



ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE ESCUTA, TROCA E RESSIGNIFICAÇÕES

Bruna Santos de Souza¹

Temática: Currículo de Matemática e Políticas Públicas

Resumo: Este trabalho apresenta momentos de uma experiência vivida com alunos da Educação de Jovens e Adultos no ensino remoto. Por meio de uma atividade introdutória sobre representatividade nos meios de comunicação, os alunos foram convidados a expressar suas opiniões com base em suas vivências. Em um segundo momento, conceitos matemáticos como porcentagem e proporcionalidade permitiram que os estudantes percebessem a diferença existente entre o número de pesquisadores e o número de pesquisadoras em países como Brasil, França e Japão.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Remoto. Representatividade.

INTRODUÇÃO

Conhecer a educação pública é mais do que identificar a legislação ou ouvir relatos sobre quem a vive. Isso é o que eu acredito. Para mim, conhecer a educação pública é vivenciá-la no máximo de perspectivas possíveis. Não que eu desacredite de estudos e teorias sobre educação pública feitos por profissionais de redes privadas, apenas acredito no potencial que o lugar de fala dos profissionais e estudantes da rede pública têm a oferecer ao debate.

Minha formação é toda da educação pública. A escola básica constituiu a base da formação da minha identidade. Ainda sem compreender os privilégios que me cercavam, foi na escola pública que descobri que a realidade da maioria das pessoas era diferente da minha. Não falo apenas da realidade financeira, o incentivo que eu recebia em casa para estudar e a estrutura familiar que me rodeava não era a mesma vivida por muitos colegas. E acredito que seja assim, precisamos “sair da bolha” para enxergarmos que há uma bolha. Caso contrário, só veremos nossos iguais.

Da mesma forma, o ensino superior na Universidade Federal me permitiu olhar para a escola pública na perspectiva de estagiária, de observadora, de monitora. O mestrado e o doutorado com bolsa de exclusividade em Matemática Aplicada me trouxeram experiência, bagagem teórica matemática e maturidade na pesquisa,

¹ Doutora em Matemática Aplicada e mestranda em Ensino de Matemática. UFRGS. brunasouza@ufrgs.br

porém, me afastaram da escola básica. Claro que ser bolsista era uma opção e eu conhecia os prós e contras, inclusive, não me arrependo de tal escolha. Mas o fato é: foram seis anos afastada da escola básica. A vontade de trabalhar com formação de professores e o ingresso no Mestrado em Ensino de Matemática fizeram crescer em mim a vontade de estar, mesmo que temporariamente, na escola.

O currículo escolar ainda é comumente visto como grade curricular, como uma lista de conteúdos a ser vencida por um sujeito (professor) responsável por organizar as formas de fazê-lo. Para Ponce (2018, p. 793), currículo “Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades”. Concordo com a percepção de currículo como “pista de corrida” e caminho a ser percorrido que Silva (2014) defende. Sendo assim, percebo que o período trabalhado como professora na educação básica pública faz parte da minha pista de corrida e contribui na construção histórica-social do meu *currículo*.

O sistema de vagas para contrato emergencial de professores para a rede estadual divulga suas vagas com a carga horária descrita entre diurno e noturno. Quando acessei o sistema para me inscrever, notei que, para uma das vagas disponíveis, a carga horária era quase toda no turno da noite. Mesmo não tendo certeza, imaginei que eram turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa era uma experiência que eu tinha grande interesse, portanto, me inscrevi para esta vaga.

De fato, além de turmas de ensino fundamental e médio, fiquei responsável por ensinar matemática para seis turmas da Educação de Jovens e Adultos. Viver o ensino remoto com estes alunos era uma oportunidade única que enriqueceria minha docência e, de forma inesperada, também minha vida pessoal.

SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos (EJA) visa promover o acesso à educação escolar para quem não a tenha tido em sua “idade regular”. Coloco aspas em idade regular, pois, por exemplo, um estudante do terceiro ano do ensino médio que tenha 18 anos, pode ingressar na EJA para completar o ensino básico. O período letivo da EJA se diferencia do período letivo regular, pois é formulada semestralmente. Cada

semestre letivo da EJA equivale a um ano letivo do ensino regular. Assim, o ensino médio, por exemplo, pode ser concluído na metade do tempo quando cursado na EJA.

Mesmo que a EJA promova esse acesso à escola básica, devemos observá-la com atenção e criticidade suficientes para compreender que se trata mais de “um produto da miséria social do que do desenvolvimento” como descreveu Haddad (apud FONSECA, 2016, p. 13). Devemos ter cuidado para não olharmos ingenuamente para a “proposta de conclusão dos estudos” e enxergarmos somente o resultado final que é a oportunidade de que mais pessoas possuam o certificado de ensino fundamental ou médio completos.

Segundo Fonseca, “ainda que a designação “Educação de Jovens e Adultos” nos remeta a uma caracterização da modalidade pela *idade* dos alunos a que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público” (2016, p.15). Em geral, o público da EJA é formado pela base da pirâmide social, uma parte da população que, em sua maioria, não teve recursos nem oportunidades para concluir seus estudos anteriormente.

Muitos dos alunos que optam pela educação de jovens e adultos são sujeitos que enfrentam jornadas de trabalho pesadas e que frequentam a escola em seu período noturno. Alguns perdem os minutos iniciais da primeira aula em função do horário de expediente, outros precisam sair mais cedo e perdem os minutos finais da última aula. Para muitos estudantes, a conclusão do ensino fundamental e médio é uma importante ferramenta para busca de outros empregos. Para outros, é um resgate da própria autoestima.

Acredito que seja natural que os estudantes se sintam inseguros em seus primeiros dias de aula, em uma nova escola, em uma nova turma. Essa insegurança tende a diminuir conforme os sujeitos se sentem mais confortáveis em suas posições. Na educação de jovens e adultos, percebo que a insegurança, consequência das mais variadas situações, traumas inclusive, parece ser maior. Alguns alunos nutrem o sentimento de “não sei nada”, de “estou repetindo o que já vi e reprovei”, de “já sei que eu não sei” e associam a escola diretamente com fracasso/falha. Penso que essa assimilação provoca uma insegurança ainda maior e, por isso, a minha preocupação em construir um ambiente de acolhimento, escuta e ressignificações.

SOBRE O ENSINO PÚBLICO (REMOTO)

A carência de recursos materiais e de investimentos que vive a educação pública não é novidade. A falta de recursos financeiros atinge a contratação de profissionais, o que acarreta a deficiência, também, de recursos humanos para gestar e manter uma instituição. O descaso é uma realidade tão constante que é comum ouvirmos defensores de discursos conformistas que colocam a situação da educação pública como algo já constituído por alguma força maior.

As frases “a escola pública é assim”, “os alunos não respeitam mesmo”, “os professores fingem ensinar e os alunos fingem aprender” já foram faladas ou ouvidas (ou os dois) por quase toda (se não toda) a população. Estamos naturalizando e normalizando discursos conformistas que, mesmo sutilmente, colocam um ponto final na possível problematização que o assunto merece. A realidade, no entanto, é bem diferente: a escola sofre de falta de interesse público e de excesso de regulação externa.

O professor é um importante personagem no ambiente escolar e, como tal, pode ter possibilidades de promover mudanças. Segundo Fonseca (2009, p. 172) “A mobilização dos educadores representou um espaço para a construção de propostas mais autônomas e socialmente mais relevantes para a educação brasileira.” Acredito em diversas espécies de mobilização e uma delas é a prática pedagógica baseada no diálogo democrático, no respeito e no desenvolvimento de autonomia dos estudantes.

Os desafios propostos ao professor já são os mais diversos, mas não teve formação acadêmica, nem experiência prática que tenha preparado os docentes para a realidade de 2020. A pandemia do Coronavírus trouxe à tona a quarentena e o isolamento social. Comércio fechados, escolas fechadas, UTI's superlotadas, o caos se instalou por algum (ou muito) tempo nas nossas vidas. Nesse contexto, um dos aspectos mais relevantes foi o abismo existente entre o ensino básico público e o ensino básico privado no que diz respeito às condições materiais, por exemplo.

A escola pública parece correr contra o tempo, o tempo todo. Mesmo depois de meses nessa situação, ainda não há definição por parte de órgãos públicos sobre procedimentos simples, como o registro das atividades realizadas. Diversos são os fatores que colocam a educação pública nessa situação precária durante o Ensino Remoto: falta de letramento digital objetiva para os professores; falta de apoio

(financeiro e psicológico) para professores e alunos; desemprego; instabilidade emocional; falta de material físico.

Na minha opinião, um dos principais fatores que impedem o “bom andamento do Ensino Remoto” na educação pública é a falta de acesso por parte dos estudantes. Segundo Pretto (2020, p. 11) “Para as famílias mais pobres, a dificuldade é acompanhar as atividades propostas, principalmente em razão das desigualdades sociais (...)”. Para acompanhar uma aula síncrona, por exemplo, é preciso um celular/computador/tablet/etc e uma conexão estável de internet. Percebo que a maioria dos meus alunos não possuem estrutura material para desenvolver as atividades propostas.

De nada adianta um professor com conhecimentos avançados para produzir, gravar, editar, legendar e publicar um vídeo se a maioria dos seus estudantes não terá acesso. Pensando no mundo antes da pandemia, buscar um vídeo sobre algum conceito pelo qual se tenha interesse ou buscar material digital que complemente uma aula eram situações naturais e, mesmo que elitistas, não comprometiam o material básico que era distribuído para os estudantes em aulas presenciais. Entretanto, acreditar que essa “busca complementar” se tornará o principal meio de estudo é ingenuidade e falta de conhecimento (ou irresponsabilidade?), pois significa cobrar uma autonomia e acessibilidade por parte dos estudantes que não podemos afirmar que existe.

A EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola em que eu trabalho atende alunos de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, sendo a EJA responsável por quase metade dos alunos. Inicialmente, não havia a obrigatoriedade de realizar encontros síncronos e, em geral, os professores enviavam a atividade vigente para o grupo do WhatsApp da turma, já que o Google Classroom ainda estava em fase de adaptação. Esse foi o modo de trabalhar durante todo o primeiro semestre (até 28 de agosto).

O segundo semestre de atividades trouxe uma importante mudança no procedimento: todos os professores deveriam incluir encontros síncronos em suas atividades. Além disso, algumas atividades interdisciplinares foram desenvolvidas.

Tais encontros devem ser gravados e enviados para o grupo de WhatsApp da respectiva turma.

As turmas de EJA são divididas em três totalidades. A totalidade 7 (T7) é formada pelas turmas que correspondem ao primeiro ano do ensino médio. A totalidade 8 (T8) e, respectivamente, a totalidade 9 (T9) são formadas pelas turmas que correspondem ao segundo e ao terceiro ano do ensino médio. Eu ministro aulas apenas para as totalidades 7 e 8 (T7 e T8). Além disso, devido ao baixo número de alunos participantes dos encontros síncronos, a orientação escolar é de que façamos os encontros virtuais síncronos com as turmas de mesma totalidade juntas. A experiência que conto aqui aconteceu em um encontro síncrono com alunos da totalidade 8.

Representatividade nas mídias sociais e ensino de porcentagem

O falecimento do ator estadunidense Chadwick Aaron Boseman, que interpretou o super herói Pantera Negra, aconteceu na mesma época em que o primeiro semestre escolar encerrou e o segundo semestre escolar iniciou. Quando o filme “Pantera Negra” estreou, a escola promoveu um passeio ao cinema e, com o falecimento precoce do protagonista, o filme seria exibido na televisão aberta. A equipe diretiva da escola sugeriu que convidássemos os alunos a assistirem e que todos os professores elaborassem uma atividade sobre o filme.

A atividade que eu planejei foi composta por:

- I. um questionário sobre representatividade;
- II. encontro síncrono com a temática “Representatividade vista com gráficos: uma possibilidade para estudar porcentagem”.

O questionário sobre representatividade era composto pelas seguintes perguntas e foi enviado aos alunos para que respondessem antes do nosso encontro síncrono.:

- 1) Nome completo:
- 2) Turma:
- 3) Você gostou do filme?
- 4) Explique, com suas palavras, o que é representatividade.

- 5) Quais elementos do filme “Pantera Negra” você destaca como símbolos de representatividade?
- 6) Você se sente representada ou representado pela indústria da mídia (novelas, propagandas, desfiles de moda, revistas, filmes, etc)?
- 7) Se você respondeu que NÃO se sente representado pela indústria da mídia, explique o motivo.
- 8) Indique um filme/série/livro que você goste e considere símbolo de representatividade para alguma minoria.
- 9) Indique o nome de uma mulher conhecida na matemática. Caso você não conheça nenhuma, tudo bem, responda que não conhece.

Comecei o encontro síncrono explicando aos alunos como seria nosso semestre, já que este era o primeiro encontro com as turmas. Após, conversamos sobre o filme e sobre representatividade, sub-representação na mídia e os sentimentos que isso causa. Muitos alunos comentaram que não se sentem representados pela mídia e alegaram ser porque não se viam nas novelas, propagandas, revistas.

Percebi que os estudantes compreendem o significado de representatividade, porém, também percebi que, naquele momento, muitos tiveram dificuldades em expressar o que pensam. A maioria deles entendia o movimento e esforço de grupos oprimidos em tornar os espaços públicos e de poder mais parecidos com o que a sociedade realmente é.

Nas respostas da pergunta 7, percebi que alguns alunos estão atentos ao racismo estrutural em que está baseada a mídia. Alguns destacaram o fato de personagens negros serem minoria em novelas e comerciais; outros perceberam que a presença de atores e modelos negros só acontece recentemente após pressão de frentes de resistência; alguns alunos falaram sobre personagens interpretados por atores negros ainda estarem em estereótipos.

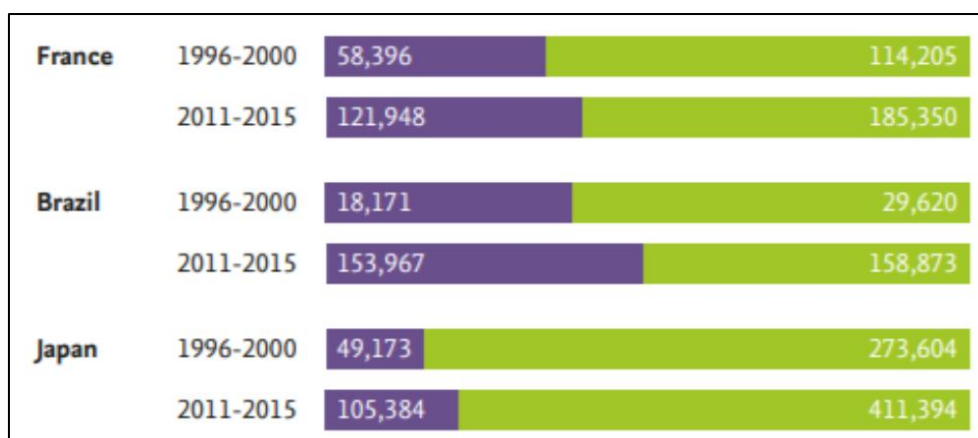
Conversamos sobre feminismo e abordei a importância da interseccionalidade no feminismo. Nem todos os alunos estavam familiarizados com esse termo, nem o motivo de compreender as camadas que compõem o movimento feminista. Dialogamos sobre o quanto a sociedade patriarcal se constituiu às custas da opressão de mulheres, porém, ainda mais às custas de mulheres negras. Acho importante

perceber que, mesmo em uma posição de opressão, os sujeitos identifiquem outros grupos em situação ainda mais vulnerável.

A última pergunta do questionário, em especial, foi abordada no encontro síncrono com a finalidade de apresentar aos alunos uma situação de sub-representação vivida por mim em minha profissão. O objetivo era que eles também enxergassem a vulnerabilidade em que eu me sentia inserida, pois acredito que a humanização da relação professor-aluno seja construída na identificação (ou percepção da diferença) entre os sujeitos.

Quando perguntados sobre matemáticos homens que eram conhecidos, muitos alunos responderam rapidamente algum nome como Einstein, Pitágoras, Isaac Newton. Porém, a mesma pergunta para mulheres matemáticas não obteve a mesma rapidez tão pouco a mesma variedade de respostas.

Apresentei aos alunos os seguintes gráficos (BORSATO, 2018). Estes gráficos trazem um levantamento do número de pesquisadores por gênero nestes países e um comparativo entre dois intervalos de tempo (1996 – 2000 e 2011 – 2015). A parte roxa representa mulheres e a parte verde representa homens. Este é um gráfico de pesquisa geral. Há, também, o mesmo gráfico comparativo dividido em áreas de pesquisa.



Quadro 1: Porção de pesquisadores por país, por gênero.

A partir desses gráficos, convidei os alunos a “adivinharem” a porcentagem de mulher e a porcentagem de homens na pesquisa e, em seguida, calculamos essas porcentagens com estratégias trazidas por eles e estratégias trazidas por mim. É importante acolher a bagagem de conhecimento que os estudantes possuem e

acredito que pedir para que apresentem seu próprio raciocínio seja uma forma de valorizar essa bagagem.

Os estudantes trouxeram ao debate suas experiências pessoais sobre lugares e profissões em que também percebiam essa disparidade de presença feminina ou de presença masculina. Um exemplo foi a área da estética que ainda é um espaço com maior número de mulheres trabalhando do que homens. Alguns alunos comentaram o fato de homens deixarem de lado a vontade de trabalhar com estética por ser “coisa de mulher”. Neste momento, abordei o conceito de homem com os estudantes. Todos eles associavam ‘homem’ diretamente com ‘homem cisgênero e heterossexual’. Conversamos sobre outras possibilidades como homem transgênero e homem homossexual.

Os conceitos matemáticos foram trabalhados em meio aos debates paralelos. O significado, por exemplo, de 50% visto como ‘metade’ e como ‘equilíbrio no gráfico’ foram trazidos pelos próprios alunos para argumentar sobre a situação de cada país em relação à distribuição de pesquisadores por gênero. Apresentei aos alunos outros gráficos que mostravam o mesmo tipo de distribuição de pesquisadores por gênero e por país, mas com a área especificada. Deduzimos o que eles já estavam esperando que era o fato de mulheres estarem mais ativas em pesquisas no âmbito das ciências humanas e homens serem a maioria nas pesquisas de ciências exatas.

CONCLUSÃO

A postura que carrego em minhas práticas docentes é pautada no livre debate. Nesta prática, não lidamos, exatamente, com divergências de opinião que gerasse um debate, mas vivenciamos momentos de incentivo à expressividade por parte dos alunos. Entendo que a liberdade de expressão de cada sujeito, quando não interfere na liberdade de expressão e de vivência do outro, seja um componente importante em um ambiente escolar. Todo sujeito carrega consigo uma bagagem de vivências. Particularmente, alunos da EJA carregam, algumas vezes, a insegurança em suas bagagens.

O que mais me surpreendeu nesta experiência foi perceber que os estudantes ingressaram no debate logo no início da aula. Por ser a nossa primeira aula, eu não esperava que a participação acontecesse nesse nível. Talvez trazê-los para o debate

de modo que as suas narrativas fossem consideradas não só relevantes, mas necessárias, tenha derrubado algumas fronteiras da insegurança.

Essa experiência me fez pensar sobre o convite (oculto) que fazemos aos nossos alunos. Um professor convida seus alunos para participarem de uma aula ou atividade muito antes de oficializar esse convite: a postura; a narrativa; o espaço que compartilha (ou não) com os estudantes; todos esses aspectos são observados pelos alunos e influenciam na receptividade e participação destes para com o professor. Me pergunto:

- (i) podemos compreender as formas de fazer esse convite?
- (ii) qual o impacto que a valorização das narrativas dos estudantes tem para a construção de um ambiente de troca na EJA?

Quando a equipe diretiva da escola sugeriu que desenvolvêssemos atividades sobre o filme em todas as disciplinas, confesso que senti um pouco de receio de como inserir a matemática nesse contexto. Aprendi que na aula de matemática podemos abordar os mais variados assuntos e que os mais variados assuntos podem levar a discussões matemáticas. Além disso, pensando na concepção de educação matemática crítica, refletir sobre os resultados matemáticos é ir além do “fazer matemática” e, com essa experiência, percebi que é possível trazer essa reflexão mesmo que em um contexto inusitado.

Segundo Ribeiro (2019), o acesso a uma educação de qualidade não é um debate sobre capacidades, e sim sobre oportunidades. Concordo com a autora e acredito que é papel do Estado promover condições igualitárias aos cidadãos, com políticas públicas e ações afirmativas. Porém, essa não é a realidade em que vivemos, então que sejamos capazes de promover oportunidades menos desiguais possíveis nos nichos a que pertencemos.

REFERÊNCIAS

BORSATO, Luisa Bürgel. Mulheres na Ciência e suas participações por área. Disponível em <<https://luisacomciencia.wordpress.com/2018/05/17/mulheres-na-ciencia-e-suas-participacoes-por-area/#more-29>>. 2018. Último acesso em 10 de novembro de 2020.

FONSECA, Maria da Conceição, R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições**. Autêntica, 2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 29, n. 78, p. 153-

177, Aug. 2009. Available from < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=en&nrm=iso> access on 15 de out. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus Desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

PRETTO, Nelson. De. Luca. et al. Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. **Salvador: educação do autor**, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.