
Narrativas de práticas curriculares matemáticas na EJA da zona rural de Sobral¹

Francisco Josimar Ricardo Xavier

Universidade Federal Fluminense

Josimar_xavier@id.uff.br

Adriano Vargas Freitas

Universidade Federal Fluminense

adrianovargas@id.uff.br

Resumo

Neste artigo objetiva-se discutir de que maneiras as docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural de Sobral constroem suas práticas curriculares matemáticas. Utilizou-se de narrativas de cinco docentes como instrumento de construção de dados, que foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva. Constatou-se que os momentos de Formação de professores, a seleção de conteúdos curriculares, o uso de materiais didáticos e as especificidades dos estudantes, são alguns fatores que orientam as práticas curriculares matemáticas das docentes. Conclui-se, haver um encaminhamento de padronização das práticas curriculares das mesmas para dar conta dos conteúdos de Matemática, o que possibilitou a compreensão de um sentido de currículo como organizador dos conteúdos e de suas ações em sala de aula. Entretanto, elas demonstram conhecer as realidades das suas turmas, o que as possibilitam construir práticas curriculares matemáticas com sentidos próprios e, em certa medida, distanciando-se dessa padronização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículos. Matemática.

Narratives of mathematical curricular practices in the EJA of the rural area of Sobral

Abstract

The purpose of this article is to discuss the ways in which teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the rural area of Sobral do their mathematical curricular practices. We used the narratives of five teachers as an instrument for building data. These narratives were analyzed through Textual Discursive Analysis. We found that the moments of teacher training, the selection of curricular

¹ Trata-se de um artigo ampliado, cuja versão preliminar foi apresentada na edição virtual do IX Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro, realizado em 5 de dezembro de 2020.

content, the use of teaching materials and the specificities of students, are some factors that guide the mathematical curriculum practices of teachers. We found that there are standards in the curriculum practices of these teachers. They do this in order to be able to work on all the mathematics content. These analyzes allowed us to understand that there is a sense of curriculum as an organizer of the contents and their actions in the classroom. However, they demonstrate to know the realities of their classes, which enable them to build mathematical curriculum practices with their own meanings and, to a certain extent, distancing themselves from this standardization.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Math.

Introdução

Este artigo traz alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação defendida no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF). Dentre as temáticas nela abordadas, apontamos destaque às discussões sobre os sentidos de currículos produzidos em turmas de cursos presenciais da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural de Sobral, município cearense.

Ao focarmos o referido município como *locus*, entendemos que, dentre outras contribuições de nossa pesquisa, está o fato de inserirmos parte da Região Nordeste no rol das discussões sobre Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Freitas (2013), os estudos que têm estas áreas como foco, têm se concentrado em espaços e instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Outra contribuição se dá, pelos destaques atribuídos às docentes como sujeitos que tecem os cotidianos da sala de aula, construindo sentidos de currículos. De acordo com Goodson (2015), alguns estudos do campo curricular que tiveram esses sujeitos como participantes das pesquisas, ainda que os tenham retirados da condição de “agregado numérico” ou “uma nota de rodapé histórica”, continuaram considerando-os como “recursos permutáveis, inalterados pelo tempo ou pelas circunstâncias” (GOODSON, 2015, p.49). Assim, trazer estes sujeitos para o centro de nossas reflexões permitiu reconhecer suas potencialidades como construtores de currículos com sentidos divergentes das prescrições estabelecidas pelo sistema público municipal de ensino de Sobral.

Com este artigo objetivamos discutir de que maneiras as docentes da EJA da zona rural de Sobral constroem suas práticas curriculares² matemáticas, tensionando as tentativas de regulação do sistema público de ensino do referido município. Para isso, lançamos reflexões à luz das narrativas

² Entendemos práticas curriculares como aquelas apresentadas nos espaços de educação, envolvendo os sujeitos que constroem os currículos.

das docentes, a partir das quais, compreendemos as estratégias didáticas por elas elaboradoras para construir suas aulas de Matemática.

Esclarecemos que trabalhamos com *currículos* no plural, na medida em que entendemos os mesmos como “uma prática de enunciação que se dá na interação entre os sujeitos, entre professores, alunos e saberes” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 65). Além disso, trazer currículos no plural firma nosso posicionamento político de respeito às diferenças dos sujeitos e as constituídas entre os sujeitos, entendendo que cada um possui experiências de vidas calcadas em realidades específicas, em que constroem saberes. Trata-se, portanto, de reconhecer que, mesmo havendo tensões entre forças de poder que tentam uma regulação por meio de documentos prescritivos, professores e estudantes, porque constituídos de diferentes saberes, constroem currículos com sentidos próprios às suas realidades.

O artigo está organizado nas seguintes seções: “Aspectos metodológicos da pesquisa”, onde destacamos os instrumentos de construção e análise de dados, em seguida apresentamos “A escola *lócus* da pesquisa” e “As docentes da EJA da zona rural”. Na seção “As construções das práticas curriculares em Matemática na EJA”, trazemos as discussões construídas a partir das narrativas das docentes.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal localizada na zona rural de Sobral. A escolha desta escola se deu pela experiência que um dos pesquisadores teve nela como professor de Matemática, e em turmas de jovens, adultos e idosos. O percurso investigativo contou com cinco etapas³, contudo, para fins deste artigo discorreremos sobre duas delas: a de captação das entrevistas, realizadas em fevereiro de 2018, e a análise de material construído.

Esclarecemos que nossa percepção de entrevista corrobora com a apresentada por Gil (2008, p. 109), como sendo um instrumento de pesquisa em que “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação”. Ao tomar as falas das docentes como centro das discussões, procurando compreendê-las em seus contextos, dialogamos com o sentido de narrativas sugerido por Delory-Momberger

³ A primeira etapa correspondeu à leitura e análises dos documentos oficiais de Educação; a segunda etapa diz respeito ao acompanhamento dos momentos de Formações de professores e Planejamentos pedagógicos; a terceira etapa tratou-se das observações das aulas de Matemática, a quarta etapa correspondeu à captação das entrevistas com professores e estudantes, e a quinta etapa, diz respeito às análises do material da pesquisa.

(2012). Para esta autora, cada sujeito possui uma história que, ao expressá-la, estaria não apenas narrando sobre si mesmo, mas também sendo construtor de sua biografia que, mesmo sendo específica, mostra-se contextual a outras narrativas que constituem o mundo.

O material transcrito das narrativas passou por processos de leituras semânticas, encaminhadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é indicada por Moraes e Galiuzzi (2016) como técnica de análise que, dispondo dos processos de seleção, unitarização e categorização de temáticas, busca mostrar uma nova compreensão sobre um fenômeno estudado. Seguindo as sugestões desses autores, iniciamos o processo de seleção dos materiais transcritos e, a partir disso, encaminhamos a etapa de unitarização, selecionando palavras e expressões citadas pelas docentes, o que encaminhou o processo de categorização, no qual apontamos convergências e divergências sobre como elas enunciam construir suas práticas curriculares matemáticas.

Desta maneira, as análises das narrativas somadas às nossas interpretações e aportes teóricos, conduziram os resultados, a serem apresentados nas seções posteriores. Antes de apresentá-los, destacamos a escola *locus* da pesquisa e os perfis das docentes entrevistadas.

A escola *locus* da pesquisa

Em 2018, a escola *locus* da pesquisa era composta por turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no turno diurno, e turmas de EJA, no noturno. Ela é considerada uma escola-polo, com sede fixada na sede do Distrito. A denominação “escola-polo” é dada pela Secretaria Municipal da Educação (SEDUC) às unidades escolares de médio e grande porte que dispõem de autonomia administrativa, pedagógica e financeira, sendo constituídas de prédios anexos que, em geral, na área da zona rural, ficam situados em localidades distantes da sede do Distrito.

No referido ano, a escola contou com 536 estudantes, dos quais, 131 estavam matriculados nas turmas de EJA. As turmas desta modalidade eram do tipo multisseriada (Multi EJA), estando juntos, em uma mesma sala de aula, estudantes de idades diversas, alguns em fase de Alfabetização (nível EJA I), e outros matriculados nos demais níveis de EJA (níveis II, III ou IV)⁴. Os perfis desses estudantes estão indicados na Tabela 1.

⁴ O nível EJA I contempla a Alfabetização e as séries do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Inicial. O nível EJA II corresponde as séries 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Inicial. O nível EJA III corresponde às séries 6º e 7º anos do Ensino Fundamental Final. O nível de EJA IV contempla as séries 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Final.

Tabela 1- Perfil dos estudantes da EJA da escola pesquisada – Ano letivo 2018.

Sexo	Nível de EJA				Total	Faixa etária			
	I	II	III	IV		15–30	31–45	46–60	61–75
Mulher	7	19	14	21	61	9	31	21	1
Homem	17	11	16	26	70	13	36	19	1
Total	24	30	30	47	131	22	67	40	2

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura dos dados acima nos permite assimilar que dos 131 estudantes da EJA, 70 são do sexo masculino, dos quais 26 concluiriam as séries do Ensino Fundamental Final (nível de EJA IV), em 2018. Os homens concentravam-se na faixa entre 31 e 45 anos de idade, totalizando 36. As mulheres somavam 61 estudantes, das quais, 21 concluiriam as séries do Ensino Fundamental Final naquele ano. O total de 31 destas se encontrava na faixa etária entre 31 e 45 anos de idade.

Importante destacar que, embora a quantidade de estudantes homens seja maior que de mulheres, eles concentram-se nas turmas de Alfabetização, totalizando de 17. Além disso, nos parece que eles estão chegando ou chegaram mais novos que as mulheres nas turmas de EJA, sendo a quantidade de 13, aqueles na faixa entre 15 e 30 anos de idade. As mulheres, nesta mesma faixa etária, somam-se 9. Elas superam os homens no nível de EJA II, que se refere à conclusão das séries do Ensino Fundamental Inicial. Neste nível elas somam 19, enquanto os homens representam a quantidade de 11.

O ingresso tardio de mulheres no ensino público, em especial, em turmas de EJA na zona rural, pode ser reflexo de uma sociedade que tem em seu cerne uma perspectiva machista de que a elas cabia ficar em casa cuidando da prole. Fonseca (2012), discutindo as motivações das permanências dos estudantes da EJA, destaca que as mulheres, em geral, buscam os conhecimentos escolares para conseguir um emprego, subir de nível na empresa em que trabalha, mas, sobretudo, tais conhecimentos serviriam para ajudar na educação dos filhos, netos, parentes próximos. Enquanto isso, os homens retornam aos bancos escolares na EJA por motivações ligadas mais ao trabalho, o que representa também uma afirmação de construção de seu lugar na sociedade.

Inúmeras indagações podem ser elaboradas a partir dos dados acima. Contudo, a intenção de trazê-los neste artigo, para além de possibilitar reflexões ao seu respeito, é apresentar a heterogeneidade contemplada nas turmas de EJA da zona rural, fator este presente também entre as docentes entrevistadas.

As docentes da EJA da zona rural

Neste artigo trazemos as narrativas das docentes que lecionaram em 2018 nas turmas de EJA da escola pesquisada. Conforme explicitado, as cinco turmas eram do tipo multisseriadas, estando sob a responsabilidade, cada uma, de uma das docentes entrevistadas. Prezando pelas identidades das mesmas, adotaremos a simbologia “Dn” para nos referirmos a elas, onde “D” significa “docente” e “n”, um numeral atribuído para cada uma, com a finalidade de diferenciá-las ao longo do texto. O Quadro 1 destaca seus perfis.

Quadro 1- Perfis das docentes entrevistadas.

Docente/ Idade	Etnia	Formação acadêmica	Tempo que leciona	Tempo que leciona na EJA
D1/25 anos	Branca	Licenciatura em Ciências Biológicas; Cursando especialização em Ensino de Biologia.	03 anos	02 anos
D2/48 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia.	20 anos	06 anos
D3/39 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia; Cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos.	20 anos	05 anos
D4/29 anos	Branca	Licenciatura em Pedagogia.	07 anos	01 ano
D5/60 anos	Branca	Licenciatura em História; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	20 anos	06 meses

Fonte: Dados da pesquisa.

Das cinco docentes, três possuem formação em licenciatura em Pedagogia, são elas D2, D3 e D4. Destas, D3 estava cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos. A docente D1 é formada em licenciatura em Ciências Biológicas e estava cursando especialização em Ensino de Biologia. Já a docente D5 é licenciada em História, com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.

Com exceção de D3, as demais docentes não possuíam quaisquer cursos voltados ao ensino de jovens, adultos e idosos. O que não as impediam de lecionar, pois, de acordo com a legislação educacional vigente, para o exercício da função docente, aos profissionais da Educação Básica, exige-se uma formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996, p. 26). Portanto, D1, D2, D4 e D5, estariam amparadas legalmente para estarem lecionando na EJA.

Vale ressaltar que, de uma forma geral, ainda convivemos em nossos dias com a existência de preconceitos que permeiam a formação e a atuação do professor na EJA, e que chegam a gerar a desvalorização de seu trabalho, devido muitas vezes ao fato de lidarem diretamente com estudantes desfavorecidos (FREITAS, 2013). Há ainda a percepção de que pela EJA ser bastante marcada pela

filantropia, ou por docentes leigos, leva ao entendimento errôneo de que essa é uma escolarização menor, que poderia ser simplificada, e o profissional que nela atua não precisaria de formação específica. Consideramos que tais preconceitos podem ser causa e, às vezes, também efeito dos poucos espaços ofertados aos cursos de formação dessa área.

Frisamos que a SEDUC oferece, desde 2005, os momentos de estudos e formação continuada, chamados de “Formação de professores”. De acordo com falas das docentes, essa Formação de professores acontece mensalmente, e nela ocorrem encontros com formadores, há discussões de estratégias didáticas, sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada mês e formas de avaliação. Além disso, as docentes recebem exemplos de atividades, a partir das quais poderiam encaminhar suas aulas.

Destacamos que as docentes pesquisadas desenvolviam a função de polivalente, isto é, eram responsáveis por lecionar todas as disciplinas curriculares, inclusive, alfabetizar alguns dos estudantes da EJA. A partir da leitura de alguns documentos cedidos pela SEDUC, podemos informar que esta situação se repete com os demais docentes de EJA das escolas na zona rural de Sobral. Alguns destes, incluindo D3 e D5, assumiam a competência de se responsabilizar por questões administrativas do prédio anexo em que a turma de EJA funcionava, como por exemplo, entrada e saída de merenda escolar.

Entre as docentes pesquisadas, apenas D5 é efetiva na rede municipal. Sua experiência concentra-se na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em sua entrevista, D5 relatou que, por questões administrativas da escola, em agosto de 2017, teve sua matrícula ampliada na EJA, onde estava há seis meses. As demais professoras possuíam contrato temporário e, antes de 2018, já estiveram na escola pesquisada: D1 lecionava desde 2016 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, lecionava Biologia em turmas do Ensino Médio, na cidade. D2 lecionava desde 2012 em turmas de EJA, tendo experiências no programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e em turmas da Educação Infantil. D3 lecionava desde 2013 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, em turmas da Educação Infantil. Já D4 retornou à escola em 2017, para lecionar na EJA, mas nela já havia ensinado em turmas da Educação Infantil.

Em geral, compreendemos haver uma heterogeneidade nos perfis das docentes. Analisamos que suas formações acadêmicas, os tempos que elas lecionam na EJA, e suas experiências em outras modalidades, podem influenciar nas maneiras de entenderem as questões relativas ao ensino de jovens, adultos e idosos. O que poderá ser constatado na seção seguinte, em que trazemos os resultados e discussões.

As construções das práticas curriculares em Matemática na EJA

Nesta seção discutimos sobre que fatores incidem na construção das práticas curriculares matemáticas das docentes da EJA, à luz das narrativas das mesmas à pergunta *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

D1 nos deu a seguinte resposta:

Então, a partir do material que a gente recebia na Formação de professores e do livro que a gente tinha, a gente começava a pensar, a trabalhar aquele conteúdo na sala de aula. Geralmente eu pegava muitas atividades na internet, imprimia e levava; por exemplo, a questão de conjunto, a quantidade de coisas que tinha ali, a multiplicação. O meu EJA II pegava a mesma multiplicação da EJA IV, as contas simples eles pegavam. Então eu conseguia trabalhar a Matemática no geral assim. E lá na Formação de professores eram divididos os formadores de cada disciplina e a partir daí eles trabalhavam os temas, por que era Multi EJA e eram muitas atividades que vinha de cada segmento. Eles dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes, mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade.

O trecho acima nos permite entender que D1 procura organizar suas aulas a partir das especificidades dos estudantes. Para isso, ela utiliza da estratégia didática de agrupamento, organizando suas aulas de acordo com os níveis em que eles estão matriculados. Ao mesmo tempo, quando se tratava de uma aula de conteúdo comum a todos, ela trabalha a Matemática “no geral”.

Da fala de D1 destacamos as palavras “livro”, “conteúdo” e “atividade da internet”. Estas palavras, tomadas no sentido de sua narrativa, sinalizam ser estes os fatores que influenciam sobre a construção de sua prática curricular matemática. A referida docente traz ainda a “Formação de professores”, em uma clara declaração de que este momento de estudo também influencia a construção de sua prática, assim como, direta ou indiretamente, dos demais docentes, tendo em vista que a Formação de professores é oferecida a todos os que lecionam na rede pública municipal.

O último trecho da fala de D1 nos permite compreender que a Formação de professores buscava padronizar as práticas curriculares dos docentes, indicando como se “deveria passar para os estudantes” as atividades propostas. Entretanto, quando D1 diz: “[...] mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade”, ela nos sinaliza levar em consideração as especificidades dos estudantes. Um posicionamento com o qual concordamos, e que nos indica que D1 encaminha sua prática curricular em um sentido que valoriza os contextos de sua turma, em detrimento dessa padronização.

A docente D2 nos deu a seguinte resposta:

Quando eu vou ensinar Matemática, eu levo coisas da vida dos estudantes, tipo exemplos, pra ser mais prático. Levava e levo atividades, contas de adição, subtração. Da multiplicação, ainda só o dobro e o triplo, para ver o que eles vão fazer, pois, dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu

vou elaborando as minhas próximas aulas. Então eu pego um material mais simples, um conteúdo mais simples.

Ao dizer “eu levo coisas da vida dos estudantes”, entendemos que D2 encaminha sua prática curricular considerando as especificidades de sua turma. Contudo, ao sinalizar que leva exemplos das vidas dos estudantes no intuito de “ser mais prático”, entendemos esta praticidade sob duas perspectivas: uma ligada à possível facilidade de ela encaminhar suas aulas, e outra, ligada à possível contextualização das “contas de adição, subtração” e “multiplicação” aos momentos de suas aulas. Inclusive, estes conteúdos são as palavras que destacamos da narrativa de D2.

Empregamos destaque também a expressão “dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas”, em que entendemos que a prática curricular matemática de D2 é conscientemente construída com a finalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos curriculares. Além disso, a docente é clara em dizer que faz uma avaliação de suas aulas. Isso nos permite compreender que ela se encontra em constante “vigilância crítica”, se “testando e refletindo” (FRANCO, 2016, p. 160) sobre o seu fazer pedagógico.

D3 nos deu a seguinte resposta:

Assim, a Matemática eu sempre procuro revisar os conteúdos que já foram passados e colocar novos desafios. Quando eles chegam nas operações básicas, que eu vejo que eles já estão conseguindo, eu já trago um novo conteúdo para que eles consigam fazer. No caso, eu já vou aumentando o nível de conhecimento, de acordo com o que eles vão conseguindo. Na Formação de professores eles começam do mais simples e vão aumentando o nível de dificuldades. Ai esse nível de dificuldades os alunos não alcançam, por que não adianta, eles ficam tudo assustado. Eu tenho até medo da evasão, por que eles começam a ver que não estão entendendo, não estão pegando, ai se sentem frustrados. Então não faço isso.

Em nossa perspectiva, a narrativa de D3 se aproxima a de D2, pois ambas mostram-se em constante reflexão crítica de suas ações em sala de aula e das intencionalidades pedagógicas a serem atingidas. A fala de D3 indica que ela avalia as aprendizagens dos estudantes em relação aos conteúdos matemáticos e, ao perceber “que eles já estão conseguindo” ela inclui “um novo conteúdo para que eles consigam fazer”. Essa proposta de avaliação, inclusive, nos parece ser sugerida na Formação de professores, o que entendemos que esta também influencia a prática curricular matemática de D3.

Ao indicar “Eu não faço isso”, referindo-se à forma de avaliação proposta, entendemos que D3 encaminha sua prática curricular matemática considerando as especificidades da turma e dos estudantes, o que se dá por ela entender que elevar o nível dos conteúdos pode ocasionar a “evasão” na turma. Essa última fala da docente nos permite entender que ela cria sua forma própria de avaliar e, neste sentido, distancia-se da padronização proposta na Formação de professores.

Segundo Franco (2016), o constante movimento de pensar uma intencionalidade pedagógica à ação da prática em sala de aula e o movimento de reflexão sobre esta prática, são indissociáveis ao saber-fazer dos professores. O reconhecimento destes movimentos nas ações das docentes pesquisadas nos possibilita interpretar suas práticas curriculares matemáticas como sendo tecida pedagogicamente com a finalidade de contribuir ao processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Da narrativa de D3 destacamos as palavras “conteúdos”, “operações básicas” e a expressão “eu já vou aumentando o nível de conhecimento” que, em nossa perspectiva, sinalizam um sentido de prática curricular matemática que procura articular aquisição de conteúdos de Matemática às especificidades dos estudantes. Essa fala se aproxima da narrativa de D1 quando esta informa conhecer a “vivência e a realidade” da turma, e de D2, ao mostrar-se preocupada em equilibrar os níveis de conteúdos matemáticos aos níveis que ela entender ser de conhecimentos dos estudantes de sua turma.

Os saberes e as realidades dos estudantes são mencionados na resposta de D4:

Eu elaboro as minhas aulas muito em cima da realidade do aluno né, o contexto no qual ele vive. Por exemplo, se eu vou aplicar um ditado em sala de aula, eu procuro palavras que seja do contexto deles, de modo que seja mais atrativo para eles. Da Matemática, tem uma curiosidade, os alunos da EJA eles são muito bons de cálculo de cabeça, mas quando eles vão colocar essa conta no papel, eles têm uma dificuldade muito grande. Já se eu disser: - Quanto é tanto mais tanto? É num piscar de olho eles respondem. Então eu elaboro minhas aulas em cima do lúdico, atividades diferenciadas. Eu gosto muito de trabalhar dinâmicas e com o material dourado.

A narrativa de D4 retrata, de uma forma geral, uma característica dos estudantes da EJA, quando o assunto se trata da Matemática: estes apresentam saberes que foram construídos em suas vivências, sobretudo na lida com atividades laborais. Muitas vezes, conforme explicitado por ela, eles realizam operações matemáticas na cabeça, antes de transferir para o papel, quando o conseguem, pois “têm uma dificuldade muito grande”.

Ao informar que realiza perguntas aos estudantes, entendemos que D4 preza por estratégias didáticas que valorize o diálogo e a fala dos jovens, adultos e idosos. Entretanto, alertamos para os cuidados que algumas estratégias e adaptações de atividades podem minimizar os conhecimentos dos estudantes. No diálogo apresentado por D4, “Já se eu disser: - Quanto é tanto mais tanto? É num piscar de olho eles respondem”, por exemplo, pode contribuir para que os estudantes não concluam seus pensamentos, quando nas atividades de Matemática.

De D4 destacamos as palavras “lúdico”, “atividades diferenciadas”, “dinâmicas” e “material dourado”, sobre as quais entendemos que a referida docente mostra-se criativa e constrói sua prática curricular matemática no sentido de abranger uma variedade de atividades

pedagógicas, diferentemente da padronização proposta na Formação de professores. Este entendimento retrata uma intimidade da docente com questões envolvendo o ensino da Matemática e sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta, dimensões destacadas por Fonseca (2012, p. 55) como “absolutamente solidárias” para aqueles que lecionam a referida disciplina escolar em turmas de EJA.

A docente D5 nos deu a seguinte resposta:

As aulas de Matemática são bem dinâmicas. Eu mostro no quadro, eu escrevo o que eu quero, hoje nós vamos estudar isso aqui. Eu me viro e pergunto: - Vocês estão entendendo? Vamos prestar atenção que não é difícil, eu digo logo. Olha isso não é difícil, a gente acha que é complicado, mas é uma besteira. Eu levo tudo na brincadeira, tudo bem leve. É como se eu tivesse trabalhando com criança, para que eles não se sintam que não sabem. Tem que ser lúdico, dinâmico, nada de coisa parada também, senão eles ficam cansados. É trabalhar com tampinha de garrafa, com jogos lúdicos. Isso eles ensinam na Formação de professores e a coordenadora fala, mas tem coisa que ainda é difícil para os alunos. Então eu não ensino do jeito que é dado na Formação de professores, eu não ensino do jeito que eles querem. Eu escuto, vou lá, aprendo, mas no final, eu sei a realidade da turma. E assim eu vou fazendo minhas aulas.

Na narrativa de D5 é possível entender sua percepção infantilizada sobre os jovens, adultos e idosos, estudantes de sua turma. As indicações de diálogos e estratégias didáticas por ela apresentadas, sinalizam que a infantilização reflete em sua prática curricular matemática, que ela diz levar na “brincadeira”, pois é como se “tivesse trabalhando com criança”. Dessa narrativa destacamos a palavra “dinâmicas”, em que percebemos estar relacionada às estratégias didáticas adotadas pela referida docente, tanto de diálogo com os estudantes, como nas atividades propostas.

Identificamos aproximações entre as narrativas de D5 e D4, quando estas, ao esclarecer como realizam as explicações matemáticas aos estudantes, nos permitem interpretar suas práticas curriculares como uma ação que visa mais facilitar e ajudar os estudantes a concluírem determinadas atividades propostas, do que ao processo de leitura e interpretação das mesmas. No sentido de Fonseca (2012), seria uma prática fadada em questões atitudinais de ajudar o estudante ao invés de buscar compreender o que e o como ele faz em suas atividades matemáticas.

As narrativas das docentes pesquisadas encaminham um sentido de prática curricular matemática que relaciona os conteúdos escolares às vivências dos estudantes. Destacamos aproximações entre algumas estratégias didáticas por elas adotadas para execução de suas aulas, entre as quais, a organização das aulas por níveis de EJA em que os estudantes de suas turmas encontram-se e a seleção de conteúdos de acordo com o que elas entendem ser os conhecimentos dos jovens, adultos e idosos.

Além disso, é perceptível uma influência da Formação de professores sobre a construção dessas práticas curriculares matemáticas, na tentativa de padronizá-las. Entendemos que essas

influências somadas à necessidade de as docentes adaptarem as atividades para dar conta dos conteúdos matemáticos, tentam engessar as práticas curriculares em um sentido de currículo como organizador da estrutura escolar (SACRISTÁN, 2000) que pouco valoriza os saberes dos estudantes e as experiências das docentes. Entretanto, estas demonstram conhecer as realidades das suas turmas, bem como as especificidades dos estudantes, o que as permitem construir práticas curriculares matemáticas próprias, considerando as diferenças das turmas.

Captar essas narrativas nos permitiu compreender o quão tênue são as linhas trançadas na EJA quando as discussões envolvem o quê ensinar, como ensinar e como avaliar os jovens, adultos e idosos. Elas demonstram que as docentes constroem seus currículos, interrogando as tentativas de regulação do sistema público municipal de ensino de Sobral às escolas da zona rural.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir de que maneiras cinco docentes da EJA da zona rural de Sobral constroem suas práticas curriculares matemáticas, por meio da análise de suas narrativas para a pergunta: *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

Suas narrativas encaminham uma convergência de sentidos de práticas curriculares como ações que visam possibilitar aos estudantes apreenderem os saberes escolares. Ainda que as realidades dos estudantes sejam pontos centrais das práticas curriculares matemáticas das docentes, parece-nos que os saberes das suas vivências ainda se limitam a ser ponto de partida das aulas.

Entendemos que Formação de professores, os conteúdos curriculares e alguns materiais didáticos, são alguns dos fatores que influenciam nas construções das práticas curriculares matemáticas das docentes. Em nosso ver, estes fatores encaminham uma padronização dessas práticas no sentido de focar nos conteúdos de Matemática, estando, assim, envolvidas em currículo com sentido de regulador das ações das docentes.

Estes resultando nos levaram à compreensão de que o ensino da Matemática, por diversos aspectos, ainda é um desafio proposto aos docentes que lecionam para jovens, adultos e idosos. Além disso, de que as docentes reconhecem às realidades de suas, e isso as permitem construir seus currículos, interrogando as tentativas de regulação do sistema público municipal de ensino de Sobral.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

- DELORY-MOMBERGER, C. Fim ou metamorfose das “grandes narrativas”? In: DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012, p.117-144.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 97, p.534-551, 2016.
- FREITAS, A. V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos professores**. Tradução de André Pacheco. Portugal: Porto Editora, 2015.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.
- RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v.23, n.50, p.51-69, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.