



## Processos Educativos em Denúncia/Anúncio: Narrativas Sobre Educação (Matemática) na EJA

**Endrika Leal Soares<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

**Luzia Aparecida de Souza<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma investigação que propõe problematizações acerca de processos de alfabetização (matemática) de pessoas jovens, adultas e idosas vinculados à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, com enfoque especial nos diálogos estabelecidos com a obra de Paulo Freire e com as perspectivas decoloniais. Mobilizamos aqui registros de observações feitas durante o acompanhamento de uma sala da Educação de Jovens Adultos e Idosos – EJA, bem como trechos de entrevistas realizadas, sob a perspectiva da história oral, com mulheres idosas em processo de alfabetização. Este artigo opera denúncias e anúncios junto às narrativas de nossas interlocutoras em um contexto de relações de poder que hierarquizam, silenciam e desumanizam sujeitos ao mesmo tempo em que este é e pode ser fissurado por práticas de resistência à lógica de mundo colonial/moderna. A potência da escuta atenta no espaço educacional afirma-se como o principal anúncio desta parceria na construção de narrativas acerca de processos formais de educação (matemática).

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Paulo Freire; Alfabetização; Narrativas.

### ABSTRACT

This article aims to present the results of an investigation that proposes problematizations about (mathematics) literacy processes of young, adult, and elderly people linked to the Municipal Education Network of Campo Grande/MS, with a special focus on the dialogues established with the work of Paulo Freire and with decolonial perspectives. Here, we mobilize observations made during the monitoring of a classroom in the Youth and Adult Education - YAE, as well as excerpts from interviews conducted, from the perspective of oral history, with elderly women in the literacy process. This article operates denunciations and announcements alongside the narratives of our interlocutors in a context of power relations that hierarchize, silence, and dehumanize beings while it is and can be fissured by practices of resistance to the logic of the colonial/modern world. The potency of attentive listening in the educational space is affirmed as the main announcement of this partnership in the construction of narratives about formal (mathematics) education processes.

---

**Submetido em:** 31/03/2024

**Aceito em:** 10/06/2024

**Publicado em:** 01/08/2024

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4748-0198>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2033875399329344>. E-mail: [endrika.leal@gmail.com](mailto:endrika.leal@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro/SP). Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA). Cidade Universitária, Av. Costa e Silva - Pioneiros, Campo Grande/MS, CEP: 79070-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-4503>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8234381313016867>. E-mail: [luapso@gmail.com](mailto:luapso@gmail.com).

**Keywords:** Decoloniality; Paulo Freire; Literacy; Narratives.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma investigação que propõe problematizações acerca de processos de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas vinculados à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, com enfoque especial nos diálogos estabelecidos com a obra de Paulo Freire e com as perspectivas decoloniais.

Essa investigação faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “(Des)encontros na educação matemática escolar: a EJAI a partir das exterioridades coloniais” (Soares, 2024), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), fazendo parte de um projeto que pretende romper com a compreensão de uma imagem única da Matemática, amplamente difundida, em um movimento de descolonização que possibilite a ampliação dos significados e usos das matemáticas para além do que foi imposto pela sociedade moderna/colonial<sup>3</sup>.

A inquietação que mobilizou essa pesquisa se iniciou ainda durante o processo de graduação da primeira autora, quando no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), houve a discussão do documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”<sup>4</sup>, que nos apresentou um outro lado da educação moderna, pensada a partir de interesses político-econômicos e a serviço de um processo violento de homogeneização cultural.

Esse foi o ponto de partida para um movimento que seguiu com a pesquisa de mestrado “Educação (,) matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia” (Soares, 2019), em que trabalhamos com a produção e análise de narrativas com idosos não alfabetizados em Mato Grosso do Sul, em uma investigação que sinalizou para a mobilização de conhecimentos matemáticos outros, enquanto práticas cotidianas construídas de forma indisciplinar e mobilizadas por esses idosos que apontaram para outras lógicas e leituras de mundo.

Ao buscarmos a identificação de estratégias (que chamamos, na época, de matemáticas) construídas e mobilizadas por pessoas analfabetas mediante situações

---

<sup>3</sup> Compreendemos a colonialidade como constitutiva da modernidade, de acordo com Quijano (2017b), que considera a “modernidade”, nesses termos, “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconder, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. (Quijano, 2017b, p. 2)

<sup>4</sup> *Schooling the World: The White Man’s Last Burden*. Documentário de 2011, dirigido por Carol Black.

cotidianas, produzimos narrativas a partir de entrevistas com seis idosos em Campo Grande/MS e Guia Lopes da Laguna/MS. Nessa busca, outras questões nos chamaram atenção, para além de estratégias “matemáticas”. Tocadas pelas várias histórias de vida, percebemos que aquelas narrativas tratavam de questões sociais e políticas, para além de estratégias do fazer cotidiano, nos possibilitando a denúncia de uma violência exposta através de produções discursivas com relação à matemática escolar.

Essa violência é destacada nas narrativas quando, ao retratarem a relação com a escola, diversos interlocutores se consideram pessoas *burras, ignorantes e atrasadas*. A compreensão pejorativa de si acontece por não serem alfabetizados, evidenciando a violência que é ler a si mesmo a partir de um padrão de alfabetização e escolarização, que é a norma operante no mundo.

Fomos levados a pensar na condição de subalternidade em que se encontra uma pessoa classificada como analfabeta, bem como nas relações de poder constituintes dessas categorizações. Além disso, essas discussões chamaram atenção para a tentativa, por diversos entrevistados, de retomar os estudos após adultos, prática muitas vezes disparadoras dessas compreensões negativas em relação a si. No caso dos interlocutores do mestrado, todos deixaram de frequentar a escola pouco tempo depois de terem retornado, não concluindo o processo de alfabetização. Em alguns casos, a idade mostrou-se determinante, com a justificativa 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 se alfabetizado.

Todos esses aspectos que envolveram a pesquisa de mestrado serviram como disparadores para a construção da pesquisa de doutorado que tratamos aqui, construída com pessoas que, na fase adulta, procuraram instituições de ensino em busca da alfabetização. Algumas questões disparadoras foram: 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 pesquisa foi produzida com 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, a partir do acompanhamento das aulas e da produção de narrativas por meio de

situações de entrevistas, realizadas segundo a metodologia da História Oral, com Elena, Ivanete, Maria Aparecida e Maria Socorro, alunas da turma que acompanhamos.

Inicialmente, no final de 2020 e primeiro semestre de 2021, acompanhamos as aulas pelo *WhatsApp*, devido à pandemia de Covid-19, que causou enormes impactos na sociedade como um todo, alterando inclusive a rotina do que conhecíamos como escola, nos obrigando a pensar na existência da escola de outros modos, a partir da organização que acontecia no contexto remoto. Somente no segundo semestre de 2021 as aulas voltaram a ser presenciais, mas sem existir da mesma maneira dos tempos anteriores à 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”<sup>5</sup>. 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<sup>6</sup> em 2021, que não existiu. Fizemos a pesquisa com as alunas da turma Inicial II, e foi com essa escola, ou essas escolas, que pensamos a pesquisa e este artigo.

Neste espaço, fazemos o exercício de pensar a pesquisa de doutorado a partir de uma perspectiva decolonial e do diálogo com a obra de Paulo Freire, que nos permitiu pensar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas de outros modos, operando denúncias e anúncios junto às narrativas de nossas interlocutoras, que mesmo em um contexto de relações de poder que hierarquizam e desumanizam sujeitos a partir de algo que se julga que lhes falta, resistem e provocam fissuras nessa lógica de mundo colonial/moderna.

## **DIALOGANDO COM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Este artigo, assim como a tese a que ele se refere, estabelece um diálogo com a perspectiva decolonial e com as ideias de Paulo Freire. 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 leva, por vezes, a confrontar nossos modos de pesquisar para que não se cristalizem

---

<sup>5</sup> 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](http://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.

<sup>6</sup> A escola oferecia as etapas Inicial I e Inicial II da alfabetização pela EJA, em que a primeira corresponderia do 1º ao 3º ano e a segunda do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

certezas que podem ser replicadas em todas as investigações, em todos os espaços, lugares, tempos.

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 desestabilizar lugares de hegemonia, e fazer tudo isso também em espaços em que impera o padrão mundial de poder. Quando nos referimos a esse padrão mundial de poder, falamos da noção de colonialidade, que tem relação com a colonização territorial, mas faz referência a um padrão de poder que sobreviveu mesmo após a suposta libertação territorial das colônias, permitindo que formas coloniais de dominação continuassem se perpetuando até os dias atuais.

Esse padrão mundial de poder começou a se estabelecer com a invasão da América, no século XV, e seu estabelecimento se baseou em dois eixos fundamentais: o controle e exploração do trabalho em torno do capital e a criação da ideia de raça (Quijano, 2005). Ao se instituir a ideia de raça, se produziu identidades e relações sociais baseadas nessa classificação, e conseqüentemente, hierarquias e relações de dominação.

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.

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.

Temos discutido acerca da lógica que opera em todos os níveis da nossa sociedade, que produz e reproduz uma narrativa única, uma história totalizante. 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 colonizadores. Esse é o sucesso da lógica da colonialidade. Uma vez convencidos por esses discursos, os próprios sujeitos trabalharão na sua reprodução. 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 desprendimento 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 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.

Nesse contexto, podemos pensar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas que é, atualmente, uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio na idade considerada apropriada. 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 EJA é um claro efeito de uma sociedade excludente e desigual.

Tem sido potente pensar essa modalidade a partir de uma perspectiva decolonial, sobretudo quando consideramos o estigma social que acompanha as pessoas que não foram alfabetizadas. 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 EJA como, primeiramente, pessoas que já estão em atraso? A EJA, 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, em que 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)

Outro ponto importante 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 “fazeres” (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 parecem ser hierarquicamente inferiores 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?

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.

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).

Nesse sentido, a partir da 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. Sendo assim, propomos o diálogo com a obra de Paulo Freire, frente às narrativas das interlocutoras da pesquisa, estabelecendo denúncias e anúncios no contexto da EJA.

## **DIALOGANDO COM UMA PERSPECTIVA FREIREANA**

Paulo é o pedagogo do óbvio, o que Paulo falou é quase tudo obviedade.<sup>7</sup>

Ana Maria Araújo Freire

Essa fala da esposa de Paulo Freire marcou nossos estudos sobre a obra do educador e conferiu certo tom ao modo como nos envolvemos com essas leituras. Ana Maria Araújo Freire diz essa frase no episódio “A formação do pensamento”, o primeiro da série documental “Paulo Freire, Um Homem no Mundo”, e nos trouxe algumas reflexões e desconfianças.

Refletindo sobre o óbvio, em um primeiro momento, pode parecer que a importância do trabalho do autor 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 pensamos ser importante chamar atenção para as possíveis origens de nossos questionamentos em torno do uso da

---

<sup>7</sup> Trecho da série documental “Paulo Freire, Um Homem no Mundo”, dirigida por Cristiano Burlan. <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>

palavra. Acreditamos 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. Acreditamos que um exercício decolonial, nesse contexto, seja tentar desvincular a obviedade de uma conotação negativa.

Paulo Freire falava de uma educação que fornecesse aos 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 na 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.

Uma questão central na obra do autor é o vínculo do processo de alfabetização com o contexto dos sujeitos, levando em consideração sua leitura de mundo. Para Freire (2020a):

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, 2020a, p. 145-146)

Era muito presente a crítica à memorização e desvinculação da realidade que acontecia nos processos educacionais, de forma que o chamado “Método Paulo Freire” se movimentava em direção a uma educação para a emancipação dos sujeitos, alicerçando 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, 2020b, 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. 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.

A relação entre denúncia e anúncio são amplamente discutidas na obra de Paulo Freire, enquanto movimentos éticos e políticos frente ao mundo. Para Freire (2020b), 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”.

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 (2021, 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, nossa proposta consiste em trazer algumas denúncias e anúncios que emergiram da investigação que tratamos aqui. Denúncias que envolvem uma matriz colonial de poder que impõe concepções e significados dominantes referentes à escola, à educação, à (educação) matemática. Anúncios que dizem de mulheres que subvertem a lógica colonizadora fazendo um uso interessado de uma escola que se coloca frente a elas e afirmando seu próprio conhecimento.

## EM BUSCA DE UMA AMPLIAÇÃO EFETIVA DO DIÁLOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ENTRE DENÚNCIAS DE SILENCIAMENTO E ANÚNCIOS DE ESCUTA

Figura 1 – Mensagem fixada no Grupo do WhatsApp da turma



Somente **admins** podem enviar mensagens

Fonte: Soares (2024)

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 receber este comunicado sem poder participar ou ser ouvido em seu próprio processo educativo. O canal de comunicação que se estabeleceu era unilateral e explicitou o que, num momento de mudanças, foi considerado fundamental e, conseqüentemente, o que não foi.

*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 num espaço programado para não aceitar interações? 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 interagem 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 que, para além de Matemática, se ensina com a produção de um espaço como este?

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 e que isto, 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 (2020b) 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, 2020b, 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 (2020b, 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, 2020a, 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, 2020a, 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 realizamos das aulas presenciais, uma das atividades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa foi a construção de uma lista de supermercado. 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 essa interação não considera efetivamente o contexto da vida das alunas para que possam mobilizar algum conhecimento, pelo contrário, este é usado como um mero artifício para que se ensine o que ela já seria ensinada sem precisar necessariamente se valer daquele contexto. Os comentários das alunas durante a atividade e seu posicionamento quanto ao preço das coisas 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. Em nosso 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 sobre a necessidade de imitar um risco que seu caderno já possuía. Nesse momento, a fala de Maria Aparecida quando diz que “*o professor tá ali por dentro de tudo, da matéria, do que você precisa*” se faz presente. 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 nos surpreendeu a professora sinalizar para a necessidade de um ponto final. A professora foi prontamente 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 ou sobre o quão caros estão os alimentos 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. 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. Questionamos: o que chega primeiro? 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 delas 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 dizerem 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)? Como a educação pode ser repensada se notarmos que, enquanto na escola se está a fazer um esforço para considerar exemplos da vida cotidiana, Ivanete, por exemplo, parece reconhecer que a escola lhe cobra que a matemática precisa ser deslocada da vida para ser levada ao papel?

Em outro episódio, a professora que acompanhávamos 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 Jovens e Adultos 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.

## **PRODUZINDO ECOS**

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”: 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 nossa pesquisa de mestrado, Dionésia, uma das interlocutoras, 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, 2017, p. 35).

Nesse sentido, apresentamos um conjunto de denúncias e anúncios sobre práticas de alfabetização e educação matemática em uma turma de alfabetizadas pela Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Junto as vozes de nossas interlocutoras, denunciemos o silenciamento de experiências individuais e coletivas em sala de aula, 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. Anunciamos posturas insurgentes das mulheres alunas da EJA que rejeitam o lugar marginal que lhes foi imposto socialmente e subvertem a lógica escolar vigente, fazendo um uso interessado desse espaço, rejeitando a posição de pessoa analfabeta ao afirmarem suas leituras de mundo. Anunciamos, ainda, a escuta atenta como um potente motor e direcionador de práticas e concepções.

Este artigo constituiu-se, também, como espaço de ressonância de vozes que não se afirmam pela negação de si (analfabetas), mas pelo que se é, se pratica, se questiona e, por meio destes e de outros modos de operar no/o mundo, potencializam e orientam em seu grito e escuta o que temos vislumbrado como uma educação libertadora.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31, mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10/05/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 31, mar. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/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, 2021.
- 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. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620>. Acesso em: 31, mar. 2024.
- GROSGOUEL, 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.
- 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. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16634>. Acesso em: 31, mar. 2024.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 31, mar. 2024.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso

em: 31, mar. 2024.

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.

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\\_d\\_o\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_d_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 31 mar. 2024.

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.

SOARES, Endrika Leal. **(Des)Encontros na educação matemática escolar: a EJAI a partir das exterioridades coloniais**. 2024. Tese (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

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

TAMAYO, Carolina; GIRALDO, Víctor. 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. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/19>. Acesso em: 31, mar. 2024.

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.