PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROPOSIÇÕES

Eduardo dos Santos de Oliveira Braga[1]

Resumo

Recorrentemente os vídeos são recursos evocados por estudantes e professores no ambiente escolar, dentro ou fora da sala de aula. Com a importância e atualidade do assunto, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, este artigo tem por objetivo apresentar três proposições que aproximam as perspectivas Freireanas da Produção de Vídeo Estudantil na Educação de Jovens e Adultos. As proposições articulam três temas que são a base teórica da análise, a saber: Produção de Vídeo Estudantil, Educação Matemática Crítica e Educação de Jovens e Adultos. As proposições são inspiradas especialmente na última carta presente no livro Pedagogia da Indignação, de Freire, e diz: 1. A Produção de Vídeo Estudantil é profética; 2. A Produção de Vídeo Estudantil pressupõe que haja uma intimidade com as próprias histórias dos sujeitos que produzem o vídeo; 3. A Produção de Vídeo Estudantil é um vir a ser sendo. Defendemos que se ampararmos a Produção de Vídeo Estudantil na EJA por meio da Educação Matemática Crítica, podemos pavimentar uma estrada que nos distancie de atrocidades nesta área do saber.

Palavras-chave: Produção de Vídeo Estudantil; Educação Matemática Crítica; Educação de Jovens e Adultos; Proposições.

Considerações iniciais

Os vídeos têm sido recursos utilizados recorrentemente por diversos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2022; BORBA, 2021; OECHSLER, 2018; PEREIRA; DALPONT, 2017; BRIGNOL; SILVA; PEREIRA, 2017; SCUCUGLIA; GREGORUTTI, 2015; DOMINGUES, 2014). Vídeos documentários, videoaulas, vídeos de animações, seja qual for o tipo de vídeo, eles são evocados dentro e fora de sala de aula, com diferentes intencionalidades e objetivos. Há professores que se valem dos vídeos disponíveis gratuitamente na internet para usá-los como complemento da aula presencial, como espaço para resolução de exercícios, como fixação de conteúdo, como apresentação de ideias, como meio de contextualização, como construção de conhecimento prévio a uma aula, entre outros motivos. Há também aqueles

[1] *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*

professores que gravam seus próprios vídeos e compartilham com seus estudantes como um material complementar à aula presencial ou mesmo como a aula propriamente dita.

Por outro lado, os alunos utilizam vídeos recomendados pelos professores, buscam novos vídeos para complementar uma aula ou mesmo para entender um assunto que não lhe ficou claro por meio de uma aula presencial, produzem vídeos estudantis (especialmente quando incentivados por professores), reproduzem vídeos, etc. Enfim, poderíamos continuar aqui elencando diversas possibilidades e intencionalidades para tratarmos sobre o uso e a produção de vídeos no ambiente escolar. Fato é que tais práticas com vídeos estudantis têm retroalimentado diversos autores os incitando a investigar o papel desse recurso nos ambientes educacionais, nos diferentes níveis de ensino e áreas do saber (BRAGA, 2022). Contudo, cabe destacar que, a partir da revisão de literatura realizada por Domingues (2014) acerca do uso de vídeos na Matemática, são poucas as pesquisas acadêmicas realizadas sobre o tema. Braga *et al.* (2020) apontam que, nesse sentido, tal escassez se intensifica quando refletimos sobre a Educação Matemática dos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tendo como premissa tais reflexões, neste artigo, objetivamos apresentar três proposições que aproximam as perspectivas Freireanas da Produção de Vídeo Estudantil na EJA, como forma de defendermos que não só o uso, mas a Produção de Vídeos Estudantis são potentes recursos didáticos para "desopressão daquele que não se reconhece cidadão e sujeito de saber; libertadora de quem atou-se por não dispor de ferramentas que permitissem integração e intervenção na sociedade informacional" (MARQUES; COSTA, 2015, p. 142).

Para a elaboração das três proposições, pautamo-nos nas discussões presentes nas obras de Freire, especialmente na última carta de seu livro Pedagogia da Indignação, e também nas obras de Skovsmose sobre Educação Matemática Crítica. A seguir, apresentaremos as três proposições, a saber:

1. A Produção de Vídeo Estudantil é profética;
2. A Produção de Vídeo Estudantil pressupõe que haja uma intimidade com as próprias histórias dos sujeitos que produz o vídeo;
3. A Produção de Vídeo Estudantil é um vir a ser sendo.

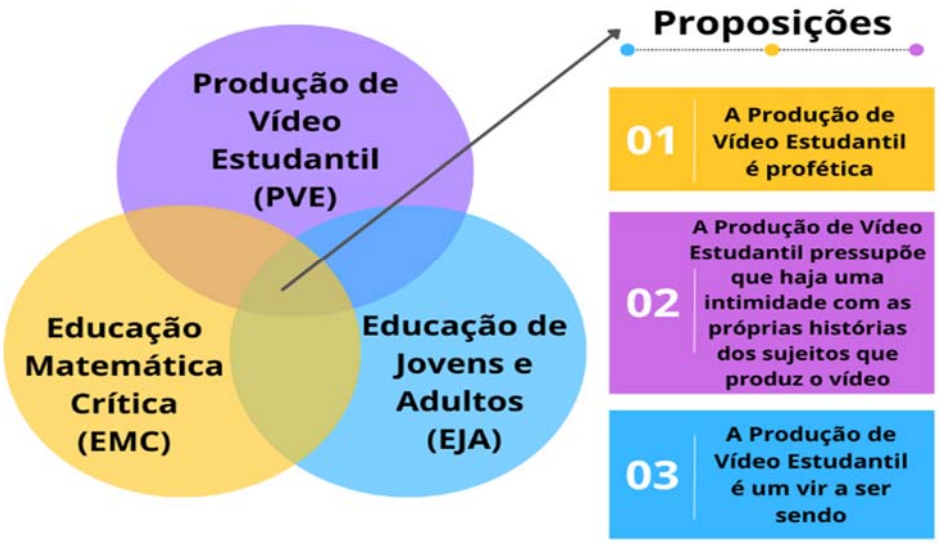
Esse artigo segue uma abordagem qualitativa, cujos "dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em

seus próprios termos" (GOLDENBERG, 2004, p. 93). A pesquisa qualitativa, neste artigo,

> [...] prioriza procedimentos descritivos à medida que sua visão de conhecimento explicitamente admite a interferência subjetiva, o conhecimento como compreensão que é sempre contingente, negociada e não é verdade rígida. O que é considerado 'verdadeiro', dentro desta concepção, é sempre dinâmico e passível de ser mudado (BORBA, 2004, p.2).

Os três assuntos que se entrelaçam nesse artigo e que nos permitem tecer reflexões a respeito das três proposições elencadas estão representados na figura 1.

Figura 1: Assuntos do artigo Proposições



Fonte: Elaboração própria

A Produção de Vídeo Estudantil é vista, neste artigo, como a produção de vídeo dentro de um contexto educacional, como uma ação alternativa de práticas pedagógicas. Diversos pesquisadores apontam que a Produção de Vídeo Estudantil contribui para o processo de ensino e aprendizagem, na relação entre estudantes e entre estudante-professor, principalmente na autoestima e valorização da cultura (PEREIRA; DALPONT, 2017; BRIGNOL; SILVA; PEREIRA, 2017).

Nesse sentido, evocamos a Educação Matemática Crítica na discussão pois, conforme destaca Borba (2021, p.10-11),

> A tendência da Educação Matemática Crítica (EMC) responde ao principal problema de desigualdade na educação (matemática) e luta contra a visão de que a matemática é um ramo da ciência que é separado das questões sociais, culturais e políticas. O papel do EMC na comunidade da educação matemática é para nos lembrar a todos sobre a desigualdade social e outros tipos de desigualdades.

Esse olhar atribuído por Borba (2021) à Educação Matemática Crítica é importante nessa análise especialmente porque estamos exercendo a reflexão para um público cujos sujeitos historicamente tiveram seus direitos ao acesso à e permanência na Educação escolar negados, que é o público da EJA. Há que se destacar que os estudos do campo dessa modalidade de ensino evidenciam que seus estudantes são em sua maioria mulheres, negras e pobres (ARROYO, 2001; 2005; 2006). É importante conhecermos os sujeitos da EJA que, conforme aponta Arroyo (2006), não são quaisquer jovens e adultos, mas são aqueles com rosto, com cor, com história, com trajetórias étnico-raciais, oriundos do campo, da periferia etc. Quando tratamos de Matemática e EJA é importante demarcarmos de antemão que não estamos nos reportando ao ensino de Matemática para grupos de universitários, pós-graduandos, entre outros, mas nos referimos a uma ação educativa

> [...] dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que acorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização (FONSECA, 2020, p. 14).

A seguir, de posse do entendimento dos principais temas deste artigo (Produção de Vídeo Estudantil, Educação Matemática Crítica e EJA), discorreremos a seguir sobre cada uma das proposições elaboradas.

PROPOSIÇÃO 1 - A Produção de Vídeo Estudantil é profética

Freire (2000) convoca a todas e todos, inclusive o sistema educacional, a sermos profetas. Ser profeta, na concepção do autor e da nossa proposição, é ser aquela pessoa que anuncia futuros e possibilidades. Nesse processo de anúncio, o autor nos convida a denunciar o momento, denunciar o que tem de errado nele, denunciar a hora atual pela qual atravessamos e que nos é cara como cidadãos, especialmente como cidadãos discentes e docentes da EJA.

A produção de vídeo aqui defendida nessa primeira proposição, com inspiração nas perspectivas Freireanas, toma a perspectiva teórica da Educação Matemática Crítica como uma teoria capaz de contribuir para o fortalecimento da Educação Matemática de estudantes jovens e adultos trabalhadores, e como uma teoria que tem como pressuposto potencializar os estudantes, no sentido de que a aprendizagem da Matemática contribua para que os sujeitos dessa modalidade de ensino estejam aptos a discutir questões de

ordem global e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania crítica (SKOVSMOSE, 2014). Nesse sentido, uma das preocupações da produção de vídeos nessa primeira proposição é o reconhecimento da diversidade de condições nas quais o ensino e a aprendizagem acontecem no mundo e, em específico, nas relações que inscrevem e circunscrevem os estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Para que, na produção do vídeo, o estudante da EJA seja capaz de denunciar o momento para anunciar outros futuros, ele precisa se (re)conhecer como sujeito de direito, utilizando a Matemática para além de conceitos e procedimentos, mas enxergando nela uma cúmplice nas reflexões sociais e políticas do ambiente em que vivemos para sustentar ou refutar opiniões de forma crítica e combater *fake news*. Ou seja, nessa primeira proposição, a Produção de Vídeo Estudantil na EJA precisa, conforme perspectiva crítica da Educação Matemática, potencializar a competência crítica dos sujeitos.

A competência crítica diz respeito ao envolvimento dos estudantes no controle do processo educacional e na identificação de assuntos relevantes para esse processo, ao considerar, para isso, as suas experiências prévias e o diálogo com o professor (SKOVSMOSE, 2001). Nesse sentido, Marques e Costa (2015) trazem a questão da tomada de consciência crítica do sujeito que, para a EJA, exerce também a função de convencimento da luta pela mudança do quadro social a que esses estudantes integram. Tal mudança se estabelece também quando convocamos a produção de vídeo, no conjunto dos sujeitos que a integram, a ser profeta. A produção de vídeo que defendemos denuncia o hoje para anunciar um novo amanhã ou um amanhã reconstruído.

Quando assumida por aqueles que estão comprometidos com a EJA, a produção de vídeos, direcionada pela Educação Matemática Crítica, reveste-se do papel social de educar jovens e adultos trabalhadores para serem cidadãos críticos que desafiam e acreditam que suas ações fazem a diferença na sociedade (SKOVSMOSE, 2001). Para além, que acreditam que a divulgação dos vídeos produzidos por esses sujeitos rompe com o espaço da sala de aula e convoca a audiência em geral a denunciarem as mazelas que (n)os cercam, com vistas a anunciar um novo futuro, de forma consciente.

O que move essa primeira proposição é o movimento denúncia e anúncio. Nesse sentido, Skovsmose (2006, p. 111-112) denuncia que “quando uma sociedade rouba o futuro de alguns grupos de educandos, então, essa também rouba os estímulos de aprendizagem. Um futuro roubado pode ser a mais brutal forma de obstáculos para

aprendizagem". E Ramos (2011, p. 116) nos faz refletir sobre o nosso papel na EJA: "Enquanto houver expectativas e esperanças, haverá a possibilidade de os estudantes estabelecerem a aprendizagem como ação e colocarem suas intenções na aprendizagem".

Especialmente amparados nas reflexões que nos levam a defesa dessa primeira proposição, concordamos com Freire e Vieira (2019) quando dizem que na EJA é essencial que os estudantes se (re)conheçam como sujeitos de direito que tomam suas próprias decisões, o que implica considerar, para isso, as contribuições da Educação Matemática Crítica nas atividades de ensino direcionadas aos jovens e adultos.

PROPOSIÇÃO 2 - A Produção de Vídeo Estudantil pressupõe que haja uma intimidade com as próprias histórias dos sujeitos que produz o vídeo

Freire (2000) destaca que para se fazer uma denúncia é preciso que o sujeito tenha intimidade com a história da humanidade e com a sua própria história até o presente. Ou seja, faz-se necessária uma intimidade com o hoje e com a nossa história passada para que se possa projetar novas histórias. Nesse sentido, na defesa de que a produção de vídeo deve colocar o sujeito da EJA como protagonista do seu aprendizado, essa proposição defende que toda a trajetória dos sujeitos envolvidos na produção seja levada em consideração, bem como os seus conhecimentos prévios adquiridos nos mais variados espaços sociais, colocando, nesse caminho, a Matemática como fio condutor de questionamentos, diálogos e aproximação com as práticas sociais e culturais no ambiente escolar (SKOVSMOSE, 2014).

De acordo com esse reconhecimento, Skovsmose (2001) indica que a Educação Matemática pode ser entendida como uma pesquisa sobre o processo educacional matemático, que se revela em quaisquer situações em que os processos de aprender e de ensinar estão acontecendo, não os restringindo ao ambiente escolar. Dessa forma, produzir vídeos com os sujeitos da EJA, que levem em consideração suas vivências e experiências, é uma maneira de aproximá-los de uma Matemática com significado, contextualizada, humana e acolhedora.

Com essa defesa, consideramos importante toda a trajetória e os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA na produção de um vídeo. E, para isso, pressupõe-se que haja uma intimidade com suas próprias histórias, enquanto seres individuais, mas que se fazem coletivos, e suas histórias permeadas pelas histórias que os atravessam enquanto aluna e aluno, morador de determinada localidade, membro de determinada família,

pertencente a determinado grupo religioso, etc. Com isso, mais uma vez há uma aproximação do que Freire (2000) preconiza com o que é produzir vídeo estudantil numa perspectiva crítica da sociedade e numa perspectiva ativa de metodologia de ensino, que leva em consideração as subjetividades, as esperanças, os anseios, os valores e as vivências pessoais, que também se fazem coletivas, articulando os conhecimentos matemáticos as realidades e necessidades atuais da vida dos envolvidos em sua produção.

Essa proposição se entrelaça à proposição anterior na medida que defendemos que na Produção de Vídeo Estudantil na EJA não há possibilidade de problematizarmos, questionarmos, pensarmos o amanhã, seja esse amanhã mais próximo ou mais remoto, sem que não estejamos imersos no hoje ou, como é colocado por Freire (2000), sem que não estejamos molhados do tempo que vivemos, tocados por seus desafios e instigados por seus problemas.

Nesta proposição, a Educação Matemática Crítica se coloca, especialmente quando refletimos sobre os aspectos da EJA no Ensino de Matemática, como caminho de redefinição de práticas escolares e suas relações com os conteúdos e a vida, ao traçar um caminho que se distancia de um ensino excludente, enraizado aos interesses dominantes, e se aproxima de uma (re)democratização do ensino que impacta diretamente a sociedade, a partir do momento em que se há essa intimidade com as próprias histórias dos sujeitos que produz o vídeo, distanciando-os de formas ingênuas de encarar a realidade.

> Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la (FREIRE, 2019b, p. 91).

Nesse sentido,

> [...] nunca podemos esperar que a matemática forneça qualquer leitura neutra de uma crítica situação; em vez disso, associa-se a algumas perspectivas específicas que podem servir a certas políticas, interesses econômicos ou industriais. Que uma leitura matemática de uma situação crítica formata como podemos agir na situação também se aplica a uma pandemia (SKOVSMOSE, 2021, p. 10).

Ao esboçarmos a defesa desta segunda proposição, há uma relação que emerge para a sua sobrevivência enquanto proposição: a produção de vídeo tem que ser um processo dialógico. Assim, fica claro que nossa defesa, com base nessa proposição, é a de que o conhecimento matemático na produção de vídeo na EJA não deve ser gerado por

transferência de saber, mas sim por uma relação dialógica, uma vez que quando os jovens e adultos trabalhadores chegam à escola, eles têm muito o que dizer e não apenas escutar (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Assim, Freire (2019a, p. 83) destaca que "o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve".

Oliveira (2018) destaca que essa relação dialógica é um potencial da produção de vídeos pelos estudantes, uma vez que ela compõe um diálogo entre professor e estudantes, que surge durante a expressão de ideias e conteúdos matemáticos e que ganha forma no exercício de produção do vídeo com seus aspectos multimodais. Dessa maneira, para Oliveira (2018), para se ter uma Educação dialógica, é preciso expandir as oportunidades de diálogos dentro do espaço da sala de aula com possibilidades de uso de outros recursos como as tecnologias digitais, uma vez que elas podem auxiliar professores e estudantes a se expressarem, de forma a incentivar a colaboração e a interação em diferentes formas de representações.

Nossa defesa, com esse aspecto da segunda proposição, é que a produção de vídeo, respaldada nas próprias histórias dos sujeitos que produz o vídeo, deixe emergir diálogos que extrapolem

> [...] os aspectos internos da matemática, indo além do desenvolvimento de fórmulas e algoritmos e contribuindo para a formação de sujeitos da EJA reconhecedores de seus direitos e comprometidos com os aspectos sociais, políticos e culturais no contexto em que estão inseridos (BRAGA, 2022, p. 187).

Consoante com os princípios da Educação Matemática Crítica, Freire (2019a) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, socialmente construídos na prática comunitária; e é justamente sobre essa premissa que a segunda proposição se estabelece. Ao buscar aproximações com essa reflexão, encontramos na pesquisa de Marques (2014, p. 116) com o público da EJA que, na prática dialógica, potencializar a criticidade dos estudantes da EJA "ultrapassa a ação de dinamizar os questionamentos sobre uma realidade que se está conhecendo. Trata-se do desvelamento de um mundo informacional e que é, por vezes, vivido numa condição de obediência e opressão". Portanto, nessa proposição, estimular o diálogo e a criticidade são também fatores importantes para que os sujeitos da EJA (re)pensem suas histórias, apropriando-se delas e as despojando na Produção de Vídeos Estudantis.

PROPOSIÇÃO 3 - A Produção de Vídeo Estudantil é um vir a ser sendo

As proposições anteriores nos convocam a essa terceira proposição. Note que o ato de ser profeta - denunciar e anunciar (proposição 1) - está entrelaçado à intimidade que o sujeito da EJA tem da sua história e da história da humanidade com vistas à valorização de seus conhecimentos e saberes (preposição 2). Nesse processo, note que a Produção de Vídeo Estudantil tem a capacidade de denunciar o presente anunciando um futuro, porém, ao mesmo tempo vivendo esse futuro por meio das artes, encenações, sonhos, conjecturas e fantasias possíveis na criação de um roteiro. Usar o sonho, a imaginação e a criatividade por meio da produção do vídeo é a maneira que os sujeitos da EJA (re)constroem realidades (no plural mesmo) que se anunciam.... que vem a ser sendo por meio da produção de vídeo.

Ou seja, nessa proposição, defendemos que ao discutir ideias, ao elaborar roteiros, ao produzir o vídeo e editá-lo, os sujeitos envolvidos (estudantes, professores etc.) investigam a produção oral, a escrita, o gestual, os sentimentos, a criticidade, a inventividade, a criatividade, a curiosidade e a imaginação, flexibilizando as exigências de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos e relacionando suas demandas de vida à Matemática e à Arte. Assim, concordamos com Braga (2022, p. 114) ao dizer que

> [...] o papel da Matemática deve estar em ser um instrumento de resgate, de busca de (re)inserção na realidade, de intervenção no mundo, que ajude o jovem e o adulto a refletir nossa prática social e a propor alterações para ela, a partir de um processo democrático, dialógico, de negociação de significados com o sujeito social, marcado pelas relações de poder e pelas memórias que o constituem como indivíduo, mas que se faz coletiva, com marcas culturais e traços de dores, angústias, alegrias, lutas e forças que se disporão num ambiente em que a arte, a favor da curiosidade, da imaginação, das emoções e como forma libertadora de se colocar, estará a serviço dos alunos [...].

Portanto, a partir dessa terceira proposição, ressaltamos que a maior relevância da produção de vídeos por sujeitos da EJA deve estar muito mais no processo de produção do que no produto final, conforme sugere pesquisas em Produção de Vídeo Estudantil como a de Pereira e Neves (2014).

A ideia aqui proposta do vir a ser sendo ganha contornos mais específicos na EJA, especialmente em relação à aprendizagem Matemática, pois, conforme destaca Fonseca (2020), os estudantes da EJA (re)querem um aspecto formativo distinto do assumido por crianças, por exemplo. Enquanto os mais novos, essencialmente, se referem ao futuro, em um olhar do que vão enfrentar e virão a ser, nos jovens e adultos essa necessidade adquire

um aspecto emergencial e atual, em um exercício de resgatar um sujeito de conhecimento que precisa ser e realizar-se no presente; que precisa ser sendo. De acordo com a autora, é por meio dessa perspectiva que a dimensão formativa do Ensino de Matemática assume, na EJA, um especial sentido de atualidade,

> quando se dispõe a mobilizar ali, naquela noite, precisamente naquela aula, uma emoção que é presente, que co-move os sujeitos, jovens ou adultos aprendendo e ensinando Matemática, enquanto resgata (e atualiza) vivências, sentimentos, cultura, acrescentando, num processo de confronto e reorganização, mais um elo à história do conhecimento matemático (FONSECA, 2020, p. 25).

Vir a ser sendo é dar espaço para que todos os envolvidos no processo de produção de vídeo sonhem. Sobre isso, a partir dos valores fundamentais para a efetiva participação dos professores na Educação Matemática de estudantes da EJA trazidos por Fonseca (2020), destacamos aqui o papel do professor com relação à sensibilidade para as preocupações, as necessidades, o ritmo e os anseios da vida adulta. Para que o processo de Produção de Vídeo Estudantil na EJA seja um vir a ser sendo, é preciso que o professor também conheça melhor seus alunos, como indivíduos e grupo social, bem como que o professor produza critérios e recursos que atendam as inquietações inerentes ao público dessa específica modalidade de ensino. Tais ações concordam com a Educação Matemática Crítica, especialmente quando a sala de aula se torna, por meio da ação de produzir um vídeo, um ambiente democrático que garanta o diálogo, as reflexões e também as reações às contradições entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem (SKOVSMOSE, 2007). De acordo com Fonseca (2020), toda essa postura implica em considerar e reconsiderar outras hierarquias de valores, gerenciar outras demandas, adequar-se a outros ritmos e, em especial, abrir-se à experiência do outro.

Considerações finais

Em um movimento audacioso, trouxemos, nesse artigo, três proposições a respeito do entrelaçamento dos temas: Produção de Vídeo Estudantil, EJA e Educação Matemática Crítica. Na proposição 1, defendemos que a Produção de Vídeo Estudantil na EJA deve ser profética, respaldados no que Freire (2000) nos traz sobre o tema profecia. O movimento de anunciar e denunciar não é linear e é também utópico. O próprio Freire (2000) traz isso ao dizer que o pensamento profético é utópico e implica denúncia do que estamos vivendo e anúncio de como poderíamos viver. Enfim, é um pensamento

esperançoso, conforme podem ser os caminhos percorridos pela produção de vídeos na EJA.

Na segunda proposição (a Produção de Vídeo Estudantil pressupõe que haja uma intimidade com as próprias histórias dos sujeitos que produz o vídeo) destacamos que essa intimidade deve estar atrelada a um processo dialógico e que não desconsidere os saberes dos estudantes jovens e adultos trabalhadores. Já na terceira proposição, entendemos que a Produção de Vídeo Estudantil na EJA é um vir a ser que se faz no presente quando os seus sujeitos emprestam seus sonhos, seus anseios, suas expectativas e esperanças para que, mesmo numa realidade momentaneamente fantasiosa, sejam o que almejam ser.

Com todas as proposições apresentadas, concluímos que o pensamento profético que profeticamente Freire (2000) traz na última carta presente em seu livro Pedagogia da Indignação em muito corrobora com as reflexões da Educação Matemática Crítica quando as depositamos em práticas libertadores e emancipatórias propostas por meio da Produção de Vídeos Estudantis. Tendo-as como proposições no trabalho com os estudantes da EJA, podemos pavimentar uma estrada que nos distancie: da hegemonia que há da comunicação escrita em Matemática, incluindo a proposição de outros processos avaliativos (SCUCUGLIA; GREGORUTTI, 2015); dos números frios que desconsideram o humano; da maneira neutra, ingênua e desconexa da realidade social de se olhar a Matemática; entre outros tantos distanciamentos. Com inspirações em Freire, Skovsmose (2021) destaca, nesse sentido, que a Educação Matemática Crítica deve fazer parte da luta contra qualquer forma de opressão e atrocidade. Que a Produção de Vídeos Estudantis na EJA ganhe cada vez mais essa voz, reverberando por outros espaços e tempos e mostrando que essa modalidade de ensino tem muito a ensinar.

Referências

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Alfabetização e cidadania: **Revista de Educação de jovens e adultos**, n. 11, 2001.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

BORBA, M. C. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Anped, p. 21-24, 2004.

BORBA, M. C. The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humans-with-non-living-things. **Educ Stud Math**., v. 108, p. 385-400, 2021.

BRAGA, E. S. O. **Luz, Câmera... Produção de Performances Matemáticas Digitais na Educação de Jovens e Adultos**. 2022. 237 f. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2021.

BRAGA, E. S. O. *et al.* A produção de vídeos matemáticos por estudantes do ensino médio na modalidade EJA. **Anais do CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1227> Acesso em: 10 out. 2022.

BRIGNOL, J. de M.; SILVA, J. A.; PEREIRA, J. A produção de vídeo estudantil modificando o espaço escolar do meio rural. **Revista Tecnologias na Educação**, Pelotas, v. 19, n. 9, jul. 2017.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: Especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. S.; VIEIRA, A. R. L. Educação matemática crítica: uma reflexão a partir das narrativas dos professores da educação de jovens e adultos. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE" (EDUCON), 8, 2019. **Anais** [...]. Sergipe: UFS, 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARQUES, R. M. S. **Matemática Cotidiana:** Um trabalho com Matemática Crítica na Educação de Jovens e Adultos. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ, 2014.

MARQUES, R. M. S.; COSTA, C. S. Por uma educação matemática crítica na EJA: da desopressão à conscientização do aluno-Cidadão-consumidor. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 1, p. 139-154, 2015.

OLIVEIRA, L. P. F. **Paulo Freire e produção de vídeos em educação matemática**: uma experiência nos anos finais do ensino fundamental. 2018. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática) – Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP. 2018.

PEREIRA, J; DALPONT, V. **Como fazer vídeo estudantil na prática da sala de aula**. Pelotas, RS: Erdfilmes, 2017.

PEREIRA, J. NEVES, G. (Org.). **Produção de vídeo nas escolas**: uma visão Brasil – Itália - Espanha - Equador. 1. ed. Pelotas: Erd Filmes, 2014.

RAMOS, E. E. L. **Propondo práticas e desafiando certezas**: um estudo em turma do PROEJA numa perspectiva de educação matemática crítica. 2011. 301 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCUCUGLIA, R. R. S.; GREGORUTTI, G. S. Explorando o Teorema das Quatro Cores em Performances Matemáticas Digitais. BoEM, **Boletim online de Educação Matemática**, v.3. n.5, p. 2-17, ago./dez., 2015.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. *Foreground* dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. *In:* RIBEIRO, J. P. M. *et al.* (Orgs.). **Etnomatemática:** papel, valor e significado. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Trad. Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, O. Mathematics and crises. **Educational Studies in Mathematics**, v. 108 n. 108, p. 369-383, 2021.