

# Narrativas de docentes da EJA de Sobral: que currículos em Matemática são invisibilizados?

## Narratives of teachers at EJA de Sobral: which curriculums in Mathematics are made invisible?

<https://doi.org/10.37001/ripem.v12i1.2885>

Francisco Josimar Ricardo Xavier

<https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>

Universidade Federal Fluminense

[josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)

Adriano Vargas Freitas

<https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>

Universidade Federal Fluminense

[adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)

### Resumo

Neste artigo apresentamos alguns resultados de uma pesquisa de Doutorado em Educação. Com ele objetivamos apresentar as narrativas de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas municipais de Sobral como potenciais instrumentos de captação de sentidos de currículos em Matemática. Para isso, trazemos narrativas de dois docentes, em que destacam sobre como constroem suas práticas curriculares. Dentre os resultados, a verificação de que esses docentes elaboram suas práticas tendo os conteúdos escolares como referências, mas, prezam pelo respeito das especificidades dos estudantes. Entendemos, assim, que eles constroem seus próprios currículos com sentidos ligados às aprendizagens das vivências dos estudantes, bem como prezando pelo respeito às diferenças que constituem esses sujeitos, em detrimento de um currículo como grade de conteúdos e engessador de suas ações em sala de aula. Concluimos destacando que a ação de ouvir os docentes da EJA pode contribuir para tornar mais perceptíveis os sentidos de currículos em Matemática.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Currículos em Matemática. Narrativas de docentes.

### Abstract

In this article we present some results of a research in Education. With it, we aim to present the narratives of teachers of Youth and Adult Education (EJA) from municipal public schools in Sobral as potential instruments for capturing meanings in Mathematics curricula. We bring narratives from two professors, in which they highlight how they build their curricular practices. Among the results, the verification that these teachers elaborate their practices having school contents as references, but respect the specificities of students. We understand that they build their own curricula with meanings linked to the learning of the students' experiences, as well as respecting the differences that constitute these subjects, to the detriment of a curriculum as a content grid and plastering

their actions in the classroom. We conclude by emphasizing that the action of listening to EJA teachers can contribute to making of the meanings of curriculums in Mathematics.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Curricula in Mathematics. Narratives of teachers.

## 1. Introdução

Neste artigo trazemos alguns dados construídos no percurso investigativo de nossa pesquisa de Doutorado em Educação<sup>1</sup>, na qual discutimos sobre os sentidos de currículos em Matemática produzidos pelos docentes de cursos presenciais da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas municipais de Sobral<sup>2</sup>. A experiência de um dos pesquisadores como professor de Matemática e da EJA no sistema de ensino do referido município foi essencial para defini-lo como *locus* de estudo e, em conjunto, construímos essa pesquisa, que entendemos interseccionar discussões latentes aos campos da Educação, Educação Matemática e do Currículo.

As leituras das produções que constituem a nossa revisão de literatura, indicam uma escassa presença de estudos que tomem os docentes como produtores de sentidos de currículos na EJA, menos ainda é a quantidade das produções que tratam especificamente dos currículos em Matemática nessa modalidade de ensino, tomando a Região Nordeste do Brasil como espaço de estudo. Segundo Freitas (2013), as produções envolvendo currículos em Matemática na EJA têm se concentrado, especialmente, nas Regiões Sul e Sudeste brasileiras. Além disso, destaca este mesmo autor, haver uma ausência de “estudos que analisassem as distâncias, ou diferenças e adaptações, ocorridas entre os currículos escolares prescritos da área de matemática e os currículos efetivados nas salas de aula da EJA” (Freitas, 2013, p. 301).

O contato com leituras do campo curricular nos levou à percepção de que trazer os docentes como sujeitos de pesquisa, especialmente a partir da captação de suas narrativas, seria contribuir para destacá-los como produtores de sentidos de currículos (Goodson, 2019). Para Goodson (2019), nos estudos do campo da Educação que discutem sobre currículos, em geral, os docentes ainda são apresentados como meros executores de prescrições curriculares, muitas vezes impostas em contextos de reestruturações educacionais, em detrimento de serem apresentados como agentes ativos que vivem essas reestruturações, reconstruindo-as e a elas resistindo, por meio de sua prática curricular, executada na sala de aula.

Nestas perspectivas, entendemos que nosso estudo tem potencial de relevância à área da Educação, no sentido que contribui para as discussões envolvendo currículos em Matemática na EJA, tomando parte da Região Nordeste como espaço de pesquisa. Outra relevância se dá, pois, ao trazer as narrativas de docentes para o centro de nossas discussões, estamos percorrendo um caminho de pesquisa que contribui para as suas desinvisibilizações na Educação brasileira.

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa faz parte dos estudos elaborados no Grupo de Pesquisas em EJA (GPEJA) e no Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF), ambos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), e é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Sobral trata-se de um município do estado do Ceará, que fica localizado a 220 km de Fortaleza, capital desse estado. Em novembro de 2019 foi reconhecida com o título de “Capital Nacional da Educação”.

Dessa maneira, com este artigo, objetivamos apresentar as narrativas de docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral como potenciais instrumentos de captação de sentidos de currículos em Matemática, partindo, para isso, de suas percepções sobre currículos.

Para fins de organização de nossas discussões, inicialmente esclarecemos a perspectiva teórica com a qual dialogamos para discutir sobre sentidos de currículos. Em seguida, destacamos o lugar que a EJA vem sendo alocada no sistema de ensino público municipal de Sobral para, então, discorrer sobre o itinerário de nossa pesquisa. Encaminhamos, por fim, algumas considerações sobre os sentidos de currículos percebidos nas narrativas dos docentes, a partir das quais, lançamos a reflexão sobre que currículos em Matemática são invisibilizados na EJA.

## 2. Sentidos de Currículos

Estudiosos e pesquisadores da área curricular têm se debruçado sobre as representações e sentidos com que o currículo tem sido apresentado desde a sua primeira aparição<sup>3</sup>. Sobre estas representações, Lopes e Macedo (2011, p. 19) informam que “a cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de escrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo na qual a definição se insere”. Assim, ao analisar currículo, cabe-nos, antes, compreender o que está por trás tanto da definição quanto do que se entendeu sobre a mesma, em determinado período de tempo.

Lopes e Macedo (2011) apontam que, embora existam concepções e formas variadas de se entender currículo, este ainda tem sido apresentado por alguns pesquisadores do campo educacional sob uma visão dualista de ser algo formal ou escrito, a ser colocado em prática nos espaços escolares, e algo vivido, construído pelos estudantes e docentes. Entendendo que a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências que o compõem, tais autoras tecem suas perspectivas sobre currículo como sendo uma “prática discursiva” e que:

Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (Lopes & Macedo, 2011, p. 41).

Elucidamos que as autoras entendem a linguagem que engendra a “prática discursiva” que constitui currículo como um sistema abstrato de significações que não apenas representa, mas constrói o mundo, buscando apresentar uma única forma de realidade. Baseadas em tais concepções, essas autoras sinalizam que o entendimento do que seja currículo varia no tempo, no espaço e de acordo com os contextos socioculturais os quais a própria definição do termo encontra-se inscrita (Lopes & Macedo, 2011).

Além das diferenças de contextos, analisamos ser preciso compreender que as forças de poder dos legisladores que elaboram as políticas educacionais, as lutas pela inserção das diferenças de determinados grupos sociais, bem como os sentidos de Educação, precisam ser levados em consideração quando se estuda currículo. Isso porque,

---

<sup>3</sup> Alguns desses pesquisadores como Sacristán (2000) e Lopes e Macedo (2011) sinalizam que o termo “currículo” teve sua primeira aparição, aproximadamente no século XVII, e estava relacionada as atividades educacionais na Universidade de Glasgow, na Inglaterra.

ele não se trata de uma palavra qualquer, um termo estático, mas uma construção cultural, que projeta e constrói as identidades (Silva, 2010) dos sujeitos que transitam nos espaços educativos.

Entendemos que estudantes e docentes possuem diferenças entre si e ocupam diferentes posições no espaço educativo, cabe-nos, pois, reconhecer que cada um deles são constituídos por especificidades. Dessa maneira, em nossos estudos dialogamos com currículos, no plural, entendendo-os como “uma prática de enunciação que se dá na interação entre os sujeitos, entre professores, alunos e saberes” (Ribeiro & Craveiro, 2017, p. 65) que transitam nos espaços educativos.

Trazer currículos no plural firma nosso posicionamento político de respeito às diferenças dos sujeitos e as diferenças constituídas entre os sujeitos, entendendo que cada um possui experiências de vidas calcadas em realidades específicas, em que constroem seus saberes. Trata-se, portanto, de reconhecer que, mesmo havendo tensões entre forças de poder que tentam uma regulação por meio de documentos prescritivos, docentes e estudantes, porque constituídos de diferentes saberes, constroem currículos com sentidos próprios às suas realidades. Essa perspectiva nos encaminha ao entendimento de que as ações dos docentes, que inclui pensar, elaborar, executar, avaliar e refletir criticamente sobre suas aulas são práticas curriculares, pois, encontram-se nas complexidades dos espaços educativos.

### 3. Currículos na EJA

O reconhecimento da EJA como modalidade de ensino colocou em pauta discussões em torno de alguns questionamentos, especialmente, sobre “o quê?” ensinar, o “como?” ensinar os jovens, adultos e idosos, além do “como avaliar?” esses sujeitos com diferenças tão específicas entre si. Enquanto não se tinha respostas concretas para esses questionamentos, inclusive, sobre o próprio significado da modalidade, alguns docentes que passaram a lecionar para esse público acabavam reproduzindo atividades e até práticas curriculares provenientes de outras etapas de ensino, tais como o Ensino Fundamental ou Educação Infantil, dependendo de suas experiências anteriores.

É possível que essas reproduções tenham se dado em ações equivocadas de que esses docentes estariam adaptando os materiais didáticos às realidades dos jovens, adultos e idosos. Segundo Oliveira (2007), enquanto não estavam esclarecidos os significados da EJA, tampouco as suas funções sociais e educativas, algumas ações voltadas à Educação do público de estudantes que ela passaria a atender foram adaptadas partindo das experiências de projetos comunitários e de educadores que tinham vivências em programas sociais, contudo, em se tratando do ensino que deveria acontecer nas escolas, por tempos, teve como base o que era entendido como currículos do Ensino Fundamental regular.

Reconhecemos que parte dessa realidade se encaminhou em mudanças a partir do ano 2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara da Educação Básica (CEB) estabeleceram as diretrizes para o ensino na EJA. Analisamos que o significado da EJA, por exemplo, passou a ser melhor compreendido, pelo menos teoricamente, no âmbito de alguns sistemas educacionais e por parte dos docentes, que já a compreendem como modalidade constante das etapas da Educação Básica, que

necessariamente precisa ter seu ensino construído a partir das vivências dos estudantes, considerando, sobretudo, os seus saberes.

Entretanto, as leituras de produções acadêmicas com que tivemos contato em nossa revisão de literatura, nos encaminharam ao entendimento de que, na prática, “inadequação” e “adaptação” têm sido algumas palavras-chave que acompanham as questões curriculares na EJA, mostrando ainda haver tensões, seja quanto aos objetivos do ensino, tipo de políticas educacionais adotadas, entre outras. Buscam-se respostas que contribuam, ao mesmo tempo, com a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos no sentido de estes desenvolverem seus sentidos críticos a partir dos saberes de suas experiências, e a aprendizagem enquanto aquisição dos saberes apreendidos com os conteúdos das disciplinas curriculares, de modo que, em conjunto, tais saberes possibilitem os estudantes alçarem uma mudança social em suas vidas. Abreu e Vóvio (2010) apontam, contudo, que essa mudança social, buscada pelos estudantes na escola e na EJA, ainda encontra barreiras nas prescrições curriculares e até mesmo em sentidos de políticas educacionais de alguns sistemas de ensino, onde prevalece a ideia de uma Educação compensatória, “orientada para recuperar o ‘atraso’ educativo de pessoas que não puderam estudar em idade ‘própria’” (p. 184), em detrimento de uma Educação enquanto direito público subjetivo desses sujeitos, que poderia realmente contribuir para suas emancipações.

Analisamos que as ideias de Educação compensatória atravessam a história da EJA, persistindo em uma atual presença de discursos preconceituosos que reproduzem, por exemplo, uma aceitação naturalizada de que as aulas nessa modalidade podem ter o tempo reduzido, assim como os conteúdos e, além disso, os docentes não precisam ter uma formação acadêmica específica para nela lecionar, como indica os resultados dos estudos de Freitas (2013). A perspectiva de adaptação do ensino e da reprodução das práticas curriculares, por sua vez, também atravessam os discursos apresentados em documentos curriculares, como a concepção de “parte diferenciada” empregada nas ideias e no próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta base, ainda que, em todo o seu percurso de construção não tenha se voltado diretamente para a EJA, tem orientado a elaboração dos currículos de alguns sistemas de ensino, tais como o de Sobral (Xavier, 2019) e, logo, os trabalhos pedagógicos das escolas e as ações dos docentes em sala de aula.

Nas perspectivas de Ribeiro e Craveiro (2017), essa BNCC traz uma concepção curricular que contempla as orientações e diretrizes articuladas entre gestores das políticas educacionais e os organismos multialteriais, encaminhando à Educação para um sentido que se aproxima ao neoliberalismo dos anos 1990, como uma política compensatória e reduzida a mensuração de resultados dos estudantes em avaliações. Entendendo currículo “como uma prática de significação, como cultura” (Ribeiro & Craveiro, 2017, p. 59), tais autores sinalizam que esta Base traz uma “perspectiva centralizadora, formação docente, currículo e avaliação” que “se articulam ao discurso de uma unidade nacional imaginada” (Ribeiro & Craveiro, 2017, p. 58), que seria o todo, entendido pelo “Comum”, tido como algo que é essencial, nesse caso, à busca por uma Educação de qualidade, também imaginada. Destacam os mesmos que, no campo da discursividade, o que é visto também como “‘e/ou ‘essencial’ é sempre uma produção-exclusão” e, assim sendo, “há sempre algo que ficará ‘de fora’, um exterior constitutivo” (Ribeiro & Craveiro, 2017, p. 60).

Corroboramos com as ideias de Ribeiro e Craveiro (2017) e destacamos que o “Comum” da BNCC, ainda que no texto intencionasse contemplar toda a Educação Básica, incluindo a EJA, na prática, encontrava-se diante de alguns impasses, dentre os quais, a ampla defesa de grupos coletivos, como os que contituem os Fórum de EJA, de que os currículos dessa modalidade não cabiam ser homogeneizados e reduzidos à lista de conteúdos, posto que é próprio de sua característica as diferenças etárias, socioculturais e políticas dos estudantes. Essa defesa implicou na mobilização para que professores e professoras da modalidade se posicionassem de maneira contrária as proposições da BNCC, como forma de mostrar que eles próprios, no âmbito das escolas e das sala de aulas, constroem currículos com sentidos que lhes são próprios.

Entretanto, como tem sido de praxe na Educação brasileira e, especialmente, da EJA, ambas serem marcadas por movimentos de perdas e ganhos (Araújo & Jardimino, 2011), nos deparamos com a promulgação da Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA alinhadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC, inclusive para a EJA na modalidade de Educação à Distância (EaD). Em nossa perspectiva, essa resolução representa uma decisão de governo que não respeita as diferenças do sujeitos, que preza por uma ideia de alfabetização limitada à aquisição dos códigos de leitura e escrita sem uma perspectiva crítica de seus usos, e representa uma perda para a EJA, no sentido de que encaminhará um engessamento das práticas curriculares dos professores e professoras. Essa nossa compreensão nos permite concordar com Cavalcante (2019) que a EJA está sendo conduzida para um processo de invisibilização, agora institucionalizada.

#### **4. A EJA no sistema público municipal de ensino de Sobral**

No âmbito de Sobral, é consenso nos discursos de agentes políticos, de que a Educação pública municipal vem conseguido êxito há pelo menos vinte anos. Tais discursos são elaborados objetivando dar visibilidade às ações construídas por determinados governos municipais, dentre as quais, o início da avaliação escolar de crianças, a ampliação da quantidade de escolas, a realização de concursos públicos, dentre outras.

Nossa experiência como docente no sistema municipal de ensino de Sobral nos permite reconhecer essas ações como algo positivo, entretanto, elas precisam ser compreendidas como parte mesma dos processos de reestruturações educacionais que ocorriam em âmbito nacional, especialmente, a partir da promulgação, em 1996, da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Ao passo que houve um encaminhamento dessas ações, as que se voltaram especificamente à EJA têm tido pouco êxito. No rol de metas estabelecidas para a então “nova política educacional” (Inep, 2005, p. 15) de Sobral, iniciada nos anos 2000, a que dispunha sobre o “Progressivo atendimento à alfabetização de todos os jovens e adultos que ainda não sabem ler” (Inep, 2005, p. 28), à época não foi alcançada.

Xavier (2019) destaca que a preocupação da “nova política educacional” se concentrou nos aspectos de (I) alfabetização de crianças e nos (II) resultados de avaliação em larga escala, dos estudantes do Ensino Fundamental regular. Isso tem implicado para que as ações voltadas à EJA em Sobral, desde o início dos anos 2000, tenham sido pontuais. A título de exemplo, dentre os projetos mais atuais, temos o “A EJA vai à praça”, executado em 2017, e o “EJA profissional”, iniciado em 2019, sobre o qual ainda não há resultados de seu andamento.

Ampliamos as discussões do referido autor, indicando que a concentração da política educacional de Sobral nos aspectos por ele citados, tem impactado na redução da oferta da EJA nas escolas públicas municipais. Na Tabela 1 destacamos o quantitativo geral das escolas públicas municipais de Sobral, a partir de dados coletados na plataforma educacional Laboratório de Dados Educacionais (LDE)<sup>4</sup>.

**Tabela 1:** Escolas públicas municipais de Sobral.

Ano/ Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Zona urbana	48	50	50	54	55	58
Zona rural	6	6	6	6	7	7
Total	54	56	56	60	62	65

Fonte: LDE (2021).

Xavier (2019) analisa haver, em geral, um aumento da quantidade de escolas entre os anos 2015 e 2017. A leitura dos dados da Tabela 1 ratifica essa informação. Destacamos que este aumento vem ocorrendo até o ano 2020, sobretudo na zona urbana, em que nesse período destacado, somaram-se dez escolas. Entretanto, na zona rural, o aumento foi de apenas uma escola. Arelado ao pouco aumento da quantidade de escolas da zona rural, nos deparamos com uma realidade de nucleação das escolas que contemplam turmas de EJA nessa área geográfica. Nucleação esta que vem ocorrendo como processo, desde o ano 2004<sup>5</sup>, culminando, entre outros fatores, em uma redução da quantidade de escolas com EJA, como podemos observar nos dados apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2:** Escolas públicas municipais que contemplam EJA em Sobral.

Ano/ Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Zona urbana	29	30	27	26	25	24
Zona rural	6	6	5	4	3	3
Total	35	36	32	30	28	27

Fonte: LDE (2021).

Frisamos que em Sobral, os gestores escolares têm autonomia para definir sobre a continuação ou exclusão de turmas de EJA nas escolas pelas quais se encontram responsáveis em determinado período de gestão. Entendemos que essa autonomia pode

<sup>4</sup> O Laboratório de Dados Educacionais (LDE) trata-se de uma plataforma educacional que organiza dados relativos à educação brasileira, incluindo, informações do censo escolar, quantidade de escolas, de turmas em funcionamento, de profissionais da educação, dentre outras. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em 12. ago. 2021.

<sup>5</sup> A nucleação tratou-se da concentração das pequenas escolas rurais que eram compostas em maior parte por turmas multisseriadas em unidades escolares maiores.

implicar na redução da quantidade de escolas que ofertam EJA, e contribuir para que ela não seja entendida como de responsabilidade do município.

Ainda que a EJA tenha sido contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e, nesse sentido, tenha passado a receber orçamento em relação à quantidade de matrículas, há uma redução destas nas escolas públicas municipais de Sobral, conforme observamos nos dados da Tabela 3.

**Tabela 3:** Quantidade de matrículas nas escolas de EJA.

Ano/ Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Zona urbana	2902	2857	2788	2483	2369	1834
Zona rural	292	249	181	94	86	105
Total	3194	3106	2969	2577	2455	1939

Fonte: LDE (2021).

Em nossas perspectivas, os dados das referidas tabelas apontam que na Educação pública municipal de Sobral houve um investimento na construção de escolas públicas. Contudo, há uma redução na quantidade dessas escolas que buscam contemplar turmas de EJA, tanto na zona rural quanto na zona urbana, sendo mais contundente nesta última. É possível que a redução da quantidade de matrículas na EJA ocorra não por motivos pessoais dos jovens, adultos e idosos, mas, sim, devido a pouca oferta de escolas que contemplam a modalidade.

Encaminhamos, assim, nossa compreensão de que a EJA não tem sido afirmada como uma política pública e direito de todos os sobralenses, sendo mesmo encaminhada em um processo de invisibilização institucional, na medida em que algumas ações e projetos a ela voltados têm sido pontuais, relegando-a a um lugar secundarizado na política de Educação pública municipal de Sobral.

## 5. Itinerário de pesquisa

Os docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral vêm sendo acompanhados pelo Grupo de Pesquisa em EJA (GPEJA), desde 2017, quando coletamos informações para uma primeira pesquisa com este grupo, voltada para questões curriculares em matemática na EJA. Os resultados dessa pesquisa indicaram que as professoras da EJA da zona rural, sujeitos então entrevistados, expressavam oralmente sentidos de currículos em matemática que se aproximavam em ser uma lista de conteúdos (Sacristán, 2000) e um cronograma a ser seguido em suas aulas. Contudo, quando de suas aulas de matemática, observamos a produção de currículos que se distanciavam das prescrições curriculares orientadoras do ensino no sistema público municipal de Sobral e das suas próprias narrativas.

Tendo em vista que o objetivo daquela pesquisa, bem como seu foco se concentravam sobre os estudantes da EJA, as análises das narrativas das professoras, em relação aos sentidos de currículos, não puderam ser aprofundadas. Reconhecendo a riqueza das falas então apresentadas, optamos por focar nos docentes da EJA, como sujeitos de pesquisa em um novo estudo, iniciado em 2019. Para isso, além dos docentes da zona rural, contemplamos os das escolas públicas municipais da zona urbana de Sobral,

não com o intuito de perfazer comparações entre eles, mas, de compreender, em suas narrativas, que sentidos de currículos em Matemática na EJA eles produzem.

A busca por essa compreensão parte de nossa hipótese de que, embora sendo docentes de um mesmo sistema de ensino, os contextos culturais, as realidades que constituem a zona rural e a zona urbana, e as que constituem os estudantes, podem levar os docentes a produzirem currículos com sentidos diversos, quem sabe, distantes entre si.

Destacamos que durante o ano 2020, os membros do GPEJA ofereceram o curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos: saberes, currículos e práticas pedagógicas em Matemática”, em que os docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral participaram como cursistas. O primeiro módulo do curso ocorreu em março do referido ano, de forma presencial, em Sobral, antes de ser oficialmente decretada a situação de isolamento social no país. Os demais quatro módulos ocorreram de forma *on-line*, por meio de encontros síncronos, na plataforma *Google Meet*, e encontros assíncronos, na plataforma *Google Classroom*. O curso foi finalizado em novembro de 2020, contando o total de 14 profissionais da Educação, dos quais, 11 são docentes EJA.

Frisamos que em ambos os espaços virtuais, as discussões versaram sobre as temáticas “Pesquisas da/na EJA”, “Currículos”, “Práticas curriculares”, “Saberes dos estudantes e docentes”, e sobre “Narrativas”. No *Google Classroom* foram propostas atividades de leitura de textos e visualização de vídeos, para que os docentes realizassem discussões. As respostas dos docentes em uma dessas atividades e discussões constituem o *corpus* de material que analisaremos posteriormente.

Para fins deste artigo, tecemos considerações sobre os sentidos de currículos percebidos nas respostas de 2 dos 11 docentes da EJA de Sobral, para uma atividade proposta no *Google Classroom*. A escolha desses 2 docentes se deu em razão de eles serem os mais assíduos nos encontros e apresentarem o maior número de presença no curso entre os demais cursistas. Prezando pelas suas identidades, ao longo das discussões, nos referiremos aos mesmos por meio da simbologia “Dn”, em que “D” significa “Docente” e “n”, representa um “numeral”, atribuído a cada um no intuito de diferenciá-los.

Destacamos que D1 e D2 são docentes que lecionam há mais de dez anos em turmas de EJA, nas escolas públicas municipais de Sobral. D1 tem 42 anos de idade, leciona em uma escola da zona rural, possui graduação em Pedagogia e possui experiência em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. D2 tem 59 anos de idade, leciona em uma escola da zona urbana, possui graduação em Pedagogia e é especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Frisamos que as turmas em que D1 e D2 lecionam são do tipo multisseriadas, compostas por jovens, adultos e idosos que, mesmo matriculados em diferentes níveis de EJA, ocupam o mesmo espaço de sala de aula. Dessa forma, estes docentes desenvolvem a função de polivalente, isto é, além de lecionar todas as disciplinas de conteúdos específicos, também são responsáveis pela alfabetização de alguns dos estudantes.

## 6. Considerações sobre sentidos de currículos na EJA

Ao longo dos encontros síncronos e das atividades assíncronas, percebemos os docentes participativos quando das discussões propostas. Algumas de suas falas e respostas se estendem em explicitar situações por quais passaram nas escolas, destacar

alguns fatos de suas vidas, o que, em nossa perspectiva, demonstrou que eles foram bem acolhidos no curso, e sentiam este como um espaço de diálogo.

A respeito de sentidos de currículos, eles podem ser compreendidos a partir de uma atividade em que os docentes tiveram que realizar a leitura de um texto<sup>6</sup> e responder o seguinte questionamento: Quais as suas percepções a respeito das especificidades das práticas curriculares desenvolvidas na EJA? A cursista D1, deu a seguinte resposta:

O texto e como vejo meus trabalhos em sala de aula da EJA, é de forma que as estratégias de ensino para a Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que conteúdos de Português e Matemática, mas, sim, planejar atividades, vivenciando questões adequadas para as atividades.

Analisando a narrativa de D1, compreendemos que ela constrói sua prática curricular não se limitando aos conteúdos, talvez, à mera reprodução, na medida em que destaca “planejar” as atividades. Ao sinalizar “vivenciando questões adequadas para as atividades”, entendemos que D1 informa realizar uma adaptação do que vai ser abordado nas atividades a serem trabalhadas em sala de aula, possivelmente, aproximando-as às realidades dos estudantes.

Dessa narrativa de D1, frisamos as ações “planejar” e “adaptar”, aspectos que entendemos ser condizentes ao que se espera de um ensino voltado aos jovens, adultos e idosos, estudantes da EJA. Aproximando essas nossas análises dos estudos de Franco (2012), poderíamos dizer que, conforme essa autora, a docente D1, elabora uma prática curricular com a intencionalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos das disciplinas escolares. Essa prática não é impensada, pelo contrário, D1 a planeja, mostrando-se uma docente em uma constante “vigilância crítica” (Franco, 2012, p. 160) de como executar essa suas aulas.

As ações que D1 sinaliza executar em sua prática curricular encaminham a compreensão da enunciação de um currículo com sentido que se movimenta da somente “prescrição” de conteúdos, para um currículo como narrativa de aprendizagem (Goodson, 2019). Segundo Goodson (2019) esse movimento tem como eixo orientador, o deslocamento do que ele chama de “aprendizagem prescritiva cognitiva” (p. 94) que, no caso narrado por D1, seria os estudantes apreender os conteúdos de Português e Matemática, para a aprendizagem em uma perspectiva ampla, que considera o apreender a partir das vivências dos estudantes, que poderíamos aproximar à articulação que a referida docente faz de adaptação das atividades.

Em se tratando do cursista D2, para o mesmo questionamento, ele nos deu a seguinte resposta:

O ensino da EJA apresenta uma série de especificidades, o professor precisa ser necessariamente muito criativo, pois, devido à diversidade cultural e os aspectos relacionados às situações socioemocionais. Temos alunos que retornaram às salas de aula para aprender a ler e escrever, com o objetivo de tirar a carteira de habilitação do trânsito, pois o mercado de trabalho está escasso. Temos outra categoria de alunas que desejam aprender para ensinar seus filhos em casa. Depoimentos realizados pelos alunos descrevem problemas de terem vergonha de não saberem operacionalizar o celular e ter que pedir sempre aos filhos algum tipo de orientação, com isso eles acham que perdem o respeito dos filhos. Sobre os livros didáticos, os alunos consideram difícil fazer a interpretação dos textos. Eles dizem que a linguagem é muito avançada e muitas das vezes desistem. Então, nós

<sup>6</sup> Tratou-se do artigo “Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias e o uso de materiais didáticos”, de autoria de Maria Daise de Cunha Matos e Maria Betanea Platzer.

professores, temos que reinventar as aulas fazendo vários tipos de atividades que proporcionem vontade de aprender. É sempre um desafio a cada aula, estamos sempre tentando melhorar a nossa prática pedagógica para, de fato, atender as necessidades dos alunos.

A narrativa de D2 explicita seu reconhecimento das diferenças que constituem as turmas de EJA, bem como, os estudantes, não apenas quanto às suas faixas etárias, mas, aos aspectos culturais e, ao que o referido docente se refere como “situações socioemocionais”. Além disso, ele destaca a existência de duas “categorias” de estudantes que frequentam sua turma de EJA, a partir de uma organização por gênero, a saber: os “alunos”, que retomam os estudos para aprender ler e conseguir “tirar a carteira de habilitação”, e as “alunas”, “que desejam aprender para ensinar seus filhos em casa”. É possível compreender que, entre ambas as “categorias”, o “desejo de aprender” dos estudantes é um fator comum e motivador das suas permanências na turma de EJA de D2.

Reconhecemos que para os jovens, adultos e idosos, esse desejo de apreender os saberes escolares é comum, pois, muito deles tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização quando crianças. Para desses sujeitos, frequentar os bancos da EJA contribui para suas aprendizagens da leitura, escrita e da Matemática, como relata D2, aquisição estas que os possibilitariam, de acordo com Dias (2020, p. 117), ganhar um “maior respeito dos mais jovens e da sociedade em geral”, evitando, assim, de eles passarem “vergonha”.

Dessa narrativa de D2 frisamos o uso do material “livro didático” e a ação destacada de que os professores precisam “reinventar as aulas”. Nesse caso, as duas expressões estão interligadas, pois, D2 informa precisar reinventar as aulas devido às dificuldades dos estudantes para interpretar o livro didático. Disso resulta a ação do docente em fazer “vários tipos de atividades” que possam proporcionar os estudantes ter “vontade de aprender” e, assim, continuarem seus estudos na EJA.

Ao informar que está sempre tentando melhorar sua prática em sala de aula para, de fato, “atender as necessidades dos alunos”, encontramos um docente preocupado com as especificidades dos estudantes. Em nossa leitura, essa preocupação aproxima-se mais com as vidas desses sujeitos, se eles conseguirão ou não alcançar os objetivos que projetam na EJA, do que uma preocupação relacionada ao quanto de saber escolar eles aprenderão. Isso, somado ao respeito às diferenças que D2 parece praticar, nos encaminha a compreensão de que ele enuncia um currículo reconhece as relações de poder, os aspectos culturais da comunidade em que a EJA está inserida, dos estudantes, e que, partindo dessas diversidades, procura contemplar em sua prática curricular, um ensino envolvendo as diferenças dos e entre os sujeitos (Ribeiro & Craveiro, 2017).

Analisamos que as narrativas de D1 e D2 são potenciais instrumentos de captação de currículos com sentidos que podem se distanciar das listas de conteúdos que objetivam padronizar as ações docentes em sala de aula (Sacristán, 2000). Tanto D1 como D2 destacam os “conteúdos” como parte de suas práticas, com o qual concordamos, tendo em vista que os jovens, adultos e idosos buscam à EJA também para apreender esses conteúdos. Entretanto, as suas preocupações com as vidas desses sujeitos, sobre como ensiná-los e com as suas diferenças dizem mais sobre o seu fazer pedagógico em sala de aula.

Em geral, acreditamos que as narrativas desses dois docentes tenha esclarecido o quão importante é possibilitar espaços de escutas de suas vozes, de suas histórias e suas práticas curriculares. As análises apresentadas nos possibilitou reconhecer currículos com

sentidos de aprendizagem e ligados ao respeito às diferenças dos sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre, dentre outros questionamentos: Que currículos em Matemática são invisibilizados na EJA?

## 7. Considerações finais

Neste artigo apresentamos recorte de uma pesquisa de doutoramento em Educação. Com ele objetivamos apresentar as narrativas de docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral como potenciais instrumentos de captação de sentidos de currículos em Matemática.

Dentre os dados construídos no percurso investigativo de nossa pesquisa, optamos por trazer as narrativas de dois docentes sobre como constroem suas práticas curriculares e, a partir disso, discutir sobre os sentidos de currículos nelas percebidos. Analisamos que os docentes da EJA elaboram suas práticas tendo os conteúdos escolares como referências, mas, prezam pelo respeito das especificidades dos estudantes, bem como, dos aspectos culturais e as diferenças que os constituem. Em nossa leitura, isso contribui para que esses docentes elaborem atividades entendidas como adaptadas às vivências os jovens, adultos e idosos.

Essas percepções sobre as práticas curriculares nos possibilitaram compreender que os docentes constroem currículos com sentidos que se distanciam das prescrições curriculares que objetivam engessar suas ações em sala de aula. Ainda que relatem sobre os conteúdos escolares, os docentes enunciaram se preocupar mais com as vidas e as aprendizagens ligadas às vivências dos estudantes, do que com o quanto de conteúdos eles poderiam aprender. Entendemos, assim, que eles constroem seus próprios currículos com sentidos ligados às aprendizagens das vivências dos estudantes, bem como prezando pelo respeito às diferenças que constituem esses sujeitos.

É possível que currículos com estes mesmos sentidos ou com outros sentidos específicos sejam construídos por outros docentes EJA, o que poderia ser melhor compreendido se houvesse mais estudos que buscassem ouvir as narrativas desses sujeitos. Com isso, finalizamos reforçando que é preciso ouvir o que os docentes da EJA têm a dizer e lançarmos nossos olhares sobre as potencialidades de suas narrativas.

## 8. Referências

- Abreu, C. B. M. & Vóvio, C. L. (2010). Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. *Revista Educação*, Santa Maria, 35(1), 183-196.
- Araújo, R. M. B. & Jardimino, J. R. (2011). Educação de jovens e adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010; *Eccos Revista Científica*, São Paulo, 25, 207-223.
- Cavalcante, J. (2019). Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. *e-Curriculum*, São Paulo, 17(3), 1123-1143.
- Ribeiro, W. G. & Craveiro, C. B. (2017). Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, 23(50), 51-69.
- Dias, J. C. M. (2020). “A gente nunca acha que é demais aprender”: Educação de Jovens e Adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em

- Macaé-RJ, 2020. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, A. V. (2013). *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Goodson, I. F. (2019). *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: Henrique Caldas Carvalho. Revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. (2005). *Vencendo os desafios da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/Ce*. Brasília: MEC.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Revista Educar*, Curitiba, 29, p. 83-100.
- Ribeiro, W. G. & Craveiro, C. B. (2017). Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, 23(50), 51-69.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículos*. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Xavier, F. J. R. (2019). *A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.