

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA

**PERIFERIA EM PROTAGONISMO
EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

RENATA BEHRENS DE AGUIAR

Porto Alegre
2021

RENATA BEHRENS DE AGUIAR

**PERIFERIA EM PROTAGONISMO
EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho apresentado junto ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Matemática

Orientador Metodológico
Prof.^a Dr.^a Débora da Silva Soares

Porto Alegre
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Aguiar, Renata Behrens de
Periferia em Protagonismo: Experiências Docentes em
Tempos de Pandemia / Renata Behrens de Aguiar. --
2021.
92 f.
Orientadora: Débora da Silva Soares.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Matemática e Estatística, Licenciatura em
Matemática, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Experiências Docentes. 2. Territórios de
Vulnerabilidade. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4.
Pandemia do Covid-19. 5. Educação Matemática. I.
Soares, Débora da Silva, orient. II. Título.

Instituto de Matemática e Estatística
Departamento de Matemática Pura e Aplicada

Periferia em Protagonismo: Experiências Docentes em Tempos de Pandemia
Renata Behrens de Aguiar

Banca examinadora:

Professora Doutora Débora da Silva Soares
Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS

Luciano Bedin da Costa
Faculdade de Educação da UFRGS

Marcus Vinicius de Azevedo Basso
Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Débora, que me orientou neste trabalho com sabedoria e extrema paciência, especialmente nesta reta final da escrita; e aos professores Marcus, Luciano, Eduardo e Jéssica por toda oportunidade e ensinamentos compartilhados em tantos momentos de minha jornada acadêmica. Vocês me inspiram a querer ser uma professora cada vez melhor.

Agradeço aos meus amados alunos das turmas 71, 91, 201, 202 e 203 que me acolheram da melhor forma possível. Obrigada por compreenderem todas as vezes em que cheguei exausta na sala de aula e vocês faziam o melhor para que as nossas manhãs fossem boas, sempre perguntando como ia a pesquisa; por entenderem as vezes em que atrasei as correções das atividades; por todas as quartas-feiras em que usamos rosa, por se preocuparem em como eu estava, se havia dormido ou não. O carinho e afeto de vocês transformam os meus dias e me incentivam a ser a melhor professora para vocês.

Agradeço aos meus irmãos de coração Andressa, Geizon, Endriu e Juan que sempre me apoiaram e incentivaram. Obrigada por não desistirem de mim e estarem presentes nos momentos que mais precisei. Vocês são incríveis!

Agradeço aos meus amigos do IFRS, que mesmo de longe sempre me apoiaram e incentivaram. Em especial ao João, por todo apoio em nossos surtos diários.

Agradeço aos meus amigos da UFRGS que souberam lidar com todos os meus surtos, choros e desesperos ao longo destes quase cinco anos. Obrigada por todos os momentos de riso, festas e jogos no diretório. Sinto falta desses momentos. Agradeço principalmente os mais belos fofoqueiros que a UFRGS já viu. Obrigada por todas as fofocas e raivas compartilhadas. Essas interações foram primordiais para que eu estivesse aqui hoje.

Agradeço ao Lorenzo, pois sem ele, jamais pensaria na importância deste trabalho. Obrigada por me ajudar na escolha. Não imaginas o quão importante tu és.

Agradeço ao pessoal do LoL por cada madrugada que passamos jogando juntos, por mais que eu tenha me ausentado nos últimos tempos, vocês são muito importantes para mim.

Agradeço em especial a Bia, a Bina, a Dessa, a Lele, a Lulubs, a Thef e o Thiago por todo apoio de sempre. Este momento também é de vocês.

Agradeço ao Gabi, que nestes últimos meses se fez presente em cada momento, acompanhando de perto os surtos e avanços diários. Obrigada por aguentar as minhas palhaçadas diárias.

Agradeço à Júlia, que em todos os momentos não soltou a minha mão. Obrigada por sempre me entender, apoiar, xingar quando necessário... obrigada por cada fofquinha compartilhada nas madrugadas, pela parceria nos jogos do Inter sofrendo e cantando juntas, por cada comprinha estourando o limite do cartão. Também agradeço a família dela, que sempre me acolhe com muito carinho e cuidado. Eu não sei o que seria de mim sem as nossas figurinhas.

Agradeço aos meus pais, por todo suporte e apoio durante minha jornada. O cuidado de vocês transformou quem eu sou hoje.

Agradeço às minhas avós, que sei que onde estiverem me guiam para os melhores caminhos. Sinto falta de vocês todos os dias.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas e metodologias utilizadas pelos professores de matemática que atuaram no bairro Restinga em contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Especificamente, pretende-se entender as percepções e reflexões dos professores de matemática a partir de suas práticas de ensino e recursos didáticos utilizados. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três professores de Matemática que atuaram no bairro em 2020 ou 2021, buscando identificar o que os professores percebem de suas próprias experiências e quais as possíveis contribuições para as suas vivências. Neste aspecto, a pesquisa aqui realizada é de caráter qualitativo, o qual entendemos como imprescindível as possíveis intervenções da pesquisadora na produção e interpretação dos dados coletados neste estudo, visto que ele trata de percepções e vivências individuais e passíveis de interpretações. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para então serem analisadas de forma indutiva, categorizando os dados a partir de assuntos oriundos da coleta. Os tópicos encontrados e analisados compreendem a chegada dos professores nas instituições de ensino, as percepções territoriais, as turmas em que se desenvolveram as atividades docentes, os processos de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, as aulas e seus planejamentos didáticos, o ensino de matemática, as relações entre os estudantes das turmas, as relações dos professores com os alunos, e os possíveis aprendizados que os professores acreditam terem construído nessa experiência. A partir da análise destes dados, foi possível constatar diferentes saberes e reflexões para a realização da prática docente desenvolvida no bairro Restinga em contexto do ERE, proporcionando a visão das potencialidades de aprendizagem nestas circunstâncias. Tais resultados apontam para a singularidade das experiências de cada professor com um certo olhar otimista referente às práticas pedagógicas desenvolvidas, além de apresentar um debate acalorado perante as desigualdades sociais potencializadas com o advento da pandemia do Sars-Cov-2 e seus possíveis impactos no ensino público.

Palavras-chave: Experiências Docentes. Territórios de Vulnerabilidade. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia do Covid-19. Educação Matemática.

ABSTRACT

This work aims to analyze the practices and methodologies used by mathematics teachers who worked in the Restinga neighborhood in the context of Emergency Remote Teaching (ERT). Specifically, it is intended to understand the perceptions and reflections of mathematics teachers from their teaching practices and teaching resources used. For this, semi-structured interviews were conducted with three Mathematics teachers who worked in the neighborhood in 2020 or 2021, seeking to identify what teachers perceive from their own experiences and what possible contributions to their experiences. In this aspect, the research carried out here is of a qualitative nature, which we understand as essential the possible interventions of the researcher in the production and interpretation of the data collected in this study, as it deals with individual perceptions and experiences that can be interpreted. The interviews were recorded and transcribed, and then analyzed in an inductive way, categorizing the data based on issues arising from the collection. The topics found and analyzed include the arrival of teachers in educational institutions, territorial perceptions, the classes in which the teaching activities were developed, the adaptation processes to Emergency Remote Teaching, the classes and their didactic planning, the teaching of mathematics, the relationships between students in the classes, the relationships between teachers and students, and the possible learning that teachers believe they have built in this experience. From the analysis of these data, it was possible to observe different knowledge and reflections for the realization of the teaching practice developed in the Restinga neighborhood in the context of the ERT, providing a vision of the potential for learning in these circumstances. These results point to the uniqueness of the experiences of each teacher with a certain optimistic view regarding the pedagogical practices developed, in addition to presenting a heated debate in the face of social inequalities enhanced by the advent of the Sars-Cov-2 pandemic and its possible impacts in public education institutions.

Keywords: Teaching Experiences. Vulnerability Territories. Emergency Remote Teaching. Covid-19 Pandemic. Mathematical Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ASPECTOS TEÓRICOS	13
2.1	Trabalhos Correlatos	13
2.1.1	Pesquisas Realizadas	14
2.1.2	O Ensino Remoto Emergencial	18
2.1.3	O Bairro Restinga	21
2.2	Referencial Teórico	22
2.2.1	Formação de Professores	23
3	METODOLOGIA	28
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	34
4.1	Atuação Profissional e o Território	34
4.1.1	A Chegada à Instituição de Ensino	34
4.1.2	Percepções Territoriais	37
4.1.3	As Turmas de Trabalho	44
4.2	Contextualização das Aulas	46
4.2.1	O Processo de Adaptação ao ERE	46
4.2.2	Das aulas e planejamento didático	50
4.2.3	Do Ensino de Matemática	56
4.3	As Relações Desenvolvidas	63
4.3.1	Relações entre Estudantes	63
4.3.2	Relações Professor-Aluno	66
4.4	Das Percepções e Ensinamentos	71
4.4.1	Relembrando	71
4.4.2	As Experiências de E1	72
4.4.3	As Experiências de E2	74
4.4.4	As Experiências de E3	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
	ANEXO II - ENTREVISTA	90

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a pandemia da Covid-19 transformou a vida de muitas pessoas. Além de muitas vidas que precisaram passar por grandes mudanças e adequações, a educação precisou de grandes alterações também. Professores precisaram reinventar-se, adaptando suas casas em salas de aula, utilizando de novas metodologias e abordagens, descobrindo novos talentos escondidos dentro de si mesmos.

Eu mesma havia começado o ano de 2020 como regente (e a única professora da turma de 50 alunos) de matemática em um Pré-Vestibular Popular no bairro Restinga, extremo-sul de Porto Alegre. As aulas presenciais estavam previstas para começarem em 24 de março de 2020, mas dias antes, a cidade precisou parar e nós, professores do *cursinho*, precisamos repensar como seguiriam as aulas, essas que por sua vez já seriam de segunda à quinta-feira. Decidimos manter as atividades previstas, mas de forma remota, com postagem de material no *Google Classroom*¹ uma vez por semana nos respectivos dias de cada área do conhecimento (eu realizava as postagens toda segunda-feira às 13h30min) e encontros síncronos nos horários que seriam as aulas presenciais (meus encontros síncronos com a turma eram também as segundas-feira, no entanto, das 19h30min às 21h30min). Seguimos com as postagens e encontros semanais por um mês e meio, aproximadamente, tempo suficiente para percebermos que os estudantes não estavam conseguindo participar ativamente dos encontros síncronos e com dificuldades para acompanhar os materiais postados na plataforma.

Em meio a incertezas de vestibular da UFRGS e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nossa primeira alternativa foi modificarmos as postagens e encontros síncronos, de forma a diminuir a carga horária necessária para os estudos dos estudantes do cursinho. Passamos então a realizar as postagens das áreas a cada 15

¹ Disponível em: <https://classroom.google.com/>.

dias: uma semana duas áreas postavam material de estudos e as outras duas áreas realizavam o encontro síncrono; na semana seguinte trocavam-se as áreas.

Mesmo com a modificação da carga horária, continuávamos com evasão e baixa frequência daqueles que permaneciam. Seguimos com essa metodologia até meados de agosto, quando alteramos uma outra vez a nossa abordagem: cada área do conhecimento ficaria responsável por uma semana inteira, de livre escolha a forma como utilizaria os dias disponíveis, passando assim os encontros com cada área de semanais para mensais. E foi neste momento que comecei a refletir o quanto estávamos fazendo alguma diferença na vida daqueles estudantes (e se realmente estava sendo proveitoso para eles).

Tais acontecimentos foram essenciais para minha motivação em investigar os processos de ensino e aprendizagem de matemática nos bairros periféricos de Porto Alegre durante a pandemia, fazendo um recorte geográfico para o Bairro Restinga, um dos bairros mais populosos e com um dos maiores índices de violência da capital.

Nessa pesquisa, pretende-se analisar as práticas e metodologias utilizadas pelos professores de matemática durante o ensino remoto, analisando os principais recursos utilizados para alcançar todos estudantes - ou a maior quantidade possível. Sendo assim, de modo que seja possível identificar e analisar possíveis dificuldades, sucessos e insucessos - estes, por suas vezes, serão analisados a partir da perspectiva de cada professor(a) - do ensino de matemática em período remoto, tem-se como objetivo responder: “quais as práticas de ensino adotadas pelos professores de matemática durante o ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da Sars-Cov-2 e como os professores avaliam tais práticas a partir de suas percepções?”. Especificamente, pretende-se entender as percepções e reflexões dos professores de matemática a partir de suas práticas de ensino em período remoto emergencial.

Antes de avançarmos nessas questões, faz-se necessário compreendermos certos termos, como a definição e concepção de *percepção*. Neste trabalho, consideramos a definição de percepção através do seu conceito comum (SMITH, 2014), mesmo esta não sendo aceita com unanimidade na comunidade acadêmica e científica

por possuir certas características (BUENO, 2021). Para Smith (2014), nas relações de mundo e indivíduo, a percepção é interpretada como uma relação entre a pessoa e aquilo que se percebe. Aliado a esta compreensão, estão as experiências e sensações, podendo ser expressas através da linguagem. Entendendo que a percepção é necessária para nossa compreensão e que não cabe o julgamento de verdadeira ou não, a percepção dos professores de Matemática sobre o seu ensino em contexto de Ensino Remoto Emergencial no bairro Restinga contribuirão para o entendimento das experiências neste contexto.

As desigualdades sociais existentes em nossa sociedade tornaram-se ainda mais “gritantes” e expostas aos olhos de todos neste período pandêmico em que vivemos. Perante tantas possibilidades e caminhos para escolhermos, entende-se a importância do presente trabalho como parte da história do momento que vivenciamos - o distanciamento social.

Com mais de um ano de pandemia e a necessidade de reinventar o ensinar e aprender, percebemos a relevância da pesquisa e investigação na área da educação, principalmente ao falarmos sobre o público estudantil em maior situação de vulnerabilidade social e econômica - os estudantes das regiões periféricas. Diante diversas propostas inovadoras que muitos docentes propuseram, ao passo que as dificuldades enfrentadas cotidianamente por tantos estudantes não deixassem prejudicar a aprendizagem dos mesmos, deparamos-nos com a magnitude do trabalho apresentado por tais professores, tendo-se, assim, o dever de compartilharmos esses feitos com toda a comunidade a qual pertencemos. Dados objetivos definidos, podemos avançar na estruturação deste trabalho.

Os Aspectos Teóricos estão divididos em duas seções, abordando os Trabalhos Correlatos, que apresentam algumas das pesquisas próximas aos temas pertinentes a este trabalho, além de discutir o Ensino Remoto Emergencial e o Bairro Restinga; e o Referencial Teórico apresentando as principais discussões referentes à Formação de Professores. Entendermos os contextos e condições do ERE, é fundamental para que possamos interpretar as experiências docentes. Atrélado ao contexto do ERE, é

importante conhecermos os fatores que tornam o bairro Restinga o local de realização da presente pesquisa, identificando os diferentes pontos que o formam. Por fim, a discussão referente à Formação de Professores faz-se necessária para tratarmos do processo docente e da construção da identidade dos professores a fim de entendermos a importância das vivências tratadas nesta pesquisa.

A Metodologia escolhida para a realização deste trabalho é apresentada na sequência, contextualizando o período em que esta pesquisa ocorreu, justificando as escolhas da abordagem qualitativa e da realização de entrevistas semi-estruturadas nesta pesquisa. Além de expor as formas de produção e análise dos dados coletados.

Após, no capítulo de Apresentação e Análise dos Dados, são expostos e analisados excertos das entrevistas realizadas, dispostos em seções e subseções conforme assunto abordado pelos entrevistados e semelhanças em suas falas. Essa análise é debatida através das percepções dos participantes dialogando com diferentes aportes teóricos permitindo uma discussão aprofundada sobre os temas apresentados.

Por fim, as Considerações Finais recapitulam de forma geral algumas das conclusões obtidas através das análises dos dados. As reflexões apresentadas explicitam a forma como entendemos as experiências docentes em período de pandemia para os entrevistados e as considerações e contribuições acerca da realização desta pesquisa para minha formação docente.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta as vertentes fundamentais para a realização desta pesquisa: Trabalhos Correlatos, o qual está dividido em Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o bairro Restinga - local de pesquisa - e Referencial Teórico, abordando a Formação de Professores e suas relações pedagógicas.

Os trabalhos correlatos apresentam algumas das pesquisas realizadas semelhantes com a temática desta: o ensino de matemática em meio a crise pandêmica, o ERE e o bairro Restinga. Como objetivo da seção, pretende-se apresentar uma seleção de estudos que tratam destes assuntos, estabelecendo possíveis pontos comuns e definir as distinções entre a presente pesquisa e as já realizadas. Além disso, busca-se destacar algumas reflexões referentes ao Ensino Remoto Emergencial e a história do Bairro Restinga, expondo seus contextos sociais.

O Referencial Teórico traz, de forma um pouco mais aprofundada, pesquisas realizadas que abordam a Formação de Professores. Tem-se como objetivo da seção destacar teorias e reflexões acerca da Formação de Professores e suas relações com discentes, especialmente em período pandêmico.

2.1 Trabalhos Correlatos

Nesta seção, serão abordados alguns trabalhos desenvolvidos que assemelham-se ao estudo desta pesquisa, de modo que discutiremos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o bairro Restinga - local de pesquisa.

O Ensino Remoto Emergencial evidencia o contexto social no qual vivemos desde março de 2020 e o período em que este estudo foi realizado: a pandemia causada pelo vírus da Covid-19. Propõe-se expor as principais características que definem a modalidade de ensino ERE, permitindo o entendimento e compreensão acerca de seu surgimento e funcionalidade, identificando as diferenças entre o ensino a distância e o ensino presencial.

No que se refere ao bairro Restinga, serão apresentados os principais fatos para criação e desenvolvimento do mesmo, explorando os pontos que o levaram a ficar conhecido pela violência e criminalidade. Além disso, procura-se destacar pontos que possibilitem apreciar as belezas existentes no bairro.

2.1.1 Pesquisas Realizadas

Quando comecei a pensar na proposta de pesquisa que gostaria de realizar, já sabia que enfrentaria certa dificuldade para encontrar trabalhos parecidos que estivessem sendo realizados - ou até mesmo concluídos. Iniciei a pesquisa bibliográfica no portal Lume UFRGS² pelas palavras-chaves “Ensino e Aprendizagem de Matemática”, posteriormente acrescentando “Pandemia” e “Ensino Remoto” a fim de encontrar trabalhos com temática semelhante à presente pesquisa. No entanto, na primeira busca por trabalhos, achei interessante a pesquisa realizada por João Machado (2018) em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada de “Protagonismo em Cenário de Socioeducação e Aprendizagem de Matemática”, visto que a pesquisa fora realizada no bairro Santa Tereza, bairro este que abriga um conglomerado de vilas populares, característica semelhante a região de interesse desta pesquisa: o bairro Restinga.

Assim, expandi a pesquisa para demais trabalhos acadêmicos disponíveis no sistema de pesquisa do *Google Acadêmico*³, considerando também pesquisas relacionadas ao bairro Restinga e as questões socioeconômicas nas quais está inserido, encontrando alguns dos trabalhos apresentados no Quadro 1, que segue abaixo:

Quadro 1 - Lista de Trabalhos Encontrados

Tipo de Trabalho	Autor(es)	Título do Trabalho	Ano de publicação
------------------	-----------	--------------------	-------------------

² Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>.

³ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

Anais de Evento	Pedro Paulo Mendes da Rocha Marques e Agnaldo da Conceição Esquincaha	Desafios de se Ensinar Matemática Remotamente: os impactos da pandemia covid-19 na rotina de professores	2020
Anais de Evento	Mariane Cristina Mendes e Silmara Sartoreto de Oliveira	Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores	2020
Anais de Evento	Neila Prestes	Vilas de Malocas e Bairro Restinga: a versão dos removidos sobre o plano de confinamento em vila de transição - eugenia na Porto Alegre de 1960	2018
Trabalho de Conclusão de Curso	Maurício de Oliveira Maciel Júnior	O Ensino Remoto de Matemática em Escolas Bilíngues Para Surdos do Rio Grande do Sul: relatos de professores durante o isolamento social	2020
Trabalho de Conclusão de Curso	Beatriz Helena Cordal Bueno	Percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus estágios de docência no contexto do Ensino Remoto Emergencial	2021

Fonte: Organizado pela autora

O trabalho desenvolvido por Pedro Marques e Agnaldo Esquincaha coincide em parte com os objetivos da minha pesquisa: *as práticas docentes adotadas pelos professores de matemática em período de isolamento social*. Apesar das informações apresentadas pelos autores serem alguns dados iniciais da pesquisa, como os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento da mesma, é possível percebermos a estrutura dos dados coletados através de questionário online e histórias de vida. Além

disso, os autores apresentam algumas considerações iniciais referente aos dados coletados, como o fato de que a velocidade que o ensino remoto fora inserido pode estar ocasionando alguns problemas, tais como: aumento na jornada de trabalho dos docentes, a necessidade de equipamentos e recursos tecnológicos extremamente fundamentais para a realização do trabalho em período remoto, a falta de acesso a esses meios por parte dos estudantes, além, claro, das incertezas e dúvidas relacionadas a aprendizagem dos alunos.

O trabalho apresentado por Mariane Mendes e Silmara Oliveira é parte de uma pesquisa quantitativa e qualitativa com o intuito de “entender alguns desafios dos docentes atuantes na educação remota devido ao isolamento social causado pelo novo coronavírus para que se possa propor novas atividades de ensino utilizando metodologias ativas” (MENDES; OLIVEIRA, 2020). A pesquisa foi realizada de forma online através do compartilhamento de formulário do Google com professores - prioritariamente - da área de Ciências e Biologia da rede pública e privada da educação básica e superior de Londrina. Assim como o trabalho de Marques e Esquinhalha (2020), Mendes e Oliveira (2020) investigaram o perfil social e profissional dos professores que participaram da pesquisa (idade, escolaridade, profissão principal e secundária, presença de dependentes em idade escolar e o uso de tecnologias antes e depois da pandemia). Durante a pesquisa, as autoras concluíram que muitos professores reproduziam suas práticas presenciais através de gravações disponibilizadas para os estudantes, entretanto, entendem que este método deveria ser repensado, visto que o período remoto exige autonomia e maturidade por parte dos estudantes. Além disso, faz-se necessário pensar e planejar atividades que sejam acessíveis aos estudantes em geral, especialmente aos que não têm acesso aos recursos tecnológicos.

No final de 2020, um amigo muito próximo apresentou sua pesquisa desenvolvida em seu Trabalho de Conclusão de Graduação: “O Ensino Remoto de Matemática em Escolas Bilíngues Para Surdos do Rio Grande do Sul: relatos de professores durante o isolamento social”, e, recentemente, compartilhou comigo o texto

escrito durante o desenvolvimento da mesma. Maciel Júnior (2020) traz relatos de professores de matemática durante o isolamento social que atuam em Escolas Bilíngues para Surdos. A pesquisa tinha como objetivo “analisar como o ensino remoto de matemática ocorreu em escolas bilíngues para surdos no estado do Rio Grande do Sul”. Para tal, foram entrevistados três professores de matemática de escolas de surdos do estado.

Assim como Maciel Júnior, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Bueno (2021) desenvolveu a pesquisa intitulada de “Percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus estágios de docência no contexto do Ensino Remoto Emergencial”. Bueno (2021) traz relatos de sete estudantes de Licenciatura em Matemática da UFRGS sobre suas experiências e percepções quanto aos estágios de docência realizados em período de ensino remoto. Bueno (2021) apresenta as reflexões e impactos que tais experiências docentes afetam os processos formativos dos licenciados. Para Bueno (2021) as reflexões são fundamentais para percebermos as individualidades de cada estágio para cada um dos entrevistados, apontando para a potencialidade deste período como uma etapa do desenvolvimento profissional de cada licenciando, permitindo debates acerca da desigualdade social agravada pela pandemia e os impactos nas instituições de ensino.

A pesquisa desenvolvida por Prestes (2018) traz memórias importantes de moradores do bairro Restinga que chegaram, ainda crianças, em 1967, durante a remoção da Ilhota (próximo ao Arroio Dilúvio, área onde passa a Av. Érico Veríssimo, entre a Av. Ipiranga e a Praça Garibaldi, atualmente). Com falas e narrativas emocionantes, os entrevistados contam que o isolamento causado por essa reacomodação, prejudicou a obtenção de empregos, educação para as crianças e convívio social, aumentando as repressões militares, como vistorias nas casas utilizando armamentos e cães de guarda, como contam os entrevistados. A partir dos relatos dos entrevistados, é possível compreendermos a origem e formação do bairro, assim como, os motivos do mesmo ser conhecido pela violência e criminalidade.

Destaco as pesquisas de Bueno (2021), Maciel Júnior (2020), Marques & Esquinhalha (2020) e Mendes & Oliveira (2020), pois a metodologia e recorte do período que vivenciamos são próximos à proposta do presente trabalho, todavia, os públicos alvos analisados diferem do público que pretendo investigar: os professores de matemática do bairro Restinga. Além destas, destaco também a pesquisa de Prestes (2018), por ser realizada no bairro Restinga e contar os principais fatos históricos e originários do mesmo a partir de memórias de moradores, relatos estes fundamentais para a compreensão da realidade e sociedade atual.

2.1.2 O Ensino Remoto Emergencial

Para compreensão desta pesquisa, é necessário entendermos as circunstâncias atípicas vivenciadas desde março de 2020: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, trazemos nesta seção alguns dos estudos publicados referentes ao assunto desde o começo do distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19, em que autores discutem as possibilidades de aprendizado considerando algumas observações e análises no que tange a educação no período atual em que vivemos.

Respeitando as recomendações dos Órgãos da Saúde - como a Organização Mundial da Saúde (OMS) -, diferentes instituições de ensino no Brasil e no mundo suspenderam suas atividades presenciais iniciando as adequações necessárias para a existência do ERE. Importante ressaltar que o ERE é “uma estratégia adotada num momento de crise, cuja ênfase recai sobre o caráter emergencial do momento” (UFRGS, 2020), ou seja, uma perspectiva de ensino temporária e que surgiu inesperadamente.

O ERE caracteriza-se como uma medida temporária, pois abrange a necessidade de manter o ensino e a aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 possibilitando o distanciamento geográfico entre educandos e educadores. Esta forma de ensino não pode ser vista como permanente, mas sim uma possibilidade provisória de - tentar - garantir o acesso à educação nas atuais condições vivenciadas. Assim,

houve uma mudança das didáticas presenciais para o contexto remoto, muitas vezes não ocorrendo as alterações necessárias para o uso de tecnologias digitais à distância atreladas às práticas educacionais.

Conforme Bueno (2021) “a repentina mudança de um ensino presencial para o ERE sem haver tempo de planejamento e pesquisa para embasar a tomada de decisões nesse processo é um aspecto fundamental da estrutura desse ensino” (BUENO, 2021, p. 12). O meio educacional formado por professores, instituições educacionais e seus alunos não possuíam recursos ou tempo hábil que possibilitassem a preparação para o contexto que se mantém até o presente momento, no qual toda transformação ocorreu sem aviso prévio, atingindo todos de surpresa.

Este conjunto de práticas - constituídas pelo *ensinar remoto e temporário* - difundiu a utilização do termo Ensino Remoto Emergencial (SANTANA; SALES, 2020; ENGELBRECHT; LLINARES; BORBA, 2020). Práticas estas que evidenciam as principais distinções do ERE e da Educação a Distância (EaD). E, prevendo evitar possíveis enganos de nomenclaturas, Santana e Sales (2020) destacam que “EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na LDB e dispõe de ampla regulamentação para o seu desenvolvimento” (SANTANA; SALES, 2020, p. 79).

Se faz necessário compreender a distinção entre ERE e EaD, pois os obstáculos e adversidades oriundas deste período não se aplicam em totalidade a Educação a Distância, visto que esta possui suporte e recursos necessários para sua existência. Ao mesmo tempo, realizar comparações entre Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância, podem gerar conclusões precipitadas e, até mesmo, equivocadas. Na EaD vemos o uso de Tecnologias Digitais como uma tendência educacional, enquanto no ERE temos sua obrigatoriedade nas instituições de ensino (BUENO, 2021).

Ao depararmos-nos com a obrigatoriedade das TDICs durante o ERE, encontramos a desigualdade social e tecnológica existente no Brasil; tanto para os estudantes - especialmente os de escolas públicas e/ou localizadas em regiões periféricas -, quanto para os educadores. Em pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019 apontou o telefone celular como a

principal ferramenta de acesso à internet nos domicílios brasileiros. No entanto, esta não é a realidade de muitos alunos no Brasil.

Segundo levantamento **TIC Domicílios 2020** realizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e publicado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em torno de 32% dos domicílios das famílias com renda salarial menor de um salário mínimo não possuem acesso à internet. Destes, 30% não possuem acesso devido valores do serviços, 19% não sabem usar Internet e 7% por falta de disponibilidade de Internet na região domiciliar. Além disso, 86% destes domicílios não possuíam acesso à internet antes da pandemia de Covid-19. Destaco estes pontos, pois muitas vezes estas famílias de baixa renda possuem residência domiciliar nas regiões periféricas, de modo que

a pandemia não apresenta apenas consequências negativas sobre as emoções, mas também evidencia uma visão mais ampla sobre o sistema social e político, no qual as pessoas notam mudanças também ligadas à sua posição na sociedade. Perceber possíveis consequências positivas para a sociedade também se entrelaça com o conhecimento sobre os impactos subjetivos para articular uma visão macro sobre questões econômicas, políticas e sociais (Johnson et al., 2020).

Grande parcela da população brasileira que se apresenta em situação de vulnerabilidade, teve sua condição social ainda mais agravada pela necessidade de distanciar-se e com isso estabelecimentos públicos e privados foram restringidos e obrigados a encerrar as atividades temporariamente. Conforme Santos (2020, s/p), “a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim impede que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise”. (MENEZES; FRANCISCO, 2020, p. 989)

Estes dados afetam a existência e obrigatoriedade do uso de tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial, impossibilitando o acesso à educação para os estudantes nestas condições socioeconômicas. Como é o caso de estudantes moradores do Bairro Restinga, em Porto Alegre, em que 30% dos lares o rendimento médio mensal não ultrapassa um salário mínimo (IBGE, 2010). Não se pode apagar a existência destes educandos.

2.1.3 O Bairro Restinga

Restinga: arroio no qual suas margens são cobertas de mato e sanga (RESTINGA, 2015). Assim eram, no começo da década de 1960, as características da região onde hoje localiza-se o bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre.

O bairro Restinga, muitas vezes conhecido pela violência e criminalidade, tem sua origem na violência. A remoção dos moradores das Vilas Theodora, Marítimos, Santa Luzia e Ilhota (próximas ao centro de Porto Alegre) e *jogados* na comunidade da Restinga na década de 1960, expõe o racismo estrutural e social presentes na sociedade e reforçados pelos estigmas conservadores durante o período de Regime Militar, visto que o principal motivo da remoção de dezenas de famílias era a *recuperação* da população, majoritariamente negra, para, assim, poderem *viver em sociedade* (PRESTES, 2018).

Atualmente, o bairro conta com uma população quase 4 vezes maior do que aquela pensada originalmente (CENTRO DE PESQUISA HISTÓRICA, 2010). Considerado um dos maiores núcleos urbanos da cidade de Porto Alegre, ainda assim enfrenta grandes dificuldades, entre elas a marginalização dos moradores (GAMALHO; HEIDRICH, 2005). Dentre estes empecilhos, nas origens do bairro, estavam saneamento básico e o acesso à educação para as crianças moradoras - estas que estavam habituadas à estudarem nas escolas da região central de Porto Alegre - visto que o acesso ao transporte público era precário e permitido somente aos trabalhadores que apresentassem a Carteira de Trabalho assinada (PRESTES, 2018).

O direito de acesso à educação é tido como dever do Estado há pouco tempo - pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 -, garantindo que toda criança, adolescente e adulto possuísse escolarização básica com dignidade e qualidade. Qualidade esta que perdeu-se parcialmente com o ensino remoto emergencial.

A educação integral e a intersetorialidade preveem a inserção da escola e da vida escolar das crianças e adolescentes com base no contexto social ao qual estão inseridos, seja cotidianamente ou esporadicamente, desde que percebam-se como parte daquele território - o bairro em que residem e estudam. Percebemos isso na fala de Nilson (2009, p. 23) que afirma “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”

Importante notarmos que

esses territórios de risco, de alta vulnerabilidade e de profundas exclusões sociais não são somente fragilidades, carências e pontos fracos. São também forças de existência e resistência, capazes de desenvolver processos altamente inteligentes (NILSON, 2009. p. 26).

Não podemos olhar apenas para as questões reforçadas pelas entidades governamentais que afirmam que tais territórios são de extrema vulnerabilidade e pobreza. É necessário olharmos também para as potencialidades e talentos de cada território, fazendo com que os mesmos sejam notados e valorizados.

Como educadores e futuros profissionais atuantes nesta região, precisamos estar atentos para debatermos em sala de aula diferentes situações cotidianas dos estudantes que residem nestes bairros, como o bairro Restinga. Estarmos dispostos e interessados em realizar mudanças nas vidas destes jovens se faz necessário e primordial (SILVA, 2010).

2.2 Referencial teórico

Nesta seção abordaremos as linhas que orientam e embasam a presente pesquisa: a Formação de Professores e suas relações pedagógicas. Assim, busca-se compreender os elementos que constituem o *ser* e o *fazer-se* docente, especialmente as relações de docência em tempos de pandemia, onde o *ser* docente ultrapassa as barreiras do ensino de conteúdos específicos - como a matemática - e passa a integrar

momentos do dia a dia dos estudantes. Além disso, pretende-se discutir a formação de professores quanto ao uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) - essenciais ao período do ERE.

2.2.1 Formação de Professores

A formação docente é gradativa e reflexiva. Quanto à formação de professores de matemática não é diferente. Certas vezes, a docência requer *artifícios* diferenciais para determinadas situações. O saber docente não carece unicamente de compreender e dominar o conteúdo que deverá ser ensinado aos estudantes de uma escola (TARDIF, 2014). O saber docente contempla ouvir e entender seus educandos; perceber e auxiliá-los em diversas situações às quais estiverem vivenciando; e, acima de tudo, fornecer o tempo necessário de aprendizagem a eles.

A personalidade do educador afeta diretamente na maneira como leciona (TARDIF, 2014). Ao decorrer de sua trajetória profissional, o professor adquire uma personificação fraternal para com seus alunos; o que em determinadas situações pode tornar-se vantajoso e importante (MOTA *et al.*, 2021). Assim, entendo que adquirir aproximação com a turma para a qual leciona é fundamental, pois a aula flui da melhor maneira possível e os alunos sentem-se mais livres para falarem o que não está funcionando na compreensão deles em determinados conteúdos, por exemplo.

Esta aproximação e as possíveis relações de afeto professor-aluno obteve perdas significativas para sua construção no período de Ensino Remoto. Os processos de interação afetivos permitem o desenvolvimento da aprendizagem como um constructo social, onde “o ensinar e o aprender se pautam a partir de relações afetivas com o outro” (MOTA *et al.*, 2021).

Necessário destacarmos aqui que a afetividade é

[...] um conceito amplo, fundamental para o desenvolvimento humano e que envolve manifestações de origem biológica e também psicológica, tensionando a relação dialética entre essas dimensões. Ela tem caráter comunicativo e expressivo e conseqüentemente, de aproximação com o outro: a afetividade sinaliza como o ser humano é afetado pelo mundo externo e interno, biológico e

social, e tem apoio no ato motor e no cognitivo (MAHONEY, 2004). (MOTA *et al.*, 2021, p. 6)

Estas relações de afeto dão-se a partir de interações sociais, da troca de reflexões entre educador e educando, situações que reduziram-se significativamente no modelo de Ensino Remoto Emergencial, visto que muitos estudantes não participam das aulas online e, quando participam, deixam seus vídeos fechados, impossibilitando uma melhor troca com o professor. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ter papel fundamental no ensino e aprendizagem.

Atualmente, as TDIC vêm sendo discutidas sobre suas aplicações no ensino com o intuito de amenizar possíveis impactos decorrentes da suspensão de aulas presenciais, entretanto, não podemos deixar passar despercebido as questões sociais e de afeto no âmbito escolar neste período de distanciamento social (MENEZES; FRANCISCO, 2020). Além disso, Menezes e Francisco (2020, p. 989) apontam que “tanto no ensino público quanto privado, constata-se, em geral, a falta de condições de formação adequada aos professores para adesão a esse formato de ensino [remoto], bem como a falta de infraestrutura digital”, expondo que, ao longo da formação docente, o professor nem sempre está preparado para adversidades em sua trajetória profissional, especialmente o uso de TDIC como base de sua prática docente.

Ao questionarmo-nos sobre o uso das tecnologias nas salas de aula, precisamos pensar, inicialmente, nos recursos físicos para atingirmos os objetivos desejados, como computadores, internet, programas e salas adequadas para realização destas práticas. Todavia, quem promoverá a interação com estes recursos? De quais maneiras? Ao olharmos para os professores e as possibilidades de exploração destes recursos em sala de aula, permitindo a expansão de conhecimentos dos educandos, faz-se obrigatório considerarmos a formação continuada desses educadores no que diz respeito às potencialidades tecnológicas:

É preciso saber aproveitar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias. Não adianta investir somente em equipamentos físicos. É fundamental que haja uma atualização constante, uma vez que o professor constitui o principal mediador

entre as novas tecnologias e a construção do conhecimento, por parte do aluno, no contexto escolar. (VERGNA; SILVA, 2018, p. 80)

Por mais que sejam disponibilizadas oportunidades de formação continuada aos professores, comumente, estes cursos apresentam um determinado *software* e suas funcionalidades sem abordar possibilidades e potencialidades que aquele recurso pode oferecer ao ser utilizado no planejamento de atividades, cabendo ao professor apropriar-se da exploração daquele recurso propiciando a utilização em sala de aula. Neste contexto, precisamos ter cuidado ao abordar este assunto, visto que fatores como carga horária e disponibilidade do professor influenciam no processo docente, como apontam Leonel *et al.* (2019, p. 6):

Em relação à oferta de cursos ou programas de formação continuada, as dificuldades normalmente estão relacionadas à pouca disponibilidade dos professores, comumente com seus horários totalmente preenchidos pelas aulas que precisam ministrar, muitas vezes em mais de uma unidade escolar. Por isso, os desafios requerem de todos os que se preocupam com a formação de professores iniciativas criativas no planejamento e desenvolvimento de estratégias didático metodológicas que contribuam para o enfrentamento das diversas questões presentes no cotidiano escolar.

Assim, notamos a relevância que uma boa formação e recursos disponíveis propiciam ao educador, criando condições para a elaboração e realização de práticas docentes envolvendo o uso de tecnologias, desempenhando e explorando o potencial que este recurso proporciona em sala de aula. A partir destas potencialidades, não podemos esquecer da importância de não domesticar as mídias digitais, de modo que seu uso pressuponha o “desenvolvimento de atividades que explorem as possibilidades oferecidas por essas novas mídias e interfaces” (BORBA; CHIARI, 2014, p. 133).

Ao tratarmos do ERE, devemos considerar o uso de tecnologias digitais não domesticadas, que proporcione interações (BORBA; CHIARI, 2014, p. 134). No entanto, adentramos o que Borba e Penteado (2019) chamam de *zona de conforto* e *zona de risco*. Essas zonas constituem as situações nas quais os professores estão inseridos, de modo que as vivências cotidianas que estão habituados caracterizam-se como

situações de conforto e os momentos tidos como divergentes do cotidiano são encarados como situações de risco.

A zona de risco foi imposta a muitos professores com a chegada do Ensino Remoto Emergencial. Muitos professores estavam acostumados a realizarem suas aulas presenciais, inserindo tecnologias digitais no contexto escolar em algumas práticas, de modo que sentiam-se confortáveis durante a realização das mesmas. O ERE chegou de forma abrupta e repentina, empurrando os professores para essa zona de risco, impondo que as práticas docentes envolvessem o uso de tecnologias digitais em sua totalidade.

Essas mudanças repentinas caracterizam-se como situações de risco. Risco, pois estão ligadas a diferentes fatores, como a perda de controle de problemas técnicos, por exemplo (BORBA; PENTEADO, 2019). No Ensino Remoto, nem sempre a conexão de internet estará estável, *softwares* correspondendo às vezes de maneira inesperada, algum recurso digital, como computadores, que estraga... situações que fogem do nosso alcance de controle, são vivências que nos colocam em *Zona de Risco*.

O ERE mostrou-nos que o professor, muitas vezes, precisa ser camaleão. Necessitamos adaptar-nos a novos meios, encontrar novas formas de expressar o que queremos dizer e fazermos-nos compreensíveis, quaisquer que sejam as circunstâncias e momentos. Ser professor vai muito além do que vivemos em sala de aula. Ser professor é lutar, tanto pelos seus direitos, quanto pelos direitos dos estudantes. Não se faz escola, não se faz professor, sem antes ter o estudante.

Entendemos que, constantemente, o estudante de licenciatura termina sua graduação sem pensar criticamente o que vive no seu dia a dia. E, ao tornarem-se professores, não ensinam o viver - que é essencial para todos -, ensinando apenas o que está na ementa curricular, por obrigação; não preparam o estudante para a vida fora da escola, para terem cuidado consigo mesmos.

Ser professor vai além de simplesmente apresentar conteúdos; de *jogar* termos matemáticos nos educandos, por exemplo. Ser professor é estar presente quando os alunos precisarem; é saber ouvi-los, compreendê-los, ajudá-los e aconselhá-los quando

necessário. Ser professor é conhecer a turma para a qual leciona. Ser professor é ensinar com amor todo o conhecimento que lhe foi transferido durante a sua formação.

A educação, o ensino e a aprendizagem não se tratam apenas do estar em sala de aula, mas sim do ser e do viver além destas.

3 METODOLOGIA

Conforme apresentado anteriormente, tem-se o objetivo de identificar e analisar as práticas docentes adotadas por educadores de matemática durante o período remoto no Bairro Restinga. Para tal, utilizarei dados coletados com entrevistas, de modo que o tratamento dos mesmos dar-se-á através da análise qualitativa.

Para D'Ambrosio (2019), a pesquisa qualitativa “[...] tem como foco entender e interpretar dados e discursos, mesmo quando envolve grupos de participantes” e “é o caminho para escapar da mesmice”. A pesquisa qualitativa “ganhou forças” em meados dos anos de 1950 com influências de Jean Piaget a partir do Método Clínico, pois até então, para o meio Matemático, somente a pesquisa quantitativa com vistas estatísticas extremamente rigorosas possuíam validade. Conforme a pesquisa em Educação Matemática avançava, a necessidade de analisar os dados com outra perspectiva fazia-se mais necessária, dependendo da observação de reações e comportamento de indivíduos:

O pesquisador e o pesquisado guardam uma relação íntima. As entrevistas são fundamentais e a observação de reações, facilitada pelos meios de registro só então disponíveis, como os gravadores áudio e vídeo, não é contemplada no modelo então dominante de tratamento estatístico. (D'AMBROSIO, 2019, p. 17-18).

A pesquisa qualitativa permite que tenhamos mais de uma interpretação para os resultados obtidos no processo investigativo, de modo que seja possível compreendermos o real significado do que fora analisado. Tais resultados podem ser obtidos, entre diferentes possibilidades, através de entrevistas de histórias de vida, conforme cita Nogueira (2017, p. 468):

A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador – pelo pesquisador, como método que pressupõe a

existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida.

A pesquisa através da História de Vida, possibilita enxergarmos diferentes dimensões: os fatos e a busca de sentido. Enquanto a busca dos sentidos é dada por aquilo que passamos, sem escolhas, os fatos são as descrições de tais vivências (NOGUEIRA, 2017).

No que diz respeito a análise qualitativa de dados de entrevista semi-estruturada, para Biasoli Alves e Dias da Silva (1992):

A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos. (p. 61)

[...]

A composição de um roteiro com questões abertas, sem a delimitação de respostas através de perguntas fechadas ou do tipo diferencial semântico, já proporciona um dado que se adequa à análise qualitativa; isto equivale a dizer que, por outro lado, roteiros altamente estruturados e de questões fechadas truncam o discurso do sujeito e ainda que permitindo, às vezes, uma análise quantitativo-interpretativa, a tornam difícil e podem mesmo enviesá-la. (p. 64 - notas de rodapé)

Além disso, Biasoli Alves e Dias da Silva (1992) definem três tópicos centrais para analisar qualitativamente os dados de uma entrevista:

I - A necessidade de obter dados dentro de um contexto;

II - Da imensidão à sistematização dos dados, e;

III - A composição dos resultados pela redação.

O primeiro tópico trata das relações de interesse do pesquisador; segundo tópico da análise e tratamento dos dados obtidos através de entrevista; e o terceiro tópico sobre a escrita de explanação da análise dos dados.

Assim como D'Ambrosio (2019), Biasoli Alves e Dias da Silva (1992) afirmam que atitudes de aproximação, respeito e empatia entre pesquisador e pesquisado em

uma entrevista permitem que o ambiente se torne agradável e possibilita um melhor compartilhamento de experiências.

Com base neste contexto, pretendia-se entrevistar professoras e professores de Matemática das escolas públicas e privadas de bairros periféricos de Porto Alegre, a fim de abranger educadoras e educadores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A partir das entrevistas, realizar uma coleta de relatos de experiências e práticas destes professores, analisando possíveis casos e situações específicas dos processos de ensino.

Assim, foram realizadas entrevistas de caráter semi-estruturada, na qual é possível dar abertura para os entrevistados falarem o que sentirem necessário. A entrevista tem o poder de realizar resgates de possíveis memórias esquecidas, o que enriquece a pesquisa. Por sua vez, a entrevista semi-estruturada possibilita novos questionamentos com base nas respostas dadas para as perguntas previamente elaboradas.

As entrevistas foram divididas em 4 blocos, versando diferentes pontos considerados relevantes para o presente estudo. O roteiro planejado e utilizado em todas as entrevistas encontra-se no Anexo II deste trabalho.

O primeiro bloco da entrevista trata do perfil do entrevistado e sua formação acadêmica ao decorrer de sua jornada profissional. Especificamente, o professor era convidado a falar sobre sua trajetória formativa docente, além de possíveis formações continuadas. Isso foi feito com o intuito de possibilitar a identificação de semelhanças e divergências entre as trajetórias de cada docente, tanto no contexto presencial quanto de Ensino Remoto Emergencial, contribuindo para um melhor entendimento dos processos pedagógicos como um todo.

O segundo bloco da entrevista trata da chegada dos professores ao território em que estão inseridos, de modo que seja possível compreendermos suas relações e percepções com o bairro. Além das percepções territoriais, foi dado espaço para que o entrevistado falasse sobre o perfil de suas turmas, possibilitando entendermos um pouco mais das relações construídas ao longo das aulas.

O terceiro bloco, e principal, da entrevista, dava liberdade ao entrevistado para falar, de forma livre, sobre suas experiências com o ensino remoto, tendo como objetivo identificar suas práticas de ensino adotadas em período remoto e as percepções quanto ao ensino e a aprendizagem de matemática dos estudantes a partir das práticas realizadas, como a possibilidade de inserção de assuntos pertinentes ao bairro ao planejar suas aulas. Essa liberdade foi dada ao professor para que fosse possível determinar as situações em que o mesmo julgasse serem importantes ou necessárias, evitando que as compreensões da pesquisadora sobre sua experiência com o ensino de matemática durante a pandemia no bairro Restinga influenciassem o que seria dito durante esta conversa.

Por fim, o quarto bloco da entrevista trata das percepções de aprendizados e relações que o professor desenvolveu durante este período, de modo que fosse possível compreender de forma mais aprofundada algumas questões de momentos anteriores na entrevista. Este bloco não tem o objetivo de julgar se de fato houveram aprendizados ou não por parte do entrevistado, mas sim, entender o que o próprio percebe como marcante e de desenvolvimento durante suas vivências docentes.

As entrevistas foram gravadas e então transcritas, de modo que permitisse analisá-las com fidelidade ao que fora dito durante a conversa com cada participante. Em virtude do distanciamento social, as entrevistas foram realizadas de forma online, utilizando a plataforma *Google Meet*⁴. No Anexo I deste trabalho, encontra-se disponível o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornecido para cada um dos participantes da pesquisa, o qual apresenta os objetivos da pesquisa, riscos e benefícios da mesma, além de garantir a preservação da identidade de cada um dos entrevistados.

A fim de delimitar a pesquisa realizada, entrevistamos os professores de Matemática das escolas públicas do bairro Restinga, Porto Alegre, que realizaram atividades docentes nos anos de 2020 e 2021 na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Estes professores foram escolhidos por atuarem em um dos bairros

⁴ Disponível em: <https://meet.google.com/>.

considerados de maior vulnerabilidade social, além de estarem inseridos, de alguma forma, nos contextos de relações do bairro.

Além disso, o fato de eu ter realizado atividade docente em 2020 no bairro também incentivou a escolha de focar a pesquisa neste grupo de professores. Minha experiência foi extremamente significativa para mim enquanto professora em formação, a possibilidade desta vivência também ser marcante para outros professores inseridos neste contexto estimulou a minha vontade em compreender as diversas percepções a partir dessa experiência.

Dos 9 professores convidados a colaborarem com a pesquisa, apenas 3 aceitaram participar e são identificados neste trabalho como E1, E2 e E3. Para que possamos avançar na discussão referente aos dados coletados na entrevista, é necessário compreender um pouco do perfil dos participantes desta pesquisa com algumas informações obtidas a partir do primeiro bloco de entrevista.

Todos os entrevistados têm idade entre 28 e 33 anos, sendo todas mulheres. E2 está em processo de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática. E1 e E3 possuem a formação inicial em Licenciatura em Matemática, no entanto, E3 possui o Bacharelado em Matemática também. Além disso, E1 e E3 realizaram seus mestrados e doutorados em Matemática Aplicada. Atualmente, E1 está cursando mestrado em Ensino de Matemática. Importante ressaltar que as três entrevistadas, em algum momento de suas formações, foram estudantes da UFRGS, sendo possível identificarmos semelhanças na formação docente de cada uma.

Também foi mencionado pelas entrevistadas a continuação de sua formação, seja ela buscando cursos ou produzindo artigos e trabalhos acadêmicos que auxiliem suas atividades docentes. Como essas produções possuem contextos específicos, os comentários feitos não serão analisados neste trabalho, mantendo o anonimato das entrevistadas.

A análise dos dados coletados foi feita de maneira linear, construindo conceitos a partir das falas das entrevistadas, sem a necessidade de averiguar suposições

anteriores. Este método permitiu que os dados da pesquisa e a interpretação da pesquisadora desenhasssem o desenvolvimento das compreensões desta pesquisa.

Para tal, as transcrições das entrevistas foram estudadas, com o intuito de encontrar tópicos semelhantes relatados nos diferentes comentários. Entende-se que os tópicos semelhantes não significam opiniões semelhantes entre as professoras, mas sim debates gerais comuns ao longo de suas falas.

Os fatores comuns encontrados a essas professoras foram: a chegada nas instituições de ensino, as percepções territoriais, as turmas em que se desenvolveram as atividades docentes, os processos de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, as aulas e seus planejamentos didáticos, o ensino de matemática, as relações entre os estudantes das turmas, as relações das professoras com os alunos, e os possíveis aprendizados que as professoras acreditam terem construído nessa experiência. Esses fatores foram divididos em quatro categorias que buscam compreender as diferentes perspectivas das entrevistas: a atuação profissional e o território, a contextualização das aulas, as relações desenvolvidas e as percepções e ensinamentos oriundos deste período. Essa caracterização faz-se presente na divisão das seções e subseções do próximo capítulo, que apresenta e discute os resultados desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Sabemos que as percepções de cada um são divergentes e múltiplas, construídas por diferentes aspectos que determinam suas experiências. Assim, faz-se necessário uma certa nomeação dos temas abordados, de modo que seja possível entendermos as percepções devido às suas circunstâncias. Tais separações surgem com a análise parcial dos dados, por meio de tópicos tratados na fala de cada entrevistada e os assuntos comuns entre elas.

A primeira seção trata sobre a atuação profissional das entrevistadas relacionada ao território em que as instituições de ensino estão inseridas e suas percepções perante os estigmas do bairro. Em seguida, situa-se um pouco sobre o perfil das turmas nas quais as entrevistadas atuam ou atuaram durante o período pandêmico. Por último, propõe-se uma análise das experiências com o ensino remoto, focando nas percepções e aprendizados de cada professora.

4.1 Atuação Profissional e o Território

Nesta seção, busca-se entender como aconteceu a chegada das professoras nas escolas, suas relações com o território e comunidade e suas percepções referentes ao bairro Restinga. Assim, discutiremos sobre as diferenças e semelhanças entre as falas das entrevistadas, buscando compreender suas vivências.

4.1.1 A Chegada à Instituição de Ensino

Atualmente, nenhuma das entrevistadas reside no bairro Restinga. No entanto, E2 morava próximo a escola em que atua, enquanto E1 e E3 nunca moraram no território. E2 já realizava atividades docentes na escola durante o ano de 2019 - período anterior à pandemia da Covid-19 - e, E1 e E3 chegaram na instituição em 2021, durante a pandemia.

E1: O [nome da escola] apareceu pra mim muito de surpresa. Eu fiz o processo seletivo antes da pandemia, é... pra professora substituta, fiz antes da pandemia. No dia da prova foi super difícil, passei mal, tava super nervosa; nunca tinha ido tão longe também lá na Zona Sul, eu moro na Zona Norte ainda, eu moro perto aqui da Arena do Grêmio, então é bem longe e enfim, eu fui até lá, passei super mal, fiz a prova muito mal, mas eu já sentia que eu era bem recebida; eu já sentia neles um cuidado. Um cuidado assim, porque eu passei mal mesmo. Eu vomitei no dia da prova. Antes da prova, é da prova didática, eu passei muito, muito mal e eu me lembro que eu tava deitada assim no banco, branca que era um papel e eles - os professores, né? Que tavam na comissão, eles diziam: “não, calma, respira, vai ficar tudo bem! Relaxa e tal”. E aí foi passando e eu consegui, quando eu entrei pra dar aula, eu falei: “ah, eu acabei de passar muito mal”, daí eles “não, tudo bem, quer tomar uma água? Quer sentar?” Eles foram muito, muito legais assim, sabe? Apesar de tu, pensa assim, tinha um monte de gente fazendo a prova com uma formação igual a minha, então eu era realmente só mais uma, era só mais uma ali no meio, não precisava ter essa importância toda assim, sabe? Essa preocupação e eles ainda assim tiveram, então eu já senti esse cuidado quando eu cheguei, sabe?

E2: Eu fiz várias coisas dentro da escola, né? A primeira delas eu entrei em 2019 como estagiária de inclusão. A escola tem um setor que é a sala de inclusão e recursos que atende crianças especiais. [...] Aí eu fiquei dois anos nesse período, então eu peguei um ano de estágio presencial e um ano na pandemia. E no finalzinho desse meu contrato de estágio, eu comecei a trabalhar na supervisão. A supervisão ficou responsável por imprimir os materiais que os professores produziam para os alunos que tavam em casa. Então, se tu não tava indo frequentar a escola, tu podia pegar um polígrafo que valia por quinze dias para fazer algumas atividades em casa. [...] Eu saí do meu estágio remunerado, porque eu tinha que fazer o meu estágio obrigatório, meu Estágio II, e eu não ia conseguir conciliar os dois, porque o meu estágio obrigatório precisava ser, ãh, eu tinha que fazer remoto e a escola não está oferecendo aulas remotas no turno da manhã e da tarde, somente da noite que é o EJA. Então, eu tive que me desligar do estágio pra poder fazer o estágio de noite - no que eu comecei agora, faz quinze dias nesse estágio, daí. Eu morava na Restinga, agora moro na Hípica, bem pertinho da Restinga, né? Mas a minha família mora na Restinga, então eu tô sempre por ali, inclusive eu morava na frente do [nome da escola].

E3: Comecei em Junho, faz um semestre. Faz um semestre na verdade. Agora que a gente tá encerrando o semestre. Foi agora na pandemia, que eu fiz o concurso, né? Pra professora substituta e aí eles me chamaram agora, pra este semestre que já passou... que tá terminando na verdade. Agora que a gente tá terminando o semestre, a gente tá na etapa final ali, fechando nota e terminando as correções e avaliações. Eu moro em Porto Alegre, mas é na Azenha. Então, na verdade eu conheço bem pouco, agora eu conheço um pouco mais, porque os professores, né? As coordenações, comentaram sobre a Restinga, sobre o [nome da escola], né? Como que foi fundado o [nome da escola]. Então, assim, eu conheço a teoria, mas assim, no [nome da escola] mesmo eu tive uma vez pra fazer o concurso. Então, o que eu conheço da Restinga é pouco assim, é, o presencial na verdade, é bem pouco; é só as voltas ali do [nome da escola] mesmo. E aí agora, né? Com essa relação que os professores mesmo explanaram pra mim, me deixaram ciente, né? Com quem que eu trabalharia.

A entrevistada E1 pontuou em diferentes momentos o quanto se sentiu acolhida na instituição e o quanto isso foi importante para ela, dado o momento de distanciamento social que estamos vivendo. Apesar de E1 e E3 atuarem na mesma instituição, notamos esta importância do afeto e acolhimento ao chegar na instituição somente na fala de E1, a qual reforça esse sentimento de cuidado no seguinte trecho:

E1: Eu comecei no Estado, já tava ambientada com o Estado e, aí esse ano, eles me ligaram em abril assim, do nada: “meu Deus, como assim? Do nada!”, e de novo eles com esse cuidado assim, tu vê que eles querem que tu esteja lá. Eles me ligaram aí “a gente quer saber se tu está interessada?”, daí eu falei: “estou sim, muito obrigada”, “a gente que agradece. Como é que a gente faz pra ter contato contigo? E vai ter uma semana de acolhimento”, e já me assinaram todas as papeladas, eu já recebi naquele mês que eu nem trabalhei. Foi um mês só de acolhimento, assim, e eles me incluíram em todas as reuniões. Foi bem legal!

Na fala de E2 não é possível percebermos um sentimento de acolhida, mas sim um sentimento de exaustão ao comentar sobre suas tarefas durante o período pandêmico, como cita no seguinte trecho:

E2: A gente ficou nessa parte de produzir, confeccionar esse material e entregar pras famílias; o que foi bem enlouquecedor, porque daí a gente tinha que imprimir, imagina: a escola tem mil e trezentos alunos, se eu não me engane, na manhã deve ser uns quinhentos ali, então era muito material pra imprimir. Quando a gente tava terminando de imprimir, saía a outra atividade.

Entendemos que esta exaustão é decorrente do período de pandemia e agravou-se pelas dificuldades de acesso a internet (NIC.br, 2020), principalmente dos estudantes, necessitando de materiais alternativos, como os polígrafos citados por E2.

Já E3 destacou aspectos da sua chegada à instituição e a acolhida através da explanação do funcionamento e características das turmas, como os estudantes que atenderia em suas atividades docentes, por exemplo. Para E3 o contato com o território é dado através do olhar e percepção de terceiros, tendo em vista que suas experiências e vivências nas proximidades foram unicamente ao realizar o concurso para professora na instituição.

4.1.2 Percepções Territoriais

Depois de falar sobre a chegada nas instituições e comentar sobre suas percepções perante o bairro Restinga, as entrevistadas reconheceram que existem muitos pontos de carências presentes no cotidiano local. Considerando o fato de ser ex-moradora do bairro, E2 traz o seguinte levantamento:

E2: Tem de tudo um pouco. Eu vejo que tem muitas crianças carentes lá na escola. Agora no período da pandemia, um grupo de professores se uniu e estava arrecadando cesta básica, então as pessoas podiam doar alimentos, podiam doar valores pra eles, né? Tem bastante gente necessitada, assim, com muita, muita dificuldade de, por exemplo, chegar na escola e ver aluno com bermudinha, uma blusa de manga comprida e um chinelo, e um friozão, sabe? Isso acontece bastante. E é bem triste assim, nesse ponto de lidar com isso, sabe? De os alunos tão passando fome e a gente tá preocupado a ensinar eles a somar, sabe? E as prioridades são outras muitas vezes. No EJA é mais diversificado ainda, pelas idades, sabe? Agora nas turmas que eu tô dando aula, tem adolescentes, têm pessoas mais velhas, né? Alguns trabalham, outros não trabalham... é bem complicado, assim, bem diferente.

Com a fala de E2 notamos as desigualdades sociais evidenciadas pela pandemia da Covid-19, especialmente nas regiões de periferia - como o caso do bairro Restinga. Percebemos isso na reportagem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - produzida por Samara Wobeto - sobre a pesquisa realizada por Raquel Ceolin, sob orientação de Valéria Ribas Nascimento, na qual apresenta um contraste entre a saúde global, desigualdade social e a (des)proteção nas periferias brasileiras em tempo pandêmico:

segundo os dados do Instituto Data Favela, 80% das famílias das periferias estão sobrevivendo com menos da metade da renda. Os maiores reflexos da perda da renda estão, principalmente, na alimentação. Em 76% das famílias, ao menos em um dia faltou dinheiro para comprar comida, 89% receberam doações de ONGs, empresas e amigos e, caso não tivessem recebido doações, oito em cada 10 famílias não teriam condições de alimentação, compra de produtos de higiene e pagamento de contas básicas. (WOBETO, 2021, Online)

Enquanto E2 destacou, principalmente, questões sociais, como alimentação, E1 e E3 destacam as questões de acessibilidades, como acesso a internet - tanto de estudantes quanto de professores - e, conseqüentemente, a educação em período remoto:

E1: A acessibilidade é algo que grita bastante assim, porque... bom, mas isso em qualquer escola, né? Acessibilidade por parte dos estudantes, eles não têm acesso, muitos, né? Não tem acesso a computador, celular, impressora pra imprimir material, então isso eu já tava vendo lá no Estado, né? As escolas que eu tenho do Estado eles imprimem material pra entregar pra alguns estudantes. Até sugeri isso lá no [nome da escola] já, também, acho que eles vão começar a fazer, porque tem muita gente que não consegue acessar, então essa questão da acessibilidade ela é meio gritante assim, porque por exemplo, eu acabo comparando sempre com o Estado, né? No Estado tem a falta de acessibilidade por parte dos estudantes, mas também tem por parte dos professores, porque os professores do Estado recebem muito mal. Então, muitas vezes, o professor do Estado tem uma internet ruim, tem um celular ruim, e não consegue acessar algumas coisas, acontece muito nas reuniões da galera cair, de cair a internet, de não conseguir acessar. E aí acaba que existe essa diferença de acessibilidade entre professor e estudante, mas no Estado ela não é tão gritante. No [nome da escola] ela é mais forte assim, porque os professores do [nome da escola] eles têm uma remuneração mais condizente assim, né? Tem uma remuneração mais digna, então a gente consegue ter mais recursos.

E3: Eu enxergo bastante carências, na verdade, pelo fato da dificuldade de ter trabalhado com os alunos dessa forma virtual, porque inclusive, assim, cinquenta por cento, aproximadamente, dos alunos não conseguiram participar das aulas pelo fato de não ter acesso à internet, sabe? Então, é muito complicado, ou alguns alunos... eu tinha uma aluna que ia na vizinha pra usar a internet da vizinha pra ela conseguir assistir às aulas, sabe? Era uma dedicação incrível na verdade, né? Eu disse pra eles agora no final do semestre, pros meus alunos, que eu admiro muito eles, mas é essa dificuldade, né? Deixa a gente um pouco triste, porque a gente só conseguiu atingir a metade dos alunos, por exemplo, devido essa carência, né?

Neste excerto da E3, é possível perceber, também, a romantização da desigualdade social quando falamos do acesso à educação: "... tinha uma aluna que ia na vizinha para usar a internet da vizinha pra ela conseguir assistir às aulas, sabe? Era uma dedicação incrível, na verdade, né?". Por mais que tentemos evitar tais ideias, a grande mídia faz com que pensemos deste modo, para

glamourizar ou romantizar a pobreza, que nada mais é do que tentar fantasiar o padrão de vida desumano, cruel e exaustivo, de alguém em específico ou de

algum grupo social, e tratá-las como modelos de superação com o intuito de ratificar teorias meritocráticas. (HOLANDA, 2021).

Além dos principais pontos de carências presentes no bairro, as entrevistadas destacam alguns pontos que consideram ser de grande importância para a comunidade, as chamadas *potencialidades* (NILSON, 2009). E1 destaca a força presente no bairro, como uma comunidade de luta, que busca por seus direitos, como uma das potencialidades presentes:

E1: Essa questão do [nome da escola] que nasceu nessa luta, nessa vontade da comunidade, isso dá uma força pra eles [os alunos] fenomenal assim, tanto pros professores, porque a gente tem feito cem dias, né? Pra um ano letivo em cem dias a gente está fazendo. O 2020 foi assim, um ano letivo em cem dias. Cem dias é quase um trimestre! É um pouquinho mais que um trimestre regular e a gente tem feito cem, né? Um ano letivo em cem dias e agora de novo. Então assim, a nossa demanda é gigantesca, a gente tá trabalhando muito, muito, mas parece que sai uma força, sabe? De todos os lados. E dos estudantes também, eles estão se ralando, eles estão tendo que trabalhar, eles estão tendo que largar algumas coisas de mão, eles estão tendo que deixar de fazer um estágio pra poder estudar, eles tão virando madrugada, mas parece que tem essa força assim, de que é o [nome da escola]. E como o [nome da escola] foi forjado nessa batalha toda, então a gente tem que dar conta e parece que isso dá mais força assim, sabe? Eu vejo que eles têm muito orgulho de serem o [nome da escola], Todos, todos os estudantes que eu converso, eles têm um orgulho gigante, assim, muitos têm no *Instagram*⁵ “[nome da escola]”. Eles têm um orgulho muito grande e isso dá pra eles uma força assim... “não, a gente não é qualquer [nome da escola], a gente é o [nome da escola]”, é muito bonito de ver. Pra mim, essa é a maior potencialidade, sabe? Porque eles têm essa união. Por conta disso, eles desenvolveram essa união, assim do tipo: “pô, a gente quer ajudar todo mundo da comunidade”, todo mundo atrás, né? “Ai no seu corre”, claro que temos exceções, todo lugar tem suas exceções. Tem quem tá ali e é da comunidade, mas não tá no corre, mas são exceções. [Grifos nossos]

Para E3, essa potencialidade emerge de dentro da instituição:

E3: Do bairro em si eu não saberia te dizer, pelo fato de eu não conhecer muito mesmo, mas levando em consideração o [nome da escola], muitas potencialidades, nossa! Porque eles tão assim, reformulando muitas coisas, sabe? O pessoal, por exemplo, eles tão fazendo coisas admiráveis dentro do [nome da escola] que eu nem imaginava que tinha tanto espaço pra fazer tudo que eles tão fazendo. Então, assim, olhando pra estes pequenos grupos, eu acredito que o bairro, em geral, deve ter muitas potencialidades, até porque os alunos que formam o [nome da escola] são, a maioria, são os alunos do bairro,

⁵ Rede social para compartilhamento de fotos e vídeos. Disponível em: <https://www.instagram.com>.

né? Então eu acredito que se a mentalidade das pessoas do bairro convergem entre a mesma mentalidade das pessoas ali que estão no [nome da escola], eu acredito que tem muitas potencialidades dentro do bairro. Talvez falte algum investimento, mas eu acho que tem bastante.

Assim como E3, para E2 a potencialidade está na relação entre escola-comunidade, como a entrega das cestas básicas citadas anteriormente:

E2: A escola nesse sentido sempre foi muito ativa, e a Prefeitura mandou até uma cesta básica, se eu não me engano, mas foi tipo uma vez e, não sei se chegou a mandar cesta básica pra todo mundo, acho que só pra quem tinha Bolsa Família⁶, sabe? Mas assim, no geral, é grupo de professores muito unidos assim, eles se juntam pruma causa e eles juntaram roupas também, pra arrecadar nessa mesma época da cesta básica, né? Então, as pessoas que tinham alguma necessidade, isso naquela época a escola não tava aberta, né? Estava aberta só pra setores administrativos, as pessoas podiam ir lá buscar cesta básica e também roupa, sapato, tinha tudo lá na escola.

A partir das falas das professoras, identificamos as relações de poder e identidade com o território ao qual as instituições pertencem, como citam Gamalho e Heidrich (2005, p. 5734) “o bairro concretizou-se a partir da luta da comunidade frente à política pública que almejava unicamente livrar-se do esteticamente ‘feio’, indesejado”.

Ao relatar sobre os desafios na educação desses estudantes do território, E2 destacou as vivências de estudantes em EJA:

E2: É, no EJA eu vejo assim, que eles têm dificuldade. Muitos largaram os estudos, principalmente, por matemática. Isso eu já ouvi bastante “eu desisti, porque eu não entendia matemática”, e agora tão retomando, sabe? E agora são adultos, têm casa, têm filhos, têm que trabalhar... fica mais difícil, né? A gente sabe lá na escola assim, que tem muitos alunos que estão indo na escola pela merenda; eles vão pela merenda. A mãe e o pai insistiram em mandar por isso, sabe? E aí, como é que tu vai dizer assim... de maneira nenhuma a gente tentou convencer as pessoas de que não fossem a escola, não é isso, mas assim, a gente tinha as opções “olha, se tu não quiser trazer pra escola, pode pegar o material impresso pra fazer”, né? A gente sabe que muitos foram por causa da comida, a gente sabe que é.

⁶ O Programa Bolsa Família (PBF), criado durante o Governo Lula em 2003, foi um programa de ajuda financeira às famílias em situações de vulnerabilidade social (especificamente, famílias com renda per capita de até R\$ 178,00) que tenham em sua composição crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Em contrapartida, famílias que recebiam o auxílio precisavam manter as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos frequentes na escola. O PBF foi considerado um dos principais programas de combate à pobreza no mundo, além de ampliar e incentivar o acesso à educação no Brasil. Recentemente, em outubro de 2021, o Programa Bolsa Família foi [extinto](#).

Novamente, E2 volta suas percepções para as questões sociais como principais aspectos de dificuldade. Para E1 e E3, as maiores dificuldades são encontradas na estrutura que os alunos tem acesso para aprendizagem:

E1: Quando eu comecei no [nome da escola], eu comprei outro celular. Então eu tenho um pra trabalhar e um pra mim, isso já me dá mais acessibilidade. Eu consigo ter uma internet melhor em casa; eu comprei uma mesa digitalizadora, acaba que os professores se equipam mais e os estudantes não. Então essa diferença de acessibilidade, ela é mais gritante no [nome da escola], sabe? A gente vê que os profes têm mais... a gente tem mais acessibilidade, a gente tem mais... como diz? Mais uma rede de apoio maior, né? Por exemplo, a gente falou sobre como mexer no *Moodle*⁷, a gente aprendeu, a gente teve curso de como mexer no *Moodle*. A gente tem sempre pessoas que nos respondem os emails quando a gente tem dúvida, as regras tão sempre postas de forma clara... a acessibilidade ela é mais tranquila. E pros estudantes não. A gente tem muito estudante que não consegue acessar vídeo longo, que não consegue acessar o material, né? De modo geral que precisou trabalhar durante a pandemia e que precisou largar uma disciplina ou entrar atrasado sempre na aula. Eu tenho muito estudante nessa situação, que entra na aula atrasado ou que sai mais cedo, porque tem que pegar o ônibus pra trabalhar. Aí acaba que essa diferença de acessibilidade, ela fica mais gritante, né? Entre professores e alunos dentro do [nome da escola], isso eu percebi bem forte. [Grifos nossos]

Neste excerto de E1, notamos a necessidade de condições de acesso igualitárias, tanto para estudantes quanto para professores. Borba e Penteado (2019) defendem que se haja acesso generalizado à informática nas escolas públicas:

[...] acesso à informática na educação deve ser visto não apenas como um direito, mas como parte de um projeto coletivo que prevê a democratização de acessos a tecnologias desenvolvidas por essa mesma sociedade. É dessas duas formas que a informática na educação deve ser justificada: alfabetização tecnológica e direito ao acesso. (BORBA; PENTEADO, 2019, p. 17).

Este direito ao acesso não se dá da forma como idealizamos. Entendemos que este acesso não é igualitário especialmente nas regiões periféricas, onde os serviços de conexão à internet raramente chegam a ser ofertados e, quando são, passam por instabilidades constantes. Essas instabilidades fazem com que o ensino e

⁷*Moodle* é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A plataforma *Moodle* está disponível em: <https://moodle.org/>.

aprendizagem passem por certas dificuldades. Como relata E3, que entende que algumas das dificuldades estão nas estruturas do acesso:

E3: A falta de estrutura eu vejo como sendo muito difícil trabalhar, sabe? Essa falta de estrutura, porque por exemplo, também muitos alunos só tem um celular, né? Então, muitos assistiam a aula com o celular, que a gente sabe que daí já não é a mesma coisa, né? Pra fazer as atividades também, muito assim, tinham muitas dificuldades em acessar o sistema, né? Que a gente trabalha com o *Moodle*, então tem toda essa dificuldade. Então eu trabalhei até com eles de forma diferente, muito por grupos no *WhatsApp*⁸, né? Eu recebi atividades, inclusive, pelo *WhatsApp pra* ser uma forma de facilitar, porque, realmente, isso é uma dificuldade imensa. E sem contar... eu acho que, claro, todos os problemas que eles têm, né? Que os alunos têm enfrentado, não só eles, né? Todo mundo tem enfrentado nesse tempo de pandemia, mas eu acredito que eles mais ainda, né? Pelo contexto e pelas histórias de vida que a gente acaba conhecendo, né? Dos alunos. [Grifos nossos]

Nos excertos de E1 e E3, percebemos que o estudante trabalhador - característica de muitos moradores do bairro - torna-se frequente durante a pandemia, como relata E1:

“... precisou trabalhar durante a pandemia e que precisou largar alguma disciplina ou entrar atrasado sempre na aula. Eu tenho muito estudante nessa situação que entra na aula atrasado ou que sai mais cedo, porque tem que pegar ônibus pra trabalhar”

Em conjunto com estes estudantes trabalhadores, E2 e E3 trabalham com estudantes de EJA - os quais não vivenciaram os estudos em momentos anteriores e agora tem retomado os estudos em tempos de pandemia. No entanto, deve-se levar em conta que

[...] as dificuldades de acesso à internet e falta de equipamentos eletrônicos adequados para acompanhar as aulas com o ensino remoto, afeta grande parte dos nossos alunos. Os conteúdos escolares chegam a eles de muitas maneiras (plataformas *on-line*, *WhatsApp*, vídeos do *YouTube* ou materiais impressos), o que pode provocar uma diferença muito grande no modo como cada um aprende. (SCALABRIN; MUSATO, 2020, p. 15).

⁸*WhatsApp* é um aplicativo de comunicação através de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones e computadores. Disponível em: <https://whatsapp.com/>.

Muitos estudantes possuem apenas o aparelho celular para acompanhar as aulas e realizar suas atividades (IBGE, 2019). Com isso, muitos *softwares* que poderiam ser utilizados nas aulas, precisam ser repensados, pois não são todos os alunos que conseguirão acessá-los. Junto da dificuldade de acesso, E2 e E3 enxergam o peso dos estereótipos de violência e criminalidade do bairro sendo influenciadores nos processos de aprendizagem, como a chegada e permanência de professores nas escolas e as vivências pessoais de cada estudante.

E2: Não sei se na aprendizagem em si, mas assim, falta de professores. Falta muito professor em determinadas áreas lá na escola, porque eles não querem vir pra Restinga dar aula, né? Não sei se, claro, muitos [alunos] por exemplo, tem que largar a escola pra ir trabalhar, pra estudar em casa. Com certeza influencia sim, a fama do bairro, digamos assim.

E3: Eu acredito que sim, porque desmotiva, né? A gente... eu quando já tive algumas experiências assim, sabe? Nesse sentido, desmotiva. Acaba desmotivando, eu acho que influencia, sim. Eu sempre digo pra eles “bola pra frente gente, é isso aí”, sabe? Eu sempre tentei, assim, durante esse semestre apoiar demais, sabe? Incentivar demais. Muitos falavam que eles tinham dificuldades em matemática, mas nem tinham tantas dificuldades assim. Talvez mais algumas *deficiências* mesmo, mas não dificuldade, né? Então, assim, eu acho que contribui sim, pra desmotivar um pouco. [Grifos nossos]

O meio no qual estamos inseridos influencia diretamente nas nossas ações e vivências com o outro (Vygotsky, 1991). E o meio em que as professoras estão inseridas, é o dia a dia dos seus estudantes. Este meio influencia as percepções das professoras E2 e E3, de modo que compreendem as situações e estigmas do bairro como fatores de dificuldades, originando a escassez de mão de obra para o trabalho docente (falta de professores) e a vivência de momentos vistos como ruins por parte dos estudantes acarretando em uma possível desistência escolar.

Estas implicações afetam diretamente o fazer pedagógico, de modo que, em diferentes momentos, precisa-se que o educador assuma a postura de apaziguador dos fatos, como relatou E3 “sempre tentei, assim, durante esse semestre apoiar demais”. Para o estudante, saber que tem uma rede de apoio ao seu dispor, seja ela dada pela

relação professor-aluno ou através da relação aluno-aluno, pode fazer toda a diferença para que este estudante permaneça inserido no contexto escolar.

4.1.3 As Turmas de Trabalho

O dia a dia das professoras entrevistadas está ligado à convivência remota com os estudantes para os quais lecionam. A partir do contato e vivência, é possível conhecer sobre os estudantes que se ensina.

Como apresentado anteriormente nas falas das professoras, E2 e E3 lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já E1 atuou com turmas de Ensino Médio. Conhecermos os perfis sociais destas turmas, será fundamental para a futura compreensão das atividades desenvolvidas pelas entrevistadas.

E1: A maioria deles tá na mesma situação, vive mais ou menos com a mesma renda, digamos assim, né? E não sei, né? Mas, suponho que seja mais ou menos o mesmo nível econômico, digamos assim. E eles têm essa consciência, sabe? E levam isso assim bem, é bem bacana. Eu tenho o [informação da escola] lá, né? Eu tenho [informação da escola]; e, o [informação da escola], eu ainda sinto que isso é mais forte. Eu sinto que eles tem essa pegada assim, de se unir, de se ajudar mais forte assim, sabe? As turmas de [informação da escola], que são duas, têm mais meninas do que meninos. Aí eu tenho uma turma de primeiro ano de [informação da escola], que a faixa etária acho que é ali dezesseis, mais ou menos, né? Primeiro ano, por aí. Aí o segundo ano do [informação da escola] também é quinze, dezesseis, né? Daí eu acho que o segundo ano é dezesseis, dezessete; também mais meninas no segundo ano, mais meninas que meninos. Aí tem os [informação da escola]. No [informação da escola] também é segundo ano, tá? O [informação da escola] mesma faixa etária: dezesseis, dezessete. [informação da escola] só menino. Tem quatro meninas! Só menino. E elas acham o máximo que a professora de matemática é mulher, porque, né? E a professora de [informação da escola], não sei qual [informação da escola], lá do [informação da escola], também é mulher. Ela foi contratada junto comigo e as alunas acham o máximo também que ela dá a [informação da escola] e não sei mais o que, e elas acham o máximo! A turma de [informação da escola] é meio a meio; bem metade-metade, assim, menino e menina, mesma faixa etária também.

E2: É pro EJA. Então assim, as turmas T41 e T42 elas são equivalentes ao sexto e sétimo anos, então eles fazem metade do semestre o sexto, metade do semestre o sétimo. A T51 e T52, que é o oitavo ano; e, a T61 e T62, o nono ano. São seis turmas, no caso. E tem de tudo! Eu até, agora nas aulas que eu fiz, eu pedi pra eles se apresentarem e me contarem um pouco da história da vida deles. Então, eu tenho uma turma que teve três senhoras de cinquenta e

poucos anos; uma de cinquenta e dois, uma cinquenta e três. Uma me contou que tá encostada, me contou que tava encostada e tava aproveitando esse tempo pra estudar. Uma outra menina tem quinze anos e ela disse que trabalha como maquiadora. Achei bem interessante, as idades são bem diferentes assim, isso é uma turma, né? A outra turma tinha de todas as idades, assim, de vinte e sete, o mais novo dali era vinte e sete, assim. Alguns trabalham, outros não. Acho que a maioria tá aproveitando agora o período da pandemia pra estudar por isso, né? Que está podendo estudar online e esses alunos em específico, eles não estão frequentando a escola. Então tem um grupo que está frequentando a escola presencial e está tendo aula com o professor deles de matemática. Daí esse grupo online está comigo. Então eles são dois grupos diferentes, não são os mesmos alunos.

E3: Fiz cinco turmas. Eu trabalhei com três turmas do [informação da escola] e duas turmas do [informação da escola]. Maravilhosas, os alunos assim, super interessados! É muito bom trabalhar com eles! Eles têm o interesse assim, eles realmente querem, né? São pessoas que tão lá porque querem realmente. A maioria são mulheres. Têm turmas que têm bastante variação de jovens, acredito que assim, vinte anos até senhoras de sessenta e cinco anos. Eu tive alunas assim, então, nessa questão de faixa etária varia um pouco. Das turmas do [informação da escola] eles são mais jovens, já na [informação da escola] eu já trabalhei com alunos mais velhos um pouco. Então, tem essa... um pouco essa diferença, né? De idade. Com relação ao perfil socioeconômico, não sei te dizer bem assim, qual que seria, né? Eu acho que talvez também tenha alguma diferença assim, entre eles, mas eu acho que a maioria é bem assim, reduzido; um perfil bem abaixo, assim, sabe? Uma classe abaixo. Pelo que eu consegui perceber deles e até pelo que muitos me colocaram que tavam fazendo, sabe? Tinha alunos que... uma aluna que trabalhava fazendo de tudo! Ela até inclusive me mostrou alguns trabalhos dela que ela faz, é avental com um saco de ração, sabe? Então assim, demais! E fazendo de tudo, fazendo pão pra vender, sabe? Super esforçada ela. Alguns alunos também que acordavam cinco horas da manhã pra ir pro trabalho. Então, é muito interessante assim, são histórias de vida muito diferentes, muito diferentes! Tem turmas assim, que eles são muito unidos e me falaram que eles eram mais unidos ainda no presencial, agora aqui no virtual acabou, né? Tendo esse afastamento, mas assim, me falaram, que fiquei sabendo assim, pelas coordenações, que tinha turmas ali que eram super unidas. Então era muito legal! Muito interessante.

Notamos ser comum na fala das professoras as considerações socioeconômicas dos estudantes das turmas, sendo muitas vezes necessário que busquem fontes de rendas alternativas, como o presente no seguinte trecho de E3: "... me mostrou alguns trabalhos dela que ela faz, é avental com um saco de ração, sabe? (...) E fazendo de tudo, fazendo pão *pra* vender, sabe? Super esforçada, ela". O que condiz com o exposto por Gamalho e Heidrich (2005) ao discutirem o perfil econômico dos moradores do bairro Restinga:

O bairro Restinga como foi criado para esconder parte da pobreza de uma metrópole, indo localizar-se na periferia da mesma. Seus moradores, portanto encontram-se à margem do modelo econômico, de trabalho e do modelo territorial de políticas públicas. Tem-se então a formação da consciência de suas condições de vida, levando-os a procurar alterar esta situação. (p. 5735)

Outro ponto destacado por E1 é a presença de mulheres no ensino e a representatividade que essas - poucas - alunas enxergam ao terem contato com professoras mulheres. Norte (2018) destaca algumas possibilidades da baixa presença das meninas nas áreas ditas *das exatas*:

De acordo com um relatório da Unesco, as adolescentes não buscam as ciências exatas na mesma proporção que os garotos. E são diversos os motivos por trás disso: desigualdade de gênero, educação sexista, estereótipos de gênero no ambiente escolar, entre outros. (s.p)

Com a fala de E2, notamos a transição do ensino remoto para o ensino presencial, onde um grupo de estudantes já está tendo aulas presenciais na escola com outro professor e este outro grupo de estudantes, permanece de forma remota com E2 como professora regente. A partir destas considerações sobre as turmas trabalhadas durante a pandemia, poderemos compreender melhor as atividades didáticas de cada professora.

4.2 Contextualização das Aulas

Para compreendermos as percepções de cada professora sobre suas práticas pedagógicas, faz-se necessário analisarmos um pouco do contexto das experiências. Isso envolve entendermos os recursos, meios de comunicação utilizados e práticas abordadas. Assim, esta seção abordará estes fatores, debatendo as diferenças e semelhanças entre as falas das entrevistadas, com intuito de entendermos o que aconteceu em cada vivência.

4.2.1 O Processo de Adaptação ao ERE

A pandemia de Covid-19 trouxe consigo a necessidade de reinventar as metodologias de ensino, de modo que se mantivesse - ou se tentasse manter - a qualidade da educação. Este processo não foi gradativo e muito menos planejado com tranquilidade. Pelo contrário, foi uma medida urgente instantânea.

As professoras E1 e E2 relataram que o processo de adaptação ao ensino remoto foi difícil. No entanto, a E3 enxerga essa experiência como uma nova aprendizagem. Ao ser questionada sobre as mudanças para o ERE, E1 destacou os seguintes aspectos:

E1: Foi horrível! Ai guria, foi o Ó. Na verdade, quando eu comecei no estado, já comecei assim... já peguei o bonde andando no online. Eu tinha dado umas aulas presenciais antes de viajar, então eu já fazia bastante tempo. Depois que eu voltei da viagem, eu dei aula presencial durante um mês só e depois já parei, depois já começou a pandemia. Então assim, eu vinha, na real, de um *não* dar aula de modo geral, sabe? Já fazia muito tempo que eu não dava aula, né? Quando eu voltei a dar aula, já foi assim: pra tela de um computador com um monte de *iconezinho* ali de câmera desligada. [Grifos nossos]

Neste excerto de E1, percebemos alguns dos impactos do ensino remoto, como ao relatar "... um monte de *iconezinho* ali de câmera desligada". No ensino presencial, conseguimos olhar *no olho* do estudante e a partir de suas expressões, compreendemos se ele está conseguindo acompanhar o ritmo da aula ou não. Com o advento do ensino remoto e a possibilidade dos estudantes permanecerem com as câmeras desligadas, essa troca de compreensões através do olhar acaba por se perder, sendo necessário encontrar diferentes modos de chegar àquele aluno.

E1 continua:

E1: *Pra mim* foi horrível. Eu comecei fazendo slide de *PowerPoint* e dando um monte de exercícios do tipo "efetue", "calcule". E aí, no final, eu me dei conta que não era aquela aprendizagem que eu acreditava, não era aquela aprendizagem que eu defendia, não é aquela aprendizagem que eu *tô* estudando como uma aprendizagem eficiente assim, né? Se é que a gente pode chamar de eficiente... mas assim, não é aquilo que eu acredito e era aquilo que eu *tava* fazendo. E aí eu me via lendo Paulo Freire e falando sobre uma aprendizagem significativa e autonomia dos estudantes e tudo mais, e na prática eu *tava* dando slide de *PowerPoint* e "efetue", "calcule". Então assim, *pra*

mim *tava* uma coisa muito “que quê *tá* acontecendo, né? Por que que eu não *tô* conseguindo, na prática, fazer aquilo que eu defendo tanto? Sempre me considerei uma professora boa e como que eu não consigo fazer isso?”. E aí eu tive assim, um choque de realidade... isso ainda não foi no [nome da escola], eu ainda não *tava* no [nome da escola], eu *tava* no Estado ainda. E aí eu tive um choque de realidade, sabe? De uma crise existencial porque eu não conseguia botar em prática aquilo que eu defendo e que eu estudo com tanto afinco? Claro, daí parei, percebi que era um pouco de limitação que o momento exigia e um pouco de falta de experiência minha... um pouco de tudo, né?

Percebemos a experimentação e reflexão a partir das práticas realizadas, como uma forma de discutir e enxergar o que melhorar e como melhorar nas metodologias adotadas para este período. Para E2 o processo de adaptação em si não foi difícil, mas sim, otimizar o seu tempo para realizar as atividades:

E2: Eu não cheguei a dar aula no presencial, sempre foi no remoto... não, dei aula no presencial sim, né? Nas disciplinas de estágio, laboratório cheguei a dar, mas eu já estava acostumada por causa das disciplinas de laboratório, né, nesse meio de aulas online, gravar vídeo. Mas, foi bem difícil gravar vídeo, é muito... dá muito trabalho. A gente pensa que um vídeo de meia hora a gente demora, sei lá, quatro horas editando, gravando... essa semana, inclusive, eu fiz um vídeo, porque eu dei uma aula, alguns alunos não conseguiram participar e eu tinha esquecido de gravar a aula. E aí eu digo “não, eu não vou deixar ele sem” e eu gravei. De novo, fiz a aula gravando, tentei compactar. A minha aula foi uma hora, fiz um vídeo de meia hora *pra* explicar *pra* quem não foi; e fiquei o dia inteiro fazendo aquilo, né? Então, planejando tudo, o que que eu ia falar, aquela coisa toda. Nas plataformas eu não tive muita dificuldade assim, achei ela... o *Google Sala de Aula* eu achei melhor assim, mais intuitivo *pra* te achar as coisas, mas quando eu *tava* trabalhando na supervisão, os professores vinham pedir ajuda *pra* gente. [Grifos nossos]

A professora E2 está em processo de conclusão de curso, também. As vivências prévias nas disciplinas de práticas docentes em período remoto, permitiu que essa adaptação fosse gradativa e suave, de modo que possibilitou que ela ajudasse outros professores com dificuldades nas plataformas utilizadas para as aulas:

E2: Eles tinham muita dificuldade, *pra* postar a tarefa, programar a tarefa, corrigir... eles não sabiam corrigir. Ou eles tinham três turmas do mesmo ano, eles não sabiam aproveitar a postagem, daí a gente *tava* ensinando eles também a fazer essas atividades. Nas plataformas eu não tive dificuldade, assim... tive no início *pra* gravar vídeo, mas agora eu já aprendi. [Grifos nossos]

Neste trecho de E2, percebemos que a formação tecnológica dos professores precisa ser contínua, e não apenas esporádica ou para um único *software*. Borba e Penteado (2019, p. 15) afirmam que “um dado *software* utilizado em sala pode, depois de algum tempo, se tornar enfadonho da mesma forma que para muitos uma aula com uso intensivo de giz, ou outra baseada em discussão de textos, pode também não motivar”.

Assim como a professora E2, a professora E3 não havia realizado atividades docentes sem ser nos Estágios Curriculares:

E3: Quando eu fiz meus estágios, eu dei aula *pra* uma turma da sexta série do ensino fundamental e dei aula *pra* uma turma de primeiro ano do ensino médio, só que era uma turma do magistério. Então eu já tinha trabalhado com alunos, assim, também, alguns mais velhos, maiores de idade, né? Então a minha primeira experiência em sala de aula foi assim, e foi também durante o doutorado no estágio de docência, mas aí com outro nível, né? Aí é nível de estudantes de graduação que a gente sabe que daí já é um pouco diferente, né? Então, de assumir turma realmente de “ah, essas turmas são minhas”, foi agora a minha primeira experiência. Foi, né? A minha primeira, agora já *tô* experiente. [Grifos nossos]

A professora E3 faz um breve contraste entre suas vivências presenciais durante os estágios com as turmas que possuía em período remoto:

E3: Foi tudo muito diferente *pra* mim na verdade. Eu nunca tinha mexido com essas coisas de colocar notas em sistemas, sabe? Bem diferente. Como primeira experiência, dessa forma ainda! Uma coordenadora do curso chegou a falar “bah, *fulana*, não tinha melhor momento *pra* começar a *tua* vida acadêmica”. E realmente. [Grifos nossos]

A entrevistada comenta ainda enxergar pontos positivos em ter sua primeira experiência docente como ensino remoto:

E3: Sabe que eu fico pensando, assim *pra*, só divagando um pouco, não sei se até por um lado não é bom, entende? Porque assim, se a gente já tivesse tido já experiência em sala de aula, né? Tu já tem aquela ideia da sala de aula, né? Já teve aquela experiência, eu acho que talvez seja mais difícil trabalhar dessa forma, tu já tendo trabalhado de outra forma do que trabalhar desse jeito [remoto], entende? Analisando assim, neste contexto, né? [Grifos nossos]

Com estes relatos das professoras, compreendemos que a adaptação deveria ser gradativa e significativa. No entanto, as condições sociais exigiam urgência na criação de um novo planejamento docente. Paulo, Araújo e Oliveira (2020), entendem que

todas essas orientações e todo tipo de movimentação em prol de amortecer os impactos da pandemia no ensino, são fundamentais para este momento. Porém, quando se expande o olhar para todos os envolvidos, nota-se que todo esse plano para o retorno das aulas não inclui o professor inteiramente, apenas as tarefas que ele exerce. (p. 196)

Neste sentido, entendemos que muitos professores precisaram adquirir equipamentos que proporcionam certo conforto ao exercer suas tarefas docentes. Como o relatado anteriormente por E1, que adquiriu mesa digitalizadora e um novo celular para comunicação e trabalho. A necessidade de adquirir estes equipamentos gera gastos que nem sempre um professor pode arcar e esta falta de olhar para o professor perguntando se ele terá condições - sejam elas técnicas, físicas ou emocionais - de realizar suas atividades docentes de maneira remota, afeta o fazer docente, atingindo desde o planejamento até a realização das aulas.

4.2.2 Das aulas e planejamento didático

Todas as professoras entrevistadas atuam nas escolas públicas do bairro Restinga. A professora E2 assumiu as turmas como regente apenas para seu estágio obrigatório - componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática.

As professoras E1 e E3 chegaram na escola já em período de pandemia. Ambas entrevistadas destacaram a produção de material em arquivo para impressão como o material principal de suas práticas pedagógicas durante este período.

E1: Uma coisa que eu já sentia no Estado, mas no [nome da escola] acabou ficando mais, é que tu te limita, por exemplo, eu sei fazer vídeo, por exemplo. Eu sei gravar vídeo, eu sei gravar tela do computador, eu sei editar vídeo, sei botar musiquinha, botar não sei o que e não sei mais o que. No Estado já não me adiantava saber fazer tudo isso, porque eu sabia que eles não iam

conseguir acessar. Em quem é que eu ia chegar com vídeo longo? Em pouca gente. Em quem que eu vou chegar com o PDF⁹? Em muito mais gente, porque eles podem imprimir e entregar lá na escola. Quando eu fui pro [nome da escola], eu pensei “não, agora no [nome da escola], né? Vou fazer meus vídeos e tudo”, também não! Também não. O que chega no estudante é o PDF. O PDF que todo mundo consegue baixar no seu celular que ele pesa pouca. O vídeo longo não chega... chega, claro, mas em menos gente. A acessibilidade, a falta dela, né? Te limita, não adianta. Quê que adianta ter feito curso e eu saber editar vídeo, se eu não consigo fazer vídeo pra ninguém, sabe?

A partir do excerto de E1, compreendemos que, por mais que o professor tenha formação e capacitação tecnológica, nem sempre o estudante conseguirá acompanhar as atividades propostas envolvendo diferentes recursos didáticos, como os vídeos. Este período de pandemia destacou as dificuldades presentes no cotidiano de muitos alunos, especialmente os que só possuem acesso pelo aparelho celular, que é o principal meio de acesso à internet nos domicílios brasileiros (IBGE, 2019).

E2: Além das aulas síncronas, também tem postagem de material a cada quinze dias, né? Esse material continua e eu tento na aula retomar e explicar esses materiais *pra* eles. Muitos não tão acompanhando assim, as turmas é bem pouquinhos, assim. Com o professor deles... é que foi assim, ó, como a Prefeitura, a Secretaria de Educação foi aumentando a carga horária, foi mudando os encontros síncronos, então o que que acontecia? Eles tinham aula das seis e meia às oito, e daí das oito às nove os professores estavam na escola e davam aulas síncronas, pelo computador, *pros* alunos que *tavam* em casa. Uma hora de aula, isso lá no início. Aí depois aumentou a carga horária de quem *tava* presencial. Aí diminuiu a carga horária do online e foi *pra* trinta minutos uma vez por semana. Atualmente, a escola, os professores da escola, dão aulas síncronas, trinta minutos a cada quinze dias. Mas eu, como eu preciso fazer o meu estágio, eu tô dando uma hora de aula, uma vez na semana. Então, *pra* mim, eles abriram uma exceção, disseram que era uma aula diferente *pra* ter mais tempo, assim. O que foi bom, porque eu acompanhei as aulas, né? Porque a gente tem que fazer a observação, trinta minutos passa muito rápido. Não dá *pra* fazer quase nada, e aí, imagina? Trinta minutos a cada quinze dias! O professor vai ter trinta minutos *pra* explicar aquele material. E aí, esse material impresso também, assim, a escola não limitou de maneira nenhuma o número de páginas, mas assim, não adianta tu fazer um monte de páginas, porque eles não vão conseguir fazer ou não vão querer fazer, porque vai estar muito grande. Então eu estou tentando fazer assim: uma página de material explicativo e uma página de exercícios, por exemplo. Eu mandei agora o meu primeiro material, então ainda não recebi retorno dos alunos, né? E aliás, não é só eu, né? Que tô mandando, tem todos os outros professores. Então, tentei começar devagarinho, assim. [Grifos nossos]

⁹ *Portable Document Format* é um formato de arquivo que compacta documentos.

Na fala de E2, percebemos as dificuldades de continuar uma atividade iniciada por outra pessoa, nesse caso, o professor regente da turma. E, como para E1, a preocupação em fazer o material desenvolvido chegar a todos os alunos, de forma que nenhum seja prejudicado. Já professora E3 detalhou um pouco mais da organização do período letivo:

E3: Com as turmas do ProEJA, a gente trabalhou um pouco diferente esse semestre, porque a gente separou em blocos, *pra* não ficar muito pesado *pra* eles. Então algumas disciplinas ficaram com oito semanas, outras disciplinas com mais oito semanas, né? E aí a matemática foi *pro* segundo bloco. Então como que eu tentei trabalhar com eles? Foi uma forma assim, que o conteúdo chamasse a atenção deles, na verdade, que eles conseguissem perceber o que seria útil *pra* o [informação da escola] deles, né? Então *pro* [informação da escola] eu tentei relacionar a matemática da ementa, né? Deles com relação ao [informação da escola] também, tentei relacionar a ementa deles com o [informação da escola] deles, né? Daí, como que eu elaborava essas aulas? Eu preparava o material em PDF e aí eu ia compartilhando com eles esse material onde tinha exemplos, e aí os exemplos ou a explicação mesmo eu fazia na mesa digitalizadora e aí, é assim que a gente ia seguindo a aula... é, uma aula assim, meio que um bate-papo também, né? *Pra* eu conseguir perceber as dúvidas que eles tinham e aí eles iam me perguntando várias coisas também. Aí cada encontro síncrono era uma hora, em média uma hora, às vezes passava um pouco, uma vez por semana. Aí a gente tem os encontros síncronos e as atividades depois de cada encontro síncrono, que a gente disponibiliza uma atividade, né? *Pra* contar tanto como frequência e aí *pra* avaliação, dependendo de como professor quer fazer sua avaliação. Então foi mais ou menos dessa forma, né? Mais ou menos, não. Foi dessa forma que eu trabalhei, e é mais ou menos como eu estou pretendendo trabalhar com algumas turmas que eu vou continuar nesse semestre no ProEJA também, não com todas, mas com as que eu vou continuar eu pretendo seguir mais ou menos desse jeito. [Grifos nossos]

Com o relato de E3, percebemos que a organização conjunta das metodologias utilizadas, faz-se proveitosa. Notamos isso na sequência de sua fala, ao complementar com:

E3: A gente vai trabalhar de forma integrada. A gente vai unir duas disciplinas em uma, como se fosse uma disciplina só *pra* tentar otimizar o tempo, o trabalho deles, e ficar mais interessante também, né? [Grifo nosso]

Estas percepções de integração entre os conteúdos de matemática previstos na ementa curricular e da formação dos estudantes, oportuniza a realização destas

diferentes abordagens e possibilidades de compreensão da Matemática. Atreladas às relações de matemática e formação discente, E3 apresentou algumas de suas ideias para continuação do trabalho desenvolvido com estes estudantes:

E3: Nesse semestre eu até não tentei fazer isso com as questões do bairro, eu tentei relacionar com algo que tivesse a ver com o contexto geral, sabe? Por exemplo, com contexto socioeconômico, essas coisas nesse sentido, assim. Mas, esse semestre a gente *tá* pensando em já, nesse que vai vim, né? Agora que começa em outubro, a gente, né? Junto com a coordenação, a gente *tá* pensando em sim fazer um trabalho em que a gente vai usar um tema gerador e aí, esse tema gerador sim vai ter algo relacionado com coisas bem vinculadas a vida deles. Talvez algum problema no bairro, ou sei lá, alguma coisa no mundo, na volta do mundo que pode afetar eles... coisas nesse sentido assim, que eu acho que vai ser bom *pra* eles trabalhar dessa forma e *pra* gente também, né? *Pra* mim, vai ser legal. Eu vou trabalhar no [informação da escola], eu vou trabalhar com a informática. Vou dar aula, a princípio, eu vou dar aula *pra* duas turmas do [informação da escola], aí eu vou trabalhar com os professores de informática. E do [informação da escola] a gente ainda *tá* em definição, a gente não sabe certo, talvez eu vá trabalhar com de geografia ou com [informação da escola]... ou de vivências... alguma coisa que eu não me lembro o nome do curso, aí vai ser mais ou menos nesse sentido, assim. [Grifos nossos]

Para a E3, a interdisciplinaridade será fundamental na realização do seu trabalho docente. Segundo Rosa (2013, p.164),

a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade ocorre a partir da integração dos sistemas conceituais dos sujeitos, não sendo possível para o aluno observá-la através dos mecanismos compreendidos exclusivamente pelos professores.

Dialogar entre os conteúdos da ementa curricular, faz-se necessário para um bom planejamento didático. Planejamentos estes que E1 comenta ter experienciado certas dificuldades durante sua construção:

E1: É um desafio! É difícil por vários motivos, né? Um deles é a minha falta de experiência também, porque muitos anos fora da Escola Básica, eu retomei agora, em 2020, e eu não tenho, digamos assim, um arsenal de material, né? Eu não tinha listas de exercícios digitadas, eu não tinha nada, né? O meu material é todo do zero. Eu não sou muito fã do livro didático, então, eu raramente uso, alguns, quando eu uso é muito raro. Eu gosto de fazer o meu material, porque eu não falo com eles *dum* jeito muito formal, eu falo mais informal; e aí eu não acho que combina muito dar *pra* eles uma leitura de um material que é formal, até porque nesse período eles *tão* fazendo muita leitura

em casa, e é chato ler matemática formal; eu acho chato, entende? Eu fiquei estudando isso doze anos, imagina eles que *tão* começando agora?! É chato cara, tu lê uma matemática formal, assim. E eu gosto de fazer o material... eu boto *meme*, eu boto as *carinha* da Nazaré, eu escrevo do jeito que eu *tô* falando, sabe? É mais direto, não tem muito rodeio. E aí eu gosto de fazer meu material. [Grifos nossos]

A entrevistada também cita a dificuldade em encontrar um *equilíbrio* entre o material em PDF e materiais complementares em formato de vídeo:

E1: Eu queria realmente um material que fosse direto, que não ficasse dando rodeio e aí isso tem sido difícil, porque fazer um material direto, que não dê rodeio é o objetivo. Só que às vezes o material direto que não deu rodeio, é muito direto *pra* quem não tá muito confortável naquele conteúdo. Então isso é difícil, achar o equilíbrio *pra* isso é difícil. O que eu tenho feito é o material escrito, quando eu faço material escrito *pra* eles mais direto, eu faço uns vídeos complementares. Então eu dou um exercício *pra* eles e faço um vídeo explicando, leio o enunciado junto, né? Dou umas dicas de informações importantes e tal, e posto o vídeo lá *pra* eles. Vídeos curtos, né? Cada *questãozinha* ali é um vídeo. Acho que isso tem sido bom, sabe? Porque contempla: quem na leitura já é suficiente e, quem na leitura fica mais ou menos, puxa o vídeo. [Grifos nossos]

Percebemos neste excerto de E1 que a produção de vídeos foi uma aliada como recurso didático, de modo que “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (MORAN, 2018, p. 53). Na sequência, E1 conta sobre os encontros síncronos com as turmas:

E1: Eu não tenho usado muita apresentação de *PowerPoint*¹⁰, porque acho que é chato *pra* quem tá em casa, ficar passando um monte de *slide*. Aí é o material escrito, rápido também. As aulas expositivas eu não faço também com apresentação de *PowerPoint*, eu tenho a mesa digitalizadora, eu boto o quadro ali e escrevo, digito, né?

Esta fala de E1 nos remete a um paralelo entre o ensino presencial e o Ensino Remoto, de modo que adapta-se um recurso didático presencial (o quadro) para um recurso didático tecnológico (*software* para a mesa digitalizadora). Ainda sobre seus planejamentos das aulas, ao serem questionadas se buscavam trazer relações entre as

¹⁰*PowerPoint* é um *software* de apresentações e criação de apresentação de slides da empresa *Microsoft*.

vivências dos estudantes com o bairro para a sala de aula, apenas E2 mostrou-se interessada em explorar essa abordagem desde o começo de suas aulas:

E2: Inclusive, uma das perguntas que eu fiz foi se eles moravam no bairro. Alguns não moravam, isso que eu achei curioso. Muito poucos, dos que eu perguntei, moravam. A maioria mora perto, assim, na Lomba do Pinheiro, na Juca Batista. Eu não sei muito bem, mas eu imagino que a escola tenha uma boa fama no EJA, né? Que seja uma boa escola, por isso que procuram a escola.

No entanto, para E1, essa abordagem deu-se por intermédio dos estudantes:

E1: A gente tem algumas discussões que eles trazem às vezes. Eu confesso que eu não tenho, como se diz? Eu não tenho a vivência do bairro. Eu não vou *pra* lá. Eu fui *pra* lá duas vezes. Eu não tenho a vivência do bairro, então eu também não consigo falar muito sobre sem ter a vivência. Agora eu acho que eu conheço um pouco mais, entende? Porque eles me falam. Eu peguei, também, uma das escolas do Estado ela é na Zona Sul, então eu tenho ido mais *pra* Zona Sul e *tô* tentando me inteirar mais assim. Têm muitos alunos que a gente se tem no *Instagram* e que falam sobre, né? Mostram ali a Restinga, enfim, o bairro onde moram. Então, eu *tô* tentando entrar no bairro, mas sem *tá* indo lá, sabe? É difícil, eu não consigo trazer isso muito *pra* sala de aula, essa vivência, porque eu não tenho ela, então é difícil trazer, sabe? Eles trazem às vezes, né? Eles falam muito sobre o bairro deles... antes de começar a aula, a gente sempre começa uns minutos antes, e eles *tão* sempre falando, né? Da Zona Sul de modo geral. Eles falam ali, tentam interagir, mas no meu material não consigo trazer isso não; eu ainda não consegui. [Grifos nossos]

A partir da fala de E1, notamos as relações de pertencimento e orgulho de pertencer àquele lugar por parte dos estudantes. Perceber-se como parte do território é extremamente importante para a construção da identidade do indivíduo na sociedade (NILSON, 2009). Essa relação de pertencimento e identificação com o território, está intimamente ligada a personalidade da professora E1:

E1: Eu cresci na Cohab do Rubem Berta que é na Zona Norte, né? O Conjunto Habitacional do Rubem Berta que é, também, uma comunidade muito marcada pela violência, tráfico de drogas... e foi onde eu cresci. *Pra* mim aquilo lá não é perigoso, *pra* mim é o meu lugar. Eu me mudei de lá, mas ainda é um lugar que eu olho com carinho. A minha mãe mora lá, sempre que eu vou lá, eu vejo aquele lugar com carinho, entende? Eu nunca fui assaltada lá, eu nunca sofri nenhuma violência lá. Eu desfilava na escola de samba, eu andava de madrugada, eu conhecia todo mundo, sabe? Eu sei quem é traficante, quem não é, porque eu convivia com essas pessoas e sempre me trataram bem.

Então eu tenho essa visão de que isso não é perigoso, entende? Tipo, tem a violência? Claro que tem, né?! Não sou cega, mas *pra* mim que estava ali, sempre foi muito suave assim. Então, quando eu olho *pra* Restinga, eu sei que tem esse estigma que é um bairro... um bairro não, uma comunidade mais simples e marcada pela violência, mas *pra* mim é como se fosse a minha Cohab, sabe? [Grifos nossos]

Para Tardif (2014, p. 118), quando o educador adentra a sala de aula, ele “penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas”. Essas interações humanas permitem que percebamos o território a partir das vivências do outro - o estudante. Além de compreendermos o território, com base nas vivências conseguimos identificar os processos de aprendizagem do educando.

4.2.3 Do Ensino de Matemática

Através das vivências de cada professora, conseguimos compreender um pouco das suas percepções perante o território no qual estão inseridas profissionalmente. A partir destas percepções e concepções de materiais didáticos, é possível entendermos como sucedeu-se o ensino de matemática nestas escolas - para as turmas destas professoras - durante o ensino remoto emergencial em 2020 e 2021.

Para a entrevistada E1, a aprendizagem da Matemática influencia no desenvolvimento preparatório para processos seletivos, como vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):

E1: Matemática é uma matéria, é uma disciplina que tem um peso grande em processos seletivos. Todo processo seletivo tem português e matemática. Então, matemática vai *tá* em todo o processo seletivo, não importa o que tu queira fazer. Ali eu vejo que eles tem essa coisa muito forte do estudo, a maioria deles ali quer fazer faculdade, quer seguir estudando. Então eles se apegam muito em português e matemática. Se apegam *dum* jeito muito forte em português e matemática. [Grifos nossos]

Neste excerto, E1 destaca o *apego* dos estudantes em estudarem Português e Matemática, especialmente como preparação aos processos seletivos. Percebemos, assim, que o ensino mantém-se planejado visando a preparação dos estudantes para

grandes provas de classificação, dadas por avaliação quantitativa. Processos seletivos como ENEM e vestibulares buscam qualificar os estudantes com base na quantidade de questões que acertam nas provas, sem preocupação com os conhecimentos intrínsecos a eles. Provas objetivas - como o caso do ENEM e Vestibular da UFRGS, por exemplo - não permitem a possibilidade de errar e tentar entender o raciocínio e metodologia usados por esse aluno durante a resolução do exercício.

Esse tipo de avaliação prejudica a estima e confiança dos alunos consigo mesmos. Moura, Costa e Salgueiro (2019) abordam que

crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter uma imagem mais negativa de si quando comparadas a outras que não apresentam essa dificuldade. Os alunos que geralmente fracassam podem ter, em parte, um baixo autoconceito, acreditando serem incapazes ou maus estudantes (Guenther, 1997). (MOURA; COSTA; SALGUEIRO, 2019, p.1)

Isso se faz presente na vida dos educandos, conforme complementa E1:

E1: A autoestima desses estudantes, ela é baixíssima. Eles acham que não sabem nada! Eles acham que eles são muito burros, que eles estão no [nome da escola] assim, por sorte, né? Eles acham que eles não sabem nada. E aí quando eles percebem que eles sabem, isso vai criando neles uma segurança grande, mesmo que eles não sigam nada na área das exatas, entende? Eu tenho um monte de aluno que diz “ai eu sou de humanas!”, “eu sou de humanas”, mas entender matemática, compreender matemática parece que desenvolve neles essa segurança, porque na cabeça deles é tipo assim “poxa, eu entendi matemática, vou entender o resto também”, sabe? Então vai desenvolvendo neles uma segurança, um poder argumentativo.

Para E2, a matemática influenciou os estudantes fortemente no passado:

E2: Alguns já me disseram que desistiram da escola por causa da matemática, né? Todos eles assim, no geral, me disseram que sabem que é importante, que eles têm que aprender, porque é importante. Então achei a mensagem assim: “a tua obrigação é fazer isso, é se tornar uma coisa que eles vão usar no dia a dia”, dar uma importância maior *pra* matemática, né? Com exercícios, com exemplos que trouxessem *pra* realidade. Porque não adianta eu falar de coisas, sei lá, uma coisa muito abstrata que eles não vão usar, né? Até porque já é uma turma que é compactada o conteúdo, então tem muita coisa que eles já não vêm. Se eu for falar *pra* eles de conteúdos que eles provavelmente não vão usar no dia a dia, eles não vão ter interesse, né? [Grifos nossos]

Assim como E2, E3 trabalhou com Educação de Jovens e Adultos e relatou, também, essa persistência dos educandos dizerem que possuem dificuldade em matemática:

E3: No inícios eles eram muito assustados com a matemática. Eles *tavam* assim, apavorados, na verdade, com a matemática, porque em cada turma que eu entrava no primeiro dia de aula, era todo mundo falando que tinha dificuldade, que não entendia a disciplina, que era muito difícil. Mas assim, aos poucos eu acho que fui conseguindo deixar eles um *pouquinho* mais instigados a querer conhecer a matemática, tirar um pouco esse medo, sabe? Que a impressão que eu tenho era essa, assim, que é um medo excessivo da disciplina, sabe? Aí aquela coisa que trava até *pra* conseguir entender onde que *tá* sendo usada, né? As coisas, o conteúdo, então assim, eu percebo é isso, é um certo medo. Eu trabalhei com alunos que, alguns, faziam muito tempo que não estudavam e que estão entrando agora, estão retomando agora... alguns alunos faziam dez anos que tinham parado de estudar e que *tão* retomando agora. Então eu percebia que um pouco era essa a preocupação deles, né? [Grifos nossos]

Percebemos a recorrência do sentimento dos educandos de não saberem matemática, de sentirem dificuldades e falarem abertamente sobre essas emoções. Essas dificuldades e emoções intensificaram-se com o distanciamento social, sem a possibilidade de dialogar *olho no olho* com educadores e amigos durante as aulas. Estes diálogos possibilitavam a melhor compreensão do exposto.

A professora E2 encontrou no diálogo com os estudantes uma maneira de suavizar e amenizar as dificuldades advindas da pandemia e as que os estudantes já carregavam consigo:

E2: Nas últimas aulas eles participaram bastante. Inclusive, uma das meninas, que tinha quinze anos, me disse que eu fiz ela entender matemática. Então eu, na minha aula, eu tento fazer eles falarem comigo, porque eu disse assim pra eles na primeira aula: “uma aula é vocês conversando comigo, se não é uma palestra. Se só eu falar vai ser palestra, então eu preciso que vocês conversem comigo *pra mim* saber se vocês estão entendendo ou não”. E eles estavam super participativos, fiquei superfeliz! E eu acho que eles *tavam* compreendendo assim, mas o que eu sinto é falta de prática, sabe? Eles sabem como fazer, eles lembram mais ou menos, mas não praticaram e aí não fixou assim, sabe? [Grifos nossos]

Para a professora E3, foi necessário repensar algumas de suas estratégias didáticas, de modo que fosse possível sanar as dúvidas dos estudantes e seguir com os conteúdos previstos:

E3: Então o que eu fazia, era revisar muitas coisas básicas mesmo, sabe? Além do conteúdo, né? Se eu via que eles travavam em coisas básicas, por exemplo, se eu ensinei *pra* uma turma *regra de três*, mas aí eles não *tavam* conseguindo. O problema não era regra de três, não era montar a regra de três; o problema deles era resolver a questão ali que ficava. Então percebi “ah, então tá. Então a dúvida *tá* aí”, que é o que viria antes na verdade, né? Apesar do pouco tempo, fui tentando fazer todo esse processo assim, *pra* eles conseguirem ir sanando algumas dúvidas. Não todas, né? Logicamente. Mas, dessa forma sim, então o que eu percebo é isso, é um medo com relação a disciplina, né? Por diversos motivos talvez, aí essa deficiência na disciplina é esse tempo que eles ficaram sem o contato com a disciplina. Eles não enxergam onde que a disciplina pode ser usada, daí isso acaba deixando a aula chata às vezes, né? Desmotivando. Então eu percebo isso, mas é uma coisa que dá *pra* mudar. [Grifos nossos]

Para a professora E1, foi necessário apresentar aos estudantes outras situações do nosso cotidiano em que fazemos matemática e muitas vezes não percebemos:

E1: Eu tenho alunos que se autodenominam péssimos em matemática, mas que argumentam lindamente. No conselho de classe, eles argumentam muito bem. E aí eu tive que ter toda uma conversa com eles explicando que a argumentação também é matemática, que tu pensar um argumento para convencer alguém de algo é matemática, porque *pra* eles não era. *Pra* eles, matemática é só fazer conta e... e aí eles vão entendendo isso, quando eles entendem o que realmente é matemática, isso traz uma segurança, sabe? [Grifos nossos]

Nestes excertos das entrevistadas, percebemos as diferentes formas que a matemática vem sendo abordada nas aulas. Por mais que estejamos vivenciando um momento de pandemia e distanciamento social, fazendo uso de recursos digitais para mantermos um contato pedagógico, não necessariamente precisa-se utilizar das tecnologias digitais em todos os encontros para explicar a matemática.

A matemática, tida como uma ciência exata e componente curricular da Educação Básica, muitas vezes não é utilizada para auxiliar nas diferentes formas de ensino e aprendizagem. Muitos professores enxergam a matemática como um *bolo que*

deve ser seguida a receita, utilizando apenas a aplicação de fórmulas, sem realizar um debate crítico-social, desacreditando da verdadeira capacidade dos estudantes.

O aprender surge enquanto uma experiência; embora, ele se desdobre em outros planos, descolando-se da educação; manifesta-se nos encontros fortuitos que se sustentam neste movimento de decifração dos signos que o objeto do aprendizado emite. (BAMPI et al, 2014, p. 170)

Conforme Bampi (2014) “o aprender surge enquanto uma experiência”. Entendemos que o debate crítico-social é uma experiência necessária para o aprendizado dos estudantes. Essas experiências estão interligadas às diferentes formas de ensinar que um professor pode desenvolver, especialmente em período de ERE, no qual o reinventar da educação fez-se presente em sua totalidade.

Com as diferentes formas de ensinar, aliam-se as diferentes formas de avaliar o discente. Um ponto comum entre as professoras é a avaliação a partir da participação em aula e entrega de atividades.

E1: Um jeito que eu não gosto, né? Prova. Mas eu não gosto de prova, então eu não faço prova, né? Eu faço um trabalho que... como é que eu tenho feito com eles? Eu faço muitos não, faço alguns, né? O que dá pra fazer também, trabalhos. Aí eles tem que entregar o trabalho e é isso que eu avalio: o trabalho. Eu não fiz prova, não fiz prova de marcar, não fiz prova do tipo “entra todo mundo aí e agora é hora de fazer prova”. Não, eu posto e fica lá uma semana pra outra, eles tem pra fazer pra me entregar. E aí as minhas avaliações são essas, são trabalhos e a participação deles em aula, eu eu avalio ali, né? “Ah, tô”, “não tá?”, “tá entrando na aula, tá”, se não tá, me explicou o porque que não tá, né? Enfim, porque às vezes tem gente que não pode entrar, mas eles explicam. Aí a participação e os trabalhos.

A todo momento da entrevista, a professora E1 fez questão de falar que não gostava de quantificar o conhecimento dos alunos e a forma como deixava isso transparecer à eles também:

E1: Essa foi uma conversa que eu tive com eles assim: “tá, vocês vão ter que ganhar uma nota, porque eu sou obrigada a quantificar o conhecimento de vocês. É uma coisa que eu acho horrível, quantificar o conhecimento de alguém, mas sou obrigada a fazer isso, porque o sistema não aceita que eu escreva um parecer, o sistema só aceita uma nota, então preciso quantificar o que você sabe. Pra mim é horrível fazer isso, mas eu tenho que fazer. Então,

“você vão ter que receber uma nota do trabalho de vocês, mas essa nota ela não diz o que vocês realmente sabem”.

Neste diálogo da E1 com seus alunos, percebemos a preocupação em manter um diálogo sincero com os mesmos. Além desta preocupação, há também a necessidade de expor que o sistema exige a avaliação deste modo e que uma nota não define o que eles são, quem eles são ou o que sabem.

A professora E2 destacou a sua preocupação em avaliar se os alunos aprenderam ou não:

E2: Eu pretendo [avaliar] a participação deles, eu peço bastante atenção nisso e eu pretendo fazer algumas atividades, mas eu não quero chamar de prova. Eu não quero dizer, de maneira nenhuma, que isso vai ser cobrado pra evitar pressão, né? então vou pedir pra eles resolverem exercícios pra mim saber o que eles aprenderam. Não tô preocupada se eles vão passar, se eles vão passar com nota... eu tô preocupada se eles entenderam aquilo que eu tentei explicar, sabe? Essa é a minha preocupação. Então, inclusive, agora essa semana eu estou pensando em fazer uma sondagem com eles, porque alguns me disseram que não sabiam multiplicar; outros me disseram que não sabiam somar. Então vou ver onde eu tenho que retomar com eles.

O ser docente está em atingir seus objetivos. Entretanto, estes objetivos “exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações” (TARDIF, 2014, p.126).

Assim como as outras professoras, E3 também deu parte de sua avaliação a partir da participação:

E3: Bom, eu prestava atenção durante as aulas, além disso né? E aí a gente tinha atividades, né? Cada semana a gente tinha que propor uma atividade pra eles, pra gente computar as frequências, e aí a nota ficava ao nosso critério, né? Então o que eu fiz? Claro que variou de turma pra turma, né? Porque tinha uma turma assim, que eles são mais, não espertos, mas como que eu posso dizer... que a disciplina até não era tão complicada pra eles, então eles conseguiam trabalhar mas, né? Então assim, aí esses, por exemplo, eu fiz três atividades avaliativas. Eu colocava, não muitas questões assim, umas duas questões em cada avaliação e aí fazia a média, né? A média aritmética dessas avaliações. E as coisas assim, bem práticas, bem parecidas com os exemplos que fazia na aula, né?

Outra fala comum entre as entrevistadas, foi entre E2 e E3, priorizando a qualidade do ensino:

E3: Dependendo do nível dos alunos, porque minha intenção não era a quantidade, né? A intenção era a qualidade mesmo, então foi o meu foco assim, desde o início, sabe? A intenção é que eles aprendam alguma coisa, saiam do curso sabendo alguma coisa, ou pelo menos entendendo onde que entra a matemática no curso deles, porque se eles entenderem isso, já tá bom. Depois com o tempo eles vão conseguindo usar aquilo, mesmo que se na hora ali eles não consigam entender o porquê, né? Então foi mais ou menos assim que eu segui no ritmo das disciplinas.

Outro ponto de preocupação levantado por E1 ao tratar a avaliação com um olhar atencioso e compreensivo a partir de tudo o que o aluno fez e entregou, além de como realizou esse processo, é a possibilidade de evasão escolar, especialmente em período pandêmico:

E1: Uma coisa que eu falo até nos conselhos, assim, eu não quero que matemática seja o motivo de algum deles largar a escola. Não quero. Eles já tão tendo muitos motivos pra largar a escola. Eu, se eu fosse estudante e tivesse nesse período remoto, eu não sei se eu ia tá na escola, entendeu? Então, assim, eles já tem muitos motivos pra largar a escola, eu não quero que matemática seja mais um. Então a pessoa ela tem que tá... ela tem que ter não aprendido mesmo pra ter uma nota ruim, entende? A aprendizagem dela tem que ter sido muito, muito, muito, muito fraca pra não ter como retomar isso, não ter como pra de fato isso configurar uma nota ruim, sabe? É todo um contexto.

Encontramos este olhar atencioso e compreensivo para avaliar a aprendizagem em Silva (2017), em que certos fatores precisam ser considerados quando falamos de avaliação:

A avaliação da aprendizagem deve ser orientada por instrumentos variados; a coerência não pode ser esquecida, pois deve ser consistente com os objetivos e metodologias e atividades do currículo escolar, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, assumindo características escritas ou orais. (SILVA, 2017, p. 1).

Notamos, também, as diferentes formas que as professoras encontraram para fazer com que os estudantes identificassem as relações matemáticas no seu dia a dia,

desde uma compra no mercado até a necessidade de argumentar em um diálogo. São essas improvisações e reflexões que transformam o professor no ser e fazer-se docente (TARDIF, 2014).

4.3 As Relações Desenvolvidas

O ser e o fazer-se educador permite que diferentes relações sejam construídas, tanto relações entre os estudantes, quanto relações professor-aluno. As relações de afeto construídas dentro da sala de aula, passaram a ter novos significados com o advento da pandemia de Covid-19. A cada dia, a cada momento, o distanciamento geográfico necessário para prevenção da sociedade, fez com que situações afetivas naturais ao contexto escolar presencial, passassem a ser os pilares de sustentação pedagógica da prática docente em Ensino Remoto.

Nesta seção, discutiremos como sucederam essas relações, sejam elas entre estudantes ou professora-alunos.

4.3.1 Relações Entre Estudantes

Ao decorrer das seções anteriores, notamos nas falas das professoras E1 e E3, em diversos momentos, como as turmas se uniam e tentavam se ajudar mutuamente, de modo que ninguém fosse prejudicado em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, para E2 essas relações não foram perceptíveis, como a própria conta:

E2: Pelo que eu percebi, eles não se conheciam... nunca tiveram aula juntos, a maioria que eu falei não me disse isso, assim. Eles vieram... muitos não estavam na escola, porque daí tu pode ir no eixo, tu pode entrar de vários níveis, né? Então eles, de repente, terminaram o terceiro, quarto ano e chegaram agora nessas turmas. eles não tem muita relação, pelo que eu consegui entender assim. Eles não se conheciam e os que estão na aula online não frequentam a escola, então também não se conhecem.

Notamos neste trecho de E2 um dos impactos causados pela pandemia: a perda das interações sociais que permitissem estes estudantes se conhecerem. Moraes-Filho *et al* (2020) entendem que as conexões sociais têm potencial para minimizar os impactos do isolamento da Covid-19, mas que também acabam por ser prejudicadas, devido ao distanciamento físico.

Para E3, a percepção destas relações deu-se através das participações nos encontros síncronos:

E3: A relação entre eles eu acho que varia um pouco de turma, né? Alguns são mais reservados que outros, mas assim, a relação entre eles eu percebi que é muito legal. Até pelos grupos mesmo no *WhatsApp*, né? Eu criei um grupo da matemática pra cada turma, eu conseguia perceber essa relação, sabe? Alguns grupos mais ativos que outros? Com certeza, né? E alguns sempre falavam e outros não falavam, mais quietos. Mas assim, dá pra perceber essa relação muito legal entre eles; dá pra perceber que se a gente tivesse em aula presencial, eles se ajudariam demais, sabe? Eu consegui perceber que se a gente tivesse em aula presencial, eu teria conseguido trabalhar mais coisas legais com eles, fazer muitos trabalhos diferentes, sabe? Avaliações diferentes, não naquela coisa assim “ah, vou dar uma prova, se tirar dez na prova passou, se não tirar dez daí não”. Daria pra fazer coisas muito diferentes com eles, porque eles são interessados, né, eles gostam dessa coisa assim, em grupo, pelo que eu percebi.

A partir do relato de E3, notamos a troca de conhecimentos na realização das atividades de matemática, por exemplo. A construção das relações entre colegas de turma, torna-se uma grande aliada para o desenvolvimento pedagógico da turma como um todo, podendo serem pensadas e idealizadas diferentes atividades em grupo, como sugere a E3.

E3 também destaca o desejo de um retorno presencial:

E3: Eu estou com muita vontade de ver como realmente é no presencial, porque assim, no virtual teve turmas que eram muito fantastico trabalhar com eles, sabe? É muito legal, muito legal mesmo! Alguns alunos assim, os mais velhos ainda, são os mais divertidos. As senhorinhas lá de sessenta anos que queriam assistir a novela depois da aula. Aí às vezes: “tá bom, pessoal. chega de tirar dúvidas, tenho que assistir o final da novela”, não é demais, sabe?

Com este relato de E3, percebemos o quão proveitosa pode ser uma aula em que alunos e professores possuem uma boa relação de troca. E1 acrescenta sobre os nichos formados e em como o distanciamento não possibilitou a socialização conjunta desses estudantes.

E1: Entre eles, eles tem os nichos deles assim, bem formados. O ensino remoto não contribuiu pra socialização, muito pelo contrário, fez, talvez, esses grupos se separarem ainda mais. Mas entre os grupos, quem tá no grupo, tá no grupo, sabe? Isso eu percebo. O grupo que é o grupo que fechou, ele fechou. São amigos, se ajudam; são amigos mesmo. E os grupos só que acabou ficando muito entre os grupos, entende? E aí, bom e aí é isso, né? Não é culpa deles também, eu acho que é mais por conta da pandemia, mas eu vejo que eles tem bastante [relação].

No excerto acima de E1, notamos as relações dadas entre pequenos grupos, de modo que estes pequenos grupos se ajudam e unem-se, como apoio entre eles. Além do apoio para com eles próprios, E1 destaca algumas situações de acolhida por parte dos estudantes:

E1: Eu tenho alguns estudantes com necessidades específicas e são traços de autismo, que são dois, e eu vejo se, de fato, às vezes eles fazem umas entradas assim na aula que não é esperado, assim. Pergunta alguma coisa inesperada ou me interrompe pra fazer comentário também muito inesperado. E eu percebo que a turma é muito *de boas* assim, eles não ficam fazendo piada, eles não desrespeitam, eles se ajudam. Eu fiz um trabalho em grupo e aí uma das aulas disse pra mim “ai, que eu não me dou bem com ninguém, né? então e não vou ter grupo”, e aí na aula eu falei “gente, todo mundo já tem grupo?” e aí ela falou “não, eu ainda não tenho” e prontamente as meninas [grupo formado somente por meninas da turma] mandaram “ah, não, faz conosco!”. Então eu vejo eles tem esse... eles se acolhem também, sabe? Acho que eles devem se identificar nas suas histórias de vida. [Grifos nossos]

E1 também destaca a importância de pertencer a algum grupo como parte de uma rede de apoio:

E1: Eles se acolhem bastante. É muito raro tu ver alguém que está sozinho, geralmente. Eu acho que, quase todos os alunos, eles pertencem a algum grupo, sabe? Seja um grupo, uma dupla, um trio, mas eles pertencem a algum nicho assim, de apoio, na sua panelinha, né? E é bom também, né? Que daí eles conseguem até se ajudar no apoio de seguir no estudo, de estudar.

Estas relações de troca e apoio, tornam-se fundamentais em momentos de distanciamento social - o qual vivenciamos -, como apontado por E1 “... eles conseguem se ajudar no apoio de seguir no estudo, de estudar”. É fato que os índices de evasão escolar no Brasil são altos, especialmente na faixa etária de 15 a 17 anos. Com o advento da pandemia, essa realidade acentuou-se consideravelmente, evidenciando as divergências sociais que atingem a população do país desde cedo. Ávila (2021, Online) aponta que

os efeitos desses milhões de estudantes fora da escola serão irreversíveis ao nosso país. Em tempos de coronavírus, torna-se premente, portanto, a necessidade de criação de medidas não somente paliativas e pontuais de combate à evasão de alunos, sobretudo na educação básica.

Assim, enxergamos as relações de amizade e parceria como um ponto positivo e essencial para a aprendizagem dos estudantes, de modo que evidenciamos e valorizamos a permanência deles nas escolas. Como professores, cabe a nós valorizarmos estas relações.

4.3.2 Relações Professor-Aluno

Dentre as relações destacadas pelas professoras, deparamos com as relações professora-alunos. As relações de proximidade com os estudantes permitem que realizem-se diferentes abordagens e conceituações, de modo que o afeto escolar prioriza as interações sociais.

O contexto escolar como formador social e propiciador do desenvolvimento de pessoas desde sua tenra infância é um lugar onde se deve propiciar, além do domínio de conteúdos, a necessidade de repensar as relações interpessoais que se inserem neste espaço. Logo, se há relacionamentos em todas as hierarquias que compõem a escola, é preciso também se pensar na relação professor-estudante e como ela tem influência mesmo inconscientemente em todo rendimento escolar de uma classe. (LOPES; PEDRUZZI, 2021, p. 2)

Para E1, as relações com os estudantes deram-se a partir da proximidade de contextos em que estão inseridos:

E1: De modo geral, nunca tive problema com alunos. Eu sempre tive uma boa relação com os meus alunos, desde os pequenos até os maiores, maiores mesmo assim, da minha idade, da eja assim... tive uma boa relação. Com os alunos da Restinga não foi diferente assim, eu tenho uma boa relação com eles, mas eu percebo neles uma proximidade, porque meio que a gente começou junto nesse rolê, sabe? Eu como professora nova na instituição que não sabia bulhufas do sistema, e eles como alunos que, do nada, tiveram que se adaptar a um sistema remoto emergencial.

O fato de iniciarem a jornada remota juntos, permite a identificação dos alunos com a professora, de modo que eles sintam-se com uma certa liberdade para dúvidas e questionamentos, como aponta E1:

E1: Quando eu comecei no Estado, os alunos já tavam adaptados a isso [o ERE] e então eu que tive que correr atrás. E com esses alunos, eu sinto que a gente vem junto, então eu sinto que a troca com eles, ela é um pouco maior, entende? E também eles já são maiores, né? Eles tão no ensino médio, eles já tem um pouco mais de idade, diferente dos do Estado, que são mais novos que às vezes quem resolve a burocracia são os pais, né? Então acaba não trocando muito com os estudantes, mas no [nome da escola] não. No [nome da escola] eu sinto que a gente teve uma troca boa exatamente porque a gente se colocou no mesmo lugar, entende?

Compreendemos, a partir da fala de E1, que as relações de troca e sinceridade transformam a sala de aula. A professora E1 percebe que a postura adotada possibilita os sentimentos de conforto e segurança:

E1: Eu também tô aprendendo o sistema, eu também não sei mexer, eu faço um monte de coisa errada e eu sou tri sinceronona, sabe? Eu não tenho essa de “professor não erra”, não. Eu digo pra eles “eu não sei fazer isso aqui, alguém sabe?”, daí eles vão, me ajudam. E, talvez, por eu ter essa postura de “ó, não sei fazer e tá tudo bem eu não saber”, eles se sentiram confortáveis de “eu também não sei fazer, tá tudo bem eu não saber”. E a gente acabou tendo uma troca muito legal, sabe? Uma troca além da matemática. A gente troca muito matematicamente falando, mas a gente também troca bastante de experiência de vida, assim sabe?

A evolução da sociedade - e conseqüentemente da educação - acontece a partir das relações interpessoais de afeto, como apontam Lopes e Pedruzzi (2021, p. 4):

As relações interpessoais nas quais o sujeito pode estar inserido seja ela familiar, social, ou educacional, serão afetadas pelas ações do outro para com ele através do meio do qual faz parte, como o recebimento de carinho que gera a sensação de ser amado, o sentimento de confiança que gera a sensação de pertencimento no grupo em que se está inserido, ou também o sentimento de desprezo que poderá gerar no outro a sensação de rejeição.

Para E3, as relações com os alunos baseou-se na troca de experiências:

E3: Eu achei eles maravilhosos! Claro né, tem assim exceções, mas a minha relação com eles foi assim maravilhosa. Com todas as turmas que eu tive foi uma relação muito boa. A gente no final de cada encontro a gente conversava um pouquinho, até porque eu acho importante, sabe? Talvez fosse com uma turma normal assim de ensino médio, eu não faria isso, mas com eles assim, eu acho que é muito importante ter essa ligação.

Importante ressaltarmos aqui que para E3, "turma normal" são as turmas de ensino médio em idade apropriada, visto que ela trabalha com turmas de ensino médio em EJA. Assim, E3 continua:

E3: Alguns já falavam um pouquinho da vida deles, ou já trazia os filhos pra mostrar, sabe? Então assim, a relação é ótima.

Nestes excertos de E3 e E1, percebemos a importância do diálogo entre professores e alunos, de modo que as relações em sala de aula passam a ser mais leves, possibilitando confiança e compreensão de ambas as partes. Para E2 as relações deram-se através do diálogo, também, mas de forma um pouco diferente:

E2: Comigo eu achei que a relação foi boa. Acho que o jeito que eu me apresentei, de conversar com eles, foi bem útil assim. Eles tiveram uma boa conexão comigo. Antes de eu começar as aulas, eu fiz um vídeo me apresentando pra eles, coloquei meu e-mail a disposição. Agora eu tô planejando fazer um grupo no *WhatsApp* com eles, pra ver se ajuda, porque muitos não sabem usar... a plataforma que a gente tá usando é o *Google Sala de Aula*, né, então muitos não sabem usar, não tem... não sabem nenhum e-mail. Então a escola tem um grupo no *WhatsApp*, mas é aqueles grupos que só o administrador pode falar.

Neste excerto de E2, percebemos a tentativa de um diálogo contínuo e além dos encontros em sala de aula. No entanto, esses diálogos acabam por não acontecer devido à falta de acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes, como o relatado pela professora.

Essas relações de troca e diálogo, tornam-se um pouco mais evidente para E1, ao comentar sobre os afetos além da matemática:

E1: Eles se interessam muito pela minha formação acadêmica. Eles foram olhar o meu Lattes¹¹ e eles começaram a me questionar várias coisas: “porque quê uma professora com doutorado tá dando aula aqui?”, “ai, mas tu já foi pra França? Pra onde é que tu foi?”, “Ai, mas o que que tu sabe falar?”. Eles me perguntam várias coisas, e aí a gente tem trocas bem interessantes, assim sabe? De vida mesmo. Tem uma aluna que ela diz “ah, sora, tu acha que eu vou ser que nem tu, quando eu tiver a tua idade?”. Coisa mais querida, sabe? Porque “ah, eu vejo que a gente tem tanta coisa em comum”.

Neste excerto de E1 percebemos as relações de admiração que os estudantes desenvolvem para com seus professores, como o relato da visão de “coisa em comum” pela aluna com a professora, entretanto a entrevistada não explicitou o que seria essa “coisa em comum”. Notamos, assim, a importância da representatividade docente se fazendo presente nas aulas da E1. A possibilidade do educando identificar-se de algum modo com o educador, seja através das relações construídas a partir do meio social, da imagem ou dos valores, amplia o afeto e confiança estabelecidos ao decorrer do fazer docente. A admiração e afeto possibilitam que diferentes temas e diálogos sejam apresentados e conduzidos de maneiras distintas. E1 também relata sobre o uso das redes sociais como diálogo além das salas de aula:

E1: Eles me tem no *Instagram*, muitos me têm no *Instagram*. Eu nunca me opus aos meus alunos terem o meu *Instagram*. Eu digo pra todos eles “no *Instagram* não sou professora de vocês, no *Instagram*, eu sou eu e lá vai ter eu bebendo, vai ter eu dançando, vai ter eu falando bobagem, eu vou falar palavrão, eu vou falar de matemática, eu vou falar de coisa séria, mas o que acontece ali,

¹¹ A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integram a base de dados grupos de pesquisas e instituições de diferentes áreas que atuam no Brasil. Mais informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/>.

acontece ali. Não é pra vocês trazerem isso pra aula, e se isso acontecer, eu vou tirar vocês do *Instagram*” e é isso. Então eles respeitam super, eles me tem no *Instagram*, me mandam mensagem e a gente tem uma troca legal, sabe? tudo isso sem perder o respeito que há entre nós.

Respeito. E1 entende estas relações de troca e proximidade como sinal de respeito entre ela e seus alunos. Para Tardif (2014), adquirir este respeito é vencer na profissão docente:

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles (TARDIF, 2014, p. 140).

Essa colaboração está presente no relato de E1, que complementa:

E1: E aquilo lá nos leva a conversas sobre coisas mais aleatórias, assim. E tudo isso faz com que em aula a gente tenha uma relação de troca mais humanizada assim, mais próxima, sabe? Acho que isso acabou nos aproximando mais em aula também, que acho que eles viram assim que “pô, a professora de matemática tava lá bem louca ontem bebendo, olha só, e hoje ela tá aqui dando aula! Gente como a gente, eu também tava bebendo ontem”, sabe? Pra eles é tipo “pô, legal, agora vamos contribuir com a aula, porque ela tá de ressaca, coitada. Vamos contribuir com a aula”. Eu sinto que eles às vezes tem essa, e é legal, sabe? Eu gosto de ter essas relações assim, mais próximas.

Essas relações apresentadas pelas professoras, demonstram a exigência de investimentos tanto afetivos quanto cognitivos nas suas relações humanas com estes alunos. Para Tardif (2014, p. 141)

Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho.

A partir destas relações, sentimentos positivos e negativos emergem a partir destes contextos. Esses sentimentos têm potencial para serem considerados como

marcantes e com grande possibilidades de heranças. Estes sentimentos e relações foram potencializados com o contexto pandêmico.

4.4 Das Percepções e Ensinamentos

No decorrer das seções anteriores, abordamos os diversos fatores que surgiram nas entrevistas e que destacaram-se para o processo docente das professoras, de modo que fosse possível estruturar os diferentes relatos com abordagens teóricas sobre estes aspectos. Com isso, foi possível entendermos as diferentes circunstâncias que formam o ensino de matemática através de possíveis semelhanças e divergências nas experiências das entrevistadas.

Nesta seção, pretendemos debater o que as experiências docentes significaram para cada uma das entrevistadas. Para tal, alguns aspectos do que já fora apresentado serão lembrados brevemente, introduzindo o nosso entendimento e interpretação dos valores das vivências contadas por cada professora.

4.4.1 Relembrando

A professora E1 realizou sua atividade docente em uma instituição pública do bairro Restinga com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Durante este período remoto, ela trabalhou com produção e disponibilização de materiais didáticos em PDF, vídeos curtos resolvendo as questões propostas no material didático e horários para realização das aulas síncronas para explicar o material enviado e que os alunos pudessem sanar possíveis dúvidas que surgissem a partir da leitura do material. Além desta escola, E1 também realizou trabalho docente em outra escola pública compreendida pela esfera estadual, mas não localizada no bairro.

A professora E2 realizou suas práticas docentes em uma escola pública municipal no bairro Restinga com turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A

entrevistada comentou que utilizou materiais em PDF, permitindo a impressão e entrega de material aos estudantes através da escola, e que realizou aulas síncronas para conversar com os alunos sobre os materiais didáticos. Antes de desenvolver atividades docentes para seu Estágio Obrigatório, E2 trabalhava em outras áreas nesta mesma escola.

A professora E3 teve suas experiências docentes realizadas na mesma instituição de ensino que a professora E1. No entanto, trabalhou com turmas do Ensino Médio na modalidade de ensino EJA. Assim como E1, a entrevistada E3 também trabalhou com a produção de materiais didáticos em PDF e disponibilizou horários para realização de aulas síncronas a fim de debater os materiais enviados e sanar qualquer dúvida originária da leitura destes materiais. A E3 não havia exercido atividades docentes anteriores às realizadas nesta instituição, exceto as práticas obrigatórias do currículo de sua formação - como os estágios de docência.

4.4.2 As Experiências de E1

A professora E1 desempenhou suas atividades docentes em mais de uma escola durante o período de pandemia. Este fato possibilitou que E1 realizasse diferentes comparativos entre as instituições ao decorrer da entrevista.

Dentre estes comparativos, E1 destaca a diferença do cuidado com o professor entre as instituições:

E1: Eu acho que tem uma coisa que eu gosto muito no [nome da escola] que é o fato deles sempre terem o cuidado com a nossa saúde mental, assim. Essa é uma diferença muito grande entre o Estado. O Estado meio que... não é que eles não se preocupam com a tua saúde mental, é que não dá tempo. Os diretores ganham mal, eles não querem entrar na reunião e ficar perguntando como a gente tá. Eles querem entrar na reunião, dizer o que tem que fazer e ir embora. E eu não julgo eles, eu acho que eles tem os motivos deles, de terem essa postura, e eu até apoio de algum modo, porque de fato a remuneração é muito... absurda. Então no Estado eu me sentia meio jogada... jogada não, meio largada. E no [nome da escola] não, no [nome da escola] toda reunião eles querem saber como a gente tá, eles se preocupam em não sobrecarregar a gente, eles se preocupam em fazer um acolhimento, a gente já teve reuniões com psicólogas... a gente tem, sabe? Tem todo um cuidado assim, "ai gente, hoje eu não tô bem", eles querem saber o porquê.

Neste trecho de E1, notamos o quão importante é o cuidado e acolhimento com o ser docente. Este cuidado tornou-se essencial durante o período de pandemia, como aponta E1:

E1: Teve uma profe que faleceu no início, um pouco antes de eu entrar, de Covid. Agora eu não me lembro o nome dela [em momento posterior o nome foi citado, mas será preservada sua identidade]. E quando eu entrei, eles estavam todos muito, *muito* abalados com isso, então isso era falado nas reuniões assim do tipo “gente, a gente tem que lidar com o luto, a gente tem que fazer alguma coisa pra homenagear ela, mas a gente tem que seguir em frente” e tal. E eu que não conhecia, que, enfim, não estava envolvida na história, eu acabei... claro, como eu estava vendo de fora, né? Eu estava abalada por ser uma pessoa vítima e enfim, ali perto, mas não era alguém que eu conhecia. Então, obviamente, eu não fiquei “oh meu Deus, muito triste” assim como o restante da galera tava, eu tava abalada, assim como a gente fica abalada quando sabe, né? Que alguém assim próximo, porém não conhecido, é vítima de Covid, mas não conhecia. E então eu conseguia ver de fora, sabe? E a galera tava realmente mal com isso, mal mesmo. E eles tinham esse cuidado, eles tiveram esse cuidado durante todo esse período, sabe? Eles fizeram homenagens pra ela, parece que algum dos laboratórios lá vai ganhar o nome dela. Eles têm esse cuidado. Essa é uma coisa marcante pra mim.

Estes momentos de afeto e compaixão fazem parte do nosso cotidiano com frequência devastadora ao decorrer dos últimos dois anos - período de pandemia e distanciamento geográfico. São momentos difíceis que carecem de atenção e cuidado especial, conforme Wobeto (2018, Online):

Diante disso, construir e manter conexões interpessoais é essencial para se enfrentar momentos difíceis, pois saber que existem pessoas nas quais podemos confiar e compartilhar pensamentos diminui os níveis de tristeza, de angústia e o sentimento de solidão.

E para E1, as pessoas em quem ela pode confiar e contar seus pensamentos, são seus colegas de trabalho, pois enxerga neles a preocupação com o bem-estar dela. A preocupação com a pessoa que existe por trás da profissional. Esta preocupação faz E1 querer estar na instituição em que atua:

E1: Desde que eu entrei no mestrado, meu objetivo... do mestrado lá da aplicada, né? O meu objetivo era “bom, agora eu quero dar aula na UFRGS”,

era onde eu queria chegar. E depois que eu entrei no [nome da escola], eu cogitei a ideia de entrar no [nome da escola], porque eu me senti bem envolvida assim, sabe? É o tipo de lugar que eu quero estar, é o tipo de lugar que traz ideais e princípios que eu acredito, que eu defendo, então é um lugar assim, que eu já olho como uma possibilidade também de trabalho permanente, sabe? Porque, claro, agora eu tô como substituta, são só dois anos, mas já é algo que antes eu não cogitava. Eu pensava “não, não quero dar aula no [nome da escola], quero dar aula na UFRGS”, mas depois que eu conheci o [nome da escola], eu cogito. Já é algo assim que eu penso “olha, se abrir concurso por [nome da escola] eu vou fazer”, né? Porque tem a possibilidade de ir pro [nome da escola], vou fazer. O outro concurso que teve pro [nome da escola], eu fiz pensando assim “tô fazendo por fazer, porque eu não quero isso daqui”, e agora não, agora eu já tenho outros olhos assim, sabe? Eu já olho pra aquilo e penso assim “olha, eu me vejo aqui, me vejo fazendo carreira aqui”, sabe? E não é porque é um [nome da escola], é porque é um [nome da escola]. Isso eu tenho certeza.

A sensação de pertencer a um lugar e notar que sua presença neste lugar se faz importante, constrói a identidade de quem somos (NILSON, 2009). A construção da nossa identidade se dá por diferentes fatores, entre eles a nossa história de vida, a história de vida profissional, as relações com alunos em sala de aula e as relações com os diferentes grupos que compõem o espaço escolar (TARDIF, 2014). Este processo favorece o autoconhecimento de quem somos, tanto como pessoas quanto docentes. Assim, entendemos que este processo de autoconhecimento foi significativo para E1.

4.4.3 As Experiências de E2

A professora E2 já realizava práticas docentes na escola de atuação antes da pandemia, porém desempenhando outras funções, como a de estagiária de inclusão. Essas vivências anteriores permearam as falas de E2, de modo que as suas experiências anteriores formaram a professora que estava se tornando em período de pandemia.

Dentre essas vivências, E2 destaca alguns dos momentos que considera marcantes:

E2: Eu tô esperando mais o final do estágio, como eu te falei, comecei agora, semana passada, faz quinze dias, mas já fiquei bem feliz que a menina disse que eu fiz ela entender matemática. Ali já me marcou bastante. E teve vários,

assim, na época que eu era estagiária de inclusão, eu tive muitos assim, eu tinha uma aluna que ela era autista pequenininha, seis, sete anos e ela não falava, ela não olha nos olhos, né? E aquela coisa de contato visual, mas ela não falava comigo. E um dia eu cheguei na escola e ela me olhou e disse “a profe E2¹²!”, isso antes da pandemia, né? E se abraçou em mim, e aí eu digo “meu Deus, olha só, eu tô evoluindo alguma coisa com ela”. E a ideia da professora dela é que ela tinha que ser alfabetizada e a minha ideia é que ela já estava tendo um convívio social com os outros colegas, ela já falava, algum colega pedia uma coisa ela emprestava, coisa que no início ela não tinha, sabe?

Com este excerto de E2, notamos que o importante para ela naquele momento, eram as relações sociais que a aluna estava desenvolvendo. Lopes e Pedruzzi (2021) apontam que estas interações fazem parte do desenvolvimento:

A criança em sua infância, no seu processo de crescimento e amadurecimento, é formada através das interações com o meio social em que está inserida. Logo, com sua família e outros que estão ao seu redor. Nesta fase ela irá refletir em suas ações e atitudes tudo aquilo que recebe como criança enquanto afeto, como amor, carinho, segurança, e até a falta dos mesmos, gerando lacunas em sua integralidade. (LOPES; PEDRUZZI, 2021, p. 4).

Ao falar do meio social - o bairro Restinga - aliado ao contexto da sala de aula, E2 comenta não ter pensado muito sobre o assunto, mas que levaria algumas questões sociais para debater:

E2: Nunca pensei nada especificamente do bairro, sabe? O que eu poderia levar do bairro pras aulas de matemática, acho que questões sociais, talvez... falar, mas é que daí eu não queria falar sobre violência, por exemplo, que já é um estereótipo que a Restinga tem, né? Que tu pensa quando fala na Restinga? “Ai, violência, da tiroteio”. Não é um assunto que eu queria trazer, sabe? Eu poderia falar de coisas legais, tipo a Casa da Sopa que faz almoço e doa, né? Pras pessoas que precisam, talvez esse tipo de coisa eu poderia levar pras minhas aulas, né?

Outra vez notamos as evidências de vulnerabilidades do território, porém, E2 evidencia uma potencialidade: a tradicional Casa da Sopa da Restinga. A Casa da Sopa existe há mais de 20 anos no bairro e, tradicionalmente, toda quarta-feira serve mais de 500 litros de sopa para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

¹² Utilizamos aqui a identificação alfanumérica de E2 para preservar sua identidade.

Gamalho e Heidrich (2005) percebem estas relações de violência e sociedade como sendo expostas pela mídia, enquanto os moradores da região tem orgulho de pertencerem ao bairro:

Para o restante da cidade, a Restinga é sinônimo de violência, banditismo e tráfico de drogas. No entanto, em sua grande maioria, são trabalhadores que sobrevivem com uma baixa renda. Pode parecer então, que sua população não gostaria de ter sua imagem vinculada ao bairro, no entanto ocorre o oposto. Sua escola de samba já canta há muito tempo “Tinga teu povo te ama”. (GAMALHO; HEIDRICH, 2005, p. 5741).

São as percepções de pertencimento e orgulho da existência que transformam o bairro Restinga em uma das maiores resistências de Porto Alegre. Percebemos essa necessidade de evidenciar as potencialidades através dos relatos da professora E2.

4.4.4 As Experiências de E3

A professora E3 teve suas primeiras experiências docentes durante o distanciamento social. As experiências vividas neste período serão extremamente importantes para a construção do ser e fazer docente do nosso futuro. Este período do ensino remoto deixará marcas e impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Além das primeiras vivências em ERE, para E3 os relatos dos alunos não gostarem de matemática, teve alguns impactos:

E3: O mais impactante pra mim foi o começo mesmo, o início, assim, sabe? Primeiro dia de aula, pá! Sabe, acho que isso foi um impacto muito grande, assim. Até pelo fato deles falarem que não gostavam da disciplina, que achavam matemática muito difícil, isso foi assim, realmente, pra mim, impactante... porque eu já imaginava que isso aconteceria, como sempre, né? Mas, eu não imaginava que seria com tantos falando a mesma coisa, sabe? Foi tipo, uns noventa por cento da turma assim, falando isso. Então isso, assim, foi um impacto muito forte pra mim, muito forte de medo, sabe? No início assim, muito forte e que me deu um certo medo, de “ai, que que vai acontecer”, sabe?

Entendemos que esses sentimentos de medo e receio afetam o nosso fazer docente. Afeta, pois ficamos inseguros do modo em como estamos realizando o

trabalho docente; não permite que tenhamos uma boa relação com os alunos, pois estaremos inseguros com a didática planejada, tentando não demonstrar a insegurança para os estudantes, mas muitas vezes isso acaba por transparecer à eles e surge o questionamento “se até a professora fica insegura, por que eu não vou ser também?”.

Em contrapartida, E3 também destaca um momento que considera de impacto positivo:

E3: Por outro lado, também, aqueles momentos assim de alunos que “ai, agora tô até gostando de matemática”. Uma senhora, que ela tem, se eu não me engano, sessenta e cinco anos, e ela manda uns recadinhos no *WhatsApp*, coisa mais querida “ah, não, mas agora eu tô até gostando de matemática”. Então essas coisas também impactam, sabe? Também dão um certo impacto assim na gente, aí pro lado positivo, né? Olhando pro lado bom.

Neste trecho da fala de E3 notamos como as relações afetivas estão presentes continuamente, sejam elas positivas ou negativas, mas estão ali. Com a fala de E3, notamos também a aprovação recebida pelos estudantes, apontada por Tardif (2014) como ato de vencer as experiências docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos e analisamos entrevistas com professoras de Matemática de escolas públicas de Porto Alegre que realizaram suas atividades docentes em contexto do Ensino Remoto Emergencial no bairro Restinga. Isto foi feito com o intuito de compreender as práticas e metodologias utilizadas pelos professores de matemática durante o ensino remoto, analisando os principais recursos utilizados para alcançar todos estudantes - ou a maior quantidade possível. Especificamente, buscamos entender as percepções e reflexões dos professores de matemática a partir de suas práticas de ensino em período remoto emergencial.

Com este estudo, foi possível identificar diferentes condições que constituíram as vivências das entrevistadas em suas práticas pedagógicas, notando-se semelhanças e divergências entre as falas apresentadas. Estes aspectos contemplam questões relativas aos saberes docentes das professoras, contextualizações de território, recursos e didáticas utilizados, relações desenvolvidas ao longo deste período, além de evidenciar momentos marcantes e aprendizagens oriundos das experiências pedagógicas.

As falas das professoras sobre mudanças e adaptações necessárias, sugerem que as suas práticas docentes foram planejadas especificamente para o ensino remoto. Entendemos que as professoras conseguiram promover o ensino e aprendizagem de matemática através do uso de tecnologias digitais. Compreendemos ainda que, as experiências docentes em contexto de ERE como primeira experiência para as professoras E1 e E3 são fundamentais para a construção do ser docente. São as experiências que vivenciamos que nos tornam os seres humanos - e docentes - que somos.

As relações territoriais e conhecimentos referentes ao bairro Restinga, não foram tão presentes nas falas de E2 e E3, sendo destaque quase constante nas falas de E1 o quão significativo era para ela estar inserida neste contexto, neste território experimentando estas vivências. Entendemos que essas vivências são representativas

para cada professora, de modo que as relações e aprendizagens desenvolvidas por cada uma são individuais.

A partir da seção sobre as aulas e o ensino de matemática no bairro Restinga em ERE, compreendemos que as professoras consideram ter feito o melhor que podiam com os recursos disponíveis. As professoras entendem que muitos alunos que não conseguiram contato durante este período, foi por falta de acesso e infraestrutura que possibilitasse o acompanhamento das aulas síncronas e assíncronas - como os materiais disponibilizados em PDF.

Acreditamos que os principais objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Conseguimos compreender as percepções das professoras referentes às suas práticas docentes, compreendendo os contextos de trabalhos e vivências pessoais. Entendemos também que, o acolhimento e as relações construídas com os estudantes foram essenciais para a reflexão e compreensão dos ensinamentos emergentes do Ensino Remoto Emergencial.

Quando idealizei este estudo, tive muito receio do que encontraria. Acredito que parte deste sentimento seja pelas minhas experiências anteriores ao lecionar Matemática em um curso pré-vestibular popular no bairro Restinga em período de pandemia, pois as nossas experiências anteriores formam e moldam a nossa personalidade (TARDIF, 2014) e percepção da atividade docente. E, a partir das falas das professoras, pude refletir sobre as minhas próprias experiências e sobre o fazer Matemática e a Educação Matemática como um todo.

Na Educação Matemática, vejo que essa pesquisa possibilitou uma nova visão do que é a teoria e a prática docente. Comumente tentamos conectar o teórico e o prático, algumas vezes sem muito sucesso devido a falta da parte prática, e através desse estudo, percebi as relações inerentes ao teórico e prático e a maneira como um não existe sem o outro, sendo essenciais para o desenvolvimento docente.

Com esse estudo entendi que muitas das minhas frustrações experimentadas enquanto docente não são unicamente oriundas do contexto da pandemia. Evidente que muitas relações foram afetadas com o contexto pandêmico, no entanto, pude

compreender que a falta de acesso a tecnologias, a falta de acesso à Educação, a escassa demanda e oferta de recursos básico para o desenvolvimento cognitivo não são problemas únicos da pandemia, mas sim agravados e potencializados com os efeitos do distanciamento social.

Trabalhar com os relatos das professoras fez com que eu percebesse que, por mais que existam dificuldades no percurso do fazer docente, precisamos olhar para as relações positivas extraídas destas experiências. Muitas vezes essas dificuldades fazem com que tomemos decisões sobre o nosso fazer docente. Vejo essa tomada de decisões como um ato político e ideológico, de modo que as nossas escolhas refletem nossa personalidade, tanto pessoal quanto docente.

Acredito que tive meu papel como professora sendo repensado ao longo de todo estudo, refletindo constantemente sobre minhas ações e individualidades, percebendo que as minhas vivências não afetam somente a mim, mas atingem também os estudantes aos quais ensino. Ter essa percepção com um novo olhar para meu trabalho docente, permitiu que eu entendesse um pouco mais das minhas escolhas e dos processos de formação vividos até aqui.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Alynni Luiza Ricco. Evasão escolar e pandemia: quanto pior, pior. **Jornal da Universidade: UFRGS**. Porto Alegre. 1 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/evasao-escolar-e-pandemia-quanto-pior-pior/>>.

BAMPI, L.; KETTERMANN, F.; CAMARGO, G. D.; MOELLWALD, F. E. Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge *algo*. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 21: nov/2013-abr/2014, p. 170-184.

BIASOLI ALVES, Zélia Mana Mendes; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. -, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1992000200007>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>.

BORBA, Marcelo de Carvalho; CHIARI, Aparecida Santana de Souza. DIFERENTES USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA UAB. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 127-147, 28 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2829>. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2829>>.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 108 p. (Tendências em educação matemática).

BRASIL. Constituição (1988). Art. nº 205, de 1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.. **Constituição Federal**: Seção I - Da Educação. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#:~:text=205.,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho>.

BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8069, de 1990. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 1996. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. IBGE. Ministério das Comunicações. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet.** 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>>.

BUENO, Beatriz Helena Cordal. **Percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus Estágios de Docência no contexto do Ensino Remoto Emergencial.** 2021. 90 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Matemática, Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

Centro de Pesquisa Histórica. **Restinga.** In: PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Porto Alegre (Org.). **História dos Bairros de Porto Alegre.** Porto Alegre: Procempa, 2010. p. 83-85. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 11-22. (Tendências em educação matemática. 9"). Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551305942>>.

ENGELBRECHT, Johann; LLINARES, Salvador; BORBA, Marcelo de C. Transformation of the mathematics classroom with the internet. **ZDM Mathematics Education,** Karlsruhe, v. 52, n. 5, p. 825-841, jun. 2020.

GAMALHO, Nola Patrícia; HEIDRICH, Álvaro Luiz. RESTINGA: exclusão, território e resistência. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina.** São Paulo: Observatório Geográfico da América Latina, 2005. p. 5730-5743. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/13.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

HOLANDA, Raul. Opinião: A romantização da pobreza e do sofrimento na pandemia. **Fala! Universidades,** Pelotas, 2021. Disponível em: <<https://falauniversidades.com.br/opiniao-a-romantizacao-da-pobreza-e-do-sofrimento-na-pandemia/>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

LEONEL, André Ary; GOMES, Nilza; KOERICH, Vânia; SCHWERTL, Simone Leal. A Formação de Professores na Perspectiva da Mídia Educação. **Revista ENCITEC,** Santo Ângelo, v. 9, n. 1, p. 15-30, abr. 2019. ISSN 2237-4450. Disponível em: <<http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/1650>>. Acesso em: 20 Out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v9i1.1650>.

LOPES, Maria Júlia Machado; PEDRUZZI, Alana das Neves. O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 9, p. 1-15, 22 jul. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17775>. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17775>>.

MACIEL JÚNIOR, Maurício de Oliveira. **O ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL**: relatos de professores durante o isolamento social. 2020. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Matemática, Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/220648>>.

MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. DESAFIOS DE SE ENSINAR MATEMÁTICA REMOTAMENTE: os impactos da pandemia covid-19 na rotina de professores. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Rio de Janeiro, 9., 2020, Rio de Janeiro. **ANAIS IX SPEM**. Rio de Janeiro: SBEM, 2020. p. 1-10. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/spem-rj/ix-spem-rj/paper/viewFile/1399/1167>>.

MENDES, Mariane Cristina et al. **Ensino remoto em tempos de pandemia: o perfil e as demandas educacionais e sociais dos professores**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68530>>.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>>. Acesso em: 19 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.985>.

MORAES FILHO, Iel Marciano; SOUSA, Thais Vilela de; FILHA, Francidalma Soares Sousa Carvalho; PEREIRA, Mayara Cândida; VILANOVA, Jaiane de Melo; SILVA, Rodrigo Marques da. Fatores sociodemográficos e emocionais associados à tolerância nas relações de amizade na pandemia pela covid-19. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S.L.], v. 11, p. 2-10, 16 nov. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2179769253180>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/53180/html>>.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso: 2018. pp. 35-76. Disponível em

<<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>>.

MOTA, Gustavo Mendonça; SOUSA, Jordana Gracielle de Jesus; BECKER, Tatiely Pereira de Araújo; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino. Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-19, 16 jul. 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.53628/emrede.v8.1.734>.

MOURA, Maria Marcela Lima de; COSTA, Rodrigo Rocha da; SALGUEIRO, Cláudia Daniele Barros Leite. **AUTO ESTIMA DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBEX**. In: CONEDU - VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI., 2019, Fortaleza:: [s. n.], 2020. 5 p. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD_4_SA18_ID13914_03102019191910.pdf>.

NILSON, Lucia Helena. Intersetorialidade e contextos territoriais. In: Portal do Professor (MEC) (Org.). **Educação integral e intersectorialidade**. Rio de Janeiro: TV Escola/Salto Para o Futuro. 2009, p. 22-28. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>>. Acesso em 08 out. 2021.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso>.

NORTE, Diego Braga. Mulheres nas Exatas. **Revista Ensino Superior**, S.I, ano 20, n. 228, 2018. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/mulheres-nas-exatas/>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada)**, ano 2020. 2021. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/domicilios/>>.

PAULO, Jacks Richard de; ARAÚJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 193-204. 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318>>.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976. 175 p.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre; IBGE. **Bairro Restinga**. *Porto Alegre em Análise*, 2010. Disponível em: http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=93_9_157.

PRESTES, Neila. VILAS DE MALOCAS E BAIRRO RESTINGA: A versão dos removidos sobre o plano de confinamento em vila de transição - eugenia na porto alegre de 1960. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS (CIEIA), 11., 2017, Porto Alegre. **Anais do XI Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos (CIEIA)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2018. p. 1-9. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/cieia/assets/edicoes/2017/arquivos/36.pdf>.

RESTINGA. In: **MICHAELIS Online: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/restinga/>. Acesso em: 18 out. 2021.

ROSA, Marlusa Benedetti da. **A Inclusão da Instituição Escola na Cultura Digital e a Construção de Novos Paradigmas a Parte da Iniciação Científica na Educação Básica**. Porto Alegre, 2013. 252 f. Tese (Doutorado) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTANA, C. L. S. e; BORGES SALES, K. M. AULA EM CASA: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75–92, set. 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 16 out. 2021.

SCALABRIN, Ana Maria Mota Oliveira; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e020051, 8 nov. 2020. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/REMat-SP/article/view/432>.

SILVA, Caren Fulginiti da. **O Cuidado com a Verdade na Tarefa do Exercício Profissional Ético do Professor de Matemática**. Porto Alegre, 2010. 121 f. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Rebecca Faria da. **Avaliação escolar como prática mediadora**. *Revista Educação Pública*. 2017. ISSN: 1984-6290. Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/11/avaliacao-escolar-como-pratica-media-dora>>.

SMITH, Plínio Junqueira. A percepção como uma relação: uma análise do conceito comum de percepção. **Analytica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 109-132, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/2326>>. Acesso em: 17 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **ERE - Ensino Remoto Emergencial**. Porto Alegre: UFRGS. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/prograd/ere-ensino-remoto-emergencial/>>. Acesso em: 17 out. 2021.

VERGNA, Márcia; SILVA, Antônio. Formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 28, p. 77-88, 2018. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1291>>. Acesso em: 19 out. 2021. DOI <https://doi.org/10.22169/revint.v13i28.1291>

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>.

WOBETO, Samara. Desigualdades sociais das periferias são fatores de risco para a Covid-19. **Revista Arco**, Santa Maria, 2021. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/midias/arco/desigualdade-fator-risco-covid-19/>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a). _____,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “Periferia em Protagonismo: Experiências Docentes em Tempos de Pandemia”. Você foi escolhido(a) por ter realizado atividade docente nos anos de 2020 e 2021 no Bairro Restinga, Porto Alegre, de maneira remota.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Renata Behrens de Aguiar, que é estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Débora da Silva Soares, a quem você poderá contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas e metodologias utilizadas pelos professores de matemática durante o ensino remoto, analisando os principais recursos utilizados para alcançar todos estudantes - ou a maior quantidade possível. Especificamente, pretende-se entender as percepções e reflexões dos professores de matemática a partir de suas práticas de ensino em período remoto emergencial.

Para isto, solicitamos a sua especial colaboração na participação da pesquisa, a qual ocorrerá por meio de entrevista, em que suas falas serão gravadas. Estima-se que seja investida 1 hora para a realização da entrevista.

O uso das informações decorridas de sua participação será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas por um código alfanumérico. Todas as informações fornecidas por você serão armazenadas sob responsabilidade da pesquisadora por pelo menos 5 anos após o término da investigação.

Com relação aos riscos da pesquisa, você talvez não se sinta confortável por falar sobre suas experiências negativas durante o período de distanciamento social. Ao mesmo tempo, você receberá todo o apoio da pesquisadora no sentido de

minimizar estes riscos, lembrando sempre que nada do que for dito durante a entrevista será usado contra você. Além disso, caso você não se sinta confortável comentando sobre algum dos assuntos tratados na entrevista, é seu o direito de se abster, sem haver nenhuma consequência para essa decisão.

Já com relação aos benefícios da pesquisa, você terá a oportunidade de: refletir criticamente sobre sua prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial, o que poderá contribuir para a sua experiência enquanto docente. Além disso, de modo mais abrangente, poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas com atividades docentes no período do Ensino Remoto Emergencial. A sua participação não envolve nenhum tipo de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Sua participação é muito importante e é voluntária. Você poderá recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, não havendo prejuízo de nenhuma forma para você se essa for sua decisão. A sua colaboração se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por você assinado.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, peço que entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXX. Terei o prazer em prestar informações adicionais.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada Periferia em Protagonismo: Experiências Docentes em Tempos de Pandemia, desenvolvida pela pesquisadora Renata Behrens de Aguiar.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) Professor(a): _____

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

ANEXO II - ENTREVISTA

1. Bloco 1 - Da formação acadêmica:
 - a. Qual a sua formação?
 - b. Há quanto tempo você concluiu a sua formação principal?
 - c. Você busca complementar a sua formação? Se sim, com qual frequência?
2. Bloco 2 - Da atuação profissional no território em que a escola está inserida:
 - a. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Como foi sua chegada neste espaço?
 - b. Você mora no território onde trabalha?
 - c. Como você percebe o território em que trabalha? Quais os pontos de maior carência e quais as potencialidades?
 - d. Como você vê a relação da escola com o território e comunidade?
 - e. Para você, quais os maiores desafios na educação de crianças e jovens do território em que trabalha?
 - f. Você acha que a carga histórica de violências do bairro influencia na aprendizagem dos estudantes? Como?
 - g. Para quantas turmas e quais anos você leciona?
 - h. Qual o perfil das suas turmas? (Faixa etária, socioeconômico, gênero)
3. Bloco 3 - Das aulas e o processo de planejamento didático:

Este tópico será aberto, convidando a/o entrevistada/entrevistado a falar, de forma livre, sobre suas experiências com o ensino remoto, possibilitando identificar suas práticas de ensino adotadas em período remoto e as percepções quanto ao ensino e a aprendizagem de matemática dos estudantes a partir das práticas realizadas. Caso algumas informações que deseja-se obter com a realização da entrevista não sejam obtidas

diretamente através das falas dos docentes, planeja-se realizar os seguintes questionamentos:

- a. Como estão sendo suas aulas? Apenas postagem de material ou com encontros síncronos?
 - b. Conforme resposta para a pergunta 2.f., incluirei a seguinte questão: Ao planejar suas aulas, você pensa nas potencialidades e/ou vulnerabilidades do bairro? Relaciona algo entre as vivências de cada um com os conteúdos obrigatórios?
 - c. Como é o acesso dos estudantes ao material de aula em período remoto?
 - d. Você percebe alguma influência da aprendizagem de matemática na vida dos seus estudantes? E antes do período remoto, você conseguia ter essa percepção também?
 - e. Como está sendo abordada a matemática de forma remota? Como você percebe a compreensão (ou aprendizagem) dos estudantes nessa forma? É possível comparar com o período anterior ao ensino remoto?
 - f. Como está sendo o processo de avaliação da aprendizagem?
 - g. Como foi o seu processo de adaptação do presencial para o ensino remoto?
 - h. Tem algo do ensino remoto que você pretende levar para a sala de aula presencial? Por quê?
4. Bloco 4 - Das percepções
- a. Como você descreveria as relações pessoais dos estudantes, enquanto turma, no período remoto? E nas atividades de matemática, eles se ajudam?
 - b. Quais momentos foram os mais marcantes para você, enquanto docente, durante este período remoto?