

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

TREICI MAIARA PEDROTTI

**UMA APROXIMAÇÃO PELA ESCUTA: O QUE CONTAM SEIS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA
PANDEMIA**

Porto Alegre

2021

TREICI MAIARA PEDROTTI

**UMA APROXIMAÇÃO PELA ESCUTA: O QUE CONTAM SEIS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA
PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação submetido como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Matemática

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Zardo
Búrigo

Porto Alegre

2021

TREICI MAIARA PEDROTTI

**UMA APROXIMAÇÃO PELA ESCUTA: O QUE CONTAM SEIS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA
PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação submetido como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Licenciada em Matemática

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Zardo
Búrigo

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Zardo Búrigo - Orientadora
Instituto de Matemática e Estatística

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Bueno Fischer - Banca
Instituto de Matemática e Estatística

Prof^ª. Dr^ª. Aline Lemos da Cunha Della Libera - Banca
Faculdade de Educação - UFRGS

Porto Alegre

2021

AGRADECIMENTOS

Não é incomum ouvir das pessoas que a conquista do diploma de graduação foi por mérito próprio, fazendo uma crítica indireta à frase “Graças a Deus”. E em partes eu posso concordar: de fato, é mérito do graduando(a). Entretanto, jamais diria que trilhei o meu caminho acadêmico sozinha. Foram longos anos de dedicação extrema, cansaço, desmotivação e quase desistência.

E justamente por chegar até aqui, até o final é que devo agradecer a força divina que tive em momentos onde minha única opção era o cancelamento. Agradeço a Deus por sua benção em mim, mostrando outros caminhos de coragem e fé.

Agradeço também ao Governo anterior e de esquerda que proporcionou o estudo gratuito, a vaga em Universidade pública, uma das melhores inclusive, mostrando que a educação deve ser direito de todos e todas.

Durante esses longos anos acadêmicos conheci pessoas fantásticas que compartilharam comigo os anseios, dificuldades, estudos e reclamações, mas também as boas notas, as risadas, os encontros de alma. Acreditaram em mim e me incentivaram. Entre tantos(as) colegas, queria fazer o registro de alguns nomes que foram essenciais para essa conclusão: Flávio, Fernando, Paola, Jenny, Kate, Laurita e Mara.

Ainda no meio acadêmico, aprendi o que fazer e o que não fazer enquanto docente. Conheci diferentes professores e professoras, alguns desses, inclusive me ensinaram muito mais do que o conteúdo da disciplina em questão. A escolha do tema sobre matemática e Educação de Jovens e Adultos me remeteria a outros docentes como orientadores. Entretanto, aprendi tanto com a professora Elisabete Búrigo durante a graduação que não poderia escolher outro nome para me orientar. Um dia, a pedido de uma colega realizei uma gravação de vídeo com uma mensagem para a professora Bete e agora ratifico as palavras: Lembrar da Bete, é lembrar de Justiça social, é olhar e estar ao lado das minorias. Falar de EJA é falar de minoria, e portanto, a orientação de uma grande mestra para a condução desse trabalho fora essencial. Para tanto, eu agradeço de coração a aceitação do convite.

E por fim, agradeço quem está ao meu lado há 31 anos. A quem acreditou em mim desde o vestibular. A quem brigou e não me deixou desistir quando essa era a única opção viável. Minha mãe aguentou a barra comigo, me aqueceu em noites congelantes na chegada das aulas, aguentou meus ranços quando nem eu mesma aguentava. Embora reclamasse de não poder ir à UFRGS pegar meu boletim como acontecia na escola básica (e pública), sempre preocupou-se com minhas boas

ou más notas em provas. A ela eu agradeço demais por superar comigo essa loucura chamada graduação.

Dito isso, eu ratifico: é bem menos difícil quando trilhamos esse caminho acompanhados(as). Eu tive a sorte de ter ao meu lado diversas pessoas que me apoiavam, ainda que o esforço fosse meu.

É quase impossível trilhar esse caminho sozinha.

RESUMO

Este trabalho visa compreender por meio da escuta como seis alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas das redes estadual e municipal de Porto Alegre vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem da matemática, no contexto da pandemia da Covid-19 no segundo semestre de 2021. Nas entrevistas, os estudantes também relataram suas histórias, destacando aspectos que, segundo eles, influenciaram na interrupção de seus estudos, e apresentando também motivações para retornarem, na atualidade, à EJA. Para fundamentar a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, tomaram-se como base as ideias de Maria da Conceição Fonseca e Miguel González Arroyo. Para as aproximações com a História Oral, foram consideradas ideias de Alessandro Portelli, Mirian Goldenberg e Adair Mendes Nacarato. E considerando os diferentes sentidos que a escola tem para cada aluno, foram apresentadas as noções de Bernard Charlot. A escuta proporcionou compreender diferentes maneiras de aprender matemática no período da pandemia. Maneiras que variavam do presencial ao ensino remoto, preferência por estudar sozinho ou com auxílio, por folhas de atividades, por vídeos, com ou sem ajuda de professores ou colegas. Além disso, este trabalho buscou trazer as perspectivas e projetos de vida dos alunos, bem como a importância da Educação de Jovens e Adultos nos seus atuais processos de formação, a partir do olhar de cada aluno e aluna entrevistada. Ademais, a realização do trabalho de conclusão auxiliou na desconstrução de algumas convicções desta licencianda acerca da caracterização da Educação de Jovens e Adultos. Foram evidenciadas histórias de exclusão, abandono, preconceito e desistência, mas também mobilizações internas, resiliência, força e perseverança. A prática da escuta com esses seis alunos apresentou histórias singulares que se encontram na sala de aula da EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. História Oral. Entrevistas. Ensino da matemática na pandemia. Escuta.

ABSTRACT

This work aims to understand through listening how six students from the Education of Youth and Adults (EJA) from two schools in the state and city networks of Porto Alegre, experienced the teaching and learning process of mathematics, in the context of the Covid-19 pandemic, in the second half of 2021. In the interviews, the students told their stories, highlighting aspects that, according to them, influenced the interruption of their studies, but also presenting motivations to return, nowadays, to school. To support the discussion on Youth and Adult Education, the ideas of Maria da Conceição Fonseca and Miguel González Arroyo were taken as a basis. For approaches to Oral History, ideas from Alessandro Portelli, Mirian Goldenberg and Adair Mendes Nacarato were considered. And considering the different meanings that the school has for each student, the notions of Bernard Charlot were presented. Listening provided understanding different ways of learning mathematics during the pandemic period. Ways that ranged from face-to-face to distance learning, preference for studying alone or with assistance, for activity sheets, for videos, with or without the help of teachers or colleagues. In addition, this work sought to bring the perspectives and life projects of the students, as well as the importance of Youth and Adult Education in their current training processes, from the perspective of each student and student interviewed. In addition, the completion of the conclusion work helped to deconstruct some of this graduate student's convictions about the characterization of Youth and Adult Education. Stories of exclusion, abandonment, prejudice and giving up were evidenced, as well as internal mobilizations, resilience, strength and perseverance. The practice of listening with these six students presented unique stories that are found in the EJA classroom.

Keywords: Youth and Adult Education. Oral History. interviews. Teaching mathematics in the pandemic. Listening.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Recordando a Caminhada: justificativa da escolha do tema	11
1.2 Questão norteadora	14
1.3 O caso das convicções incertas	14
1.4 Estrutura do texto	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3 METODOLOGIA	21
3.1 O contato e a escolha das escolas.....	22
4 A ESCUTA COMO FERRAMENTA DE CONHECIMENTO DA REALIDADE: Histórias singulares que se encontram na EJA	24
4.1 Memórias da escola	25
4.2 Pausa no ensino da infância e adolescência	26
4.3 Mobilização e motivação - O movimento interno e externo para o retorno	28
4.4 Convivendo com a matemática e a pandemia	30
4.5 A pandemia como nova realidade	35
4.6 Perspectivas e a importância da EJA no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE	46

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o modo como ela acontece não é uma ação atual e nem de poucos pesquisadores. Fonseca (2007) e Arroyo (2005) apresentam elementos característicos da EJA, descrevendo-a como uma modalidade composta de turmas heterogêneas, com sujeitos que vivenciaram trajetórias difíceis, muitas vezes não tendo acesso aos direitos básicos, tampouco espaço qualificado no mercado de trabalho e/ou inclusão social. Além disso e mais impactante, Fonseca (2007) traz uma fala do professor Sérgio Haddad, que diz que a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como consequência das falhas do sistema regular de ensino público no Brasil e das políticas públicas em geral, quando crianças e adolescentes têm suas vidas desviadas para caminhos distintos da escola, não usufruindo do direito de estudar.

Este trabalho escutou, nos meses de setembro e outubro de 2021, seis estudantes da EJA de duas escolas de Porto Alegre, municipal e estadual, de localidades bastante distintas. Embora na mesma cidade, as duas escolas apresentavam aspectos diferentes, inclusive sobre a modalidade de ensino. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire trabalha ainda de forma remota, já a Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank conduz suas aulas de forma presencial. Uma localizada na Lomba do Pinheiro, região Leste de Porto Alegre, e outra na região central do município.

Não foram escolhas aleatórias. A Escola Saint Hilaire tem como professora a colega graduanda Maria Gabriela Souza, com quem muito partilhei anseios e perspectivas em relação à Educação Matemática de jovens e adultos durante a graduação. Já a outra escola, Anne Frank, foi cenário da realização do estágio obrigatório da graduação no ano de 2019, onde lecionei Física para a turma do terceiro ano do Ensino Médio da EJA, sob a supervisão do professor Miguel Meirelles, professor titular das turmas de Matemática e Física da escola.

Alunos e alunas das mais variadas idades, eles apresentam um leque de histórias que vão desde suas lembranças da infância e adolescência, diferentes incentivos de retorno ao ensino, maneiras de aprendizagem da matemática em tempos de pandemia, variados jeitos de buscar ajuda, até seus projetos de vida. São alunos que optaram por conversar e contar sua história a partir de um convite realizado por esta acadêmica e intermediado por Miguel e Maria Gabriela. Ao todo, foram seis alunos, dois homens e quatro mulheres que se dispuseram a conversar.

Santos (2008) atenta para o lugar que devemos ocupar enquanto pesquisadoras e pesquisadores. Ela diz que é preciso elencar nossas questões investigativas, a fim de nos

aproximarmos o máximo possível das respostas, mas jamais desconsiderar nossos anseios, lutas e reivindicações. Trago essa citação para dizer que, considerando minha trajetória pessoal de militância por causas sociais, foi difícil manter-me no papel de pesquisadora, com distanciamento em relação à história de cada aluno e aluna. Os rabiscos iniciais deste trabalho vieram cheios de críticas à educação, aos métodos de ensino da EJA e às direções escolares. Após algumas orientações e reflexões, foi possível perceber que o intuito deste trabalho é relatar, a partir do olhar do aluno, como vivenciaram o ensino e a aprendizagem de matemática na Educação de Jovens e Adultos no período da pandemia. Porém, confesso que a expectativa das entrevistas também girava em torno de conhecer a história de cada aluno e aluna, a partir do que decidissem contar. Afinal, conforme Charlot (1996), “o indivíduo se constrói através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence.” (CHARLOT, 1996, p. 49), ou seja, os alunos entrevistados poderiam mostrar muito mais do que meramente integrantes de uma turma de EJA.

As narrativas vêm ganhando força nas pesquisas em Educação Matemática, segundo Nacarato, Passos e Silva (2014). Elas argumentam que a narrativa está nessa tendência crescente em função da importância da História Oral, aspecto fundamental das narrativas. Para tanto, o presente trabalho utiliza a escuta como ferramenta de pesquisa. Escutar quem tem o que contar, quem decide compartilhar suas experiências. O oralista italiano Portelli (2010) nos diz que “os entrevistados nos deram voz, não fomos nós que demos voz a eles.” (PORTELLI, 2010, p. 7).

Ao longo do trabalho, diversas questões são levantadas, porém, nem sempre haverá respostas definitivas, e talvez nem deva haver, até mesmo porque são questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, desejo que esse trabalho chame a atenção de colegas graduandos no que diz respeito a estudos voltados à Educação Matemática da modalidade EJA. Em uma pesquisa realizada na plataforma Lume, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 11 de novembro de 2021, tendo como palavras-chave “matemática adulto” ou “matemática jovens e adultos”, e como tipo “trabalhos de conclusão de graduação”, sem especificar o ano, foram encontrados apenas onze trabalhos desde o ano de 2010, ou seja, segundo o acervo da UFRGS, de todos os trabalhos de conclusão de alunos da matemática apresentados ao longo de doze anos, apenas onze voltaram seu estudo para a EJA.

Considerando os aspectos supracitados, espero que o presente trabalho demonstre também a importância da Educação de Jovens e Adultos na vida de cada aluno e aluna,

contribuindo para a qualidade e seus projetos de vida, e que isso seja demonstrado a partir da história de cada entrevistado.

1.1 Recordando a caminhada: justificativa da escolha do tema

Durante a graduação de Licenciatura em Matemática, nós, licenciandos, estudamos uma série de assuntos relacionados à matemática, ora bastante difíceis, ora nem tanto, uns cativantes, outros menos atraentes. São disciplinas compartilhadas com diversos cursos da graduação, sejam eles física, engenharias, bacharelado em matemática e outros. No entanto, há na Licenciatura em Matemática uma vivência que, em geral, só quem é do curso sente: o estudo da educação e a Educação Matemática. São dois diferentes focos, mas que não se desmembram quando o assunto é o ensino.

Diversas são as possibilidades de temas para o Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática. Embora estudar disciplinas de Matemática Pura e Aplicada seja, apesar de difícil, encantador, soube desde sempre que não seria o meu foco escolhido. Porém, ainda não sabia onde a caminhada acadêmica culminaria.

O ano de 2018 foi diferente de tudo que já havia vivenciado na graduação. Era chegado o momento de iniciar a prática daquilo que já vínhamos estudando há algum tempo. Era o momento de vestir, ainda que por um tempo curto, a camisa de docente sobre a de discente. Ainda em grupo, iniciamos a disciplina de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática I. Na escolha das escolas em que lecionaríamos, nos foi oferecida a Escola Municipal de Ensino Fundamental Salomão Watnick, em Porto Alegre. Sabíamos que trabalharíamos com a Educação de Jovens e Adultos, mas a surpresa ainda estava por vir: era uma escola bilíngue, nossos alunos pertenciam à comunidade surda. E agora? Até o momento não havíamos discutido sobre EJA, nem alunos surdos, tampouco alunos surdos na EJA. Sabe-se que o professor deve ser um eterno aprendiz, e que jamais está pronto, mas em (re)construção de saberes. Baseados nessa reflexão e considerando ser possivelmente uma experiência única, aceitamos o desafio.

Lá, as aulas foram ministradas para uma turma de seis alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, do quinto ao oitavo ano. Encontramos naquela sala de aula sujeitos das mais variadas faixas etárias, mas com características em comum: pessoas carentes, e aqui eu me refiro a carentes de afeto e que foram excluídas da escola por serem surdas, haja vista que não havia nas localidades onde moravam uma educação voltada para a comunidade surda. Além disso, eram seres humanos que estavam com sede de conhecimento, entusiasmados, dispostos

a aprender e nos ensinar. Fonseca (2007), quando fala em Educação Matemática de Jovens e Adultos, refere-se a:

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre dos bancos escolares na idade atual ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2007, p. 5)

Não posso deixar de fazer referência às duas professoras titulares da turma que muito nos auxiliaram: uma delas, inclusive, nos auxilia até os dias atuais na Comissão de Graduação do Instituto de Matemática e Estatística, nossa amiga Giovana Lenzi, e sua colega professora Ana Claudia Ramos Cardoso. A partir delas conseguíamos nos comunicar com os alunos. Embora o início tenha sido desafiador, ao final da experiência já era possível a comunicação direta com os alunos por meio da linguagem Libras. Posso afirmar que mais aprendemos com eles, com sua dedicação, sua resistência às adversidades da vida, do que ensinamos. Faço uma pausa nessa experiência para recordar uma vivência pessoal que, vinculada à experiência acadêmica, me fez optar pela Educação de Jovens e Adultos como tema para o trabalho de conclusão.

Desde muito nova fui membro de grupo de jovens de uma comunidade católica no meu bairro, no município de Cachoeirinha, Rio Grande do Sul. Muito nova significa dizer desde os nove anos de idade. Nossa missão enquanto grupo era reunir aos sábados à tarde, refletir sobre situações diversas, agradecer por nossa vida e elaborar a celebração do sábado à noite. Embora houvesse boas reflexões, sentia falta de ações, de conhecer outras realidades além da minha. Em um determinado momento, recebi o convite para participar de um curso de jovens lideranças da Pastoral da Juventude. Para contextualizar rapidamente, a Pastoral da Juventude é composta por vicariatos, sendo cada vicariato composto de cinco cidades. O Vicariato de Gravataí abrangia Cachoeirinha, Gravataí, Alvorada, Viamão e Glorinha.

Esse curso, que aconteceu no ano de 2005, durante três finais de semana, abordou diversas questões que iam desde o conhecimento de si, de si com a sociedade e que culminavam em missão. Lá eu pude perceber o que é ser Igreja. Mas essa não é a questão principal. Quero atentar para as missões que nos foram proporcionadas. A partir do mapeamento de regiões com maior índice de pobreza e violência, nossas tarefas iam muito além de conceder cestas básicas a essas famílias. A missão principal era ouvir, escutar quem tinha sede de afeto. Perceber quais eram as necessidades a partir do olhar de quem era protagonista (ou vítima) daquela realidade. Além disso, encaminhávamos esses sujeitos às

políticas públicas de saúde, educação, assistência social e o que mais lhes cabia enquanto cidadãos e cidadãs. A partir daí, tomei como missão pessoal estar sempre atenta e ao lado de pessoas menos favorecidas, excluídas, à margem. Havia nesse curso a escolha de um símbolo que representasse o nosso sentimento enquanto missionários, membros da Pastoral da Juventude. Um amigo me presenteou com um anel de tucum, que é símbolo de aliança com as pessoas que estão à margem da sociedade. Aliás, o anel de tucum, no período de escravidão, era utilizado pelos escravos como símbolo de amizade, união, resistência na luta pela libertação. No mês de agosto de 2021 completaram-se dezesseis anos que utilizo o mesmo anel e não tenho a intenção de retirá-lo.

Mas qual a relação dessa recordação com a educação, com a matemática, com a EJA? O sentimento de missão, de estar lado a lado com diferentes realidades me acompanhou durante toda a graduação. A partir do momento em que me foi proporcionado o contato com alunos da Educação de Jovens e Adultos, que por diversos motivos foram afastados do processo de ensino, percebi que não era só uma missão enquanto cidadã, mas também como professora.

Enquanto educadora, entendo que uma das missões é oportunizar ao aluno a movimentação da sua realidade social e cultural a partir da escola, tendo como foco o pensamento crítico sobre o que está posto. Paulo Freire argumenta que quanto mais seres pensantes houver, menos será interessante para quem está no poder.

Ao longo da graduação pude experienciar bastante da EJA no lugar de licencianda em diversas escolas de Porto Alegre. Também tive a oportunidade de lecionar como estagiária de Estágio de Docência em Educação Matemática III no ensino médio e até na própria graduação. No entanto, nada me encantou como a Educação de Jovens e Adultos me encanta. Larrosa (2014) afirma sobre a experiência que nos encanta:

[...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p.10)

Desde então, optei por focar meus esforços nessa modalidade, e considerando a importância da escuta, ainda na missão com a Pastoral da Juventude, nada mais justo do que trazê-la para dentro dessa experiência acadêmica.

1.2 Questão norteadora

Diversas são as questões que rodeiam a Educação de Jovens e Adultos. Embora trate-se de sujeitos resilientes, que depois de grandes obstáculos sociais e culturais, retornaram à escola, não se pode pensar nessa modalidade sem fazer menção à exclusão, à segregação, à pobreza.

Há praticamente dois anos vivemos tempos difíceis, em que uma pandemia se instaurou, deixando milhares de famílias enlutadas, pessoas com problemas de saúde, maior taxa de desemprego, sendo em 2020 13,5% da população brasileira em situação de desempregabilidade, segundo dados do IBGE. Considerando as dificuldades enfrentadas por quem decide retomar os estudos após anos de afastamento, não poderia deixar de refletir sobre a situação dessas pessoas em pleno período pandêmico. Este trabalho não tem como pretensão responder a questões existentes relacionadas à EJA, mas sim descrever e refletir sobre situações que os envolvem, a partir da escuta, em período de pandemia.

Sendo assim, o trabalho de conclusão de graduação tem por objetivo compreender como os estudantes entrevistados vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação de Jovens e Adultos, no período da pandemia, em duas escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre, por meio da escuta.

1.3 O caso das convicções incertas

Quero utilizar esse espaço para discutir sobre os caminhos que este trabalho de conclusão percorreu até que se chegasse a este texto. A ideia inicial era investigar como acontece o ensino da matemática na EJA de forma remota. Para isso, escolhi duas escolas de Porto Alegre, uma delas por aproximação com uma colega de graduação que lá leciona, outra por já ter estagiado enquanto licencianda de matemática. É claro, as duas oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para a minha surpresa, das duas escolas elencadas, uma delas já havia retornado às aulas presenciais. Ora, se o foco era o ensino remoto, como considerar narrativas de quem estuda de forma presencial?

Nada é estático quando se trata de educação. A realidade se transforma todo o tempo e nos conduz por caminhos diferentes. Sendo assim, direcionei o foco a entender como estudaram matemática os alunos a serem entrevistados, no período crítico da pandemia, ainda antes da vacinação em massa. Eis que outra surpresa surge: no decorrer da conversa com os alunos, fui descobrindo que a maioria dos seis deu início ao ensino na EJA ainda no semestre

atual, quando muito no primeiro semestre de 2021, não abrangendo o período pré-vacinação. Novamente a questão norteadora não seria contemplada, pois não vivenciaram o início da pandemia, com efetiva matrícula em uma escola.

As convicções que temos ao longo da graduação, e até mesmo ao longo de um semestre, podem se transformar na medida em que vai surgindo o contato com quem é o objeto (ou sujeito) de pesquisa. Ao olhar para a realidade atual dos alunos entrevistados, pude perceber que o que mais se aproximava de uma resposta à pergunta era entender como esses alunos estão vivenciando as aulas de matemática nessas duas escolas, de forma presencial e remota, na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, dediquei tempo a saber sua caminhada educacional até os dias atuais.

Pensar o roteiro da entrevista que proporcionou a escuta foi um exercício dinâmico. Conforme a conversa acontecia, pensava qual pergunta melhor caberia, naquele momento, àquele aluno específico.

Apesar do dinamismo que envolveu este trabalho, as histórias de cada um e cada uma se aproximaram diversas vezes. Histórias de vida, exclusões e inclusões, métodos de estudo e perspectivas pessoais.

O presente trabalho considera as trajetórias singulares dos seis alunos entrevistados. Pela escuta dessas trajetórias, outra convicção pessoal foi colocada em cheque: nem sempre são alunos de meios populares, de baixa renda, excluídos socialmente ou com falta de acesso às políticas públicas. Alguns alunos entrevistados estudaram em escolas particulares quando novos, outros apenas não gostavam de estudar e decidiram interromper os estudos, outros ainda não estavam de acordo com o formato das aulas ministradas.

O que encontraremos neste trabalho são seis diferentes histórias de adultos que passaram por interrupções no estudo, e que hoje estão em busca de melhores condições, sejam elas de saberes, de vida, de trabalho.

1.4 Estrutura do texto

Abaixo apresento a estrutura desta produção textual. O trabalho foi organizado em seis capítulos, sendo eles 1. Introdução, 2. Referencial teórico, 3. Metodologia, 4. A escuta como ferramenta de conhecimento da realidade: histórias singulares que se encontram na EJA, 5. Considerações finais e, por fim, Referências.

Em cada um dos capítulos há subitens que descrevem mais detalhadamente o modo como foi pensado e produzido o presente trabalho. Em metodologia, há o subitem 3.1 que

descreve com detalhes a escolha das escolas e primeiro contato com alunos entrevistados. O capítulo 4 foi dividido em 6 subitens que descrevem a relação com os alunos durante a entrevista, detalhes de suas falas, percepções da escuta, gestos e expressões, perspectivas dos alunos.

Há também um apêndice, no qual foi anexada a autorização para gravação e transcrição das entrevistas para este trabalho de conclusão de curso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação pública no Brasil é direito de todos e dever do Estado, garantida no Artigo 205 da Constituição Federal. Todos os brasileiros e brasileiras devem ter acesso ao ensino público e de qualidade. Na escola, portanto, se faz necessária a igualdade entre os seres humanos, bem como sua preparação integral para a vida. É preciso que o profissional de educação esteja apto a colaborar com a formação do indivíduo enquanto cidadão. Colocá-lo frente a frente com as mais diversas culturas, pessoas brancas e negras, orientações sexuais, a fim de trabalhar o respeito ao próximo. De certo modo, essa construção do ser humano como cidadão acontece (ou deveria acontecer) no ensino, desde os anos iniciais, como propõe uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p. 9)

Em teoria, a formação do ser humano no âmbito do ensino ainda em fase da infância e adolescência auxilia a prepará-lo à carreira acadêmica, ao mercado de trabalho, ou até mesmo para ambos, além, é claro, de obter formação social. Leontiev (1978) afirma que é condição para o desenvolvimento humano a relação do sujeito com os outros, não sendo possível essa formação individual apenas por meios próprios. Em outras palavras:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados [...], a criança [...] deve entrar em relação com os fenômenos do mundo do circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 290)

Entretanto, ao pensar nessa formação da criança em período de ensino inicial, quando, segundo Leontiev (1978), é condição necessária para seu desenvolvimento humano, um questionamento vem à tona: e os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação desde os anos iniciais, ou que ingressaram na instituição de ensino e em algum momento interromperam seu processo educacional do ensino nas fases da infância e adolescência? Esses alunos tiveram seu direito à educação barrado, não sendo, portanto, oportunizado o desenvolvimento social como defende o autor.

Para situações como esta, que aliás, não são raras, existe uma modalidade específica: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Segundo o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, (Lei 9.394/1996), a Educação de Jovens e Adultos – EJA assegura o ensino aos alunos,

que por motivos diversos interromperam seu ciclo de estudos no ensino básico, ou nem o iniciaram:

§ 1o . Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 2017, p. 30)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou o Parecer CEB nº 11/2000, que disserta sobre as funções e diretrizes da EJA. De imediato o Parecer, que é dirigido aos sistemas de ensino e respectivos estabelecimentos que se ocupam da Educação de Jovens e Adultos, estabelece que seja obrigatória uma formação continuada para docentes da EJA.

Além disso, o Parecer corrobora Fonseca (2007), quando diz:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (CNE, 2000, p. 5).

O Parecer nº 11/2000 traz características da EJA, e apresenta como função da modalidade a contribuição na vida de cada aluno e aluna, no que diz respeito à sua formação social, profissional e intelectual. Ainda segundo o Parecer, “[...] a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida é a função permanente da EJA que pode ser chamada de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.” (Parecer 11/2000, p. 5).

Segundo o documento, é devido a preocupações trazidas ao Conselho Nacional de Educação por meio de audiências públicas realizadas no país nos anos 1990 que o Parecer defende que “a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” (BRASIL, 2000, p. 8). No entanto, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada dezessete anos após a aprovação do Parecer, não aborda de modo próprio as necessidades pedagógicas da EJA, indicando que deve ser aplicado à Educação de Jovens e Adultos o mesmo modelo de ensino direcionado ao ensino fundamental e médio composto por alunos em fase da infância e adolescência.

Ainda que haja o direito de retorno aos estudos após sua interrupção, as dificuldades não parecem ser poucas. Conforme Barreta, Silva e Monteiro Júnior (2019), uma sala de aula de EJA, em geral, é composta por alunos do noturno que, em sua maioria, são trabalhadores, e carregam em si o cansaço de um dia árduo e rotina pesada, mencionando ainda que alguns

desses já estão há mais de trinta anos longe do ambiente escolar. São alunos de diversos segmentos, culturas, etnias e classes sociais. Trata-se, portanto, de alunos, em geral, marginalizados do sistema escolar, mas que trazem consigo uma forte história de vida, de trabalho, de família, de conhecimento. Aliás, seria de grande importância a valorização dessas histórias e conhecimentos pelos docentes desta modalidade.

Com tantas adversidades, podemos pensar que o aluno da EJA está um passo atrás do aluno que não interrompe o ensino. Entretanto, as dificuldades não param por aí. O vírus da COVID-19 transcendeu continentes, espalhando o caos sanitário por todos os lados, causando mais de 620 mil óbitos no Brasil, unidades de saúde lotadas, provocando uma grande transformação em todos os setores, inclusive na educação. No Brasil, ao ponto que essa realidade mundial parecia distante, repentinamente fomos condicionados a manter o distanciamento social, o uso de máscaras, entre outras medidas, e conseqüentemente, a presença escolar já não era mais permitida, tornando essa ação um risco à saúde pública.

De modo atropelado, e para minimizar a paralisação da educação brasileira, o ensino remoto surge como forma de dar andamento à educação no Brasil, não deixando desassistidas as crianças, jovens e adultos membros da comunidade escolar. Abro parênteses para ressaltar que, no Estado do Rio Grande do Sul, a plataforma escolhida como ferramenta de ensino “*Google Class-Room*” já existe desde o ano de 2016, mas nunca foi implantada e trabalhada, a não ser agora no início da pandemia, às pressas.

Segundo Costa, Sobrinho e Dias (2007), alunos da EJA, ao retornarem à escola, realizam uma busca ativa e pessoal que vai muito além do conhecimento, buscam direitos, dignidade, inclusão social e principalmente melhor condição de vida. Será que essa busca foi possível em período de pandemia? Para Charlot (1996), a escolaridade como história pode ser percebida por meio de entrevistas:

É essencialmente por meio das entrevistas, ancoradas por certas passagens dos inventários de saber, que podemos analisar as histórias escolares dos jovens. São histórias no sentido pleno do termo: elas se constroem através de conhecimentos, encontros, rupturas e não se pode saber o final de maneira certa, pois não se pode conhecê-las de antemão. (CHARLOT, 1996, p. 53)

Essa busca ativa citada pelos autores pode ser percebida na obra de Charlot, no entanto, ele argumenta que existem diferentes sentidos no retorno à escola, no que denomina mobilização em relação à escola:

A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas. [...] Alguns são absorvidos por problemas pessoais. [...] Outros esperam que o tempo os faça crescer, e assim, automaticamente, adquirir “sabedoria”. (CHARLOT, 1996, p. 53)

Ele diz que para esses dois casos, a escola não faz sentido. Existem alunos que dão sentido pontual à escola, esperando que ela lhes proporcione um conhecimento específico, ou uma disciplina específica. Há também aqueles que desqualificam a escola em face da vida profissional, como diz um dos entrevistados de Charlot: “O interessante é o que acontece no exterior da escola. É lá que se aprende a verdadeira vida, porque a escola é legal, mas para o que se deve fazer ela não é indicada, do meu ponto de vista.” (CHARLOT, 1996, p. 55). Para esse aluno, a escola e os componentes curriculares não contribuem para o seu avanço pessoal e profissional. Apresento essa referência para citar que as entrevistas que realizei com os seis alunos indicam diferentes sentidos na ida à escola.

Dialogar sobre a Educação de Jovens e Adultos não é tarefa fácil, pois envolve uma reflexão voltada a um grupo de pessoas específico, que necessitam de um olhar atento às adversidades que enfrentam, além, é claro, de uma educação que valorize os seus diferentes saberes. Diante disto, o trabalho seria mais bem aproveitado se houvesse a participação dos próprios sujeitos da EJA para enriquecer de detalhes as considerações propostas neste trabalho.

A Educação Matemática, segundo Baraldi e Rios (2019), em geral utiliza metodologias de abordagem qualitativa e muitas delas têm como suporte a oralidade. Conforme os autores, no início dos anos 2000, a História Oral era pouco mobilizada em Educação Matemática. Já quase vinte anos depois, a História Oral tem se feito presente com grande intensidade nas pesquisas qualitativas, pois possibilita compreensões e atribuições de significados singulares aos diferentes aspectos do objeto de pesquisa. Com inspiração na História Oral, buscamos a escuta das memórias e vivências de seis alunos da rede municipal e estadual de ensino, por meio de entrevistas.

3 METODOLOGIA

As narrativas são ferramentas de pesquisa qualitativa que, segundo Nacarato, Passos e Silva (2014), vêm ganhando força na Educação Matemática:

[...] temos identificado o quanto o uso das narrativas vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação Matemática, principalmente no campo da formação docente. Possivelmente esse interesse crescente seja decorrente da importância dada à historicidade, aspecto marcante das narrativas, tanto como prática pedagógica quanto como abordagem potencial para a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática. (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 701)

As autoras defendem que a grande contribuição das narrativas em Educação Matemática é oportunizar e publicizar histórias de vida, História Oral, narrativas de aula, escritas de si, memórias de formação, a partir de um olhar voltado aos contextos da sala de aula.

Argumentam que a História Oral, como ferramenta de pesquisa, anuncia cuidados especiais no tratamento, lidando com individualidades que cada um quer imprimir para o entrevistador, com conquistas, dramas e aflições. De fato, a partir de entrevistas, pude perceber e relatar expressões verbais e faciais, atitudes e comportamentos, aspectos esses que um questionário/formulário estático não poderia proporcionar.

Azevedo (2015) afirma, ao realizar uma pesquisa em seu trabalho de conclusão de curso, que os alunos investigados da EJA responderam, em sua maioria, o questionário de forma breve, em no máximo duas linhas. Além disso, muitos deixaram perguntas em branco. Segundo a autora, percebeu-se uma falta de interesse dos alunos pelo questionário.

A proposta é que a fonte oral oportunize novas perspectivas à historiografia recente, como afirma Alberti (1989):

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisa sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1989, p. 4)

Sendo assim, este trabalho propôs um diálogo em ambiente virtual com três alunos da rede municipal e outros três alunos da rede estadual de ensino, os seis alunos vinculados à EJA, no município de Porto Alegre. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo como fundamentação teórica Goldenberg (2004). A autora faz menção a alguns métodos de pesquisa qualitativa, dois deles são a observação e a entrevista:

A observação direta, apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações. Essa técnica, complementada pelas técnicas de entrevista em profundidade, revela o significado daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado. (GOLDENBERG, 2004, p. 34)

Ibrahim (2014) traz elementos da produção de Alessandro Portelli, *A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais*, afirmando que a subjetividade do entrevistado pode ser relevante para o objetivo da pesquisa, sendo ela a maior riqueza que terá o entrevistador. Segundo Portelli, não haverá a certeza dos fatos, mas a história está contada de forma verdadeira. A História Oral pode revelar fatos que a história escrita jamais revelaria. Além disso, foi proposto um roteiro como forma de condução para as entrevistas, ao qual os alunos não tiveram acesso, a não ser no momento da entrevista conforme foram questionados. Portanto, optei por entrevistas semi-dirigidas, auxiliadas por um roteiro, mas que não foram entrevistas delimitadas e fechadas. As conversas aconteceram de forma aberta, evitando respostas curtas como sim ou não. Além de questionar seus dados pessoais como nome, idade, endereço residencial, foram perguntados aspectos que os motivam a permanecer nos estudos; fatores que os levaram a interromper a escola; como acontecem atualmente as aulas de matemática na pandemia; suas lembranças escolares e o processo que os retirou da escola. Além disso, foram questionados sobre as suas expectativas enquanto alunos da EJA.

As entrevistas aconteceram de forma individual, por aplicativo de maior acesso do aluno, e analisadas posteriormente para a produção deste texto.

Matos e Senna (2011) afirmam que a história oral apenas suscita, jamais soluciona questões. No entanto, o esperado era que as entrevistas realizadas apresentassem possíveis respostas à questão que norteia este trabalho, no que diz respeito a como os alunos vivenciam o ensino da matemática em tempos de pandemia na Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, sim, elencam questões que não serão respondidas, mas problematizadas, sendo essas algumas das situações enfrentadas diariamente por sujeitos que compõem a educação brasileira.

3.1 O contato e a escolha das escolas

Não estava em meus planos a realização de estágio de docência em educação matemática no semestre acadêmico 2021/1, uma vez que ainda aconteceria de forma remota. Entendo que lecionar presencialmente ou no modo de ensino remoto emergencial – ERE tem o mesmo grau de importância. Entretanto, estar em sala de aula, no contato com alunos e

alunas, trocar experiências, compartilhar momentos presenciais me traz uma sensação de êxtase. Sendo assim, optei por não cursar a disciplina de Estágio de Docência em Educação Matemática neste semestre em razão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ainda adotar o ensino remoto emergencial – ERE. Uma vez não inserida em contexto escolar no momento da realização do TCC, optei por escolas com as quais eu já tivesse algum vínculo acadêmico e que poderiam constituir o cenário para a pesquisa em questão. A partir daí, conversei com o professor Miguel Meirelles, da Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, que em um determinado momento me acolheu como estagiária acadêmica em sua escola, e com a colega de graduação Maria Gabriela, docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire. Ao apresentar a proposta de pesquisa, mostraram-se dispostos a auxiliar, realizando o primeiro contato com os alunos da EJA e convidando-os a colaborar com o trabalho.

Para que as entrevistas fossem realizadas, os professores repassaram o contato de *whatsapp* de cada aluno interessado. Ao todo, oito alunos demonstraram interesse. Desses oito que iniciaram comigo a combinação de data e horário para a conversa, seis a efetivaram, três de cada escola. As entrevistas aconteceram por vídeo-chamada, no mês de setembro, em geral, depois das 23 horas, horário em que retornavam às suas casas.

4 A ESCUTA COMO APROXIMAÇÃO DA REALIDADE: Histórias singulares que se encontram na EJA

Cuidar de irmãos mais novos, gravidez precoce, necessidade de trabalho, falta de interesse nos estudos, perda de familiares, *bullying*, dificuldade de relacionamentos, preferir/necessitar do ensino a distância, trabalhar na escola, auxílio dos filhos para o ensino da matemática, utilizar ou não a realidade social para entender a matemática, são temas que surgiram na conversa com seis alunos da modalidade EJA. São histórias singulares, distintas, e que se cruzam na Educação de Jovens e Adultos.

Dos seis alunos, três estão vinculados à Totalidade 5, ou seja, anos finais do ensino fundamental, e outros três ao ensino médio, anos 1º e 2º. Os três alunos da T5¹, ou melhor, alunas, estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, já os outros três alunos frequentam a Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank. As idades dos entrevistados variam de 18 a 48 anos.

Uma mesma modalidade, um único município, porém, histórias de vida e faixas etárias diversificadas, maneiras distintas de lidar com aulas matemáticas, métodos de estudo diferentes, sentidos escolares parecidos, perspectivas de futuro semelhantes.

Algumas histórias se aproximam, outras se afastam. E, de imediato, um elemento comum a todos e que chamou a atenção foi que o retorno aos estudos foi algo planejado por mais de ano, às vezes, alguns bons anos. A vontade de concluir a etapa do ensino médio é um sentimento que persiste entre os seis entrevistados, ou seja, de algum modo, a escola parece fazer sentido para eles. Até mesmo a aluna de apenas 18 anos, quando interrompido seu ciclo do ensino, já previa como meta retornar neste ano à EJA.

Os alunos mostraram-se felizes em serem ouvidos. O primeiro contato com eles aconteceu via ligação ou whatsapp, e um dos alunos disse: *“Que legal! Ninguém me perguntou sobre minha história. Espero poder ajudar.”* Durante as entrevistas, questionaram sobre a pesquisa e comentavam detalhes de suas trajetórias sem que eu precisasse perguntar. Isso me fez refletir sobre quantas vezes foram questionados sobre suas histórias, suas trajetórias e os motivos pelos quais estão onde estão. A verdade é que as entrevistas dizem mais do que foi perguntado.

1 - A Educação de Jovens e Adultos organiza-se por Totalidades: Totalidades 1 e 2 compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Totalidades 3 a 6 abrangem anos finais do Ensino Fundamental. E por fim, as Totalidades 7 a 9 compreendem o Ensino Médio.

4.1 Memórias da escola

Uma das vontades desta licencianda era escutar suas trajetórias do ensino na infância e adolescência, dentro e fora da sala de aula, de modo que essa conversa oportunizasse a investigação do que os levou a interromper os estudos ainda em fase adolescente. Aqui as histórias se aproximam. Cinco dos entrevistados reside hoje em bairros periféricos de Porto Alegre, como Bom Jesus e Lomba do Pinheiro. Além disso, dizem ser alunos que se transferiram de uma escola para a outra, em geral, mais de duas vezes, em fase adolescente.

Perguntadas suas lembranças do ensino, alguns dos entrevistados definiram a frequência na escola como obrigação: *“Eu ia porque era obrigado.”*; *“A gente ia por obrigação.”*². Perguntados sobre como aconteciam as aulas de matemática e qual o sentimento sobre a disciplina, cinco dos seis alunos disseram não lembrarem das aulas. Após negar as lembranças, um deles disse: *“Eu não lembro de nada, só lembro que aprendi as horas na escola, depois aprendi as contas de mais, de menos, de vezes, depois veio a divisão. Isso eu lembro.”* Podemos elencar algumas reflexões sobre essa “falta de lembrança”: talvez a escola não fizesse sentido para os alunos. Charlot (1996) argumenta que se um aluno não vê sentido na escola, possivelmente ou não a frequentará, ou se deixará levar por colegas. Se isso é verdade, talvez a falta de memória seja consequência da falta de sentido escolar. Ou, ainda, podem ter optado por não dar detalhes de suas lembranças com receio de errarem na menção a conteúdos matemáticos. Outra aluna mencionou as lembranças que tinha do laboratório de ciências na escola particular em que estudava. Nesse trecho pode-se notar que os alunos frequentaram escolas diferentes, umas com mais recursos, outras com menos. Uma aluna da Escola Saint Hilaire contou que apesar de o seu ensino ter sido *“tranquilo”*, *“Eu era uma guria muito terrível, muito danada, não vou mentir, os professores não me aguentavam. Que minha filha não esteja escutando.”* Ela relatou não ter mais *“paciência”*: *“Na verdade eu parei porque queria trabalhar, queria ter meu próprio dinheiro, e também porque eu já não tinha mais paciência mesmo, não vou te mentir.”* Apesar de ter parado de estudar por vontade própria, não se pode afirmar que essa aluna não sofreu exclusão. De certo modo, se houvesse uma busca ativa de alunos que se enquadram nessa situação, talvez não houvesse a interrupção do estudo. Porém, são apenas suposições a partir do que relata a aluna.

Por outro lado, das memórias que surgiram imediatamente à pergunta, uma delas me chamou a atenção: um dos alunos contou, sem que eu perguntasse sobre as aulas de matemática, que ele era afeto às ciências exatas. Disse que na cidade em que morava, havia

um concurso chamado “Aluno Ouro”, no qual tornava-se medalhista municipal o aluno que se destacasse em determinada matéria. Quando estudante da oitava série, hoje no nono do ensino fundamental, esse aluno foi medalhista, ganhando o concurso matemático da cidade. Neste momento a entrevista por vídeo pôde me proporcionar observar suas expressões faciais e movimentos corporais. Nitidamente esse fato é algo que orgulha o aluno ao contar.

4.2 Pausa no ensino da infância e adolescência

Diversos são os motivos envolvidos na interrupção do ensino. Neste caso, as histórias afastam-se e aproximam-se ao mesmo tempo. Nas entrevistas, os alunos apresentaram diferentes fatores que potencializaram a opção pela suspensão das aulas, fatores esses que vão desde a busca no mercado de trabalho oportunizando o auxílio financeiro, até gravidez precoce, vergonha, *bullying*, falta de interesse pelos estudos.

Desde a primeira entrevista os motivos foram surpreendentes. Uma das alunas entrevistadas relatou que engravidou aos dezesseis anos e interrompeu o ensino por sentir vergonha ao encarar alunos e professores. Dois outros entrevistados necessitaram trabalhar e por isso não conseguiriam administrar estudo e trabalho. Outra aluna, que tem outros nove irmãos, disse interromper o ano letivo em função de auxiliar no cuidado com os seus irmãos: *“Eu e meu irmão mais velho sempre acabamos tendo muita responsabilidade com os mais novos, com a casa, ajudando a mãe. A gente começou a trabalhar muito cedo, com 9, 10 anos. A gente sempre ajudou no estudo dos mais novos, mas nós fomos ficando para trás. Meu irmão mais velho depois conseguiu concluir os estudos, mas eu parei no tempo”*. Dois dos alunos entrevistados apresentaram histórias diferentes, porém aproximadas. Um dos alunos, o “aluno ouro”, relatou que perdeu sua mãe com câncer e que isso o levou a ficar disperso nas aulas. Além disso, disse ele que estava acima do peso, sendo vítima de *bullying* dentro da escola por um longo período. Segundo ele, a perda familiar somada ao preconceito o levou a discutir com professores e a diretora da escola. A partir do ocorrido, relatou que a direção escolar o chamou para conversar questionando o seu motivo de permanência na escola. Após essa conversa, decidiu interromper os estudos. Na continuidade da entrevista, afirmou que anos depois se matriculou em uma escola, mas: *“Eu tava meio desligado, eu ia para a escola, mas não ficava dentro da sala de aula. Eu acho que estudei uns dois ou três meses e depois acabei abandonando tudo.”*

A aluna de apenas 18 anos relatou que houve um período em que se destacava nas aulas, era bastante aplicada, apesar de ter sido reprovada em um determinado ano. No entanto,

contou ela que a escola que frequentava adotara o projeto chamado “Acelera”, do Instituto Ayrton Senna, pelo qual a escola unificaria em uma única turma, alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Seriam priorizados os conteúdos dos 6º e 7º anos, e resumidos os conteúdos dos 8º e 9º anos. Segundo a aluna, o objetivo do projeto era acelerar o processo de ensino com aqueles alunos que se destacassem nessa turma. A aluna entrevistada foi uma das únicas duas que se destacaram, em uma turma de vinte e dois alunos, sendo transferida para o 1º ano do ensino médio imediatamente. Ela relatou que não conseguiu acompanhar os colegas do ensino médio por faltar-lhe conhecimento. Sabedora disso, solicitou à direção o seu retorno ao 8º ou 9º ano, o que foi negado, baseando-se no argumento de os professores daqueles anos não conseguirem dar a atenção devida à aluna sobre os conteúdos já trabalhados. Sendo assim, optou pela desistência dos estudos, aguardando completar seus dezoito anos para matricular-se na EJA. Afirmou ainda que, como estava trabalhando, optou também por permanecer no emprego e romper com a escola momentaneamente.

Sobre essas duas últimas situações, o sentimento interpretado no momento da entrevista foi de solidão: sentiram-se sozinhos, sem alternativas, sem novos encaminhamentos, sem ajuda. Hoje os caminhos são diferentes, há o acompanhamento do Conselho Tutelar, por exemplo, caso haja evasão escolar. Será que houve algum tipo de falha no sistema público? Foram alunos desassistidos por quem deveria garantir seu direito à escola? Não consigo responder a esse questionamento com convicção, pois não acompanhei os fatos. Aproveitando, apresento as ideias de Portelli (1996), que em sua obra *A Filosofia e os Fatos*, aponta para a subjetividade da história oral e diz:

Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência: será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais. [...] não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem não pode haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de forma verdadeira. (PORTELLI, 1996, p. 4)

Considerando suas ideias, as histórias são impactantes e contadas de forma verdadeira, pois são o que contam os alunos entrevistados, embora eu, entrevistadora, não tenha a certeza dos fatos relatados.

É diferente ler algumas produções textuais acerca das realidades que envolvem alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos e escutá-los. Isso se mostra no artigo de Gonçalves Junior e Dione Lucchesi de Carvalho, *Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina de Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática (2014)*. No texto, os autores argumentam que não se pode mudar o que se viveu, mas com a pesquisa narrativa o entrevistado olha mais uma vez, com outros olhos, para um passado recente de sua história e escolhe o que deseja falar. Talvez a escuta nos faça refletir

sobre o processo de aprendizagem de cada indivíduo e o modo como ele acontece e porque acontece, no lugar de olhar para o todo, ou seja, valoriza a singularidade do aluno entrevistado. Dergam (2014) apresenta em seu Trabalho de Conclusão de Graduação aspectos trazidos por Charlot e diz: “... ele [o aluno] também é um sujeito singular com sua própria história e com sua maneira particular de interpretar o mundo e de se relacionar com o conhecimento.” (DERGAM, 2014, p. 12)

4.3 Mobilização e motivação: o movimento interno e externo para o retorno

A rotina de estudos não é fácil. Independentemente do nível, é preciso dedicação, tempo, esforço. Retornar ao ensino depois de anos de afastamento, após a idade adulta, possivelmente com filhos, casa, família constituída, ou seja, maiores responsabilidades, é uma decisão ainda mais delicada a ser tomada. É preciso um grande impulso para essa retomada.

Charlot (2000) destaca a diferença entre mobilização e motivação. Diz que mobilização está relacionada ao movimento interno, refere-se a um sentimento que vem de dentro do sujeito. Enquanto isso, a motivação é elemento de ações externas, algum estímulo de fora ou de outra pessoa que motive o sujeito. Aqui parece que a mobilização é a principal ferramenta de retorno, é uma vontade comum existente dentro de cada aluno e aluna entrevistada. Entretanto, segundo os alunos, também houve motivações de professores, colegas e familiares, sobretudo filhos e filhas.

São seis histórias diferentes, mas com anseios em comum. Relataram todos que o retorno não foi uma decisão repentina, mas muito pensada e avaliada. Uma das alunas contou que se sentia desanimada toda vez que pensava em retornar: “*Na verdade mesmo eu já tinha isso na cabeça há uns dois anos, porque onde eu trabalhava a nossa supervisora exigia que a gente voltasse a estudar. Mas aí eu precisei de um empurrãozinho que a SMED³ exigiu de nós, né, aí quando eu ia pra me inscrever eu desanimava, desistia.*” As três alunas da Escola Saint Hilaire, na Lomba do Pinheiro, também trabalham na escola. Elas são trabalhadoras de uma empresa de limpeza terceirizada contratada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que presta serviços também na escola. Elas têm a função de auxiliar de serviços gerais. Perguntadas sobre as motivações do retorno à escola, disseram que um dos requisitos para assumir a vaga na empresa era o diploma do ensino fundamental completo, ou em andamento, e por isso optaram juntas por dar início a essa jornada. Entretanto, o retorno já era um plano considerado há mais de ano por todas elas. Ou seja, já existia uma mobilização, ainda que

silenciosa. Uma dessas três alunas, ao ser questionada sobre o seu retorno, contou mais: “*Na verdade foi passando o tempo e tu vai vendo a falta que o estudo faz pra tudo, né. Hoje eu tenho três filhas, né. Duas filhas são formadas, uma em pedagogia, a outra é formada em hotelaria e está fazendo técnico de enfermagem, e tenho a filha menorzinha de 10 anos. Pude acompanhar o brilho no olhar dessa aluna falando das filhas formadas, com profissões já definidas. De certa forma, me parece que isso foi além de ela incentivar as filhas a estudarem, foi também o ato das filhas incentivarem a mãe a retomar os estudos. Charlot (1996) diz que “A demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso, mobilização em relação à escola.”. Essa mesma aluna ainda continuou: “e pra mim não perder a vaga da empresa, eu me inscrevi no EJA⁴.” Apesar de essa aluna não ter concluído o seu ensino na juventude, segundo ela, incentivava as filhas a estudarem. Podemos pensar que ela se baseava em sua própria realidade e na dificuldade de conquistar uma vaga de trabalho que lhe proporcionasse melhores condições financeiras. Nota-se, portanto, que de certo modo deu às filhas o apoio que não teve em algum momento, e talvez isso tenha sido fundamental para que permanecessem na escola. Parece que estamos diante de um ciclo: a aluna entrevistada não deu continuidade ao estudo quando nova, e baseou-se na sua história para motivar as filhas. Por sua vez, as filhas basearam-se nas suas histórias para motivar a mãe.*

Em geral, o principal objetivo citado pelos entrevistados ao retomarem os estudos girou em torno de conquistar melhor vaga no mercado de trabalho. É fato que as pessoas menos escolarizadas enfrentam um mercado mais restrito. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2018, mostraram que as vagas para trabalhadores sem instrução ou com menos de um ano de ensino recuaram 19,9% em comparação ao ano anterior. Já para os trabalhadores que concluíram o ensino médio, as vagas cresceram 2%, e para trabalhadores com ensino superior concluído, as vagas aumentaram 5,3% (Educa + Brasil, 2018). Apesar do aumento da empregabilidade, houve uma queda de vagas de trabalhos formais em todos os níveis de escolaridade abaixo do ensino médio, segundo estudo realizado pelo pesquisador Sergio Firpo, professor do Insper - Instituto de Ensino Superior e Pesquisa, de São Paulo, confirmando a tese de que quanto menor a escolaridade, maior a chance de ficar desempregado. A percepção da necessidade do ensino, segundo eles, veio nesses anos de afastamento da escola, quando ficaram para trás na concorrência de vagas de emprego, e a preferência era por quem comprovava a certificação, contaram.

Charlot (1996) sustenta que para alguns alunos a relação com a escola não implica em relação com o saber:

Não se trata para eles de ir à escola para aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão, mas sobreviver o mais possível na instituição escolar, o que possibilita uma boa profissão. Claro, numa sociedade em que predomina o assalariado e em que o acesso aos empregos depende, em grande medida, do nível escolar alcançado, é realista esperar da escola uma boa profissão e uma bela vida. (CHARLOT, 1996, p. 55)

Ao longo do tempo e sem ensino fundamental e médio, perceberam que estavam sendo excluídas do direito ao trabalho e renda: “*O mercado competitivo de trabalho. Tu vai disputar qualquer cargo aí, eles querem o ensino médio.*” Segundo as entrevistas, essa foi a principal motivação para o retorno, mas não para a permanência, como mostram os itens seguintes desta produção textual. Será, então, que há mesmo mobilização além de motivação?

4.4 Convivendo com a matemática e a pandemia

Aqui as trajetórias se diversificam bastante. Há relatos distintos, inclusive, sobre uma mesma aula. São memórias recentes que podem contribuir para um estudo mais aprofundado do ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos.

A pandemia que se instaurou no Brasil desde março de 2020 obrigou ao distanciamento social como uma das medidas de prevenção de contágio da Covid-19, e por conta disso, o Decreto nº 55.241, de 10 de maio de 2020, do Estado do Rio Grande do Sul, determinou a suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais, dos estabelecimentos de educação situados em território gaúcho. Por um lado, o ensino remoto colaborou na rotina de alguns alunos, de modo a permitir um estudo em ambiente individual, sem que houvesse o deslocamento até a instituição de ensino, como relata um dos alunos: “[...] mas eu prefiro mil vezes o ensino remoto. Se tu está em casa, tu não precisa dividir o teu espaço com ninguém, o mesmo ar, nem nada. Remoto é bem melhor.” Em contraponto, existem aqueles alunos que preferem ou necessitam de explicações pessoais por parte dos professores. Sentem-se mais seguros em aprender estando em sala de aula: “*Eu tenho certeza que se estivesse em uma sala de aula com professor ali ensinando, eu não teria tanta dificuldade feito eu tenho hoje em dia.*” Será que essa certeza de melhores condições de aprendizado no ensino presencial vem da memória anterior, ou seja, do período em que frequentou a escola? Pode-se pensar também que a interação entre aluno-professor, aluno-aluno colaborava para o seu aprendizado?

Nas entrevistas realizadas aparecem as duas situações. Uma das alunas relatou que só se permitiu retornar ao estudo na EJA por existir a modalidade de ensino remoto, pois sua jornada de trabalho se estende das 12 às 21 horas. Neste caso específico, o ensino remoto colaborou com a retomada da vida escolar desta aluna. Por outro lado, não possibilitou sua interação social com a comunidade escolar. Ainda, há aqueles alunos que relataram não ter dificuldades em estudar de forma online. Ora, à primeira vista, alunos da EJA são marginalizados, excluídos, vítimas dos sistemas e, portanto, entre outros direitos, não têm acesso à informação, por exemplo. No entanto, saliento que a facilidade de acesso à internet desses seis alunos foi uma surpresa positiva descoberta no decorrer das entrevistas. Todos os seis relataram ter acesso à internet para a realização de estudos, pesquisas e acompanhamento das aulas à distância.

A principal questão que quero discutir é como os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm vivenciado o estudo em tempos de pandemia, sobretudo o ensino da matemática. Como lidam com todas as adversidades impostas, sejam elas pessoais ou sociais, realidade das escolas que frequentam e ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, foram incluídas no roteiro de entrevista questionamentos como: como acontecem as aulas de matemática na tua escola? Como tu fazes para estudar o conteúdo trabalhado? Como acontecem as trocas de informações entre os colegas de aula? Vocês conseguem ajudar uns aos outros? Como te sentes em relação às aulas da EJA em meio à pandemia?

Um dos alunos matriculados na Escola Anne Frank, ainda que estivesse já no ensino presencial, contou sua experiência com o remoto: “[...] Já no segundo semestre eu comecei ele lá e o professor de matemática não era o mesmo. Ele era bem ‘largadão’, não usava quadro, só fazia a gente escrever, ele não tinha nenhuma forma de mostrar para a gente as contas. Mas eu acho que matemática e física, todo professor deveria ter um quadro, principalmente no remoto, pra mostrar como se faz a conta.”

A Escola Saint Hilaire, zona Leste de Porto Alegre, trabalhou de forma remota até o segundo semestre de 2021. Conforme as alunas entrevistadas, a EJA adotou o método de ensino por folhas impressas com atividades para cada disciplina, disponíveis na secretaria da escola. Não há, portanto, vídeo-aulas e aulas online em tempo real. Ainda segundo as entrevistadas, os alunos e alunas da EJA deslocam-se até a escola para retirar materiais com exercícios, a fim de resolvê-los e devolvê-los na data combinada. As três alunas da T5 desta escola também são funcionárias, e por essa aproximação com a escola dizem conseguir auxílio dos professores que lá estão, o que, segundo elas, não acontece com os demais colegas que não trabalham lá. Em matemática, especificamente, o conteúdo estudado no momento da

entrevista envolvia multiplicação e divisão, algoritmo de Euclides, resolução de problemas: *“De início foi fração decimal, unidade, dezena, essas coisas, tudo incluindo as operações com alguns problemas que abrange este tipo de conteúdo. Mas eu tenho bastante dificuldade. Como estou há muito tempo sem estudar, e tem muito raciocínio lógico, eu tenho que pensar para aprender e conseguir fazer o exercício.”* *“Tenho que pensar para aprender”*. Esse trecho mostra que, apesar da dificuldade que ela enfrenta, se esforça para acompanhar os conteúdos trabalhados. Isso significa, de acordo com Charlot (1996), que a escola faz algum sentido para ela. E se ela aprende, não só a escola faz sentido, mas a matemática também começa a fazer sentido. Além disso, é interessante a utilização do termo “raciocínio lógico” por parte da aluna. Será que ela percebe raciocínio lógico em todos os conteúdos matemáticos trabalhados?

As alunas desta escola relataram ainda que, apesar da ajuda que recebem dos professores e dos filhos (uma das alunas, inclusive, tem sua filha integrante da turma T6 na mesma escola), elas têm bastante dificuldade em solucionar problemas matemáticos. São falas como *“Aqueles problemas, eu leio, mas não entendo, aí geralmente minhas filhas me ajudam, nunca me dão a resposta, mas vão perguntando coisas, me fazendo pensar, até que consigo entender o que tá pedindo”* e *“Às vezes peço ajuda para os professores lá na escola quando não entendo o que tá pedindo.”* que aparecem nas entrevistas. Também dizem que enfrentam dificuldades em aplicar o algoritmo, pois sabem apenas realizar operações “*de cabeça*” e na calculadora: *“Ah, a gente não lembra de muita coisa, por exemplo, as contas básicas de mais, de menos, de vezes, eu quase não lembrava como fazer, assim, colocando no papel, né. De cabeça até sei. Mas aos poucos está indo”*. O fato de operacionalizar com facilidade “*de cabeça*”, mas não no papel, parece bastante característico da EJA. Muitos alunos há tempos não frequentavam a escola, porém têm rotinas de supermercado, de banco, de contas no geral, o que requer a realização de cálculos com operações matemáticas. No entanto, realizar essas operações matemáticas não tem sido tarefa fácil. Essa realidade se fez presente nos estágios obrigatórios realizados na EJA por esta licencianda.

Disseram elas que estudam bastante assistindo vídeo-aulas no *Youtube*, por exemplo. Ainda, relataram que trocam informações entre colegas por *whatsapp*, e com esses recursos todos conseguem evoluir no estudo da matemática, ainda que aos poucos.

Já a Escola Anne Frank, na zona central de Porto Alegre, adotou, a partir do segundo semestre de 2021, o ensino presencial. Segundo um dos alunos vinculados à escola, o uso de máscara e distanciamento social são como “*regra*” para que as aulas presenciais aconteçam. Essas medidas são orientações dos Ministérios da Saúde e Educação, divulgadas a partir de

um documento elaborado para o retorno às aulas presenciais com segurança - *“Orientações para a retomada segura das atividades presenciais nas escolas de educação básica no contexto da pandemia da COVID-19”*.

Perguntados sobre o ensino da matemática, os três alunos que estudam na escola relataram diferentes opiniões. Os dois alunos da turma 101, primeiro ano do ensino médio, Totalidade 7 da EJA, contaram que o conteúdo trabalhado no momento das entrevistas era equações de 1º grau, mas à sua maneira: *“a gente tá tendo umas contas de número e letra junto, onde tu tem que descobrir o valor do x”*. Essa fala é o modo como o aluno consegue explicar o que ele percebe do conteúdo matemático. No entanto, a não utilização de termos técnicos para explicar o conteúdo não significa que para ele a matemática não faça sentido. E anterior a esse conteúdo, disseram ter estudado operações com números decimais. Um dos alunos entrevistados disse que não tem ideia do que fazer com essas operações, ainda que a turma já tenha avançado no conteúdo. Argumentou: *“a professora coloca esses números com vírgula no quadro, e diz pra gente resolver, mas é diferente de contas de mais e de menos”*. Solicitei que me desse um exemplo de como isso acontece, então ele continuou: *“tá, parece ser uma conta simples, mas não é: ela colocou no quadro o número (3 + 4,5) e perguntou quanto que dava. Eu não sei fazer isso. Me explica, tu que é professora deve saber explicar”*. Então respondi: *“Vamos utilizar dinheiro como facilitador que é algo que nós todos estamos acostumados a lidar: Se tu tens R\$ 3 (três reais) em um bolso e mais R\$ 4,5 (quatro reais e cinquenta centavos) em outro bolso, quanto tu tens no total?”*, “R\$ 7,50”, disse ele imediatamente. O saber do aluno relacionado a dinheiro, neste caso, facilitou o entendimento do conteúdo.

Na experiência de estágio na Escola Salomão Watnick, em 2018, com alunos surdos, depois de algumas aulas utilizando algoritmos sem muito sucesso, planejamos uma atividade diferente. Levamos mercadorias como bebidas e comidas disponíveis em qualquer mercado, colocamos preços em cada item, distribuimos aos alunos dinheiro do jogo “Banco Imobiliário” e fomos às compras, mesmo dentro da sala. A intenção era praticar as quatro operações básicas com pagamentos e trocos. Além de mostrarem-se entusiasmados, foram excepcionais em seus cálculos mentais, não apresentando dificuldades, inclusive respondendo com certa rapidez. O aluno da Escola Anne Frank continua: *“Ah, a professora vem, por exemplo, com essa questão do x ali. Ela dá 2 ou 3 exemplos, aí depois a gente tem que fazer. E daí, né, tipo, o conteúdo que ela passa lá não tem nada a ver com o que a gente vê ou vive na rua. Nesse tempo todo que fiquei sem estudar, eu não vi nada de x (risos). Eu não sei nem porque temos que estudar esse conteúdo.”*, ou seja, a matemática precisa fazer sentido para o

aluno, e contextualizá-la conforme a rotina dos sujeitos da EJA pode ser uma das alternativas para contribuir com o ensino de cada aluno e aluna.

Uma aluna da turma 101 diz sobre o ensino remoto: “*Olha, se fosse de forma remota eu estava ferrada. (risos)*”. E continua: “*Os alunos que estão comigo, estão na mesma situação que eu, a gente realmente precisa de várias explicações, porque eu noto que muitos deles sempre pedem pra professora repetir. Eu nunca vi a professora se negar a explicar de novo, ela sempre tenta explicar o máximo que ela consegue. Ela sempre tenta deixar bem explicado pra que a gente não saia da sala de aula sem entender.*” Daqui, podemos concluir que a professora parece empenhada em contribuir com a formação dos alunos da EJA, embora o aluno anterior não tenha compreendido o conteúdo como mencionado acima. Cabe ressaltar a argumentação de Charlot (1996) quando tenta perfilar um bom professor: “o bom professor se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar”. E continua: “[...] uma forte correlação aparece entre ‘gostar do professor’ e ‘gostar da matéria’.[...] essa constelação mantém a mobilização escolar do aluno, evita que ele se perca [...]”. Além disso, parece ser um espaço de acolhimento. No entanto, um aspecto que chamou a atenção é que essa aluna tem 18 anos, recém saída da escola, e encontrou na sala de aula da EJA as mesmas dificuldades de aprendizagem que alunos que estão há anos sem estudar.

O aluno matriculado à turma 201, segundo ano do ensino médio, relatou que em um determinado momento, quando aluno da EJA em uma escola na zona sul de Porto Alegre, estudou de forma remota. Lá, contou ele, sua professora lecionava de casa, utilizando um quadro para explicar, com iluminação, tornando a aula nítida. Perguntado sobre sua preferência pelo ensino remoto ou presencial, disse que o aprendizado depende do esforço do aluno, que o professor é mais uma ferramenta, assim como vídeos, livros, internet. Ainda assim, disse que ele e alguns colegas seus preferem o ensino presencial para entender a matemática.

Desempregado, disse que consegue tempo para ajudar seus colegas com as tarefas de aula. Aliás, este sujeito é o “aluno ouro”, lembram? Tratando da mesma professora da turma 101, relata que ela tem paciência ao ensinar aos alunos da EJA, no entanto, disse que ajuda os colegas de outra forma: “*A professora chega e diz: ‘Gente, eu tenho $(-2+1)$, quanto que fica?’ E aí fica aquele silêncio. Aí a minha colega disse: ‘Eu não sei essa aqui’. Aí eu disse: Tu está devendo R\$ 2 (dois reais) e tu só tem R\$ 1 (um real) para pagar. Tu vais ficar devendo ou vais ficar quitado? ‘Vou ficar devendo’. E quanto que tu vais ficar devendo? ‘Vou ficar devendo R\$ 1 (um real).’ Então, é simples, é matemática, não tem mistério, eu aprendi assim.*”

Há diferentes relações estabelecidas dos alunos com a matemática. Para aqueles que desejam apenas conquistar uma melhor vaga de emprego, não acham importante a matemática e até mesmo nem gostam, existe uma relação frágil com a escola, com a matéria. Segundo Charlot (1996), “[...] a relação com a escola é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante.” Não parece, portanto, ser o caso desse aluno. Desde novo, conforme contou, tem uma forte relação com a matemática, o que segue até os dias atuais, e ainda importa-se em contribuir no fortalecimento da relação dos outros colegas com a matemática.

Todas essas falas são oriundas das entrevistas com os alunos. Não cabe aqui discutir o modo de ensino adequado à EJA, aliás, talvez não haja um único método adequado, mas são informações relevantes para entender de que modo esses alunos lidam com o ensino da matemática nas formas remota e presencial, atualmente. Além disso, percebe-se que a busca pelo aprendizado é bastante variada. Há aqueles que preferem a explicação presencial, a busca por vídeo-aulas, com colegas ou mesmo a sós em seu ambiente individual. Também houve diversas falas em relação à professora das turmas 101 e 201 da escola Anne Frank. Um dos alunos disse que ela anunciou que: *“vai trocar de matéria na próxima aula. Mas ela deu umas 5 ou 6 matérias só disso, [...] e deu um trabalho para a gente agora na semana passada, e na próxima aula ela vai entrar com regra de três.”*, ou seja, podemos perceber um planejamento por parte da professora, deixando, inclusive, os alunos cientes do conteúdo programático.

Quero concluir esta seção fazendo uma reflexão sobre as maneiras de ensino de uma sala de aula de EJA. Dois alunos de turmas diferentes mostraram-se contemplados quando o ensino da matemática se faz a partir de saberes cotidianos. Essa pode ser uma ferramenta interessante para contribuir com o ensino da Educação de Jovens e Adultos, considerando seus saberes adquiridos ao longo dos anos e fora da escola.

4.5 A pandemia como nova realidade

Ainda que o remoto tenha sido o modo elencado para dar continuidade ao ensino durante a pandemia, é importante dizer que ele difere da Educação a Distância, pois o ensino remoto não tem previsão legal, portanto, não garante ensino de qualidade, com acesso para todos, nem mesmo estruturas necessárias no acesso à educação. A Educação a Distância, quando autorizada, deve atender os requisitos contidos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que, dentre outros aspectos, garante polos de educação a distância com infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos

projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. Entretanto, a legislação não autoriza a Educação a Distância no Ensino Fundamental. Além disso, o ensino remoto, implementado às pressas, desconsiderou as dificuldades estruturais de acesso enfrentadas pelos estudantes.

O Guia COVID-19 - Educação a Distância, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020b), traz dados alarmantes sobre o acesso dos brasileiros e brasileiras à internet banda larga. Considerando a posse de *tablet*, computador e banda larga, o percentual de brasileiros com esse acesso é de 43% apenas. Ainda no Guia, a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e o Grupo Escola Pública e Democrática (GEPUD) apresentam um manifesto contrário à adoção da educação a distância para a continuidade do calendário escolar no Governo de São Paulo. Afirmam que a oferta da educação a distância não tem equivalência com o processo educacional presencial regular. De fato, a adoção do ensino a distância, além de não considerar as condições adversas e precárias de instrumentos para o estudo de cada discente, relativiza o ensino presencial não oportunizando a vivência escolar e, sobretudo, a convivência em sociedade, a qual contribuiria para a formação do ser humano como cidadão ou cidadã.

Uma pesquisa realizada no ano de 2020 com alunos da pós-graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, apresenta diferenças entre o ensino remoto e o presencial, do ponto de vista dos estudantes. Dados da pesquisa mostram que 30% dos alunos responderam a uma pergunta aberta apresentando elementos como: o contato presencial torna o diálogo mais proveitoso e os encontros de orientação presenciais são mais profícuos; o distanciamento oportuniza mais tempo, mas mostra-se negativo para a manutenção da saúde mental; as atividades online tornam-se mais cansativas, pois o aluno é submetido a passar longas horas em frente ao computador; as atividades profissionais remotas exigem tempo e atenção; a presença da família prejudica a concentração; as atividades escolares dos filhos muitas vezes são concomitantes com as atividades profissionais e de ensino; cansaço devido a estar sempre (e mais) em frente ao computador.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação exarou Carta à Sociedade Brasileira em relação ao Parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, que reorganizou o calendário escolar, validando atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual. A campanha afirma que as políticas de Educação a Distância (EaD) são precipitadas e excludentes, e considera:

[...] que, em média, as mulheres dedicam 18,1 horas por semana a cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, sendo que, entre as mulheres negras, essa média sobe para 18,6 horas semanais; e que, portanto, a carga de

trabalho dessas mulheres tende a aumentar em momento de distanciamento social em casa. [...] que mais de 80% das professoras da educação básica são mulheres; [...] que as e os profissionais da educação não têm formação adequada para a Educação a Distância, além de não serem provisionados equipamentos adequados, precarizando o trabalho docente; (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 2-3).

A partir dessas e outras considerações, a Campanha Nacional avalia que o direito à educação fica lesado em termos de acesso, permanência e qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, a Campanha repudia o parecer no que se refere ao uso de aulas e atividades a distância sem considerar as condições necessárias para isso.

A Carta enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como forma de contribuição para o processo de consulta pública aberta pelo próprio CNE foi desconsiderada quase que na sua integralidade, ignorando as vozes das escolas, comunidades escolares e especialistas de todo o país.

Baseada em todos esses elementos apresentados, foi interesse deste trabalho pesquisar sobre os sentimentos dos alunos e alunas entrevistadas acerca do período pandêmico em que vivemos. Não é novidade que muitas rotinas se transformaram e hoje existe um “novo normal”: é normal não abraçar, é normal uma conversa por vídeo-chamada ao invés do presencial, é normal o ensino remoto, é normal. Considerando essa nova realidade, os alunos e alunas falaram sobre o “novo normal” das escolas e como lidam com isso.

“Olha, é uma realidade bastante difícil, né. Principalmente agora que tá no presencial, a gente ter que manter a distância, a máscara, ainda mais dentro de escola que é tudo mais liberado, é complicado, é bem diferente.” ou *“A pandemia é um assunto que está sempre rondando a gente. Mantemos a distância, tem um aluno numa classe, aí falha uma, depois tem outro aluno.”*. São essas falas que aparecem nas entrevistas. A escola, ainda que no presencial, mantém a rotina pandêmica. Uma das alunas da escola Saint Hilaire relatou que, além de aluna, é uma das responsáveis pela não contaminação do vírus na escola: *“Até lá na escola, não tem aluno quase, mas a gente tá sempre limpando muito pra não deixar o vírus circular.”*

Percebe-se, a partir da escuta, que os alunos e alunas da EJA sentem um incômodo em estudar durante a pandemia, apesar de alguns optarem pelo ensino remoto. Apesar disso, a pandemia não foi empecilho para retomarem os estudos, como disse essa aluna: *“Na verdade eu queria que não tivesse pandemia. Tudo fica mais difícil. Mas eu esperei demais para começar, né, aí não tive muita escolha, tive que voltar. Então tenho que lidar com a situação.”*

Quero chamar a atenção para algo que me surpreendeu: nem mesmo a pior pandemia de todos os tempos foi barreira para esses sujeitos que decidiram que era a hora de “entrar em campo” novamente e buscar seu avanço social, cultural e/ou profissional. Refiro-me a social e cultural em função da fala de um dos alunos que me chamou a atenção: “*Sim, eu estou em busca, né, e sei também que sem isso eu fico alienado. Com a minha irmã, por exemplo, eu não tenho assunto quase, mas quando começamos a falar de conteúdo de escola, é muito produtivo, então por isso também não quero parar mais.*” Dergam (2014) relata que em sua experiência como professora em uma escola da rede pública de Porto Alegre sempre priorizou o diálogo com os alunos, e credita a essa ação a melhora significativa da postura e maturidade de seus alunos. Segundo o que ela conta, em suas aulas de matemática aconteciam discussões referentes a diversos assuntos, não apenas sobre a disciplina. A escola é um importante espaço de debate e crescimento pessoal e social, e é interessante que haja adesão a esses momentos em sala de aula. Nitidamente, uma das preocupações deste aluno é estar apto a dialogar com sua irmã, no que se refere a conteúdos escolares. Esse fato não deixa de ser uma forma de incentivo à permanência na escola, e quem sabe, os mais diversos diálogos também sejam uma motivação para a permanência, haja vista que é possível trazer a realidade do meio em que vivem para os debates.

4.6 Perspectivas e a importância da EJA no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno

Optei por encerrar as entrevistas com uma pergunta simples, porém inspiradora para este trabalho: “Quais as tuas perspectivas e a importância da EJA neste processo?” Aqui, as histórias se aproximam como nunca.

Seis pessoas diferentes, com histórias de vidas distintas, processos de exclusão/desistência dessemelhantes, porém com sentimentos parecidos. Um dos alunos critica bastante a EJA dizendo que é só “*passar o pano em cima pra dizer que tá limpo*”, referindo-se ao ensino da EJA, disse ainda que se sente: “*Como um bobo. Porque eu sei que é só um certificado, que eu tô lá, mas na verdade eu não estou aprendendo nada. Só que eu tenho que ir porque tenho que ter o certificado. Eu estou sendo sincero.*”, mas é um dos que pretende concluir o ensino médio e cursar jornalismo. De certo modo, para esse aluno estudar faz sentido. Talvez seja um sentido frágil quando relacionado ao saber matemático ou a outras disciplinas, mas existe sentido, pois é pelo estudo que ele pretende avançar de maneira intelectual. Os demais alunos disseram que a Educação de Jovens e Adultos é uma

“oportunidade pra quem não tem mais chance de estudar na escola ‘normal’”. Na verdade, a EJA é muito mais que uma oportunidade, ela é (re)inclusão, a busca de direitos. E é preciso que alunos e alunas tenham conhecimento das funções da EJA, como apresenta o Parecer nº 11/2000, do CNE, para que se juntem à luta por melhorias do ensino oferecido nessa modalidade.

As três alunas da T5 contaram que tinham a intenção inicial de concluir o ensino fundamental apenas, uma vez que era exigência da Prefeitura de Porto Alegre. No entanto, todas relataram que há bastante incentivo dos professores, filhos, e comunidade em geral para que concluam o ensino médio, e se possível, curso técnico ou graduação. Mas não só. A partir da escuta, nota-se uma mobilização individual além do incentivo de terceiros: “Agora que eu comecei eu quero seguir em frente. Não vou parar mais. Quero avançar pro ensino médio pelo menos e terminar ele. Mas assim, se não fosse no EJA, eu teria sérios problemas, por que onde que eu ia estudar?” e “Eu to bem positiva em relação à EJA, essa porta que me abriu de eu evoluir no estudo e como pessoa também, daqui a pouco fazer um curso diferente, mudar de profissão. Porque agora eu não pretendo parar mais, eu quero concluir o ensino fundamental e o ensino médio. Depois eu quero fazer um técnico. Eu já queria isso há muito tempo, mas não tinha oportunidade. E é aí que a EJA me ajudou muito. Se não fosse a oportunidade de turmas para a minha idade, e remota, eu certamente até hoje não estaria estudando.” Já da Escola Anne Frank, uma aluna relatou que a intenção é concluir apenas o ensino médio, no entanto, os outros dois alunos desejam ingressar no jornalismo e no curso de técnico em enfermagem.

Em sua maioria, os alunos contaram que a Educação de Jovens e Adultos é o caminho para que esses projetos aconteçam, pois não poderiam retornar ao ensino com alunos de idades menores, e sem a escola não avançariam: “Eu não ia voltar pra escola e estudar com alunos bem mais novos do que eu. Então o EJA foi o caminho”.

Ainda que haja a necessidade de melhorias nos métodos de ensino da Educação de Jovens e Adultos, ainda que a forma de acesso seja precária e que poucas escolas ofereçam essa modalidade, ela é um direito e deve ser garantida a todos e todas as alunas que necessitam do retorno ao ensino, garantindo as funções equalizadoras e permanentes apresentadas no Parecer nº 11/2000, do CNE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender como os estudantes entrevistados vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação de Jovens e Adultos, no período da pandemia, em duas escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre, pela perspectiva dos alunos da EJA, por meio da escuta. Foram entrevistados seis alunos que se dispuseram a conversar, expondo aquilo que para eles, naquele momento, era importante dizer. Além disso, a escuta individual me proporcionou ouvir falas que talvez em sala de aula, em um grande grupo, jamais ouviria.

A partir da escuta pude observar que diversas são as maneiras de estudar matemática na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nesse período, em que o ensino remoto foi uma ferramenta bastante usual. A busca pelo conhecimento, pelo entendimento do conteúdo percorre caminhos virtuais, profissionais, familiares. Além disso, há aqueles alunos da EJA que preferem o ensino remoto, mas defendem elementos do presencial: *“Eu não gosto de ir pra escola, preferia o remoto, mas o bom é que a gente chega lá e antes de qualquer aula tem a janta que é bem boa, pra todos nós do EJA.”* Essa fala de um dos alunos traduz o seu sentimento em relação à socialização com demais colegas, porém ao mencionar a *“janta que é bem boa, pra todos nós do EJA”*, pode corroborar com a tese defendida por pesquisadores citados no início deste trabalho, que diz que alunos da EJA são, em sua maioria, “sujeitos que vivenciaram trajetórias difíceis, muitas vezes não tendo acesso aos direitos básicos”, até mesmo direito ao alimento.

Ainda que essa característica seja predominante na Educação de Jovens e Adultos, assim como pessoas de trajetórias difíceis, na busca por direitos básicos, marginalizados, entre outras caracterizações, trago a reflexão de Dergam (2014). A autora, ainda que não fale especificamente sobre a EJA, afirma não ser recomendado rotular alunos e alunas, sobretudo de escola pública, onde em sua maioria são alunos de meios populares, sob pena de rebaixar as expectativas dos alunos:

Além de rotular toda uma classe, e de continuar reproduzindo um círculo vicioso, é o fato da escola, em sua conformidade adaptar-se às representações que fazem da realidade desses estudantes. E a expressão dessa conformidade se traduz em um rebaixamento das expectativas acadêmicas desses estudantes. (DERGAM, 2014, p. 8)

Segundo a autora, a motivação e incentivo dado aos seus alunos em sua experiência como docente foi essencial para que acreditassem em si mesmos e percebessem suas capacidades acadêmicas. Recomendo, portanto, que o(a) professor(a) que atuar na Educação de Jovens e Adultos trabalhe com as turmas de modo a não dar ênfase à exclusão que

possivelmente sofreram, mas que os incentive a partir do passo em que se encontram, e que não parem mais de caminhar.

Os alunos entrevistados sofreram fortes exclusões, acarretando o abandono da escola, como é a característica predominante da EJA, mas também houve aqueles que desistiram por falta de interesse ou que interromperam o ensino por apenas um ano.

Ensino presencial e ensino remoto numa mesma modalidade, em uma única cidade, no mesmo período: esse foi o encontro no desenvolvimento deste trabalho de conclusão. Foi interessante escutar dos alunos pontos de vista diferentes sobre essas modalidades de ensino, pois há aqueles que, ainda que prefiram o ensino presencial, foram beneficiados de algum modo com o ensino remoto, como é o caso da aluna que só ingressou na EJA pela possibilidade do ensino remoto, pois trabalha das 12 às 21 horas. Além disso, há aquele que, apesar de estar no ensino presencial, prefere o ensino remoto por desejar ficar no conforto de sua casa e “*não dividir o ar com os demais*”.

O ensino presencial oportuniza a vivência em grupos, a socialização, a troca, e até mesmo o direito à alimentação na escola, como é o caso do relato de um dos alunos. A modalidade potencializa o debate social sobre violência doméstica, violência estatal, segurança alimentar, saúde em suas dimensões, gênero e sexualidade, entre outros gargalos da sociedade. Sendo assim, o ensino remoto não equivale ao ensino presencial, nem ao ensino a distância, pois não oportuniza debates e convívio social, muito menos oferece estrutura necessária de acesso à educação. Desconsidera as desigualdades sociais e exclui o sujeito que não tem acesso à internet banda larga, computador ou tablet, como mostrou o Guia COVID-19.

Nesse contexto contraditório, e apesar das restrições impostas pela pandemia, podemos perceber que a trajetória escolar na EJA faz sentido para esses seis alunos. Ora sentido frágil, ora não, todos eles retornaram à escola por vontade própria (com ou sem incentivo). Portanto, faz sentido. Talvez o modo como o processo educacional na EJA é conduzido, possa potencializar os sentidos dos alunos. Arrisco fazer uma analogia com este Trabalho de Conclusão de Curso, cuja folha de rosto diz: “Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Matemática”. Se pensarmos que o TCC é meramente um requisito para a obtenção do diploma, talvez se caracterize um sentido frágil. Este trabalho, em especial, me oportunizou vivenciar uma experiência que não vivi em todos os anos de graduação. Não necessitei planejar e executar uma aula, um conteúdo matemático, mas sim parar e ouvi-los. Minutos antes de iniciar as entrevistas agendadas, sentia o mesmo frio na barriga do que se estivesse

prestes a entrar em uma sala de aula como docente. Esse foi o sentido, e ele não foi nada frágil. A obtenção do diploma, sim, é meramente consequência desta experiência.

Para concluir, quero evidenciar a atitude destes seis alunos que, apesar da pandemia, das dificuldades, dos enfrentamentos, cada um com suas situações, encararam o retorno, a matrícula na educação com a força e vontade de permanecer e finalizar esta etapa. A partir de suas falas, foi mostrada a importância da Educação de Jovens e Adultos para essas pessoas ao passo que decidiram movimentar-se em direção a um futuro melhor. Portanto, espero que o presente trabalho incentive colegas graduandos da licenciatura a focar seus estudos, fomentando a qualificação do ensino desta modalidade que tem servido de base para quem um dia esteve a passos atrás dos demais.

Cabe a nós, acadêmicos, desconstruir a ideia, como sustenta Charlot (1996), de que a escola faz mais sentido do que o saber. Refletir e contribuir para que a matemática faça sentido para cada aluno e aluna da Educação de Jovens e Adultos é tarefa de todos nós.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em: 4 de abril de 2021.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- AZEVEDO, B. K. **A matemática na educação de jovens e adultos e os processos de inclusão e exclusão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BARRETA, C; SILVA, P. J; MONTEIRO JÚNIOR, L. A. O uso de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT). **EJA em debate**, ano 8, n. 14, p.6 jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2613>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.
- BARROS, A. Com pandemia, 20 estados têm taxa média de desemprego recorde em 2020. **Agência IBGE Notícias**. Brasília: Estatísticas Sociais. Publicado em: 10 de março de 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020>. Acesso em: 9 de novembro de 2021.
- BARALDI, I. M.; RIOS, D. F. História Oral e Educação Matemática: práticas de pesquisa. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 29, p. 293-300, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9565/7125>. Acesso em: 5 de novembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 de abril de 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 26 de maio de 2017.
- BRASIL. Decreto nº 55.241, de 10 de maio de 2020. Suspende as aulas, cursos e treinamentos presenciais em todas as escolas, faculdades, universidades, públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, e demais instituições de ensino, de todos os níveis e graus. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 11 de maio de 2020, p. 16.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, p. 30. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 de março de 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Carta à Sociedade Brasileira sobre as diretrizes para o calendário letivo em período de pandemia.** Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 30 de abril de 2020a. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_PosicionamentoPublico_2020_04_30_ParecerCNE_vf.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. GUIA COVID-19 Educação a Distância. São Paulo: abril de 2020b. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

CHARLOT, B. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, F. L. M.; SOBRINHO, F. P.; DIAS, Í. E. F. **O perfil dos alunos do PROEJA no CEFET-CE**: o que pensam e o que desejam. Artigo Científico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_operfil.pdf. Acesso em: 29 de março de 2021.

DERGAM, M. J. D. **Reflexões sobre o cotidiano escolar e a relação dos alunos com o saber**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10 ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Record. 2004.

GONÇALVES JUNIOR, M. A.; CARVALHO, D. L. Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina de Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 777-798, 2014.

IBRAHIM, E. Um passeio pela História Oral em companhia de Portelli, Foucault e Coutinho. **Mnemosine**, UERJ, v. 10, n. 1, p. 114 – 127, 2014.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/tremores/1113>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral Como Fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%c3%b3ria%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20m%c3%a9todos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49. p. 701-716, 2014.

PORTELLI, A. História Oral e Poder. Conferência no XXV Simpósio Nacional da ANPUH, 2009, Fortaleza. **Mnemosine**, UERJ, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.

PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PRESTES, F. S. *et al.* Vivências discentes em tempos de pandemia: um relato a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. **Salão do Conhecimento Unijuí**, v. 6, n. 6, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18523>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

SANTOS, C. I, C. **Inclusão-Exclusão nas Práticas Pedagógicas dos Professores que ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Dissertação de Mestrado (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

TRABALHADOR com ensino superior completo recebe 5,7 vezes mais: quanto maior a escolaridade, melhores são as oportunidades salariais. **Educa Mais Brasil**. 17 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/trabalhador-com-ensino-superior-completo-recebe-57-vezes-mais>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: A escuta em tempos de pandemia”, desenvolvida pela pesquisadora orientanda Treici Maiara Pedrotti Homem. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Elisabete Zardo Búrigo, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do e-mail 00009949@ufrgs.br.

Tenho ciência de que a minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais, é:

- Compreender de que modo está se dando o processo de ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos, no período da pandemia e de forma remota, na rede pública de ensino, em Porto Alegre, na perspectiva dos alunos da EJA.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações que ofereci serão apenas em situações acadêmicas. Minha participação se fará por meio de entrevista. Os encontros serão registrados por meio de áudio. No caso de fotos e diálogos obtidos durante minha participação, autorizo que sejam utilizados em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários e etc. A colaboração com a pesquisa se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha alguma dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável pelo telefone (51) 99460-0330 e pelo e-mail treicipedrotti@gmail.com.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

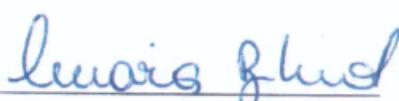
Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Orientadora da pesquisa

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Por intermédio do presente instrumento, autorizo a pesquisadora Treici Maiara Pedrotti, matriculada regularmente no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a desenvolver sua pesquisa intitulada: Uma aproximação pela escuta: o que contam seis alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o estudo da Matemática na pandemia. A referida pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da licencianda, a qual é uma obtenção parcial para a obtenção do diploma de graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa está sendo orientada pela Profª Dra. Elisabete Zardo Búrigo, docente do Instituto de Matemática e Estatística. Além disso, a direção está ciente que a pesquisa será desenvolvida com alunos da Educação de Jovens e Adultos que aceitarem ser entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão combinadas de modo que não prejudiquem as atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, 6 de maio de 2022.



Escola Municipal de Ensino
Fundamental Saint Hilaire

Cinara Bertuol
mat. 30124802 | aut. 157/2020
Vice-diretora da EMEF Saint Hilaire

ESC. MUNIC. DE ENSINO
FUND. SAINT-HILAIRE
Dec. de Criação - 338 de 21-11-6
Art. de Funcion. Parecer 490/83



Treici Maiara Pedrotti - Pesquisadora
Graduanda IME-UFRGS

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Por intermédio do presente instrumento, autorizo a pesquisadora Treici Maiara Pedrotti, matriculada regularmente no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a desenvolver sua pesquisa intitulada: Uma aproximação pela escuta: o que contam seis alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o estudo da Matemática na pandemia. A referida pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da licencianda, a qual é uma obtenção parcial para a obtenção do diploma de graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa está sendo orientada pela Prof^a Dra. Elisabete Zardo Búrigo, docente do Instituto de Matemática e Estatística. Além disso, a direção está ciente que a pesquisa será desenvolvida com alunos da Educação de Jovens e Adultos que aceitarem ser entrevistados pela pesquisadora. As entrevistas serão combinadas de modo que não prejudiquem as atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, 6 de maio de 2022.



Escola Estadual de Ensino

Médio Anne Frank

Cláudia Engelke Gonçalves
ID. 2797801
Diretora
E.E.E.M. Anne Frank

E. E. DE ENSINO MÉDIO
ANNE FRANK

Distrito 41 286 D.O. 18/12/2001



Treici Maiara Pedrotti - Pesquisadora

Graduanda IME-UFRGS