

PANDEMIA, CURRÍCULO E ENSINO REMOTO: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Pandemic, Curriculum and Remote Teaching: a Dialogue with Mathematics Teachers from Popular Education

Thor Franzen¹

Rodrigo Sychocki da Silva²

Resumo: O artigo apresenta e reflete sobre os dados produzidos em uma pesquisa realizada com seis professores de Pré-Vestibulares Populares da cidade de Porto Alegre (RS) no ano de 2020. Os aportes teóricos sobre a Educação Popular e práticas curriculares dos movimentos sociais são utilizados para a compreensão e explanação da problemática de pesquisa. Por meio de uma metodologia dialógica, as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, em que se buscou compreender sobre a atuação dos professores nos Pré-Vestibulares Populares, as suas dificuldades enfrentadas durante o Ensino Remoto e o desenvolvimento do currículo nesse contexto. De acordo com os dados produzidos nas entrevistas observa-se que os professores buscam o voluntariado nesses territórios educacionais pela experiência docente oferecida e pela participação em coletivos políticos, entendendo a educação como ferramenta de transformação social com vistas a contribuir na democratização do ensino. A questão da evasão de estudantes, conforme apresentado nos relatos dos professores, ocorre por diversos motivos, sendo apontado como um dos principais desafios impostos pelo Ensino Remoto durante a pandemia do COVID-19.

Palavras-chave: Currículo. Educação Popular. Ensino Remoto. Formação de professores.

Abstract: The article presents and reflects on the data produced in a research carried out with six teachers of Popular Pre-University Entrance Examinations in the city of Porto Alegre in the year 2020. The theoretical contributions on Popular Education and curricular practices of social movements are used for the understanding and explanation of the research problem. Through a dialogic methodology, the interviews followed a semi-structured script, in which we sought to understand about the performance of teachers in Popular Pre-University Entrance Examinations, their difficulties faced during Remote Education and the development of the curriculum in this context. According to the data produced in the interviews, it is observed that teachers seek volunteering in these educational territories due to the teaching experience offered and the participation in political collectives, understanding education as a tool for social transformation with a view to contributing to the democratization of teaching. The issue of student dropout, as presented in the teachers' reports, occurs for several reasons,

¹ Licenciado em Matemática (UFRGS) e atualmente mestrando no curso de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (UFRGS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7111-8397>. E-mail: thor.franzen1903@gmail.com.

² Doutor em Informática em Educação (UFRGS). Professor adjunto do Departamento de Matemática Pura e Aplicada (UFRGS). Docente permanente do curso de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (UFRGS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7406-2517>. E-mail: sychocki.rodriigo@gmail.com.

being pointed out as one of the main challenges imposed by Remote Education during the COVID-19 pandemic.

Keywords: Curriculum. Popular Education. Remote Teaching. Teacher training.

1 Introdução

A política de cotas para o Ensino Superior vem democratizando o acesso da população às universidades federais do Brasil. Aliado a ela, temos o trabalho de professores voluntários que se organizam em cursos pré-vestibulares gratuitos, os quais auxiliam o preparo desses estudantes para as provas das universidades e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que oportuniza conseguir uma vaga em alguma universidade por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Na cidade de Porto Alegre (RS), segundo Franzen e Silva (2020, p.3), tem-se cerca de dezoito Pré-Vestibulares Populares (PVPs), que são movimentos civis de educadores identificados com uma educação libertadora, embasada na soberania do povo, na justiça social e no respeito aos direitos humanos. Enquanto alguns desses cursos são vinculados a projeto de extensão em instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), outros são independentes, formando Organizações Não-Governamentais (ONGs). Por vezes, àqueles espaços educacionais que estão localizados dentro das instituições, de maneira geral, possuem melhores condições de infraestrutura, dentre elas, salas de aula e laboratório de informática. Já os cursos independentes enfrentam dificuldades maiores, inclusive no que diz respeito ao pagamento de contas como luz e aluguel, sendo necessária, por vezes, a cobrança de taxas de matrícula dos estudantes.

A pandemia do COVID-19, desencadeada a partir de 2020, evidenciou a desigualdade em nosso país e os impactos na educação para a população mais vulnerável foram ainda mais profundos. Com as sedes físicas fechadas, os coletivos de Educação Popular (EP) passaram por um processo de implementação das medidas para a oferta do ensino, na modalidade remota e que pudesse, de alguma forma, dar prosseguimento ao calendário escolar. Entre as medidas iniciais, pode-se citar a disposição de material didático pelas redes sociais (que possuem maior possibilidade de acesso pelas operadoras de telefonia) e a distribuição, por meio de doações, de apostilas e livros didáticos. As aulas síncronas começaram a ser ministradas no segundo semestre, ainda que com baixa adesão pelos estudantes, sendo isso explicado por fatores sociais (DA SILVA; DA SILVA; ALMEIDA, 2020). Em uma pesquisa no centro-oeste do Brasil, Medici, Tatoo e Leão (2020) observaram que aproximadamente um quarto dos estudantes da rede pública da cidade de Querência (MT) afirmou que desistiriam da prova do ENEM, pois consideraram que o ano letivo estava comprometido.

Observamos que os cursos pré-vestibulares gratuitos, oferecidos em centros urbanos, são um território da EP, portanto têm em sua gênese pressupostos ideológicos, tais como: a valorização dos saberes prévios para a construção de novos saberes inseridos na realidade cultural, social, política e econômica dos estudantes, busca pelo desenvolvimento de um olhar crítico e estímulo à participação em comunidade. Nesse sentido, autores como Pini (2012) e Brandão (2006), que estudaram a prática da EP em diferentes contextos, afirmam que essa modalidade de educação é compreendida como aquela que não está institucionalizada, determinada pela realidade de seus personagens e sua perspectiva é histórica. Os PVPs, nesse contexto, segundo os autores, são iniciativas da sociedade civil e buscam desenvolver a EP.

Nesse contexto da pandemia, os PVPs enfrentaram e enfrentam dificuldades não só relacionadas ao acesso dos estudantes, como também à implementação do currículo na

modalidade remota por parte dos professores. Esse é o ponto que o presente artigo busca apresentar e refletir, a partir dos relatos produzidos por seis professores de pré-vestibulares populares da cidade de Porto Alegre (RS) e que estão inseridos no contexto do Ensino Remoto em meio à pandemia do COVID-19. Além disso, nosso estudo tem como objetivo compreender de que maneira os professores de matemática dos cursos populares participantes organizam o currículo praticado com seus estudantes e realizam o planejamento de aula, com destaque para as características que envolvem o contexto presencial e a distância, como também a prática de um currículo na EP.

2 Educação Popular e o currículo nos movimentos sociais

Para compreender o contexto que os professores entrevistados estão inseridos, é necessário conceituar a Educação Popular (EP). Ela é um movimento social civil de educadores identificados com a educação, alicerçada na soberania do povo, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos (BRANDÃO, 2006). Segundo o autor:

Entre graus variáveis de oposição a tal pressuposto, estão aqueles para quem uma das principais características de uma educação popular é justamente a ampliação da sua possibilidade de ser alternativo. Dirigida a sujeitos, grupos e classes populares em suas comunidades de vida e trabalho e, cada vez mais, um assunto, um trabalho, e um sistema que o povo participe como presença e, no limite, como poder. Que ela seja, portanto: escolar e extra-escolar, pública (municipal, estadual, federal) e alternativamente civil. Bem ou mal, o poder do Estado é responsável pela distribuição do saber escolar e esta foi, não esqueçamos, uma conquista democrática. (BRANDÃO, 2006, p. 29)

Os Pré-Vestibulares Populares (PVPs) são territórios da educação popular, cuja dimensão é a de projeto comunitário, que remete a um espaço desburocratizado e horizontal, ainda que seja verificada a hierarquização de cargos em diretorias executivas e deliberativas. Pereira (2007) observa dois modelos para a organização institucional dos PVPs, o modelo comunitário e o modelo assistencialista. No primeiro, a instituição se sustenta por uma relação recíproca entre alunos, professores, e todos que estejam inseridos naquela comunidade de tal forma que “as partes envolvidas assumam responsabilidades em relação aos processos que envolvem o cotidiano do curso” (PEREIRA, 2007, p. 120). A estrutura administrativa, especialmente nas que seguem o modelo comunitário, se dá por meio de núcleos (financeiro, político-pedagógico, de secretaria, de comunicação, de acompanhamento discente/docente), que se relacionam de maneira horizontal (GRAMMONT; FERREIRA, 2021). Já no segundo modelo de gestão, há uma instituição a qual o pré-vestibular está vinculado, uma escola ou universidade pública ou privada, que atua como uma facilitadora da política social e acaba assumindo uma posição mais alta na hierarquia do coletivo. Essas instituições madrinhas auxiliam os PVPs com estrutura física, e, com o fechamento das salas em função da pandemia, esse vínculo acabou limitado ao campo virtual e das tecnologias.

No campo pedagógico, a atuação na EP é embasada no pensamento de Paulo Freire, que propunha reflexões críticas da realidade, e afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24). Mesmo tendo vivido no século XX, o trabalho de Paulo Freire é atemporal, e o seu pensamento segue sendo discutido no novo milênio justamente pela visão de futuro que o autor tinha. No século XXI, a produção e a construção do conhecimento citados estão relacionados ao uso das mídias digitais e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais ampliam de forma significativa o acesso à informação e à



produção de ideias por meio das ferramentas de pesquisa e das redes sociais. Ainda segundo o autor:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98)

Com um olhar otimista, curioso e crítico, Paulo Freire refere-se à importância de entender e aprender a utilizar a tecnologia. Na contemporaneidade, elas têm varrido o mercado de trabalho e, apesar de substituir empregos através da mecanização, o desenvolvimento tecnológico também cria novos postos de trabalho, que serão ocupados por trabalhadores qualificados de modo a conseguir manipulá-las. Segundo Alencar (2009):

Os trabalhadores não podem ser alienados quanto ao uso, como se fossem máquinas automatizadas. Não podem, ainda, ser máquinas que somente realizam movimentos repetitivos, sem a mínima noção do que fazem ou do que produzem, trabalhadores hiper-especialistas. Entender o processo é de fundamental importância para Freire, porque conduz os homens à sua própria humanização, a deslocar-se de uma concepção de meio como suporte para a idéia de mundo passível de transformação, evitando assim, a ‘maquinização’ ou animalização instintiva dos seres humanos. (ALENCAR, 2009, p. 169)

De acordo com Alencar (2009), Paulo Freire faz referência às tecnologias em praticamente todas as suas obras, apesar de não ser o tema central de seu trabalho. Freire entendia que a tecnologia era parte natural do desenvolvimento e da expressão dos seres humanos, sendo “a expressão natural do processo criado em que os seres humanos se engajam quando forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 1975, p. 98, *apud* ALENCAR, 2009, p. 164). O autor reconheceu as potencialidades do uso das TICs no seu livro intitulado “Pedagogia da Esperança”, em que reflete sobre toda a sua obra, e afirma: “Ao recordar agora todo este trabalho tão artesanal, até com saudade, reconheço o que teria poupado de tempo e de energia e crescido em eficácia se tivesse contado, na oportunidade, com um computador, mesmo humilde como o de que dispomos hoje minha mulher e eu” (FREIRE, 1992, p.59). Freire defendia que os computadores eram extraordinários, no entanto, afirmava que o seu uso não deveria ser numa perspectiva de alienação, em que é ensinada apenas a técnica sem a reflexão e a discussão por trás do uso da tecnologia.

Nesse contexto, compreendemos que a EP está vinculada ao ideal democrático e os PVPs atuam diretamente na ampliação do acesso ao Ensino Superior para parte da população. Com as aulas presenciais impedidas de acontecerem, a tecnologia se tornou um imperativo na execução dos currículos em todos os campos educacionais, o que trouxe, junto às dificuldades de acesso citadas na introdução, problemas democráticos, pois a educação não estava, mesmo ainda em 2020, disponível e com o acesso de todos sem restrição.

Ao encontro das ideias de Skovsmose (2001), esse artigo problematiza sobre como a Educação Matemática, inserida no contexto da Educação Popular, pode servir de ferramenta na democratização do acesso aos conhecimentos e vivências oportunizadas pelo ensino, apesar de todo um conjunto de dificuldades estabelecido. Ao olhar para a Educação Matemática, o Skovsmose (2001) apresenta dois argumentos para a sua democratização,

sendo um social e outro pedagógico. No segundo, o autor menciona a existência de um “currículo oculto” em que:

Freqüentemente, é estipulado que a educação matemática tem funções importantes em relação ao desenvolvimento epistemológico geral dos estudantes. Enfatiza-se que estudos matemáticos tendem a melhorar as habilidades dos estudantes na estruturação e resolução de problemas lógicos. Porém os rituais da educação matemática vão em outra direção. Estudantes aprendem (também) a seguir prescrições explicitamente estabelecidas: “Resolva a equação ...”, “Ache a medida de ...”, “Calcule o valor de ...” etc. Isso não tem muito em comum com os processos reais de investigações ou maneiras criativas de estruturar problemas. Tem muito mais em comum com instruções e regulamentações com as quais muitas pessoas nos processos de rotina de trabalho se confrontam. A educação matemática socializa (também) numa direção completamente diferente daquela presumida com otimismo em declarações ‘oficiais’ sobre as potenciais funções epistemológicas da educação matemática. (SKOVSMOSE, 2001, p. 45)

Quanto ao argumento social, citado previamente, o autor fala em desenvolver situações “libertadoras” de ensino-aprendizagem, “situações e materiais que, de fato, dêem informação sobre modelos matemáticos” (SKOVSMOSE, 2001, p. 52). Nesse sentido, a partir de uma concepção política do currículo, usamos Young (2007) que apresenta o “conhecimento poderoso”, ou ainda segundo outros autores, “um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112). Convergindo com o pensamento de Ole Skovsmose, temos Arroyo (2015) que, ao estudar o currículo dos movimentos sociais, destaca uma contradição no “Estado democrático”, pois há um currículo que busca ser “a síntese de todo conhecimento, de todas as culturas, de todos os valores” (ARROYO, 2015, p. 55). Segundo o autor:

Os documentos oficiais destacam a ênfase na formação comum para o exercício de uma cidadania comum e para progredir no trabalho comum “para além das diferenças individuais e das determinações sociopolíticas e culturais”. Ainda predomina a ilusão de que a escola, o currículo comum, a formação e o aprendizado de habilidades, conhecimentos comuns igualará as diferenças sociais, econômicas, políticas, alimenta as diretrizes curriculares e sua ênfase no núcleo nacional comum equalizante desde que “todos tenham acesso à escola em igualdade de condições”. (ARROYO, 2015, p. 57)

Ainda segundo o autor, os movimentos sociais vêm desconstruindo essa concepção e ajudam, seja na atuação no campo ou nos centros urbanos, a modificar o currículo formal, em direção a uma pedagogia da diferença, do oprimido, da liberdade e da esperança. Nesse sentido, Ponce (2018) reflete que as políticas afirmativas e de promoção de igualdades são grandes avanços na busca pela justiça curricular no cenário brasileiro. Segundo a autora:

a opção é buscar superar os dois modelos [republicano e liberal] na direção de uma outra proposta de educação que, não desprezando iniciativas bem-sucedidas, vá em frente e responda a demandas socializantes, igualitárias, cooperativas, democráticas, atualizadas na leitura de mundo, que busquem a superação das desigualdades e lutem pela consideração das diversidades. (PONCE, 2018, p. 793)

A expressão “justiça curricular” ao invés de “currículo justo” se dá, pois “se trata de uma construção cotidiana de justiça por meio do currículo escolar” (PONCE, 2018, p. 796). A citação também revela um caráter do currículo como não “apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas”, mas sim “são grades estruturantes de conhecimentos e

do trabalho docente que pressupõem uma base material” (ARROYO, 2015, p. 53). Portanto, o currículo engloba não só a grade curricular, mas também o planejamento e a sua implementação. Corazza (1997) justifica a importância do planejamento ao afirmar que a “ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo, por isso, uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (CORAZZA, 1997, p. 121).

Ética que implica respeito e responsabilidade para com essa nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas, sabendo que a pedagogia constitui um processo de “autoprodução”, pelo qual professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias. É que, por essas atribuições de sentido somos responsáveis, desde que nos dispomos a ensinar, já que este lugar de ensinante tem (ainda) alguma legitimação social e não representamos pouca coisa (ou “um qualquer”) para nossos alunos. (CORAZZA, 1997, p. 121)

É no trabalho cotidiano que o grupo de professores dos PVPs tem, na organização e implementação dos seus planejamentos, espaço para evidenciar o seu potencial de transformação. Ainda que essa organização esteja lastreada na grade curricular de exames de larga escala, tais como o ENEM e concursos vestibulares, há liberdade para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com o cotidiano dos estudantes que estão inseridos na EP. Segundo Pereira (2007), “a pluralidade e a informalidade aliadas ao idealismo de alguns estudantes universitários” é o que torna os PVPs espaços de laboratórios para experimentações pedagógicas, com suas possibilidades e limites. Nesse sentido, entendemos que os espaços de PVPs oportunizam, a partir das lentes teóricas apresentadas nesta seção, refletir sobre diversas relações, dentre elas a relação de poder que, de forma adjacente e implícita, implica na construção de práticas escolares e execução de currículos por professores e professoras de matemática norteados por valores e objetivos de cunho pessoal ou não.

3 Metodologia e procedimentos

A partir do referencial teórico apresentado na seção anterior, nossa pergunta diretriz para ser explorada no presente texto é: *Como os(as) professores(as) dos PVPs de Porto Alegre (RS), a partir da pandemia do COVID-19, montam, planejam e executam o currículo no Ensino Remoto?* Para responder à pergunta de pesquisa, foram feitos convites para os professores de matemática que atuam na EP em Porto Alegre (RS), sendo então entrevistados, depois do aceite em participar, seis professores de matemática que atuam em quatro PVPs.

O interesse pela disciplina e pelos professores/professoras de matemática acontece pelo fato dos autores do presente artigo serem Licenciados em Matemática, sendo o primeiro destes também professor de matemática na EP. Um dos alicerces da produção de dados dessa pesquisa é o anonimato dos professores, cuja garantia pode favorecer uma relação mais descontraída e espontânea com os entrevistados (ANDRÉ; LÜDKE, 2015). Por isso, na próxima seção, referente à análise de dados, os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, sendo P3 e P4 integrantes de uma dupla, o mesmo ocorre com P5 e P6.

O registro e produção dos dados foi feito por meio de gravações de chamada de vídeo, utilizando *softwares* como Skype, Google Meets e OBStudio. Como medida frente às preocupações éticas, foi requisitado inicialmente que cada um dos professores consentisse quanto ao uso da câmera para a gravação da entrevista, bem como foi esclarecido que os dados gerados seriam utilizados somente para fins científicos, e que o anonimato dos professores estava garantido, tanto em referência aos seus nomes próprios, quanto às

instituições em que atuavam como voluntários. Além disso, os professores poderiam se retirar a qualquer momento durante a entrevista, ou requisitar que suas entrevistas não fossem utilizadas na análise de dados.

Após esse primeiro momento nas entrevistas, o roteiro foi organizado por pautas, ou de forma semiestruturada (BONI; QUARESMA, 2005), em que “se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 240). Segundo o autor, esse modelo permite a fala livre do entrevistado e a inclusão de roteiros não previstos. Outras potencialidades do trabalho com entrevistas são mencionadas por Gil (1999), o qual destaca que, em comparação com um questionário, há possibilidade de um maior número de respostas, maior flexibilidade e detalhamento que podem ser alcançados na atuação do entrevistador, a captação da expressão corporal do entrevistado, bem como a sua tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 1998, p. 118).

De acordo com Júnior e Júnior (2011), a formulação de perguntas, tanto na entrevista estruturada quanto na informal, deve atentar para uma padronização, para que as respostas possam ser comparadas entre si. No caso desta pesquisa, as perguntas foram organizadas em tópicos, de maneira a favorecer o engajamento do respondente, bem como o agrupamento de respostas de diferentes professores na seção, subsequente, de análise e reflexão. As entrevistas com duração de 30 a 60 minutos foram organizadas em três blocos (Atuação na Educação Popular; Ensino Remoto e; Desenvolvimento do Currículo) com os seguintes grupos de questões, conforme a enumeração a seguir apresentada:

- a) Atuação na Educação Popular: Por que se voluntariou? Como é o cursinho onde trabalha? Como os professores se organizam? Como esse trabalho contribui para a democracia? Quais os maiores desafios que a Educação Popular enfrenta, tanto no contexto presencial quanto a distância?
- b) Ensino Remoto: Quais foram as medidas tomadas para a continuidade do ano letivo com as sedes físicas fechadas? Como é a estrutura física? Como tem sido a participação virtual dos alunos?
- c) Desenvolvimento do currículo: O que mudou na montagem da grade curricular, no seu planejamento e na sua execução no contexto remoto? Em que pontos isso difere da atuação no contexto presencial, no contexto da escola básica e no contexto de uma instituição privada? Como você (ou o núcleo de matemática) monta a estrutura curricular para trabalhar nos encontros com os alunos? Usa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Usa a prova do ENEM como balizador? Trabalha competências? Trabalha resolução de problemas?

Com o intuito de colaborar na análise das respostas fornecidas nas entrevistas, foi utilizado um caderno de campo pelo pesquisador, cujas anotações durante as entrevistas facilitaram na transcrição de trechos relevantes, os quais pudessem contribuir na construção da resposta para o questionamento apresentado no início desta seção. Na próxima seção, apresentamos os dados produzidos nas entrevistas e nossa análise, frente ao referencial teórico apresentado na seção 2 do artigo, com o objetivo de construir uma resposta ao nosso questionamento.



4 Apresentação e análise de dados

As respostas fornecidas pelos professores não seguiram uma ordem rígida. De acordo com a conversa, alguns assuntos sobre os blocos de perguntas foram abordados antes, outros depois, sem que isso gerasse algum prejuízo na produção das informações. Para a nossa análise, os temas em comum foram agrupados de acordo com os três eixos (Atuação na Educação Popular, Ensino Remoto, Desenvolvimento do Currículo) citados na seção anterior.

Os seis professores entrevistados são de diferentes contextos sociais, porém de um contexto formativo similar. Cinco deles (P1, P3, P4, P5 e P6) são alunos do curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade pública. Assim como identificado por Pereira (2007), isso revela um dos perfis de professores que buscam o voluntariado nessas instituições: aqueles que estão em formação inicial e estão em busca de experiência.

Quadro 1 – Resposta de P1 sobre a motivação para o voluntariado

P1: “Eu acho que o cursinho popular é uma forma de eu retornar para as pessoas a oportunidade que eu tive de estudar numa universidade de ponta gratuitamente. É mais ou menos como uma ‘residência’ que os médicos e enfermeiros fazem.”

Fonte: Entrevista

Quatro professores (P1, P3, P4 e P5) apresentaram, além dessa motivação individual, motivações coletivas, com referências a retornar o conhecimento com que tiveram contato na universidade para a comunidade, e promover o acesso mais democrático ao Ensino Superior. O professor P5 menciona que conheceu os PVPs no movimento estudantil na graduação, e que se conhecesse esse serviço antes, isso teria ajudado no seu ingresso à universidade. Nessa direção, temos a resposta de P2 que, também egresso da universidade pública, buscou a experiência como professor voluntário para sentir-se parte de um movimento social, uma vez que o seu território de atuação é voltado para a população preta, LGBTQIA+, entre outros grupos os quais ele se identifica, motivação também citada por P5. A representatividade buscada nos PVPs dá voz a diversos grupos e, em função do potencial que se tem de tensionar os limites curriculares nesse contexto, configura-se uma contribuição democrática rumo a um currículo realmente de todos (ARROYO, 2015).

Quadro 2 – Resposta de P3, P5 e P2 sobre as suas motivações

P3: “Dois motivos principais para eu me voluntariar, primeiro é que eu sempre via a Educação Popular como uma resposta pro sistema de vestibular e a priorização dele pra pessoas de classe alta, brancas, cis, hétero. [...] O cursinho popular, ele funciona como não só um ambiente de aprendizagem para os professores, que geralmente são pessoas que ainda estão cursando a graduação, [...] quanto um ambiente para os alunos terem acesso a uma educação de qualidade.”

P5: “Eu comecei a me interessar por Educação Popular quando conheci o [cursinho que está vinculado a um movimento social estudantil], [...] nunca pude fazer cursinho pago pra entrar na [universidade] e não tive cursinho popular quando entrei, dei sorte de entrar direto. E acho bem interessante esse tipo de política de dar a chance.”

P2: “A parte lógica que todo mundo responde é que eu quero dar de volta para a comunidade, eu fui aluno de universidade pública, quero ajudar outras pessoas a entrar. Mas tem uma parte que eu acho que ganho também com isso, eu nunca tive experiência com pré-ENEM, [...] eu queria realmente essa experiência, mas eu queria também me inserir numa comunidade, [...] eu me sentia meio isolado.”

Fonte: Entrevistas

Quanto à organização dos PVPs, apresentam-se diferentes contextos. Das quatro instituições mencionadas pelos professores participantes da pesquisa, duas são vinculadas a

uma instituição de Ensino Superior e outra é vinculada a uma escola de Ensino Médio, sendo que nesses casos são disponibilizadas as suas sedes físicas para a atuação dos professores. Ou seja, isso está caracterizado pelo modelo de gestão assistencial, conforme proposto por Pereira (2007). O quarto PVP é independente e aluga uma sala própria na região de Porto Alegre (RS), sendo assim definido como um modelo comunitário (PEREIRA, 2007). Apesar dessas diferenças, uma palavra apareceu em todas as entrevistas é a *horizontalidade* na organização dos professores. A divisão do trabalho em núcleos autônomos por disciplina oferece uma liberdade para a construção e execução do currículo. Evidencia-se que, além de núcleos administrativos (GRAMMONT; FERREIRA, 2021), há núcleos por disciplina que se organizam de maneira dialógica e permitem que os professores discutam o currículo e o planejamento propostos.

Quadro 3 – Respostas de P2, P6 e P4 sobre o funcionamento dos núcleos e da gestão dos PVPs.

P2: “A gente conversa entre os professores, eu entendo que a mesma relação horizontal que acontece dentro do cursinho, dentro do núcleo acontece também. Por mais que eu seja o mais antigo da disciplina de matemática, a gente sempre conversa bastante. [...] Essa parte da horizontalidade faz muita diferença, porque lá [na escola onde o professor trabalha] o currículo desce de cima, e é isso que tem que fazer.”

P6: “Eu vejo a organização do nosso cursinho como sendo uma coisa bem de comunidade, de um ajudar o outro, poder agregar. [...] E a gente se organiza auxiliando da maneira que a gente pode, tanto em questão de conteúdo, quanto de metodologia. [...] Eu sinto que no cursinho as decisões são tomadas em conjunto, que os alunos têm poder de fala, mesmo quem começou agora, todas as vozes são ouvidas.”

P4: “A gente faz reuniões semanais, às vezes nem tão semanais assim, pra discutir a aula e ver como vai ser feito, [...] a gente se junta pra montar os slides e a gente tenta variar, pegar o GeoGebra, pegar um vídeo.”

Fonte: Entrevistas

Ainda que os PVPs mencionados pelo coletivo de professores tenham uma direção que centraliza as decisões da gestão (como apresentado por P1, P3 e P4), os núcleos são livres para a construção e execução do currículo. Espera-se que, com essas condições e no contexto da EP, o trabalho dos professores seja “mais do que o vestibular”, segundo P3. Essa concepção vai ao encontro da perspectiva proposta por Skovsmose (2001) do desenvolvimento de situações libertadoras apoiadas na reflexão sobre modelos matemáticos, contribuindo para um conhecimento que permita a reflexão sobre a realidade (YOUNG, 2007; GALIAN; LOUZANO, 2014).

Nas entrevistas, houve argumentos citados pelos professores para a relevância democrática desses espaços de ensino, desde o apoio político a ações afirmativas para o acesso de um maior número de pessoas ao Ensino Superior. Segundo P5, isso ajuda a promover uma produção mais ampla e cosmopolita da ciência, ao encontro disso, P2 afirmou que o território de atuação (dentro de uma instituição pública de Ensino Superior) contribui para desconstruir o mito da “universidade pública inalcançável”.

Quadro 4 – Resposta de P3 sobre a intenção do seu trabalho no PVP

P3: “A Educação Popular é muito mais do que só um preparo para o vestibular, por mais que essa seja uma dimensão bem grande dela. O meu papel como professor não é só mostrar ‘assim é como se faz o vestibular’. [...] Eu quero mais do que eles saibam os conteúdos, dar as ferramentas para que o conteúdo mude eles de algum jeito.”

Fonte: Entrevista

Em relação à prática em sala de aula (seja presencial ou virtual), P1 e P6 afirmaram que há uma liberdade maior para abordar modelos relativos a temas políticos, como questões econômicas do governo e da comparação de desigualdade através de índices, em relação a instituições privadas e do ensino básico. Segundo eles, esses temas são evitados em territórios

formais por serem polêmicos e polarizantes. Além de estar inserida na dimensão da pedagogia libertadora (FREIRE, 2013), essa perspectiva contribui para a justiça curricular (PONCE, 2018), uma vez que aborda demandas socializantes buscando a construção cotidiana de justiça.

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores para o trabalho com a EP é a evasão dos alunos, que se dá por diversos motivos, tais como: problemas relacionados à família, ao dinheiro, à dificuldade de transporte e emprego (FRANZEN; SILVA, 2020, p. 17). Todos os professores entrevistados na pesquisa citaram esse conjunto de problemas e mencionaram que estavam, na ocasião de 2020, com as turmas no contexto de Ensino Remoto onde a participação era de menos de 10 alunos por encontro (virtual), chegando a casos extremos em que o número de professores pudesse ainda ser maior do que o de estudantes presentes. Sobre isso, o professor P1 apresenta a sua percepção sobre o problema:

Quadro 5 – Citação de P1 para o problema da evasão nos PVPs

P1: “Eu quis ser sutil ao falar da evasão, pela questão da gratuidade. [...] Não tenho tanto conhecimento pra afirmar categoricamente algo nesse sentido, mas resumindo a minha fala, acho que o grande desafio da Educação Popular é conscientizar os alunos do papel deles nesse movimento, entendeu? Apesar dessas dificuldades, se a gente quiser mudar a gente precisa vencer essas dificuldades. Claro que pra gente, sentados no conforto do nosso lar, fica fácil dizer, [...] mas eu acho que cabe também aos alunos de ir no limite do que eles conseguem fazer, no momento que as coisas ficam difíceis alguns largam de mão.”

Fonte: Entrevista

Outros trabalhos envolvendo PVPs destacam a evasão como um problema (PEREIRA, 2007; GRAMMONT; FERREIRA, 2021). Sem as aulas presenciais, o problema da evasão tomou proporções ainda mais desafiadoras, dado que muitos estudantes que fazem parte do público da EP não possuem acesso à internet ou ao local de estudos adequado em casa. Nesse sentido, o professor P4 citou que o lar é um local cheio de distrações, sendo difícil para os professores competir nesse ambiente. Ainda como P5 afirmou, há uma dificuldade nos encontros virtuais por não permitir o “olho no olho”, tanto para o trabalho com os alunos, quanto para o trabalho de gestão entre os próprios professores e a organização política.

Porém, foram mencionadas também potencialidades no Ensino Remoto, onde os PVPs em que trabalham os professores P1 e P2 lançaram editais nacionais para seleção de estudantes, não ficando restrito apenas ao público local. Um desses PVPs acabou por receber interessados apenas do estado do Rio Grande do Sul, enquanto o outro conseguiu captar estudantes de diversas regiões do Brasil. Todavia, P2 não apresentou quais consequências a presença de estudantes de diferentes regiões do Brasil poderia acarretar para o seu trabalho.

Sobre a execução do currículo, P1 mencionou que o Ensino Remoto dificultou ainda mais, em se tratando de questões relativas ao tempo. Segundo o professor, um pequeno atraso entre a fala do professor e as respostas dos estudantes agrava o problema de tempo para abordar os tópicos do Ensino Médio que possam ser solicitados nas avaliações. Nesse sentido, afirmou que utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) de maneira indireta ao declarar que privilegia os conteúdos mais fáceis, com destaque para a Geometria ser mais fácil por ser concreta e a Análise Combinatória como difícil por ser abstrata.

Os professores P3 e P4 revelaram que o PVP em que trabalham é mais voltado para o exame da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e que, portanto, a TRI não é relevante na construção da grade curricular e do planejamento deles. Inclusive, ambos realizaram críticas sobre a dificuldade do exame em avaliar, de maneira equalitária, as diferentes realidades do Brasil. Porém, P3 elogiou o banco de questões do ENEM, que contém problemas bem formulados e contextualizados.

Quadro 6 – Resposta de P4 problematizando a TRI na correção do ENEM

P4: “Quanto ao TRI, o que eu sei é que as questões são divididas em fáceis, médias e difíceis de acordo com quantas pessoas, dependendo de quantas pessoas acertarem. Então se uma pessoa acerta uma difícil e erra uma fácil é porque ‘ela chutou’. Eu acho que uma problemática disso, [...] é a gente considerar que, como têm várias realidades ali, todos têm a mesma realidade pra responder essa pergunta e olhar para esses números. Uma questão que vai falar alguma coisa sobre caminhão, uma pessoa que foi caminhoneiro vai achar muito fácil, mas vai achar uma coisa de olhar regra de três difícil, e aí na verdade ‘ele chutou’ a questão de caminhão.”

Fonte: Entrevista

Devido à sua pouca experiência, P2 afirmou não utilizar a TRI como balizador do currículo praticado justamente por não a conhecer suficientemente bem. Todavia, afirmou que analisa a prova do ENEM à procura dos conteúdos mais “importantes”, sendo estes aqueles que apresentam um maior número de questões na avaliação. O professor P6 revelou que realiza o mesmo processo, citou que busca a BNCC em alguns momentos, porém ampara a prática docente mais nas questões do exame. No mesmo contexto, P5 indicou que também trabalha dessa maneira e que busca agregar a metodologia de outros professores acessada por meio de videoaulas na internet.

Quadro 7 – Respostas de P2 e P5 sobre a montagem da grade curricular

P2: “Por ser um cursinho pré-ENEM, [...] os conteúdos dessa disciplina são os que a gente acaba focando. Então a gente faz uma análise sobre a proporção de questões que cai na prova, quais conteúdos são mais recorrentes, para tentar preparar o aluno.”

P5: “O nosso planejamento está totalmente embasado nessa proporção de ‘importância’, os mais importantes são os que mais caem, eles vêm primeiro. Na questão micro, às vezes eu olho a BNCC e, na maioria das vezes, o que eu faço? Quando o tema da aula é funções, eu vou lá olho várias questões de funções, pego os conceitos que os alunos precisam saber pra realizar aquelas questões e a partir disso eu dou mais importância pra esses conceitos, e as vezes agrego coisas do meu interesse.”

Fonte: Entrevista

Os elementos apresentados por meio dos extratos das entrevistas revelam o potencial que o espaço PVP tem na formação dos professores que ali estão inseridos. Ao mesmo tempo, os extratos mostram o quanto esse espaço educacional foi afetado pela pandemia do COVID-19 e isso impactou no acesso e permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. O professor, neste intermédio, mostra uma preocupação em construir um modo operante de trabalho, desenvolvido na forma de Ensino Remoto, mas que além de um convite e forma de acolhimento aos estudantes, eles devem compreender a sua importância dentro do processo educacional. O espaço da EP, por meio dos PVPs, procura democratizar o acesso ao Ensino Superior e isso é mostrado nas formas de criação e desenvolvimento dos currículos e planejamentos, em que os professores entrevistados manifestam sua preocupação com a qualidade de ensino a ser oferecida. A forma de enriquecimento das práticas de ensino é observada em passagens das entrevistas que mencionam o exercício da busca e construção de um itinerário que permita engajar o estudante para alcançar os seus objetivos, sejam estes pessoais ou profissionais. Com isso, entendemos que nossa análise cumpre o papel a que se destina, que é o de apresentar evidências que possam responder ao questionamento “Como os(as) professores(as) dos PVPs de Porto Alegre (RS), a partir da pandemia do COVID-19, montam, planejam e executam o currículo no Ensino Remoto?”

Nossa resposta para essa questão, à luz do debate feito até aqui no texto, é uma conjunção de elementos apresentados nos referenciais teóricos e que foram evidenciados pelas entrevistas. Entendemos que, devido ao contexto que a humanidade se coloca, frente ao enfrentamento da pandemia do COVID-19 a partir do ano de 2020, as relações, independente da lente que observamos, sofreram algum tipo de impacto. No entanto, na EP, a busca por alternativas que pudessem, de alguma forma, dar continuidade ao trabalho e que fosse também motivo de engajamento para os estudantes constituem-se em uma ação por parte dos

professores que atuam nessa modalidade de ensino. Por meio dos relatos desse conjunto de professores da EP em Porto Alegre (RS), percebemos que os docentes entrevistados mostram, desde o início da migração para o Ensino Remoto, uma preocupação e se esforçaram para que os estudantes não fossem totalmente silenciados ou esquecidos, em meio ao caos sanitário e tecnológico que todos estão inseridos desde 2020. Ao fazer uso das tecnologias digitais, organizar e executar um currículo que possa ser percebido como um ponto de equilíbrio na equidade, considera-se um passo importante no entendimento do papel do professor no processo de formação dos estudantes da EP. Com isso, apesar da pandemia, observa-se, a partir do nosso recorte de análise, que a EP, no nosso caso da pesquisa, buscou valorizar, resgatar e potencializar os elementos de liberdade, igualdade e acesso às mesmas condições de ensino por todos a partir das ações desse conjunto de professores entrevistados.

5 Considerações Finais

Iniciamos as Considerações Finais destacando que a presente pesquisa revelou, por meio das entrevistas feitas com professores da EP, aspectos sobre o voluntariado em PVPs, bem como a contribuição deste trabalho para a democracia, dificuldades impostas pelo Ensino Remoto e quais são os subsídios de embasamento para a construção e execução do currículo por parte desses professores. Quanto à organização dos professores, foi revelado que há uma horizontalidade não apenas dentro do núcleo, mas entre todo o coletivo, mesmo que isso não tenha sido observado em todos os PVPs.

Também foi constatado o trabalho arranjado em núcleos com mais de um professor de matemática, com autonomia pedagógica e curricular. De acordo com o referencial teórico consultado, essa liberdade no fazer docente revela o caráter transformador do currículo formal que a EP possui. Esse aspecto também revela a potencialidade do trabalho dos educadores para a democracia, que podem praticar uma pedagogia libertadora e, nesse contexto, contribuir para o acesso ao Ensino Superior.

Por fim, entendemos que o debate apresentado neste texto não se encerra com a finalização do presente artigo. A partir da pandemia do COVID-19, em 2020, inúmeros debates surgiram, dentre esses aqueles que envolvem o Ensino Remoto. Procuramos, à luz de ideias teóricas sobre EP e currículo, contextualizar isso no dos PVPs, em especial com professores que atuam na disciplina de matemática. Isso fez perceber uma necessidade de esclarecimento sobre questões, dilemas e problemas que permeiam os espaços educacionais, dentre estes o da EP. É urgente que mais pesquisas e debates sobre o assunto ocorram, visto que, a partir da pandemia, diversas questões, dentre elas a formação de professores, ganharam destaque no cenário mundial.

Referências

ALENCAR, Anderson Fernandes. A tecnologia na obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. *In: Software Livre, Cultura Hacker e Ecossistema da Colaboração*. AGUIAR, Vicente Macedo de (org.). São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 151-187.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Editora UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar., 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1 (3), jan.-jul., p.68-80, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

DA SILVA, Caio Augusto Rocha; DA SILVA, Glayce Nascimento; ALMEIDA, Matheus Guarino Sant'Anna Lima de. Dificuldade de acesso à educação no período da pandemia: a experiência do pré-vestibular social Dr. Luiz Gama. **Revista Encontros com a Filosofia**, a. 8, n. 12, p. 285-296, dez., 2020.

FRANZEN, Thor; SILVA, Rodrigo Sychocki da. Educação popular e tecnologias digitais: uma experiência no ensino-aprendizagem de funções afins e quadráticas. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez., 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMMONT, Maria Jaqueline de; FERREIRA, Lorrana Nascimento. A experiência político-pedagógica do cursinho popular Edson Luís durante a pandemia do SARS-CoV 2. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p.91-106, jan./abr., 2021.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertados em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v.18, p. 136-155, 2020.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e seus diferentes espaços: Educação social de rua, prisional e do campo. IV Congresso Internacional de Pedagogia. **Anais...** São Paulo, SP, 2012.

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, set./dez., 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TAVARES, Cristina Zukowsky. Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos de Avaliação em Educação**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr., 2013.

VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 7-91, jan./jun., 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação Social**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

Recebido em março de 2021.

Aprovado em maio de 2021.