gravação em áudio e vídeo. Quanto às entrevistas, estas serão gravadas somente em áudio e realizada em local da escola reservado.

Podemos gravar o áudio? (X) Sim () Não

Você terá acesso aos resultados desta pesquisa, a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar os resultados. Esse termo será assinado em duas vias e você ficará com uma. Você tem o direito ao sigilo, se não quiser ser identificado pelo seu nome, poderá indicar um nome pelo qual prefere ser chamado. Os dados produzidos nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador por no mínimo 5 anos. Reiteramos ainda que sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails endrika.leal@gmail.com, luapso@gmail.com, pelo telefone (67) 99960-0674, ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio do e-mail edumat.inma@ufms.br ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande/MS. Ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Av. Costa e Silva S/N – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Campo Grande/MS, pelo telefone do CEP (67)3345-7187, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, 24 de novembro de 2021.

MARIA SNEERO DA SILVA

Assinatura do Participante

Endrika Leal Soares

Assinatura do Pesquisador Responsável

5. Marilene Freitas Silveira

1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA
Pesquisa: A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais
Pesquisadoras: Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza
<p>Prezada, você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa intitulada “A disciplinarização da matemática na alfabetização de adultos a partir de estudos decoloniais”, sob responsabilidade das pesquisadoras Endrika Leal Soares e Luzia Aparecida de Souza. Não haverá qualquer prejuízo ou penalização caso você não queira participar ou queira desistir depois de ter aceitado participar da pesquisa e assinado este termo.</p>
<p>O objetivo geral da pesquisa para qual você está sendo convidada a participar consiste em problematizar processos de alfabetização matemática de alunos que frequentam a etapa de alfabetização da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigando problemáticas que surgem nesse processo. Para isso, pretendemos investigar como operam as relações dos alunos com a matemática; investigar possíveis movimentações de resistência e/ou subversões, assim como posturas colonizadoras e descolonizadoras no cotidiano dos alunos; e produzir e analisar narrativas a partir de entrevistas realizadas com alunos e professores.</p>
<p>Para realizar a pesquisa, pretendemos observar as aulas da turma da pesquisa, para nos familiarizarmos uns com os outros, e participar acompanhando as turmas durante o ano, assistindo as aulas. Os registros serão feitos em um caderno de campo. Além de assistir as aulas, pretendemos produzir narrativas com alunos e professores, que serão gravadas em áudio e vídeo (ou somente áudio, caso o entrevistado não se sinta confortável). As narrativas serão produzidas a partir dessa entrevista, e estarão sujeitas a aprovação dos entrevistados, que terão acesso ao texto e poderão fazer as modificações que considerarem pertinentes.</p>
Rubrica do Participante <u>Msilveira</u>
Rubrica do Pesquisador <u>Endrika leal</u>

Gostaríamos de esclarecer que não temos a intenção de julgar sua prática profissional, mas sim de observar a dinâmica construída em suas aulas na posição de tentar compreender como se dá o processo de alfabetização matemática de alunos que mantiveram a maior parte de suas vidas fora da escola. Nossa intenção é nos colocar atentos ao que conseguirmos perceber da dinâmica construída no ambiente de sala de aula, no contato com a escola, com a matemática, e sobre como se dá a vivência nesse espaço e nas relações interpessoais possíveis. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, ou seja, serão benefícios sociais.

Os riscos que você está submetido ao participar da pesquisa são mínimos. Você poderá se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas, ou sentir desconforto e/ou constrangimento nas situações de entrevista. Para minimizar os riscos, pretendemos conhecer a turma previamente, somente participar da aula caso seja solicitado por você e registrar nossas observações em um caderno de campo, não utilizando gravação em áudio e vídeo, na tentativa de diminuir o possível desconforto causado por nossa presença em aula. Quanto às entrevistas, estas poderão ser gravadas somente em áudio se você se sentir desconfortável com a gravação em vídeo, que para amenizar possível constrangimento, será realizada em local da escola reservado a ser combinado com a direção da escola e sem a presença de outras pessoas.

Podemos gravar o áudio? (x) Sim () Não

Podemos gravar o vídeo? (x) Sim () Não

Você terá acesso aos resultados desta pesquisa, a partir do retorno da pesquisadora à escola para apresentar os resultados e uma cópia da pesquisa finalizada. Resultados também serão divulgados a partir da publicação de artigos e participação em eventos.

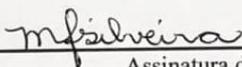
Esse termo será assinado em duas vias e você ficará com uma. Você tem o direito ao sigilo, se não quiser ser identificado pelo seu nome, poderá indicar um nome pelo qual prefere ser chamado. Os dados produzidos nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador pelo período de mínimo 5 anos. Reiteramos ainda que sua participação não proverá qualquer incentivo financeiro.

Rubrica do Participante M. Silveira

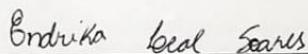
Rubrica do Pesquisador Endrika Beal

Caso necessite de mais informações, entre em contato com as pesquisadoras pelos e-mails edrika.leal@gmail.com, luapso@gmail.com, pelo telefone (67) 99960-0674, ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática por meio do e-mail edumat.inma@ufms.br ou por meio do seguinte endereço institucional: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário, CEP 79070-900, Instituto de Matemática, Bloco 07, Campo Grande/MS. Ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Av. Costa e Silva S/N – Prédio “Hércules Maymone” (Prédio das Pró-Reitorias), 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Campo Grande/MS, pelo telefone do CEP (67)3345-7187, ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, 14 de dezembro de 2021.



Assinatura do Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável