



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: A ESCUTA COMO
POTÊNCIA PARA O DIÁLOGO NAS AULAS DE MATEMÁTICA
NA EDUCAÇÃO COM PESSOAS JOVENS, ADULTAS E
IDOSAS.**

EDUARDO DOS REIS MENDES DA SILVA

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

**RIO CLARO - SP
2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

EDUARDO DOS REIS MENDES DA SILVA

**ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: a escuta como potência para o
diálogo nas aulas de matemática na Educação com Pessoas
Jovens, Adultas e Idosas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula dos
Santos Malheiros

Rio Claro – SP
2025

D229e

Silva, Eduardo dos Reis Mendes da.

Entre denúncias e anúncios: a escuta como potência para o diálogo nas aulas de matemática na Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. / Eduardo dos Reis Mendes da Silva. -- Rio Claro, 2025
179 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Ana Paula dos Santos Malheiros

1. EJA. 2. Diálogo. 3. Educação Matemática. 4. Paulo Freire. 5. Transformação social. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Dados fornecidos pelo autor.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa valoriza o diálogo na Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), fortalecendo práticas dialógicas e críticas. Contribui para a formação docente e emancipação, alinhando-se ao ODS 4 (educação de qualidade) e ao ODS 10 (redução das desigualdades).

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research values dialogue in Education for Young People, Adults and the Elderly (EPJAI), strengthening dialogical and critical practices. It contributes to teacher training and emancipation, aligning with SDG 4 (quality education) and SDG 10 (reduction of inequalities).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

EDUARDO DOS REIS MENDES DA SILVA

**ENTRE DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: a escuta como potência para o
diálogo nas aulas de matemática na Educação com Pessoas
Jovens, Adultas e Idosas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
do Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação
Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros
IGCE/UNESP – Rio Claro/SP (Orientadora)

Profa. Dra. Marília Zabel
Instituto Federal Catarinense (IFC)

Prof. Dr. Júlio César Augusto do Valle
Universidade de São Paulo (USP)

Conceito: APROVADO

Rio Claro/SP, 27 de agosto de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que carregam dentro de si um coração inquieto, como o de um estudante que não desiste de aprender nem de lutar, mesmo quando tudo parece dizer o contrário. Corações que batem forte diante das injustiças, que se recusam a aceitar o mundo como está e que ousam sonhar com o que ainda pode vir a ser.

Aos oprimidos e às oprimidas, que muitas vezes foram silenciados, mas nunca deixaram de ler o mundo com os olhos da experiência e da esperança. Aos que fazem da dor uma denúncia e da esperança um anúncio. Aos que, mesmo sem palavras escritas, escrevem com o corpo e com a vida sua própria história de resistência.

A todos os educadores e educadoras que não se conformam com a lógica da educação domesticadora, pensada em números, metas e controle. Que fazem da sala de aula um espaço de escuta, de partilha, de reinvenção. Que não têm medo de amar seus estudantes, nem de aprender com eles. Que sabem que ensinar é um ato político.

Dedico, com emoção e reverência, à minha mãe [*in memoriam*]. Mulher não alfabetizada, mas profundamente sábia. Que, com mãos calejadas e coragem silenciosa, enfrentou a dureza da vida para criar seus filhos e sonhar um futuro diferente. Sua existência é, para mim, a prova viva de que a educação não começa na escola, mas na luta cotidiana por dignidade.

A você, mãe, a luta continua. E é com o seu exemplo que sigo acreditando, é possível reencantar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Como aprendi com Paulo Freire, o conhecimento não se faz em solidão, mas no encontro entre sujeitos que se reconhecem e se escutam. Esta dissertação nasceu do diálogo: com as vozes dos educandos da Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), com os silêncios compartilhados em sala de aula, com as perguntas que inquietaram meus dias e com os sonhos que me moveram.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe [in memoriam], cuja presença continua viva em mim como força, inspiração e ternura. Foi com ela que aprendi os primeiros gestos de cuidado, escuta e resistência, lições que me acompanham em cada palavra escrita, em cada escolha feita. Sua ausência física nunca significou distância, pois sua memória esteve presente em todos os momentos desta caminhada, me lembrando da importância de permanecer firme, de lutar com dignidade e de nunca desistir dos meus sonhos. Esta conquista é também sua.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Ana Paula dos Santos Malheiros, pela sua escuta atenta, pela leitura cuidadosa e pelas provocações que enriqueceram meu ponto de vista. Sua orientação se destacou pela ética do cuidado, pela confiança e pelo compromisso com uma educação crítica e transformadora. Antes mesmo do meu ingresso no mestrado, você já era uma fonte de inspiração para que eu seguisse o caminho da pesquisa e desse tema. Esta pesquisa é o que é devido à sua presença constante ao longo de todo o seu desenvolvimento. Sinto-me imensamente grato pela oportunidade de trilhar esse caminho ao seu lado e por ter sido orientado por você.

Aos membros da banca, Júlio Valle e Marília Zabel, agradeço pelos diálogos que me ajudaram a repensar os rumos desta pesquisa e a enxergar aspectos que antes me escapavam. Suas leituras cuidadosas, perguntas provocadoras e contribuições generosas ampliaram minha compreensão sobre o tema e me ajudaram a fortalecer o sentido político, teórico e metodológico deste trabalho. Foi uma honra poder escutar e aprender com vocês.

Aos colegas do grupo de pesquisa DIEEM – Diálogos e Indagações Sobre Escolas e Educação Matemática, agradeço pelas trocas, escutas e contribuições generosas ao longo desta caminhada. Em cada encontro, encontrei acolhimento, provocações e leituras que fortaleceram minha pesquisa sempre que precisei. Fazer parte desse grupo foi, para mim, uma experiência formativa, que reafirmou o valor do

diálogo como prática coletiva de construção do conhecimento.

Aos colegas da disciplina Educação Matemática e Paulo Freire, cursada em 2023, meu agradecimento sincero. Quantas reflexões nasceram naquelas aulas, quantos questionamentos e provocações me ajudaram a pensar e a repensar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus de Rio Claro, agradeço por ser constituído por pessoas inspiradoras, comprometidas com uma formação crítica, acolhedora e transformadora. Foi um privilégio fazer parte deste espaço.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

À Maria Francisca da Cunha, minha orientadora na graduação, que me despertou para as primeiras reflexões sobre a educação matemática. Obrigado por ser você, uma profissional e um ser humano incomparável. Sua escuta, sua generosidade e seu exemplo deixaram marcas profundas no meu percurso.

Aos meus amigos de república, que conheci em Rio Claro e que tornaram essa jornada mais leve e possível: Carlos (Tambaú), Vitor (Filhinho), Rafael e Yan (Sid), que se tornou meu companheiro nesta caminhada. A convivência com vocês foi abrigo, riso, partilha e força. Minha gratidão por cada momento vivido ao lado de vocês.

Aos amigos que, de perto ou de longe, foram abrigo nos momentos difíceis, para o desabafo, para escutar as angústias, o cansaço, o medo de não conseguir, minha mais profunda gratidão. Flávia, Larissa, Letícia, Luiz, Jaerle, Maria Eduarda, Verusca e Tiele: obrigado por estarem comigo, por me ouvirem com paciência e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. A amizade de vocês foi fundamental para que eu seguisse em frente.

À minha família, por me ensinar o caminho para onde ir, mas, sobretudo, por ser o lugar para onde sempre posso voltar. O meu primeiro ninho e minha origem. Minha eterna gratidão. Em especial, ao meu pai, José, pelo dom da vida. Às minhas irmãs, Andressa e Denise, e às minhas sobrinhas, Ana Clara e Vitória, por serem parte fundamental da minha história, por me acompanharem com amor e torcida.

Aos educandos da EPJAI que contribuíram com esta pesquisa, minha mais profunda gratidão. Obrigado por confiarem em mim, por abrirem suas histórias, por partilharem suas dores, suas potências e seus sonhos. Cada fala nas entrevistas, cada gesto e silêncio nas aulas, cada olhar que carregava experiência e resistência,

foram sementes que germinaram neste trabalho. Este texto só existe porque vocês existem, e porque me permitiram escutá-los com o coração aberto. Esta não é apenas uma pesquisa sobre diálogo, mas é uma pesquisa feita com vocês e por vocês. Sem a presença e a escuta de cada um e cada uma, esta dissertação não seria possível.

*“Coração de estudante
há que se cuidar da vida,
há que se cuidar do mundo,
tomar conta da amizade.”*

Milton Nascimento – “Coração de Estudante”

RESUMO

Esta pesquisa investigou as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática da Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), a partir das vozes dos próprios estudantes. Inspirada na perspectiva de Paulo Freire, que entende o diálogo como prática ética, política e transformadora para além da simples troca de palavras, adotou-se uma abordagem qualitativa desenvolvida em uma turma do Ensino Médio da EPJAI, em uma escola estadual de Rio Claro (SP), composta por 17 estudantes (15 mulheres e 2 homens). A produção dos dados envolveu observações registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com seis educandas voluntárias. A análise resultou em três categorias centrais: leitura do mundo, ausência de diálogo e processo de assunção, todas relacionadas às experiências vividas nas aulas de matemática. A escuta realizada permitiu estabelecer o diálogo, no qual emergiram denúncias sobre realidades marcadas por opressões e sobre aulas de matemática com práticas não dialógicas. Ao mesmo tempo, os estudantes propuseram anúncios para transformar suas realidades e o contexto das aulas. Os resultados evidenciam que os estudantes constroem concepções críticas sobre o diálogo, reconhecendo sua relevância na articulação entre saberes cotidianos e conteúdos escolares, o que favorece tanto a compreensão da matemática quanto uma leitura mais crítica da realidade. Entretanto, indicam que tais vivências ainda são pouco valorizadas na escola, frequentemente marcada pela falta de escuta, de diálogo e pelo silenciamento, sobretudo nas aulas de matemática. Apesar disso, emergem caminhos potentes de assunção: ao refletirem sobre suas trajetórias, os estudantes produzem denúncias coletivas, ressignificam suas experiências e assumem responsabilidades na transformação de sua realidade. Conclui-se que é urgente escutar e dialogar com os sujeitos da EPJAI, reconhecendo suas vozes, suas histórias e sua capacidade de promover transformação social.

Palavras-chave: EJA; Diálogo; Educação Matemática; Paulo Freire; Transformação Social.

ABSTRACT

This research investigated the possibilities of dialogue in mathematics classes in Education for Young People, Adults and the Elderly (EPJAI), based on the voices of the students themselves. Inspired by Paulo Freire's perspective, which understands dialogue as an ethical, political and transformative practice beyond the simple exchange of words, a qualitative approach was adopted developed in a high school class of EPJAI, in a public school in Rio Claro (SP), composed of 17 students (15 women and 2 men). Data production involved observations recorded in a field diary and semi-structured interviews with six volunteer students. The analysis resulted in three central categories: reading the world, lack of dialogue, and the process of assumption, all related to experiences in mathematics classes. The listening carried out allowed for the establishment of dialogue, in which denouncements emerged about realities marked by oppression and about mathematics classes with non-dialogical practices. At the same time, students proposed announcements to transform their realities and the context of the classes. The results show that students develop critical concepts about dialogue, recognizing its importance in the connection between everyday knowledge and school content, which favors both the understanding of mathematics and a more critical reading of reality. However, they point out that such experiences are little valued at school, which is often marked by a lack of listening, dialogue and by silencing, especially in math classes. Still, powerful paths of assumption emerge: by reflecting on their trajectories, the students produce collective complaints, reframe their experiences, and take responsibility for transforming their reality. It is concluded that it is urgent to listen and dialogue with the subjects of EPJAI, recognizing their voices, their stories and their ability to foster social transformation.

Keywords: EJA; Dialogue; Mathematics Education; Paulo Freire; Social Transformation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorías.....	102
---------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definição e relação entre os conceitos.	55
Quadro 2: Pesquisas selecionadas.	67
Quadro 3: Relação do número de matriculados e frequência.	78
Quadro 4: Datas das aulas observadas.	81
Quadro 5: Exemplo de reescrita do diário de campo.	82
Quadro 6: Organização das entrevistas.	84
Quadro 7: Perfil dos estudantes na EPJAI.	86
Quadro 8: Etapas da análise.	88
Quadro 9: Amanda	91
Quadro 10: Carina	91
Quadro 11: Denise	91
Quadro 12: Maria Aparecida	91
Quadro 13: Patrícia	92
Quadro 14: Rafaela	92
Quadro 15: Codificação dos dados - Organização das falas.	93
Quadro 16: Tabulação dos dados.	96
Quadro 17: Agrupamento de códigos do grupo 1.	99
Quadro 18: Agrupamento de códigos do grupo 2.	100
Quadro 19: Agrupamento de códigos do grupo 3.	101
Quadro 20: Reescrita do diário de campo.	107
Quadro 21: Reescrita do diário de campo	113
Quadro 22: Reescrita do diário de campo.	127
Quadro 23: Reescrita do diário de campo.	143
Quadro 24: Reescrita do diário de campo.	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Das memórias ao compromisso com a Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas	16
1.2	Diálogo e EPJAI: Fundamentos e sentidos para esta pesquisa.....	19
1.3	Justificativas e contribuições desta pesquisa para a EPJAI.....	25
1.4	Objetivos e interrogação da pesquisa.....	27
1.5	Estrutura da dissertação	28
2	O DIÁLOGO E A EPJAI À LUZ DO LEGADO FREIREANO	29
2.1	O diálogo à luz do legado freireano: Fundamentos, intencionalidades e potencial transformador	29
2.1.1	O diálogo e suas relações com a leitura do mundo, a denúncia, o anúncio e a assunção.	42
2.2	Compreendendo a EJA e EPJAI: Educação como ato de resistência e emancipação na luta contra a opressão.	57
3	REVISÃO DE LITERATURA	66
3.1	A busca pelas pesquisas	66
3.2	Um panorama sobre as pesquisas relacionadas ao diálogo nas aulas de matemática na EPJAI	68
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	75
4.1	Abordagem qualitativa	75
4.2	O contexto da produção de dados - a escola	77
4.3	Procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados na escola	79
4.4	Sujeitos da EPJAI: Quem são?	86
4.5	A análise dos dados produzidos	87
4.5.1	Leitura e organização dos dados	90
4.5.2	Codificação.....	92
4.5.3	Categorização	101
5	ANÁLISE DOS DADOS	103
5.1	Leitura do mundo nas aulas de matemática na EPJAI.....	103
5.2	Ausência do diálogo nas aulas de matemática na EPJAI	121
5.3	O processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI: do reconhecimento de si ao anúncio de um mundo possível.....	137

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	175
	APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES	178

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, abordaremos o percurso pessoal do pesquisador e a imersão no ramo da pesquisa, com a intenção de direcionar o leitor pelos caminhos percorridos e determinantes na escolha do tema deste estudo. Em seguida, apresentaremos um breve percurso teórico sobre o diálogo, uma vez que ele alicerça os demais tópicos que serão discutidos ao longo do texto. Ainda, traremos a justificativa, os objetivos e interrogação desta pesquisa e, por fim, apontaremos como esta dissertação está estruturada.

1.1 Das memórias ao compromisso com a Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

A memória, como afirma Evaristo (2003), não é apenas um repositório do passado, mas uma força dinâmica capaz de nos libertar, em vez de nos aprisionar. Assim, “a memória que me sustenta não é a memória que me aprisiona, mas a memória que me liberta” (Evaristo, 2003, p. 124). Nesse sentido, Evaristo (2003) reflete a ideia de que, ao revisitarmos e ressignificarmos nossas experiências, temos a capacidade de construir novas possibilidades e caminhos para o futuro. Essa visão sobre a memória foi um ponto importante na minha motivação para a realização desta pesquisa na Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI)¹. Acredito que, assim como as minhas próprias memórias me conduziram a essa busca acadêmica, as memórias dos educandos, que são levadas às salas de aula da EPJAI, também têm o poder de ser uma ferramenta libertadora, capaz de abrir portas para outras formas de aprendizagem e de reconhecimento.

Particularmente, ao visitar o passado, percebo que a construção de novas histórias é um processo fundamental para qualquer ser humano, e o acesso ao conhecimento é uma das formas mais potentes para se fazer isso. A pesquisa na EPJAI, portanto, se apresenta como uma oportunidade de contribuir para a construção de outras narrativas, ampliando horizontes e possibilitando que aqueles que, por diversos motivos, ficaram à margem da educação formal possam se apropriar de suas próprias histórias, ressignificando-as e projetando futuros mais emancipadores. Acredito que, assim como as memórias nos moldam, elas também têm o poder de nos

¹ A escolha da sigla será explicitada adiante.

transformar, abrindo caminho para um novo olhar sobre o mundo e para novas possibilidades de ação no presente.

No meu caso, abordar a EPJAI é, também, revisitar minhas memórias e origens. Sou filho de uma mulher não alfabetizada, que representa parte do público-alvo dessa modalidade de ensino, o que me aproxima das experiências e particularidades vividas por esses educandos. Lembro-me ainda de colegas do ensino fundamental que, nos anos finais dessa etapa, precisaram abandonar a escola para contribuir com a renda familiar. Embora seus percursos fossem diferentes do de minha mãe, ambos se encontram na condição de sujeitos que, em algum momento da vida, podem vir a se inserir no contexto da Educação de Jovens e Adultos, seja pela interrupção precoce da escolarização, seja pelo não acesso à alfabetização em sua infância.

Foi, aliás, ao ouvir as histórias da minha mãe e de colegas que, durante minha graduação em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Estadual de Goiás, ao estudar as obras de Paulo Freire, percebi as primeiras conexões entre a EPJAI e o diálogo, temas que passaram a ser meu interesse de pesquisa. Assim, junto à minha orientadora², desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Silva, 2022) durante o 6º e 7º períodos da graduação.

Tal estudo (Silva, 2022) teve como principal objetivo analisar a presença de relações dialógicas nas aulas de matemática na EPJAI. Nesse contexto, com base nas experiências vivenciadas na modalidade, nos anos finais do ensino fundamental, com as educandas, sendo todas mulheres, observei que o diálogo não se manifestava plenamente, tendo em vista os pressupostos freireanos. Para investigar se o diálogo ocorria, baseamo-nos em Freire (1979), que aponta que as características das relações entre os sujeitos determinam a presença ou ausência do diálogo.

Essa ausência do diálogo tangencia o que Silva e Franco (2021) apontam:

[...] os resultados evidenciam que o processo de educação e de formação do homem, desde a antiguidade até os dias atuais, existiu uma predominância do não diálogo. Índícios indicam que essa ausência do diálogo reverbera nas condições atuais de desigualdade, exclusão, dominação e alienação da grande maioria dos seres humanos, destruindo sonhos, utopias e uma impossibilidade de um esperar (Silva; Franco, 2021, p. 24).

Diante disso, considerando práticas não dialógicas como as identificadas nos estudos de Silva (2022) e Silva e Franco (2021) e alicerçados na perspectiva de

² Profa. Dra. Maria Francisca da Cunha.

diálogo freireano, aquele que interage com os oprimidos e reconhece suas circunstancialidades, acreditamos que as relações dialógicas oferecem possibilidades de transformação, de (re)criação e de (re)invenção de um mundo novo, mais digno e mais humano para todos.

Ao ingressar no curso de mestrado em 2023, optei por dar continuidade à pesquisa iniciada na graduação, mantendo o foco na EPJAI. Essa decisão foi fortemente impulsionada pela compreensão do diálogo como um elemento central e transformador no processo educativo, especialmente quando pautado nos pressupostos freireanos, uma vez que, para Freire (1987), o diálogo não é apenas uma simples troca de palavras, mas um ato de amor, respeito e compromisso. Nesse viés, essa relação é fundamental para que a educação se torne um processo libertador, no qual todos os participantes são coautores do conhecimento, contribuindo para a transformação social. Assim, entendemos o diálogo como um princípio ético e político que reconhece os sujeitos em sua integralidade, valoriza suas experiências e potencializa a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, revisitar as minhas próprias memórias despertou o desejo de compreender com mais profundidade a EPJAI. Assim, as vivências pessoais apresentadas anteriormente evidenciam um percurso de experiências que, ao longo do tempo, despertaram inquietações e fortaleceram um compromisso com uma educação que valoriza o diálogo, a liberdade e o reconhecimento dos sujeitos historicamente oprimidos. Tais experiências, embora situadas no plano individual, estão profundamente entrelaçadas com dimensões mais amplas da realidade social, política e educacional, reforçando a urgência de repensar práticas pedagógicas que considerem os saberes e as trajetórias dos educandos.

É nesse viés que esta pesquisa ganha forma, fundamentando-se em três eixos centrais: o diálogo como um elemento central para uma educação que visa a emancipação e a transformação social, a EPJAI como espaço de resistência e construção de saberes que iniciem dos contextos dos estudantes e a Educação Matemática como campo que demanda revisões em suas práticas para que esteja, de fato, conectada às realidades dos sujeitos que a integram. A seguir, apresentamos alguns aspectos acerca dos temas que sustentam esta pesquisa.

1.2 Diálogo e EPJAI: Fundamentos e sentidos para esta pesquisa

Antes de adentrarmos nos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, é importante destacar a relevância das terminologias utilizadas para nos referirmos à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ao campo educacional da Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Sabemos que a escolha das palavras não é neutra, tampouco meramente técnica; ela carrega sentidos políticos, históricos e pedagógicos que refletem concepções distintas sobre educação, sujeitos e sociedade. Sendo assim, torna-se relevante explicitar o posicionamento adotado neste trabalho em relação às nomenclaturas EJA e EPJAI, explicitando os motivos pelos quais optamos por uma ou outra ao longo do texto.

A EJA, amplamente reconhecida nas pesquisas e na legislação, também é fruto de intensas lutas sociais por justiça e acesso à educação. Historicamente, representa uma conquista dos movimentos populares e de educadores comprometidos com a transformação social. Assim, a EJA, conforme o Artigo 37 da Lei nº 13.632/18 (Brasil, 2018, p. 1), destina-se a jovens e adultos que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. No entanto, apesar de garantir o direito à educação para esse público, essa modalidade está frequentemente associada a documentos que a orientam, refletindo uma perspectiva voltada às demandas do mercado de trabalho. Essa ideia acaba por invisibilizar e marginalizar princípios educativos fundamentais, reduzindo a educação a um meio de inclusão no mercado.

Por outro lado, segundo Fonseca (2022), a EPJAI apresenta-se como um campo promissor de Educação Popular, ao reconhecer princípios epistemológicos, políticos, éticos e estéticos voltados para uma educação significativa destinada a pessoas jovens, adultas e idosas. Nesse sentido, o termo EPJAI está alinhado às ideias desenvolvidas nesta pesquisa, assim, por uma questão política, de reconhecimento de luta, utilizaremos a sigla EPJAI em nosso texto. No entanto, ao se tratar de referências de outros autores, com citações diretas, será respeitada a originalidade do texto e a sigla EJA será usada, quando for o caso. Ainda, ao abordarmos a modalidade no contexto da legislação, o termo será utilizado conforme aparece nos documentos pertinentes. Vale ressaltar que a discussão sobre essas terminologias será aprofundada na seção destinada ao referencial teórico.

No que se refere ao diálogo, como mencionado anteriormente, nesta pesquisa,

ele está fundamentado numa perspectiva freireana, segundo a qual “o diálogo é o encontro no qual reflexão e ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (Freire, 1987, p. 42). Nesse contexto, não basta apenas estar no mundo; é necessário estar com o mundo e com as outras pessoas. Juntos, busca-se refletir, transcender e transformar, conscientes de que suas atitudes estão interligadas a tudo ao seu redor, exercendo impacto sobre a cultura e a história. Assim, compreendemos que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 2016, p. 108).

O diálogo é considerado por diversos autores, como Morais e Agostini (2018, p. 1), como o elemento central das ideias de Freire. Além disso, Silva e Franco (2021, p. 3) afirmam que esse diálogo é:

[...] muito mais que uma conversa sobre alguma coisa ou sobre um fato ocorrido. É uma interação, uma relação de cumplicidade, em que vínculos se estabelecem por meio de curiosidades, questionamentos, sentimentos e sentidos. É uma vivência onde ocorre a permissão mútua de compartilhamento de ideias, esperanças e sonhos com a clareza da não repressão, julgamentos e/ou punições. É um momento regado de falas e escutas carregadas de significações; é um adentrar, por meio das palavras, no mundo dos envolvidos sob o olhar deles; é um espaço de possibilidade de transformações (Silva; Franco, 2021, p. 3).

Concordando com as ideias apresentadas por Silva e Franco (2021) e Freire (1967; 1987; 2019), entendemos que o diálogo constitui uma relação intencional, indispensável para a conscientização, a humanização e a libertação de homens e mulheres, enquanto sujeitos mediados pelo mundo. Além disso, Querette (2007, p. 138) enfatiza que “Freire sempre insiste que o diálogo tem que ter um objetivo concreto, prático, que seja significativo para a vida dos envolvidos. Precisa existir uma problemática em comum, que exige uma comunicação entre as pessoas”. Ademais, Freire (1987) apresenta preocupações sobre como essas relações dialógicas entre sujeitos se estabelece. Assim, ele distingue duas perspectivas de educadores e compreensões de práticas educativas distintas: o “educador-bancário” e o “educador-educando”.

Nesse contexto, o educador-bancário preocupa-se em construir seu próprio programa de ensino, sem estabelecer um diálogo com os educandos. Essa proposta pedagógica, caracterizada por uma relação essencialmente narradora e dissertativa, é denominada por Freire (1987) como educação bancária. Nessa concepção, a educação transforma-se em um ato de depósito, em que os estudantes assumem o

papel de receptores e o educador, de depositante. A ausência de diálogo é uma característica marcante das aulas ministradas por esse educador-bancário.

Por outro lado, Freire (1987) descreve o educador-educando como aquele que se envolve profundamente com os educandos e suas realidades. Esse educador busca ser dialógico e problematizador, entendendo que a educação não é um ato de doação. Diferentemente da educação bancária, suas práticas educativas são pautadas em uma educação dialógica, que Freire (1987) defende não poder ser realizada por meio de depósitos de conteúdos, mas pela problematização das relações entre os indivíduos e o mundo.

Nesse sentido, essa abordagem educador-educando se concretiza por meio do diálogo. Freire (1987) também a considera uma educação libertadora e problematizadora. Essa perspectiva baseia-se na superação da dicotomia entre educador e educando, promovendo uma relação de horizontalidade, marcada pela igualdade e pelo compromisso com os marginalizados.

O grupo de pessoas para o qual Freire direcionou suas preocupações enquanto educador era formado por sujeitos com características específicas. Em geral, tratava-se de trabalhadores, pobres e pessoas em condições de opressão. Nesse sentido, os oprimidos, para Freire (1987), são os indivíduos ou grupos sociais que vivem em condições de desigualdade, exploração ou desumanização, resultantes de sistemas sociais, políticos e econômicos injustos. Eles são aqueles que têm sua voz silenciada, seu potencial negado e suas possibilidades de participação ativa na sociedade limitadas.

Nesse contexto, ressaltamos que, atualmente, são justamente esses sujeitos que chegam à EPJAI para continuar seus estudos. Como destaca Arroyo (2017, p. 25), eles são aqueles “do fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia, escolarização”. Esses sujeitos, oprimidos pela sociedade, encontram na EPJAI um espaço marcado por identidades diversas e trajetórias de exclusão.

A escolha de Freire como principal referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se nessa sinergia entre o legado do educador e os grupos de pessoas oprimidas. Freire dedicou sua vida a refletir sobre as condições desses sujeitos, que, atualmente, frequentam as salas de aula da EPJAI. Assim, Pereira e Claro (2021, p. 3, inserção nossa) corroboram essa visão ao apontar que “Freire reforça[va] a educação enquanto um direito para todos e todas. Compreendia o processo educativo

a partir do exercício de partilha das experiências e vivências dos sujeitos”.

Esses sujeitos podem ser compreendidos como aqueles que, conforme aponta Freire (1987), vivem de forma concreta a condição de oprimidos, uma vez que sua escolarização se dá em meio a processos de exclusão e negação de direitos. Nesse sentido, Arroyo (2017) chama a atenção para o fato de que a EJA se configura como uma modalidade destinada às populações periféricas, marcada por um caráter marginal dentro do sistema escolar. Longe de ocupar um lugar de prestígio, ela é muitas vezes vista como uma oferta secundária, uma alternativa de emergência, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos espaços regulares. Essa condição reforça a lógica de uma escola dual, na qual os sujeitos da EJA acabam inseridos em um espaço historicamente desvalorizado, tanto em termos de reconhecimento social quanto de investimento pedagógico e institucional. Tal realidade dialoga com a leitura freireana de que a opressão se reproduz também nas estruturas escolares, naturalizando a ideia de que determinados grupos só podem ocupar lugares menos privilegiados no interior da educação formal.

Assim, é pensando nesse grupo, com suas especificidades, que integram a EPJAI, que esta pesquisa se propõe a analisar suas concepções em relação ao diálogo. Uma sala de aula composta por sujeitos com tamanha diversidade nos instiga a compreender e investigar as relações dialógicas nas aulas de matemática entre educadora³ e educando.

Essa retomada aos estudos, especialmente na EPJAI, segundo Arroyo (2017), é marcada por:

[...] sujeitos, que levam para a docência, para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os castiga. Mas levam também as resistências por libertação. Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana (Arroyo, 2017, p. 7).

Para Arroyo (2017), esses grupos têm o direito de compreender algumas tensões entre elas como as hierarquias de classe, raça, gênero, lugar e escolarização se cruzam e se reforçam. Nesse viés, considerando as especificidades desses sujeitos

³ Ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo *educadora* ao nos referirmos especificamente à profissional que participou do estudo, considerando que a pesquisa foi realizada em uma sala de aula conduzida por uma mulher. No entanto, quando nos referirmos ao termo em contextos mais amplos ou em citações de outros autores, adotaremos a forma masculina, *educador*, conforme o uso predominante na literatura acadêmica.

e as perspectivas que trazem para a EPJAI, questiono-me, conforme indaga Arroyo (2017): Haverá espaço nas áreas do conhecimento para essas tensões? Direcionamos essa reflexão ao componente curricular de matemática, ao nos perguntarmos: haverá lugar na sala de aula de matemática na EPJAI para essas tensões?

Essa provocação, apresentada por Arroyo (2017), levou-nos a refletir se as aulas de matemática estão abertas ao diálogo de modo que aborde as tensões que os educandos trazem consigo para o ambiente escolar. Nesse contexto, Pereira e Claro (2021, p. 8) destacam que Freire também “tinha como pressuposto o diálogo para a construção de uma relação educativa pautada na criticidade e emancipação das classes populares”. Assim, defendemos um diálogo capaz de promover a transformação dos sujeitos, permitindo-lhes modificar suas realidades.

Nesse sentido, Freire em seus escritos defende um diálogo crítico, reflexivo e autêntico. Consideramos que, para Freire, é por meio desse diálogo que os oprimidos tomam consciência de sua condição e se mobilizam para transformá-la, exercitando a sua autonomia. No contexto da EPJAI, esse diálogo torna-se necessário, pois permite acolher as vivências, saberes e lutas dos educandos historicamente silenciados, contribuindo para uma prática educativa que os reconheça como sujeitos políticos e agentes de transformação social.

Entendemos, portanto, com base nas reflexões anteriores, que o interesse desta pesquisa é compreender as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI. Em suma, buscamos entender como os educandos percebem o diálogo nas aulas de matemática, ou seja, como eles veem essa relação no contexto do componente curricular. O foco está em identificar as concepções de diálogo, sob o nosso olhar, que surgem a partir das falas e expressões dos educandos. Essas concepções serão identificadas por nós, pesquisadores, por meio de uma interpretação crítica e contextualizada do que dizem os estudantes, fundamentada em nosso aporte teórico.

Assim, é importante destacar que as concepções de diálogo que serão discutidas neste trabalho não correspondem necessariamente a uma elaboração consciente dos próprios educandos. Elas são construídas por nós, pesquisadores, a partir da escuta atenta e da análise crítica dessas falas, sempre mediadas pelo nosso referencial teórico. Desse modo, ao interpretar os discursos dos estudantes, procuramos identificar marcas, sentidos e indícios que, mesmo sem referência explícita ao nosso aporte teórico, dialogam com os conceitos propostos por Freire (1987; 1992; 2019).

Ainda, é importante mencionar que muitos educandos da EPJAI não têm, inicialmente, falas que poderão nos levar a identificar concepções de um diálogo crítico nos moldes propostos por Freire, justamente porque, como aponta Freire (1967; 1987), foram historicamente silenciados e submetidos a uma lógica opressora que os afastou do exercício da palavra como prática de liberdade. Nesse contexto, para Freire (1987, p. 34), “os oprimidos têm seu comportamento prescrito” e “todo oprimido demora a ter seu comportamento autêntico, porque tem medo” (Freire, 1987, p. 34). Assim, entendemos que Freire (1987) aponta para a internalização da opressão, que silencia, limita e define os sujeitos a partir das expectativas impostas por estruturas sociais excludentes. Esse processo gera o que Freire (1969) denomina como cultura do silêncio, na qual os oprimidos têm sua voz anulada e sua percepção de mundo moldada por uma visão dominante. Para ambos os autores, esse silenciamento não é apenas a ausência de fala, mas a ausência de um diálogo autêntico, que possibilite a construção de uma consciência crítica.

Nesse viés, entendemos que o diálogo freireano pressupõe a escuta, a valorização do saber do outro e o compromisso com a transformação da realidade, algo que só é possível quando o sujeito se reconhece como autor de sua própria história. Portanto, para que os educandos da EPJAI compreendam e vivenciem esse diálogo, é necessário, primeiro, romper com o espaço do silêncio construído social e historicamente, criando condições pedagógicas e humanas para que possam se perceber como sujeitos dignos de falar, questionar e transformar.

Consideramos que identificar as possibilidades do diálogo desses educandos, com base em nosso aporte teórico, é fundamental para compreendermos se eles entendem que o diálogo, tendo em vista as realidades em que se encontram, pode ajudá-los a reconhecer possíveis situações opressoras. A partir desse reconhecimento, eles podem propor transformações, conforme Freire (1987) defende. No entanto, esse processo só acontece se o diálogo for reflexivo, crítico e autêntico, sendo fundamental para que os sujeitos possam romper com o comportamento inautêntico e reconhecer sua realidade como historicamente construída e, portanto, passível de transformação.

Para Freire (1987, p. 65, inserção nossa), “é no encontro dos homens [e das mulheres]⁴ no mundo que se dá o diálogo”, um encontro que deve ser mediado pelo

⁴ Como autor, considero necessário problematizar que, embora o termo ‘homens’ apareça como universal, ele expressa uma linguagem marcada por um viés androcêntrico, que tende a invisibilizar a

amor, pela humildade e pela fé nos sujeitos, criando condições para que eles percebam sua condição de oprimidos, se reconheçam como sujeitos históricos e se mobilizem em ações transformadoras. Assim, o diálogo se constitui como um ato político e libertador, essencial na superação das estruturas que prescrevem, silenciam e oprimem.

Nesse sentido, à luz do que foi mencionado, passamos agora a discutir as contribuições esperadas desta pesquisa para a EPJAI, com foco nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas, que considerem a realidade dos educandos da EPJAI e promovam um ambiente mais dialógico, no qual as relações entre educador e educando possam fomentar uma educação transformadora.

1.3 Justificativas e contribuições desta pesquisa para a EPJAI

Para além de tudo o que foi mencionado até aqui, outro elemento que motivou a realização deste estudo foi a constatação de que, no contexto da EPJAI, o componente curricular de Matemática ocupa um número expressivamente maior de aulas em comparação aos demais. De acordo com a Resolução nº 85, de 19-11-2020, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), a organização curricular para as etapas do Ensino Fundamental e Médio nas modalidades da Rede Estadual, incluindo a EPJAI, prevê 240 aulas por semestre para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os demais variam entre 100 e 120 aulas. Essa ênfase quantitativa na Matemática despertou nosso interesse em compreender qualitativamente o modo como o diálogo é estabelecido entre educadora e educandos durante essas aulas. Além disso, a matemática é a minha área de formação inicial.

Ainda, partimos da concepção freireana de que a educação deve se fundamentar em relações dialógicas, nas quais o educador e o educando se reconhecem como sujeitos históricos em constante construção. Freire (1987) defende que o ato de educar exige escuta e abertura ao outro, e Fonseca (2008, p. 74) complementa afirmando que “o ato educativo somente é considerado como tal se

presença e a experiência das mulheres. Essa crítica já foi elaborada por Hooks (2013), ao apontar que, apesar de a obra freireana ser radical em sua denúncia da opressão, ela ainda reproduz, em sua forma, expressões que reforçam a centralidade masculina. Ao trazer as mulheres explicitamente para esse enunciado, é possível afirmar que o diálogo se dá no encontro entre homens e mulheres no mundo, reconhecendo que também as mulheres, sobretudo as mulheres negras e periféricas, carregam experiências singulares de opressão e resistência que precisam ser escutadas e valorizadas.

houver diálogo”. Assim, compreender como os educandos percebem o diálogo nas aulas de Matemática pode revelar se esse espaço tem potencializado ou limitado a humanização, a criticidade e a leitura do mundo que esse campo educacional propõe.

Essa investigação, portanto, volta-se à análise do diálogo nas aulas de matemática, com atenção especial à relação entre educadora e educandos na EPJAI. Entendemos que a Educação Matemática, enquanto campo de conhecimento, precisa partir do cuidado com o educando, considerando sua realidade histórica e cultural e suas possibilidades de vir-a-ser; do cuidado com a própria matemática, em sua história e manifestações cotidianas e científicas; do cuidado com o contexto escolar, espaço onde se concretiza o processo educativo; e, por fim, do cuidado com o contexto social, o qual se estabelecem as relações e onde os sujeitos são chamados a atuar como cidadãos (Bicudo, 1999).

Nesse sentido, a Educação Matemática ultrapassa os aspectos puramente cognitivos e busca integrar as dimensões sociais, culturais e políticas da aprendizagem. No caso da EPJAI, essa abordagem torna-se ainda mais significativa, visto que, segundo Bicudo (1999), a matemática, com frequência, é percebida pelos estudantes como um saber distante de suas vivências e necessidades. Nesse cenário, o diálogo se apresenta como eixo central na construção de uma educação que, mais do que apenas reconhecer os saberes e trajetórias dos educandos, os utiliza como ponto de partida para pensar e desenvolver práticas emancipatórias no contexto da sala de aula de matemática, em consonância com a perspectiva freireana (1987).

Além disso, justifica-se esta pesquisa pela escassez de estudos que abordem especificamente o diálogo nas aulas de matemática no contexto da EPJAI, apesar da relevância do tema. Ao lançar luz sobre essa lacuna, esta investigação pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanas e críticas, nas quais o diálogo desempenhe um papel central numa educação emancipadora.

Essa perspectiva crítica e libertadora da educação pressupõe a valorização das experiências dos sujeitos e a construção coletiva de conhecimentos. Compreender as relações dialógicas nas aulas de matemática da EPJAI é essencial para identificar possíveis situações-limite que impeçam a leitura do mundo e o processo de assunção dos educandos. Nesse viés, e com o intuito de evitar repetições, destacamos que esses conceitos serão abordados na seção do referencial teórico, por serem fundamentais para a compreensão dos dados apresentados na discussão, situada na seção 5.

Portanto, ao enfatizar a importância do diálogo neste contexto, esta

pesquisa buscou contribuir com o campo da Educação Matemática ao problematizar como as aulas da EPJAI podem assumir o diálogo como elemento central. Mais do que propor novas regulamentações, trata-se de reconhecer que a construção de um ambiente educativo dialogado não depende apenas de normas externas, mas exige condições concretas de trabalho, de formação docente e de valorização das trajetórias dos educandos. Assim, ao invés de reduzir o diálogo a prescrições formais, é preciso assumir o desafio de criar espaços reais em que ele se efetive, ainda que em meio a contradições próprias de uma sociedade marcada por desigualdades. Nesse sentido, a aposta freireana no diálogo permanece como horizonte ético e político, instigando práticas pedagógicas que valorizem a voz dos educandos e que façam da aula de matemática um espaço de autoria coletiva e transformação crítica.

Diante das reflexões apresentadas sobre a relevância do diálogo nas aulas de matemática no contexto da EPJAI, da lacuna identificada na literatura e da justificativa deste estudo, delineia-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre essa temática. Nesse sentido, passamos agora a explicitar os objetivos que orientam esta pesquisa e a interrogação que a impulsiona.

1.4 Objetivos e interrogação da pesquisa

Diante do exposto anteriormente, o objetivo desta pesquisa é compreender as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI.

Definimos como objetivos específicos:

1. Analisar as aproximações e os distanciamentos do diálogo nas aulas de matemática da EPJAI, em uma perspectiva freireana, a partir das falas dos educandos;
2. Denunciar e anunciar as formas como o diálogo permeia as aulas de matemática no contexto da EPJAI.

Nesse contexto, a interrogação que conduzirá esta pesquisa é:

Quais as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI?

Assim, depois de apresentados os ensejos que motivaram a realização desta pesquisa, a justificativa e os objetivos propostos para compreender os nossos dados, apresentaremos as suas demais seções.

1.5 Estrutura da dissertação

Para elucidar os pontos que serão apresentados ao longo da pesquisa, esta dissertação foi estruturada em seis seções, incluindo esta introdução, que se constitui como a primeira delas.

Na seção 2, apresentamos os referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, abordamos o conceito de diálogo na perspectiva freireana. Em seguida, discutimos a EJA e a EPJA no Brasil, analisando as principais diferenças entre esses termos, bem como os contextos dos sujeitos que frequentam tanto essa modalidade de ensino, quanto esse campo educacional.

Na seção 3, realizamos uma revisão de literatura com o objetivo de investigar as pesquisas existentes que tratam da temática abordada neste estudo, destacando os pontos de convergência e divergência em relação ao presente trabalho.

Na seção 4, apresentamos ao leitor informações sobre o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, detalhando o local escolhido, a metodologia adotada para a análise dos resultados e o perfil dos sujeitos participantes.

Na seção 5, dedicada à análise dos resultados, discutimos os dados produzidos à luz das categorias selecionadas, utilizando como base nosso referencial teórico.

Por fim, na seção 6, expomos nossas considerações finais, sintetizando os principais achados e reflexões deste estudo.

2 O DIÁLOGO E A EPJAI À LUZ DO LEGADO FREIREANO

Nesta seção, apresentamos os referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse momento da dissertação, para Borba, Almeida e Gracias (2020, p. 78), “é equivalente, metaforicamente, às lentes com as quais o autor vai lidar com seus problemas de pesquisa. Dependendo do enfoque que será seguido, essas lentes serão mais ou menos utilizadas”. Ainda segundo esses autores, “é a parte em que a voz teórica aparece muito mais do que a voz do autor” (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p. 78). No entanto, “se a voz do autor aparecer de forma adequada, ela estará articulando os autores, estará nas entrelinhas, estará costurando as ideias e construindo um caminho para que as lentes teóricas possam ajudá-las a interpretar seus próprios dados” (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p. 78).

Neste contexto, para desenvolver esta seção, iniciamos com a análise de algumas obras de Paulo Freire e de outras referências que tratam do diálogo como elemento central em sua proposta de educação libertadora. Os escritos desta seção permitiram-nos compreender o conceito de diálogo, bem como os elementos que o constituem, seus papéis na educação e sua ausência, conforme discutido por alguns autores. Além disso, discutimos as ideias de leitura do mundo, denúncia, anúncio e assunção, que são fundamentais na obra de Freire e estão interligadas ao próprio entendimento de diálogo. Em seguida, apresentamos uma síntese sobre aspectos que envolvem a EJA e a EPJAI.

2.1 O diálogo à luz do legado freireano: Fundamentos, intencionalidades e potencial transformador

Ainda que o diálogo possa ser abordado a partir de distintas perspectivas teóricas, propostas por diversos autores, nesta pesquisa optamos por compreendê-lo com base no legado de Paulo Freire. Essa escolha se justifica pelo foco do estudo: a sala de aula de matemática e, em particular, a relação entre educadora-educandos, dimensão central na concepção freireana de diálogo. Freire (1987) enfatiza a construção de relações dialógicas sustentadas pela confiança, pela escuta mútua e pela horizontalidade entre os sujeitos do processo educativo, elementos que consideramos fundamentais para a análise que nos propomos a realizar.

Buscamos, assim, nesta subseção compreender o diálogo freireano, como

se funda e quais são suas intencionalidades, uma vez que o autor, ao longo de sua trajetória intelectual e de luta, defendeu o diálogo como um fundamento essencial para a educação. Para tanto, nesta seção, buscamos compreender o que significa diálogo à luz do legado freireano.

Freire (1987), em sua perspectiva educacional, discute questões importantes como: Educação, Educação Popular, Movimentos Sociais, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diálogo, Conscientização, Humanização, Libertação, entre outros temas, sempre se preocupando com questões relacionadas à sociedade, à educação, às situações de opressão e marginalização, entre outras. Com esses anseios, Freire defendeu uma perspectiva educacional mediada pelo diálogo entre educador e educando, em que há sempre uma troca entre os dois. Segundo Freire (1987), o diálogo vai além de um simples ato no qual dois sujeitos se relacionam. Nesse sentido:

[...] é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência [...] (Freire, 1987, p. 68).

Nessa concepção, Freire (1987), destaca que o diálogo é indispensável para: conscientização, humanização, libertação, entre outras. Além disso, Freire (1987, p. 49) afirma que o diálogo vai provocando [...] “o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, e vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, mostram sua 'incompetência' para explicar os fatos”.

Na compreensão de Freire, a conscientização é um movimento pelo qual o sujeito se torna capaz de perceber criticamente a realidade, reconhecendo que ela não é algo natural ou imutável, mas sim fruto de relações sociais e históricas. Esse entendimento é fundamental para que os indivíduos compreendam que o mundo em que vivem pode ser transformado por meio da ação consciente e coletiva (Freire, 1987).

Conscientizar-se, nessa perspectiva, não se resume à simples aquisição de informações ou conhecimentos prontos, mas implica a capacidade de refletir sobre a própria existência e as condições sociais que a moldam. Trata-se de um processo

de leitura crítica do mundo, no qual o sujeito identifica contradições, injustiças e estruturas de dominação presentes em sua realidade (Freire, 1979). Ao abandonar uma visão ingênua e naturalizada da realidade, o educando passa a compreendê-la como resultado da ação humana e, portanto, como algo que pode ser questionado, criticado e transformado. Esse processo, profundamente vinculado ao diálogo e à reflexão, é o que Freire (1987) entende como caminho para a superação da alienação e para o engajamento dos sujeitos na luta por sua libertação. Portanto, Freire (1987), em uma de suas perspectivas sobre o diálogo, aponta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco, tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 50).

Nesse contexto, o diálogo é conceituado como um encontro entre sujeitos que buscam transformar e humanizar o mundo. Trata-se de um encontro em que um não busca depositar suas ideias no outro para conquistá-lo, mas, como afirma Freire (1987, p. 79), “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens e das mulheres”.

É possível perceber que Freire (1987) dedica uma atenção central ao grupo popular, entendido como oprimido, em sua análise do diálogo. O encontro que Freire (1987) descreve torna-se, assim, um espaço de reflexão crítica sobre a realidade, especialmente sobre a história social do grupo oprimido, o qual reflexão e ação se entrelaçam com vistas à transformação e à humanização do mundo. O diálogo, portanto, é visto por Freire (1987) como um elemento fundamental para a libertação dos oprimidos, pois permite que esses sujeitos se reconectem com sua capacidade de agir e refletir criticamente sobre o mundo, com o objetivo de conquistá-lo para a transformação e emancipação.

Nesse contexto, é importante destacar que, para que esse espaço de reflexão crítica se concretize, é fundamental, antes do diálogo, o que Freire (1987; 2019) entende como escuta. Para ele, a escuta é um ato de amor e responsabilidade. Como afirma o autor, “a escuta respeitosa dos saberes dos educandos [...] é um ato de amor e de responsabilidade” (Freire, 2019, p. 45). Isso significa que escutar é, acima de tudo, uma disposição para compreender a realidade do outro, não com o intuito de manipular ou adaptar superficialmente o ensino, mas para construir, em conjunto, um caminho de emancipação.

Nesse viés, o educador que escuta cria as condições para que o educando se reconheça como sujeito de direitos e de saberes. Assim, a escuta não é um recurso, mas uma exigência ética da prática pedagógica, pois sem ela não há conscientização, humanização nem libertação, elementos centrais para a transformação e humanização da sociedade.

Além disso, escutar, para Freire (2019), é um dos saberes essenciais à prática educativa. “Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2019, p. 117). Portanto, a escuta não se caracteriza apenas como uma possibilidade auditiva, mas como uma atitude de profundo respeito ao outro, reconhecendo sua alteridade e seu direito de se expressar. Esse reconhecimento torna a escuta uma condição fundamental na construção de uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica.

Portanto, Freire (1987; 2019) entende a escuta como um primeiro passo necessário para o diálogo autêntico e transformador na educação. Em sua perspectiva, escutar envolve um compromisso ativo de compreender o outro em sua totalidade, levando em consideração suas experiências, histórias e saberes. Freire (2019) afirma que a escuta respeitosa é essencial para o estabelecimento de uma prática pedagógica autêntica, pois, sem ela, o diálogo não é possível. Sem escutar verdadeiramente o outro, não há espaço para a crítica, a reflexão e, conseqüentemente, para a transformação e emancipação. Assim, a escuta, é a base sobre a qual o diálogo se constrói, e sem ela o processo educativo perde sua perspectiva de libertação e humanização (Freire, 2019).

No entanto, mesmo com a relevância da escuta no ato educativo, Domite (2020), com base em Freire, alerta que essa atitude raramente se concretiza como ação pedagógica. O que predomina, segundo a autora, é uma forma autoritária de falar, que silencia o outro. A autora destaca que o educador que escuta criticamente o outro fala *com* ele e não *para* ele, numa relação horizontal, dialógica, e não verticalizada. Essa distinção entre falar *com* e falar *para* é central, pois “escutar, segundo Freire, é no fundo falar ‘com’ eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los” (Domite, 2020, p. 24).

Nesse sentido, muitos professores de matemática não estão suficientemente preparados para escutar os saberes e as experiências dos alunos (Domite, 2011). Como afirma a autora, “na verdade, a sala de aula de matemática tem sido tradicionalmente um ambiente no qual o professor escuta pouco os alunos ou pouco busca interagir

dialogicamente com as questões por eles/elas formuladas” (Domite, 2020, p. 24-25). Essa ausência de escuta inviabiliza o estabelecimento de um diálogo autêntico, o qual é fundamental para promover uma aprendizagem crítica e transformadora.

Tendo em vista a escuta como uma atitude política (Domite, 2020) e sua centralidade para o diálogo, conforme compreendido por Freire (1987; 2019), torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre os cuidados que devemos ter ao tratar do conceito de diálogo, bem como sobre os demais elementos que o fundamentam. Nesse sentido, em consonância com essa perspectiva sobre o diálogo autêntico, em Freire, Albuquerque (2011) menciona que “o diálogo é uma exigência existencial não apenas de um indivíduo coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmos no mundo e com o mundo em uma situação coletiva”. Sendo assim, no contexto do que representa o diálogo, Freire (1987) adverte sobre alguns cuidados que precisamos ter em relação aos seus significados. Portanto:

[...] o diálogo não é como uma técnica apenas que podemos usar para obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (Freire, 1987, p. 122).

A partir da menção de Freire, consideramos importante ressaltar dois aspectos que estão em consonância com o que Albuquerque (2011) e Matos (2018) destacam. O primeiro diz respeito ao diálogo no contexto da sala de aula com os educandos, o qual, como Freire (1987) destaca, não tem como objetivo obter certos resultados ou manipular, mas, também, como aponta Ambrosio (2013):

[...] o diálogo é inerente à condição humana, comunicar-se é uma das necessidades primeiras dos seres, essencial à sobrevivência. Para Paulo Freire, o diálogo é ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes neste processo. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar (Ambrosio, 2013, p. 1074).

Nesse contexto, Freire (1987, p. 53) aponta que “a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”. Assim, nota-se uma preocupação a respeito do

diálogo com o conteúdo programático que será trabalhado com os educandos, o qual, segundo Freire (1987), não pode ser uma doação ou imposição.

Matos (2018) também alerta que, “quando falamos de diálogo, é necessário tomar cuidado com a má interpretação de que qualquer conversa faça parte dele”. Nesse sentido, Freire (1987) esclarece que não se trata de uma conversa desinteressada, mas de um diálogo em que os sujeitos têm compromisso com a transformação do mundo. Para isso, é fundamental que seja reflexivo, crítico e, por conseguinte, libertador. Ademais, “o diálogo libertador é uma comunicação democrática que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (Freire; Shor, 2008, p. 123).

Ainda, esses apontamentos de Albuquerque (2011) e Matos (2018), se encontram em sinergia com os cuidados que devemos ter em relação às perspectivas do diálogo, conforme aponta Freire (1969, p. 81), “a seriedade do diálogo e a entrega dos sujeitos dialógicos à busca realmente crítica de algo não o confundem com tagarelice. Dialogar não é tagarelar”.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que o diálogo, para além de uma postura crítica, exige também determinadas condições para que ocorra de forma autêntica. É nesse contexto que autores como Milani (2015), Silva (2020) e Galli e Braga (2017) aprofundam a discussão ao apontarem aspectos que favorecem um ambiente propício ao diálogo. Essas contribuições reforçam a perspectiva freireana de que o diálogo é um espaço privilegiado de luta contra a opressão e de construção da emancipação.

Nesse sentido, Milani (2015, p. 198) aponta que:

[...] para Freire, as transformações acontecem na ação, na palavra e na reflexão. E o diálogo é um espaço para isso. Todos têm direito à fala, há respeito para com o outro, humildade e cooperação. Segundo Freire, por meio do diálogo na educação, busca-se lutar contra a opressão e a favor da emancipação das pessoas.

Milani (2015) destaca, nesse sentido, que o diálogo só se torna possível em um ambiente marcado pelo respeito mútuo, pela escuta atenta e pela valorização da participação ativa dos sujeitos. Nessa mesma direção, Galli e Braga (2017) apontam que a confiança, a abertura ao outro e a disposição para problematizar a realidade constituem elementos centrais que viabilizam a ocorrência do diálogo. Além disso, Freire (1987) apresenta cinco elementos fundamentais para possibilitar o

diálogo entre os sujeitos: amor, humildade, fé, esperança e pensamento crítico.

Para Freire, o amor, “fundamento do diálogo, é também diálogo” (Freire, 1987, p. 51). O autor esclarece que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (Freire, 1987, p. 51). Ainda, esse amor, compreendido como um compromisso ético com a vida, abre espaço para a escuta como dimensão fundamental do diálogo. Nesse sentido, Domite (2007) aponta que a escuta só se efetiva quando atravessada pela relação de alteridade, ou seja, quando o educador se dispõe a ouvir o outro não como prolongamento de si mesmo, mas como sujeito que porta uma voz singular e legítima. Escutar, assim, é reconhecer a incompletude própria e admitir que o saber do outro não apenas complementa, mas também questiona e desestabiliza nossas certezas. Trata-se de uma postura que, em diálogo com Freire (1987), traduz o amor em prática pedagógica: acolher a palavra do outro como ato de dignidade, e não como concessão.

Nesse contexto, o amor, conforme Freire (1987), representa um compromisso com o outro, com a causa dos oprimidos e com sua libertação. Esse compromisso, sendo amor, é intrinsecamente dialógico. O autor reafirma: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 51).

Vale ressaltar, com base em Freire (1974), que o amor não se refere à conciliação impossível entre os que exploram, dominam, rebaixam e matam, e aqueles que são oprimidos, rebaixados, explorados e dominados. O amor, como mencionado, implica a negação das práticas de exploração, a rejeição à dominação e a busca pela libertação tanto do oprimido quanto do opressor. Assim, o amor não visa a conquista do outro, mas sim a criação de possibilidades para o diálogo com o objetivo de libertação, como Freire (1987, p. 91) afirma: “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”.

Nesse sentido, Freire (1987) também ressalta a necessidade de romper com as dicotomias entre oprimido e opressor, afirmando que a superação dessas relações não se dá pela simples inversão de papéis, mas pela construção de vínculos horizontais, fundados no respeito e na abertura ao outro. Contudo, o próprio autor lembra que não é possível instaurar o diálogo entre sujeitos antagônicos, no caso, opressores e oprimidos, enquanto se mantiver a estrutura opressora que nega a humanidade de uns em benefício de outros. Surge, então, a questão: como pensar a

possibilidade de relações horizontais numa sociedade cuja marca é precisamente a opressão? Essa contradição revela o caráter histórico e processual da luta pela humanização, indicando que o rompimento com a lógica dicotômica só pode ocorrer a partir do engajamento crítico dos oprimidos em sua práxis transformadora, capaz de anunciar um mundo novo em que o diálogo seja, de fato, possível.

A dicotomia que coloca um sujeito como opressor e outro como oprimido, ao estabelecer uma relação vertical, gera a autossuficiência, em que um se considera superior ao outro e se fecha à contribuição do outro. Isso, para Freire (1987), é incompatível com o diálogo. Assim, ele chama a atenção para a necessidade de humildade nos encontros com o outro, caso o objetivo seja dialogar e transformar o mundo. Ele enfatiza: “não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com a qual os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 1987, p. 51).

Freire (1987) ressalta que não é possível dialogar se, no encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, um dos polos perde a humildade, tampouco se a ignorância é sempre atribuída ao outro, jamais a si mesmo, ou se o outro não é reconhecido como igual. Ele aponta que “os homens que não têm humildade ou a perdem não podem se aproximar do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo”. Portanto, a autossuficiência do “eu”, ou seja, a ausência de humildade, é incompatível com o diálogo.

Prosseguindo com a análise dos elementos que possibilitam o diálogo e seus papéis, Freire (1987, p. 52) afirma que “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais⁵, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito do homem”. Como já discutido, os sujeitos que buscam recriar ou transformar o mundo necessitam do diálogo, e este, para Freire (1987), requer a fé entre as pessoas. A fé nos homens é, portanto, o ponto de partida para o diálogo. Sem ela, o diálogo se torna uma farsa e, na melhor das hipóteses, uma manipulação paternalista.

Dessa forma, a fé nos homens é um pré-requisito essencial para a viabilidade do diálogo. Freire (1987, p. 52) observa que “a fé nos homens é um dado a priori do diálogo”. Para o autor, o diálogo fundamentado no amor, na humildade e

⁵ Para Freire (1992), ser mais, significa se tornar um ser humano que busque a consciência crítica e a transformação social, sendo capaz de transformar a sua realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa

na fé nos homens possibilita uma relação não mais vertical, mas horizontal, baseada na confiança mútua entre os sujeitos. Ele afirma ainda que “seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança de um polo no outro. É consequência óbvia” (Freire, 1987, p, 77). Assim, a confiança vai aproximando os sujeitos dialógicos, tornando-os cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (Freire, 1987). O diálogo, portanto, cria nos sujeitos a confiança necessária para a transformação do mundo e implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções (Freire, 1987, p. 52).

Além disso, Freire (1987) explora outros dois elementos fundamentais para a viabilidade do diálogo: a esperança e o pensamento crítico. Em relação à esperança, Freire (1987, p. 53) afirma que “se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam de seu fazer, já não pode haver diálogo”. Nesse sentido, compreendemos que a esperança é essencial para o diálogo, pois motiva os participantes a buscar mudanças positivas, por outro lado, a desesperança impede o diálogo, pois não há motivação para mudar ou melhor. Ainda:

[...] esse elemento “garante a busca e a movimentação pela transformação, que é a esperança. Ela é o motor do diálogo, pois ele ocorre somente a partir da perspectiva esperançosa de que a mudança é possível. A esperança está ligada à possibilidade de transformação da sociedade e das relações, pois ela permite enxergar uma possibilidade de mudança (Galli; Braga, 2017, p. 166).

Esperança, para o autor, não é um cruzar de braços e esperar, mas um movimento ativo, uma luta pelas transformações. Se os sujeitos lutam com esperança, esperam por mudanças. Nesse contexto, a esperança viabiliza o diálogo, uma vez que os sujeitos creem que, com o outro, é possível ser mais.

Em relação ao pensamento crítico, ele é essencial para que o diálogo aconteça, pois se alinha com as intencionalidades do diálogo apresentadas até o momento. Freire (1987, p. 52) afirma que o pensamento crítico é aquele que “não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Esse tipo de pensamento busca a transformação, compreende a realidade como um processo em constante mudança, e visa, para Freire (1987), a humanização dos homens.

Ainda, em relação à humanização dos homens, Freire (1987, p. 52) ressalta que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la”.

Portanto, Freire (1987), entende que o diálogo é um meio capaz de inspirar transformações pessoais e sociais. Ainda, não há um diálogo verdadeiro se não houver, nos homens, um pensar verdadeiro, isto é, o pensamento crítico. Em vista disso, podemos afirmar que o pensamento crítico é uma condição necessária para a viabilidade do diálogo. Vale destacar, conforme Freire (1987, p. 53), que “sem ele, não há comunicação, e sem esta, não há verdadeira educação”.

A partir do exposto, compreendemos que a abertura ao diálogo com os outros pode significar “inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2019, p. 133). Nesse sentido, conforme discutido ao longo deste texto, entendemos que o diálogo representa um caminho para mudanças e transformações na realidade das pessoas, bem como para a sociedade, especialmente em contextos de opressão, marginalização e desigualdade.

O diálogo, na perspectiva de Freire, é fundamentado em diversos elementos que o tornam possível e eficaz, bem como em papéis que buscam a transformação da realidade social. Freire (1969, p. 73) afirma que “o diálogo é uma prática política para a transformação da sociedade”.

No entanto, apesar da relevância do diálogo para uma concepção de educação emancipadora, como discutido, existem registros da ausência do diálogo nas salas de aula. Em corroboração, Silva e Franco (2021) apontam que:

[...] o processo de educação e de formação do homem, desde a antiguidade até os dias atuais, existiu uma predominância do não diálogo. Índícios indicam que essa ausência do diálogo reverbera nas condições atuais de desigualdade, exclusão, dominação e alienação da grande maioria dos seres humanos, destruindo sonhos, utopias e uma impossibilidade de um esperar (Silva; Franco, 2021, p. 1).

Tendo em vista o apontamento de Silva e Franco (2021), consideramos que a ausência do diálogo pode levar à manutenção do status quo, perpetuando as estruturas de poder e opressão. Essa realidade contraria as concepções de diálogo na perspectiva que estamos discutindo. Para Freire (1987, p. 111), “a ausência do diálogo é uma forma de opressão, pois impede a leitura do mundo e a construção de significado”. Nesse sentido, o autor compreende que a falta de diálogo inibe a participação e a voz dos sujeitos oprimidos, limita a conscientização, a compreensão da realidade e contribui para a desumanização desses sujeitos.

Nesse viés, a ausência do diálogo contribui para a imposição da visão de

mundo do opressor sobre o oprimido, levando este último a naturalizar as situações de desumanização e a percebê-las como imutáveis. Isso impede que os sujeitos possam reconhecer a si mesmos e as estruturas de poder, limitando, assim, suas possibilidades de transformação. Nesse sentido, Freire (1987, p. 105) aponta que uma prática não dialógica “impede a participação dos oprimidos na construção de seu próprio destino”.

A ausência do diálogo na prática educativa, conforme apontam Freire (1987) e Silva e Franco (2021), não pode ser vista apenas como uma falha pontual ou como responsabilidade exclusiva dos educadores. Trata-se, antes, de um componente de uma estrutura mais ampla que contribui para a manutenção de relações de poder desiguais e para a reprodução de um modelo de educação autoritário e desumanizante. Nesse cenário, ganha relevância o conceito de *cultura do silêncio*, formulado por Freire (1969; 1987), como chave para compreender os impactos da negação do diálogo.

Segundo Freire (1969), a cultura do silêncio é aquela em que as pessoas não se sentem capazes de participar, de transformar, de intervir no mundo. É uma cultura que silencia a voz crítica. Assim, compreendemos que, nas sociedades marcadas pela opressão, os sujeitos oprimidos internalizam a ideia de que não têm valor, nem capacidade de agir sobre a realidade. Esse sentimento de impotência não é natural, mas construído historicamente por relações autoritárias, desiguais e excludentes, tanto na sociedade quanto na escola.

Ainda, a cultura do silêncio não é um fenômeno natural, mas construído historicamente a partir da opressão sistemática vivida por grupos sociais subalternizados. Ele afirma que essa cultura “é imposta aos oprimidos pela força do opressor” (Freire, 1987, p. 59), levando-os a internalizar a inferioridade e a silenciar sua própria voz. É um processo em que os sujeitos deixam de se reconhecer como capazes de pensar criticamente e de transformar a realidade.

Ao descrever essa dinâmica, Freire (1987, p. 59) ressalta que “a opressão que os submete, moldando-lhes a visão de mundo, se incorpora em sua própria visão, que passa a ser a do opressor, internalizada”. Assim, a ausência do diálogo, longe de ser um simples problema de comunicação, opera como uma estratégia de dominação, na medida em que impede os sujeitos de nomearem o mundo a partir de sua própria experiência, comprometendo sua consciência crítica.

Nesse sentido, como apontam Silva e Franco (2021), a negação do diálogo mantém o *status quo*, dificultando a construção de uma leitura crítica da realidade e

bloqueando processos fundamentais como a tomada de decisões transformadoras. Isso reforça a ideia de que, para Freire (1987), a ausência do diálogo é uma forma de opressão. Portanto, a superação da cultura do silêncio exige a criação de espaços dialógicos, nos quais os sujeitos possam se expressar, escutar e construir conhecimento de forma compartilhada. Retomar o diálogo, nesse contexto, é não apenas um ato pedagógico, mas também um gesto ético e político, voltado à reconstrução da autonomia e da dignidade dos sujeitos historicamente silenciados.

Nesse sentido, a ausência do diálogo pode impedir que ocorra o conhecimento da realidade dos educandos, o que dificulta que esses possam construir seu conhecimento de maneira significativa, conforme propõe Freire (1987). O autor destaca que “o educador deve partir da realidade concreta dos educandos para que possam compreender e transformar sua própria realidade” (Freire, 1987, p. 93). Portanto, práticas não dialógicas podem dificultar que os educadores compreendam a realidade dos educandos e promovam a construção do conhecimento com base nos contextos desses sujeitos.

A partir das reflexões de Silva e Franco (2021), evidencia-se que a ausência do diálogo, historicamente presente nos processos educativos, contribui para a reprodução de desigualdades e para a alienação dos sujeitos, negando-lhes o direito à escuta, à expressão e à construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1987) reforça que o diálogo não é apenas um método, mas uma exigência existencial para a humanização.

Ademais, uma educação desarticulada com a realidade dos educandos, que não seja significativa, pode levar ao desinteresse e à desmotivação dos estudantes. Como expressa Freire (1982), a educação que não é significativa para os educandos, que não se relaciona com a sua realidade, é uma educação inútil. É uma educação que não transforma, que não liberta. Dessa forma, Freire (1982) defende que a articulação com a realidade dos educandos se dá por meio do diálogo. A partir dessa relação, os educandos são capazes de fazer a leitura do mundo, assumir responsabilidades e transformá-lo.

Por fim, é importante ressaltar que a ausência do diálogo na educação é um problema histórico e estrutural, que remonta a épocas passadas e contribui para a perpetuação das desigualdades. Para Giroux (1988, p. 123), trata-se de “uma forma de controle, que silencia as vozes dos estudantes e perpetua a dominação”. Nesse sentido, tanto Freire (1987) quanto Giroux (1988) compreendem que esses espaços

de silêncio resultam de uma estrutura sistêmica, e não de falhas individuais dos educadores. Assim, ao refletir sobre a carência do diálogo nas práticas educativas, é fundamental evitar posturas que responsabilizem isoladamente os educadores. Trata-se de um modelo educacional que, historicamente, estrutura a prática pedagógica e, muitas vezes, limita as possibilidades de escolha dos docentes em relação às perspectivas educativas que desejam adotar.

Essa lógica, segundo Domite (2020), também se manifesta nos processos de formação docente, especialmente na formação de professores de matemática, os quais, frequentemente, são formados à margem de uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos estudantes. Como afirma a autora:

[...] as experiências formativas dos professores de matemática, de modo geral, pouco exploram possibilidades de construção de uma prática docente dialógica, atenta aos saberes dos estudantes, ainda fortemente marcada por modelos transmissores e descontextualizados (Domite, 2011, p. 25).

Nesse sentido, Freire (1987; 2019) já alertava que o contexto histórico e social condiciona, mas não determina, a prática dos educadores. Em sua compreensão, o ensino autoritário é sustentado por uma concepção bancária de educação, na qual o educador deposita conhecimentos nos educandos sem escutá-los, dialogar com eles ou considerar seus saberes prévios. Esse modelo não é fruto de uma escolha pessoal, mas da inserção histórica dos professores em estruturas que desvalorizam a autonomia docente e o papel crítico da educação.

Assim, como afirma Freire (1993, p. 108), “a prática educativa tem de ser pensada com os condicionantes históricos, sociais e econômicos que a afetam, para que a nossa ação não caia no idealismo ou na ingenuidade política”. Por isso, o desafio não é apenas propor práticas dialógicas isoladas, mas repensar estruturalmente os modos como concebemos a formação, o currículo e o papel do professor, criando condições reais para a construção de uma educação dialógica e transformadora.

Na subseção que se segue, buscamos compreender como o diálogo, na perspectiva freireana, se articula com outros conceitos fundamentais para a construção de uma prática educativa libertadora. Abordaremos, de forma inter-relacionada, as noções de *leitura do mundo*, *denúncia*, *anúncio* e *assunção*, entendendo que tais ideias não operam de maneira isolada, mas se entrelaçam no movimento de conscientização e

transformação promovido pelo diálogo. Essa discussão visa aprofundar a compreensão do diálogo como elemento central em uma educação transformadora.

2.1.1 O diálogo e suas relações com a leitura do mundo, a denúncia, o anúncio e a assunção.

Ao compreendermos o diálogo como elemento central no legado freireano, é fundamental reconhecer que ele não atua de forma isolada, mas está profundamente vinculado a outros conceitos essenciais que sustentam uma prática educativa crítica e libertadora. Entre esses conceitos, destacam-se a leitura do mundo, a denúncia, o anúncio e a assunção. Assim, nesta subseção, apresentaremos cada um desses elementos à luz do legado de Freire, buscando discutir como esses conceitos estão inter-relacionados e evidenciar como se articulam com o diálogo.

A partir do que foi exposto até aqui, torna-se evidente que o diálogo, em sua essência, compromete-se com a interação entre sujeitos que almejam transformar e humanizar o mundo e a si mesmos, o que exige uma compreensão profunda das realidades vividas por cada um. Nesse horizonte, é indispensável considerar como um primeiro momento para a transformação e a humanização da sociedade, a leitura do mundo, conceito que se articula diretamente com a prática dialógica.

Nesse viés, Freire, em diversas de suas obras, enfatiza que não há ensino sem aprendizagem, assim como não há aprendizagem sem uma leitura crítica da realidade. Para o autor, a educação não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos ou à acumulação de saberes técnicos, mas deve comprometer-se com a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo em que vivem. É nesse horizonte que Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 33), destacando que toda prática educativa precisa partir da experiência de vida dos educandos, de suas vivências e de sua leitura do mundo, para que o conhecimento escolar adquira sentido e se torne um caminho de libertação.

Nesse contexto, entendemos a partir de Freire (1982; 1989), que todo processo de aprendizagem está profundamente enraizado na experiência de vida dos sujeitos em seu contexto social, cultural e histórico. Antes mesmo de aprender a ler e escrever de forma convencional, os indivíduos já interpretam o mundo ao seu redor por meio de suas vivências, percepções e relações com os outros. Para Freire (1982; 1989), educar não é apenas transmitir conteúdos técnicos ou formais, mas possibilitar

que os educandos compreendam criticamente a realidade em que estão inseridos.

Assim, Freire (1982) sugere que o sujeito precisa primeiro ler o mundo à sua volta, com suas contradições, desigualdades e dinâmicas de poder, para que então possa se engajar no processo de aprendizagem formal e de construção do conhecimento. A leitura do mundo, portanto, é um passo inicial e essencial para que o sujeito se posicione criticamente e se prepare para atuar de forma responsável em sua realidade.

Ainda, para Freire (1989), a leitura da palavra não pode ser entendida de forma isolada, pois “implica necessariamente a continuidade da leitura do mundo” (Freire, 1982, p. 11). Com isso, Freire defende que a alfabetização e o processo educativo, em geral, não devem se limitar à decodificação mecânica de signos gráficos, mas precisam estar ligados à capacidade de interpretar criticamente a realidade. A leitura da palavra adquire sentido quando o sujeito é capaz de relacioná-la com sua experiência no mundo. Nesse viés, Freire (1982, p. 10) destaca, ainda, que “a leitura do mundo, anterior à leitura da palavra, prolonga-se na leitura desta e ambas se aprofundam na leitura da realidade”. Essa continuidade implica, justamente, o esforço de compreensão crítica: a passagem da percepção sensível para a consciência política. Assim, compreender o mundo é o desdobramento da leitura inicial em um processo de conscientização, em que o sujeito não apenas vê, mas entende, analisa, questiona e, a partir disso, age.

Consideramos importante mencionar que ao afirmar a centralidade da leitura do mundo no processo educativo, Freire não negava a importância dos conhecimentos acadêmicos e sistematizados. Ao contrário do que muitas críticas apressadas sugerem, Freire não propunha que a escola abandonasse os saberes científicos, mas sim que esses fossem mediados pela cultura, linguagem e experiência dos sujeitos. O que Freire (1987) problematizava era o modo como esses saberes eram, frequentemente, impostos de forma autoritária, desconsiderando os conhecimentos tidos como ingênuos ou simples que os educandos trazem consigo.

Assim como o autor afirma: “não se pode desprezar os saberes populares e a experiência feita no mundo da vida cotidiana como ponto de partida para o saber sistematizado” (Freire, 2019, p. 97). Para ele, a construção do conhecimento se dá num processo dialógico e crítico, em que os saberes escolares ganham sentido ao se articularem com a realidade concreta dos educandos.

Em vez de dialogar com os saberes populares, muitas vezes considerados ingênuos ou simples, a educação tradicional os desqualificava, impondo de forma

autoritária um conhecimento dito legítimo, desvinculado da vivência dos educandos. Isso, para Freire, não apenas ignora o ato de ler o mundo, mas também bloqueia a possibilidade de compreendê-lo criticamente. Ou seja, sem valorizar a leitura inicial da realidade feita pelos educandos, não há como promover uma compreensão profunda e libertadora do mundo.

Nesse sentido, “a escola deve ser um espaço onde se dá o encontro entre os saberes do povo e os saberes mais sistematizados, científicos” (Freire, 2019, p. 108), e não um local de negação da cultura popular. O conhecimento escolar, então, não deve ser um instrumento de opressão, mas de libertação, desde que seja apropriado criticamente pelos sujeitos a partir de seus próprios contextos.

A partir desses apontamentos, compreende-se que os educandos chegam à escola trazendo saberes construídos a partir de suas vivências, de suas práticas sociais e culturais, em outras palavras, fruto de uma leitura do mundo que realizam cotidianamente. Essa leitura, ainda que não sistematizada, constitui um ponto de partida essencial no processo educativo, pois é a partir dela que se pode construir uma aprendizagem crítica e contextualizada.

É exatamente nesse ponto que se insere a tarefa ética e política do educador, a de contribuir para a continuidade e o aprofundamento dessa leitura, promovendo a consciência do senso comum para uma compreensão crítica do mundo. Freire (1987) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 58), indicando que a leitura crítica da realidade se dá no diálogo, no encontro entre sujeitos que problematizam conjuntamente suas experiências.

Assim, o papel do educador, portanto, não é o de corrigir ou negar os saberes populares, mas o de criar condições para que os educandos avancem em sua compreensão da realidade, desnaturalizando opressões e ampliando sua capacidade de intervenção no mundo. Como reforça o próprio Freire (1983), trata-se de partir do conhecimento do senso comum, que é legítimo, mas que pode e deve ser problematizado, reelaborado, aprofundado. Assim, a educação proposta por Freire é um convite constante à curiosidade epistemológica, à superação da leitura ingênua e à construção de uma leitura crítica, transformadora e comprometida com a justiça social.

Consideramos, portanto, que esses apontamentos de Freire (1983; 1982; 1989; 2006; 2019) demonstram que o ato de ler não é neutro: é um processo de inserção ativa e crítica na realidade. Nessa perspectiva, ler é também um modo de

conhecer, denunciar injustiças e anunciar possibilidades de transformação. Em outras palavras, Freire propõe que o aprendizado da palavra não deve ser visto isoladamente da compreensão da realidade. A educação deve ser contextualizada, fazendo a conexão entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, para que o conhecimento adquirido seja relevante e contribua para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante, capacitando-o a agir de maneira transformadora em seu ambiente.

Nesse sentido, Freire (1982) ressalta que a leitura da palavra só ganha significado quando o sujeito é capaz de relacioná-la com sua realidade. Assim, o ato educativo deve inserir o educando num processo de construção de sentido a partir do seu contexto, promovendo não apenas o domínio técnico da linguagem, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa frente ao mundo.

Transpondo essa perspectiva para as aulas de matemática, é possível afirmar que aprender matemática também não pode ser um exercício mecânico e descontextualizado. Da mesma forma que a leitura da palavra deve estar conectada à realidade do sujeito, a aprendizagem matemática precisa dialogar com o mundo vivido pelos estudantes. A matemática, portanto, pode ser pensada como uma linguagem para ler e interpretar criticamente o cotidiano, permitindo aos educandos compreender e transformar as situações em que estão inseridos.

Nesse contexto, considerando a dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra proposta por Freire, entendemos que a matemática pode assumir o papel da palavra⁶, no sentido freireano, nesta pesquisa. Embora tradicionalmente seja vista como um componente curricular abstrato e distante da linguagem, a matemática também pode ser compreendida como uma linguagem, presente nas práticas sociais e culturais, que contribui para a leitura crítica da realidade e para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo (Skovsmose, 2001; D' Ambrosio, 1996; Gutstein, 2006).

Freire (1982; 1989) afirma que os sujeitos leem o mundo antes mesmo de lerem a palavra escrita, o que nos permite ampliar essa compreensão para incluir a matemática como parte dessa leitura inicial e significativa da vida cotidiana. Nessa

⁶Freire (1987), define a palavra como aquela que emerge do universo vocabular dos educandos e possui significado existencial em suas vidas. Essas palavras são selecionadas por sua relevância no cotidiano dos alunos e por sua capacidade de despertar reflexão crítica sobre a realidade social. Assim, quando entendemos que a matemática pode assumir o papel de palavra, estamos reconhecendo que conceitos matemáticos, podem ser trabalhados de modo significativo e crítico, partindo da realidade concreta dos educandos. Por exemplo: discutir "porcentagem" a partir do aumento no preço dos alimentos ou "medida" a partir da construção de casas populares.

perspectiva, conteúdos matemáticos como números, porcentagens, medidas e proporções não possuem um uso neutro ou descontextualizados: eles expressam relações sociais, econômicas e culturais concretas, e, portanto, podem e devem ser compreendidos como instrumentos de leitura crítica do mundo.

Quando o estudo da matemática se articula com o contexto dos educandos, como ao analisar dados sobre desigualdade social ou ao explorar formas geométricas presentes no espaço urbano, o conteúdo matemático deixa de ser abstrato e ganha sentido crítico. Dessa forma, a leitura de enunciados matemáticos passa a envolver mais do que a decodificação simbólica, portanto, ela se torna uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, a matemática também pode ser um ato político e emancipador, capaz de estimular a consciência crítica.

Nesse contexto, quando a matemática for trabalhada de maneira crítica, contextualizada e significativa, ela pode ser vista como uma linguagem que, assim como as palavras, ajuda a expressar ideias e a organizar o pensamento. Ao aprender matemática, o educando também está aprendendo uma nova forma de ler o mundo. Assim como a leitura de textos permite que o indivíduo entenda e se comunique, a leitura de mundo com a matemática envolve a interpretação de situações concretas e abstratas, promovendo a construção de soluções e a reflexão sobre elas.

Entendemos, portanto, que a leitura da palavra pode levar o sujeito a interpretar e agir sobre o mundo, e a matemática, quando ensinada e aprendida de forma contextualizada e crítica, também se torna uma ferramenta poderosa para a reflexão e transformação da realidade. A combinação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra possibilita ao educando não apenas entender o que está ao seu redor, mas também atuar de maneira consciente e crítica no mundo.

Nesse contexto, a leitura do mundo é um dos caminhos que desempenha um papel crucial na transformação da realidade dos indivíduos. Entretanto, é importante destacar que essa leitura deve ocorrer de forma crítica. Para Freire (1987), esse processo se desenvolve por meio de uma conscientização aprofundada das condições sociais, políticas e econômicas, envolvendo a análise das relações de poder na sociedade, o reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas e o questionamento das estruturas de dominação presentes no contexto dos sujeitos. Por fim, esse processo de leitura crítica, que se faz por meio da leitura da palavra, conduz o indivíduo a buscar transformações sociais.

Nesse sentido, destacamos o diálogo como elemento essencial nesse

processo. Conforme aponta Freire (1987, p. 105): “o diálogo é um processo de leitura de mundo”. Essa leitura integra o processo de emancipação dos sujeitos, pois, por meio dela, os indivíduos desenvolvem uma compreensão crítica da realidade. Como menciona Freire (1987), é por meio dessa compreensão que os sujeitos identificam as possibilidades de transformação social.

Nesse percurso, ao realizar uma leitura do mundo, os sujeitos passam a reconhecer que suas vivências diárias são marcadas por contradições, injustiças e relações de poder que se enraízam em processos históricos. É a partir dessa leitura crítica que se tornam visíveis as *situações-limite*. Nesse contexto, essas representam barreiras históricas e sociais que restringem a liberdade e a humanização dos sujeitos, como a ausência de práticas dialógicas, a miséria, o analfabetismo ou a exclusão.

Além disso, embora pareçam intransponíveis, essas situações podem ser superadas a partir de uma tomada de consciência crítica. Ainda, transformações, sejam em nossa vida pessoal ou em um contexto coletivo, requerem a superação de certos obstáculos para que o novo aconteça. Nesse contexto, Freire (1987) apresenta as situações-limite como barreiras que precisam ser superadas. Segundo Souza e Carvalho (2018, p. 1294), “situações-limites podem ser caracterizadas como barreiras para graus maiores de humanização”.

Ainda, Sanches e Gomes (2021) mencionam que “são barreiras levantadas por um sistema opressor e desumanizador que pretendem nos fazer acreditar que ali terminam nossas possibilidades de ser mais”. As situações-limite, para Freire (1987), não são obstáculos intransponíveis, mas momentos de responsabilidade, para os quais o diálogo se torna uma ferramenta essencial para superar as contradições e alcançar o inédito viável. Este conceito, como explicam Alves e Muniz (2019), refere-se a sonhos possíveis e coletivos, que, quando apoiados pela ação-reflexão-ação, tornam-se realidade. Superar essas barreiras envolve a conscientização dos indivíduos sobre sua opressão, a organização coletiva e a ação transformadora, que podem, de fato, mudar as condições de vida e gerar novas percepções de mundo, alinhadas aos ideais de justiça social e democracia (Souza; Carvalho, 2018).

Para Freire (1987), a superação das situações-limite só é possível quando se desenvolve a consciência crítica, entendida como uma disposição para a mudança e a luta pela construção do inédito viável. Essa luta deve ser mediada pela práxis, entendida como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 40). Para Freire (1980), a práxis exige diálogo, um ato que não se

resume à troca de palavras, mas sim à ação comprometida com a transformação. Nesse processo, a educação democrática e dialógica é central, pois permite que os indivíduos encontrem seu significado e possam agir coletivamente para superar as limitações impostas pelas situações-limite e realizar seus sonhos de transformação social (Martins; Abreu; Moura, 2020).

Nesse contexto, apontamos que ao sujeito realizar uma leitura do mundo, começa a enxergá-lo com construções sociais que podem, e devem, ser transformadas. Assim, a partir disso, realizar a *denúncia* das estruturas opressoras que os desumanizam. Nesse cenário, a denúncia representa o instante em que o sujeito, ao aprofundar sua leitura crítica da realidade, reconhece e rejeita as estruturas sociais que o oprimem e negam sua humanidade. Esse processo não se limita à constatação passiva das injustiças, mas envolve uma postura ativa de recusa e posicionamento ético diante da realidade. Como indica Freire (1987), ao denunciar a desumanização, o sujeito já aponta para a possibilidade de sua superação, revelando, assim, um impulso inicial em direção à transformação.

A denúncia se consolida, portanto, como parte integrante da leitura crítica do mundo. Ao analisar as dimensões sociais, políticas e econômicas que compõem sua existência, o sujeito passa a identificar as situações-limite que o cercam e se nega a aceitá-las como algo natural. Esse é um passo fundamental no processo de conscientização, pois ativa o potencial do sujeito como agente de mudança.

No contexto da educação matemática, por exemplo, quando os educandos examinam dados sobre desigualdade social, interpretam gráficos de distribuição de renda ou refletem sobre estatísticas relacionadas à violência, podem reconhecer ali a materialização das injustiças que vivenciam. Nesses momentos, a denúncia emerge como uma consequência da articulação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, que inclui também a linguagem matemática, assumindo, assim, um papel essencial na construção de uma prática educativa voltada à libertação.

Nesse contexto, a denúncia surge como o momento em que os oprimidos reconhecem e expõem a opressão que os afeta, revelando suas causas estruturais. No entanto, Freire (1987; 2011) afirma que a denúncia precisa estar acompanhada do *anúncio*, que representa o compromisso ético e político com a construção de uma nova realidade, mais justa e humana. O anúncio é, portanto, a projeção de uma utopia concreta, ou seja, projeto de transformação que se constrói no dia a dia, a partir de práticas pedagógicas, políticas e sociais, orientada pela esperança ativa e

pela ação transformadora.

Além disso, a denúncia em Freire (1987) é um passo para a conscientização. Refere-se ao ato de expor, criticar e questionar as injustiças e as opressões existentes no mundo. Para que uma pessoa se assuma como sujeito da transformação social, ela precisa, primeiramente, denunciar as condições de opressão em que está inserida, reconhecendo as estruturas de poder que moldam sua realidade. Esse processo de denúncia, que surge por meio da leitura do mundo, é crucial para que o indivíduo assuma sua própria identidade, seu papel na sociedade e sua capacidade de atuar criticamente.

Assim, para Freire (1987), a percepção crítica da realidade e a recusa das opressões representam um momento inicial no processo de conscientização, mas não o esgotam. Pelo contrário, são etapas que impulsionam o sujeito a um nível mais profundo de engajamento com a transformação de sua realidade. Reconhecer as injustiças é fundamental, mas é quando o sujeito decide agir frente a elas que se inicia o processo da *assunção*. Essa transição entre compreender e intervir sinaliza uma virada significativa: o educando passa a ser um sujeito comprometido com a superação das condições que o limitam.

Nesse sentido, como afirma Freire (2019, p. 70), “assumir-se como sujeito implica não apenas conhecer-se, mas comprometer-se com a transformação da realidade”. Nesse viés, a denúncia não é um fim em si mesma, mas um passo necessário para que o sujeito se reconheça como sujeito histórico e se comprometa com a transformação de sua própria vida e do mundo ao seu redor. Como destaca Freire (1987, p. 42), “a denúncia da desumanização, que é também o anúncio de sua superação, é inerente ao processo de libertação”, reforçando que o reconhecimento crítico das opressões é inseparável do compromisso ético e político com sua superação.

Nesse horizonte de denúncia e anúncio, insere-se o conceito de assunção, que, à luz do legado freireano, expressa um processo profundamente ético, existencial e pedagógico, pelo qual o sujeito se reconhece como um ser em construção, situado em uma realidade histórica que é simultaneamente condicionante e transformável. Assumir-se, no contexto freireano, significa despertar para a própria condição de sujeito histórico e social, capaz de refletir criticamente sobre o mundo e de agir intencionalmente sobre ele. Trata-se de um movimento que envolve consciência, identidade e compromisso. Não se trata apenas de uma tomada de consciência intelectual, mas de um envolvimento afetivo, político e prático com a própria existência

e com a realidade social em que se está inserido.

Ainda, esse processo, portanto, não ocorre de forma fragmentada ou linear, mas se desenvolve em dimensões interligadas e complementares. Ao mesmo tempo em que o sujeito se reconhece como alguém dotado de história e de potencial para transformar o mundo, ele também se envolve com a realidade que o cerca e assume responsabilidade diante dela. É nesse entrelaçamento entre autoconhecimento, leitura crítica da realidade e compromisso com a transformação que se fundamenta o conceito de assunção em Freire (1982; 1987; 2011; 2019). Portanto, torna-se um eixo central em sua pedagogia libertadora, pois revela o papel ativo do sujeito na construção de sua identidade e na luta por uma sociedade mais justa. A educação, nesse sentido, deve possibilitar esse processo integral de assunção, em que refletir e agir são inseparáveis.

A assunção, no legado freireano, é um processo que envolve três dimensões⁷ interligadas, as quais podem ser compreendidas a partir de ideias presentes em diferentes momentos de sua obra (Freire, 1982; 1987; 2011; 2019). Essas dimensões incluem: o reconhecimento de si como sujeito histórico em constante construção (assunção de si); a tomada de consciência crítica da realidade concreta em que se está inserido (assunção do mundo); o compromisso ético e político de agir sobre essa realidade (assunção de responsabilidade). Trata-se de uma postura existencial e pedagógica que possibilita ao sujeito não apenas compreender sua identidade e o contexto que o cerca, mas também se engajar ativamente na transformação do mundo.

Assim, no que diz respeito ao movimento da assunção de si, trata-se de “um processo de descoberta e construção da própria identidade” (Freire, 1987, p. 110), essencial para que os indivíduos se reconheçam como sujeitos históricos e ativos na construção do conhecimento e na transformação social. Esse movimento de assunção permite que os sujeitos não apenas compreendam criticamente o contexto em que estão inseridos, mas também se posicionem de forma consciente, reconhecendo tanto

⁷ Neste trabalho, optamos por utilizar o termo **dimensões** para nos referir aos três momentos identificáveis no processo de assunção, a assunção de si, do mundo e da responsabilidade, por entendermos que essa escolha preserva o caráter dinâmico, inacabado e dialógico do processo de conscientização, conforme concebido pelo legado freireano. Diferentemente de termos como etapas ou estágios, que podem sugerir uma linearidade ou uma hierarquia rígida, dimensões indica que tais movimentos do processo são interdependentes, entrelaçados e não necessariamente sequenciais. Um sujeito pode, por exemplo, vivenciar a assunção da responsabilidade antes mesmo de ter elaborado completamente a assunção de si, ou pode transitar entre as dimensões conforme suas experiências concretas e relações com o mundo. Assim, o uso do termo dimensões permite compreender a assunção não como um processo mecânico ou predeterminado, mas como um movimento existencial, ético e político de constituição do sujeito histórico em diálogo com a realidade.

suas potencialidades quanto os desafios presentes nesse processo.

Nesse contexto, Freire (1987) destaca que o processo de assunção está diretamente vinculado à construção da identidade, podendo ser compreendido como a afirmação e o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito. Para ele, a assunção não é algo pronto ou imposto externamente, mas um movimento contínuo de autoconhecimento e reconstrução, que ocorre ao longo da vida. À medida que os indivíduos refletem sobre suas experiências, vão formando outras compreensões sobre quem são, de seu papel no mundo e das formas como se relacionam com os outros e com a realidade que os cerca.

Logo, a partir desse apontamento de Freire (1987; 2011), consideramos que a formação da identidade (assunção de si) é essencial para que o indivíduo possa se responsabilizar por suas escolhas e ações. Em outras palavras, a identidade não se limita a uma construção individual, mas é também uma condição fundamental para que o sujeito se posicione de maneira responsável no mundo.

Assim, a assunção de si constitui uma dimensão essencial do processo de assunção, pois é no reconhecimento da própria identidade, história e valor que o sujeito se fortalece para estabelecer uma relação crítica com o mundo. Embora essas dimensões não se desenvolvam de forma linear ou sucessiva, o movimento de assumir-se como sujeito está profundamente articulado à capacidade de compreender a realidade em que se está inserido. Nesse sentido, a assunção do mundo emerge como a dimensão em que o sujeito reconhece que sua existência está implicada nas tramas sociais, culturais e políticas que o constituem, e que, por isso mesmo, carrega consigo a responsabilidade ética de transformá-las. Ou seja, não basta apenas saber quem se é; é necessário agir no mundo com consciência crítica. Nesse contexto, a assunção está diretamente relacionada ao engajamento político, ético e pedagógico, e ao compromisso com a transformação das estruturas opressoras. Ela envolve a adoção de uma postura de práxis, que integra ação refletida e reflexão atuante. Nesse viés

[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'inversão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 33).

A assunção do mundo, como apresentada, reflete a compreensão de que a realidade não é algo fixo ou imutável, mas sim um produto das ações humanas, passível

de transformação. No entanto, essa transformação não ocorre de maneira espontânea; ela exige uma ação consciente e histórica dos sujeitos. Ao se apropriar dessa compreensão, o sujeito não apenas se torna ciente das condições que o cercam, mas também se compromete ativamente com a transformação dessas condições.

Portanto, a assunção do mundo, para Freire (1987), é outra dimensão necessária nesse processo para que o sujeito se torne capaz de transformar a realidade social. Isso implica uma análise crítica da realidade concreta em que o indivíduo está inserido, percebendo a história como algo produzido pela ação humana e, portanto, transformável. Segundo Freire (1987, p. 33), “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. Esse reconhecimento de que o mundo é historicamente construído e, por isso, pode ser modificado, é fundamental para que o sujeito compreenda sua posição dentro dessa realidade e se reconheça como sujeito de transformação.

Ainda, a partir de Freire (1982), entendemos a identidade como fundamento para a assunção de responsabilidade. Para ele, é somente quando o indivíduo tem uma compreensão clara de si mesmo, ou seja, quando construiu uma identidade forte e reflexiva, que ele é capaz de se envolver de maneira genuína nas questões que afetam tanto sua vida quanto a sociedade. Nesse sentido, a responsabilidade não se trata apenas de uma imposição externa, mas de algo que o indivíduo adota de forma consciente, ao reconhecer seu papel e seu lugar no mundo.

Assim, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os indivíduos assumem a responsabilidade de intervir na realidade, com o propósito de transformar as estruturas opressoras que a sustentam e a moldam. Assim, a transformação da realidade social é encarada como uma tarefa histórica e ética, exigindo a ação coletiva e comprometida de todos os envolvidos na luta por justiça e liberdade.

Portanto, é possível chegarmos a outra dimensão no processo de assunção, a assunção de responsabilidade, a qual surge quando o sujeito, ao compreender que a realidade não é natural e imutável, se compromete a agir sobre ela. Para Freire (2019, p. 67), “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Assim, o ato de assumir o mundo é, portanto, essencial para assumir a responsabilidade pela sua transformação. Ao entender que o mundo é algo a ser modificado, o sujeito se vê responsável pela transformação, adotando uma postura ética e política diante das condições de opressão que o cercam. Esse movimento é essencial para a práxis freireana, que envolve ação e reflexão, ou seja,

agir sobre o mundo com a intenção de transformá-lo.

Para que o indivíduo assuma a responsabilidade pela transformação da realidade, é essencial que compreenda previamente sua identidade e sua inserção no mundo. O movimento de assunção do mundo, conforme discutido, é determinante nesse processo, pois ao reconhecer a história como construção humana e, portanto, passível de mudança o sujeito se posiciona como agente dessa transformação. Nessa perspectiva, a constituição de uma identidade sólida, como propõe Freire (1987; 2019), está diretamente ligada à assunção da responsabilidade. Ao conhecer-se e reconhecer-se como sujeito histórico, o indivíduo não apenas compreende as condições que o cercam, mas também se percebe como sujeito da ação voltada à transformação social.

Compreendemos com o legado freireano que, a assunção de responsabilidade está profundamente relacionada ao processo de autodescoberta, pois, para que o sujeito possa agir de forma responsável e tomar decisões conscientes, ele precisa antes entender quem é, reconhecer suas forças, limitações, história e o contexto em que está inserido. Só assim ele será capaz de contribuir ativamente para a transformação de sua realidade e da sociedade.

Assim, com base nas ideias apresentadas por Freire (1982; 1987; 2011; 2019), podemos compreender que as três dimensões da assunção são interdependentes e não podem existir isoladamente. Ao reconhecer-se como sujeito histórico e social, o educando assume sua identidade, isto é, compreende quem é no mundo, de onde vem e qual é o seu lugar nas relações sociais e culturais. No entanto, esse reconhecimento implica também a assunção do mundo, ou seja, o reconhecimento da realidade concreta, das estruturas de opressão, das contradições sociais. Essa, por sua vez, contribui para a assunção de responsabilidade, ao reconhecer o mundo e suas injustiças, o sujeito se responsabiliza por agir sobre ele, entendendo que não basta tomar consciência de si; é preciso agir, participar, envolver-se. Assim, a educação configura-se como um espaço de emancipação, em que assumir-se como sujeito implica também o compromisso com a construção de um mundo mais justo e solidário, portanto, é necessário transformá-lo.

Em síntese, a discussão sobre a assunção à luz do legado freireano revela que esse conceito não é apenas um elemento complementar da prática educativa, mas um princípio estruturante da pedagogia do oprimido. Ao articular identidade, mundo e responsabilidade, a assunção configura-se como um processo integral de formação do sujeito, no qual se entrelaçam o autoconhecimento, a consciência crítica

e o engajamento ético e político com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, assumir-se é tornar-se sujeito histórico, capaz de compreender-se no mundo e agir intencionalmente sobre ele, superando as estruturas opressoras que limitam a liberdade e a humanização. Assim, a educação, comprometida com esse horizonte, precisa, portanto, fomentar espaços de diálogo e reflexão crítica que possibilitem aos educandos não apenas se reconhecerem como sujeitos, mas também se responsabilizar pelo mundo que constroem coletiva e historicamente.

Esse movimento de assunção integra-se diretamente ao processo de transformação, no qual o sujeito é convocado a “assumir responsabilidade pela própria vida e pela transformação da realidade” (Freire, 1987, p. 105). Assim compreendida, a assunção torna-se condição indispensável tanto para a transformação do próprio sujeito quanto da realidade em que está inserido, pois possibilita a superação da alienação e o reconhecimento de si como autor de sua própria história.

Nesse contexto, a leitura do mundo permite que o sujeito o perceba como inacabado, o que abre possibilidades de transformação. Ao reconhecer as condições de injustiça e desigualdade (denúncia), o sujeito se vê no dever de assumir a responsabilidade por sua transformação pessoal e social. A denúncia não se resume ao reconhecimento das opressões, mas envolve a consciência de que o sujeito tem o poder de agir sobre elas, o que constitui a essência da assunção. A assunção é o momento em que o indivíduo decide tomar para si a responsabilidade de promover essas mudanças. Por fim, o anúncio representa o reconhecimento das potencialidades do sujeito para a ação transformadora. Dessa forma, leitura do mundo, denúncia, assunção e anúncio caminham juntos, pois a proposta de mudança só se concretiza quando o sujeito se assume como parte essencial do processo de transformação.

Nesse contexto, a partir da leitura do mundo, o sujeito inicia seu processo de conscientização, identificando situações que precisam ser transformadas. A partir disso, o sujeito passa a denunciar essas injustiças ao reconhecer criticamente as opressões que o afetam e ao recusar a naturalização da injustiça. Como afirma Freire (1987, p. 42), “a denúncia da desumanização, que é também o anúncio de sua superação, é inerente ao processo de libertação”. Nesse movimento, o sujeito passa a assumir-se como sujeito histórico, consciente de que sua vida e seu contexto não são imutáveis, mas realidades possíveis de serem transformadas. Trata-se da assunção de si, do mundo e da responsabilidade, momento em que, como afirma Freire (2003, p. 70), “assumir-se como sujeito implica não apenas conhecer-se, mas

comprometer-se com a transformação da realidade”.

Entendemos, portanto, que para compreender o processo de conscientização na perspectiva do legado freireano, é fundamental considerar a articulação entre os conceitos de leitura do mundo, denúncia, assunção e anúncio. Esses elementos não se organizam de forma linear ou sequencial, mas se entrelaçam num movimento contínuo, dialógico e dinâmico, em que cada um se nutre dos demais. A seguir, apresentamos o quadro 1, elaborado a partir dos escritos de Freire (1969, 1982, 1987, 2011, 2019), no qual buscamos organizar os conceitos centrais utilizados nesta dissertação, evidenciando suas definições, funções no processo de conscientização e as relações que estabelecem entre si. Trata-se de uma sistematização interpretativa construída com base na compreensão que desenvolvemos do legado freireano.

Quadro 1: Definição e relação entre os conceitos.

Conceito	Definição	Função no processo de conscientização	Relacionamento com os demais conceitos
Leitura do mundo	Precede a leitura da palavra.	É o ponto de partida para perceber as opressões e injustiças.	Permite que o sujeito veja o mundo como algo transformável, abrindo caminho para a denúncia.
Denúncia	Reconhecimento e recusa crítica das injustiças e opressões.	Desencadeia a consciência das condições desumanizantes.	É impulsionada pela leitura do mundo; conecta-se ao anúncio ao vislumbrar uma nova realidade.
Assunção	Responsabilização ativa do sujeito por sua transformação e a do mundo.	Torna o sujeito histórico e comprometido com a mudança.	Prepara o ambiente para que o anúncio não se reduza a desejo abstrato, mas se concretize como projeto político e ético.
Anúncio	Afirmativa da possibilidade de superação da opressão e construção do novo.	Representa a utopia e esperança que move a ação transformadora.	Complementa a denúncia; só é efetivo quando o sujeito se assume como parte do processo de transformação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como se observa, a leitura do mundo é o ponto de partida que permite ao sujeito identificar as opressões (denúncia), assumir-se como sujeito histórico e ético (assunção) e promover coletivamente um novo modo de ser *no* e *com* o mundo (anúncio). No entanto, tais momentos não ocorrem isoladamente. Nesse sentido, eles se nutrem mutuamente e se atualizam na práxis transformadora, reafirmando a centralidade do sujeito na construção de uma educação comprometida com a transformação e a justiça social.

Ao reconhecer-se como sujeito transformador, é impulsionado a anunciar novas possibilidades de existência, projetando, com esperança, alternativas às condições opressoras. Para Freire (2011, p. 111), “a esperança é um imperativo histórico”, e o anúncio carrega essa força mobilizadora de criação coletiva e reinvenção do mundo. Nesse ponto, o diálogo ganha ainda mais potência, pois deixa

de ser apenas problematizador e passa a ser transformador.

Compreendemos, portanto, que “a denúncia da opressão é a primeira condição para a ação transformadora” (Freire, 1987, p. 37). A denúncia permite ao sujeito identificar as injustiças que o cercam e iniciar um processo de conscientização. A assunção, por sua vez, é o movimento em que esse sujeito se reconhece como parte da realidade e compreende sua responsabilidade ética e política diante dela. Já o anúncio representa o comprometimento com a construção de um futuro diferente, fundamentado na superação das estruturas opressoras. Nesse processo, os sujeitos passam a se perceber como capazes de transformar o mundo em que vivem, pois, como afirma Freire (1987, p. 105), “o diálogo crítico e reflexivo é fundamental para a transformação da realidade”.

Tal transformação se concretiza no encontro entre sujeitos que compartilham experiências, esperanças e ações, como evidencia o próprio Freire (1987, p. 43), ao afirmar que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Nesse sentido, segundo Gadotti (1989, p. 25), o diálogo, em Freire, deve alimentar “o sujeito pensante, comunicante e transformador”, ou seja, alguém que se reconhece como parte ativa da história, capaz de amar, questionar, sonhar e intervir na realidade. Tal perspectiva reforça a ideia de assunção como um processo profundo de tomada consciência em consonância com as três dimensões aqui discutidas: a assunção de si, a assunção do mundo e a assunção da responsabilidade.

Assim, finalizamos esta subseção, compreendendo que Freire ao enfatizar a assunção, nos mostra que o indivíduo deve se reconhecer como sujeito histórico, ativo e transformador. O diálogo, como um encontro de sujeitos que buscam a humanização e a transformação, é essencial nesse processo, permitindo que a educação se torne um meio de transformação social. A leitura crítica do mundo, que Freire destaca, é a chave para a conscientização, ajudando o sujeito a identificar as opressões, denunciá-las e a assumir a responsabilidade por sua própria história, propondo transformações nos contextos em que vivem. Nesse sentido, a matemática, quando conectada ao cotidiano e às realidades sociais dos educandos, torna-se uma ferramenta poderosa para promover essa leitura crítica e, conseqüentemente, a transformação social.

Na próxima subseção, visando apresentar o campo em que nossa pesquisa foi realizada, faremos uma breve síntese sobre a EJA e a EPJAI.

2.2 Compreendendo a EJA e EPJAI: Educação como ato de resistência e emancipação na luta contra a opressão.

Cunha (1999) aponta que a trajetória histórica da EJA, enquanto modalidade, é considerada recente. No entanto, é possível encontrar registros que indicam que, desde o período colonial, já havia uma atenção especial destinada ao público adulto, com caráter religioso e não laico. Um exemplo disso, no contexto brasileiro, é a catequização dos povos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa como um elemento de aculturação dos nativos, conforme menciona Paiva (1973).

Cabe ressaltar que a EJA, nesse período, era marcada por características religiosas, missionárias e de caridade. Além disso, o público atendido era considerado desvalido, uma vez que se acreditava que a pessoa não alfabetizada representava um peso para a sociedade e era culpada pelo não desenvolvimento do país. Somente com o desenvolvimento industrial do país e com o fim do Estado Novo, na década de 1940, a EJA sofreria um impacto significativo. Nesse contexto, a educação passou a ser vista, sobretudo, como um instrumento de progresso nacional e político, conforme afirmam Almeida e Corso (2015), que:

[...] com o fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, as exigências educacionais eram outras, ou seja, principalmente, aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. Sendo assim, o estado brasileiro, viu-se obrigado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos. Restava, portanto, para os excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional paralelo de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960 (Almeida; Corso, 2015, p. 1286).

Nos anos de 1960, destacam-se a Revolução de Angicos e as experiências de alfabetização popular promovidas por Paulo Freire, que se baseavam na autonomia e na emancipação dos trabalhadores jovens e adultos. Ainda, especialmente no início da década 60, o analfabetismo era um fator de exclusão política no Brasil. A Constituição de 1946 proibia o voto de pessoas não alfabetizadas, o que fazia da educação de jovens e adultos uma questão não apenas pedagógica, mas também política. Em resposta a esse modelo, após o golpe civil-militar, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), conforme explica Ceratti (2018, p. 4), “ocorrendo entre 1970 e 1985, instituído pela Lei nº 5379 de 15/12/1967”. O MOBRAL tinha como objetivo alfabetizar indivíduos com idades entre 15 e 30 anos.

Na década de 1970 também se destaca no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (nº. 5.692/71), naquele contexto, esse ensino tinha como objetivo, suprir deficiências de escolaridade, proporcionar conhecimentos básicos e preparar para o trabalho. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996), revogou a LDB de 1971 e ampliou as diretrizes educacionais, passando, então, a se usar o termo EJA. Ainda, a LDB de 20 de dezembro de 1996, garante a oferta e o atendimento da modalidade nos seus artigos quarto e quinto. Desde então, a EJA passou a ser compreendida como uma modalidade, sendo oficialmente assegurada por lei na Constituição Brasileira de 1988. Segundo Nogueira e Farias (2013), essa modalidade é contemplada pela Constituição Federal, garantida pelo artigo 208.

Nesse sentido, a nova LDB definiu a EJA como uma modalidade de educação, sendo esta destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, assegurando a gratuidade aos jovens e adultos. Dessa forma, a legislação garantiu oportunidades educacionais apropriadas que deveriam ser oferecidas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996). Entretanto, as ações apresentadas nesse sentido relegaram esta modalidade educacional a uma categoria secundária, tratando-a de maneira parcial e, em alguns momentos, interpretando-a até mesmo como ensino supletivo (Haddad; Ximenes, 2014).

Nesse contexto, é importante destacar que o termo ensino supletivo, ainda amplamente utilizado para se referir à EJA, carrega uma conotação reducionista e equivocada. Ao sugerir que a EJA é apenas uma complementação ou um suplemento à educação regular, o termo reforça uma visão hierárquica e marginal da trajetória educacional dos sujeitos que retornam à escola em outros momentos da vida. Além disso, muitas práticas associadas ao antigo supletivo reproduzem a lógica da educação bancária criticada por Freire (1987), na qual os educandos são tratados como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos prontos, sem consideração por seus saberes, histórias e experiências. Essa abordagem não apenas empobrece o processo educativo, como também contribui para o estigma que recai sobre jovens e adultos que buscam retomar seus estudos, desvalorizando seus saberes e trajetórias.

Nesse sentido, consideramos que essa visão é limitada e não reflete a complexidade e a perspectiva de um ato político da EJA, porque reduz o processo educativo a uma prática mecânica, verticalizada e descontextualizada, desconsiderando

os sujeitos históricos que nela estão envolvidos. Para Freire (1987; 2019), educar é sempre um ato político, nunca neutro, pois envolve escolhas, valores, relações de poder e projetos de sociedade. Quando a educação é concebida apenas como transmissão de conteúdos prontos, como no ensino supletivo baseado a uma educação bancária, ela nega o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e da emancipação dos educandos.

Hoje, essa modalidade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, ressaltam que a EJA desempenha funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, buscando promover a equidade educacional. Assim, a função reparadora dessa modalidade busca remediar as injustiças históricas e sociais que levaram muitos jovens e adultos a serem excluídos do sistema educacional. A equalizadora busca promover a igualdade de oportunidades educacionais, independentemente da idade, gênero, raça ou classe social. Já a qualificadora busca promover a qualificação e o desenvolvimento profissional dos jovens e adultos.

Tendo em vista as funções atribuídas à EJA pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), compreendemos que essa modalidade deve ser reconhecida como um espaço privilegiado para a promoção da libertação e da transformação social. Inspirados no legado de Freire (2011), entendemos que a educação é um ato de amor, de coragem e de liberdade. Por isso, é fundamental que a EJA seja compreendida em sua especificidade, distinguindo-se da concepção de ensino supletivo, frequentemente reduzido a um simples suplemento à educação regular.

É importante ressaltar que a EJA, também, é um espaço de luta política pelo direito de acesso à educação de maneira crítica, conforme defendido por Freire, que buscava a transformação social de adultos a partir da alfabetização. No entanto, como evidenciam Freire e Carneiro (2015), essa modalidade passou por momentos de avanços e retrocessos, sendo que, muitas vezes, a oferta ficou restrita apenas às formalidades legais. Ainda, “a erradicação do analfabetismo com a oferta de EJA ainda é um sonho distante, em decorrência da omissão do Estado em relação à garantia do direito à educação” (Freire; Carneiro, 2015, p. 6).

De acordo com Haddad e Ximenes (2014) os documentos oficiais que visam garantir o direito à educação para esse público acabam colocando a EJA, enquanto uma modalidade, na condição de refém dos princípios do Estado, quando

insistem em uma educação que se destina a formar cidadãos para o mercado de trabalho ou a promover sua inclusão nesse mercado. Para Freire e Carneiro (2015):

[...] os alunos sentem-se responsabilizados pelas condições sociais em que se encontram e anseiam por melhores condições de vida que podem ser conquistadas a partir do trabalho, que hoje é orientado pelas necessidades humanas, pela reprodução social e pela propriedade privada (Freire; Carneiro, 2015, p. 7).

Ainda, de acordo com Bernardo (1998), os estudantes da EJA estão inseridos no modo de produção capitalista, no qual a força de trabalho é mercadoria de troca e o trabalho se torna o instrumento de sobrevivência material. Essa característica de estudantes trabalhadores é tida como a principal particularidade dos educandos que frequentam a EJA, conforme apontam os documentos oficiais, que sugerem que a oferta e o ensino devem ser pautados por essa especificidade.

Em oposição à lógica que reduz o indivíduo à condição de força de trabalho, como apontado por Bernardo (1998), ao destacar que os estudantes da EJA estão inseridos em um sistema capitalista que transforma o trabalho em mercadoria e em meio de sobrevivência material, Freire (1987) nos convida a compreender o ser humano como um sujeito no mundo e com o mundo. Para ele, a existência humana é marcada pela busca de sentido, pela possibilidade de escolha e pela capacidade de transformação da realidade.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 131) afirma que “a vocação que ele deve tornar existência é a do sujeito que opera e transforma o mundo”, o que implica dizer que os sujeitos não devem simplesmente se adaptar às exigências da sociedade, mas reconhecer sua vocação ontológica de *ser mais*. Adaptar-se, para Freire, é uma forma de domesticação, que limita a autonomia, o pensamento crítico e o potencial libertador da educação. Assim, sua proposta pedagógica desafia os sujeitos a não se conformarem com a lógica dominante, mas a assumirem-se como protagonistas de sua própria história, capazes de resistir, denunciar e anunciar novos caminhos de existência.

Reconhecemos que a EJA constituiu um movimento histórico de grande relevância na luta pelo direito à educação de jovens e adultos no Brasil. No entanto, diante das orientações cada vez mais alinhadas a perspectivas mercadológicas que vêm sendo incorporadas aos documentos oficiais da modalidade, como discutido anteriormente, têm emergido novos movimentos que propõem outras concepções de educação para esse público. Como aponta Fonseca (2022), essas iniciativas buscam

considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, compreendendo-os a partir de múltiplos marcadores sociais, como raça, classe, gênero e faixa etária, aspectos amplamente ignorados pelos documentos normativos que orientam a modalidade. Por essa razão, nesta pesquisa adotamos o termo, o qual será discutido nesta subseção, por entendê-lo mais coerente com a concepção crítica que nos orienta. Assim, sempre que trouxermos referências indiretas de autores que compartilham da perspectiva apontada por Fonseca (2022), utilizaremos o termo EPJAI.

Nesse contexto, Fonseca (2022) apresenta que a EPJAI deve ser fundamentada no diálogo e na coletividade, inspirada no legado freireano. Para ela, esse campo de educação precisa ser compreendido como um direito e um dever coletivo, não sendo exclusiva da infância, uma vez que pessoas jovens, adultas e idosas também têm direito à educação ao longo da vida. Além disso, embora o Estado tenha a obrigação de garantir esse direito, os próprios educandos são sujeitos nesse processo educativo. No que se refere às práticas pedagógicas, estas devem ser críticas, superando o modelo bancário de ensino e repensando as formas de ensinar e aprender. A educação, nesse contexto, não é unilateral nem baseada em dicotomias, mas sim um processo de troca, no qual todos ensinam e aprendem em conjunto.

Nesse sentido, e em diálogo com as ideias de Freire (1987), compreendemos que pensar os sujeitos da EPJAI como participantes de um campo educacional específico exige reconhecer que suas identidades vão muito além de sua condição de trabalhadores. Esses educandos carregam marcadores como idade, gênero, cor da pele e trajetórias de vida singulares, além de produzirem e expressarem culturas de formas diversas. Assim, a EPJAI deve considerar essa pluralidade como central no processo educativo, valorizando os sujeitos em sua totalidade.

Nesse sentido, para Oliveira (2004), a EPJAI⁸ refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, a uma especificidade cultural. Embora ocorram definições baseadas no recorte cronológico, os Jovens, Adultos e Idosos deste campo não são quaisquer jovens e adultos, mas uma parcela específica da população, com características próprias e realidades de ensino muito distintas.

⁸Trazemos diversos autores que em seus escritos usaram o termo EJA. Aqui em nossa dissertação, quando usarmos citações de forma indireta, vamos usar a sigla EPJAI, por entendermos que eles defendem a oferta educacional com características políticas e sociais que defendemos na EPJAI, uma vez que é um termo, ainda, recente, em uso. Entendemos, assim, que essa pesquisa tem preocupações que vão além da EJA, enquanto uma modalidade, mas pensando-se, também, na EPJAI, enquanto um campo com particularidades que se aproximam de nosso estudo.

As vivências pessoais de cada sujeito revelam trajetórias singulares em sua subjetividade, que permanecem em desenvolvimento ao longo de toda a vida. Como esclarecem Santos e Antunes (2007):

[...] a diversidade está presente em todas as instâncias da vida do ser humano, seja pelas características pessoais que diferem de um indivíduo para outro, ou pelas relações interpessoais, ressaltadas nas situações econômicas, sociais e culturais” (Santos; Antunes, 2007, p. 159).

De acordo com Oliveira (2004, p. 1), o adulto na EPJAI “não é o estudante universitário, o profissional qualificado [...] ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...]”. Portanto, o educando da EPJAI é aquele indivíduo que teve seus direitos de ensino e aprendizagem não construídos no ambiente escolar devido à expulsão da instituição formal.

Assim, este campo de educação deve possibilitar a mediação de um aprendizado que represente o elemento de internalização de novos conceitos, a ressignificação de antigos saberes e a recuperação da dignidade ao longo da vida. Esses elementos se estabelecem nas relações que o sujeito constrói a partir de sua realidade, com a participação de educadores comprometidos com a transformação de seus contextos.

Ainda, pensando nas características dos sujeitos da EPJAI, Arroyo (2017) menciona que os educandos desse campo:

[...] são outros adolescentes, outros jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que chegam às escolas públicas e à EJA, não lutam apenas pelos conhecimentos ausentes, mas pelo seu sobreviver, pelo seu resistir (Arroyo, 2017, p. 14).

Nesse contexto, encontramos ressonâncias com as ideias propostas para a EPJAI, que extrapolam as definições trazidas em documentos oficiais, como a caracterização dos sujeitos como trabalhadores que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

Além disso, é importante destacar que os sujeitos da EPJAI se diferenciam dos estudantes da educação regular, trazendo consigo marcas de vida singulares que influenciam sua presença nesse campo. Assim, aquilo que levam para a EPJAI pode se distinguir significativamente, e, conseqüentemente, também o que esperam das

relações dialógicas apresenta características próprias.

Conforme defendido por Freire (1987), acreditamos em uma educação que possibilite aos indivíduos a transformação de suas realidades, reivindicando o direito ao conhecimento negligenciado sobre suas vivências e os saberes resistidos oriundos de suas trajetórias sociais, raciais e de classe (Arroyo, 2017, p. 14). Nesse contexto, é relevante destacar que, em nossa pesquisa, não nos propusemos a realizar uma análise detalhada sobre o perfil das participantes deste estudo. Contudo, conforme apontado por autores como Arroyo (2017), Oliveira (1999), Santos e Antunes (2007), entre outros, ao lidarmos com a modalidade e o campo educacional, encontramos sujeitos que apresentam especificidades relacionadas às dimensões sociais, econômicas e culturais, o que também foi constatado em nosso grupo de participantes do estudo.

Entendemos, a partir de Arroyo (2017, p. 15), que “o direito de entender as verdades de seu viver não dispensa o direito de compreender as verdades do dito conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos”. Além disso, consideramos que esse momento de compreensão da realidade é fundamental para provocar transformações no contexto dos sujeitos, pois, como afirma Freire (1987, p. 115): “a realidade é o ponto de partida para a reflexão crítica”.

Para Arroyo (2017, p. 22), torna-se essencial compreender quem são os sujeitos da EPJAI, pois “não são aqueles/as que deslocam-se nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres, brancos/as das classes médias e altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos”. Além disso, os educandos da EPJAI, segundo Arroyo (2017), são trabalhadores de jornadas longas e cansativas, revelando, também, trajetórias sociais e raciais distintas.

Ainda, em relação às características dos sujeitos da EPJAI, a partir das ideias apresentadas por Oliveira (2004), Santos e Antunes (2007) e Arroyo (2017), é possível perceber que questões de gênero e raça precisam ser levadas em consideração. Nesse contexto, Andrade e Custódio (2020) discutem a presença e a experiência das mulheres negras na EPJAI, considerando que esse público é majoritário nessa modalidade, mas frequentemente invisibilizado, pois são sujeitas a uma tríplice opressão: racismo, sexismo e classe (Andrade; Custódio, 2020).

No entanto, Andrade e Custódio (2020) argumentam que é necessário reconhecer e valorizar a presença das mulheres negras na EPJAI, como um espaço de resistência e empoderamento para esse grupo. Consideramos, portanto, a importância de compreender quem são os sujeitos que frequentam as salas de aula

da EPJAI, tendo em vista as características mencionadas anteriormente, para que os educadores possam alinhar suas concepções e práticas pedagógicas às necessidades dos educandos.

Assim, além da luta pelo direito de acesso à educação para pessoas que foram excluídas ou expulsas da escola, a EPJAI se preocupa com as especificidades dos sujeitos que frequentam essas salas de aula. Nesse sentido, Fonseca (2022) defende o reconhecimento das pessoas como sujeitos de conhecimentos, aprendizagens, memória, esquecimento, como pessoas que possuem e produzem cultura, educandos com direitos e projetos. Além disso, para Fonseca (2022), há o esforço de romper com o apagamento das mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Panssexuais, Intersexo, Assexuais e pessoas Não Binárias (LGBTQPIAN+) como sujeitos da educação. Dessa forma, encontramos sinergia com as perspectivas propostas para a EPJAI apresentadas anteriormente, pelos referidos autores.

Os sujeitos da EPJAI, conforme descritos pelos autores citados, podem ser entendidos como os oprimidos que Freire discute, cujas vidas e trajetórias educacionais foram marcadas por exclusões e violências sociais e educacionais. Freire, em suas obras, apresenta os oprimidos como aqueles sujeitos que vivem em condições de marginalização, privação e invisibilidade, cujos direitos e acessos à educação e ao conhecimento são sistematicamente negados, conforme apresentamos na subseção anterior. Nesse sentido, os educandos da EPJAI, como os jovens e adultos das periferias, dos campos, das comunidades indígenas e quilombolas, e os sujeitos de múltiplas opressões – como mulheres negras e pessoas LGBTQPIAN+, configuram-se como os oprimidos descritos por Freire.

Nesse viés, eles são indivíduos cujas vivências e trajetórias foram silenciadas ou desconsideradas pelo sistema educacional tradicional, o que se alinha à perspectiva de Oliveira (2004), que afirma que o educando da EPJAI é aquele que foi excluído ou expulso da escola. Arroyo (2017) complementa essa visão ao apontar que, para esses sujeitos, a educação não é apenas uma busca por conteúdos ausentes, mas também por um ato de resistência à marginalização social e econômica.

Além disso, a análise de Andrade e Custódio (2020) sobre a tríplice opressão sofrida pelas mulheres negras dentro da EPJAI ressoa com a ideia de Freire sobre a opressão múltipla, que envolve as dimensões de classe, gênero e raça. Por sua vez, a proposta de Fonseca (2022), que defende o reconhecimento desses educandos como sujeitos de saberes, conhecimentos e histórias, dialoga com a

educação libertadora de Freire, que entende a educação como um processo de reconhecimento e valorização dos sujeitos, na busca pela superação da opressão e pela promoção da liberdade. Assim, os sujeitos da EPJAI, ao reivindicarem seu lugar na educação, estão também participando de um movimento de transformação social e de luta pela sua emancipação, em sintonia com o legado freireano de educação como prática de liberdade.

Com base em Freire (2010) e Brandão (1995), consideramos que a EPJAI origina-se das lutas dos movimentos sociais para garantir o acesso das camadas populares ao processo de escolarização e melhores condições de vida. Ainda, Freire é um dos maiores expoentes dessa perspectiva. A EPJAI é, “[...] independente da idade, um direito social e humano” (Gadotti, 2009, p. 14). A partir dos estudos de Beisiegel (1974), podemos compreender que a EPJAI assume a característica de Educação Popular, considerando esse modelo de educação pertencente ao povo e construída juntamente com os sujeitos, em um exercício de diálogo e socialização de saberes.

Assim, acima de tudo, esse campo educacional busca atender aos sujeitos em suas especificidades, considerando aspectos sociais, econômicos, culturais, de raça, gênero e classe. Nesse sentido, a perspectiva da EPJAI incorpora compreensões freireanas sobre o significado de estar no mundo e de agir sobre ele com o objetivo de transformá-lo. É com base nessa concepção que Fonseca (2022) relaciona a EPJAI ao legado de Freire (1987), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo. Essa referência reforça a ideia de que a educação, para ser libertadora, deve ser dialógica, coletiva e contextualizada, acontecendo por meio da interação entre as pessoas, sempre em conexão com o mundo que as cerca.

Entendemos, portanto, que as reflexões sobre a EPJAI estão intimamente ligadas às lutas pela emancipação de jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, a proposta de uma educação voltada ao povo e construída em parceria com ele visa formar cidadãos capazes de compreender, interpretar e transformar o mundo ao seu redor. Esse modelo busca romper com o sistema socioeconômico que perpetua relações de opressão sobre a classe trabalhadora, historicamente oprimida.

Na próxima seção, com o objetivo de identificar as pesquisas realizadas sobre o diálogo, a EPJAI e a educação matemática, apresentaremos a revisão de literatura que elaboramos.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresentamos uma revisão de literatura realizada para situar esta pesquisa. Com base nas contribuições de Borba, Almeida e Gracias (2020, p. 79), que afirmam que “o propósito do autor na revisão de literatura é localizar o problema de pesquisa, mostrando que ele é original ou como ele se diferencia dos trabalhos já desenvolvidos”, buscamos posicionar nosso estudo de maneira a evidenciar sua relevância e especificidade. Assim, considerando o objetivo de nossa pesquisa, que é *quais as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI?*, identificamos três principais temáticas que deveriam ser abordadas nesta revisão: o diálogo, a EPJAI e a educação matemática.

3.1 A busca pelas pesquisas

Para esta revisão de literatura, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) durante o mês de julho de 2023. Optamos por não estabelecer um recorte temporal nas produções, uma vez que identificamos uma escassez de estudos que tratam especificamente do diálogo nas aulas de matemática na EPJAI. Para a busca nas plataformas digitais, utilizamos como descritores as palavras-chave: “diálogo” AND “EJA⁹” AND “educação matemática”.

Como resultado, obtivemos 49 pesquisas, sendo 9 localizadas no catálogo da CAPES e 40 na BDTD. A metodologia empregada para a análise dessas pesquisas, bem como as convergências e divergências em relação ao nosso estudo, serão detalhadas ao longo desta revisão.

Portanto, as 49 pesquisas identificadas constituíram o corpus inicial de nossa revisão, por discutirem temas relacionados ao diálogo, à EJA e à educação matemática. Na subseção seguinte, apresentamos uma síntese desses estudos, destacando os pontos de convergência e os elementos que se distanciam de nossa proposta.

Assim, a partir do acesso às 49 pesquisas, analisamos seus títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de selecionar aquelas que abordavam o

⁹ Utilizamos o termo EJA pois na busca ao catálogo e à BDTD não encontramos textos que traziam as siglas da EPJAI.

diálogo nas aulas de matemática na EPJAI. Após essa triagem, restaram oito estudos que tratavam diretamente desse tema, dos quais sete são dissertações (Silva, 2006; Monteiro, 2010; Gerardini, 2011; Godinho, 2011; Brito, 2015; Costa, 2018; Moraes, 2018) e uma tese (Barreto, 2017).

Os demais 41 estudos foram descartados por não se alinharem aos objetivos de nossa pesquisa. Esses trabalhos tratavam, predominantemente, de questões relacionadas ao diálogo em outras modalidades de ensino, de abordagens sobre o diálogo em componentes curriculares distintos ou de investigações sobre o currículo de matemática na EPJAI sem foco específico no diálogo.

No quadro 2, abaixo, apresentamos as 8 pesquisas selecionadas, destacando informações como título, ano, autor(a), banco de dados, programa de pós-graduação e instituição. Esse panorama permite identificar sinergias e diferenças em relação à presente investigação, contribuindo para contextualizar e justificar a relevância do estudo desenvolvido.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas.

Título/ Ano	Autor/ Autora	Banco de Dados	Programa de Pós-Graduação/ Instituição
O livro didático e o discurso do professor no ensino das operações com números inteiros para alunos da EJA. (2006).	Alessandro Rosa Silva	BDTD	Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Práticas avaliativas em matemática na educação de jovens e adultos: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. (2010).	Elizê Frans de Castro Monteiro.	BDTD	Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Ouro Preto.
Modelagem matemática – sistemas de amortizações: Uma experiência com jovens e adultos. (2011).	Leonardo Gerardini	CAPES	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Anhanguera de São Paulo.
As Diferenças Culturais dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: Uma Visão Etnomatemática. (2011).	Maria da Penha Rodrigues de Oliveira Godinho	CAPES	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Práticas matemáticas em uma turma do primeiro segmento da EJA. (2015).	Jessica de Brito	BDTD	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

Etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos de EJA: do território de identidades do Sisal-BA. (2017).	Maria Raidalva Nery Barreto	CAPES	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia.
Aprendizagem colaborativa com uso de um blog: Ensino de geometria na Educação de Jovens e Adultos. (2018).	Genailson Fernandes da Costa	BDTD	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba.
Currículo da Vida: Contribuições freireanas para o ensino da matemática. (2018).	Rogério Morais	BDTD	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

3.2 Um panorama sobre as pesquisas relacionadas ao diálogo nas aulas de matemática na EPJAI

Após a leitura integral dos estudos e a análise das pesquisas selecionadas, constatamos uma preocupação recorrente entre os pesquisadores em explorar o diálogo em diferentes contextos das aulas de matemática na EPJAI.

Nesse contexto, a dissertação de Silva (2006), intitulada *O livro didático e o discurso do professor no ensino das operações com números inteiros para alunos da EJA*, teve como objetivo “discutir aspectos relativos à compreensão das operações de adição e multiplicação de números inteiros dentro da prática do professor da EJA” (Silva, 2006, p. 55). Para alcançar tal objetivo, o autor analisou o discurso presente nos livros didáticos e o discurso do professor em sala de aula.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a aplicação de dois questionários discursivos. O primeiro buscou compreender quais livros os professores utilizavam e como abordavam as operações matemáticas, envolvendo 12 professores. O segundo teve como foco o levantamento da formação desses educadores. Além disso, o pesquisador analisou seis coleções de livros didáticos amplamente utilizadas, identificando dificuldades em estabelecer um diálogo claro entre o conteúdo dos livros e os estudantes. Silva (2006) enfatizou a necessidade de promover um ambiente que valorize um diálogo transparente, abrangendo desde o discurso do professor em sala de aula até a comunicação efetiva dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos.

As discussões revelaram que os educadores participantes demonstraram falta de clareza ao tratar de operações com números inteiros, o que, segundo Silva

(2006), pode comprometer o ambiente de diálogo com os alunos. Os materiais analisados também apresentaram dificuldades em estabelecer uma comunicação eficaz, o que, por consequência, limita o potencial do docente em criar um ambiente propício ao diálogo em sala de aula.

Por outro lado, Monteiro (2010), a dissertação *Práticas avaliativas em matemática na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*, não elegeu o diálogo como objeto central de estudo, apesar desse elemento surgir como essencial nos resultados da pesquisa. O autor se propôs a “identificar e elucidar possibilidades de práticas avaliativas em Matemática para a EJA” (Monteiro, 2010, p. 17), fundamentando-se nos pressupostos atuais de avaliação para essa modalidade de ensino.

Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi conduzida em uma escola pública de Belo Horizonte, envolvendo dois educadores e 41 estudantes. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações registradas em diários de campo, questionários aplicados aos estudantes e análise de documentos. As entrevistas com os professores e os questionários com os alunos buscavam identificar percepções sobre os métodos e instrumentos avaliativos utilizados nas aulas de matemática.

Os resultados destacaram a valorização do diálogo pelo corpo docente da escola, que o utilizava como ferramenta de avaliação em sala de aula. As práticas avaliativas da instituição revelaram valores como dialogicidade, autonomia, coletividade, flexibilidade e inovação, além de promoverem a corresponsabilidade dos educandos no processo de aprendizagem. Assim, educadores e estudantes colaboraram na construção de estratégias voltadas ao crescimento individual e coletivo.

Diferenciado dos resultados de Monteiro (2010), Gerardini (2011) evidenciou a ausência do diálogo nas aulas de matemática em seu estudo *Modelagem Matemática – Sistemas de amortizações: uma experiência com jovens e adultos*. A pesquisa buscou verificar se, em um ambiente de modelagem matemática, surgiam discussões técnicas e reflexivas ao estudar sistemas de amortização (SAC e Price) em uma turma da 3ª série da EPJAI.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma escola pública de São Paulo, durante quatro encontros realizados em horário de aula. As atividades, audiogravadas com consentimento dos participantes, visavam identificar os conhecimentos matemáticos emergentes e as reflexões geradas individual e

coletivamente. No entanto, as análises indicaram que os educandos priorizavam a resolução dos problemas apresentados em detrimento das discussões. A pesquisa concluiu que o diálogo poderia enriquecer a prática da modelagem matemática, contribuindo para formar estudantes mais críticos.

Seguindo uma perspectiva distinta, Godinho (2011), em sua dissertação *As diferenças culturais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: uma visão etnomatemática*, destacou a importância do diálogo no contexto da Etnomatemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida em uma escola estadual de Ibiúna, São Paulo, e teve como objetivo “analisar como os alunos da EJA resolvem situações propostas na sala de aula de matemática” (Godinho, 2011, p. 15).

Os procedimentos metodológicos incluíram observação participante, entrevistas semiestruturadas e aplicação de atividades que considerassem as realidades pessoais e profissionais dos educandos. Godinho (2011) enfatizou que o diálogo foi essencial para compreender as especificidades dos alunos e elaborar atividades significativas. A autora concluiu que o fortalecimento do diálogo pode promover a negociação de significados, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e para a valorização dos relacionamentos humanos na educação.

Alinhando-se a Godinho (2011), Barreto (2017), em sua tese *Etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos de EJA do território de identidade do Sisal-BA*, utilizou o diálogo como base nas ideias freireana para explorar as interações entre conhecimentos etnomatemáticos e práticas pedagógicas. A pesquisa qualitativa, realizada com alunos e professores da EPJAI na Bahia, evidenciou que o diálogo não apenas potencializa a aprendizagem matemática, mas também articula os saberes cotidianos dos educandos com a matemática formal, promovendo autoestima e autonomia.

Ainda, Brito (2015), em sua dissertação *Práticas Matemáticas em uma turma do primeiro segmento da EJA*, também apontou a relevância do diálogo. A pesquisa qualitativa foi conduzida em uma turma do Termo 1 da EPJAI, no interior de São Paulo, e analisou tarefas planejadas em colaboração entre a pesquisadora e a professora. O diálogo reflexivo foi utilizado como instrumento para revisar as práticas e avaliar as atividades, promovendo debates entre os estudantes e a construção compartilhada do conhecimento.

As conclusões desse estudo reforçam que o diálogo é um elemento essencial na promoção da aprendizagem significativa, da criticidade e do respeito às

realidades dos educandos. Ele se configura como uma ferramenta indispensável para o sucesso da Educação Matemática na EPJAI. Vale ressaltar que a pesquisadora destacou que tais práticas podem emergir por meio da dialogicidade. Conforme apontado, discussões relacionadas ao cotidiano e ao ambiente escolar evidenciam a dialogicidade discutida por Freire (2008). Além disso, Brito (2015), em sua pesquisa, identificou que o diálogo se mostrou um elemento que ampliou os conhecimentos matemáticos dos estudantes. Embora a pesquisa não tenha tido como foco principal o diálogo nas aulas de matemática, observou-se que ele foi considerado um aspecto essencial nas práticas pedagógicas relacionadas à matemática.

Prosseguindo com nossa análise, Costa (2018), em sua dissertação intitulada *Aprendizagem Colaborativa com uso de um blog: ensino de geometria na EJA*, também abordou o diálogo fundamentando-se nas ideias de Freire. Segundo a autora, o estudo “buscou investigar se a criação e o uso de um blog interativo entre educadores e educandos da EPJAI facilitam o ensino de áreas de figuras planas geométricas/retangulares e a aprendizagem dos educandos do VI ciclo da EJA” (Costa, 2018, p. 19). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pautando-se no conceito de áreas retangulares por meio do diálogo.

Para alcançar os objetivos, foi elaborado e aplicado um questionário em três turmas da EPJAI. O intuito era verificar o interesse dos estudantes em utilizar recursos tecnológicos no ensino de matemática. A maioria demonstrou receptividade à implantação do blog como ferramenta pedagógica. Nesse contexto, os dados foram produzidos por meio de questionários, observações durante a aplicação da proposta didática, além de gravações de vídeos, imagens e áudios registrados durante a criação e execução do blog.

A pesquisa baseou-se no pressuposto freireano de que não é possível construir conhecimento sem dialogicidade. Ademais, o diálogo também é entendido como uma consequência de fatores externos que influenciam os alunos da EPJAI. Assim, destaca-se que a vivência dos estudantes não pode ser negligenciada na sala de aula e deve ser usada como um canal para o ensino. A autora salienta que, por meio do diálogo, estabelecem-se vínculos fundamentais para a aprendizagem, tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios estudantes. Costa (2018) também aponta uma relação entre o diálogo, a realidade dos estudantes trabalhadores e os conteúdos abordados nas aulas de matemática.

Nesse sentido, Costa (2018) entende que o diálogo, além de contribuir

significativamente para o aprendizado matemático, pode proporcionar mudanças reais na vida dos estudantes trabalhadores. O estudo ainda ressaltou a importância da educação colaborativa ao assumir a proposta de Paulo Freire em relação à autonomia, promovendo problemas que contemplem situações relacionadas à realidade dos educandos.

Outro exemplo relevante é o estudo de mestrado de Moraes (2018), intitulado *Currículo da vida: Contribuições freireanas para o ensino da matemática*. O objetivo foi:

[...] analisar o currículo do projeto Leitores de Mundo para identificar aproximações e distanciamentos deste com a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, bem como examinar as potencialidades de intervenção e transformação da realidade por meio da prática docente na área de matemática, com base em um currículo crítico freireano (Moraes, 2018, p. 14).

O estudo, de abordagem qualitativa, produziu dados a partir de observações das dinâmicas e estruturas das aulas. Após analisar o currículo existente, a pesquisadora elaborou um novo documento para o ensino de matemática, com base no diálogo entre professores e estudantes. Ela considerou que o diálogo é uma estratégia poderosa para romper com o modelo tradicional de ensino. Por meio da seleção de temas geradores, na perspectiva freireana, foi possível introduzir na sala de aula situações-problema reais, capazes de promover análises e superar contradições percebidas.

A pesquisadora enfatizou que conhecer a realidade dos estudantes é crucial e que isso só é viável através do diálogo, como destacado por Moraes (2018, p. 39): “A trajetória de vida de cada aluno só pode ser conhecida se houver espaço para o diálogo, como uma exigência epistemológica”. Dessa forma, seria possível compreender como cada indivíduo atua em sua realidade e o que pensa sobre ela.

O estudo conclui que um currículo emancipador, fundamentado em temas geradores, deve ser construído em conjunto com os estudantes e estar centrado em suas realidades, incluindo suas imprevisibilidades. Além disso, Moraes (2018) salienta que uma metodologia dialógica permite a admiração e a reavaliação da realidade por meio da práxis da palavra verdadeira, que é ação e reflexão, conduzindo os sujeitos à transformação de suas realidades.

Consideramos que algumas das pesquisas analisadas se distanciam de nosso estudo, tanto em termos de procedimentos metodológicos quanto de resultados. Entretanto, também identificamos pontos de convergência. Observamos que, em cinco delas, os dados foram produzidos a partir de atividades planejadas

pelos pesquisadores, com o objetivo de compreender a relevância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem em matemática, como foi possível perceber em Silva (2006), Gerardini (2011), Godinho (2011), Brito (2015) e Costa (2018).

Esse é um dos aspectos que diferencia nosso estudo, já que não buscamos analisar o diálogo durante o ensino ou a aprendizagem de um conteúdo previamente definido por nós ou pela educadora. Outros elementos divergentes incluem a análise do diálogo em práticas avaliativas, como em Monteiro (2010), ou a análise curricular, como em Moraes (2018).

Ainda assim, durante a revisão das pesquisas, observamos que os autores defendem a EPJAI como um espaço capaz de promover transformações nos indivíduos, impactando suas realidades. Todavia, enquanto muitos consideram o termo EJA suficiente, acreditamos na importância de adotar a nomenclatura EPJAI, que reflete posicionamentos não contemplados pela EJA, conforme foi abordado na seção de referencial teórico.

Por outro lado, identificamos sinergias com nossa pesquisa. Compartilhamos do objetivo de identificar as concepções dos educandos em relação ao diálogo, sob o nosso olhar. Em várias das pesquisas analisadas, o diálogo é citado ou discutido à luz das ideias freireanas, como em Monteiro (2010), Godinho (2011), Barreto (2017), Costa (2018) e Moraes (2018). Além disso, concordamos com a visão de Monteiro (2010) e Godinho (2010) de que o diálogo ocupa papel central no processo educativo e é essencial nas aulas de matemática da EPJAI.

Portanto, diante da análise das pesquisas selecionadas, identificamos tanto convergências quanto distanciamentos em relação à proposta deste estudo. Em comum, também, consideramos, que há uma valorização do diálogo como princípio pedagógico essencial, especialmente quando ancorado na perspectiva freireana, presente nas investigações de Monteiro (2010), Godinho (2011), Barreto (2017), Costa (2018) e Moraes (2018). Essas pesquisas reforçam a potência transformadora da EJA, enquanto uma modalidade, destacando o diálogo como elemento articulador entre saberes escolares e cotidianos, entre educadores e educandos.

No entanto, diferentemente da abordagem adotada por esses autores, que, em sua maioria, partiram da implementação de propostas didáticas ou do exame de práticas pedagógicas específicas, esta pesquisa não buscou intervir diretamente no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos. Nosso foco recai sobre a escuta dos educandos, a fim de identificar, sob o olhar dos pesquisadores, as

concepções de diálogo que emergem de seus relatos. Assim, distanciamos-nos das investigações que partem de atividades mediadas ou previamente organizadas pelos pesquisadores ou docentes, como observado em Silva (2006), Gerardini (2011), Brito (2015) e Costa (2018), e das análises de práticas avaliativas (Monteiro, 2010) ou curriculares (Morais, 2018). Ao priorizar a fala dos educandos sobre suas experiências dialogais nas aulas de matemática da EPJAI, nossa proposta busca compreender como essas relações se manifestam na prática, para além da intencionalidade docente ou do planejamento didático, contribuindo com um olhar singular sobre as possibilidades de um diálogo mais horizontal e significativo nesse contexto educativo.

Portanto, reforçamos que, embora haja um número limitado de estudos sobre as possibilidades do diálogo pelos educandos, especialmente quando desvinculado de conteúdos matemáticos específicos, as pesquisas revisadas evidenciam a relevância do diálogo nas aulas de matemática. Não apenas como ferramenta para aprimorar o ensino e a aprendizagem, mas também como meio de conhecer a realidade dos estudantes e, a partir disso, promover transformações significativas.

No capítulo a seguir, serão apresentadas informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada, incluindo a caracterização do local, os procedimentos metodológicos adotados, a abordagem utilizada para a análise dos dados e o perfil dos sujeitos participantes.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, iniciaremos apresentando a justificativa para a escolha da abordagem qualitativa. Em seguida, forneceremos ao leitor uma descrição do contexto em que os dados foram produzidos, situado numa escola estadual no município de Rio Claro, SP. Detalharemos os procedimentos metodológicos adotados da pesquisa para a produção e análise dos dados, além de destacar algumas características dos participantes da pesquisa.

4.1 Abordagem qualitativa

De acordo com Bicudo (2012), o termo “qualitativa” em uma pesquisa é entendido como uma forma de conduzir a investigação. Nesse tipo de estudo, trabalha-se com a qualidade dos dados gerados, estabelecendo procedimentos específicos para a sua produção e análise. Além disso, a autora ressalta que a abordagem qualitativa:

[...] é um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhado de modo isolado, mas contextualizado, social e culturalmente; mais do que isso e principalmente, de trabalhar concebendo-o como já sendo sempre junto ao mundo e, portanto, aos outros e aos respectivos utensílios dispostos na circunvizinhança existencial, constituindo-se, ao outro e ao mundo em sua historicidade (Bicudo, 2012, p. 17).

Além disso, Santos *et al* (2020, p. 102) afirmam que “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares ou específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Nesse contexto, consideramos que a pesquisa qualitativa se configura como um formato em que os dados produzidos devem ser analisados com base numa perspectiva fundamentada na prática social.

Nesse tipo de pesquisa, observa-se que as relações entre os seres humanos com o ambiente em que vivem devem ser consideradas no estudo. Além disso, o que os participantes expressam durante as entrevistas ou conversas precisa ser valorizado. Conforme destacam Borba *et al* (2020, p. 81, inserção nossa): “valorizam [os pesquisadores] a voz dos participantes da pesquisa como uma característica fundamental da pesquisa que envolve humanos”. Portanto:

[...] a pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

Nesse sentido, os apontamentos de Bicudo (2012) e Brandão (2001) corroboram a escolha da abordagem qualitativa para o nosso estudo, considerando que as vozes dos sujeitos são valorizadas e os dados da pesquisa emergem a partir desses participantes. Além disso, Borba *et al* (2020, p. 81) destacam que “vários autores, por exemplo, que seguem a abordagem qualitativa enfatizam esse entendimento, ou seja, que conhecer é compreender de modo profundo, em um processo quase infundável”. Para tanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que os pesquisadores procuram analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registrados ou transcritos.

Consideramos, portanto, que os dados auxiliam na compreensão de uma determinada interrogação, o que contrasta com a obtenção de uma resposta pronta e acabada. Borba *et al* (2020) reforçam essa ideia ao mencionar que a pesquisa qualitativa não busca algo definitivo e provado. Para Bicudo (2012), na pesquisa qualitativa, o que se investiga é uma interrogação, a qual difere de uma pergunta. Enquanto a pergunta exige esclarecimentos e explicações sobre determinado contexto e requer uma solução, a interrogação reflete o desejo de compreender, direcionando o caminho para tal compreensão e solução.

Ainda, Fiorentini e Lorenzato (2009) apontam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode recorrer a diversos instrumentos para a produção de informações, tais como: diário de campo, entrevistas, gravações em áudio ou vídeo, questionários e registros escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, entre outros. Esses instrumentos, destacados por Fiorentini e Lorenzato (2009), convergem com as características da abordagem qualitativa adotadas em nosso estudo.

Assim, mais do que comprovar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas, a intenção da pesquisa qualitativa é compreender os fenômenos em sua profundidade e interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Moraes, 2003). É essa perspectiva interpretativa que orienta nossa análise, centrada na escuta crítica dos dados produzidos ao longo do processo investigativo. Alinhado a esse enfoque, o presente estudo é guiado pela seguinte interrogação: Quais as

possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI?

Nesse viés, Mayring (2002) caracteriza a pesquisa qualitativa como um processo adaptável e não padronizado, ajustado ao objeto de estudo. Esse processo possui um caráter comunicativo e está embasado em métodos e técnicas que conferem à pesquisa uma natureza processual e reflexiva. Assim, para responder à interrogação apresentada, torna-se necessário adotar procedimentos metodológicos e instrumentos que auxiliem nas reflexões propostas.

Portanto, apresentamos a seguir o contexto da produção dos dados, bem como as ações realizadas ao longo do percurso metodológico desta investigação, ou seja, os procedimentos adotados.

4.2 O contexto da produção de dados – a escola

O contexto da produção de dados desta pesquisa ocorreu em uma escola estadual localizada no município de Rio Claro, SP. A justificativa para a escolha dessa instituição baseou-se no fato de ela oferecer aulas na EPJAI, alinhando-se aos objetivos do estudo. Além disso, outros integrantes do grupo de pesquisa¹⁰ ao qual pertenço indicaram essa unidade escolar, considerando a necessidade de autorização prévia da gestão escolar para a realização do estudo. Já no primeiro contato com a escola, foi possível observar a receptividade e a disposição da gestão e da educadora em colaborar com o estudo, bem como o interesse dos estudantes em participar.

Essa escola oferece aulas nos períodos matutino e vespertino para alunos do Ensino Médio regular, no âmbito do Programa de Ensino Integral (PEI). No período noturno, são ofertadas aulas na EPJAI. Atualmente, a instituição conta com dezesseis salas de aula, sendo três destinadas às turmas da EPJAI no período noturno, com uma sala para cada termo¹¹, que tem duração de seis meses cada, abrangendo um total de 95 alunos matriculados na modalidade, no ano da produção de dados. Nesse contexto, o quadro 3, a seguir, apresenta o número de educandos matriculados e os que de fato frequentavam a escola em cada termo analisado.

¹⁰ Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM).

¹¹ Na EJA, os termos são períodos de estudo que dividem a trajetória escolar em etapas, caracterizando essa modalidade. Cada termo corresponde a seis meses de curso. O Ensino Fundamental possui quatro termos, e o Ensino Médio, três.

Quadro 3: Relação do número de matriculados e frequência.

Termo	Matriculados	Frequentavam
Primeiro	28	20
Segundo	33	17
Terceiro	34	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A escola conta com nove professores que ministram aulas na EPJAI e uma coordenadora pedagógica dedicada exclusivamente a essa modalidade. O período de produção de dados ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2023, com a turma do 2º ano – segundo termo, totalizando 16 encontros. As aulas da EPJAI têm duração de 45 minutos cada. A escolha da turma foi feita pela coordenadora da escola, sendo esta indicada pela gestão como a mais adequada para participar do processo de pesquisa. Esse grupo foi apontado por apresentar os menores índices de faltas semanais e um perfil participativo.

Embora a turma contasse com 33 educandos matriculados, apenas 17 frequentavam regularmente as aulas. Os demais, de acordo com a educadora, haviam desistido de comparecer à escola por diversos motivos.

Assim, para a realização desta pesquisa, foi imprescindível a entrada no ambiente escolar. Como destacam Barros e Lehfeld (2005), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pode assumir tanto o papel de observador quanto o de explorador, produzindo diretamente os dados no local em que os fenômenos ocorrem. Sampieri, Collado e Lucio (2013) reforçam que, ao se inserir no ambiente investigado, o pesquisador deve realizar uma imersão completa. Segundo os autores, isso consiste em:

[...] observar os eventos que ocorrem no ambiente, evitando o transtorno ou interrupção de atividades das pessoas no contexto; estabelecer vínculos com os participantes, utilizando todas as técnicas de aproximação; [...] fazer anotações e começar a gerar dados na forma de registros, mapas, esquemas, quadros, diagramas e fotografias; elaborar as descrições do ambiente; [...] refletir sobre as experiências de vida, que também são uma fonte de dados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 38).

Destacamos que tais orientações alinham-se às práticas realizadas em nosso estudo, servindo como referências balizadoras para o processo de pesquisa. Em primeiro lugar, buscamos evitar qualquer tipo de transtorno ou interrupção nas aulas de matemática, organizando todas as etapas da produção de dados em conjunto com a escola. Dessa forma, foi realizado um planejamento prévio com a direção e com a

educadora responsável pela turma, a fim de garantir que o andamento das atividades escolares não fosse prejudicado. A gestão e a docente ajustaram suas agendas para que nossa presença não interferisse nas atividades desenvolvidas pelos estudantes.

No primeiro encontro, nosso foco foi estabelecer vínculos com os estudantes. Explicamos os objetivos de nossa presença nas aulas de matemática e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹² aos alunos interessados em participar da pesquisa. Também disponibilizamos nosso contato para esclarecimentos ou dúvidas relacionadas ao estudo.

A seguir, apresentamos os procedimentos e instrumentos selecionados para a produção dos dados, definidos a partir da nossa interrogação inicial.

4.3 Procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados na escola

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na escola para a produção de dados, justificando suas escolhas. Para este estudo, adotamos dois procedimentos principais: a observação em sala de aula, acompanhada pelo uso de um diário de campo, no qual registramos nossas percepções e pontos relevantes para a pesquisa, e, em seguida, as entrevistas semiestruturadas.

Durante a realização dos procedimentos e a produção de dados na instituição, tanto o nome da escola quanto a identidade dos estudantes e da educadora foram preservados, atendendo a um pedido da gestão escolar. Para garantir o anonimato, criamos pseudônimos, respeitando o direito à privacidade dos participantes. Entendemos que a confiança no processo de condução da pesquisa é essencial para assegurar a realização de um estudo ético e consistente.

A observação, como procedimento de produção de dados empíricos em pesquisas qualitativas, é amplamente discutida por diversos autores, como Haguette (1995), Minayo (1994), Triviños (1987) e Ludke e André (1986), que a evidenciam como uma forma eficaz de captar a realidade empírica. Beuren (2003) também comenta que esse procedimento consiste em observar, ouvir e examinar os fatos ou fenômenos a serem investigados. Assim, a observação desempenha um papel

¹² Apontamos que o TCLE, foi elaborado e apresentado ao Comitê de Ética, bem como toda a documentação para a realização de nosso estudo, o qual foi aprovado em julho de 2023, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética número 6.229.205 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – disposto no Apêndice A).

essencial no contexto da descoberta, exigindo do pesquisador um contato direto e aprofundado com o objeto de estudo.

Richardson (1999) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa (Richardson, 1999, p. 277).

Nesse sentido, a observação está intimamente alinhada à abordagem qualitativa escolhida para nossa pesquisa. Essa relação tornou-se evidente durante a formulação da nossa interrogação de pesquisa, momento em que identificamos a observação como um procedimento indispensável para a compreensão de nossa questão central. Além disso, as observações realizadas suscitaram a necessidade de incluir outro meio de produção de dados, as entrevistas, para melhor compreender as nuances do contexto investigado.

Nos meses de agosto e setembro de 2023, realizamos observações das aulas de matemática no 2º termo da EPJAI. Essas observações desempenharam um papel fundamental em nosso estudo, permitindo-nos analisar o contexto da sala de aula, as interações entre educadora e educandos, bem como entre os próprios estudantes. Essas dinâmicas observadas forneceram subsídios para a realização das entrevistas, com base em pontos que chamaram nossa atenção ao longo das sessões de observação.

As observações ocorreram ao longo de cinco semanas, sempre às sextas-feiras, durante aulas duplas, totalizando dez aulas observadas nesse período. As sessões ocorreram das 19h às 20h45. Ressaltamos que, excepcionalmente, uma observação foi realizada no dia 5 de setembro de 2023, uma terça-feira, em virtude da ausência de aulas no dia 8 de setembro de 2023, sexta-feira, devido ao feriado da Independência do Brasil. O quadro 4, a seguir, sistematiza as datas em que ocorreram as observações das aulas, incluindo a excepcionalidade registrada em setembro de 2023.

Quadro 4: Datas das aulas observadas.

Data	Observação
25/08/23	1 ^a
01/09/23	2 ^a
05/09/23	3 ^a
15/09/23	4 ^a
22/09/23	5 ^a

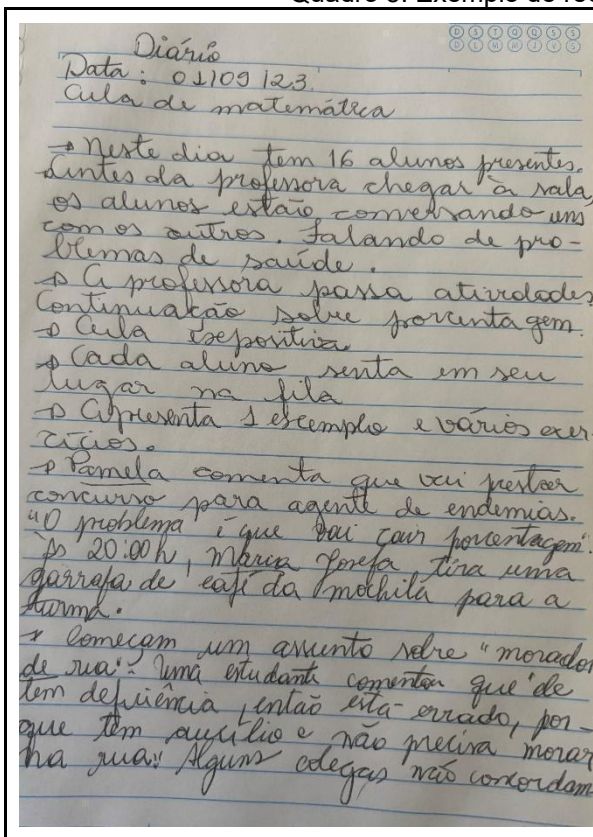
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Belei *et al* (2008) destacam que não é suficiente estar próximo ao campo de observação e apenas observá-lo; é necessário olhar atentamente e registrar as informações relevantes. Esse registro deve ser feito de forma confiável, destacando os dados visíveis e de interesse para a pesquisa.

Neste sentido, para o registro das observações, utilizamos o diário de campo, que, segundo Oliveira (2014, p. 71), pode ser compreendido como “o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram, enfim, do que na escola e na comunidade vimos, ouvimos e vivemos”. Além disso, conforme Vasconcellos e Francisco (2015, p. 411), o diário de campo serve como um “recurso para problematizar a constituição da subjetividade dentro da realidade escolar”. Falkembac (1987) complementa que o diário de campo é um documento pessoal, um meio de registrar observações, comentários e reflexões, com uso exclusivo do pesquisador.

Nesse contexto, adotamos o diário de campo como instrumento para registrar tudo o que vimos, ouvimos e experienciamos que entendemos como relevante para o nosso estudo, com a intenção de realizar problematizações durante a análise dos dados. Assim, após cada observação, escrevíamos de forma detalhada tudo o que nos chamava a atenção, seguindo as orientações de Weber (2009), que afirma que o diário de campo deve ser usado diariamente para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções. Assim, para cada dia de observação, fizemos anotações detalhadas no diário, nesse sentido, a partir do quadro 5, nesta subseção, trouxemos um exemplo de como transcrevemos as notas do diário de campo.

Quadro 5: Exemplo de reescrita¹³ do diário de campo.

	Diário Data: 01/09/23 Aula de matemática Neste dia tem 16 alunos presentes. Antes da professora chegar à sala, os alunos estão conversando uns com ou outros. Falando de problemas de saúde. A professora passa atividades. Continuação sobre porcentagem. Aula expositiva. Cada aluno senta em seu lugar na fila. Apresenta 1 exemplo e vários exercícios. Pamela comenta que vai prestar concurso para agente de endemias. "O problema é que vai cair porcentagem". Às 20:00h, Maria Josefa tira uma garrafa de café da mochila para a turma. Começam um assunto sobre "morador de rua". Uma estudante comentou que ele "tem deficiência, então está errado, porque tem auxílio e não precisa morar na rua". Alguns colegas não concordam.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Apontamos, portanto, que, ao final das observações e dos registros no diário de campo, realizamos uma leitura integral das anotações. A partir dessa primeira análise, dois pontos se destacaram nas nossas observações, pois as falas dos estudantes durante as aulas de matemática estavam diretamente relacionadas à nossa interrogação de pesquisa. Esses pontos envolviam o desejo de dialogar com a educadora sobre suas realidades e o grande volume de conteúdos de matemática que eles percebiam como desarticulados em relação às suas vivências. Considerando que buscamos identificar as concepções do diálogo nas aulas de matemática, ficou evidente o desejo de estabelecer relações dialógicas com a educadora, bem como a ausência de um diálogo mais profundo para conhecer o contexto dos próprios educandos e realizar articulações com o conteúdo, conforme eles mesmos apontaram.

Nesse contexto, como afirmam Beuren (2003) e Vasconcellos e Francisco (2015), esse procedimento nos ajudou a ter um contato mais próximo com os sujeitos,

¹³ A reescrita foi importante para preservar a identidade dos participantes.

¹⁴ Os nomes utilizados na escrita da dissertação referem-se aos que os educandos escolheram. Assim, os estudantes decidiram seus pseudônimos com base em nomes que tivessem algum significado para eles, conforme suas próprias sugestões. Inicialmente, durante a observação, utilizamos os nomes verdadeiros e, na reescrita, os de suas escolhas.

além de possibilitar comentários e reflexões sobre o que observamos, permitindo também problematizar os dados. A partir dessas inquietações, que também foram registradas no diário de campo, destacamos alguns pontos que decidimos ser relevantes para discutir com os estudantes. Para isso, escolhemos utilizar um novo procedimento metodológico: as entrevistas, com o objetivo de compreender melhor as particularidades que chamaram nossa atenção nas observações realizadas.

Conforme Collado e Lucio (2013), as entrevistas são definidas como uma reunião para conversar e trocar informações entre duas pessoas (o entrevistador e o entrevistado). Assim, as entrevistas podem ser vistas como conversas nas quais obtivemos informações e, simultaneamente, construímos significados sobre o que estamos investigando.

Ademais, Poupart (2014) compreende as entrevistas como um caminho para revelar a realidade do que estamos querendo analisar. Segundo o autor, “a entrevista do tipo qualitativa constitui um meio eficaz para, apesar da ambiguidade da expressão, ‘coletar informações’ sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo ou uma instituição” (Poupart, 2014, p. 222). Além disso, ele ressalta que as entrevistas ganham maior significado quando o entrevistado tem a liberdade para compartilhar o que considera importante, revelando assim dimensões novas que não havíamos imaginado. Esse tipo de abordagem permite uma compreensão mais profunda das nuances dos entrevistados e de suas realidades, a partir de sua própria perspectiva.

Ao se tratar de entrevistas face a face, como foi o nosso caso, existe:

[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (Szymanski, 2008, p. 12).

Entendemos que essa confiabilidade é indispensável para que o entrevistado se sinta à vontade para colaborar, trazendo dados relevantes para a pesquisa. Por isso, buscamos uma aproximação com os estudantes da sala de aula, destacando para eles a importância de sua participação nesse momento. Ressaltamos que toda a turma foi convidada a participar, mas apenas seis educandas¹⁵ aceitaram contribuir com esse procedimento. Quatro entrevistas foram

¹⁵ Apesar de a turma ser composta por sujeitos de diferentes gêneros, incluindo homens, apenas as

realizadas de forma presencial, na escola, durante o período de aula, enquanto duas ocorreram via Google Meet, sempre de acordo com a disponibilidade das estudantes, durante a última semana de novembro e a primeira semana de dezembro. Ao todo, acumulamos mais de seis horas de entrevistas. O quadro 6, a seguir apresenta a síntese das entrevistas realizadas, indicando a forma de realização, o período e a duração aproximada de cada encontro.

Quadro 6: Organização das entrevistas.

Data	Local	Estudante	Duração
03/11/23	Escola	Rafaela	00:46:02
10/11/23	Escola	Amanda	01:10:50
17/11/23	Escola	Carina	00:42:00
24/11/23	Escola	Denise	00:50:00
25/11/23	Google Meet	Patrícia	00:41:52
01/12/23	Google Meet	Maria Aparecida	01:15:30

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para nossa pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, pois dessa forma o entrevistador teve a liberdade de fazer perguntas adicionais que não estavam no roteiro e a entrevista permitiu ao entrevistado uma maior liberdade de fala. Ao elaborarmos as perguntas para as entrevistas, tivemos o cuidado de seguir a orientação de Meihy (2005, p. 148), que afirma: “as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos”. Ele também destaca que a “participação do entrevistador deverá ser a menor possível, sempre estimuladora e jamais de confronto” (Meihy, 2005, p. 149).

Justificamos o uso das entrevistas semiestruturadas também com base em Triviños (1987), que ressalta que, nesse tipo de entrevista, o informante (entrevistado) tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pelo pesquisador. Isso permite respostas livres e espontâneas do

educandas optaram por participar da etapa das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Assim, as falas apresentadas refletem exclusivamente as experiências e percepções das mulheres participantes. Apontamos que adotamos o termo no masculino, justificando essa escolha pela busca de padronização textual ao longo do trabalho. Além disso, buscamos garantir a fluidez da escrita, sem desconsiderar a composição real dos participantes entrevistados, devidamente especificada nas notas de rodapé e nas descrições apresentadas ao longo do texto.

entrevistado, valorizando a participação de ambos. Além disso, as entrevistas semiestruturadas não seguem um roteiro rígido, nem adotam uma conduta uniforme para todas as entrevistas, como aponta Yin (2016).

Destacamos que, para chegar à versão final do roteiro, realizamos três versões: inicialmente, as perguntas foram escritas pelo pesquisador; em seguida, adaptamos com as sugestões dos membros do grupo de pesquisa do qual fazemos parte; e, por fim, realizamos novas alterações com base nas sugestões da orientadora desta dissertação, alinhando as perguntas ao objetivo proposto. O roteiro final da entrevista encontra-se no Apêndice B.

As entrevistas com os estudantes consistiram em dialogar acerca de questões sobre o diálogo nas aulas de matemática na EPJAI. Durante a realização das entrevistas, tivemos o cuidado de ficar atentos às seguintes orientações:

- a) O entrevistador deve escutar o participante com atenção e cuidado; b) É muito importante que o entrevistador crie um clima de confiança no entrevistado e desenvolva empatia com ele; c) É indispensável não fazer perguntas de forma tendenciosa ou induzindo a resposta; d) Escutar atentamente, pedir exemplos e fazer uma só pergunta de cada vez; e) Sempre é conveniente informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista e o uso que se dará a ela; f) A entrevista deve ser um diálogo e é importante deixar que o ponto de vista único e profundo do entrevistado corra livremente; g) O entrevistador tem de demonstrar interesse pelas reações do entrevistado quanto ao processo e às perguntas; h) Quando uma pergunta não ficar clara para o entrevistado é recomendável repeti-la, do mesmo modo, quando uma resposta não for inteligível ou nítida para o entrevistador; i) Cada entrevista é única e crucial, e sua duração deve manter um equilíbrio entre obter a informação de interesse e não cansar o entrevistado; j) Sempre devemos mostrar ao entrevistado a legitimidade, seriedade e importância do estudo e da entrevista; k) O entrevistado deve ter sempre a possibilidade de fazer perguntas e tirar suas dúvidas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 427-428).

Buscamos seguir essas recomendações por acreditarmos que elas foram necessárias para o desenvolvimento das entrevistas realizadas. Apontamos que, esse procedimento estava elucidado no TCLE, que também autorizou o consentimento para a gravação da entrevista concedida em áudio, depois, a utilização de excertos dessas falas no corpo da dissertação.

Na subseção a seguir, visamos caracterizar quem são os sujeitos desta pesquisa, que frequentam as aulas de matemática no segundo termo da EPJAI. Consideramos importante apresentar esses estudantes porque eles fazem parte do contexto em que produzimos os nossos dados.

4.4 Sujeitos da EPJAI: Quem são?

Em qualquer modalidade de ensino, conhecer o estudante é fundamental tanto para o processo de ensino e aprendizagem, quanto na relação entre educador-educando. Essa afirmação, faz-se presente, principalmente se tratando do público que frequenta a EPJAI, uma vez que estamos falando daqueles (as) que, conforme elucidado na seção 2:

[...] são outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos e, não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados (...) vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais radicais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros (as) do amanhecer, do início do dia para, no início da noite irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos (Arroyo, 2017, p. 22-23).

Nesse contexto, num primeiro momento descrevemos quem são os sujeitos que participaram desta pesquisa, matriculados na sala de aula da EPJAI, considerando aspectos relativos a: idade, autodeclaração de cor da pele e profissão. Essas informações foram obtidas com base no preenchimento do TCLE e foram utilizadas apenas para uma caracterização da turma em que o estudo foi realizado. Para a composição do quadro 7, foram utilizados os pseudônimos, como mencionado anteriormente. Já a idade, cor de pele e profissão seguem o explicitado por eles.

Quadro 7: Perfil dos estudantes na EPJAI.

	NOME	IDADE	AUTODECLARAÇÃO DE COR DA PELE	PROFISSÃO
1	Ana Maria	51	Negra	Doméstica
2	Ana Paula	29	Negra	Doméstica
3	Amanda	47	Parda	Boleira
4	Beatriz	59	Branca	Desempregada
5	Carina	46	Parda	Artesã
6	Carolina	38	Negra	Doméstica
7	Denise	38	Parda	Operadora de caixa

8	Eduardo	49	Negro	Pedreiro
9	Fabiana	25	Parda	Desempregada
10	Maria Aparecida	43	Negra	Desempregada
11	Maria Josefa	24	Negra	Doméstica
12	Natália	45	Parda	Operadora de caixa
13	Paula	39	Parda	Diarista
14	Pamela	51	Parda	Professora de música
15	Patrícia	37	Negra	Desempregada
16	Rafaela	48	Parda	Doméstica
17	Ulisses	43	Branco	Marceneiro

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme os dados apresentados no quadro 7, pode-se notar que o gênero feminino é predominante nessa sala de aula, são 15 mulheres e apenas 2 homens. Outro ponto que nos chama atenção é a autodeclaração da cor de pele, considerando que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), classifica pessoas de cor parda e negra como pretas, a partir desses dados, consideramos que 15 pessoas são pretas e 2 são brancas.

Com relação à idade, 7 estudantes matriculados possuem entre 41 e 50 anos, sendo essa faixa etária a predominante na sala de aula. A faixa entre 31 e 40 anos tem 4 estudantes, já entre 21 e 30 e 51 e 60, ambas as faixas, possuem 3 estudantes cada.

Além disso, em relação às profissões, cinco estudantes declararam trabalhar como domésticas, quatro informaram estar desempregadas, duas são operadoras de caixa, duas são diaristas, uma é professora de música, uma é artesã, um educando é pedreiro e um é marceneiro. Assim, é possível observar que os dados relacionados às profissões dos estudantes da EPJAI convergem com o que foi apresentado por Arroyo (2017), que traça as características dos alunos dessa modalidade de ensino.

4.5 A análise dos dados produzidos

Na pesquisa qualitativa, o momento de analisar os dados não é uma atividade regida por um padrão determinado. Segundo Sampieri, Callado e Lucio

(2013), cada estudo exige um esquema próprio para essa análise, portanto, cada pesquisador manuseia, entrelaça e encadeia o material produzido durante o estudo, guiando-se por seu referencial teórico, selecionando e organizando para alcançar os objetivos do estudo.

Em nosso estudo, no momento de análise, visamos obter compreensões à interrogação da pesquisa. Nesse contexto, para Bogdan e Biklen (1994):

[...] a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

Nesta pesquisa, utilizamos para a análise dos dados a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1994), que se baseia no desenvolvimento de categorias. Esses autores destacam que um sistema de codificação envolve diversas etapas: primeiramente, percorrem-se os dados produzidos em busca de regularidades, padrões e tópicos recorrentes. Em seguida, escreve-se palavras ou frases que representem esses mesmos tópicos e padrões, as quais são denominadas categorias de codificação. Essas proporcionam uma maneira de classificar os dados descritivos produzidos anteriormente, facilitando sua organização e interpretação.

Adicionalmente, Gomes (1994) define a categoria como um conceito que agrupa elementos ou aspectos que possuem características comuns ou que se relacionam entre si. Assim, trabalhar com categorias implica organizar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger todos os pontos identificados. Esse processo de organização e apresentação dos dados produzidos, como destaca Goldenberg (2004, p. 92): "é o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada".

Nesta pesquisa, seguimos as etapas (1), (2) e (3) descritas por Bogdan e Biklen (1994) para a análise dos dados, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8: Etapas da análise.

(1) Organização e Leitura dos documentos.	(2) Codificação dos dados.	(3) Categorização dos dados.
Leitura cuidadosa e organização dos dados.	Analisar e encontrar os códigos dos dados.	Aglutinar todos os códigos de acordo com as semelhanças.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente, realizamos a leitura e organização dos dados, etapa fundamental que nos permitiu capturar novas impressões, possíveis apenas com o processo de leitura do diário de campo e das transcrições das entrevistas. Concordamos com Moraes (1999), ao destacar que os materiais chegam ao pesquisador em um estado ainda considerado “natural”, necessitando ser organizados e processados para facilitar a interpretação.

Na sequência, passamos para a fase de codificação das unidades, que tem como objetivo organizar a leitura dos documentos, identificando falas, ideias recorrentes e recortes que apresentam sinergias entre os dados. Essa etapa é denominada codificação porque envolve a identificação de “códigos”, os quais são localizados a partir da organização dos dados produzidos, como aponta Moraes (2007). Nesse processo, destacamos palavras, frases e situações que se repetem ou que se apresentam de forma distinta, mas relevantes, conforme evidenciam Bogdan e Biklen (1994). Os códigos gerados são organizados em uma listagem, podendo ser numerados ou nomeados, permitindo uma sequência lógica e clara para a análise.

Posteriormente, os códigos identificados foram agrupados, resultando em categorias mais amplas. Conforme orientam Bogdan e Biklen (1994), essa fase consiste em organizar os códigos a partir de suas semelhanças e inter-relações, permitindo a construção de categorias que representem, de maneira geral, os elementos observados. A listagem elaborada serviu, portanto, como ponto de partida para essa sistematização. Ainda que seja possível desdobrar categorias em subcategorias, quando há um volume expressivo de unidades relacionadas, nessa pesquisa tal procedimento não se mostrou necessário.

Nesse sentido, destaca-se a importância da triangulação, compreendida, conforme Araújo e Borba (2004), como a utilização de diferentes procedimentos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas. Essa estratégia pode se manifestar tanto na triangulação de fontes quanto na de procedimentos. A primeira ocorre quando informações provenientes de duas ou mais fontes distintas são usadas para a análise de um mesmo fenômeno. Já a triangulação de procedimentos se dá quando, a partir da observação de um evento decorrente de um determinado procedimento, outro(s) é(são) realizado(s) com o objetivo de ampliar a compreensão do fato observado.

O uso da triangulação enriquece a pesquisa, pois busca “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”

(Goldenberg, 1999, p. 63). Para Lincoln e Guba (1985), a combinação de diferentes procedimentos constitui uma técnica eficaz para aprimorar a interpretação dos dados, aumentando a credibilidade da análise e fortalecendo a consistência dos resultados. No contexto desta pesquisa, a triangulação de procedimentos se concretizou por meio da realização de entrevistas que aprofundaram aspectos identificados durante as observações com as notas de diário de campo.

A seguir, apresentamos os processos que utilizamos para definir as categorias, detalhando as etapas que nos permitiram integrar e interpretar os dados de forma robusta e ética.

4.5.1 Leitura e organização dos dados

Após a etapa de produção dos dados, iniciamos o processo de análise, para o qual organizamos todos os materiais individualmente e realizamos sua transcrição. Esses materiais incluíram: (1) gravações de áudio e (2) registros do diário de campo. Este processo é fundamental, conforme apontado por Vasconcelos *et al* (2018), pois a organização e transcrição dos dados são etapas significativas para uma melhor compreensão e interpretação. Contudo, como experimentamos em nossa pesquisa, trata-se de um procedimento demorado.

As transcrições das seis entrevistas, que resultaram em mais de seis horas de gravação, foram transcritas em 30 páginas, além de mais de 20 páginas de notas registradas no diário de campo. Após a transcrição das entrevistas, todos os documentos foram organizados em pastas no *Word*, permitindo acesso rápido e facilitando consultas posteriores. Em seguida, realizamos uma leitura atenta e cuidadosa dos materiais, que foram lidos e relidos diversas vezes. Esse momento foi essencial para que, enquanto pesquisadores, pudéssemos identificar nossas primeiras impressões e padrões emergentes nos dados.

Por exemplo, as entrevistas revelaram recorrentes menções à ausência de diálogo nas aulas de matemática. Ao cruzar essas informações com as anotações do diário de campo, também observamos a falta de relações dialógicas durante as aulas, apesar das tentativas dos estudantes de estabelecer esse tipo de interação. Muitas vezes, percebeu-se que tais tentativas não eram correspondidas. Para corroborar essas observações, utilizamos a triangulação de procedimentos, conforme sugere Duarte (2002), recorrendo às entrevistas e notas do diário de campo para

compreender as informações e enriquecer nossa análise. Esse cruzamento de dados foi essencial para oferecer maior consistência e objetividade à interpretação dos textos enquanto dados de pesquisa.

As transcrições das entrevistas foram realizadas no Word e utilizamos fontes em cores diferentes para representar cada estudante. Essa estratégia facilitou a visualização e organização das informações no momento da codificação, especialmente ao criar quadros que agrupavam frases de diferentes participantes com ideias semelhantes. Dessa forma, conseguimos identificar padrões e semelhanças nas concepções dos estudantes, mantendo a clareza sobre quem expressou cada ideia.

Quadro 9: Amanda

Amanda: “Eu trabalho como boleira... penso que deveriam valorizar mais a nossa história na EJA, porque a gente [sic] ¹⁶já vem com um fardo, né? A gente [sic] já tem uma bagagem, né? Digo que isso poderia ser nas [sic] de matemática, história, em todos os momentos aqui”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 10: Carina

Carina: “A gente [sic] precisa ser acreditada [sic], a gente [sic] precisa do espaço para falar, para mostrar que somos alguém aqui também”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 11: Denise

Denise: “Conhecer a nossa realidade, os nossos desafios, a nossa história, assim como de quem estuda comigo, é muito importante, ainda mais nas aulas de matemática, porque é onde a corda aperta, a gente [sic] tem dificuldades. Se partisse de onde eu sei, se entendesse [sic] com o que eu trabalho, eu acho que ia ser mais fácil as aulas [sic]”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 12: Maria Aparecida

Maria Aparecida: “Os professores falando como foi o começo deles... Acaba tendo a certeza que você também vai conseguir. É um meio de motivação... a gente [sic] se reconhece, a gente [sic] quer ser alguém também. A fala dos professores, nas aulas de matemática são importantes [sic], porque nos fortalecem, também, me ajuda [sic] a ter confiança em mim, de que meus colegas são capazes, vamos ser alguém. Eles escutando o que queremos, me passa [sic] confiança”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

¹⁶ O uso de [sic] nas transcrições indica que a fala foi mantida exatamente como pronunciada pelo participante, mesmo que contenha desvios gramaticais ou construções fora da norma-padrão.

Quadro 13: Patrícia

Patrícia: “Penso que esse momento que você diz sobre diálogo nas aulas de matemática seja um momento de saber das nossas dificuldades, tanto de conteúdo quanto de nossa vida no sentido pessoal, econômica, cultural, de onde venho, para onde quero ir”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 14: Rafaela

Rafaela: “Não tem como ser uma pessoa no mundo, se a gente não escuta o outro, ajuda o outro, a gente sempre faz parte da história do outro, de quem ele é”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.5.2 Codificação

Após a organização e leitura cuidadosa dos documentos, avançamos para a fase de investigação descrita por Bogdan e Biklen (1994) como codificação. Nessa etapa, organizamos trechos extraídos das entrevistas, falas, frases, palavras e expressões que tivessem relação ou não com o objetivo da pesquisa, priorizando aqueles que apareciam com frequência. Para fortalecer a análise, realizamos a triangulação de procedimentos, recorrendo às anotações do diário de campo a fim de incorporar as informações extraídas das entrevistas. Assim, buscou-se identificar convergências ou divergências entre o que foi dito e o que foi observado, ampliando a confiabilidade da interpretação dos dados.

Esse processo pode ser entendido como uma espécie de etiquetagem, em que os dados começam a ser classificados e categorizados. Resende (2016) destaca que o pesquisador deve ter ciência de que essa etapa não é definitiva, sendo desnecessária a preocupação com uma codificação perfeita nessa fase inicial.

Para estruturar o processo de codificação, utilizamos a construção de quadros organizados em colunas e linhas, por meio da ferramenta *Word*. Como aponta Carmo (2016), essa estratégia facilita a visualização e organização dos diferentes documentos transcritos. Os quadros nos ajudaram a organizar as falas repetidas e as análises realizadas a partir das entrevistas. Além disso, utilizamos essa ferramenta para incluir comentários baseados nas notas do diário de campo, como representações menores, indicando que determinadas expressões das entrevistas estavam alinhadas com as observações anotadas no diário.

Durante o processo, tomamos os excertos originais das falas dos estudantes para identificar e selecionar os códigos, estabelecendo relações entre as

ideias presentes nas entrevistas e no diário de campo. Essa abordagem foi essencial para garantir uma interpretação mais precisa dos dados e permitiu a construção de uma sequência linear que reduziu os dados até os códigos finais.

Como etapa inicial de uma análise mais refinada, agrupamos palavras, frases e expressões das entrevistas que se repetiam de maneira aglutinada. No quadro 15, organizamos os dados em três colunas denominadas 1D, 2D e 3D. A letra D refere-se a "Descrição", representando que as informações das entrevistas foram agrupadas em três grupos, cada grupo separado em uma coluna. Cada coluna reuniu expressões com ideias semelhantes, provenientes das entrevistas.

Quadro 15: Codificação dos dados - Organização das falas.

1D	2D	3D
“Não é pensada em nós trabalhadores, em nós que temos sonhos e que a matemática pudesse me ajudar [sic]. Não se fala, não se escuta muito em quem nós somos fora da sala de aula. Não tem o que estamos falando, diálogo [sic]. Tem Disciplinas que a gente fala dos problemas da vida, nossos, do mundo, a gente pensa nas soluções, eu queria saber fazer isso com a matemática, mas é só fórmula, umas letras. Talvez dialogando mais a gente pudesse chegar nisso”. (Carina)	“O motivo eu não sei, talvez seja porque não acham que seja importante escutar, ou não têm tempo”. (Amanda)	“A gente precisa ser acreditada [sic], a gente precisa do espaço pra falar, pra mostrar que somos alguém aqui também. Eu não sou só uma aluna que voltou a estudar tarde, eu sou uma mulher que tem história, que trabalha, que cuida, que luta. Se a gente não assume quem a gente é, ninguém vai ver a gente de verdade. E o diálogo é isso também, né? A gente se mostrar, se colocar, e ser ouvida com respeito”. (Carina)
“Quando você fala em diálogo, eu acho que ele pode ser esse momento da gente falar sobre nós, da nossa vida lá fora e, assim, a professora pensar em ensinar uma matemática que se aproxime da nossa realidade, para que ela nos ajude a compreender a matemática de um modo mais fácil”. (Rafaela)	“São apenas em momentos que ficamos sem atividade, às vezes surge um ou outro assunto, mas nunca é articulado dessa forma que estamos falando aqui, agora”. (Maria Aparecida)	“Não tem como ser uma pessoa no mundo, se a gente não escuta o outro, ajuda o outro, a gente sempre faz parte da história do outro, de quem ele é”. (Rafaela)

“A professora vai ensinar porcentagem, teve um dia que a gente estava aprendendo sobre porcentagem, podia, por exemplo, entrar a questão do salário mínimo, né? Se aproveitasse do que eu passo no dia a dia, já tinha [sic] como ela dar uma aula diferente”. Eu acho que falta esse assunto, esse diálogo, deixar eu falar da minha vida lá fora”. (Denise)	“As aulas de matemática não são um espaço para dialogar, não acontece isso aqui, não [sic]”. (Denise)	“Eu entendi que, se quero transformar a minha vida e a realidade em que vivo, essa mudança precisa começar em mim. Não adianta só apontar os problemas, também, eu tenho que me envolver, estudar, questionar, participar de verdade. O que aprendo aqui me dá forças e ideias para fazer diferente lá fora. E o diálogo também depende de mim, eu acho que não posso esperar que os outros falem ou me escutem se eu mesma não me coloco, se eu não compartilho o que penso e vivo. É assim que, talvez, a gente se escute de verdade”. (Maria Aparecida)
“Eu saí para comer com meu filho, porque às vezes a gente quer fazer algo de diferente, quando fomos pagar dois pratos de comida, deu quase 200 reais. Isso é uma parte boa do meu salário [sic]. Isso é injusto para nós que trabalhamos tanto e ganhamos pouco. Eu acho que numa situação como essa, deve existir algum conteúdo da matemática que pode nos ajudar a pensar nisso, a se impor contra isso que acontece em vários lugares. E propor algo que vá mudando [sic] essa injustiça. Como você vê nas aulas não tem espaço para falar disso, talvez, aqui entra [sic] esse diálogo que a gente tá falando, discutir essas situações e, pensar em como mudar”. (Maria Aparecida)	“Não tem diálogo com a gestão, nem flexibilização com os professores para nós trabalhadores”. (Patrícia)	“Eu trabalho como boleira... penso que deveriam valorizar mais a nossa história na EJA, porque a gente já vem com um fardo, né? A gente já tem uma bagagem, né? Digo que isso poderia ser nas de matemática, história, em todos os momentos aqui”. (Amanda)
“Eu queria ter gosto pela matemática, mas ela precisa ser diferente, ou trazida de algum outro jeito, porque Geografia, por exemplo, a gente vê algumas coisas bem da minha vida do dia a dia, mas as aulas de matemática não. É muito número, muita letra, muita fórmula”. (Patrícia)	“Acho que o diálogo não acontece aqui”. (Rafaela)	“Penso que esse momento que você diz sobre diálogo nas aulas de matemática seja um momento de saber das nossas dificuldades, tanto de conteúdo quanto de nossa vida no sentido pessoal, econômica, cultural, de onde venho, para onde quero ir”. (Patrícia)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Assim, o quadro acima serve como um exemplo do processo inicial de análise, ilustrando como as descrições foram agrupadas para identificar padrões e conexões nos dados produzidos. Essa organização foi fundamental para compreender

as primeiras tendências emergentes e avançar nas etapas subsequentes da análise.

No quadro 16, apresentaremos comentários derivados da leitura do diário de campo, os quais destacam apontamentos sobre as sinergias encontradas entre as falas dos educandos nas entrevistas e as observações feitas durante as aulas. Na coluna ao lado desses comentários, apresentamos os códigos gerados, realizando uma síntese das considerações dos educandos e das nossas observações, conforme registrado no diário de campo.

Os códigos, assim, seguirão a lógica de organização utilizada para apresentar as falas dos educandos no quadro 8. Eles são classificados como **1.1D**, **1.2D**, e assim por diante, remetendo à origem das ideias apresentadas nas colunas 1, 2 ou 3. Cada código agrupa frases com características em comum, relacionadas a significados e contextos que compartilham a mesma intenção. Por exemplo, o código **1.1D** corresponde ao primeiro código da coluna 1 e a sequência numérica continua dessa forma para os demais códigos.

De acordo com Moraes (2007), essa numeração é fundamental para orientar o pesquisador na nomeação dos elementos analisados e para possibilitar o retorno ao material original sempre que necessário. Como o autor menciona:

[...] ao finalizar esta fase, geralmente se terá as diferentes mensagens divididas em elementos menores, cada um deles identificado por um código que especifica a unidade da amostra da qual provém e dentro desta a ordem sequencial em que aparece” (Moraes, 2007, p. 5).

Sendo assim, no quadro 16, a primeira coluna contém as descrições extraídas das entrevistas. Na segunda coluna, apresentamos os comentários sobre essas falas, elaborados a partir da leitura do diário de campo, relacionados às ideias das entrevistas. Na terceira coluna, inserimos os códigos gerados a partir de nossas interpretações das entrevistas e do diário. Essa lógica foi aplicada para os grupos 1, 2 e 3, apresentados no mesmo quadro.

Esse modelo de análise, inspirado no trabalho de Bogdan e Biklen (1994), permitiu estruturar e organizar os dados de forma sistemática, facilitando a identificação de padrões, tendências e interpretações relevantes. Assim, o quadro 16 exemplifica a metodologia aplicada ao processo de análise de dados nesta pesquisa.

Quadro 16: Tabulação dos dados.

Dados referentes aos códigos do grupo 1		
1D	Comentários do pesquisador, a partir das falas, com apoio de notas do diário de campo	Código
“Não é pensada em nós trabalhadores, em nós que temos sonhos e que a matemática pudesse me ajudar. Não se fala, não se escuta muito em quem nós somos fora da sala de aula. Não tem o que estamos falando, diálogo. Tem disciplinas que a gente fala dos problemas da vida, nossos, do mundo, a gente pensa nas soluções, eu queria saber fazer isso com a matemática, mas é só fórmula, umas letras. Talvez dialogando mais a gente pudesse chegar nisso”. (Carina)	A fala de Carina revela uma crítica contundente à falta de articulação entre a matemática escolar e a realidade vivida pelos educandos. Essa crítica aponta para a ausência de uma aula de matemática que reconheça os estudantes como pessoas, com histórias, desejos e realidades que extrapolam os muros da escola. Esse apontamento é corroborado por registros no diário de campo, que também evidenciam momentos em que as aulas de matemática ocorreram de forma descontextualizada, centradas na repetição de fórmulas e procedimentos, sem abertura para o diálogo ou para a problematização da realidade.	1.1D: Ausência da realidade da estudante ao abordar algum conteúdo.
“Quando você fala em diálogo, eu acho que ele pode ser esse momento da [sic] gente falar sobre nós, da nossa vida lá fora e, assim, a professora pensar em ensinar uma matemática que se aproxime da nossa realidade, para que ela nos ajude a compreender a matemática de um modo mais fácil”. (Rafaela)	A fala de Rafaela revela uma compreensão sensível e potente do diálogo como um caminho para tornar a matemática mais significativa. Rafaela identifica o diálogo como um caminho entre o mundo vivido pelos educandos e os conteúdos abordados durante as aulas. Ainda, a fala da Rafaela não surge isolada, uma vez que notas do diário de campo também indicam que, em diversas situações observadas, houve ausência de práticas pedagógicas que favorecessem essa aproximação entre o conteúdo matemático e a realidade dos educandos.	1.2D: O diálogo como um caminho para outras práticas ao abordar o conteúdo.
“A professora vai ensinar porcentagem, teve um dia que a gente estava aprendendo sobre porcentagem, podia, por exemplo, entrar a questão do salário mínimo, né? Se aproveitasse do que eu passo no dia a dia, já tinha [sic] como ela dar uma aula diferente”. Eu acho que falta esse assunto, esse diálogo, deixar eu falar da minha vida lá fora”. (Denise)	A educanda Denise traz uma contribuição importante para a reflexão sobre as aulas de matemática, propondo articulação do diálogo com a realidade social e econômica dos educandos. Reconhecendo o diálogo como elemento transformador e crítico, especialmente quando ele se abre para reconhecer e problematizar aspectos da realidade econômica vivida pelos educandos. Além disso, também é um aspecto identificado nas anotações do diário de campo, que registram a ausência de práticas	1.3D: A necessidade de conhecer a realidade social e econômica na aula de matemática, por meio do diálogo.

	pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios e as experiências concretas dos educandos.	
“Eu saí para comer com meu filho, porque às vezes a gente quer fazer algo de diferente, quando fomos pagar dois pratos de comida, deu quase 200 reais. Isso é uma parte boa do meu salário [sic]. Isso é injusto para nós que trabalhamos tanto e ganhamos pouco. Eu acho que numa situação como essa, deve existir algum conteúdo da matemática que pode nos ajudar a pensar nisso, a se impor contra isso que acontece em vários lugares. E propor algo que vá mudando [sic] essa injustiça. Como você vê nas aulas não tem espaço para falar disso, talvez, aqui entra [sic] esse diálogo que a gente tá falando, discutir essas situações e, pensar em como mudar”. (Maria Aparecida)	Apresenta-se uma leitura crítica e sensível de sua realidade econômica, marcada pela desigualdade e pela sensação de injustiça vivida cotidianamente. Maria Aparecida aponta ainda para a ausência de espaço nas aulas para esse tipo de reflexão. Essa lacuna entre o mundo vivido e as aulas de matemática foi também registrada em diversas anotações do diário de campo, que revelam o silenciamento das experiências dos educandos e a predominância de uma perspectiva de educação bancária.	1.4D: Leitura crítica da realidade.
Dados referentes aos códigos do grupo 2		
2D	Comentários do pesquisador, a partir de notas do diário de campo	Código
“O motivo eu não sei, talvez seja porque não acham que seja importante escutar, ou não tem tempo”. (Amanda)	A fala de Amanda evidencia uma percepção aguda da ausência da escuta por parte dos educadores. Essa ausência, entretanto, não é uma percepção isolada: anotações do diário de campo também registram momentos em que a escuta ativa esteve ausente nas interações em sala de aula. Tal recorrência sugere que essa omissão não se trata de um episódio pontual, mas de uma característica presente na dinâmica pedagógica observada. Dessa forma, a crítica de Amanda revela não apenas uma insatisfação individual, mas um chamado à reflexão sobre como se estabelece, ou se inviabiliza, o diálogo no cotidiano escolar.	2.1D: Ausência da escuta.
“São apenas em momentos que ficamos sem atividade, às vezes surge um ou outro assunto, mas nunca é articulado dessa forma que estamos falando aqui, agora”. (Maria Aparecida)	A estudante Maria Aparecida comenta sobre a ausência do diálogo nas aulas de matemática. Isso só ocorre quando não se tem atividade. Isso pôde ser observado durante as aulas e, averiguado em notas do diário de campo, sendo momentos de diálogo, apenas quando resta um tempo, pois as aulas se davam de forma	2.2D: Ausência do diálogo nas aulas de matemática.

	expositiva, sem muitas relações com os educandos, o que impedia relações dialógicas.	
“As aulas de matemática não são um espaço para dialogar, não acontece isso aqui não [sic]”. (Denise)	A educanda Denise apresenta que não ocorre diálogo nas aulas de matemática e que a aula de matemática não é um momento para isso. Em muitos momentos de nossas observações, registramos que não ocorriam diálogos, mesmo quando os estudantes tentavam inserir algum assunto da sua realidade, buscando-se fazer relações ao conteúdo que estavam estudando.	2.3D: As aulas de matemática como espaços não dialógicos.
“Não tem diálogo com a gestão, nem flexibilização com os professores para nós trabalhadores”. (Patrícia)	Apresenta-se a ideia de que o diálogo poderia ser um caminho para conhecer a realidade dos estudantes, pois são trabalhadores. Ainda, segundo a educanda Patrícia, a gestão deixa a desejar por não dialogar com os estudantes. Portanto, professores e gestão não compreendem seus contextos. Durante as aulas, foi possível notar reclamações dos estudantes sobre a falta de diálogo com a gestão, por exemplo.	2.4D: Ausência do diálogo com a gestão.
Dados referentes aos códigos do grupo 3		
3D	Comentários do pesquisador, a partir de notas do diário de campo	Código
“A gente precisa ser acreditada, a gente precisa do espaço pra falar, pra mostrar que somos alguém aqui também. Eu não sou só uma aluna que voltou a estudar tarde, eu sou uma mulher que tem história, que trabalha, que cuida, que luta. Se a gente não assume quem a gente é, ninguém vai ver a gente de verdade. E o diálogo é isso também, né? A gente se mostrar, se colocar, e ser ouvida com respeito”. (Carina)	A estudante rompe com uma visão reducionista de si mesma, negando rótulos que poderiam restringi-la a uma identidade passiva ou inferiorizada. Essa afirmação carrega o reconhecimento de sua trajetória e da dignidade de sua experiência, como também a recusa em ser invisibilizada no espaço escolar. Esses sentidos atribuídos à fala também encontram ressonância nas notas do diário de campo, em situações vivenciadas na sala de aula da EPJAI. Foi possível observar como outras educandas também se colocavam no espaço de fala não apenas para responder a perguntas, mas para contar suas histórias, reivindicar escuta e afirmar seus saberes.	3.1D: Reconhecimento da identidade.

“Não tem como ser uma pessoa no mundo, se a gente não escuta o outro, ajuda o outro, a gente sempre faz parte da história do outro, de quem ele é”. (Rafaela)	A estudante entende o diálogo como um caminho para o reconhecimento do outro. Em diversas aulas que observamos, as educandas tinham a preocupação em reconhecer o outro.	3.2D: Reconhecimento do outro
“Eu entendi que, se quero transformar a minha vida e a realidade em que vivo, essa mudança precisa começar em mim. Não adianta só apontar os problemas, também, eu tenho que me envolver, estudar, questionar, participar de verdade. O que aprendo aqui me dá forças e ideias para fazer diferente lá fora. E o diálogo também depende de mim, eu acho que não posso esperar que os outros falem ou me escutem se eu mesma não me coloco, se eu não compartilho o que penso e vivo. É assim que, talvez, a gente se escute de verdade”. (Maria Aparecida)	A estudante reconhece-se como capaz de intervir e transformar, e não apenas sujeito histórico, de adaptar-se. Essa postura reflete uma ética da responsabilidade, que ultrapassa o espaço individual e se projeta sobre o coletivo, ao compreender que o diálogo, para existir, exige participação ativa, escuta e abertura para o outro. Essa mesma atitude foi percebida nas situações registradas no diário de campo, quando educandas, diante de problematizações em sala, assumiram o lugar de fala, trouxeram suas experiências e, em alguns momentos, provocaram o grupo a refletir.	3.3D: Reconhecimento da responsabilidade de intervir no mundo e com o mundo.
“Eu trabalho como boleira... penso que deveriam valorizar mais a nossa história na EJA, porque a gente já vem com um fardo, né? A gente já tem uma bagagem, né? Digo que isso poderia ser nas [sic] de matemática, história, em todos os momentos aqui”. (Amanda)	A estudante entende o diálogo como um caminho para assumirem a sua história. Em diversas observações podemos registrar a tentativa dos estudantes falarem sobre a sua história, de onde são, seus conhecimentos, buscando reconhecer e assumir a sua identidade.	3.4D: O desejo por reconhecer e assumir a sua história.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dos códigos que foram gerados e organizados no quadro anterior, visamos construir nova ilustração, organizando em cada uma os códigos gerados de cada um dos grupos, como se segue:

Quadro 17: Agrupamento de códigos do grupo 1.

AGRUPAMENTO 1D	
Códigos Gerados	
1.1D: Ausência da realidade da estudante ao abordar algum conteúdo.	1.2D: O diálogo como um caminho para outras práticas ao abordar o conteúdo.
1.3D: A necessidade de conhecer a realidade social e econômica na aula de matemática, por meio do diálogo.	1.4D: Leitura crítica da realidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dos códigos gerados no primeiro agrupamento, consideremos que

remetem à necessidade de que a matemática seja abordada de maneiras diferenciadas, uma vez que as falas dos estudantes demonstram a ausência da realidade social e econômica dos estudantes ao abordar algum conteúdo e o diálogo como o caminho para que ocorra uma leitura do mundo desses educandos. Portanto, apresentamos a primeira categoria de análise, *leitura do mundo nas aulas de matemática na EPJAI*, que será comentada mais à frente. Ainda, apontamos que essa categoria nos ajudou a compreender a interrogação de nosso estudo, uma vez que aponta uma perspectiva do que o diálogo pode representar.

Do mesmo modo, para o segundo agrupamento, realizamos a construção do quadro 18, como segue.

Quadro 18: Agrupamento de códigos do grupo 2.

AGRUPAMENTO 2D	
Códigos Gerados	
2.1D: Ausência da escuta	2.2D: Ausência do diálogo nas aulas de matemática.
2.3: As aulas de matemática como espaços não dialógicos	2.4: Ausência do diálogo com a gestão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No segundo agrupamento, os códigos gerados apresentam que existe dificuldade em se dialogar nas aulas de matemática, bem como na gestão da escola, dificultando a compreensão de suas realidades quando os estudantes necessitam. Sendo assim, temos a formação da nossa segunda categoria, *ausência do diálogo nas aulas de matemática na EPJAI*, que comentaremos posteriormente. Consideramos importante ressaltar que a ausência é apontada, para nós, como uma denúncia, uma vez que, em muitos momentos, os educandos relatam essa ausência como um dos fatores que dificultam a educação com uma perspectiva transformadora para a realidade desses educandos.

Com essa mesma ideia, realizamos a construção do quadro 19, com o objetivo de organizar os códigos gerados para o terceiro agrupamento.

Quadro 19: Agrupamento de códigos do grupo 3.

AGRUPAMENTO 3D	
Códigos Gerados	
3.1D: Reconhecimento da identidade.	3.2D: Reconhecimento do outro.
3.3D: Reconhecimento da responsabilidade de intervir no mundo e com o mundo.	3.4D: O desejo por assumir e reconhecer a sua história.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No terceiro agrupamento, os códigos gerados remetem à importância do diálogo como um caminho para o reconhecimento de si, do mundo e da responsabilidade de atuarem na transformação de suas realidades, além do desejo de que as aulas de matemática também sejam um espaço para que elas assumam suas histórias. Ajudando-nos a compor nossa terceira categoria, *o processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI*, a qual será discutida na seção de análise dos dados.

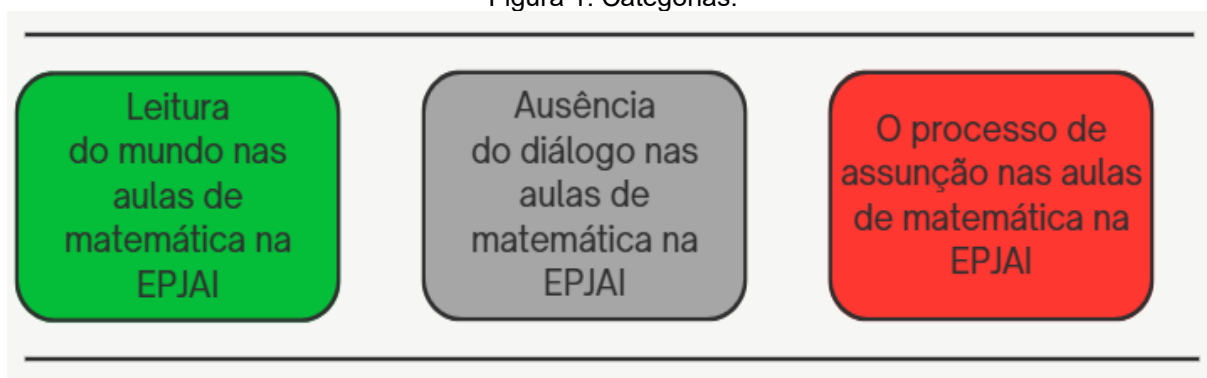
4.5.3 Categorização

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a categorização constitui-se um meio para classificar elementos descritivos, ou seja, é um procedimento de organizar os dados, considerando a sintonia estabelecida entre eles. Além disso, como processo mais importante, destaca-se o fato das categorias resultarem em um processamento de síntese de uma comunicação (Moraes, 2007).

Nessa fase, reunimos os códigos evidenciados nos distintos materiais analisados confrontando as informações que emergiram dos dois procedimentos utilizados, o diário de campo e as entrevistas, dialogando com o referencial teórico e nossa interrogação para a montagem de nossas categorias, uma vez que Saldaña (2013) recomenda que, após a realização da codificação, os dados sejam reanalisados e, em seguida, que se gerem ilustrações gráficas, como: mapas conceituais, tabelas de correlações entre os códigos gerados, gráficos, entre outros elementos, com o objetivo de auxiliar em possíveis respostas para problemática do estudo.

Por fim, tendo em vista os agrupamentos que comentamos na seção anterior, chegamos a três categorias, as quais consistiram em uma retomada de todo o processo de codificação e um olhar atento aos objetivos do estudo, como segue abaixo:

Figura 1: Categorias.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A pesquisa sugere que os estudantes compreendem o diálogo como elemento fundamental para a leitura do mundo nas aulas de matemática, aspecto que fundamenta a nossa primeira categoria de análise. Por meio do diálogo, os educandos compartilham suas experiências e refletem sobre as opressões que atravessam suas vidas. A partir dessas leituras de seus contextos, emergem denúncias sobre o espaço escolar, especialmente em relação às aulas de matemática, marcadas, segundo eles, pela ausência de diálogo, aspecto que fundamenta a nossa segunda categoria. Essa ausência compromete a possibilidade de articular a matemática à leitura do mundo, esvaziando seu potencial transformador.

No entanto, mesmo diante desse cenário, os educandos também anunciam possibilidades de transformação nas práticas pedagógicas, bem como de suas realidades, sugerindo caminhos mais contextualizados para as aulas de matemática. Essas propostas, no entanto, só se concretizam quando os sujeitos se assumem historicamente como responsáveis pela transformação de seus contextos, reconhecendo o mundo em que vivem com suas injustiças e, ao mesmo tempo, posicionando-se como sujeitos de transformação. Esse movimento de reconhecimento e responsabilidade fundamenta a nossa terceira categoria: o processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI.

Na seção seguinte iremos relacionar e discutir as categorias construídas ao longo de nossa análise com a lente dos referenciais teóricos adotados, visando compreender a interrogação de nossa pesquisa: *quais as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI?*

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discutiremos as categorias que emergiram de nosso processo de análise, que incluem: a leitura do mundo, a ausência do diálogo e o processo de assunção, ambas nas aulas de matemática na EPJAI. Analisamos, com base no referencial teórico, trechos das entrevistas que compuseram a produção dos dados, bem como excertos do diário de campo, resultado das observações das aulas.

Conforme discutido nas seções anteriores, o diálogo ocupa uma posição central em uma concepção de educação voltada à construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, Freire (1987) destaca o diálogo como um elemento fundamental no processo de emancipação humana. Esses apontamentos foram reiterados tanto pelas educandas entrevistadas quanto pelos educandos, em registros nas notas do diário de campo, os quais indicaram o diálogo como um caminho capaz de estimular a reflexão crítica, ampliar a compreensão do mundo e propor transformações.

5.1 Leitura do mundo nas aulas de matemática na EPJAI

Nesta subseção, discutimos os dados que emergiram da primeira categoria desta pesquisa: leitura do mundo nas aulas de matemática na EPJAI, essa ideia, ancorada em Freire (1969) se refere à capacidade dos sujeitos de ler a realidade em que vivem, inicialmente de forma ingênua, a partir das vivências cotidianas e das experiências pessoais. Embora essa leitura possa se constituir de maneira individual, ela adquire profundidade e criticidade quando se dá no encontro com o outro, por meio do diálogo, da escuta e da partilha de experiências.

Nos registros desta pesquisa, as falas dos educandos da EPJAI revelam que o diálogo é uma condição essencial para que possam compartilhar suas vivências e reinterpretar suas realidades. Os dados também sugerem que as aulas de matemática, quando compreendidas de forma dialógica, podem contribuir significativamente para esse processo, tornando-se uma linguagem¹⁷ de

¹⁷ À luz do pensamento freireano, compreendemos a matemática como uma linguagem, pois ela atua como mediação entre o sujeito e o mundo, permitindo ler, significar e transformar a realidade. Freire (1989) nos ensina que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e é nessa perspectiva que a linguagem matemática pode ser concebida como uma forma de leitura crítica do mundo. Ao lidar com quantidades, proporções, estatísticas ou relações espaciais, os sujeitos mobilizam essa linguagem para interpretar experiências da vida. Assim, a matemática, enquanto linguagem, pode se tornar um instrumento de denúncia, de problematização e de ação transformadora, especialmente quando

compreensão e denúncia das injustiças vividas.

Diante disso, torna-se necessário discutir as práticas adotadas nas aulas de matemática observadas nesta pesquisa. A maneira como essas aulas são estruturadas interfere diretamente na capacidade dos educandos de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Segundo Freire (1987; 1982), todos os sujeitos, mesmo sem a mediação da escola, já realizam uma leitura do mundo a partir das experiências vividas em seu contexto histórico, social e cultural. Essa leitura, no entanto, torna-se crítica quando é problematizada, tensionada e colocada em diálogo com outros saberes, especialmente com o saber sistematizado que a escola pode oferecer.

Quando as aulas são organizadas de maneira bancária e descontextualizada, baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos, elas reforçam uma postura passiva por parte dos educandos. Nessa lógica, os estudantes são tratados como receptores de conhecimento e não como sujeitos capazes de interpretar e intervir em sua realidade. Nessas condições, a leitura do mundo que já possuem, embora rica e atravessada por experiências da realidade, é frequentemente ignorada ou deslegitimada. Isso contribui para a manutenção de uma leitura ingênua e que pode ser despolitizada da realidade, impedindo que a educação cumpra seu papel transformador.

Nesse contexto, destacamos que as falas dos educandos, tanto nas entrevistas quanto nas notas do diário de campo, expressam o desejo de que as aulas de matemática se tornem espaços verdadeiramente dialógicos. Eles anseiam por oportunidades de compartilhar suas histórias e seus contextos sociais, econômicos e culturais, de modo que suas realidades possam ser articuladas aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Rafaela: Quando você fala em **diálogo**, eu acho que ele pode ser esse momento da gente **falar sobre nós**, da **nossa vida lá fora** e, assim, a professora pensar em ensinar uma **matemática** que se **aproxime da nossa realidade**, para que ela nos ajude a **compreender a matemática de um modo mais fácil**.

Denise: A professora vai ensinar **porcentagem**, teve um dia que a gente estava aprendendo sobre porcentagem, **podia**, por exemplo, entrar a questão do **salário mínimo**, né? Se aproveitasse do que eu passo no **dia a dia**, já tinha *[sic]* como

ela dar uma aula diferente. Eu acho que falta esse assunto, esse diálogo, deixar eu falar da minha vida lá fora.

A fala de Rafaela revela uma percepção importante sobre o papel do diálogo na sala de aula: *“Quando você fala em diálogo, eu acho que ele pode ser esse momento da gente falar sobre nós, da nossa vida lá fora”*. Ao destacar a importância de trazer a vida exterior, marcada por experiências sociais, culturais e econômicas, para dentro da escola, Rafaela sinaliza o desejo de que sua realidade não seja silenciada, mas reconhecida e problematizada no espaço educativo. Ainda que de forma intuitiva, ela expressa uma demanda por uma aula que não separe o conhecimento formal da experiência vivida, como também, que ajude a interpretar o mundo e não apenas a aprender conteúdos sistematizados.

Essa fala ressoa diretamente com o conceito de leitura do mundo de Freire (1982), que compreende que todo sujeito, mesmo antes de ler palavras, já faz leituras, ainda que ingênuas, do mundo em que vive. Quando Rafaela propõe que o diálogo ajude a aproximar a matemática de sua realidade, está, na verdade, reivindicando o reconhecimento de sua leitura do mundo como ponto de partida legítimo para compreender criticamente as estruturas que atravessam sua existência.

Da mesma forma, Denise, ao sugerir que a professora poderia associar o conteúdo de porcentagem à discussão sobre o salário mínimo, aponta para a necessidade de problematizar as condições da vida cotidiana na sala de aula. Ela afirma: *“Se aproveitasse do que eu passo no dia a dia, já tinha como ela dar uma aula diferente”*. Sua fala carrega a denúncia de uma escola que ainda não a escuta verdadeiramente, mas também carrega um anúncio: o desejo de transformar a aula em espaço de leitura crítica da realidade. Para Freire (1982), a leitura do mundo se constrói a partir da experiência histórica e social dos sujeitos e só se torna crítica quando há condições para que essa experiência seja refletida e ressignificada. Denise reivindica exatamente isso, que sua realidade econômica, marcada por desigualdades, seja colocada em diálogo com o saber escolar, não para justificar a matemática, mas para compreender o mundo em que vive, o mesmo mundo onde o salário mínimo impacta diretamente sua vida e a de sua família.

Ambas as falas indicam que os sujeitos da EPJAI chegam à escola com uma leitura inicial do mundo, frequentemente marcada por percepções não sistematizadas e esperam que a escola e, nesse caso, a aula de matemática,

contribua para ampliar essa leitura. Ao trazerem à tona temas como o cotidiano, o trabalho, o salário e a vida, Rafaela e Denise demonstram que não buscam apenas aprender matemática, mas compreender melhor a realidade em que vivem com a matemática. Isso revela a dimensão política e cultural da educação, o saber escolar só se torna emancipador quando ajuda os sujeitos a lerem e relerem criticamente o mundo, reconhecendo-se nele como sujeitos.

Dessa forma, a leitura do mundo, tal como propõe Freire (1987), não é apenas um ato cognitivo, mas um movimento existencial e político. As falas de Rafaela e Denise nos convidam a repensar o lugar da matemática na escola, não como um fim em si mesma, mas como uma linguagem possível para nomear, compreender e transformar a realidade. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso escuta, abertura e diálogo, como postura ética e política diante dos saberes e das histórias que os educandos trazem consigo. Assim, para Freire (1987), a leitura do mundo está intrinsecamente ligada à conscientização e à transformação da realidade. Para ele, ler o mundo não se reduz a um processo intelectual, mas envolve um engajamento ético, político e existencial com a realidade.

Nesse contexto, as falas das estudantes Rafaela e Denise corroboram ao legado freireano de que o processo educativo não pode começar do nada, mas sim daquilo que os sujeitos já sabem, sentem e vivem. É na escuta do mundo vivido, por meio do diálogo, que o educador encontra o ponto de partida para uma prática pedagógica verdadeiramente libertadora.

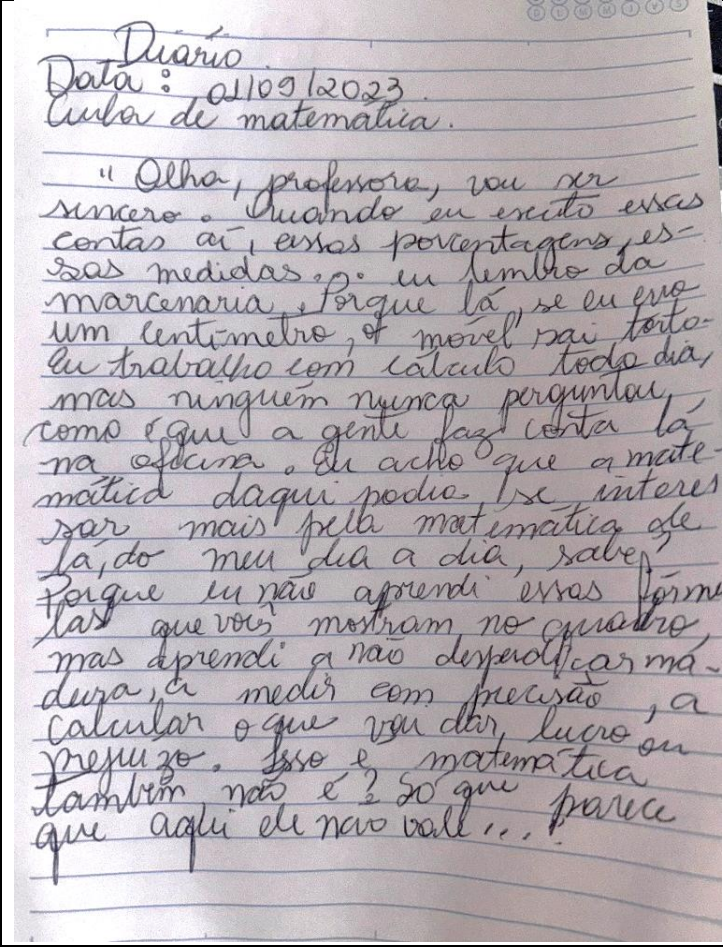
Ainda, ao reivindicarem que a matemática esteja ligada às suas experiências e ao cotidiano, Rafaela e Denise evidenciam a importância de partir da leitura do mundo dos educandos como base para a construção do conhecimento. Contudo, conforme nos aponta Freire (1982), esse é apenas o início do processo formativo. A leitura do mundo, baseada na vivência dos sujeitos, antecede a leitura da palavra, mas esta última possui o potencial de expandir e aprofundar a compreensão da realidade. Ou seja, não se trata de abandonar a experiência vivida em nome de um saber abstrato, mas de criar condições para que, por meio da leitura da palavra, inclusive da palavra matemática, os sujeitos possam reinterpretar criticamente o mundo e reconhecer as estruturas que o constituem.

Assim, o papel da escola e da prática docente, especialmente na EPJAI, não é apenas o de acolher as leituras do mundo que os educandos já trazem, mas também o de favorecer o avanço para além delas. Isso exige uma ação pedagógica

intencional, que valorize os saberes dos estudantes sem reduzi-los ao senso comum, promovendo, por meio do diálogo, uma leitura crítica e ampliada da realidade. Ao compreenderem a matemática não como um conteúdo isolado, mas como uma linguagem capaz de expressar e problematizar questões sociais, os sujeitos passam a reconfigurar suas leituras do mundo com maior clareza, profundidade e consciência. É nesse movimento, do vivido ao sistematizado, do cotidiano ao crítico, que a educação se torna, de fato, um ato de libertação.

Ainda nesse viés, durante a observação de uma aula de matemática, cujo tema eram as unidades de medida, o estudante Ulisses, ao ouvir os colegas relatarem a dificuldade em compreender o conteúdo, disse:

Quadro 20: Reescrita do diário de campo.

 Diário Data: 01/09/2023 Aula de matemática. "Olha, professora, vou ser sincero. Quando eu escuto essas contas aí, essas porcentagens, essas medidas... eu lembro da marcenaria. Porque lá, se eu erro um centímetro, o móvel sai torto. Eu trabalho com cálculo todo dia, mas ninguém nunca pergunta, como é que a gente faz conta lá na oficina. Eu acho que a matemática daqui podia se interessar mais pela matemática de lá, do meu dia a dia, sabe? Porque eu não aprendi essas fórmulas que vocês mostram no quadro, mas aprendi a não desperdiçar madeira, a medir com precisão, a calcular o que vai dar lucro ou prejuízo. Isso é matemática também, não é? Só que parece que aqui ela não vale..."	Diário: Data: 01/09/2023 Aula de matemática "Olha, professora, vou ser sincero. Quando eu escuto essas contas aí, essas porcentagens, essas medidas... eu lembro da marcenaria. Porque lá, se eu erro um centímetro, o móvel sai torto. Eu trabalho com cálculo todo dia, mas ninguém nunca perguntou como é que a gente faz conta lá na oficina. Eu acho que a matemática daqui podia se interessar mais pela matemática de lá, do meu dia a dia, sabe? Porque eu não aprendi essas fórmulas que vocês mostram no quadro, mas aprendi a não desperdiçar madeira, a medir com precisão, a calcular o que vai dar lucro ou prejuízo. Isso é matemática também, não é? Só que parece que aqui ela não vale..."
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A fala de Ulisses ressoa fortemente com o conceito de leitura do mundo proposto por Freire (1982). Ao compartilhar sua vivência como marceneiro, ele revela uma compreensão prática e situada da matemática, construída a partir de sua

realidade no trabalho. É por meio da prática cotidiana na marcenaria que Ulisses desenvolve raciocínios matemáticos, mesmo sem recorrer à linguagem formal da escola. Sua leitura do mundo, portanto, é matemática, mas uma matemática encarnada na realidade, no corte preciso da madeira, na medição exata do móvel, na relação entre custo, desperdício e lucro.

Compreendemos, a partir de Freire (1985), que toda experiência humana carrega consigo formas de interpretar a realidade, ainda que não estejam sistematizadas nos moldes da linguagem acadêmica. Ulisses, mesmo sem o domínio da matemática escolar formalizada, realiza continuamente uma leitura complexa de seu mundo. Quando diz que *“a matemática daqui podia se interessar mais pela matemática de lá”*, ele denuncia o abismo entre o saber vivido e o saber escolar, e simultaneamente anuncia a possibilidade de uma prática educativa mais próxima de sua realidade, uma prática que reconheça e acolha sua leitura do mundo como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Essa proposição está profundamente alinhada à concepção freireana de que a prática pedagógica deve partir da realidade dos educandos. Como dizem Freire e Faundez (1985, p. 40): “ensinar a ler criticamente é ensinar a ler a realidade. A prática pedagógica precisa partir da realidade concreta”. Assim, compreendemos que a fala de Ulisses não é, portanto, apenas um desabafo individual, mas um ato político, uma denúncia da exclusão simbólica que ainda marca a escola e um anúncio de outras possibilidades para as aulas de matemática: possibilidades que nascem da escuta e do respeito ao saber do povo, que, como lembram os autores, “é um saber feito de experiência. É um saber social historicamente construído” (Freire; Faundez, 1985, p. 73).

Ao dizer que “parece que aqui ela [sua matemática] não vale”, Ulisses explicita a lógica excludente de muitos espaços escolares, onde o conhecimento reconhecido como válido é apenas aquele que se adequa aos padrões abstratos e sistematizados. Sua fala nos convoca a romper com a hierarquia entre o saber técnico-formal e os saberes populares, entendendo que ambos são construções humanas e podem dialogar em pé de igualdade. Isso exige da educadora uma escuta atenta e uma postura crítica diante do currículo. Como destacam Freire e Faundez (1985, p. 32), “o educador não pode partir do nada, nem impor seu ponto de vista. Deve partir daquilo que os educandos já sabem do mundo, para ajudá-los a aprofundar sua compreensão”.

Ao mesmo tempo, esse relato se aproxima da noção de memória em Evaristo

(2003), entendida não como prisão, mas como força que liberta. A lembrança da marcenaria não é um passado: é memória que sustenta e afirma a dignidade de um saber construído na lida diária com o trabalho. Trata-se de uma *escrevivência*¹⁸ matemática, marcada pela materialidade da madeira e pelo esforço de transformar técnica em sustento. Tal memória reivindica reconhecimento, deslocando a fronteira entre o que a escola legitima como conhecimento válido e o que os sujeitos produzem em seus ofícios.

Essa reivindicação se articula com o que Arroyo (2017) chama de sujeito que trabalha. Para ele, educandos da EPJAI não podem ser vistos apenas como sujeitos que aprendem, mas como sujeitos que já produzem saberes em suas práticas de trabalho, ainda que precarizadas. O trabalhador da marcenaria encarna essa condição: sua matemática não está nos manuais, mas em operações concretas que definem o êxito ou fracasso de sua produção. A escola, ao ignorar esse saber, reforça a lógica de invisibilização das experiências populares, perpetuando uma desigualdade simbólica.

Escutar Ulisses, portanto, é um gesto ético e político que rompe com a lógica de silenciamento das vozes populares e afirma a potência do conhecimento que emerge da vida cotidiana. Sua experiência evidencia que a leitura do mundo não é um momento preliminar ou menos relevante que o conhecimento acadêmico, mas sim uma forma legítima e necessária de compreender e atuar sobre a realidade. Ao propor que a matemática escolar dialogue com a matemática da marcenaria, Ulisses nos convida a construir uma prática pedagógica que se fundamente no diálogo entre saberes, um encontro entre o mundo da vida e o mundo da escola.

É nesse encontro que a educação pode se tornar verdadeiramente transformadora, permitindo que os sujeitos não apenas aprendam conteúdos, mas ampliem sua capacidade de compreender e intervir no mundo em que vivem. Assim, a fala de Ulisses materializa a defesa de uma matemática que ajude os sujeitos a lerem criticamente a realidade e, a partir disso, reconstruírem-se como sujeitos históricos, conscientes de seus saberes e de suas possibilidades de ação no mundo.

Ainda nesse contexto, a estudante Maria Aparecida apresenta-nos uma crítica social e uma reflexão política a partir de uma experiência vivida, e a intuição de que a matemática pode ser o caminho para compreender e transformar essa realidade.

Maria Aparecida: Eu saí para comer com meu filho, porque às vezes a

¹⁸ Para Evaristo (2003) esse conceito são as experiências de vida, sobretudo das classes populares, que se transformam em narrativas e saberes.

gente quer fazer algo de diferente, quando fomos pagar **dois pratos de comida**, deu **quase 200 reais**. Isso é uma **parte boa do meu salário [sic]**. Isso é **injusto** para nós **que trabalhamos tanto e ganhamos pouco**. Eu acho que numa situação como essa, **deve existir algum conteúdo da matemática que pode nos ajudar a pensar nisso, a se impor contra isso que acontece em vários lugares. E propor algo que vá mudando [sic] essa injustiça. Como você vê nas aulas não tem espaço para falar disso, talvez, aqui entra [sic] esse diálogo que a gente tá falando, discutir essas situações e, pensar em como mudar.**

A fala de Maria Aparecida revela com clareza a potência crítica existente na leitura que os sujeitos fazem de seu próprio cotidiano. Quando Arroyo (2017) discute a realidade dos trabalhadores pobres, os quais frequentam a EPJAI, ele mostra que grande parte da população brasileira se insere em condições de subemprego, trabalhos temporários, informais e mal remunerados. Nessas condições, o trabalho deixa de ser apenas fonte de sustento e passa a ser um espaço de permanente insegurança e vulnerabilidade.

A fala de Maria Aparecida traduz exatamente essa condição: mesmo trabalhando, seu salário não garante acesso digno a direitos básicos, como alimentação. Esse é um ponto fundamental de Arroyo (2017): não se trata apenas de falta de emprego, mas da naturalização social e política da precariedade como destino das classes populares.

Ao relatar a experiência de sair para comer com o filho e se deparar com um gasto que compromete uma parte significativa de seu salário, ela denuncia a desigualdade que atravessa sua realidade e transforma uma vivência cotidiana em leitura crítica do mundo, bem como começa a compreender, a partir dessa criticidade, as injustiças de sua realidade. Apontamos que é exatamente esse o processo que Freire (1987) defende: a educação deve partir da realidade dos sujeitos, pois é a partir dessa leitura que se constrói a possibilidade de transformação. Nesse sentido, entendemos que essa percepção, embora ainda situada no campo de uma leitura inicialmente ingênua, marcada por uma interpretação imediata e emocional da realidade, contém um ponto importante da criticidade: ela não naturaliza a situação, mas a problematiza.

Nesse contexto, Freire (1987) nos aponta que a leitura do mundo precede e fundamenta a leitura da palavra, e que esse processo se inicia na experiência vivida. No entanto, ele também nos lembra que essa leitura só se torna verdadeiramente crítica

quando há espaço para que ela seja refletida, debatida e ressignificada coletivamente. É justamente nesse ponto que a fala de Maria Aparecida aponta uma abertura para a transformação. Ao dizer *“eu acho que numa situação como essa, deve existir algum conteúdo da matemática que pode nos ajudar a pensar nisso, a se impor contra isso que acontece”*, ela manifesta o desejo de compreender as estruturas que geram a desigualdade e, mais que isso, de agir sobre elas. Sua fala explicita a busca por instrumentos que possibilitem não apenas a compreensão do problema, mas a sua superação. Ela está, portanto, no limiar entre a leitura ingênua e a leitura crítica do mundo.

Quando ela afirma: *“isso é injusto para nós que trabalhamos tanto e ganhamos pouco”*, Maria Aparecida realiza o que Freire (1987) chama de denúncia, ou seja, ela não apenas descreve uma situação, mas aponta para sua injustiça, para seu caráter estrutural e opressor. Essa denúncia nasce da leitura do mundo, que é anterior à leitura da palavra e que, na escola, muitas vezes é silenciada. Ao mesmo tempo, ao dizer que *“deve existir algum conteúdo da matemática que pode nos ajudar a pensar nisso”*, ela anuncia uma possibilidade, o uso da matemática como instrumento de compreensão e de luta, como linguagem que pode dar forma à indignação e projetar o inédito viável.

Nesse sentido, numa perspectiva freireana, Maria Aparecida já está realizando um gesto de libertação, ela começa a ver a realidade como histórica, construída e, portanto, passível de transformação. A luta, nesse sentido, é pelo direito de compreender o mundo e transformá-lo, e a aula de matemática, ao reconhecer essa leitura do mundo como legítima e integrá-la em seus processos pedagógicos, pode ser um espaço que fortalece essa luta. Portanto, a luta de que se fala aqui é uma luta ontológica, política e epistemológica, pela dignidade, pela escuta, pela visibilidade, pelo direito de compreender e nomear o mundo com suas próprias palavras e, com isso, transformá-lo.

A estudante Maria Aparecida reconhece que o espaço da escola, especialmente das aulas de matemática, não tem sido um lugar onde sua experiência de vida é considerada legítima e propõe que o diálogo seja a chave para transformar esse cenário. Aqui, a ausência de diálogo é também a ausência de reconhecimento e, portanto, de participação. Como Freire afirma (1993), o diálogo é o encontro entre sujeitos que se reconhecem como tais, no mundo, e se colocam a tarefa de transformá-lo juntos.

Além disso, Maria Aparecida aponta, de maneira implícita, para a função

social e política da matemática. Quando se pergunta sobre *“algum conteúdo da matemática que possa nos ajudar a pensar nisso”*, ela sugere que esse componente pode e deve ser mais do que um conjunto de regras e procedimentos. Ele pode ser linguagem de denúncia da injustiça, para problematizar o mundo e instrumento para propor alternativas. Assim, a fala de Maria Aparecida não apenas revela a carência de espaços dialógicos nas aulas de matemática, mas também indica os caminhos possíveis para superá-la: valorizar as experiências dos educandos, partir de suas leituras de mundo, abrir espaço para o diálogo e permitir que a matemática se torne uma linguagem a serviço da dignidade, da crítica e da transformação.

Nesse contexto, ao identificar a matemática como linguagem que poderia ajudá-la a compreender e enfrentar essa realidade, Maria Aparecida propõe, ainda que de forma intuitiva, um inédito viável (Freire, 2011), propondo aulas de matemática que partam da vida dos sujeitos e contribuam para a leitura crítica do mundo. Assim, reafirmamos que a leitura do mundo é o primeiro passo para a leitura da palavra e um movimento necessário para que sujeitos historicamente oprimidos possam projetar e construir caminhos de transformação social. Nesse processo, o diálogo se revela como um elemento indispensável, pois é por meio dele que as vozes dos educandos são escutadas, suas realidades reconhecidas e suas experiências convertidas em ponto de partida para uma educação verdadeiramente libertadora.

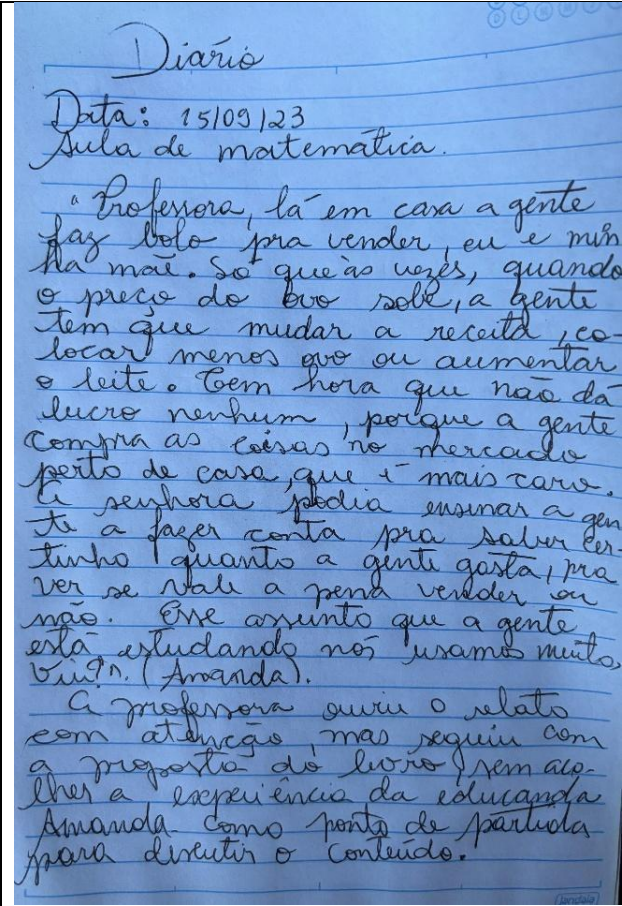
Ainda, é importante mencionar que a fala de Maria Aparecida evidencia além de uma denúncia de injustiça social, também o lugar de onde ela fala: o de uma mulher trabalhadora, mãe, que lida cotidianamente com os limites do salário frente ao alto custo de vida. Arroyo (2017) já nos alerta que os sujeitos da EPJAI não são neutros ou abstratos, mas carregam histórias de opressão que marcam suas trajetórias. Andrade e Custódio (2020) complementam, destacando que, nesse espaço educativo, as mulheres, em especial as negras, são predominantes e sobre elas recaem tanto a responsabilidade do sustento quanto a vivência das múltiplas formas de exclusão social. São essas mulheres que, muitas vezes, encontram nos subempregos a única possibilidade de inserção no mundo do trabalho, em ocupações precarizadas, repetidamente destinadas a elas.

Ao trazer sua indignação com a desigualdade entre o que ganha e o preço da alimentação, Maria Aparecida inscreve sua voz nesse quadro de denúncias que se repetem entre as estudantes da EPJAI. Mais do que uma constatação individual, sua fala materializa uma experiência coletiva de injustiça e revela o quanto a matemática

escolar, tal como é hoje, permanece distante das condições de vida dessas mulheres. Se, como ela própria anuncia, houvesse espaço para o diálogo em sala de aula, a matemática poderia se tornar uma linguagem para compreender criticamente essas situações de exploração, favorecendo uma postura transformadora.

Ainda nesse viés, durante uma aula que observamos, a educadora iniciou uma atividade sobre cálculo de medidas e proporção, utilizando um exercício do livro que falava sobre receitas culinárias e conversão de unidades. Ao propor a resolução de um problema envolvendo quantidades para fazer um bolo, a educanda Amanda levantou a mão e compartilhou uma situação de sua vida:

Quadro 21: Reescrita do diário de campo

	Diário Data: 15/09/23 Aula de matemática "Professora, lá em casa a gente faz bolo pra vender, eu e minha mãe. Só que às vezes, quando o preço do ovo sobe, a gente tem que mudar a receita, colocar menos ovo ou aumentar o leite. Tem hora que não dá lucro nenhum, porque a gente compra as coisas no mercado perto de casa, que é mais caro. A senhora podia ensinar a gente a fazer conta pra saber certinho quanto a gente gasta, pra ver se vale a pena vender ou não. Esse assunto que a gente está estudando nós usamos muito, viu?" (Amanda). A professora ouviu o relato com atenção, mas seguiu com a proposta do livro, sem acolher a experiência da educanda Amanda como ponto de partida para discutir o conteúdo.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na situação vivenciada, percebemos que, embora a educadora tenha ouvido o relato de Amanda, sua realidade não foi incorporada à construção do conhecimento matemático naquela aula. Isso evidenciou uma lacuna entre escuta e diálogo, pois, como nos ensina Freire (1987), o verdadeiro diálogo exige acolhimento do outro como sujeito e valorização de sua leitura do mundo como ponto de partida para a construção

do saber. A fala da educanda, ao narrar sua experiência com a produção e venda de bolos, traz consigo uma leitura do mundo que, embora ainda possa ser considerada ingênua, no sentido freireano de não sistematizada ou não criticamente elaborada, expressa já uma tentativa de compreender e agir sobre sua realidade concreta.

Quando Amanda reflete sobre o aumento no preço dos insumos, o impacto no lucro e as adaptações na receita, ela mobiliza raciocínios relacionados à economia doméstica, à gestão financeira e à análise de viabilidade, elementos que se entrelaçam com conceitos matemáticos, de razão e proporção, por exemplo. No entanto, por não serem legitimados pela escola, esses saberes permanecem à margem do currículo formal. Sua tentativa de compartilhar essa experiência em sala representa um esforço genuíno de atribuir sentido ao conteúdo estudado, de buscar nas aulas uma compreensão para uma questão real, vivida e não hipotética.

O fato de sua fala não ter sido abordada como elemento formador do processo pedagógico compromete a possibilidade de articulação entre sua leitura do mundo e a leitura da palavra. Como aponta Freire (1987), é a partir da leitura do mundo que os sujeitos atribuem sentido ao conhecimento e é na articulação entre essas leituras que a educação ganha densidade ética, política e transformadora. Ignorar essa leitura, ainda que inicial e não sistematizada, é desperdiçar uma oportunidade de ampliar a consciência crítica da educanda e de promover uma educação dialógica e transformadora.

Além disso, o modo como o conteúdo é abordado influencia diretamente na forma como os educandos leem e compreendem o mundo. Se o conteúdo é tratado de forma abstrata e desvinculada da realidade, o conhecimento escolar tende a parecer inútil, inatingível ou alheio à vida concreta. Por outro lado, quando parte da experiência vivida e problematizada, esse conhecimento pode contribuir para que a leitura do mundo ganhe densidade crítica, permitindo que os sujeitos não apenas compreendam melhor sua realidade, como também se reconheçam como capazes de transformá-la.

Dessa forma, o episódio revela não apenas uma oportunidade pedagógica desperdiçada, mas também a potência que reside nas falas dos estudantes da EPJAI como fontes legítimas de saber. Como expressam outras falas surgidas durante as entrevistas, a matemática, nas aulas da EPJAI, frequentemente não é relacionada à realidade dos educandos, o que resulta no silenciamento de suas experiências e na desvalorização dos saberes que trazem consigo. Ao não considerar esses conhecimentos de mundo como ponto de partida para o processo educativo, a prática pedagógica afasta-se do que Freire (1969) propõe como essencial: a articulação entre

a leitura do mundo e leitura da palavra como fundamento de uma educação emancipadora. Nesse viés, as educandas Carina e Patrícia apontam que a aula:

Carina: Não é pensada em nós trabalhadores, em nós que temos sonhos e que a matemática pudesse me ajudar [sic]. Não se fala, não se escuta muito em quem nós somos fora da sala de aula. Não tem o que estamos falando, diálogo [sic]. Tem disciplinas que a gente fala dos problemas da vida, nossos, do mundo, a gente pensa nas soluções, eu queria saber fazer isso com a matemática, mas é só fórmula, umas letras. Talvez dialogando mais a gente pudesse chegar nisso.

Patrícia: Eu queria ter gosto pela matemática, mas ela precisa ser diferente, ou trazida de algum outro jeito, porque Geografia, por exemplo, a gente vê algumas coisas bem da minha vida do dia a dia, mas as aulas de matemática, não. É muito número, muita letra, muita fórmula.

As falas de Carina e Patrícia aprofundam a percepção de que, nas aulas de matemática da EPJAI, há uma desconexão entre o mundo das educandas e o conteúdo escolar. Essa desconexão não apenas dificulta a aprendizagem, como também impede que a matemática cumpra sua função social de colaborar na leitura crítica do mundo.

Carina explicita esse distanciamento ao dizer que a matemática não é pensada “em nós trabalhadores”, nem nos seus sonhos ou na sua identidade fora da sala de aula. Sua fala evidencia que não há espaço para o diálogo e, portanto, não há escuta sobre quem são os sujeitos da sala de aula. Ao comparar a matemática com outros componentes em que consegue falar de seus problemas e pensar soluções, ela expressa o desejo de que a matemática também possa ser uma linguagem de compreensão e transformação da realidade. Entretanto, como relata, isso não acontece: “é só fórmula, umas letras”. Essa crítica revela como a matemática, ao ser apresentada de forma tecnicista e abstrata, se distancia da vida, perdendo seu potencial emancipador.

Ainda, Arroyo (2017) destaca que os sujeitos da EPJAI não podem ser vistos apenas como “alunos atrasados”, “desviados” ou “em falta” em relação ao percurso escolar regular. Pelo contrário, são sujeitos marcados por trajetórias sociais densas, atravessadas pelo trabalho, pelas lutas coletivas, pelas exclusões históricas

e também por sonhos. Ele enfatiza que esses sujeitos carregam saberes construídos em suas práticas sociais, identidades múltiplas e uma condição de resistência frente à exclusão que sofreram. A escola, ao não reconhecer essas dimensões, reproduz um olhar deficitário que silencia a potência desses educandos.

A crítica de Carina encontra eco também em Freire (1987), que afirma que não há educação neutra: ou ela é um ato de reprodução da opressão ou é um ato de libertação. Quando a educanda denuncia que a matemática “*é só fórmula, umas letras*” e que “*não se escuta muito em quem nós somos fora da sala de aula*”, evidencia-se um modelo de ensino bancário, em que o conhecimento é depositado de forma mecânica, desconectado da vida e da leitura do mundo dos educandos. Para o legado freireano, a verdadeira educação deve partir do diálogo, do reconhecimento dos sujeitos como seres históricos e inacabados, capazes de pensar criticamente a realidade para transformá-la.

A fala de Carina mostra que essa ausência de diálogo na matemática impede que o componente curricular cumpra seu papel de contribuir para a leitura crítica do mundo. Em outras áreas do conhecimento, segundo ela, há espaço para trazer “*os problemas da vida, nossos, do mundo*”, mas na matemática o conteúdo permanece fechado em si mesmo. Aqui se perde a oportunidade de trabalhar a matemática como linguagem para interpretar e transformar a realidade.

Portanto, as aulas de matemática na EPJAI marcadas pela presença de trabalhadores, mulheres, migrantes, pessoas que retornam à escola depois de trajetórias interrompidas, deveriam, conforme apontam Arroyo (2017) e Freire (1987), reconhecer a identidade social dos educandos, valorizar seus saberes e suas leituras de mundo e estruturar-se pelo diálogo. Mais do que ensinar fórmulas, trata-se de construir um espaço de problematização crítica, em que a matemática possa ser mobilizada para compreender as situações-limite vividas por esses sujeitos e projetar soluções possíveis.

Patrícia, por sua vez, reforça esse ponto ao afirmar que gostaria de ter gosto pela matemática, mas que ela precisaria ser trazida de outro jeito. Quando compara a matemática com a geografia, componente em que percebe a presença de temas relacionados ao seu cotidiano, Patrícia mostra que o problema não está no conteúdo em si, mas na forma como ele é explorado. O excesso de números, letras e fórmulas, sem vínculo com a realidade vivida, torna o conteúdo difícil e desmotivador.

Ambas as falas evidenciam a ausência de um modelo de ensino que se alinhe à perspectiva freireana de educação dialógica. Ao não acolher as experiências e

os saberes que os educandos trazem de seus contextos de vida, nega-se não apenas o diálogo, mas também a escuta e a valorização dos saberes populares e cotidianos. Essa negação esvazia o potencial político, formativo e crítico da matemática, que deixa de ser instrumento de leitura e compreensão do mundo para se reduzir a um componente curricular técnico, distante e, por vezes, excludente. Ao perder essa conexão com a realidade dos sujeitos, a matemática deixa de cumprir seu papel emancipador e torna-se mais um fator de silenciamento dentro do espaço escolar.

Retomar o diálogo, nesse caso, não é apenas um ato de escutar, mas permitir que os educandos participem da construção do conhecimento com base em suas experiências, ampliando a compreensão de sua realidade social, econômica e política por meio da matemática. Como afirma Freire (2011), ensinar exige escutar e essa escuta precisa reconhecer o sujeito como produtor de saber e de história. Além do mais, a educanda Maria Aparecida segue apontando esse distanciamento entre a vida dos educandos da EPJAI e as aulas de matemática ao mencionar que:

Maria Aparecida: Tem hora que a matemática podia ajudar mais a gente a entender o que acontece com **nosso dinheiro, com as contas da casa, com o que a gente paga**. Mas parece que **o que é ensinado não tem a ver com isso**. É como se tivesse um **muro entre a aula e a vida**. Eu queria aprender a fazer conta que **ajudasse a ver onde a gente tá [sic] sendo enganada**, tipo nas parcelas do cartão, no preço das coisas que mudam toda hora. Mas nunca é sobre isso.

A fala de Maria Aparecida constitui uma expressão viva do que Freire (1987; 1982) conceitua como leitura do mundo: a capacidade de interpretar a realidade a partir da experiência concreta, atribuindo-lhe sentido político e social. Ao afirmar que *“a matemática podia ajudar mais a gente a entender o que acontece com nosso dinheiro, com as contas da casa, com o que a gente paga”*, a educanda revela uma compreensão aguçada de que o conhecimento matemático pode, e deveria, contribuir para decifrar as estruturas que regulam a vida econômica cotidiana. Essa leitura da realidade, enraizada nas dificuldades vividas no gerenciamento do orçamento doméstico, denuncia o descompasso entre o saber escolar e os desafios enfrentados pelas pessoas em contextos de vulnerabilidade.

A crítica se intensifica quando Maria Aparecida utiliza a imagem de um muro entre a aula e a vida. A metáfora, potente em sua simplicidade, traduz uma percepção

aguda da exclusão simbólica a que são submetidos os sujeitos quando seus saberes e experiências são ignorados pelas práticas pedagógicas. Esse muro não é apenas didático; é histórico, social e político. Ele expressa o fechamento da escola a outras formas de conhecimento e impede a construção de um currículo que dialogue com os sentidos da existência concreta dos educandos. O que se denuncia aqui é a ausência de aulas que valorizem as formas de leitura do mundo que emergem da vida cotidiana.

Ao desejar aprender a *“fazer conta que ajudasse a ver onde a gente tá sendo enganada”*, Maria Aparecida convoca a matemática para além de sua função técnica, atribuindo-lhe uma dimensão política, a de revelar as relações de dominação inscritas em práticas econômicas aparentemente neutras. A menção às parcelas do cartão e à mudança de preço evidencia que sua leitura do mundo está atravessada por uma consciência crítica das formas pelas quais o sistema financeiro atua sobre a vida das pessoas comuns. Ela demanda um conhecimento que desvele, que confronte o que está oculto, e não que se restrinja a procedimentos formais descontextualizados.

Nesse sentido, sua fala não é apenas uma crítica ao ensino tradicional da matemática, mas um anúncio da possibilidade de uma outra educação, comprometida com a escuta, com o diálogo e com a problematização da realidade. Tal como propõe Freire (1982), o conhecimento escolar só adquire potência emancipatória quando parte da leitura do mundo dos sujeitos. Ensinar, nesse horizonte, é convocar os educandos a decifrarem criticamente sua própria realidade, compreendendo que cada situação vivida está inscrita em relações históricas mais amplas.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que o legado freireano não propõe uma educação centrada apenas em conteúdos essenciais no sentido técnico ou utilitário. Ao contrário, o que ele defende é a centralidade da experiência vivida pelos sujeitos como ponto de partida para a construção do conhecimento, o que exige que os conteúdos escolares estejam conectados com os problemas reais, históricos e cotidianos dos educandos. Para Freire (1987; 2011), ensinar não é transmitir um conteúdo, mas provocar a curiosidade epistemológica, promover a problematização do mundo e fomentar a consciência crítica.

Portanto, a leitura do mundo, tal como emerge da fala de Maria Aparecida, não é um exercício individual de percepção, mas um ato profundamente político. Trata-se da capacidade de ler a vida cotidiana como expressão de contradições sociais e de desejar que o espaço escolar seja também lugar de compreensão e enfrentamento dessas contradições. Quando a escola se fecha à vida, ao contexto e

às vozes dos sujeitos, ela deixa de cumprir sua função democrática. A leitura do mundo, ao contrário, abre oportunidades para que o conhecimento escolar se articule à experiência vivida e, com isso, contribua para a construção de uma consciência crítica e transformadora.

Ainda, nesse contexto, a reflexão apresentada por Denise aprofunda a discussão sobre a distância entre os conteúdos matemáticos e a realidade vivida pelos educandos na EPJAI.

Denise: Apesar de não ter muita relação com a vida, eu entendo que pensar no salário, nos impostos que pagamos, na contribuição do INSS, também é matemática, muitas vezes eu sou contra tanto imposto, tanto desconto no salário de quem ganha menos. A matemática é um caminho para fazer cálculos e ver se isso está correto. Deve ajudar as pessoas a terem certeza desses cálculos e ir atrás dos seus direitos.

Com base nessa fala, entendemos que, embora ela reconheça que as aulas, em geral, não estabelecem vínculos diretos com sua experiência cotidiana, Denise relata uma compreensão crítica da função social da matemática, uma vez que para ela, essa área do conhecimento poderia ser um instrumento para analisar situações reais, como a estrutura do salário, os descontos obrigatórios, os impostos e a contribuição previdenciária. Sua fala revela que, mesmo diante de uma prática pedagógica que pouco dialoga com seu mundo, ela já realiza uma leitura crítica da realidade e identifica na matemática um possível aliado para a denúncia das injustiças e na busca por transformação.

Quando Denise afirma que a matemática pode ajudar “a ter certeza desses cálculos e ir atrás dos seus direitos”, ela atribui ao saber matemático uma função política, a de preparar os sujeitos a interpretar criticamente o sistema econômico e, com base nisso, agir sobre ele. Esse posicionamento vai ao encontro do que Freire (1967; 1987) propõe ao defender que o conhecimento não deve ser neutro nem desarticulado da vida, mas um meio de desenvolver a consciência crítica e mobilizar os sujeitos em direção à transformação do mundo.

A fala de Denise, portanto, contrasta com o modelo de aulas de matemática que, como apontaram Carina e Patrícia, se limita à apresentação de fórmulas e procedimentos sem sentido prático. Ela aponta para um outro caminho possível: aquele

em que a matemática não é apenas conteúdo a ser memorizado, mas linguagem para entender o funcionamento da sociedade, reconhecer injustiças e lutar por direitos. É justamente esse movimento, da denúncia à possibilidade de anúncio de outro mundo, que Freire (1987) compreende como parte fundamental da pedagogia do oprimido.

Nesse sentido, Denise não apenas realiza uma leitura do mundo a partir de sua vivência econômica, como também indica que a matemática poderia ser mobilizada como linguagem para interpretar e transformar essa realidade. Sua fala é potente porque propõe uma reconfiguração do lugar da matemática na escola, assim, ela deixaria de ser um conjunto de códigos distantes e se tornaria linguagem crítica para intervir no cotidiano e afirmar que é possível um outro mundo, com o auxílio da matemática.

Além disso, a fala de Denise exemplifica, de maneira bastante clara, o que Freire expressa ao afirmar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por ela continuamente reinterpretada” (Freire, 1982, p. 11). Ao reconhecer que temas como salário, impostos e contribuições ao INSS fazem parte da matemática, Denise parte de sua própria leitura do mundo para reinterpretar o conteúdo escolar. Mesmo afirmando que a matemática ensinada na escola pouco se relaciona com sua vida, ela demonstra compreender que esse conhecimento pode ser apropriado criticamente para analisar situações concretas que a afetam diretamente.

Ao propor que a matemática sirva *para “ter certeza desses cálculos e ir atrás dos seus direitos”*, Denise revela que sua experiência cotidiana, sua leitura do mundo, reorienta e ressignifica a leitura da palavra matemática. É por meio dessa vivência que ela projeta a matemática como instrumento de denúncia das injustiças e de afirmação de direitos, evidenciando o potencial transformador do saber quando construído de forma dialógica.

Em face do que discutimos nesta seção, consideramos que as falas das educandas da EPJAI revelam que a leitura do mundo precede e dá sentido à leitura da palavra, conforme propõe Freire (1969). Ao relatarem situações cotidianas que envolvem o uso da matemática, como o cálculo de medidas, o valor de dois pratos de comida ou a venda de bolos, demonstram que seus saberes não são apenas válidos, mas essenciais para compreender a função social da matemática. A partir de suas experiências, os estudantes evidenciam que o conhecimento matemático, longe de ser neutro ou técnico, está profundamente relacionado à vida e à transformação social, tornando-se uma linguagem de interpretação e intervenção no mundo.

Contudo, embora as educandas expressem esse saber vivido, os dados

indicam que as aulas de matemática na EPJAI frequentemente desconsideram essas experiências, assumindo uma abordagem descontextualizada e bancária. Essa ausência de diálogo, tanto entre o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo, quanto na relação entre educando-educadora, compromete o potencial emancipador da matemática, reduzindo-a a um conteúdo formal desvinculado da realidade. O contraste entre o que os educandos já sabem e o que lhes é ensinado evidencia a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça, valorize e parta das leituras do mundo que os sujeitos já fazem, possibilitando uma educação matemática transformadora.

Entendemos que a leitura do mundo constitui o ponto de partida para a compreensão crítica da realidade e para a possibilidade de propor transformações. Nessa perspectiva, ao analisarmos as falas dos educandos, percebemos que suas leituras do cotidiano revelam indícios de incômodo, desconforto e resistência. Essas falas, para nós, enquanto pesquisadores, configuram-se como denúncias, tanto das condições sociais em que vivem quanto da forma como as aulas de matemática têm sido conduzidas, especialmente no que diz respeito à ausência de diálogo, categoria que discutiremos na próxima seção.

5.2 Ausência do diálogo nas aulas de matemática na EPJAI

Ao analisar os dados produzidos em nossa pesquisa, observamos que os educandos expressaram seus apontamentos sobre o diálogo, mencionando-o com frequência, reconhecendo sua importância no processo educativo, tal como vimos na subseção anterior, a qual compreendemos que o diálogo é um elemento fundamental para a leitura do mundo dos estudantes. Com ele, possibilita-se que os estudantes façam denúncias de marcas de opressões de suas realidades, bem como de práticas bancárias nas aulas de matemática. Contudo, também identificamos, nas falas e nos encontros observados, momentos marcados pela sua ausência, o que revela uma contradição entre os desejos dos educandos, como serem escutados e manter relações dialógicas nas aulas de matemática e a realidade que vivenciam em sala de aula, na qual o diálogo e suas experiências muitas vezes não são considerados.

Segundo suas falas, esses espaços nem sempre favorecem a escuta atenta, elemento fundamental para que o diálogo se concretize de maneira crítica, reflexiva e transformadora. Diante disso, nesta subseção, discutiremos os dados que compõem a nossa segunda categoria de análise, a ausência do diálogo nas aulas de

matemática na EPJAI, considerando tanto o desejo e a relevância atribuídos ao diálogo pelas estudantes quanto às falas que denunciam sua ausência.

Nesse contexto, é importante rememorar que nesta subseção, assim como mencionado na seção do referencial teórico, entendemos a denúncia, com base em Freire (1987), sendo parte do processo dialógico de conscientização. Ele entende que a denúncia está ligada à capacidade crítica de perceber a realidade opressora e, a partir disso, denunciá-la como um passo necessário para a libertação. Ainda, para Freire (1987), quando os oprimidos passam a refletir criticamente sobre sua realidade (problematização) eles a conhecem de verdade. A partir daí, por meio da práxis (ação-reflexão-ação), eles denunciam a opressão que sofrem e anunciam a transformação que desejam. É um processo de conscientização e luta pela libertação.

Diante disso, consideramos as falas das educandas que apontam e criticam a ausência de diálogo como uma denúncia de situações desumanizadoras presentes nas aulas de matemática da EPJAI.

Maria Aparecida: São apenas em momentos que ficamos sem atividade, às vezes surge um ou outro assunto, mas nunca é articulado dessa forma que estamos falando aqui, agora.

Denise: As aulas de matemática não são um espaço para dialogar, não acontece isso aqui não [sic].

A partir dessas falas, podemos perceber que as educandas Maria Aparecida e Denise fazem uma denúncia, pois revelam de forma crítica uma realidade desumanizadora e excludente, vivenciada por elas no contexto da EPJAI. Assim, na primeira fala, revela-se a denúncia diante da superficialidade e a falta de intencionalidade nos momentos em que há espaço para diálogo. Ela aponta que, quando ocorrem relações dialógicas, é de forma esporádica, improvisada e não planejada. Nesse contexto, Freire (1987) entende que o diálogo deve ser uma prática intencional e estruturada no processo educativo, não ocorrendo de forma esporádica ou apenas em momentos de inatividade. Ele propõe uma educação dialógica, na qual educador e educando participam ativamente na construção do conhecimento, mediada por temas relevantes à realidade dos educandos.

Já a educanda Denise, menciona uma crítica à organização tradicional das

aulas de matemática, que não favorece o diálogo. Assim, entendemos que sua fala denuncia uma prática educativa bancária, na qual os conteúdos são transmitidos de forma vertical e autoritária, sem espaço para que os estudantes compartilhem saberes ou reflitam sobre o que aprendem, exatamente o oposto da práxis dialógica defendida por Freire. Ainda, a partir desse apontamento, entendemos que acontece o silenciamento da voz dos estudantes e a negação do espaço de escuta, uma vez que a educanda apresenta que o diálogo não acontece no espaço da sala de aula de matemática. Nesse contexto, a educanda Amanda, ainda, menciona que:

Amanda: O motivo eu não sei, talvez seja porque não acham que seja importante escutar, ou não têm tempo.

É possível identificar na fala da estudante, um sentimento de inconformidade pela ausência do diálogo nas aulas, como também por outro elemento essencial em um contexto de educação libertadora, a escuta. Assim, tal enunciado pode ser compreendido como denúncia, nos termos de Freire (1987), ao expressar uma realidade opressora que precisa ser superada.

Nesse contexto, a fala da educanda Amanda, marcada por uma suposição sobre os motivos da ausência de escuta nas aulas, revela mais do que uma simples dúvida: indica uma concepção crítica de que escutar os estudantes não é tratado como um elemento essencial no processo educativo. Essa constatação encontra ressonância nos apontamentos de Domite (2020) uma vez que, na lógica da educação bancária a escuta se torna desnecessária, pois o educador é visto como o detentor exclusivo do saber, enquanto o estudante é reduzido à condição de mero receptor de informações.

Assim, consideramos que, mesmo sem formular uma crítica explícita, Amanda levanta questões que indicam sua consciência sobre essa ausência: seria por falta de valorização da escuta? Ou por uma dinâmica escolar que não reserva tempo para escutar os sujeitos que aprendem? Tais indagações refletem uma sala de aula que privilegia a transmissão de conteúdos e o controle do tempo, em detrimento da escuta e da consideração da realidade dos educandos. Isso reforça o que Freire (1987) denuncia como característica de um ensino autoritário, no qual a dialogicidade, fundamento de uma prática educativa verdadeiramente libertadora, é suprimida.

Ainda, ao sugerir que talvez os professores “*não achem importante escutar*”, Amanda expressa, ainda que de forma indireta, um aspecto central da crítica

freireana: a negação da humanidade dos educandos quando suas vozes são desconsideradas. Essa omissão não é neutra, mas carrega implicações éticas e políticas, pois impede a construção de relações educativas baseadas na escuta, na troca e no reconhecimento do outro como sujeito histórico.

Desse modo, sua fala pode ser interpretada como uma denúncia da ausência de diálogo, mas também de escuta, esta, por sua vez, sendo essencial para que ocorram as relações dialógicas, como prática pedagógica, revelando a permanência de elementos da educação bancária que, segundo Freire (1987), precisam ser superados para que se construa uma educação voltada para a libertação, fundamentada na escuta, no respeito à alteridade e na valorização da experiência dos educandos. Além disso, a educanda Denise aponta que:

Denise: “Normalmente, tem pouco tempo para diálogo, nem com a gestão, nem com os professores, eles não deixam a gente [sic] falar muito... não entendem que trabalhamos, não entendem a nossa realidade e isso prejudica até se manter [sic] aqui na EJA”.

Nesse sentido, a estudante Denise aprofunda a crítica ao relatar que os estudantes têm pouco espaço para dialogar, tanto nas relações com os professores quanto com a gestão. Ao afirmar que “*não deixam a gente falar muito*” e que não há abertura para o diálogo, ela evidencia uma prática educativa que desconsidera as condições de vida e as necessidades dos sujeitos da EPJAI. Essa ausência de diálogo revela uma perspectiva de educação que não reconhece os educandos como sujeitos, o que vai na contramão da perspectiva dialógica defendida por Freire.

Ainda, a afirmação da educanda, “*não entendem que trabalhamos, não entendem a nossa realidade e isso prejudica até se manter aqui na EJA*”, revela uma crítica contundente à desconexão entre a escola e as experiências dos estudantes da EPJAI. Esse espaço é composto por sujeitos com histórias marcadas por interrupções escolares, jornadas exaustivas de trabalho, responsabilidades familiares e atravessamentos de gênero, raça e classe, conforme apresentamos. Assim, quando a escola ignora essas particularidades, reforça uma lógica de exclusão que dificulta a permanência e o envolvimento dos educandos com o processo formativo. Essa incompreensão, como aponta a educanda, compromete não apenas o acesso ao conhecimento, mas a própria continuidade no espaço escolar, o que é especialmente

grave em um campo educacional que tem preocupações com as particularidades desses sujeitos de direitos historicamente negados.

Assim, entendemos que a crítica expressa pela educanda Denise se configura como denúncia de uma estrutura escolar que ainda opera sob parâmetros que ignoram a complexidade da vida dos sujeitos da EPJAI. Essa ausência de compreensão, ou mesmo de interesse, em dialogar e reconhecer os estudantes em sua totalidade, fragiliza o vínculo com a escola e reforça a ideia de que ali não há espaço para suas vozes e histórias.

Ainda, essa crítica se insere diretamente na discussão sobre a ausência do diálogo, pois expressa a falta de escuta e de reconhecimento dos educandos como sujeitos do ato educativo. Para Freire (1987), o diálogo exige a valorização da palavra do outro e o compromisso ético de considerar sua realidade concreta. Quando a estudante afirma que “*não entendem*” suas condições de vida, denuncia que a escola falha em estabelecer relações pedagógicas dialógicas e humanizadoras. A ausência de diálogo, nesse caso, não se limita a uma falha comunicativa, mas aponta para uma estrutura que silencia, deslegitima e invisibiliza as vozes daqueles que vivem as opressões mais profundas. Assim, a fala da educanda expressa tanto a denúncia de uma prática desumanizadora quanto a urgência de uma escola que reconheça e dialogue com a vida real de seus estudantes.

Nesse viés, compreendemos que se evidencia a necessidade urgente de uma educação comprometida com a escuta e o diálogo, com a empatia e com a justiça social, uma educação que compreenda que permanecer na escola, para muitos sujeitos da EPJAI, não é um dado, mas uma conquista cotidiana, que exige acolhimento, flexibilidade e, sobretudo, respeito às suas trajetórias. Nesse sentido, a fala da educanda não apenas denuncia, mas também convoca a escola a assumir sua função libertadora, por meio do diálogo.

Entendemos, portanto, que a ausência do diálogo, tantas vezes mencionada pelas educandas, também evidencia indícios de um vazio de escuta. Para Freire (1987), o diálogo não existe sem a escuta, pois é por meio dela que o educador reconhece o outro como sujeito histórico e legítimo no ato educativo. Assim, a negação do diálogo nas aulas da EPJAI aponta também para uma prática que desconsidera o exercício ético e político da escuta, elemento imprescindível para a construção de uma educação dialógica.

Além do mais, Domite (2020) também fala sobre esse problema ao tratar a

educação bancária sob a ótica da escuta e da alteridade. Ela observa que esse modelo tradicional dispensa a escuta porque parte do pressuposto de que o educador é o único detentor do conhecimento, enquanto o estudante é tratado como alguém carente de saber, a quem se deve apenas transmitir informações. Nesse formato, a relação é vertical e excludente, portanto, silenciando os sujeitos aprendentes.

Dessa forma, quando as educandas mencionadas expressam suas considerações sobre a ausência de escuta e de diálogo, elas estão, ainda que de forma não sistematizada, evidenciando as marcas de uma estrutura bancária que ainda se faz presente em espaços da EPJAI. Ao trazerem à tona essa realidade, realizam uma ação crítica, que Freire (1987) entende como parte da práxis transformadora, uma vez que ela nomeia uma opressão vivida: a falta de escuta e compreensão da sua realidade de estudante-trabalhadora.

Assim, ao agir dessa maneira, Denise dá o primeiro passo para sua superação, pois, ao reconhecer criticamente a realidade, também realiza uma denúncia. Esse ato de ler sua realidade e denunciar situações que necessitam de transformação constitui, para Freire (1987), o início da práxis transformadora: pensar uma outra realidade. Ao verbalizar sua insatisfação, Denise não apenas relata um problema, mas convoca a escola a refletir, escutar e reconstruir sua prática educativa, fundamentando-se no diálogo e na valorização das experiências de seus sujeitos.

Assim, a fala dela denuncia uma prática que sugere perspectivas da educação bancária e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de uma educação centrada no respeito à experiência de vida do educando, na escuta, no diálogo. Assim, entendemos que as falas dessas estudantes, estão trazendo a denúncia de práticas desumanizadoras, como também o anúncio de outra educação possível, aquela que se fundamenta na escuta e no diálogo.

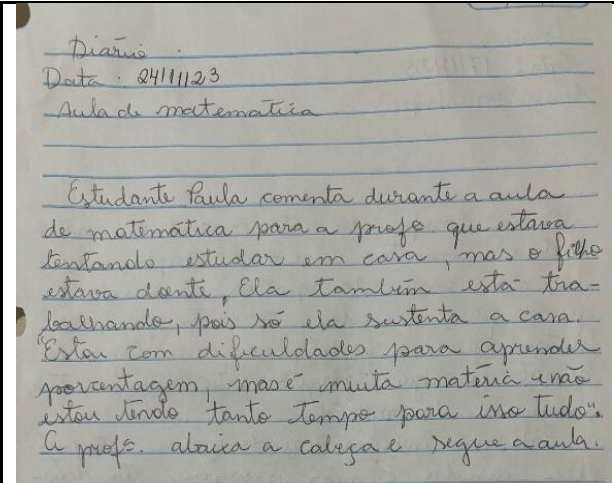
A escuta, na concepção de Freire (1967) e em interpretações posteriores como as de Domite (2020), é mais do que o ato de escutar, trata-se de uma atitude pedagógica e ética essencial para a construção de uma prática educativa realmente libertadora. As falas de Amanda e Denise revelam a ausência dessa escuta nas aulas de matemática da EPJAI, o que indica não apenas um problema comunicativo, mas a persistência de relações educativas marcadas pela verticalidade e pela negação da participação ativa dos educandos.

Portanto, a escuta não é acessório, mas condição para uma pedagogia que se baseia no diálogo, no respeito à alteridade e na valorização das experiências de

vida dos educandos. Ao nomearem a ausência da escuta e do diálogo, as educandas apontam para além de um problema pedagógico, como também sinalizam o desejo por uma outra forma de educar, uma educação que as reconheça como sujeitos históricos e participantes ativos na construção do saber.

Outro momento vivenciado por nós, quando acompanhamos as aulas, está descrito no quadro 22:

Quadro 22: Reescrita do diário de campo.

	Diário Data: 24/11/23 Aula de matemática Estudante Paula comenta durante a aula de matemática para a profª que estava tentando estudar em casa, mas o filho estava doente. Ela também está trabalhando, pois só ela sustenta a casa. “Estou com dificuldades para aprender porcentagem, mas é muita matéria e não estou tendo tanto tempo para isso tudo”. A profª abaixou a cabeça e seguiu a aula.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Tais anotações evidenciam de forma significativa a ausência de escuta e de diálogo em uma situação vivenciada na sala de aula. Quando a estudante Paula compartilha com a educadora as dificuldades enfrentadas para acompanhar os conteúdos de matemática, que entendemos ser decorrentes de sua sobrecarga com o trabalho, os cuidados com o filho doente e a responsabilidade pelo sustento da casa, ela não apenas expõe uma dificuldade de aprendizagem, mas também busca a escuta em sua condição de sujeito que vivencia múltiplas pressões. Sua fala expressa um pedido de reconhecimento, de empatia e, sobretudo, de abertura ao diálogo.

No entanto, a reação da educadora, ao abaixar a cabeça e retomar a aula sem dar resposta à estudante, o que evidencia uma prática que desconsidera a escuta como parte da aula de matemática. Tal postura revela uma ruptura na relação entre educadora-educando, pois ignora o contexto de vida da estudante e reduz a aula de matemática à simples transmissão de conteúdo. Assim, consideramos, que o silêncio da docente pode ser compreendido como reflexo de uma prática pedagógica que, mesmo sem intenção, reproduz características da educação bancária descrita por Freire (1987), na qual o conteúdo é depositado nos estudantes, sem considerar seus

contextos de vida, seus saberes prévios e suas condições concretas. O episódio registrado no diário de campo reforça o quanto a ausência do diálogo desumaniza a sala de aula e compromete a construção de uma educação libertadora, que problematiza a realidade dos sujeitos.

Ainda, essa cena corrobora diretamente ao que Freire (1969) chama de cultura do silêncio. Ao permanecer em silêncio, a atitude da educadora ali observada contribui para reproduzir um contexto de negação da palavra da educanda. A estudante, que busca verbalizar sua realidade e dificuldade, não é escutada, e sua fala não gera diálogo, nem acolhimento. Isso reforça a ideia de que sua experiência de vida não é pertinente ao espaço escolar, um exemplo típico do silenciamento simbólico que Freire (1967) denuncia.

Essa prática, também, se aproxima do que Freire (1987) critica como características da educação bancária: uma prática autoritária, centrada na educadora e indiferente à realidade concreta dos estudantes. Diante desse registro compreendemos que tal perspectiva adotada em sala de aula, também, pode ter como origem a cultura do silêncio, conforme Freire (1969) aponta, uma vez que, segundo o legado freireano, é uma condição social e histórica vivida pelos oprimidos, marcada pela negação da sua voz, da sua escuta, do diálogo e, sobretudo, da sua possibilidade de dizer o mundo¹⁹. Trata-se de um silenciamento imposto, não natural, que resulta da opressão sistemática e da desvalorização de saberes, experiências e expressões das pessoas oprimidas.

Ainda, Freire (1967) defende que a escuta é um ato profundamente ético e político, pois reconhecer a palavra do outro é reconhecer sua humanidade, sua história e sua capacidade de contribuir com o processo educativo. Quando essa escuta não acontece, a educação deixa de ser um espaço de libertação para se tornar uma experiência desumanizadora. O silêncio diante da fala de Paula não é neutro: ele reitera a lógica de uma escola que desvaloriza o diálogo e não se compromete com a construção de vínculos pedagógicos baseados na compreensão mútua e no respeito às trajetórias dos educandos.

Dessa forma, a cena retratada na nota de campo ilustra como a ausência de escuta e diálogo impede a criação de um ambiente educativo verdadeiramente transformador, ao contrário do que propõe o legado freireano. Ao silenciar a estudante, perde-se a oportunidade de fazer da sala de aula um espaço de acolhimento, de

¹⁹ Para Freire (1989) dizer o mundo é mais do que usar a fala: é nomear a realidade, compreendê-la criticamente e transformá-la.

partilha e de reconhecimento da realidade dos educandos.

Entendemos que a fala de Paula poderia ter sido acolhida como ponto de partida para um momento dialógico, no qual o conteúdo de porcentagem fosse relacionado à sua realidade, como o salário, o tempo de trabalho ou a gestão dos recursos no cotidiano. No entanto, a reação da educadora, que apenas abaixa a cabeça e segue com a aula, revela um fechamento ao diálogo e à possibilidade de tornar a aula um espaço de escuta, troca e empatia.

Apontamos que em face dessa discussão é necessário evidenciar que não consideramos que a prática adotada pela educadora seja de sua escolha ou responsabilidade. Assim, a atitude da professora ao não responder à fala de Paula e seguir com a aula sem acolher sua experiência, não deve ser reduzida a uma escolha individual ou entendida como fruto de insensibilidade pessoal. Trata-se, na verdade, da expressão de um modelo educacional historicamente construído, que privilegia a transmissão de conteúdos sobre o diálogo com a realidade dos educandos. Freire (1987) já mencionava que a escola, inserida em um contexto social opressor, frequentemente adota práticas que inibem a expressão dos sujeitos, promovendo uma educação bancária na qual o professor deposita conteúdos nos educandos, sem considerar seus saberes e vivências.

Assim, Freire (1987) afirma que o tempo dedicado ao diálogo é visto como perda de tempo e as experiências dos educandos são tratadas como desvios da aula. Freire (1987) reconhece que o educador, muitas vezes, também é vítima dessa estrutura, sendo condicionado a agir conforme os padrões impostos pelo sistema. Dito isso, reiteramos que a ausência de resposta à estudante não deve ser vista como culpa da professora, mas como resultado de uma formação docente e de uma organização escolar que ainda pouco valorizam a escuta, o diálogo e os conhecimentos que trazem de sua realidade para a sala de aula.

Ainda nesse cenário, trazemos a fala da educanda Denise que, além de denunciar a ausência da escuta e do diálogo, também apresenta falas significativas, de outras possibilidades nas aulas de matemática, que aqui entendemos como anúncio.

Denise: “A matemática é uma matéria muito difícil. Às vezes falta essa empatia, essa vontade de conversar, de nos deixar falar, falar de nós, porque temos dificuldades, onde [sic] não conseguem entender o que realmente queremos aprender. Para você ir em busca desse desejo, de você poder realizar, abrir a sua

mente para que você possa conquistar aquilo que você deseja, e também quando eu falo [sic]... A gente precisa de se reconhecer [sic]. **Eu gosto quando você sabe quem eu sou, a minha história, minha luta, minha cultura, minhas dores e meus sonhos.** A gente quer ser inspirado também. A matemática, também, deveria ser um meio de inspiração, de conhecimento sobre quem eu sou, minhas origens.”

A fala de Denise revela a necessidade de reconhecimento e de diálogo, destacando a importância da escuta durante as aulas de matemática. Ao afirmar que “às vezes falta essa empatia, essa vontade de conversar, de nos deixar falar”, Denise aponta para a ausência de espaço, para o reconhecimento das experiências e realidades dos estudantes, o que se distancia de uma educação transformadora. Freire (1987) coloca que a escuta é uma prática essencial para o processo pedagógico, pois implica o reconhecimento do educando como sujeito histórico e portador de saberes e não como um objeto passivo. Para ele o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática ética e política, em que o educador se dispõe a escutar o educando em sua totalidade (Freire, 1987).

Ao pedir para ser escutada e reconhecida, Denise propõe uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdos, incorporando as vivências, as dores, os sonhos e as culturas dos estudantes. Ela sugere que a matemática deve ser um meio não apenas de ensino de conteúdos, mas também de inspirar os educandos, conectando-se com suas realidades e contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade.

Além disso, entendemos que quando Denise afirma “*gosto quando você sabe quem eu sou, minha história, minha luta, minha cultura, minhas dores e meus sonhos*”, ela está pedindo um reconhecimento do sujeito, em diversos aspectos, como social, cultural e emocional. Nesse viés, Freire (1987) destaca que o ato educativo exige uma escuta mútua, respeito e amor, reconhecendo que o educando não é um receptor passivo, mas um sujeito na construção do saber. Para Freire, o reconhecimento da história do educando é essencial para que o ato educativo seja realmente libertador e promova a autonomia do estudante (Freire, 1987). A fala de Denise, portanto, configura-se como uma denúncia e um anúncio de transformação, ao sugerir a construção de uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que também abra espaço para os estudantes, suas histórias e seus sonhos.

Assim, consideramos que as educandas, durante as entrevistas, bem como em nossas notas do diário de campo, apresentaram suas denúncias de situações

consideradas desumanizadoras, como a ausência da escuta, do diálogo, ou seja, de aulas de matemática que negam o reconhecimento de suas realidades, impedindo que seja possível articular os conteúdos a serem trabalhados com suas realidades, mas também apresentam falas sugerindo anúncios. Entendemos que essas denúncias referem-se às situações-limite. Além disso, conforme já discutimos anteriormente, Freire (1987) entende que o conceito de situação-limite se refere às condições concretas de opressão e desumanização que os sujeitos enfrentam em suas realidades históricas. Essas situações representam obstáculos que parecem intransponíveis, mas que, ao serem reconhecidas criticamente pelos próprios sujeitos, podem se transformar em desafios, que podem ser enfrentados coletivamente, abrindo caminhos para a superação e a libertação.

Nesse viés, consideramos que as falas das educandas da EPJAI ilustram com clareza esse conceito, conforme Amanda, Denise e Maria Aparecida, apontam:

Amanda: Talvez seja porque não acham que seja importante escutar.

Denise: A matemática, também, deveria ser um meio de inspiração, de conhecimento sobre quem eu sou, minhas origens.

Maria Aparecida: Podia entrar em assuntos da nossa realidade. Entendo que o diálogo é esse momento de deixar nós falarmos [sic] da nossa vida, da nossa realidade, e assim, pensar em articular com a matemática. Eu acho que é caminho [sic] para o diálogo, para falar, escutar um com o outro [sic], né? Mas dificilmente isso acontece aqui, eu nunca vi em matemática, não [sic].

Nessa fala de Amanda, entendemos que a educanda evidencia um incômodo diante da ausência da escuta nas aulas, uma situação-limite imposta por uma estrutura escolar que não valoriza a escuta como parte do ato educativo. Ainda, Denise aprofunda essa crítica ao afirmar que falta empatia, reconhecimento e espaço para falar de si, de suas histórias e origens. Ela não apenas denuncia uma prática desumanizadora, como também expressa o desejo por uma outra forma de ensinar e aprender, mais dialógica e inspiradora.

Ademais, a fala da educanda Maria Aparecida expressa com clareza a vivência de um obstáculo concreto no contexto escolar: a ausência de diálogo nas

aulas de matemática. Ao sugerir que durante as aulas poderia abordar temas ligados à realidade dos estudantes, ela evidencia que o espaço da sala de aula desconsidera suas experiências de vida. Quando afirma que “*difficilmente isso acontece aqui, eu nunca vi em matemática, não*”, Maria Aparecida revela uma situação vivida, o impedimento da articulação entre saber escolar e saber da experiência, o que pode ser compreendido como uma situação-limite, à luz do legado freireano.

Tais situações são contextos marcados por condicionamentos históricos que, embora desafiadores, podem ser superados por meio da consciência crítica e da ação coletiva. A mobilização dessas educandas, que compartilham uma realidade opressora e passam a se reconhecer como sujeitos históricos, denuncia situações-limite e promove uma ação consciente, crítica e solidária, que rompe com o individualismo e aposta na construção de caminhos comuns.

Nesse sentido, a própria fala da educanda já se configura como uma forma de denúncia, ao nomear a exclusão de suas vivências da prática pedagógica. Mas também carrega, em si, um anúncio: o desejo por uma educação que acolha a palavra dos educandos, que escute suas histórias e as integre às aulas de matemática. Essa expectativa de articulação entre o mundo vivido e o conteúdo escolar aponta para uma concepção de diálogo que ultrapassa a troca de palavras e se realiza como um ato ético, estético e político, fundamentado no reconhecimento mútuo entre educadora-educando.

A proposta que emerge da fala de Maria Aparecida é, portanto, indício de uma práxis em potencial: um movimento de reflexão crítica que pode desdobrar-se em ação transformadora da realidade educativa (Freire, 1987). Ao reivindicar um espaço em que seja possível “falar da nossa vida, da nossa realidade” e articular isso ao conteúdo escolar, a educanda manifesta não apenas a crítica ao modelo vigente, como também vislumbra caminhos de superação, orientados por uma perspectiva dialógica e humanizadora.

Assim, esses relatos mostram que a ausência do diálogo, da escuta e do reconhecimento dos sujeitos constitui uma situação-limite vivida na escola. Contudo, ao nomearem essas ausências e expressarem o desejo por transformação, as educandas realizam um movimento que Freire (1987) chama de denúncia e anúncio. Elas passam a enxergar que esses limites não são imutáveis e, ao criticá-los, sinalizam a possibilidade de superá-los por meio da construção de uma educação baseada no diálogo, na escuta e na valorização da experiência dos sujeitos. Assim, as falas das educandas tornam-se expressão viva da pedagogia do oprimido,

discutida por Freire (1987). Nesse sentido, elas não apenas vivem a opressão, mas começam a desvelá-la, compreendê-la e buscar superá-la, mobilizando consciência crítica e esperança na transformação.

Entendemos que as falas das educandas revelam um esforço claro de se engajar em uma prática dialógica, ainda que esse diálogo muitas vezes não se concretize. Elas expressam o desejo de serem escutadas, de compartilharem suas vivências e de relacionarem os conteúdos escolares, como a matemática, com suas realidades. No entanto, o espaço escolar que habitam raramente favorece essa escuta. A ausência do diálogo, portanto, não se deve à falta de iniciativa por parte dos estudantes, mas à negação sistemática de sua voz por uma estrutura educativa que pouco reconhece sua condição de sujeitos históricos.

Nesse sentido, a partir do legado freireano, esse contexto pode ser compreendido à luz do conceito de comportamento inautêntico do oprimido. Freire (1987) explica que, em uma realidade opressora, os oprimidos muitas vezes têm suas ações condicionadas pelas imposições do opressor, o que dificulta a expressão plena de sua subjetividade. Assim, o silêncio dos educandos durante as aulas não representa ausência de desejo pelo diálogo, mas é resultado de uma estrutura que não lhes concede esse direito. Como afirma Freire (1987), a libertação exige a superação dessa inautenticidade, permitindo que o sujeito oprimido possa, gradualmente, retomar a autoria de sua existência e de sua fala.

Nesse contexto, quando as educandas Denise e Maria Aparecida mencionam que:

Denise: [...] eles não deixam a gente [sic] falar muito [...]

Maria Aparecida: [...] dificilmente isso acontece aqui [...]

Entendemos, que as educandas Denise e Maria Aparecida não estão se recusando a dialogar, ao contrário, elas denunciam a ausência de abertura para a escuta e o diálogo e revelam que, mesmo quando tentam, não encontram espaço para isso. Ao reivindicar o diálogo, a escuta, o reconhecimento de suas histórias e o vínculo entre a matemática e suas realidades, as educandas não apenas denunciam a lógica excludente da escola, como também anunciam outras possibilidades. Elas atuam como sujeitos que buscam superar a situação-limite imposta pela estrutura escolar autoritária.

Nesse contexto, como sujeitos históricos, iniciam o processo de desvelamento da realidade, assim, as educandas buscam romper com a aceitação passiva do mundo como ele é e passam a enxergar suas contradições, injustiças e possibilidades de transformação e, assim, mostram que o silêncio a que são submetidas não é natural, mas imposto, e que, ao contrário do que pode parecer, elas querem falar, participar, transformar.

Nesse sentido, as falas de Denise e Maria Aparecida revelam uma crítica à estrutura escolar que perpetua práticas autoritárias e excludentes. Essa realidade remete à concepção de educação bancária criticada por Freire (1987), na qual o professor é o único detentor do saber e o aluno é um mero receptor passivo de informações, sem espaço para questionar ou relacionar o conteúdo com sua própria realidade. Ao reivindicarem o direito de falar e serem escutadas, as educandas desafiam essa lógica opressora e apontam para a necessidade de uma educação dialógica, que reconheça os educandos como sujeitos e valorize suas experiências e saberes.

Ainda, as experiências de Maria Aparecida e Carina aprofundam a compreensão das barreiras enfrentadas por mulheres negras na educação.

Maria Aparecida: Nós que hoje estamos na EJA, já viemos de momentos da nossa vida que algo foi negado. Eu sei que parei de estudar por questões econômicas, que minha família enfrentava, mas eu não tive nenhuma ajuda por parte do governo que me desse alguma ajuda para eu voltar para a escola quando era mais nova, porque tive que trabalhar para ajudar em casa. Por isso, eu acho que hoje dialogar é tão importante, é um jeito das pessoas saberem da nossa vida, dos professores saberem e assim, nos ajudar a nos manter nesse caminho da escola.

Carina: Eu acho que um dos motivos de sair da escola, quando deixei de estudar, foi a falta de tentativa da escola também em me ajudar, eu tinha filho já, às vezes chegava atrasado e não me deixavam entrar. Porque eu cuidava do meu filho, amamentava, trabalhava e isso me desanimava demais, então eu preferi sair, sem a escola me escutar. Só perguntavam por que eu chegava tarde e falavam que desse jeito não ia dar certo, porque a escola tinha regras. Eu tinha que trabalhar, porque eu era mãe solteira e meus pais não tinham tantas condições. Então saí da escola, mas hoje eu voltei, né [sic].

Suas trajetórias, marcadas por interseções de gênero, raça e classe, ilustram como a falta de apoio institucional e a rigidez das normas escolares contribuem para o afastamento dessas mulheres da escola. A ausência de diálogo e escuta nas instituições educacionais não apenas silencia suas vozes, como também perpetua desigualdades estruturais. Conforme discutido por Arroyo (2017), é fundamental reconhecer as experiências e saberes das educandas como elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas. Compreender e valorizar as vivências de Maria Aparecida e Carina é essencial para promover uma educação que reconheça e enfrente as múltiplas formas de opressão presentes na sociedade.

As falas de Maria Aparecida e Carina evidenciam que os processos de exclusão escolar que enfrentaram não foram pontuais, mas estruturais e historicamente produzidos. Ambas são mulheres e como tantas outras educandas da EPJAI, negras ou marcadas pelas interseções entre gênero, raça e classe, carregam histórias atravessadas por múltiplas negações. Quando narram que precisaram abandonar a escola para trabalhar, cuidar dos filhos ou enfrentar a falta de apoio, revelam um cenário em que suas vidas não foram escutadas nem acolhidas pela instituição escolar. A ausência de diálogo, nesse contexto, aparece como um mecanismo de manutenção da opressão, como aponta Freire (1987), pois silenciar essas mulheres é desconsiderar sua história, suas lutas e seus saberes. Ao dizer que *“dialogar é tão importante”* porque permite que os educadores conheçam suas trajetórias, Maria Aparecida afirma a urgência de uma escola que as reconheça como sujeitas da sua própria educação.

Enquanto pesquisadores, percebemos que a ausência de diálogo nas aulas de matemática na EPJAI não se trata apenas de uma limitação didática, mas de uma questão política e ética profundamente enraizada nas formas como as relações dialógicas educador-educando tem sido historicamente legitimadas. Carina, ao relatar que foi impedida de entrar na escola por chegar atrasada enquanto amamentava e trabalhava, aponta para a rigidez de uma escola que insiste em não escutar mulheres como ela, mães, trabalhadoras e periféricas.

Assim, ao invés de construir pontes, a escola reproduz barreiras, reafirmando uma lógica excludente e normativa que nega às mulheres negras o direito de aprender e de ser reconhecidas. Nesse contexto, Arroyo (2017) e Oliveira (2004) nos ajudam a compreender como essas mulheres carregam consigo não apenas marcas de opressão,

como também potências, trajetórias de resistência e desejo de permanecer na escola. No entanto, para que isso aconteça, é preciso escutá-las de verdade, e isso só é possível por meio de um diálogo comprometido com a equidade e a justiça.

Assim, dialogar com essas educandas é mais do que um recurso metodológico, é um ato político que exige escuta, humildade e compromisso com a transformação da prática educativa. Como lembra Fonseca (2022), a EPJAI precisa ser espaço de reconhecimento e reconstrução da identidade de sujeitos historicamente oprimidos. Quando essas mulheres reivindicam o direito à palavra e à escuta, estão também anunciando a possibilidade de uma outra escola: uma escola que reconheça suas existências, que valorize suas experiências e que compreenda que ensinar matemática também é falar de vida, de histórias silenciadas e de corpos historicamente marcados pela exclusão. Como pesquisadores comprometidos com uma educação matemática transformadora e libertadora, entendemos que escutar essas vozes é uma exigência para que possamos construir práticas mais justas, mais humanas e dialógicas.

Cabe ressaltar que a ausência de práticas dialógicas nas aulas relatadas pelas educandas não deve ser atribuída, de forma isolada, à atuação da educadora, conforme mencionado anteriormente. Tal realidade está inserida em um contexto escolar mais amplo, marcado por estruturas que reforçam uma lógica pedagógica passiva, semelhante àquela que Freire (1987) critica como educação bancária. Diversos fatores podem contribuir para essa configuração, como a pressão por cumprimento de conteúdos, a centralidade em avaliações padronizadas, a exigência por índices de rendimento e o pouco tempo disponível para o planejamento de propostas pedagógicas mais abertas ao diálogo.

Assim, essa combinação de elementos institucionais acaba limitando a possibilidade de uma escuta, de relações dialógicas e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos de saber. Nesse contexto, a ausência do diálogo se relaciona mais com condicionantes sistêmicos do que com escolhas individuais da docente, revelando a urgência de repensar os modos de organização da escola para que práticas libertadoras possam de fato emergir.

Nesse viés, esses apontamentos convergem com o que Silva e Franco (2021) destacam, uma vez que, segundo os autores, desde a antiguidade até os dias atuais, tem predominado a ausência de diálogo no processo educativo, o que contribui para perpetuar condições de desigualdade, dominação e exclusão. Além disso, Freire (1987) critica as práticas não dialógicas, argumentando que podem gerar

consequências graves, como desumanização, dominação e perda da liberdade.

A análise das falas das educandas e dos registros em diário de campo evidencia de forma contundente a ausência do diálogo nas aulas de matemática da EPJAI, revelando práticas que se distanciam de uma perspectiva dialógica e libertadora, tal como propõe Freire (1987; 2011). As críticas expressas pelas estudantes não se limitam à constatação de uma lacuna comunicacional, mas assumem o caráter de denúncia, nos termos freireanos, ao indicarem situações desumanizadoras vivenciadas na EPJAI, como a negação da escuta e do diálogo. Essa negação, como aponta Freire (1987), configura-se como um obstáculo à práxis educativa e como expressão da lógica bancária de ensino. As falas das educandas, ao nomearem tais ausências e explicitarem o desejo por uma escuta atenta e por aulas que dialoguem com suas realidades, tornam-se também anúncios de outra educação possível.

Nesse sentido, ao partilharem suas experiências, dores e aspirações, as educandas apontam para a necessidade de uma educação que reconheça seus saberes, suas histórias e condições de vida como partes legítimas do ato educativo. Essa movimentação crítica configura-se, ainda, como expressão de denúncia e anúncio, a denúncia revelando o que precisa ser superado; o anúncio, projetando o que pode ser construído. É a partir dessas falas-denúncia, permeadas pela busca por transformação da realidade e reconhecimento, que identificamos também enunciados que se configuram como anúncios, sobretudo por meio da assunção, como veremos na próxima subseção.

5.3 O processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI: do reconhecimento de si ao anúncio de um mundo possível

Nesta subseção, propomos uma análise dos dados que compõem a terceira categoria de nossa pesquisa: o processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI. Compreendemos esse conceito, à luz da literatura freireana, como um processo em que o sujeito se reconhece em sua incompletude, em sua condição histórica e em sua potência de transformação. No contexto da EPJAI e, mais especificamente, das aulas de matemática, identificamos, nas falas dos educandos, o desejo de assumir-se como sujeitos na construção de saberes e de futuros. No entanto, esse anseio muitas vezes se confronta com práticas pedagógicas ainda marcadas pela ausência de diálogo, o que limita a materialização plena desse

movimento de assunção.

Como discutido no referencial teórico, o conceito de assunção está profundamente articulado a outros elementos do pensamento freireano, como a leitura do mundo, a denúncia e o anúncio. Esses conceitos, em sua relação dinâmica, ajudam a compreender como os sujeitos constroem, em meio a suas experiências e contradições, processos de tomada de consciência e responsabilização. Essa articulação também se revelou fundamental na análise dos dados, pois permitiu compreender a assunção a partir do modo como os educandos interpretam, criticam e transformam suas realidades.

A escuta atenta das falas dos educandos revelou um desejo latente, e por vezes explícito, de assumirem-se como sujeitos do processo educativo. Este desejo manifesta-se nas denúncias de práticas desumanizadoras, nas inquietações em relação à própria trajetória de vida, nos sonhos projetados e nos anúncios de um outro mundo possível. É importante evitar a compreensão da assunção como um passo inicial ou como parte de um processo linear e mecânico. Inspirados pelo legado freireano, entendemos que a assunção emerge de forma dinâmica, em meio às experiências de leitura crítica do mundo e à denúncia das condições opressoras, uma vez que esse processo faz parte da conscientização.

Nesse contexto, Freire (1987, p. 47) afirma que “a conscientização é um processo dinâmico, em que os homens, refletindo sobre sua própria realidade, vão tomando consciência de que são capazes de transformá-la”. A assunção, portanto, não deve ser compreendida como uma etapa inaugural ou linear, mas como um movimento que emerge no entrelaçamento de práticas como a leitura crítica do mundo, a denúncia das injustiças, o anúncio de novos possíveis, a escuta e o diálogo autêntico. É nesse processo que o sujeito se reconhece em sua historicidade e, sobretudo, assume-se como sujeito capaz de intervir e transformar a realidade que o cerca.

Assim, compreendemos que a assunção representa o momento em que o sujeito se reconhece como parte do problema e, sobretudo, como parte da solução, assumindo a responsabilidade de transformar aquilo que antes denunciava. Esse processo é, portanto, o ponto de inflexão entre a denúncia e o anúncio, é a virada subjetiva e ética que antecede a ação transformadora.

Nesse viés, esse duplo gesto, reconhecer-se e assumir-se, está no cerne da proposta freireana. Freire (2019) nos lembra que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros, mas o reconhecimento de nossa dignidade e do nosso

poder de criar e recriar o mundo” (Freire, 2019, p. 69). Ao assumir-se, o sujeito se recusa a permanecer no lugar de objeto da opressão e se posiciona como autor de sua própria história.

Essa virada ética e subjetiva que caracteriza a assunção, conforme compreendida na perspectiva freireana, implica um deslocamento fundamental: o sujeito deixa de ser apenas aquele que sofre o mundo para tornar-se aquele que o lê criticamente e se compromete com sua transformação. Trata-se de uma passagem do estado de denúncia, em que o sujeito identifica as estruturas que o oprimem, para o anúncio, que é a projeção concreta de outro modo de existir. Nesse sentido, a assunção é mais do que tomada de consciência; é apropriação da realidade como tarefa. Como nos lembra Freire (2000, p. 66), “a denúncia de uma situação desumanizante não pode parar no puro gesto de denúncia. Ela deve se abrir para o anúncio de sua superação, para a possibilidade de transformação da realidade”.

Assim, é nesse intervalo que a assunção se firma: quando o sujeito, ao reconhecer a injustiça que o afeta, compreende-se como responsável, com outros, por superá-la. Por isso, a assunção carrega um profundo compromisso ético, pois exige do sujeito não apenas saber de sua condição, mas responder a ela com ação consciente e transformadora. É o que Freire (1987, p. 45) chama de práxis, “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, assumir-se como sujeito histórico é atravessar esse limiar entre a dor e a possibilidade, entre o silêncio imposto e a palavra insurgente, entre a realidade dada e o mundo que se quer construir.

Essa compreensão do processo de assunção como algo que se realiza na relação com o outro revela-se com potência na fala de Rafaela:

Rafaela: Não tem como ser uma pessoa no mundo se a gente não escuta o outro, **a gente sempre faz parte da história do outro**, de quem ele é.

No apontamento da estudante, ressoa uma sabedoria forjada na vivência, o reconhecimento de que o ser humano não se constitui no isolamento, mas na abertura ao outro, não como ameaça, mas como possibilidade de humanização. Freire (2019) nos rememora que o *eu* se constitui na relação com o *tu* e que esse encontro, verdadeiro e comprometido, é a base de toda práxis libertadora. A fala de Rafaela traduz precisamente essa possibilidade, pois ser no mundo implica estar com o mundo e com os outros que o habitam; implica, portanto, escutar, acolher e reconhecer a

presença do outro como constitutiva de si.

A assunção, nesse horizonte, não é um processo individualista, nem uma forma de autoafirmação desvinculada do coletivo. Ao contrário, ela se dá no diálogo, na medida em que o sujeito, ao assumir a si mesmo, o faz diante e com o outro, e não apesar dele. É nessa relação *eu-tu*, fundada no respeito, na escuta e na abertura, que a assunção se concretiza como experiência ética. Compreendemos, nesse contexto, que a fala de Rafaela aponta para essa possibilidade: ao escutarmos o outro, nos implicamos em sua história e, ao fazê-lo, permitimos também que ele habite a nossa.

No contexto das aulas de matemática, essa compreensão impõe tanto denúncias quanto anúncios. Denúncias, porque exige a superação de práticas que silenciam os educandos, negando-lhes o direito à palavra. Anúncios, porque aponta para uma educação em que a escuta, o diálogo e a partilha não são acessórios metodológicos, mas fundamentos ético-políticos. Quando Rafaela afirma que não há como ser pessoa sem escutar o outro, ela denuncia a solidão imposta por práticas pedagógicas desumanizantes e, ao mesmo tempo, anuncia um outro modo possível de ser no mundo, um modo em que o *eu* e o *tu* se encontram para transformar, juntos, a realidade.

Além do mais, a afirmação de Rafaela, ao destacar que não é possível ser pessoa sem escutar o outro, ecoa profundamente a crítica freireana às práticas pedagógicas desumanizantes. Freire (1987) lembra que a desumanização não é apenas uma possibilidade histórica, mas uma realidade vivida, que fere o ser dos oprimidos e, paradoxalmente, desumaniza também aqueles que oprimem. Nesse sentido, a denúncia presente na fala da estudante evidencia como o silêncio imposto nas práticas escolares retira dos sujeitos a condição de se afirmarem plenamente como humanos. No entanto, há também um anúncio: ao reivindicar a escuta como condição para o diálogo, Rafaela projeta a possibilidade de uma relação pedagógica em que o *eu* e o *tu* se reconhecem como inacabados e se abrem ao encontro para, juntos, recriar o mundo. Trata-se de uma leitura freireana do diálogo como prática humanizadora, que se contrapõe ao isolamento e à solidão impostos pela lógica opressora.

Dessa forma, a fala de Rafaela, ao mesmo tempo em que anuncia a potência transformadora da escuta e do diálogo, também nos remete ao núcleo da reflexão freireana sobre a condição humana. Sua percepção de que o *eu* só se realiza no encontro com o outro evidencia que a luta pela humanização exige o reconhecimento mútuo, deslocando a educação de uma prática técnica para uma prática existencial e política.

Nesse sentido, Freire (1987) aponta que a desumanização, ainda que não seja destino ontológico, é realidade histórica. Oprimidos e opressores estão imersos em relações que negam a humanidade e a luta pela libertação passa pela recuperação da humanidade negada (Freire, 1987). A fala de Rafaela ecoa essa perspectiva: ao destacar que *“a gente sempre faz parte da história do outro”*, ela reconhece que a própria humanização só é possível no encontro dialógico, no reconhecimento mútuo. É nesse ponto que o diálogo se torna exigência ontológica, não apenas um método pedagógico, mas condição para que homens e mulheres se constituam como sujeitos de história.

Nesse horizonte, a assunção de si implica compreender-se como ser de relação, assumir a própria condição de sujeito inacabado que necessita do outro para ser mais. Não se trata de uma submissão, mas de um ato político de reconhecimento mútuo. Quando Rafaela enuncia a importância de escutar, ela denuncia as experiências escolares em que a voz do educando é silenciada e anuncia uma outra pedagogia possível: aquela em que todos participam da construção da história comum.

Assim, sua fala se aproxima da crítica freireana à lógica bancária da educação, em que não há espaço para escuta e para o reconhecimento da palavra do oprimido. Ao reivindicar a escuta, Rafaela nos lembra que o caminho da libertação passa pela re-humanização coletiva, em que cada sujeito assume a si mesmo como parte de um nós. A assunção de si, portanto, não é um ato solitário, mas um gesto ético e político de reconhecimento de si e do outro como sujeitos históricos, capazes de transformar o mundo.

Os educandos da EPJAI, mesmo diante de práticas pedagógicas que os silenciam, demonstram com força esse desejo de assunção. Ao denunciarem a ausência de diálogo nas aulas de matemática, eles não se limitam à crítica; muitos apontam alternativas, expressam sonhos, desejos de mudança e se colocam como sujeitos desse processo. Carina, Eduardo, Denise, Maria Aparecida, Amanda, Patrícia e Rafaela não falam apenas de si, mas falam de todos aqueles que foram calados e falam com a esperança de que suas vozes sejam escutadas e levadas em consideração.

Nesse contexto, Carina, menciona que:

Carina: *A gente precisa ser acreditada, a gente precisa do espaço para falar, para mostrar que somos alguém aqui também.*

Compreendemos que a educanda exprime uma profunda carência de

reconhecimento. Sua fala denuncia o silenciamento histórico e cotidiano imposto às mulheres, especialmente às mulheres da EPJAI. Ao mencionar que precisa ser acreditada, Carina reivindica algo que é mais que confiança, ela deseja ser vista, valorizada, reconhecida como alguém que tem o que dizer, o que pensar, o que ensinar. Nesse viés, consideramos que é um ato de assunção, porque pressupõe o rompimento com a posição de subalternidade imposta e o anúncio de uma nova identidade, a de sujeito epistêmico.

Assim, quando Carina afirma que “*a gente precisa ser acreditada*”, ela expressa mais do que uma insatisfação com a dinâmica da sala de aula, mas, entendemos que a educanda aponta um movimento profundo de assunção de si. Ao reivindicar o direito à fala e ao reconhecimento, ela se posiciona como alguém que recusa o lugar da invisibilidade, tão frequentemente imposto às mulheres e, de modo particular, às mulheres da EPJAI. Nesse contexto, trata-se de anunciar-se como sujeito que pensa, que sente, que interpreta o mundo. Assim, reconhecendo-se a si mesma como alguém que tem o direito e a potência de existir plenamente.

Esse desejo por reconhecimento expresso por Carina ressoa com as análises de Andrade e Custódio (2020), que destacam como as mulheres negras, na EPJAI, enfrentam um duplo silenciamento: de classe e de raça. Ao reivindicar o direito à palavra e à escuta, Carina rompe com a condição histórica de invisibilidade que recai especialmente sobre as mulheres negras trabalhadoras, frequentemente relegadas a posições subalternas dentro e fora do espaço escolar. Para esses autores, reconhecer essa trajetória marcada por opressões interseccionadas é condição para que a educação cumpra seu papel emancipador.

Esse movimento corrobora o legado freireano, o qual nos rememora que a assunção de si é condição para que o sujeito possa romper com a lógica da opressão. É quando o oprimido, tomando consciência de sua situação e de sua dignidade, recusa o silêncio imposto e se apropria de sua palavra. A fala de Carina, nesse sentido, é uma atitude inaugural, uma vez que ela rompe com a lógica de uma realidade opressora, a qual foi submetida e anuncia-se como alguém que sabe, que questiona, que contribui. Sua palavra é o prenúncio de uma nova postura diante do mundo, sendo a de sujeito que não apenas vive as contradições, mas que as compreende e as denuncia.

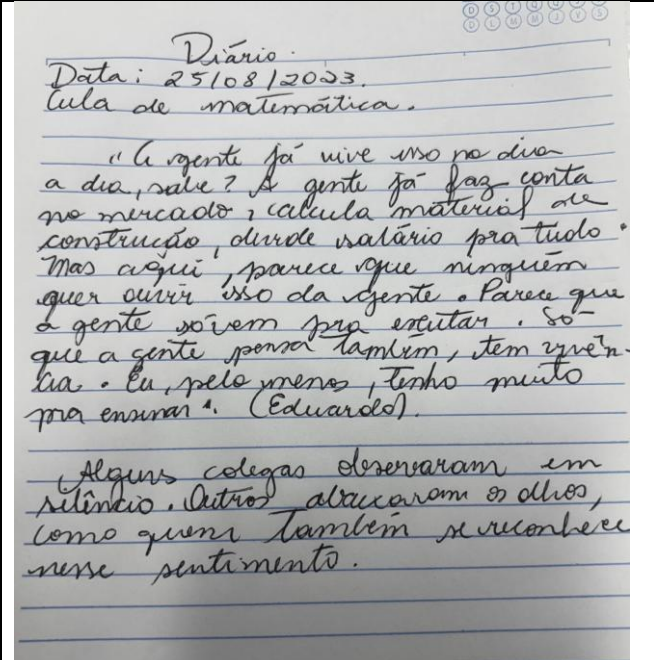
Assumir-se, para Freire (2019), é perceber-se inacabado, mas capaz de intervir. Quando Carina diz que precisa ser acreditada, ela reconhece que tem algo a

dizer e que esse dizer importa. É um momento de deslocamento, de objeto da educação para sujeito da história. Essa assunção de si, como consciência que se expande, abre caminho para novos modos de estar na escola e de aprender, inclusive aprender matemática. Consideramos que a fala de Carina nos diz que, antes mesmo do conteúdo, há um clamor por dignidade, por escuta, por humanidade. É essa escuta que pode fundar uma prática pedagógica dialógica e libertadora.

Desse modo, o que se expressa aqui não é apenas uma queixa, mas o início de uma reconstrução de identidade. Carina deixa de ser apenas estudante, para ser mulher, trabalhadora, mãe, pensadora e tudo isso ao mesmo tempo. Sua palavra é uma autoafirmação que desestabiliza o silêncio imposto e convida a escola a repensar suas práticas. Ao se assumir como alguém que deve ser escutada, ela abre uma fresta pela qual pode entrar um outro modo de ensinar, de aprender e de viver.

Ainda nesse contexto, durante uma aula de matemática, após uma breve explanação sobre porcentagem e um exercício relacionado ao preço de produtos no mercado, a educadora, após resolver os cálculos no quadro com os estudantes, perguntou se alguém tinha alguma dúvida ou gostaria de falar algo sobre o conteúdo. Nesse contexto, Eduardo, até então calado em outras aulas, pediu a palavra e, olhando para os colegas e para mim, afirmou:

Quadro 23: Reescrita do diário de campo.

	Diário Data: 25/08/2023 Aula de matemática. "A gente já vive isso no dia a dia, sabe? A gente faz conta no mercado, calcula material de construção, divide salário pra tudo. Mas aqui, parece que ninguém quer ouvir isso da gente. Parece que a gente só vem pra escutar. Só que a gente pensa também, tem vivência. Eu, pelo menos, tenho muito pra ensinar" (Eduardo). Alguns colegas observaram em silêncio. Outros abaixaram os olhos, como quem também se reconhece nesse sentimento.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Compreendemos, a partir dessa nota, que a fala de Eduardo, dirigida à sala como um todo, representa com força o movimento de assunção de si, que ultrapassa o plano individual para se tornar um momento coletivo e pedagógico. Ao afirmar que “*tem muito pra ensinar*”, Eduardo rompe com o lugar passivo que historicamente foi atribuído aos sujeitos da EPJAI. Ele não apenas deseja participar, mas se posiciona como alguém cuja vivência é reconhecida como conhecimento legítimo, desafiando a lógica tradicional da autoridade do saber escolar. Esse é um momento potente de deslocamento, visto que, o estudante Eduardo deixa de ser objeto da transmissão de conteúdo para se anunciar como sujeito que questiona, que propõe, que se posiciona. Ao dizer que “*parece que ninguém quer ouvir isso da gente*”, ele denuncia a lógica bancária das aulas e propõe, ainda que implicitamente, uma educação baseada no diálogo e na escuta.

Como Freire (2019) nos aponta, a assunção de si é condição para o rompimento com a opressão. É quando o oprimido toma consciência de sua humanidade e de sua capacidade de pensar o mundo, que ele se recusa a continuar silenciado. A fala de Eduardo é, portanto, insurgente, ela revela um sujeito que não mais aceita ser invisível e que se pronuncia diante dos colegas e da educadora para exigir reconhecimento.

Consideramos, assim, que essa fala para nós, também, é um ato político (Freire, 1987), pois afirma a dignidade de uma trajetória marcada pelo trabalho, pela luta, pela matemática, a partir de sua realidade. Eduardo inscreve na aula de matemática um saber que não vem dos livros, mas da lida diária com o seu contexto, com o salário que não dá, com o cimento que falta, uma vez que ele é pedreiro, com a conta que precisa fechar no fim do mês.

Ao se assumir publicamente, o educando Eduardo convida os colegas da sala de aula de matemática a se repensarem enquanto sujeitos. Ele desestabiliza a autoridade unilateral do saber escolar e propõe um novo modo de ensinar e aprender, fundado na escuta, no diálogo, na troca e no reconhecimento mútuo. É o mesmo movimento que Carina realiza ao dizer que precisa ser acreditada, o de sujeitos que, ao se reconhecerem como pensantes, exigem também serem reconhecidos como tal. A assunção de si, assim, não é um momento isolado, é um processo coletivo de humanização e de reconstrução da própria identidade como sujeito de direitos, de saber e de história.

Essa mesma busca de reconhecimento aparece em Denise, quando afirma:

Denise: Eu acho que as aulas de matemática não são um momento de falar de nós, dos meus desafios, dos sonhos, do que espero daqui a um tempo. Acredito que deve ter [sic] muitas relações, mas a escola tem esse bloqueio.

Ao afirmar que *“as aulas de matemática não são um momento de falar de nós, dos meus desafios, dos sonhos, do que espero daqui a um tempo”*, compreendemos que Denise realiza um apontamento potente de assunção de si. Sua fala evidencia que ela já iniciou um processo de olhar para si mesma como sujeito de desejos, de expectativas, de uma história que merece ser considerada. Denise não está negando a matemática, mas sim afirmando, com clareza, que deseja viver uma experiência escolar que reconheça, enquanto um ser, corpo, pensamento, afetos, memórias, sonhos.

Nesse viés, Freire (1987) nos aponta que o ser humano é um ser de práxis, que se refaz no movimento de refletir e agir sobre o mundo. A fala de Denise carrega exatamente essa potência, ao identificar que há um *“bloqueio”* na escola, ela está também revelando sua percepção crítica da realidade. Não é uma recusa ao saber, mas à forma como esse saber tem sido separado da vida. A matemática, nessa lógica escolar tradicional, torna-se um componente sem sentido, indiferente às experiências e subjetividades dos educandos. E Denise, ao nomear essa ruptura entre o conteúdo e a existência, ou seja, à realidade, dá um passo essencial na direção de sua própria humanização.

Trata-se, aqui, de um movimento claro de assunção de si, uma vez que Denise não apenas enuncia sua ausência de pertencimento, mas reivindica a legitimidade de seus sonhos e de sua trajetória como parte do processo educativo. Ela reconhece que há algo mais que deveria estar presente na aula, sua própria história, sua voz, seus desafios e, ao fazer isso, se posiciona como sujeito que deseja e merece ser considerado. Esse movimento, segundo Freire (1987), é profundamente transformador, pois rompe com a lógica da adaptação e inaugura uma postura crítica e afirmativa. Nesse contexto, Freire (1987, p. 44) menciona que *“a adaptação à realidade, feita de maneira acrítica, é sinal de alienação e não de liberdade. [...] Os homens se libertam em comunhão”*.

As aulas de matemática, bem como a escola que, como ela denuncia, silencia os sonhos e bloqueia as expressões do *“eu”*, é a mesma que impede a plenitude do aprendizado. Quando Denise aponta essa ausência, ela denuncia uma

falha metodológica, como também, uma negação de sua existência como sujeito. Ao fazer isso, ela se assume como alguém que sabe que há mais para ser vivido e aprendido e que esse “mais” passa por sua história, seus sonhos e sua presença.

Portanto, a fala de Denise não é só uma crítica, mas é um anúncio. Ela anuncia que quer uma escola onde caibam os afetos, as dúvidas, os futuros possíveis. Ela se reconhece como alguém que tem o direito de ser escutada e esse reconhecimento de si mesma como mulher, estudante e sonhadora, constitui um poderoso ato de assunção de si, que desafia a estrutura das aulas e da escola, convidando à reinvenção do espaço escolar, inclusive da própria aula de matemática.

Ainda, ao afirmar, com simplicidade e firmeza, Denise projeta:

Denise: Eu sonho em fazer faculdade.

Denise projeta um horizonte de transformação de vida. Nesse sonho, há um movimento explícito de assunção de si enquanto sujeito de futuro, de possibilidades, de mudança. Denise não se vê apenas como alguém que passa pela escola, mas como alguém que pode, por meio dela, ressignificar sua trajetória e reescrever sua história. Sonhar, neste caso, é também um movimento político, como nos aponta Freire (2011), um ato de esperar, de recusar o determinismo das condições atuais e de afirmar a potência de um vir-a-ser.

O sonho da faculdade, para Denise, é expressão de uma consciência que se alarga, ela percebe que a educação não é fim em si, mas meio para algo maior. Ela deseja por uma matemática, não qualquer matemática, mas uma que dialogue com sua realidade, que faça sentido em sua vida, que não a exclua com números descontextualizados. Há, aqui, o reconhecimento de que o saber matemático pode ser instrumento de libertação, desde que esteja vinculado à experiência dos sujeitos e às suas demandas existenciais.

Essa fala é, portanto, mais um momento de assunção de si, visto que Denise se vê como alguém capaz de desejar, de planejar, de lutar. Ela rompe com o lugar da passividade escolar e se reconhece como autora de sua própria história. Seu sonho é também um anúncio, uma vez que ela não aceita permanecer no lugar que lhe foi imposto pelas estruturas sociais e educacionais e afirma seu direito de ser mais, como diria Freire (1987). Esse ser mais é o que sustenta a esperança transformadora e a recusa à adaptação à realidade injusta.

A dimensão transformadora do conhecimento aparece, assim, como uma possibilidade e essa potência se intensifica na fala de outros educandos, como Maria Aparecida, que diz:

Maria Aparecida: Os professores falando como foi o começo deles... acaba [sic] tendo a certeza de que **você também vai conseguir**. É um meio de **motivação... a gente se reconhece, a gente quer ser alguém também**.

Nessa fala, compreendemos que a educanda Maria Aparecida revela um momento profundo de assunção de si, uma vez que ao se reconhecer nas histórias de vida dos educadores, ela começa a enxergar sua própria trajetória com outros olhos. O educador deixa de ser apenas aquele que transmite conteúdos e passa a ser alguém que a motiva, sendo um ser que também enfrentou desafios, que já esteve em situação semelhante e que hoje ocupa um lugar que parece, agora, alcançável. É nesse reflexo que Maria Aparecida inicia um movimento de reconfiguração da própria identidade, pois ela se vê como alguém que também pode, que também é capaz, que também é.

Nesse viés, Freire nos aponta que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 78). A fala da educanda expressa exatamente esse aspecto educativo horizontal, em que o vínculo entre educador e educando não se dá pela hierarquia do saber, mas pela humanidade comum que ambos partilham. Essa identificação, longe de ser uma simples empatia, é um ato político, uma vez que ela desestabiliza a lógica da autoridade vertical e instaura uma relação horizontal, onde o diálogo se torna possível e com ele, a construção de uma consciência crítica.

Assim, o “*querer ser alguém também*” que Maria Aparecida expressa é mais do que ambição, é assunção de si enquanto sujeito histórico, dotado de dignidade, capaz de sonhar e de transformar. Nesse momento, ela se apropria de sua trajetória e projeta um futuro em que seu esforço e sua existência são legítimos. A escuta das histórias dos educadores torna-se, portanto, um momento pedagógico potente, assim, ao humanizar o educador, humaniza-se também a relação educativa, abrindo espaço para que os educandos reconheçam e assumam suas próprias histórias.

Desse modo, a assunção de si, no contexto que emerge desta fala, é alimentada pelo reconhecimento mútuo. Ao ver o outro, o educador, como alguém possível, alguém que também se construiu e se reconhece em sua trajetória, a

educanda se autoriza a sonhar e a lutar por seus próprios caminhos. Trata-se de uma fala que aponta que eles também podem. E essa afirmação é profundamente libertadora, pois rompe com a lógica da inferiorização, com a crença historicamente imposta de que determinados espaços não lhes pertencem. Como nos lembra Freire, “a assunção de nós mesmos não significa, nunca significou, a exclusão dos outros. Pelo contrário, a assunção de nós mesmos implica o respeito aos outros como seres igualmente criadores, igualmente dignos, igualmente inéditos viáveis” (Freire, 2011, p. 69). Nesse processo, a educação deixa de ser apenas um lugar de instrução e se torna, como defende o legado freireano, um lugar de reconstrução do ser, de resgate da esperança, de anúncio de novos mundos possíveis.

A partir desse ponto, torna-se evidente um novo deslocamento no processo de assunção revelado pelas falas dos educandos, superado o momento de reconhecimento de si como sujeito, emerge a consciência de que a realidade vivida não é natural nem imutável, mas fruto de construções históricas e, portanto, passível de transformação. Os educandos passam a compreender que suas dores, silenciamentos e aspirações não se restringem ao plano individual, mas estão enraizados em estruturas sociais mais amplas. Esse avanço marca o que identificamos como a assunção do mundo, etapa em que se revela uma leitura crítica da realidade e o entendimento de que é possível intervir nela. Esse movimento torna-se particularmente visível na fala de Amanda, cuja análise do cotidiano expressa com força essa nova percepção.

Amanda: Eu trabalho como boleira... penso que deveriam valorizar mais a nossa história na EJA, porque a gente já vem com um fardo, né? A gente já tem uma bagagem, né?

Ao dizer isso, Amanda está nomeando uma estrutura. Ela explicita que carrega uma bagagem, feita de trabalho, de lutas, de dores, de aprendizados, que a escola insiste em ignorar. Sua fala revela um olhar para o mundo que é analítico e político, uma vez que a estudante compreende que há uma negação sistemática dos educandos da EPJAI e denuncia esse silenciamento. É justamente aqui que se dá o movimento de assunção do mundo, conforme entendemos à luz do legado freireano, uma vez que ela toma consciência das estruturas sociais que a oprimem e, a partir desse reconhecimento, começa a problematizá-las.

Trata-se de uma denúncia que não vem da carência, mas da consciência. Amanda não pede que sua história seja tolerada pela escola; ela exige que seja reconhecida como parte constitutiva do processo educativo. Assim, ao afirmar que sua bagagem tem valor, ela transforma sua experiência em fonte legítima de conhecimento e se recusa a ser reduzida a uma identidade fragmentada pela escola. Ela afirma o valor de seu trabalho e de sua luta cotidiana como dimensões que devem compor o currículo, inclusive o da matemática. Nesse ponto, o saber escolar deixa de ser visto como algo que se sobrepõe à vida e passa a ser compreendido como algo que deve dialogar com ela.

Essa perspectiva amplia a noção de aprendizagem, não se trata apenas de compreender o conteúdo, mas de compreender o mundo por meio dele. A assunção do mundo se consolida quando o sujeito percebe que os saberes escolares, como a matemática, podem ser apropriados como instrumentos de leitura e intervenção social. Assim, o conhecimento assume sua dimensão libertadora.

Tal apontamento da educanda encontra sinergia com a concepção freireana de educação como prática da liberdade. Freire (1987) defende que é no reconhecimento da experiência vivida como saber legítimo que o sujeito se torna capaz de participar ativamente do processo educativo. Ele critica a negação das experiências populares pela escola e afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2019, p. 23), destacando que o conhecimento não pode ser privilégio dos detentores do discurso acadêmico, mas deve ser construído a partir do encontro entre diferentes formas de saber. Assim, Amanda reivindica, em sua fala, aquilo que Freire propõe como fundamento de uma educação baseada no diálogo, a que parta da realidade dos sujeitos, valorizando sua história, seus saberes e sua luta para a construção do conhecimento.

A assunção do mundo, nesse contexto, não é apenas um ato individual, é um movimento coletivo de consciência crítica. Ao refletirem sobre como a matemática poderia contribuir para transformar suas vidas, os educandos, mostram que não veem o mundo como algo dado, naturalizado, mas como algo historicamente construído e, por isso mesmo, passível de transformação. Como afirma Maria Aparecida, em outro momento:

Maria Aparecida: Se a gente entendesse mesmo a matemática, dava [sic] pra usar pra não ser enganada nas contas, no mercado, no banco.

Nessa fala, entendemos que a educanda Maria Aparecida revela uma compreensão crítica do mundo em que vive, um mundo marcado por relações de poder desiguais, onde o acesso ao conhecimento pode significar autonomia ou submissão. Aqui, o saber matemático é visto não como um fim em si mesmo, mas como uma linguagem de leitura e intervenção na vida. A matemática, portanto, deixa de ocupar o lugar de um saber neutro, abstrato e distante da vida, para assumir a forma de um instrumento de proteção, resistência e emancipação. Esse deslocamento é fundamental, pois marca o que o legado freireano chama de assunção do mundo.

Assumir o mundo, na perspectiva freireana, é reconhecer que a realidade social é histórica, construída por relações humanas e, por isso mesmo, transformável. Quando Maria Aparecida afirma que, ao entender a matemática, poderia evitar ser enganada, ela revela uma consciência de que o conhecimento pode ser apropriado como forma de enfrentamento das opressões cotidianas. Trata-se de uma leitura crítica das estruturas que a cercam: o mercado, o banco, as contas, todos esses espaços funcionam como locais de disputa, onde quem domina os números, domina também as condições de existência.

Portanto, essa fala não se limita a uma constatação prática, mas ela expressa uma tomada de posição política diante do mundo. Maria Aparecida, além de revelar o desejo de querer aprender matemática, revela o porquê quer aprender. E esse “porquê” é central no pensamento de Freire (2019), o conhecimento precisa estar a serviço da humanização, da autonomia e da transformação das condições injustas. Assim, sua fala representa um momento de ampliação da consciência, visto que ela passa a ver o mundo como algo que pode, e deve, ser modificado.

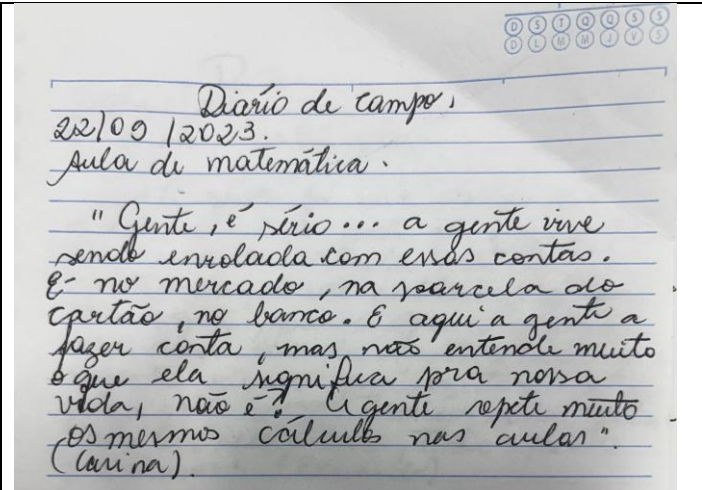
É nesse ponto que o processo de assunção do mundo se evidencia com força, pois a educanda se reconhece como alguém inserida em uma realidade de exploração, mas também como alguém capaz de compreendê-la criticamente e agir sobre ela. Como aponta Freire (1987), não há verdadeira libertação sem esse movimento, uma vez que essa leitura da realidade, vem antes do conhecimento matemático. E é essa leitura do mundo que Maria Aparecida realiza quando conecta a matemática à sua vivência concreta e às estruturas que deseja transformar.

Assim, a fala de Maria Aparecida confirma e aprofunda o ponto de inflexão iniciado por Amanda. Se antes o foco estava na valorização das trajetórias pessoais e na exigência de reconhecimento (assunção de si), agora o olhar se amplia para o entorno, para as relações econômicas e sociais que moldam a experiência cotidiana.

Ao propor que o conhecimento seja uma ferramenta de enfrentamento dessas condições, os educandos, em suas falas, não apenas assumem suas histórias, mas elas assumem também o compromisso de transformação do mundo em que vivem.

Além disso, durante uma outra aula sobre porcentagem, a educadora explicava um exercício do livro didático sobre o aumento do preço de um produto genérico. Não houve qualquer menção à vida cotidiana dos educandos ou às formas como esse conteúdo aparece no dia a dia. Após a resolução da atividade, Carina, que estava calada até então, disse:

Quadro 24: Reescrita do diário de campo.

	Diário Data: 22/09/2023 Aula de matemática "Gente, é sério... a gente vive sendo enrolada com essas contas. É no mercado, na parcela do cartão, no banco. E aqui a gente aprende a fazer conta, mas não entende muito o que ela significa pra nossa vida, não é? A gente repete muito os mesmos cálculos nas aulas" (Carina).
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nesta fala, compreendemos que Carina não está apenas criticando a estrutura das aulas, mas está nomeando uma condição histórica de exploração e invisibilização vivida por ela e por seus colegas. Quando afirma que "*vive sendo enrolada*", ela denuncia relações de poder desiguais, operadas por meio de práticas aparentemente técnicas, como as cobranças bancárias, os aumentos abusivos de preço, os juros escondidos nos boletos. Sua fala é, portanto, um ato político de leitura crítica do mundo.

Ao dizer "*a gente repete muito os mesmos cálculos nas aulas*", Carina aponta não para uma limitação metodológica apenas, mas para a naturalização de uma lógica de opressão de repetir sem compreender, obedecer sem questionar, sobreviver sem entender. Essa repetição imposta, tanto na escola quanto na vida, é o que Freire (1987) nos convida a romper, ao afirmar que a libertação começa quando o sujeito compreende a realidade como histórica e transformável.

Assim, Carina, ao fazer essa leitura, realiza o que entendemos no legado

freireano de assunção do mundo, uma vez que a estudante Carina, reconhece-se como inserida em uma estrutura social que a explora, mas também como alguém capaz de compreendê-la criticamente. Sua fala não se limita à indignação, ela aponta que há uma inteligência operando ali, uma consciência que percebe que as contas são usadas contra ela e que o conhecimento pode ser um caminho para romper com essa lógica.

Além disso, ao se dirigir aos colegas com “*gente, é sério*”, Carina constrói um espaço de escuta e de reflexão coletiva. Ainda, a educanda assume a palavra como linguagem de convocação e de solidariedade, compartilhando sua leitura do mundo não como verdade absoluta, mas como experiência vivida que clama por compreensão. Essa partilha do vivido é pedagógica, porque funda o diálogo como possibilidade de ação coletiva transformadora, como propõe o legado freireano.

Nesse sentido, Carina se anuncia como sujeito histórico, alguém que deseja compreender as estruturas que determinam sua vida e que rejeita ser mantida na ignorância. Trata-se de um movimento de insurgência: a recusa de aceitar o mundo como está e a decisão de pensá-lo e dizê-lo com autonomia.

Ainda, ao longo do processo de escuta e análise das falas dos educandos da EPJAI, foi possível perceber a emergência de um outro movimento no processo de assunção, a assunção de responsabilidade. Após a assunção de si, em que os educandos passam a se reconhecer como sujeitos que pensam, sentem, desejam e têm o direito de dizer sua palavra, e da assunção do mundo, momento em que começam a perceber que a realidade é histórica, construída e, portanto, passível de transformação, eles caminham agora para uma dimensão ainda mais exigente: o de se colocarem como sujeitos implicados na transformação dessa realidade.

Essa transição é visível, por exemplo, na fala de Maria Aparecida, que declara:

Maria Aparecida: Se a gente pudesse ter um norte por meio da matemática de como propor mudanças na nossa vida, já ajudava [sic] muito, como no exemplo que te dei do prato de comida. Eu acho que entender que esse valor não é justo e, pensar em como mudar isso já é um passo para pensar em como a matemática está presente em nossa vida e, em como ela nos ajuda.

Aqui, o que se expressa não é apenas uma crítica à realidade ou o desejo pelo reconhecimento de si. O que Maria Aparecida propõe é um inédito viável. Entendemos, portanto, que ela quer compreender a lógica que sustenta as injustiças

do cotidiano, como o valor abusivo de um prato de comida, e deseja que o conhecimento matemático sirva de orientação para enfrentar essas situações. Ela está assumindo que precisa entender, refletir e propor. Assim, sua fala, além de denunciar, se compromete com a transformação. É exatamente este o cerne da assunção de responsabilidade, reconhecer-se como sujeito que pode, com outros, construir novas possibilidades de realidade.

Assim, Freire (1987; 1992) nos lembra que a libertação exige uma prática ética e que a denúncia, por si só, não é suficiente, ela precisa ser acompanhada do anúncio de algo novo e de um engajamento responsável com esse anúncio. Nesse sentido, a educanda Maria Aparecida encarna esse movimento ao transformar a matemática em linguagem política e ética, ela deseja que esse saber não sirva apenas para a resolução de exercícios abstratos, mas para a leitura crítica do mundo e a reorganização da vida cotidiana. Ao dizer que *“já é um passo pensar em como mudar isso”*, ela nomeia o início de um caminho. E esse início é carregado de intencionalidade e responsabilidade.

Ademais, essa mesma perspectiva é ecoada por Carina, que aponta:

Carina: Sonho com um momento em que possamos falar sobre nossas realidades e usar a matemática para encontrar soluções para os problemas que enfrentamos diariamente.

Compreendemos que o sonho de Carina é profundamente político, uma vez que sua fala revela a percepção de que os conteúdos escolares, especialmente a matemática, precisam estar em diálogo com as situações-limite da vida dos educandos, mas o mais importante é que Carina não espera passivamente que essa mudança aconteça, pois ela sonha como projeto, como horizonte a ser construído junto com outros. E ao fazê-lo, assume sua parcela de responsabilidade nesse processo. Ela se posiciona como alguém que quer mais do que sobreviver, quer viver com dignidade, com consciência, com ferramentas que lhe permitam intervir em sua própria realidade.

O movimento que vai da crítica à proposição revela um traço fundamental da assunção de responsabilidade. Nas entrevistas, as falas dessas educandas não se limitam a apontar falhas nas práticas escolares, mas avançam na formulação de alternativas, na projeção de possibilidades, no desenho de futuros outros. Como afirma Freire (2011), esperar é um verbo que exige ação, pois “é preciso ter

esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir” (Freire, 2011, p. 17). É precisamente esse esperar ativo, comprometido e consciente que se manifesta nas vozes dessas mulheres, cuja esperança se traduz em denúncias e desejo de transformação.

Ainda, a fala de Carina *“Sonho com um momento em que possamos falar sobre nossas realidades e usar a matemática para encontrar soluções para os problemas que enfrentamos diariamente”* condensa uma dimensão essencial da educação libertadora: a potência do sonho como anúncio de futuro. Em Freire, sonhar não é alienar-se, mas projetar possibilidades de transformação. O sonho que Carina expressa nasce de sua leitura do mundo, pois ela reconhece a distância entre a matemática ensinada na escola e a realidade concreta das educandas. Ao desejar que a matemática se converta em instrumento para enfrentar os problemas do cotidiano, ela reivindica um ensino que dialogue com suas experiências e as ajude a compreender criticamente a estrutura das injustiças que as atravessam.

Esse posicionamento também se aproxima do que Arroyo (2017) defende ao afirmar que os educandos da EPJAI não podem ser vistos apenas como aprendizes atrasados, mas como sujeitos que carregam histórias de luta, trabalho e resistência. Quando Carina fala em “nossas realidades”, ela convoca a coletividade dos sujeitos que trabalham e vivem em condições de precariedade e que poderiam, por meio da matemática, encontrar ferramentas para denunciar e propor caminhos de superação. Seu sonho, portanto, é coletivo e político: não se trata apenas de aprender um conteúdo, mas de transformar a relação entre saber e vida.

No horizonte freireano, essa fala é também um convite ao diálogo. As aulas como estão planejadas, pouco abrem espaço para que os educandos compartilhem suas leituras de mundo. Carina denuncia essa ausência, mas, ao mesmo tempo, anuncia outra possibilidade: uma matemática que não seja neutra, mas que se comprometa com a realidade concreta das mulheres e homens que a estudam. Esse sonho é, portanto, uma forma de resistência e esperança, categorias fundamentais no legado freireano, pois indica que a transformação começa pela escuta e pelo reconhecimento da experiência vivida.

Assim, a voz de Carina traduz um movimento de denúncia e anúncio. Denúncia, porque evidencia a falta de espaço nas aulas de matemática para que as

realidades das educandas sejam discutidas. Anúncio, porque aponta para a construção de uma educação em que o conhecimento matemático não seja um fim em si mesmo, mas um meio de compreender e intervir no mundo. Nessa perspectiva, o sonho de Carina se torna motor de uma utopia: uma educação dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos populares.

A fala de Patrícia reforça essa perspectiva, ao declarar:

Patrícia: Penso que esse momento que você diz sobre **diálogo nas aulas de matemática** seja um momento de **saber das nossas dificuldades**, tanto de **conteúdo** quanto de nossa **vida** no sentido **pessoal, econômica [sic], cultural, de onde venho, para onde quero ir**.

Assim, compreendemos que Patrícia explicita que o diálogo não deve servir apenas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, mas para articular os saberes escolares às experiências de vida dos educandos. Ao mapear as múltiplas dimensões que afetam sua trajetória, o conteúdo, a vida pessoal, as condições econômicas e culturais, ela nos oferece uma perspectiva às aulas. Seu apontamento “*para onde quero ir*” é revelador para nós, pois trata-se de uma indagação ética e existencial, que já pressupõe uma resposta comprometida. A estudante não espera mais que as aulas digam para onde deve ir, uma vez que ela quer construir esse caminho com autonomia. E, ao desejar isso, ela assume a responsabilidade por seu futuro, sem renunciar a fazer a crítica à estrutura que, historicamente, lhe negou o direito à palavra e ao saber.

Na fala de Amanda, essa consciência ganha contornos ainda mais práticos:

Amanda: A **matemática** poderia ajudar a gente a **organizar as contas da casa, planejar nossos sonhos, pensar em como abrir um negócio**. Mas isso **nunca é falado [sic]**. A gente **só aprende a fazer conta [sic] e pronto**.

Aqui, a crítica ao tecnicismo da matemática escolar é acompanhada de uma proposta, uma vez que a educanda Amanda quer uma matemática que sirva para a vida, que ajude na organização financeira da casa, no planejamento de sonhos, no desenvolvimento de projetos. Ela está dizendo que deseja se apropriar do conhecimento como linguagem de transformação pessoal e coletiva. Mais do que aprender “*a fazer conta*”, ela quer pensar, planejar, decidir e para isso assume que

precisa de uma educação que dialogue com suas necessidades e com seus sonhos.

Assim, nesse processo, a educanda Amanda se desloca da posição de destinatária passiva da educação para a posição de sujeito que reivindica e constrói sentido. Essa postura ativa e crítica é o que caracteriza a assunção de responsabilidade na perspectiva freireana, ela se responsabiliza por sua própria formação ao desejar uma educação que a ajude a transformar sua realidade e não apenas a repetir conteúdos. Portanto, não se trata apenas de uma crítica (denúncia), mas de um posicionamento político-pedagógico que envolve esperança, desejo de transformação e a responsabilidade por esse movimento. É a assunção de que aprender pode e deve estar a serviço de uma vida melhor, pessoal e coletiva.

Nesse horizonte, Freire nos lembra “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediada pelo mundo” (Freire, 1987, p. 93, grifo do autor), uma vez que os educandos não desejam apenas uma reformulação de conteúdos, mas a reivindicação por uma outra lógica pedagógica, especialmente nas aulas de matemática. Essas falas nos mostram que os educandos não desejam ser simples destinatários do saber, mas sim reconhecidos como sujeitos no processo de construção do conhecimento, com direito à palavra, à escuta e à autoria.

Ao ocuparem essa posição, passam a exercer uma responsabilidade sobre sua própria formação, sobre os modos como a escola se organiza e sobre os caminhos possíveis para a transformação de suas vidas e de sua realidade social. Ao afirmarem que a matemática deveria ajudá-los a organizar as contas da casa, a entender as injustiças do cotidiano, a planejar um negócio ou a sonhar com o futuro, os educandos não estão apenas descrevendo suas necessidades, estão propondo, com clareza, uma outra concepção de aula: participativa, contextualizada e dialógica.

Assim, a educanda Amanda pede por aulas que acolham suas histórias, seus saberes e suas urgências. Ao fazer isso, eles deixam claro que a educação que desejam não pode mais ser feita *para* eles, tampouco *sobre* eles, mas *com* eles. É nesse ponto que o movimento de assunção de responsabilidade encontra sua concretude, os educandos apontam que não desejam aulas que não se relacionam com o seu mundo, sendo estrutura impositiva e alheia, mas as reivindicam como espaço de construção coletiva, ancorado em suas realidades, sonhos e lutas. E esse processo só pode emergir de um diálogo autêntico, no qual todos, educadora e educandos, sejam reconhecidos como sujeitos históricos e autores de um projeto educativo libertador.

Entendemos, assim, que o percurso vivido pelos educandos não segue

uma linha reta ou previsível, mas constitui um processo dialético, no qual as dimensões da assunção de si, do mundo e da responsabilidade se entrelaçam. Embora tenhamos estruturado esta análise em três momentos distintos, essas fases não se apresentam como etapas rígidas ou sucessivas, mas como movimentos que dialogam entre si, que se sobrepõem, se contradizem e se alimentam mutuamente.

Assim, entendemos, conforme aponta Freire, que: “o processo de conscientização é profundamente humano. Como tal, é contraditório, tenso, cheio de idas e vindas, de momentos de medo e coragem, de denúncia e anúncio” (Freire, 2011, p. 65). Portanto, um sujeito pode denunciar sem ainda anunciar; pode assumir responsabilidades antes mesmo de ter sido plenamente escutado, há idas e vindas, avanços e retomadas, como em todo processo humano de conscientização. Cada fala analisada traz traços das três dimensões da assunção, de si, do mundo, de responsabilidade. Esse percurso, em sua complexidade e contradição, revela como a consciência crítica se amplia e se fortalece. E, nesse movimento, as experiências e os saberes dos educandos da EPJAI ganham centralidade, reposicionando as aulas de matemática como espaços potenciais de libertação e não como instrumentos de reprodução da exclusão.

Em todos esses movimentos, o que se evidencia é que a assunção não é um ato isolado, mas o resultado de um processo em que o sujeito vai, progressivamente, se reconhecendo como alguém com direito à palavra, à escuta, ao diálogo e à transformação, e vai também se assumindo como responsável pela construção de novos sentidos para sua vida, para a escola e para o mundo. Reconhecer-se e assumir-se são, portanto, atos profundamente políticos e pedagógicos, constitutivos de uma educação que se pretenda emancipadora.

Portanto, o que se revela nessas falas não é apenas um conjunto de experiências escolares marginalizadas, mas a emergência de um sujeito coletivo que começa a compreender sua condição histórica, a ler criticamente o mundo e, sobretudo, a assumir a tarefa de transformá-lo. Trata-se de um movimento denso e potente, no qual a matemática, tão frequentemente apresentada como um saber neutro e alheio, é ressignificada como linguagem de denúncia, de reestruturação do cotidiano e de construção de outra realidade.

Ao se responsabilizar por suas trajetórias e ao demandar uma matemática que ajude a projetar novos horizontes, esses educandos reconfiguram o papel das aulas de matemática. Consideramos que, ao recusar práticas puramente mecânicas e

descontextualizadas, eles expressam o desejo por uma matemática que dialogue com suas experiências de vida, que contribua para a leitura crítica da realidade e os auxilie na tomada de decisões em suas práticas cotidianas. Essa reconfiguração desloca a matemática de uma posição de suposta neutralidade para o lugar de linguagem política, capaz de denunciar injustiças, propor alternativas e construir possibilidades concretas de transformação. Nesse sentido, o conteúdo matemático deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio de fortalecimento da autonomia, da criticidade e da ação coletiva, elementos constitutivos da educação como prática da liberdade, conforme propõe Freire (1987). E é nesse ponto que a proposta freireana se firma, a educação como prática da liberdade, como diálogo entre sujeitos inacabados que, juntos, assumem o mundo e o compromisso ético e político de reescrevê-lo.

Com base na discussão anterior, que evidenciou o movimento dos educandos em direção à assunção de responsabilidade, encontramos na fala de Patrícia um desdobramento particularmente revelador.

Patrícia: Se a gente tivesse mais diálogo nas aulas, poderíamos pensar junto [sic] em como melhorar nossa vida. Não é só aprender número [sic], é aprender a viver melhor.

Aqui, compreendemos que a educanda Patrícia explicita aquilo que os educandos expressaram, especialmente nas entrevistas, ao longo deste percurso, o desejo de aulas de matemática que ultrapassem os limites do conteúdo formal, que se converta em linguagem para reorganizar a vida. Sua fala anuncia uma compreensão de educação que recusa a fragmentação entre saber técnico, saber ético e saber político. Para ela, aprender matemática deve ser também aprender a viver com mais consciência, com mais dignidade, com mais autonomia. Sua assunção é profundamente ética, pois a estudante deseja viver melhor e entende que o conhecimento deve ser instrumento para esse projeto.

A fala de Patrícia expressa, portanto, não apenas um desejo por diálogo, mas um anseio por uma educação que reconheça suas experiências, dificuldades e aspirações como parte legítima do processo formativo. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, nas falas analisadas, ecoam de maneira intensa as vozes de mulheres negras em busca de assunção. No contexto da EPJAI, essas educandas enfrentam desafios ainda mais profundos no percurso de conscientização,

especialmente na dimensão da assunção de responsabilidade.

Como destacam Andrade e Custódio (2020), para as mulheres negras da EJA, assumir-se como sujeito de transformação exige a superação de múltiplas camadas de negação: social, educacional, histórica e simbólica. Trata-se de um deslocamento ético e político que não se realiza apenas por desejo, mas por enfrentamento de estruturas que constantemente as excluíram dos espaços de fala, de decisão e de projeção de futuro. Assumir responsabilidades, nesse caso, não é apenas um gesto individual, mas um ato de resistência contra uma sociedade que, historicamente, lhes negou o direito de sonhar, propor e existir como autoras de suas próprias histórias.

O que se evidencia, portanto, é que o processo de assunção nas aulas de matemática na EPJAI é, ao mesmo tempo, interrompido e desejado. Os educandos querem assumir-se como sujeitos epistêmicos, políticos, históricos. Querem ser autores de suas histórias e autores de suas realidades. Mas, frequentemente, encontram barreiras estruturais e pedagógicas que os empurram de volta ao silêncio, ao lugar da repetição, da passividade, da invisibilidade. Ainda assim, resistem, denunciam, sonham, propõem. Eles não se acomodam à negação, mas transformam a ausência de escuta e diálogo em palavra insurgente, pois quando o oprimido toma a palavra e se reconhece como sujeito histórico, essa palavra deixa de ser repetição da ordem dominante e passa a ser ação transformadora, passa a ser práxis.

Assim, a assunção, nesse processo, revela-se como o elo que articula a denúncia das condições de opressão vividas com o anúncio do mundo que se deseja construir. Longe de ser um ponto fixo ou um processo concluído, a assunção é um movimento dinâmico e contínuo, marcado por idas e vindas, hesitações e retomadas, como em todo processo profundamente humano de conscientização. Ela é o ponto de inflexão entre o sofrimento nomeado e a esperança projetada, entre a dor que se converte em consciência crítica e o sonho que se delineia como projeto coletivo. É por meio da assunção que a crítica se transforma em compromisso, que a palavra deixa de ser apenas lamento e passa a ser gesto insurgente, vontade concreta de transformação. É ela que confere densidade política à esperança e materialidade pedagógica ao sonho.

Na EPJAI, esse movimento aparece com força nas vozes dos educandos, que, ao romperem com o silêncio imposto, partilham saberes, elaboram denúncias e anunciam caminhos. Suas palavras, antes caladas ou desacreditadas, tornam-se linguagem de reconstrução. Apontam que não aceitam mais a cultura do silêncio, uma

vez que eles não estão apenas reivindicando o direito de falar, estão se comprometendo com um novo modo de viver a escola, de ensinar e de aprender.

Portanto, compreendemos que os estudantes anunciam, não apenas para si, mas para todos nós, o inédito viável, uma outra aula de matemática, que dialogue com a vida; uma outra escola, que acolha seus saberes e trajetórias; e, sobretudo, uma outra forma de estar no mundo, mais justa, mais consciente, mais humana. É no entrelaçamento entre a dor nomeada e o sonho projetado que a assunção se realiza como força pedagógica transformadora.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, nas quais buscamos sintetizar nossas principais compreensões, bem como apontar possibilidades para estudos futuros a partir dos caminhos percorridos neste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória, entendida não como simples repositório do passado, mas como força viva que impulsiona a criação de novos caminhos, foi uma das inspirações para esta pesquisa. Foi a partir dela, das lembranças que me atravessam como educador e da escuta atenta às trajetórias dos educandos, que emergiu o desejo de compreender as possibilidades de diálogo nas aulas de matemática da EPJAI, a partir do que dizem os próprios estudantes. Esta pesquisa nasceu do entrelaçamento entre inquietações pedagógicas, vivências em sala de aula e o desejo profundo de escutar sujeitos que, historicamente, têm sido calados nas aulas.

A opção por adotar o termo EPJAI ao longo desta pesquisa não foi apenas uma escolha terminológica, mas também política e epistemológica. Ainda que essa nomenclatura esteja em processo de consolidação nas pesquisas em Educação Matemática, ela expressa o reconhecimento da diversidade etária, social, histórica e cultural dos sujeitos que compõem esse campo. Discuti-la é afirmar que se trata de um espaço de resistência e produção de saberes, habitado por pessoas com memórias, esquecimentos, silenciamentos e potências. É, portanto, compreendê-lo como um lugar de disputa simbólica, de formação crítica e de possibilidades. Nesse sentido, a EPJAI não é apenas um cenário, mas um território político de sujeitos.

Assim, o percurso que trilhamos foi construído a partir da escuta atenta dos educandos da EPJAI, das anotações de diário de campo realizadas no chão da escola e das lentes do pensamento freireano, que ofereceram mais do que categorias: apontaram um horizonte de esperança, justiça e humanização. A interrogação que nos orientou, “Quais as possibilidades do diálogo nas aulas de matemática em uma turma da EPJAI?”, revelou-se potente e aberta à complexidade dos encontros em sala. Desde o início, não se tratava de uma investigação com respostas previsíveis; no entanto, havia, sim, a percepção de que, ao adentrar as aulas de matemática para compreender o diálogo, outras temáticas emergiriam, dadas as múltiplas histórias, trajetórias e realidades que atravessam os sujeitos desse espaço. A ausência de diálogo, que se desenhou com força ao longo da pesquisa, não apareceu como uma falha pontual, mas como expressão de uma estrutura escolar mais ampla, que historicamente desconsidera os saberes e as potências dos sujeitos da EPJAI.

O *corpus* da pesquisa, composto por falas de educandos da EPJAI e registros de diário de campo, foi analisado à luz de três categorias principais nas aulas de

matemática na EPJAI: leitura do mundo, ausência de diálogo e o processo de assunção. Essas categorias, inspiradas em Freire, permitiram-nos compreender os modos pelos quais os sujeitos leem sua realidade, denunciam práticas opressoras e, em alguns casos, anunciam novos sentidos possíveis para a escola e para a aula de matemática.

Assim, a leitura do mundo, conforme nos ensina Freire, antecede a leitura da palavra. Entendemos que é essa leitura, forjada nas experiências de vida dos educandos, que os estudantes pedem como ponto de partida para a construção de uma aula de matemática mais enraizada na vida, nos afetos e nas lutas cotidianas. No entanto, Freire nos adverte que é preciso ir além: partir da leitura do mundo dos sujeitos, sem nela se encerrar.

Ademais, a leitura da palavra, entendida como mediação crítica, pode ampliar, aprofundar e transformar a leitura do mundo, contribuindo para que os educandos compreendam mais criticamente a realidade que os cerca e se reconheçam como sujeitos capazes de transformá-la. Nesse processo, a linguagem, inclusive a linguagem matemática, torna-se um instrumento potente de leitura e reescrita do mundo.

Nesse sentido, consideramos que, ao serem inseridos em práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e partem de suas leituras do mundo, os educandos têm a oportunidade de ampliar sua compreensão da realidade também por meio da linguagem matemática. Quando se discutem conteúdos como porcentagem, gráficos, unidades de medida ou operações com números decimais a partir de situações cotidianas, como o valor do salário mínimo, o preço de um prato de comida ou o preço dos materiais de um marceneiro, a matemática deixa de ser um saber distante e passa a operar como uma linguagem que permite desvelar relações sociais, econômicas e históricas. Assim, a leitura da palavra matemática, quando ancorada no diálogo e na escuta, pode potencializar a leitura crítica do mundo e favorecer o processo de conscientização, ampliando a capacidade dos sujeitos de interpretar, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Cabe ainda retomar que Freire, apesar de frequentemente associado apenas à valorização dos saberes populares, foi injustamente criticado por supostamente desprezar o conhecimento acadêmico. No entanto, sua proposta pedagógica não recusa o saber sistematizado, ao contrário, defende que ele deve ser acessível a todos, especialmente aos historicamente excluídos. Em consonância com os dados desta pesquisa, compreendemos que a valorização das histórias, das

vivências e das identidades dos educandos da EPJAI não se opõe ao ensino da matemática, mas constitui o caminho necessário para que esses sujeitos tenham acesso, com sentido e criticidade, ao conhecimento científico.

A escuta das leituras do mundo que os estudantes já fazem, como vimos nas falas sobre o salário mínimo, o trabalho e o cotidiano, deve ser entendida como ponto de partida, e não de chegada, para a construção de uma prática pedagógica que favoreça o diálogo e a apropriação crítica da linguagem matemática. Assim, reafirmamos, com Freire, que o compromisso ético do educador não é apenas com o acolhimento dos saberes que os sujeitos trazem, mas com a ampliação de horizontes, com a possibilidade de que todos tenham acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

A escolha por apresentar as categorias na ordem leitura do mundo, ausência de diálogo e assunção não foi aleatória, mas resultado do próprio movimento da pesquisa e da escuta dos sujeitos. Conforme fomos compreendendo as falas e os desejos dos educandos, tornou-se evidente que, para denunciar a ausência de diálogo e assumir-se como sujeito do processo educativo é preciso primeiro ler o mundo. A leitura do mundo, enquanto ato crítico de interpretação da realidade, torna-se condição para reconhecer as opressões vividas e, a partir disso, denunciar, anunciar e assumir a própria voz. Assim, a ordem das categorias expressa uma dinâmica que se inicia na leitura crítica da realidade, passa pela denúncia daquilo que oprime, como o silêncio imposto nas aulas, e culmina na assunção de si, do mundo e da responsabilidade como ato ético, político e pedagógico. Essa compreensão guiou não apenas a análise, mas também o compromisso de escutar os sujeitos em sua inteireza, respeitando seus tempos, suas falas e seus modos de significar a experiência escolar.

Nesse contexto, a ausência de diálogo foi denunciada de forma contundente. Os educandos compartilharam experiências marcadas por silenciamento, aulas com predomínio da concepção bancária e desconsideração de suas trajetórias. Muitas vezes, a matemática escolar apareceu como um saber distante, impermeável às experiências dos sujeitos, homens trabalhadores, mulheres, mães trabalhadoras que frequentam a EPJAI. Nesses contextos, escutar tornou-se um gesto político. Mais do que ouvir, tratava-se de reconhecer nas falas uma epistemologia da resistência, uma outra forma de narrar e significar o mundo, desafiando a lógica bancária ainda presente em muitas salas de aula.

Dito isso, é necessário afirmar que esta pesquisa não assume uma postura

de culpabilização da educadora ou da escola pela ausência de práticas dialógicas. Ao contrário, compreende-se que esse silenciamento é produzido por um conjunto de fatores estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Educadores e educadoras atuam sob a pressão de currículos rígidos, metas a serem cumpridas, avaliações externas e uma lógica de produtividade que frequentemente inviabiliza tempos e espaços de escuta e construção coletiva do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma crítica que se dirige ao sistema educacional como um todo, e não a indivíduos isolados.

Além disso, consideramos que essa compreensão também precisa estar presente na formação de professores, que deve ir além da instrumentalização técnica e contemplar uma dimensão ética, política e humanizadora da prática docente. Formar educadores para o diálogo implica criar condições para que reconheçam, em si e nos outros, sujeitos históricos, capazes de aprender, ensinar e transformar, mesmo em contextos marcados por adversidades. Essa reflexão, no entanto, não deve se restringir à formação inicial ou continuada, mas ela precisa alcançar também aqueles que formulam os currículos e as diretrizes educacionais, para que tais documentos não reforcem a lógica da uniformização e do silenciamento, mas possibilitem a construção de práticas mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas com a transformação social.

É preciso sublinhar que, ao denunciarem a ausência de diálogo, os educandos não apenas reclamaram pelo direito à fala e à escuta, eles apresentaram uma leitura crítica profunda sobre o que significa dialogar no sentido proposto por Freire. Em suas falas, o diálogo aparece como uma possibilidade ética, uma prática de escuta mútua e construção coletiva do conhecimento. Ao reivindicarem respeito, escuta e reconhecimento, os educandos demonstraram compreender que o diálogo verdadeiro, compreendido no legado freireano como o autêntico, exige horizontalidade, disposição para aprender com o outro e coragem para transformar as relações. Essa consciência crítica sobre o que é (e o que não é) o diálogo, tal como Freire propõe, revela uma possibilidade muitas vezes invisibilizada pela escola.

Assim, a categoria do processo de assunção mostrou-se central. Em diversas falas, percebemos o movimento dos educandos de se reconhecerem como sujeitos de sua história e da aprendizagem, capazes de pensar, ler o mundo e projetar novos futuros. A assunção de si, do mundo e da responsabilidade por transformá-lo emergiu como potência transformadora. Ao reivindicarem espaço de fala, ao denunciarem o que os silencia, ao anunciarem que a matemática pode, e deve,

dialogar com suas vidas, esses sujeitos revelaram-se como autores de uma outra aula possível: uma aula que liberta, que acolhe, que transforma.

Os dados analisados evidenciam, ainda, uma lacuna na produção acadêmica. Poucas são as pesquisas que se dedicam a investigar, com profundidade, o diálogo nas aulas de matemática na EPJAI. Além disso, a ausência desse elemento, tendo em vista sua relevância em um ato educativo comprometido com a crítica e a transformação, revela o quanto é urgente produzir conhecimento que parta da escuta dos sujeitos historicamente silenciados e que os reconheça não como objetos de políticas públicas, mas como produtores de saber. Esta pesquisa buscou contribuir com o campo da EPJAI ao tornar visível que a ausência de diálogo não é neutra nem natural, mas é fruto de um sistema que, infelizmente, dificulta a adoção de outras práticas na sala de aula por parte dos educadores, todavia, que pode ser enfrentado e transformado, como compreendemos que os próprios educandos anunciam.

Além disso, tanto pelo aporte teórico adotado quanto pelas falas dos educandos, tornou-se evidente que o diálogo pode ser compreendido como um caminho para a transformação da realidade, diferindo radicalmente de uma simples conversa ou troca de ideias. Na perspectiva freireana, e também na compreensão que emergiu das vozes escutadas nesta pesquisa, o diálogo é um compromisso ético e político com a escuta, com a escuta do outro e consigo mesmo, na busca por humanização e justiça. Percebemos ainda o quanto o diálogo se apresenta como um conceito complexo, que se articula a outros elementos teóricos como leitura do mundo, denúncia, anúncio, assunção. Essa complexidade aponta para sua riqueza e potência como objeto de investigação, contribuindo, assim, para que outras pesquisas possam aprofundar, expandir e tensionar o estudo do diálogo em contextos educativos diversos.

Consideramos que as possibilidades de diálogo nas aulas de matemática da EPJAI emergem, em primeiro lugar, da valorização da leitura de mundo que os educandos já realizam a partir de suas trajetórias de vida. Quando a prática pedagógica reconhece essas leituras como ponto de partida, a matemática deixa de ser percebida como um saber abstrato e distante e passa a se constituir como linguagem que permite compreender criticamente a realidade. Discutir conteúdos como porcentagens, gráficos ou medidas a partir de situações concretas, como o valor do salário mínimo, os gastos domésticos, os preços de serviços e produtos, torna-se um exercício de diálogo entre saberes cotidianos e conhecimentos escolares, em que a palavra matemática se articula à palavra social e política, potencializando a

conscientização. Essa possibilidade mostra que o diálogo não se restringe à dimensão comunicativa, mas se concretiza como prática de escuta, de reconhecimento e de ampliação de horizontes.

Outra possibilidade fundamental revelada nesta pesquisa é o processo de assunção, em que os educandos, ao denunciarem a ausência de diálogo e reivindicarem espaço de fala, assumem-se como sujeitos de sua própria história e de sua aprendizagem. O diálogo, nesse sentido, não é um método de ensino, mas um ato ético, político e transformador que rompe com silenciamentos e reposiciona os estudantes como autores de novos significados para a matemática. Ao entrelaçar memória, experiência e resistência, a EPJAI se apresenta como um campo educacional potente para a construção de uma prática pedagógica que reconhece a dignidade dos sujeitos e afirma sua capacidade de compreender, questionar e transformar a realidade. Assim, as possibilidades do diálogo se configuram tanto na valorização da escuta e da leitura crítica do mundo quanto na abertura para que os educandos se assumam como sujeitos de sua aprendizagem, bem como da transformação social.

Nesse contexto, a partir dos achados deste estudo, algumas possibilidades se abrem para pesquisas futuras. Uma delas é escutar os educadores da EPJAI. Diante das denúncias dos educandos, torna-se necessário compreender por que o diálogo, mesmo sendo desejado e reconhecido como necessário, não acontece em muitas salas de aula. Investigar as condições de trabalho, as formações docentes, as pressões institucionais e os próprios medos e limites que atravessam o fazer pedagógico pode lançar luz sobre os entraves que ainda impedem práticas dialógicas na matemática. Essa escuta dos professores não tem por objetivo culpabilizá-los, mas compreendê-los como sujeitos também inseridos em estruturas desafiadoras.

Ainda, pesquisas que acompanhem experiências de aulas dialógicas em matemática na EPJAI podem oferecer subsídios para políticas públicas e formações docentes. A produção de materiais didáticos que partam da leitura do mundo dos educandos, a articulação com questões de gênero, raça e classe, além do fortalecimento da dimensão política da matemática são caminhos possíveis para ampliar o alcance desta discussão. Também seria promissora a investigação de práticas pedagógicas que, ao contrário da lógica bancária, promovam espaços de construção coletiva do conhecimento.

Por fim, esta pesquisa não se encerra. Como nos lembra Freire, todo

processo educativo verdadeiramente libertador é inacabado. As vozes escutadas, os silêncios percebidos, os caminhos percorridos e os impasses enfrentados seguem reverberando como convites à continuidade, ao diálogo e à reinvenção. É importante destacar que os dados aqui analisados poderiam ter sido lidos e interpretados por outras lentes, resultando em diferentes compreensões e caminhos. Fica, assim, o convite para que outras pesquisas possam se debruçar sobre esse campo, ampliando, tensionando e aprofundando o debate. Que este estudo possa inspirar outras práticas, outros estudos, outros modos de ensinar e aprender matemática, modos que reconheçam, no rosto e na palavra de cada educando, uma memória viva, uma força libertadora, uma possibilidade inédita de mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. S. O diálogo como exigência existencial. **Construir Notícias**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 115–130, jul./set. 2011.

ALMEIDA, A.; CORSO, Â. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. **XII Congr. Nac. Educ.** – EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

ALVES, R. O.; MUNIZ, C. A. Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 92, p. 75–92, 2019.

AMBRÓSIO, C. C. A dialogicidade como princípio da prática pedagógica. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 1067–1084, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacaoeducacao/article/view/28159>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ANDRADE, H. O. de; CUSTÓDIO, E. S. Educação de jovens e adultos e mulheres negras: um olhar para as questões de gênero e raça. *In*: ALMEIDA, F. A. de (Org.). **Políticas Públicas, Educação e Diversidade**: Uma Compreensão Científica do Real. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020.

ARAÚJO, J. C. S.; BORBA, R. E. S. A triangulação como alternativa metodológica na pesquisa em educação matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 17, n. 21, p. 1–20, 2004.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARRETO, M. R. N. **Etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos de EPJAI**: do território de identidades do Sisal-BA. 2017. 148 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

BARROS, A. J. P. D.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cad. Educ.**, Pelotas, 2008.

BERNARDO, J. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. 144 p.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BICUDO, M. A. V. A matemática na formação do cidadão. *In*: KATO, T. A. M.; PAIVA, C. M. A. (Orgs.). **Educação matemática**: contextos e pesquisas. São Paulo: Musa Editora, 1999. p. 13–29.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. *In*: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 11–28.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, R.; ALMEIDA, M. E. B.; GRACIAS, R. A escrita acadêmica na pós-graduação: uma abordagem discursiva. *In*: BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros acadêmicos e ensino**: do acesso à produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 67–90.

BRANDÃO, C. **Educação popular**: a experiência da pedagogia de Paulo Freire. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p. 153–165, jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 128, p. 27–28, 6 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 06 de março de 2018. Brasília, DF.
BRITO, J. de. **Práticas matemáticas em uma turma do primeiro segmento da EPJAI**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARMO, A. de S. **Metodologia da pesquisa qualitativa**: abordagens, técnicas e instrumentos. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

CERATTI, M. R. N. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR, 2007.

COSTA, G. F. da. **Aprendizagem colaborativa com uso de um blog**: Ensino de

Geometria na Educação de Jovens e Adultos. 2018. 164 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

CUNHA, L. A.; GOÉ, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DOMITE, M. C. S. Educação matemática e os saberes dos estudantes: das ausências às urgências de presença. *In*: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, J. T. D. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 21–38.

DOMITE, M. C. S. Trajetória pela inovação e compromisso sociocultural em prol da educação indígena no estado de São Paulo. *In*: VALLE, J. C. A. do; CONRADO, A. L.; COPPE, C. (Orgs.). **O florescer da Grumixana: raízes, sementes e frutos das pesquisas em etnomatemática em 20 anos de GEPEM/FEUSP**. Jundiaí, SP: Paco, 2020. p. 16–31.

DUARTE, M. **A pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: FONSECA, M. N. (org.). **Escritos de mulheres negras: Brasil, século XIX–XXI**. Belo Horizonte: Nandyala, 2003. p. 123-126.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FONSECA, M. da C. F. R. (Prod.). **I SIMPÓSIO Brasileiro de Educação Matemática com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**. São Paulo: YouTube, 2022. Produção audiovisual.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **LT&P**, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 7–11, nov. 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed.

São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a. 127 p.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Ana Lúcia Souza de Freitas. Posfácio de Olgair Gomes Garcia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, P.; CARNEIRO, S. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1989a.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1989b.

GADOTTI, M. **Educação e sociedade**: desafios para a educação do futuro. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 14.

GALLI, E. F.; BRAGA, F. M. O diálogo transformador a partir da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 051–068, 2017.

GERARDINI, L. **Modelagem matemática – sistemas de amortizações** – Uma experiência com jovens e adultos. 2011. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: UNIBAN-MR, 2011.

GIROUX, H. A. **Pedagogia e política do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1988.

GODINHO, M. da P. R. de O. **As diferenças culturais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio**: uma visão etnomatemática. 2011. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. das G. de O. **A pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 1994.

GUTSTEIN, E. **Reading and writing the world with mathematics**: toward a pedagogy for social justice. New York: Routledge, 2006.

HADDAD, A. N.; XIMENES, A. Análise das práticas de gestão de resíduos sólidos urbanos no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**: contradições e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137–192.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986.

MARTINS, M. A. das N. S.; ABREU, T. C. D. de; MOURA, L. N. S. de. Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. **Olhar Profr.** (Online), v. 23, p. 1–15, 2020.

MATOS, J. **O conceito de diálogo na educação**: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

MAYRING, Ph. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** [Introdução à pesquisa social qualitativa]. Weinheim, DE: Beltz, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **História oral**: teoria, método e história. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MILANI, R. **O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado**. 2015. 239 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MONTEIRO, E. F. de C. **Práticas avaliativas em matemática na educação de jovens e adultos**: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2010. 203 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAIS, R. **Currículo da vida**: contribuições freireanas para o ensino da matemática. 2018. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2019.

NOGUEIRA, M. S.; FARIAS, I. M. S. Educação de Jovens e Adultos: políticas

públicas e práticas educativas. **Rev. Cient. ITPAC**, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 1–10, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.itpac.br/revista/index.php/RA/article/view/265>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211–229, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27931/29703>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PEREIRA, B. D.; CLARO, A. M. Paulo Freire e o direito à educação: a partilha das experiências e vivências dos sujeitos. **ver. Com Censo**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistaresc.com.br/index.php/comcenso/article/view/1405>. Acesso em: 12 set. 2024.

POUPART, M. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológico e metodológico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUERETTE, R. **Paulo Freire**: uma pedagogia para o presente. Petrópolis: Vozes, 2007.

RESENDE, A. P. **Metodologia da pesquisa em educação**: teoria, prática e reflexão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 2. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2013.

SANCHES, M. F., & GOMES, E. M. (2021). Situação-limite, ato-limite e o inédito viável: a busca por verdade e reconciliação no caso dos pensionatos indígenas no Canadá. **ESA**, 14(esp.), 427-446.

SANTOS, A. C.; ANTUNES, R. L. A diversidade na educação: conceitos e práticas. In: Silva, P. F.; Lima, L. F. (orgs.). **Caminhos da educação e diversidade**. São Paulo: Editora Educação, 2007. p. 159.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de.; RODRIGUES, M. C. **Metodologia do Ensino de Matemática**: pensando e organizando a prática pedagógica. Uberlândia: Fucamp, 2020.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, F. Para uma pedagogia da diversidade. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola sem exclusão**: políticas educacionais e justiça social na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 157–174.

SÃO PAULO. **Resolução nº 85, de 2021**. Resolução Seduc-85, de 19-11-2020. São Paulo, SP, 2021.

SCHNORR, G. M. Filosofia indígena. Sim, temos! **Jornal Caiçara**, União da Vitória, 28 jun. 2019. Disponível em: <http://www.jornalcaicara.com.br/colunas/filosofia-indige>

na-sim-temos. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA, A. L. **Métodos de pesquisa qualitativa**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SILVA, A. R. **The didactic book and discourse of teacher in the teaching integer numbers operations within the young and adult education**. 2006. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, E. R. M. da. **Diálogos com educandos da EJA**: em busca de relações dialógicas por uma educação matemática emancipadora. 2022. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2022.

SILVA, L. C. G. da; FRANCO, M. A. R. S. Paulo Freire e o diálogo: contrapontos e indagações na história ocidental da pedagogia. **RIEP**, v. 3, n. 3, p. 3–19, 2021. DOI: 10.36732/riep.v3i3.117.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática e democracia**. Trad. Sueli Barros. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUZA, A. R. de; CARVALHO, J. de S. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: categorias atuais para problematizar a “percepção” da realidade. **Rev. e-curríc.**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1288–1308, 2018.

SZYMANSKI, D. M. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: abordagem e métodos. São Paulo: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, F. C. de; SILVA, A. C. da; LIMA, P. R. de A. **Metodologia da pesquisa**: abordagens qualitativa, quantitativa e mista. São Paulo: Pearson, 2018.

WEBER, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horiz. Antropol.**, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104-71832009000200007

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O diálogo nas aulas de matemática na EPJAI: um olhar para o que dizem os educandos” que será desenvolvida por Eduardo dos Reis Mendes da Silva, RG 6.525.268, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, sob a orientação da Profa. Dra Ana Paula dos Santos Malheiros, Professora Livre-Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, PPGEM, da UNESP, Rio Claro, SP .

O objetivo da referida pesquisa é: compreender qual a natureza do diálogo entre educador-educando e educando-educando nas aulas de matemática de uma turma na Educação de Jovens e Adultos.

Os benefícios da pesquisa são: contribuir na formação dos educadores que atuam na EJA, nos estudos de professores em formação inicial e nos programas de pós-graduação, além de contribuir para as pesquisas na área de educação, educação matemática e EJA.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa será entrevistado durante um ou mais momentos e a sala de aula que o(a) Sr(a) frequenta será observada por mim, que sou o pesquisador responsável da mesma. Ainda, o tempo que o(a) Sr(a) irá gastar para participar da pesquisa será durante o período das aulas. Além do mais, durante a realização da pesquisa, serão evitados quaisquer tipos de riscos, tais como: constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao responder questionários/entrevistas) e ser observado(a).

Além disso serão tomados procedimentos que visem minimizar esses riscos, como: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/ opiniões/ considerações, para fins de pesquisa; e) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; f) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe-se alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados; g) prever diferentes

formas de registro de dados, caso o participante tenha restrições à captura de vídeo de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito, através de anotações.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com relação à pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Participar não gerará nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais, riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Rio Claro, 07 de novembro de 2023.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal, se for o caso.

Dados sobre a pesquisa:

Título:	O diálogo nas aulas de matemática na EPJAI: um olhar para o que dizem os educandos.
Pesquisador responsável:	Eduardo dos Reis Mendes da Silva
Cargo/Função:	Pesquisador
Instituição:	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
Endereço:	Av. 24 a, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro, SP.
Fone:	(64) 99324-3676
E-mail:	eduardo.rm.silva@unesp.br
Orientadora:	Ana Paula dos Santos Malheiros
Instituição:	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Endereço: Av. 24 a, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro, SP.
Fone: 19 97804-4545
E-mail orientadora: paula.malheiros@unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____
Documento de Identidade: _____
Gênero: _____
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

(Informar os dados do representante legal, se for o caso).

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNESP-CAMPUS FRANCA
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Telefone: (16) 3706-8723
Número do parecer: 6.229.205

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES

1º bloco: VIDA

- Fale um pouco sobre você (nome, família, onde mora, se tem filhos, etc).
- O que te move a estar na EJA?

2º bloco: SONHO E EJA

- O que você entende por sonho?
- Qual o seu sonho?
- Essa volta para a EJA, ou seu ingresso inicial na EJA, tem relação com seu sonho?
- Você sente que a EJA pode contribuir para a realização do seu sonho? Por quê? Como?
- Você mudaria algo para que a EJA contribuísse de maneira mais satisfatória na realização do seu sonho? O quê? (Escola, sala de aula)
- Você consegue falar sobre seu sonho na EJA? Com quem? Em quais momentos?
- Você acha importante ter esses momentos de fala e escuta na EJA com essas pessoas? Por quê?
- E sobre os sonhos dos seus colegas, você fala com eles sobre os sonhos deles?
- Você acredita que falar sobre pode contribuir na realização dos sonhos deles? Como? Por quê?

3º bloco: TRABALHO, SONHO E EJA

- Você trabalha? Fale um pouco sobre seu trabalho. (Sua função, carga horária, etc).
- Seu trabalho tem alguma relação com seu sonho? Qual?
- Seu trabalho dificulta, facilita ou não interfere na realização do seu sonho?
- Você consegue falar sobre seu trabalho na EJA? (Como? Você sente que isso é importante? Por quê?)

4º bloco: MATEMÁTICA, DIÁLOGO E SONHO

- Você gosta de matemática? Por quê? O que você pensa sobre o componente de matemática?
- Você acha que a matemática pode contribuir para a realização do seu sonho? Por quê?
- Durante as aulas de matemática, você consegue falar sobre sua realidade? E do seu sonho? Com quem? Em quais momentos?
- Você acha importante falar sobre a sua realidade e seus sonhos nas aulas de matemática? Por quê?
- Durante as aulas de matemática você consegue relacionar a matéria com seus sonhos? Com a sua realidade?
- Como são as aulas de matemática?
- Você mudaria algo nas aulas de matemática? O quê?
- Como você acha que seria uma aula ideal de matemática?
- Você tem dificuldades com a matemática? E seus colegas? Vocês se ajudam? Como?
- E durante as aulas de matemática, sua professora fala com a turma sobre os sonhos de vocês? Em quais momentos? Nessa fala há relação entre os sonhos e a matemática? Como?

5º bloco: MOMENTO LIVRE

- Você gostaria de falar mais alguma coisa relacionada ao que conversamos? Acrescentar algo que ainda não foi dito e que gostaria de dizer?