

Artículo recibido el 11 de julio de 2020; Aceptado para publicación el 3 de agosto de 2020

"Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia

"Don't look at people's faces": remote teaching in adult education and invisibility processes during pandemic's context

Maria Cecilia Fantinato¹
Adriano Vargas Freitas²
Julio Cesar de Moura Dias³

Resumo

O artigo parte da verificação de um crescente processo de implementação de ensino realizado de forma remota na educação de jovens e adultos (EJA), sem que se garanta de que o processo educacional seja realizado em respeito às especificidades de seus estudantes e professores. Por meio de análises embasadas em teorias da decolonialidade associadas à etnomatemática, podemos verificar que este processo tem significado a acelerada invisibilização da EJA, culminando, muitas vezes em novos distanciamentos destes estudantes do processo educacional formal. Estas e outras problemáticas estão presentes nos relatos obtidos juntos aos docentes e demais profissionais que atuam na EJA, e também junto aos próprios estudantes, como nos é possível verificar nos dados provenientes de pesquisa desenvolvida pelo Fórum EJA Rio, e em pesquisa realizada junto a grupos formados em aplicativos comunicacionais. Dentre os resultados, podemos perceber que as dificuldades de adaptação vivenciadas pelos estudantes da EJA em relação às novas formas das práticas pedagógicas, têm interferido diretamente no seu acompanhamento dessas atividades, devido, em especial, aos contextos de grande desigualdade social e vulnerabilidade em que vivem.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Etnomatemática; Decolonialidade; Ensino remoto; Pandemia.

Abstract

The article starts from the verification of a growing process of remote teaching in the education of young people and adults (EJA), without ensuring that the educational process is done in a way that respects the specificities of students and teachers. Through analyzes based on theories of decoloniality associated with ethnomathematics, we verify that this process has meant the acceleration of the invisibility of EJA. It has often culminated in new distances for these students from the formal educational process. These and other problems are present in the reports obtained from teachers and other professionals who work at EJA, as well as from the students themselves. We could verify the information coming from research developed by the EJA Rio Forum, as well as from research made with groups formed in communication applications. Among the results, we can perceive that the adaptation difficulties experienced by EJA students in relation to the new forms of pedagogical practices, have directly interfered in their monitoring of these activities, due, in particular, to the contexts of great social inequality and vulnerability they live in.

¹ Doutora em Educação (USP), Universidade Federal Fluminense,, Niterói, Brasil, mcfantinato@gmail.com.

² Doutor em Educação Matemática (PUC-SP), Universidade Federal Fluminense,, Niterói, Brasil, adrianovargas@id.uff.br.

³ Mestre em Educação (UFF), Prefeitura Municipal de Macaé, Macaé, Brasil, juliocmdias1970@gmail.com.

Key words: Adult Education; Ethnomathematics; Decoloniality; Remote Teaching; Pandemic.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino que tem, como uma de suas características, atender pessoas que, por motivos diversos, acabaram se distanciando dos bancos escolares. Em sua maioria, estes indivíduos pertencem às classes menos favorecidas da sociedade (Rodrigues, 2010), o que gera uma série de dificuldades, inclusive em relação ao acesso às tecnologias, e, constantemente precisam conciliar a atividade laboral diária ao ensino noturno (Dias 2020). Assim, podemos analisar que o sucateamento, e o desmonte da EJA presencial que temos acompanhado ser de forma cada vez mais acelerada⁴, em especial nestes tempos em que a pandemia do Covid-19 nos impõe distanciamentos, atinge diretamente estes estudantes, diminuindo suas possibilidades de iniciar, ou dar continuidade aos estudos.

Rummert e Ventura (2007) nos lembram que estas e outras problemáticas nos servem para refletir que o processo de inviabilização da EJA ocorre porque, em geral, ela é tida como uma modalidade menos importante. A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explicaria a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas, circunscritas à precariedade e à provisoriedade, quase sempre relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho.

Estas e outras considerações nos levam a questionar qual seria a pertinência da educação não presencial para a EJA, a partir da verificação de que, como já destacamos, uma grande parcela de seus estudantes vive em contextos de grande desigualdade social e vulnerabilidade. Como garantir que tais práticas curriculares proporcionem um processo de ensino e de aprendizagem que estejam direcionadas às especificidades desses estudantes, e não signifiquem processos de invisibilização de seus indivíduos?

⁴ Importante ressaltar que essa migração para o modelo educacional não presencial, proposta por diversas redes municipais e estaduais em todo o país, já vinha ganhando espaço na EJA (Freitas, 2013), mesmo antes da pandemia e do isolamento social.

Para analisarmos estas questões, adentramos, na primeira parte do artigo, na busca da compreensão do movimento de decolonização, e seus entrelaçamentos com a etnomatemática, de forma a tornar mais vigoroso os discursos de resistência provenientes desses indivíduos.

2. DECOLONIALIDADE, SUJEITOS SUBALTERNOS E ETNOMATEMATICA

Quais são as aproximações entre a decolonialidade e a etnomatemática? O que essas abordagens teóricas têm a contribuir para as reflexões sobre o momento atual de pandemia, particularmente no caso dos sujeitos da EJA e no acirramento de sua condição de subalternidade?

As ciências ocidentais são reconhecidas como tendo origem européia. Alguns autores do movimento decolonial (Dussel, 2000; Coronil, 2000), no entanto, problematizam essa ideia naturalizada, contextualizando historicamente a formação da Europa e indicando a origem asiática e africana da chamada *ciência ocidental*. No coração da formação da matemática como disciplina ocidental, encontra-se uma história complexa de trocas. As diferentes perspectivas teóricas decoloniais⁵ (Lander, 2000; Santos, 2019; Campos, 1999) têm em comum suas críticas à permanência de formas de ser e saber entre pessoas em situação subordinada, que perpetuam a hegemonia do pensamento eurocêntrico ocidental.

A chamada *virada decolonial* não se refere a uma única escola teórica, mas aponta para uma família de posições diversas, que compartilham uma visão da colonialidade como um problema fundamental na era moderna, e a *decolonialidade* como uma tarefa necessária que permanece inacabada (Maldonado-Torres, 2011). A independência política das colônias europeias em diferentes continentes não significou o fim do colonialismo (Santos, 2019), pois as estruturas construídas por 400 anos ou mais não desaparecem rapidamente. Segundo Grosfoguel (2009), deixamos um período de "colonialismo global" para entrar em uma era de "colonialidade global". O processo histórico de colonização implicava conquistas territoriais e a destruição das raízes culturais dos povos colonizados, como forma de eliminar sua historicidade. A colonialidade do poder (Quijano, 2000) permanece nas

⁵ Embora reconheçamos que alguns autores utilizam outras expressões, como o *descolonizar*, por Boaventura de Sousa Santos, ou *Sulear*, de Marcio D'Oliveira Campos, optamos aqui por adotar o termo *decolonialidade*.

antigas colônias, sendo substituída por outras formas de colonialismo interno, como o racismo e a xenofobia. Segundo Maldonado-Torres (2007, p.257), as relações coloniais de poder deixaram marcas profundas no entendimento geral do ser:

“A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser [...] A colonialidade do ser torna-se concreta sob a forma de sujeitos liminares, que marcam, por assim dizer, o limite do ser, ou seja, aquele ponto no qual o ser destrói o sentido e a prova até o ponto da desumanização”.

Em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos *sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos* - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos.

Grupos subalternos são aqueles que sofrem algum tipo de subordinação aos grupos hegemônicos. O termo *subalterno*, proposto originalmente por Antonio Gramsci, é utilizado pelas ciências sociais para designar os setores marginalizados da sociedade e não se refere a uma categoria monolítica e indiferenciada, pois "o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo" (Spivak, 2010, p.57). "O termo deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao "proletariado", ou seja, aquele cuja voz não pode ser ouvida" (Almeida, 2010, p.12).

Dentre o grupo de pesquisadores dos *estudos subalternos*, podemos destacar a indiana Gayatri Spivak (2010). Para esta autora, o termo subalterno descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (Spivak, citada por Almeida, 2010, p.12). Os sujeitos subalternos estão invisibilizados, pela linha abissal (Santos, 2019), a zona de exclusão, de não-ser, experienciada pelo colonizado (Fanon, 1968). Segundo Boaventura de Souza Santos, a linha abissal "marca a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracterizou o mundo ocidental moderno desde o século XV" (Santos, 2019, p.42-43). Essa divisão cria dois mundos de dominação que se apresentam como incomensuráveis, o metropolitano - da equivalência e da reciprocidade entre "nós", que são como "nós", integralmente humanos, e o colonial - o mundo do "eles",

relativamente aos quais é inimaginável qualquer equivalência ou reciprocidade, já que não são totalmente humanos, pois estão do outro lado da linha abissal.

Em entrevista por Donna Landry e Gerald MacLean (1996), Spivak lembra que o lado perverso do desenvolvimento do capitalismo teberm sido o crescimento da variedade de grupos em situação de subalternidade e invisibilidade social. Apesar de também afetados pela globalização, entre esses grupos a possibilidade de mobilidade social é muito reduzida. Podemos situar os sujeitos da EJA neste conjunto de grupos, particularmente no momento da pandemia do COVID-19, quando o acesso às boas condições de tecnologias de comunicação e informação tornou-se condicionante para a continuidade de qualquer estudo escolar.

Outro aspecto abordado por Spivak (2010) é a necessidade de um projeto de "desaprendizagem" por parte dos intelectuais, que se sentem no direito de falar pelos subalternos, como se de fato fossem os próprios. A autora desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. "Segundo Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a)" (Almeida, 2010, p.14).

Segundo Santos (2019), Spivak (2010) sinalizou veementemente para a tragédia das ciências críticas modernas, que cedeu à tentação de *dar voz* aos silêncios dos grupos subalternos:

“O pressuposto ingênuo do investigador abissal é o de que a sua voz é transparente, que não se confunde com as vozes dominantes e que pode, portanto, ser "dada" aos dominados como se fosse deles [...] Dar voz é menos transparente do que afirma ser; pode ser (e muitas vezes foi) ou uma voz dominante traduzida num dialeto dominado ou uma voz dominada seletivamente traduzida num dialeto dominante" (Santos, 2019, p.256).

Este risco a que se refere Boaventura Santos, a etnomatemática também corre quando se assume uma postura legitimista (Costa, 2003), ao adotar a matemática acadêmica - "dialeto dominante" - na leitura e interpretação das falas do "outro" - "dialeto dominado". Esta é uma das críticas que se pode fazer à modelagem, tomada como caminho para as aplicações da perspectiva etnomatemática ao contexto escolar. A crítica que este mesmo autor faz às metodologias extrativistas aplica-se também a algumas pesquisas em etnomatemática,

quando o pesquisador assume o lugar do outro, fala - sozinho - pelo grupo subalterno. Neste sentido, Spivak alerta "para o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objeto de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro" (Almeida, 2010, p.12-13). No contexto da educação indígena, isto acontece há mais de vinte anos. Recentemente, com o maior acesso de indígenas nas universidades, por conta das licenciaturas interculturais, vem crescendo lentamente a autoria indígena nos trabalhos acadêmicos em etnomatemática (Fantinato & Leite, 2020).

Em contrapartida, a etnomatemática pode ser considerada como um "movimento decolonizador" (Bernales & Powell, 2018), pois valoriza o conhecimento matemático dos grupos em situações de subordinação. D'Ambrosio (2001) menciona que a etnomatemática, em sua dimensão política, "se encaixa na reflexão sobre descolonização" e no reconhecimento das raízes culturais dos indivíduos. Um dos objetivos da etnomatemática é justamente questionar o mito eurocêntrico que influencia os currículos escolares, desafiando a idéia de que a matemática é uma disciplina neutra e que o conhecimento matemático transcende a cultura (Powell e Frankesntein, 1997). Entretanto, a pesquisa em etnomatemática corre o risco de ser contraditória a esse objetivo, se o pesquisador não desistir de uma concepção platônica de matemática. Portanto, os etnomatemáticos devem questionar a ideia da matemática universal e ahistórica e abraçar a pluralização das noções de conhecimento, matemática, racionalidade, cognição e aprendizagem (Clareto, 2009).

Em diálogo com Ubiratan D´Ambrosio (Ascher & D´Ambrosio, 1994), Marcia Ascher já sinalizava para o potencial da etnomatemática na educação de adultos, pelo fato de estes sujeitos já terem muitas experiências de vida em que utilizaram "ideias matemáticas". As pesquisas em etnomatemática voltadas para a EJA têm procurado avançar no movimento decolonizador, buscando dar visibilidade aos saberes desses sujeitos invisibilizados (Fantinato, 2004). Para respeitar este movimento, os pesquisadores etnomatemáticos deveriam procurar conhecer juntos *com o outro*, em vez de conhecer *sobre o outro* (Santos, 2019). Ao adotar a matemática ocidental para legitimar o conhecimento dos grupos sociais, ou ao assumir uma perspectiva "extrativista" de investigação (Santos, 2019), a pesquisa em etnomatemática corre o risco de reforçar a colonialidade do conhecimento (Quijano, 2000).

Como o crescimento da autoria acadêmica de representantes dos grupos sociais estudados e com o exercício da criticidade, a etnomatemática pode avançar no seu *movimento decolonizador*. A etnomatemática pode contribuir para a *sociologia das ausências* que "identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância" (Santos, 2019, p.49), assim como para a *sociologia das emergências*, que "implica a valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro lado da linha abissal" (Santos, 2019, p.53).

Estas perspectivas teóricas nos permitiram analisar os processos de invisibilização que temos acompanhado sobre as recentes encaminhamentos relacionados ao ensino e à aprendizagem que ocorrem na EJA, com destaque para a implementação da educação realizada de forma remota, e algumas das grandes dificuldades experienciadas pelos seus professores e estudantes.

3. EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL NA EJA E OS PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO SOB PERSPECTIVAS DOS EDUCADORES

Nesta sessão apresentamos recortes de pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 2018) cujo foco central se relaciona a análises sobre a pertinência da implementação do modelo de educação não presencial na EJA, tendo por base as precárias condições materiais de sobrevivência de grande parte dos estudantes dessa modalidade, assim como as condições relacionadas a questões imateriais de diversas ordens, tais como as emocionais, decorrentes do distanciamento imposto a todos, pela quarentena, devido ao covid-19.

Muitas dessas problemáticas estão presentes também nos relatos obtidos juntos aos docentes e demais profissionais que atuam na EJA. Mas, em especial, a percepção de que a imposição da modalidade de educação não presencial, com a utilização de atividades remotas na EJA, contribui para a invisibilização de seus sujeitos e a ampliação de seus problemas já existentes. Tais considerações podem ser analisadas, por exemplo, de recente

pesquisa desenvolvida pelo Fórum EJA Rio⁶ que, entre os dias 23 de abril e 3 de maio de 2020, ouviu, por meio de aplicação remota de questionários, 147 docentes, orientadores, coordenadores e diretores que atuam na EJA na cidade do Rio de Janeiro. Aos participantes desta entrevista, não foi obrigatória a identificação pessoal e/ou da escola onde trabalhava. Mas, mesmo sem esta obrigatoriedade, foi possível verificar que todas as regiões da cidade estiveram representadas.

Em relação à função que exercem na EJA, 81,7% declararam estarem atuando na função de docente, em diferentes séries. Os demais (18,3%), declararam exercer as funções extraclasse, tais como direção, coordenação e orientação pedagógica.

Do total de participantes na pesquisa, 81,6% indicaram manter algum tipo de contato com os estudantes, ou pelo menos ter ciência da existência de algum tipo de contato dos estudantes com docentes e/ou com as escolas. 18,4% indicaram não ter qualquer tipo de contato ou ciência sobre isso, ou não souberam informar.

Em relação aos que indicaram manter contato com os estudantes, houve o destaque em relação a duas redes comunicacionais, *Facebook* e *WhatsApp*, pois 61,9% destacaram a utilização de página da escola no *Facebook*, 53,1% o *WhatsApp* da turma, 10,2% o da escola, e 46,9% o pessoal, ou seja, do próprio docente. Importante destacar que, nesta questão, o docente participante poderia optar por mais de um item. Além dos itens já citados, houve também: *E-mail* institucional da escola (5,4%), e outras formas de comunicação (16,1%).

Complementar a esta questão, destacamos as respostas dadas ao questionamento a respeito das formas de aplicação das atividades remotas aos estudantes. Vale informar que 88,4% das escolas da rede passaram a adotar tais práticas a partir da constatação da necessidade da maior permanência do período da quarentena. Por isso, no intuito de se adequarem a estas novas normas de atuação, os docentes foram impelidos a desenvolverem novas práticas, em ambientes até então utilizados basicamente para trocas de informações simples, ou mesmo para recreações. E aqui, mais uma vez, a escolha por duas redes sociais se sobressaiu: *Facebook* e *WhatsApp*, em especial, o “grupo da turma”.

⁶ A pesquisa denominada “Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia - Consulta on-line aos professores e professoras do PEJA/SME/Rio” está disponível na página do Fórum EJA-Rio: <http://forumeja.org.br/rj/>. Acesso em 16/06/2020.

Mas, quando questionados a respeito da participação e/ou acompanhamento dos estudantes nestas atividades, os docentes destacaram um alarmante quadro: apenas 12,2% indicaram que a maioria de seus estudantes estavam realizando as atividades que lhes eram propostas, 46,9% indicaram que apenas uma parte de suas turmas estavam participando das atividades, e que 40,9% indicaram que os estudantes não estavam participando, ou não sabiam informar.

Como podemos acompanhar nos depoimentos a seguir, quando convidados a relatarmos suas percepções a respeito destas situações, os docentes levantaram uma série de questões relacionadas às especificidades do alunado da EJA, e também do processo histórico de lutas que envolve a modalidade. Destacamos que tais depoimentos são de diferentes docentes participantes da pesquisa, e que, apenas para efeito organizacional, denominamos de Educador 1, 2, 3, etc., tendo por base a ordem de suas apresentações no documento organizado pelo Fórum EJA-Rio.

“Os estudantes da EJA não podem ser mais prejudicados do que historicamente vem sendo. Essa pandemia trouxe a eles e a todos nós, muitos aprendizados e prosseguir será preciso quando tudo isso passar” (Educador 6, p. 7).

“Reforçando que o mais importante é a vida dos alunos e não o ano letivo, [...] os meus alunos querem realmente aprender. Eles em sua maioria não têm pressa. Alguns me chamam no *WhatsApp* pessoal para tirar dúvidas. Mas, relatam ter dificuldades com a explicação à distância, outros estavam aprendendo a usar o *WhatsApp* e até mesmo a calculadora do celular uma vez por semana, esta atividade era realizada. Alguns tem telefone celular, mas modelo simples sem Internet e também não sabem usar laptop” (Educador 8, p. 7).

“Os alunos tiveram poucas aulas. Muitos chegaram após o início das mesmas, em virtude das particularidades da EJA. A maior parte dos alunos da EJA ficaram muito tempo afastados da escola e não tem autonomia para a realização de atividades remotas, além do fato de que a realidade econômica de muitos não permite isso” (Educador 10, p. 8).

“As atividades oferecidas, neste momento e da maneira que estão sendo propostas não garantem a aprendizagem de novos conteúdos em todas as disciplinas” (Educador 13, p. 8).

“Tivemos pouco tempo de aula. O grupo formado pela internet é pequeno diante do quantitativo da turma, por isso temos poucos alunos em nossas listas de contato. Desse grupo pequeno, poucos frequentam a página oficial da escola para fazer as atividades propostas. Através do contato mais próximo com os professores, por celular ou pelo *WhatsApp*, mostram claramente a vontade de voltar para as aulas presenciais, porque se sentem mais seguros com essa modalidade” (Educador 14, p. 9).

“Praticamente não tivemos atividades/aulas presenciais. Além do mais minha escola está numa "área de risco" e tivemos dias em que as aulas foram suspensas” (Educador 30, p. 11).

A análise destes, e de outros depoimentos coletados na pesquisa, nos levam a perceber o quão distante a implementação de atividades não presenciais na EJA está distante das propostas curriculares (Brasil, 2000, 2001, 2002a, 2002b) que destacam um conjunto de orientações para a implementação de propostas educacionais e práticas pedagógicas atentas às especificidades do alunado dessa modalidade de ensino.

Nesses e em outros importantes documentos relativos ao estabelecimento da relação entre a matemática e a EJA, são perceptíveis as recomendações influenciadas em grande medida pelas experiências anteriores de educação dos movimentos populares (Fonseca, 2007), tais como a flexibilização nas exigências de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos, a atenção investigativa sobre a produção dos estudantes, seja esta oral ou escrita, e a importância de que o ponto de partida do processo de ensino/aprendizagem deva ter como base os conhecimentos prévios dos estudantes. Além disso, indicam que as práticas pedagógicas se utilizem de situações do cotidiano dos próprios estudantes, envolvendo noções e notações matemáticas para a análise e compreensão de conhecimentos mais abstratos, buscando atender às necessidades dos jovens e adultos, e atentando para a utilização de materiais adequados, para a importância da seleção de conteúdos e estratégias de ensino, e para a indicação de conteúdos e objetivos didáticos nos diferentes blocos de conhecimento matemático.

De uma forma geral, a percepção que nos fica é a de que a implementação aligeirada das práticas pedagógicas não presenciais acaba impondo propostas que se distanciam das elencadas acima. Em matemática, por exemplo, pode acabar acontecendo no ambiente digital a prática de apresentar um conceito, procedimento ou técnica e depois avaliar se os estudantes são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. Nesse caso, a concepção subjacente de ensino e aprendizagem estaria distanciada das pesquisas em EJA e em etnomatemática (Freitas, 2013), pois envolveria a ideia já ultrapassada de que o estudante aprenderia basicamente por reprodução e imitação.

Como forma de ampliar as análises a respeito das posições dos profissionais da educação em relação às atividades não presenciais na EJA, destacamos em seguida alguns

depoimentos espontâneos que foram coletados durante uma *live* do Fórum EJA Rio⁷, que envolveu este tema, que, de uma forma geral, ressaltou a ampliação de problemas relacionados às dificuldades do processo de alfabetização não presencial. No intuito de manter o anonimato dos participantes, optamos por designá-los por “Educadores”, seguidos da primeira letra de seus nomes.

“Nas redes, infelizmente, os sujeitos da EJA já eram considerados números. As visitas do sistema para contar alunos, ocultando histórias de vida são uma constante. Só nós, professores, os visibilizamos” (Educador C).

“É um processo excludente, porque grande parte dos Alunos da EJA não tem acesso à tecnologia!” (Educador I).

“Eu tenho vontade de chorar quando vejo colegas dizendo: pelo menos alguns têm acesso!” (Educador F).

“Cenário remoto é resistir à tantos absurdos. Precisamos cuidar dos nossos corações, do coração dos nossos alunos. Isso quando temos como falar com eles. Muitos nem telefone tem para ligarmos!” (Educador L).

“A VIDA é o conteúdo da EJA. Na verdade, da Educação” (Educador C).

“Conteúdo se recupera, a vida não!” (educador F.).

“Educar é um ato político sim” (Educador A).

“Saúde física, mental e emocional devem ser prioridades, sobretudo, neste momento” (Educador C).

“Ausência de qualquer ação do MEC!” (Educador V).

“Precisamos nos articular para que não haja o esvaziamento das ações na EJA” (Educador V).

“O plano é estarmos vivos, defendendo a vida!” (Educador C).

Provavelmente, boa parte destes docentes, e demais profissionais da educação que participaram deste evento, também participaram da pesquisa promovida pela mesma instituição que desenvolveu a pesquisa apresentada anteriormente nesta sessão. Estas depoimentos servem para explicitar posicionamentos que se alinham a questões relacionadas a, por exemplo, uma constante tensão entre desenvolver os conteúdos de forma simplificada e proporcionar aprofundamentos sobre os conhecimentos desenvolvidos. Ou ainda para verificarmos que na EJA, não podemos abrir mão de um contínuo processo de acolhimento dos estudantes como forma de facilitação de sua permanência nos estudos (Brasil, 2002a), um compromisso político com a educação, que pode ser manifestado em várias medidas concretas, dentre elas, o conhecimento por parte

⁷ A live foi transmitida pelo canal do Fórum EJA Rio no YouTube, no dia 15/06/2020, denominada O "não" lugar da alfabetização do Jovens e Adultos em tempos de educação remota. Disponível no endereço: <https://www.youtube.com/channel/UC9PuHOqgXIsK10XCBEgxKPO>. Acesso em 16/06/2020.

dos profissionais envolvidos a respeito da realidade de seus alunos e a promoção de espaços dialógicos.

Mas, como promover de forma adequada estes espaços diante da implementação acelerada da educação não presencial, sem que as opiniões dos educadores sejam ouvidas, ou que sejam promovidas melhores ferramentas e condições para que os processos educacionais não apresentem perda de qualidade? Estas indagações se juntam a diversas outras, gerando instabilidades em todos os envolvidos.

A prescrição da educação não presencial para a EJA pode vir a potencializar um processo já em andamento de modelização e formatação única, relacionado inclusive à implementação acelerada de “novos” currículos na busca de alinhamento com a atual Base Nacional Comum (BNCC). Cabe ressaltar que, embora ela não seja um documento específico para EJA, tem sido utilizada para a implementação dessas políticas públicas curriculares, especialmente a níveis municipal e estadual (Xavier, 2019; Botini, 2019).

Esse movimento, quase sempre tem contrariado as indicações curriculares presentes em pesquisas da área da Educação Matemática (Freitas, 2013) voltadas para o alunado que recorre à EJA, pois há uma perceptível tendência a ignorar “as realidades locais, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças” (Ribeiro & Freitas, 2018, p. 42). Assim, a prescrição curricular aliada à implementação da educação não presencial, acabaria por desconsiderar as singularidades, as experiências de vida de seus aprendentes, seus saberes anteriores e as conexões que cada um estabelece entre os conhecimentos.

4. OS SUJEITOS INVISIBILIZADOS DA EJA, SEUS ESTUDANTES

Dando continuidade à sessão anterior, nesta abrimos espaço para ouvir os sujeitos que estão sendo mais invisibilizados pela implementação das atividades remotas na EJA, os indivíduos que recorrem aos seus bancos escolares. De acordo com Rodrigues (2010, p.58), em geral, eles pertencem a grupos que vivem “simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa”, por isso, é comum que façam parte do grupo com maiores dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais.

Entretanto, mesmo diante desse quadro, algumas secretarias de educação acabaram por impor que a educação na EJA se dê por atividades remotas, tais como em Macaé, cidade litorânea do Rio de Janeiro, da qual destacaremos dados nesta sessão, provenientes de depoimentos de estudantes da EJA de uma escola pertencente à sua rede municipal de ensino. Buscamos, dessa forma, complementar as análises sobre a pertinência da implementação do modelo de educação à distância na EJA, mesmo diante das precariedades já relatadas em diversas pesquisas (Dias, 2020).

Antes, porém, destacamos que a escolha sobre este município se deve ao fato de que tem sido foco de pesquisa de um dos autores deste artigo, e que, devido a questões geográficas, apresenta escolas com características urbanas e rurais. Entretanto, em alinhamento de políticas educacionais nacionais, caminha para a implementação de um processo de nucleação de suas escolas, o que resultou no fechamento de diversas delas, e o oferecimento da EJA no turno da noite em poucas unidades. Justamente em uma destas unidades restantes, situada na região serrana do município, é que obtivemos as informações e depoimentos dos estudantes para as nossas análises.

Segundo Dias (2020), nesta escola houve uma diminuição das turmas, que segue também uma tendência nacional, e é também consequência de políticas municipais que dificultam as matrículas dos estudantes. Não apenas por ela acontecer apenas no modelo *on-line*, mas também pela pouca divulgação do processo.

Por indicação da Secretaria de Educação do município (SEMED Macaé), e em função da necessidade de isolamento social, as atividades remotas foram implementadas nas turmas de EJA desta escola. Isso se deu de forma rápida e pouco planejada, gerando diversos problemas e dificuldades, tais como a utilização da plataforma “Educação não para”⁸. Criada pela SEMED Macaé, esta plataforma não se mostrou eficiente, tanto para os professores, que enviavam suas atividades sem terem a certeza de que estas seriam disponibilizadas para os estudantes no site, quanto para os próprios estudantes, que passaram a depender de tecnologias digitais às quais nem todos tinham acesso.

Como forma alternativa, a escola optou por um contato direto com os estudantes, utilizando para isso os grupos de *WhatsApp* das turmas, que antes serviam de comunicação exclusiva

⁸ Disponível em: <http://educacaonaopara.com/>. Acesso em 03/06/2020.

entre os próprios estudantes. Assim, podemos considerar que tais grupos foram “invadidos” pela equipe gestora da escola e pelos professores daquelas turmas, pois estes grupos que antes eram informais, mudaram de finalidade e passaram a se tornar os grupos oficiais da escola nos quais os professores passaram a postar as suas atividades e a tirar dúvidas.

Obtivemos acesso a estes grupos, assim como às mensagens neles postadas, e tais mensagens nos permitiram analisar as concepções, agora sob a perspectivas dos estudantes da EJA, a respeito dessas práticas pedagógicas realizadas de forma remota, e por diversas vezes, não muito contributivas para o processo de ensino e de aprendizagem na modalidade.

Uma das percepções que destacamos, por exemplo, é que estas mudanças aumentaram e afloraram ainda mais a desigualdade social com a qual muitos dos estudantes já convivem, como mencionada por estudantes a respeito das dificuldades de acesso à internet:

“Eu estou sem internet em casa a dá Tim é péssima, eu usava da minha vizinha não uso mais, trocaram a senha” (Estudante A).

“Porque eu só tô vindo em Córrego do Ouro onde só tem net de vez enquanto a maioria eu fico na fazenda. Aí lá não tem net” (Estudante B).

“E o meu celular não tem muita memória não, já tá lotado” (Estudante C).

Estes e outros depoimentos nos levam a perceber que as dificuldades de adaptação vivenciadas pelos estudantes, em relação às novas formas das práticas pedagógicas, podem interferir diretamente no seu acompanhamento das atividades. Enquanto uma estudante precisa usar de subterfúgio "pegar emprestado" o sinal de *WiFi* de uma vizinha, outra necessita sair de sua casa e se deslocar para outro bairro onde pode acessar a internet. Assim, acaba saindo do isolamento social para realizar as atividades enviadas remotamente pelos seus professores. Esta situação por sinal, gera uma controvérsia, pois o grande argumento para a prática de atividades remotas seria a de justamente manter os estudantes em suas casas, e assim não se exporem ao corona vírus. Mas, temos também diversos relatos relacionados à falta de equipamentos apropriados para a nova função.

Vale ressaltar que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2018, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Desta forma, o uso exclusivo de atividades remotas nos leva mais uma vez a concluir que tal situação vivenciada pelos estudantes da EJA tem

significado o aumento da desigualdade social (Tokarnia, 2020), no que se refere ao acesso a educação.

Outra estudante relata que, por não ter disponível a tecnologia digital necessária para realizar as atividades enviadas pelos professores, optou por imprimir todas elas, o que acabou lhe gerando despesas.

“Professores meus trabalhos já estão impressos. Vou organizar e já mando para vocês. Peguei um dinheiro emprestado e foi tudo pro trabalho 70\$... Espero que vale apenas e tal que conseguimos concluir o 3º (terceirão)” (Estudante D).

De uma forma geral, o uso das redes sociais, entre elas o *WhatsApp*, substituiu o diálogo individualizado e pessoal entre professores e estudantes para conversas públicas nos grupos destes aplicativos.

Como comentado anteriormente, estes grupos já existiam para a interação entre os próprios estudantes. Agora, com a participação de professores, equipe gestora, responsáveis e demais setores da comunidade escolar, eles passaram a ter um caráter oficial, e a comunicação do grupo passou a ser cerceada por estes novos membros, quase que em um certo tipo de reprodução de espaços educacionais onde o diálogo é pouco incentivado, ou pelo menos não é totalmente livre.

Tal situação pode ser comprovada especialmente quando analisamos duas mensagens coletadas. Na primeira, um dos membros da equipe gestora, após um comentário de uma estudante, que considerou inapropriado, alega que, embora o grupo tenha sido formado pelos estudantes, este agora se tornou oficial, e por isso deveriam repensar suas postagens. Em seguida solicitava empatia e respeito. Em outra mensagem postada, um membro da equipe gestora enviou palavras de "incentivo" a todos, sugerindo que os estudantes não reclamassem das atividades enviadas, pois ao contrário, deveriam agradecer porque podiam ver e ter condições de realizá-las. A esta postagem uma estudante respondeu: “Eu nunca reclamei. Só fico triste porque não tem ninguém do meu lado pra explicar a matéria” (Estudante E).

A falta da presença física do professor é também destacada em outras postagens, o que nos leva a concluir que ela não tem sido suprida com os contatos remotos.

“Eu também tenho dificuldade para imprimir as coisas, são muitas coisas, mas to tentando fazer a mão, sei que são muitos, alguns tenho dificuldade, porque não a mesma coisa que tá ali na escola os professores explicando” (Estudante B).

A falta do contato próximo entre estudante e professor, mencionado nas mensagens anteriores, e também por diversos outros estudantes, nos leva a refletir sobre um aspecto da utilização de atividades remotas que nos parece pouco abordado, mas que nas turmas da EJA tem sido bastante ressaltado. É essa distância física imposta na relação educacional que tem gerado certa “desumanização” de todo o processo. Estamos nos referindo à humanidade presente nas salas de aula, à relação, conflituosa ou amistosa, entre professor e estudantes, em cada aula presencial, em cada turma. Essa dinâmica própria, imperfeita e humana, para os estudantes da EJA se mostra fundamental, inclusive para a sua permanência na escola (Xavier, 2019). A falta desta aproximação pode ser verificada em diversas postagens, tais como na de uma estudante, após receber uma atividade teórica do professor de educação física:

“É muito fácil né professor? Colocar ai e dizer: "Oh eu estou a disposição,... qualquer dúvida..." Não procura nem saber se a gente tá vivo, se a gente tá morto. Se a gente tá doente, se não tá. É muito fácil vocês trabalhar assim. Não olha pra cara da gente. Chega e bota a questão ai e simplesmente diz: "Oh, estou aqui. Qualquer coisa é só ligar, é só perguntar." É fácil, né? Dá aula assim ficou muito mais fácil, do que enfrentar a cara da gente” (Estudante F).

Em outro momento, quando questionada a respeito do que achava do atual modelo educacional imposto pela pandemia do Corona vírus ela respondeu em um áudio postado no grupo:

“Falar sobre essa pandemia pra mim é um horror. Eu só queria minha vida de volta. Eu queria minhas aulas de volta. Tudo que eu fazia, meu horário de chegar no trabalho. Meu horário de sair. Meu horário de ir para minha aula. Estudava. Era aquela alegria. Entendeu? Eu saía de casa às 7 da manhã e voltava às sete da noite. Agora não tem mais escola. É aquela rotina trancada dentro de casa. E isso foi mais de mês assim. E eu fui sentindo falta da escola. Esse horror de matéria que vocês botam. Até você mesmo professor J., horrores de coisas. Uma atrás da outra. Isso mexe muito com a cabeça da gente. Não tem onde tirar xerox das coisas, não tem condições. Tem matéria que não tem condições de botar no caderno. Não tem, entendeu? Então eu queria muito fechar os olhos. Abrir. E ver que isso tudo acabou. Que isso foi um sonho, um pesadelo que passamos. Ter que parar as escolas, isso fez muita falta pra mim. Aquela rotina que eu tinha de pegar ônibus, subir a serra. Descer a serra tarde da noite... preferia fazer aquilo mil vezes. Eu faria tudo de novo. Tive que fechar o curso que eu gostava tanto de fazer, de técnico de enfermagem. Tive que fechar o curso porque não tava dando conta das aulas do curso, das atividades da escola, e o pior, não temos uma certeza de saber que no mês que vem, próximo, a gente estaria se formando e a gente não teve esse prazer de dizer: Mês que vem a gente está se preparando pra fazer a nossa formatura. Gastamos dinheiro com uniforme. Quer dizer tudo isso mexeu com a cabeça

da gente. Pelo menos com a minha, né? Tem estudante que não está nem aí. Eu também não vou dizer..., mas a gente vê, a gente sente” (Estudante F).

Estas falas, e as de tantos outros estudantes, assim como a de profissionais que atuam na EJA, nos remetem diretamente a uma das funções permanentes da educação, a função social (Brasil, 2000), pois, partindo do princípio de que não existe sociedade sem educação, ela retrataria os aspectos práticos e dinâmicos, da convivência social, que possibilitam a todos educarem a todos permanentemente.

Neste processo humano e contínuo, podemos acompanhar o que nos ensinou Freire (1987), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E toda essa dinâmica é, em geral, muito mais sentida pelos estudantes da EJA, pois uma aparentemente simples rotina de sair de casa e ir até a escola, pode ter significados fortes, relacionados, inclusive à liberdade. O contato com os amigos e professores da escola pode significar, por exemplo, sentir-se mais aceito pela sociedade, ou ainda, simplesmente mais visibilizado nela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção focamos a EJA, destacando-a como importante modalidade de ensino que convive com diversas problemáticas, inclusive o desmonte acelerado de seu oferecimento na forma presencial. Os atuais tempos de pandemia e de distanciamento físico imposto pelo covid-19 atingiram diretamente o processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade, ampliando ainda mais a implementação da educação não presencial, por meio de atividades remotas na EJA.

A análise de depoimentos coletados nos permitiu verificar a forma precária com que esta implementação, de uma forma geral, está sendo conduzida, especialmente em não atentar para o fato de que boa parte dos estudantes desta modalidade convivem com diversas dificuldades, inclusive relacionadas ao acesso às tecnologias digitais que os permitiriam acompanhar as aulas, de matemática e de outras áreas, ministradas remotamente.

Consideramos que tal situação na EJA tem significado um processo de invisibilização de seus estudantes, indivíduos que, muitas vezes já são invisibilizados em nossa sociedade.

Tem significado também a desumanização dos *sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos*, por contribuir para o aumento das múltiplas exclusões a que são submetidos.

De acordo com Santos (2019), estes sujeitos subalternos são invisibilizados pela linha abissal, a zona de exclusão, de não-ser, que tem marcado a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracteriza o mundo ocidental moderno. Situamos então os sujeitos da EJA neste conjunto de grupos, particularmente nos tempos atuais.

No sentido de se alinhar ao movimento decolonizador, as atividades pedagógicas poderiam inspiradas na etnomatemática, enquanto, por exemplo, possibilidade de ouvir e valorizar o outro. Assim, contribuiria para a identificação, dos atores envolvidos no processo educacional, de formas pelas quais a linha abissal produz a não existência e a invisibilidade. Ela também proporcionaria a aproximação com que temos encontrado como resultados de diversas pesquisas, que orientam a respeito de implementação de propostas educacionais atentas às especificidades dos estudantes da EJA.

Isso significa, por exemplo, verificarmos que a modalidade deve se propor a ser muito mais que propostas educacionais aligeiradas e simplificadas, e, de forma especial, que ofereça processos humanos de acolhimento como forma de facilitação de permanência e melhoria da auto estima de seus aprendentes.

Concluimos reiterando a defesa de que a opção da manutenção de propostas pedagógicas remotas para a EJA, incidem diretamente em aumento de um processo colonizador que busca a padronização destes próprios processos, em detrimento do respeito às diferentes culturas, eliminando as singularidades e experiências dos sujeitos, e também, acentuando sua evasão dos bancos escolares.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. R. G. (2010). Prefácio: apresentando Spivak. In G. Spivak (2010) *Pode o subalterno falar?* (p. 7-18), Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.
- Ascher, M. & D'Ambrosio, U. (1994) Ethnomathematics: a dialogue. *For the Learning of Mathematics* 14 (2), p.36-43.

- Fantinato, M., Vargas, A. & Moura, J. (2020). "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 104-124. DOI: 10.22267/relatem.20131.44
- Bernales, M. & Powell, A. B. (2018). Decolonizing Ethnomathematics. *Ensino Em-Revista* 25(3) 565-587.
- Botini, M. F. (2019). *Distanciamentos e aproximações entre o currículo prescrito e o experienciado pelos estudantes da EJA: análises da proposta curricular no município de Cachoeiras de Macacu*. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil.
- Brasil (2000) Parecer n011/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF.
- Brasil (2001) *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular -1º Segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Brasil (2002a) *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série: Introdução*. Vol.1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC.
- Brasil (2002b) *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série. Matemática, Ciências, Arte e Educação Física*. Vol.3. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC.
- Campos, M. D. (1999). SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta*, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ. Ano VI, n. 8, p. 41-70.
- Clareto, S. (2009). Conhecimento, Inventividade e experiência: Potências do pensamento Etnomatemático. In M. C. C. B. Fantinato (Ed.). *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos*. (p. 125-134). Niterói, Brasil: Editora da UFF.
- Coronil, C. (2000). Natureza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. In Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (p.83-107).Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Costa, W. N. G. (2003). Etnomatemática: uma tomada de posição da matemática frente à tensão que envolve o geral e o particular. In N. M. Gusmão (org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. (p.201-223). São Paulo, Brasil: Biruta.
- Dias, J. C. M. (2020). *"A gente nunca acha que é demais aprender": educação de jovens e adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-rj*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil.

- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. In Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (p.39-51). Buenos Aires: Clacso.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Fanon, F. (1968). *The Wretched of the Earth*. Nova York: Grove.
- Fantinato, M. C. C. B. (2004) Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões iniciais. In: J. P. M. Ribeiro, M. C. S. Domite & R. Ferreira (orgs.) *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk.
- Fantinato, M.C. & Leite, K. G., (2020). Ethnomathematics research on indigenous peoples knowledge and practices. In M. Rosa, & C. Coppe (eds.) *Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities*. Cham: Springer (in press), p.1-23.
- Fonseca, M. C. F. R. (2007) *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. 2a edição: Belo Horizonte, Autêntica.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freitas, A. V. (2013) *Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações de periódicos (2000 a 2010)*. (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de Economia Política e os estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Eds.) *Epistemologias do Sul*. (pp. 383-417) Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Landry, D. & MacLean, G. (1996, eds.). *The Spivak reader*. New York and London: Routledge.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, v.21, n.2-3, p.240-270.

- Fantinato, M., Vargas, A. & Moura, J. (2020). "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 104-124. DOI: 10.22267/relatem.20131.44
- Maldonado-Torres, N. (2011) Thinking through the decolonial turn: post-colonial interventions in theory, philosophy and critique - an introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v.1, Issue 2, p.1-15.
- Powell, A. B. & Frankenstein, M. (1997) *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*, Albany: State University of New York.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin American. *Nepantla: Views from South* 1(3) (pp. 533-580).
- Ribeiro, W. G. & Freitas, A. V. (2018) Pensando em diferença e em educação nas disputas pela Base Nacional Comum Curricular. In A. V. Freitas. *Questões curriculares e Educação Matemática na EJA: desafios e propostas*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Rodrigues, R. L. (2010) Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In *Coleção didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Ed. Autêntica, p. 49-59.
- Rummert, S. M. & Ventura, J. P. (2007). *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar em Revista, n. 29, p. 29-45.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Spivak, G. (2010) *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 7-18.
- Tokarnia, M. (2020) *Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa*. Agência Brasil, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em 10/06/2020.
- Xavier, F. J. R. (2019). *A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil.