

## Sentidos de currículos em Matemática captados nos memoriais de formação de docentes que lecionam na EJA da zona rural de Sobral

Francisco Josimar Ricardo Xavier<sup>1</sup>

Adriano Vargas Freitas<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, destacamos os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como produtores de currículos em Matemática, frisando a relevância da escuta de suas narrativas à construção de um ensino condizente às realidades dos estudantes. Trazemos discussões a partir dos memoriais de formação de dois docentes que lecionam Matemática na zona rural de Sobral, Ceará, analisados à luz de estudos dos campos do Currículo e da Educação Matemática na EJA. Dentre os resultados, verificamos que os professores foram convidados a lecionar na zona rural e constroem práticas pedagógicas considerando os aspectos culturais dos discentes e das localidades rurais em que lecionam. Há um sentido de currículo prescritivo que orienta suas ações e pretende homogeneizar suas práticas pedagógicas, entretanto, eles elaboram aulas de Matemática usando atividades que prezam pelas culturas e diferenças dos estudantes, construindo, assim, sentidos de currículos enquanto narrativas de identidades ligadas às realidades culturais rurais em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Sentidos de Currículos. Educação de Jovens e Adultos. Memorial de Formação de Docentes. Ensino de Matemática.

### Meanings of Mathematics curricula captured in the training memorials of teachers who teach at EJA in the rural area of Sobral

**Abstract:** In this article we highlight the teachers of Youth and Adult Education (EJA). We consider them as curriculum producers in Mathematics. We highlight the importance of listening to their narratives for the construction of teaching consistent with the students' realities. We bring discussions from the training memorials of two professors who teach Mathematics in the rural area of Sobral, Ceará. We used the analysis based on studies in the fields of Curriculum and Mathematics Education in EJA. Among the results, we found that teachers were invited to teach in rural areas. They built pedagogical practices considering the cultural aspects of the students and the rural locations where they teach. There is a sense of prescriptive curriculum that guides their actions and intends to homogenize their pedagogical practices. But they elaborate Mathematics classes using activities that value the cultures and differences of the students. Thus, they build senses of curricula as narratives of identities, linked to the rural cultural realities in which they are inserted.

**Keywords:** Meanings of Curriculum Study. Youth and Adult Education. Teacher Training Memorial. Teaching Mathematics.

### Significados de los currículos de Matemáticas plasmados en los memoriales de formación de profesores que enseñan en EJA en el área rural de Sobral

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Sobral, Ceará, Brasil. ✉ [josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)  <https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, Brasil. ✉ [adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)  <https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>.

**Resumen:** En este artículo destacamos a los docentes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Los consideramos como productores de currículo en Matemáticas. Resaltamos la importancia de escuchar sus narrativas para la construcción de una enseñanza acorde con las realidades de los estudiantes. Traemos discusiones de los memoriales de formación de dos profesores que enseñan Matemáticas en la zona rural de Sobral, Ceará. Se utilizó el análisis basado en estudios en las áreas de Currículo y Educación Matemática en la EJA. Entre los resultados, encontramos que los profesores fueron invitados a enseñar en las zonas rurales. Construyeron prácticas pedagógicas considerando los aspectos culturales de los estudiantes y las localidades rurales donde enseñan. Hay un sentido de currículo prescriptivo que orienta sus acciones y pretende homogeneizar sus prácticas pedagógicas. Pero elaboran clases de Matemáticas utilizando actividades que valoran las culturas y diferencias de los alumnos. Así, construyen sentidos de los currículos como narrativas de identidades, vinculados a las realidades culturales rurales en las que se insertan.

**Palabras clave:** Significados de Currículums. Educación de Jóvenes y Adultos. Memoria de la Formación del Profesorado. Enseñanza de las Matemáticas.

## 1 Considerações iniciais

A razão que nos moveu a elaborar este artigo foi a de destacar os professores e professoras como sujeitos produtores de sentidos de currículos. As leituras de alguns documentos oficiais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), levaram-nos ao entendimento de haver grupos de agentes políticos interessados que tais sujeitos sejam reduzidos a executores das prescrições curriculares. Tratam-se, pois, de prescrições que interessam uma formatação (SILVA, 2022) de professores, professoras e estudantes para seguirem à risca as competências e habilidades, midiáticas como essenciais à construção de uma educação nacional com supostas qualidade e equidade.

Nossas vivências enquanto pesquisadores nos permitem aproximar esse interesse de formatação de sujeitos ao de pouca valorização e desqualificação empregadas à Ciência e à Educação, principalmente nos contextos políticos dos últimos dois governos brasileiros. Reflexos disso podem ser constatados, por exemplo, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), diante da qual entendemos estar se encaminhando, como sinaliza Cavalcante (2019), para um projeto de invisibilização de sua concepção de modalidade de ensino e na estrutura do Ministério da Educação.

Segundo Cavalcante (2019), a invisibilização da EJA configura-se há algum tempo, vindo a se materializar com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em janeiro de 2019. Aponta a

referida autora que:

Embora nada garanta que a existência de um órgão administrativo no âmbito do Estado represente que a área em questão será devidamente atendida em suas demandas, é igualmente verdadeiro que a existência dessa área gera um foco para que ações de incidência política encontrem reverberação na consecução das políticas públicas (CAVALCANTE, 2019, p. 1132).

Dentre as ações que poderiam ser reverberadas por meio da SECADI, frisamos: as discussões a respeito da oferta de livros didáticos para a EJA, que vem sendo negada aos estudantes desde 2017; a situação de nucleação de escolas, que tem implicado em uma redução da quantidade das que optam por ofertar a modalidade (XAVIER, 2019); e a implementação obrigatória de documentos curriculares elaborados para o Ensino Fundamental regular, no ensino e orientação pedagógica dos professores e professoras da EJA (BOTINI, 2019).

Tais aspectos nos levam a entender que a EJA e os sujeitos que a constituem estão, cada vez mais, cerceados de reconhecimentos no âmbito das políticas educacionais nacionais. Realidade que entendemos se aprofundar ao fosso, dado o pouco (ou nenhum) interesse dos governantes em investir esforços e orçamentos nas políticas de alfabetização dos jovens, adultos e idosos, tampouco em formação continuada voltada especificamente para os professores e professoras que lecionam na referida modalidade.

Contudo, entendemos as escolas como espaços de cotidianos educativos “de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores e emoções” (OLIVEIRA, 2007, p. 59), e enxergamos que, de diferentes maneiras, professores, professoras e estudantes continuam resistindo às imposições curriculares, aos apagamentos de suas culturas e ao silenciamento de suas vozes. É sob esse olhar que socializamos resultados parciais de nossa pesquisa de Doutorado em Educação, na qual discutimos sobre sentidos de currículos em Matemática, narrados por professores e professoras de cursos presenciais da EJA em Sobral, Ceará.

Alavancamos a discussão apresentando excertos do memorial de uma professora e de um professor que lecionam em turmas da EJA da zona rural de Sobral. A questão que instigou a elaboração do artigo foi: Que sentidos de currículos em Matemática podem ser captados nas narrativas expressas em memoriais de docentes da EJA de Sobral? A partir dessa indagação, objetivamos destacar os sentidos de

currículos captados nos memoriais de formação de dois docentes que lecionam Matemática na EJA de escolas municipais da zona rural de Sobral.

Nas seções que se seguem, apresentamos as razões de trazermos os currículos em Matemática na EJA como foco de discussão, e os docentes como participantes de nosso estudo. Em seguida, frisamos alguns aspectos das reestruturações curriculares da educação de Sobral, que nos permitem compreender o lugar que a EJA tem ocupado no sistema de ensino público do município. Por fim, apresentamos excertos de memoriais de formação de dois docentes, sobre os quais captamos sentidos de currículos.

## **2 Currículos em Matemática na EJA**

Por que discutir sobre sentidos de currículos em Matemática na EJA de Sobral? Por que tais sentidos precisam ser evidenciados a partir das narrativas dos professores e professoras dessa modalidade? A que nos referimos quando falamos em currículos de Matemática? Essas perguntas direcionaram a elaboração desta seção, e aqui pretendemos respondê-las.

Esclarecemos que ouvir as narrativas e descortinar as memórias dos professores e professoras da EJA das escolas públicas municipais de Sobral partiu do interesse de um dos autores deste artigo. Dada sua experiência lecionando Matemática na modalidade em algumas dessas escolas, o professor percebeu que, em 2014, iniciava-se a construção de uma reestruturação educacional em nível municipal, que culminou na elaboração dos documentos curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Esses documentos foram elaborados tendo como referência os anos escolares do Ensino Fundamental regular, e não considerou as especificidades da EJA. Entretanto, a partir de 2017, passou a orientar os trabalhos pedagógicos das escolas públicas municipais, inclusive das turmas da EJA e dos professores e professoras da modalidade.

A experiência desse professor e o contexto de reestruturação curricular somados à ampla midiaticização de que Sobral tem um dos melhores sistemas de ensino público do Brasil, encaminhou-nos a definir esse município como espaço de estudo em nossa pesquisa. Dessa maneira, destacamos que discutir sobre sentidos de currículos em Matemática na EJA de Sobral parte do interesse em compreender os sentidos de currículos narrados pelos professores e professoras em meio às

imposições prescritas nos documentados elaborados no âmbito da educação municipal. Tem como pressuposto as ideias de que tais sujeitos, ainda que orientados para seguir tais prescrições, a elas resistem, especialmente por meio das práticas pedagógicas elaboradas em suas aulas.

Além disso, ao trazer Sobral como espaço de estudo e as escolas públicas municipais como *lócus* de pesquisa, entendemos contribuir para uma ampliação geográfica de discussões sobre currículos em Matemática na EJA, pois, segundo Freitas (2013), estas têm se concentrado no eixo Sul-Sudeste do Brasil. Realidade confirmada em nossa revisão de literatura, na qual encontramos teses produzidas em instituições do Nordeste brasileiro, entretanto, os autores optaram por interseccionar as discussões sobre currículos na EJA com outras temáticas, que não diretamente à disciplina Matemática ou no campo da Educação Matemática.

Frisamos que algumas teses encontradas, mesmo discutindo sobre currículos na EJA e tendo professores e professoras como participantes das pesquisas que as originaram, ainda tendem a apresentá-los como sujeitos que executam as prescrições documentais ou tentam aproximar seus saberes e fazeres ao que lhes é imposto. Os resultados do estudo de Ferro (2015), por exemplo, sinalizam que professoras representam um sentido de currículo como algo “linear caracterizado pelo papel de reprodutor, considerando que prevalece em primeira ordem o tratamento dos conhecimentos produzidos pela ciência” (FERRO, 2015, p. 147) em detrimento da diversidade das realidades da EJA, dos estudantes e do espaço escolar.

Em nossa perspectiva, trazer os professores e professoras como sujeitos participantes da pesquisa, especialmente por tratar de suas narrativas, seria uma forma de destacá-los como produtores de sentidos de currículos. Dessa maneira, entendemos que os currículos precisam ser evidenciados a partir das narrativas desses sujeitos, pois, em geral, eles ainda são apontados como meros executores de prescrições curriculares, em contrapartida de serem apresentados como aqueles que vivem e resistem a essas prescrições (GOODSON, 2019).

Em se tratando de Sobral, analisamos que a EJA tem sido pouco valorizada no sistema de ensino público, o que pode ser compreendido a partir da redução da quantidade de escolas que optam por ofertar a modalidade, respingando em uma redução de matrículas (XAVIER, 2019). Soma-se a isso o fato de os docentes que lecionam na modalidade não terem participado diretamente da elaboração dos

documentos curriculares até então vigentes na educação pública municipal.

Considerando que professores e professoras — em relação aos estudantes — ocupam diferentes posições hierárquicas nos espaços escolares, bem como são sujeitos que possuem especificidades em suas histórias de vidas, entendemos que esses profissionais podem enunciar diferentes sentidos para os currículos que produzem. Isso nos leva a dialogar com uma perspectiva de currículos no plural, compreendendo se tratar de construções sociais que os moldam e se moldam aos aspectos políticos e culturais (SILVA, 2016) das sociedades em determinados espaços e tempos.

Em que pese os espaços escolares, além das diferenças de contextos, analisamos ser preciso compreender que as forças de poder dos legisladores que elaboram os documentos curriculares e os sentidos de educação precisam ser considerados quando se busca entender sentidos de currículos. Isso porque *currículo* trata-se de termo fluído, polissêmico, cunhado entre tensões políticas, culturais e sociais, que projetam uma ideia de poder (LOPES; MACEDO, 2011), também socialmente construída.

Analisamos que as tensões sociais e de poder que recaem sobre os sentidos de currículos aprofundam-se quando se trata da disciplina de Matemática, ainda reforçada como fator de exclusão na EJA (FONSECA, 2012). Para Silva (2022), a disciplina e o saber matemático em si funcionam como um crivo para a inclusão e exclusão sociais dos estudantes, firmado a partir da sua centralização e valorização em avaliações. Na perspectiva do referido autor, os currículos de Matemática foram se construindo socialmente sob uma intencionalidade de firmá-la como uma ciência de acesso para poucos: os privilegiados. Esse pensamento permite Silva (2022, p. 10) apontar que os currículos de Matemática “estão carregados de valores e uma moral muito específica que determina como as pessoas devem agir, se comportar, viver e conviver de maneira adequada, segundo um conjunto de regras que valoriza quem se enquadra nele”.

Nesse íterim, frisamos dialogar com currículos em Matemática 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 escolares. Trazer *currículos* no plural firma nosso posicionamento político de respeito às diferenças entre os sujeitos, entendendo que

cada um possui experiências de vidas calcadas em realidades específicas, nas quais 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, os professores e as professoras que lecionam Matemática em turmas da EJA de escolas públicas municipais de Sobral constroem currículos com sentidos próprios às suas realidades e às de suas turmas.

### **3 O lugar da EJA no sistema de ensino público municipal de Sobral**

Agraciada com o título de “Capital Nacional da Educação” (BRASIL, 2019, p. 1), a cidade de Sobral tem a história de seu sistema de ensino público narrada por agentes políticos e midiática internacionalmente como de superação. Usa-se o discurso de um município cearense “localizado no Nordeste historicamente mais pobre do país” (POOLER, 2021, p. 1), que já foi composto por escolas de infraestrutura precária, para, então, destacá-lo como sendo um dos que têm alcançado maiores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa evolução passou a ser replicada nas escolas, contribuindo para que professores, professoras, gestores e demais sujeitos encontrem-se submersos a uma “cultura de avaliação e monitoramento dos resultados” (INEP, 2005, p. 18) dos estudantes nos testes avaliativos de larga escala.

Em unísono coro, é comum ouvir de tais sujeitos falas do tipo que, em Sobral, há mais de vinte anos a educação vem se desenvolvendo, vem melhorando, evoluindo cada vez mais. Dentre os desdobramentos dessas narrativas, deparamo-nos com manchetes destacando que “a cidade de Sobral é vista por muitos como um modelo para acertar o básico” (POOLER, 2021, p. 1). O básico, nesse caso, refere-se à alfabetização de crianças, que tem sido o foco da política educacional municipal, pelo menos desde 1997, quando, reforçados pela obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996), os municípios, os estados e o Distrito Federal passaram a se responsabilizar pela oferta do acesso às escolas e a permanência nestas de todos os sujeitos a partir de sete anos de idade<sup>3</sup>.

As manchetes e publicações, inclusive, pouco se referem à educação de Sobral

---

<sup>3</sup> Posteriormente, com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, essa idade é ampliada, passando a ser, obrigatoriamente, de 4 a 17 anos.

pré-1997. Já sobre o pós-1997, tem-se relatos, fotos, depoimentos, dentre outros dados que surgem como argumentos de que houve uma evolução e um “processo de mudança [que] começou 22 anos atrás” (UNIC, 2020, p. 1). Vinte e dois anos atrás foi quando colocaram em prática ações que constituíram a então chamada “nova política educacional” (INEP, 2005, p. 15) de Sobral, encaminhando uma primeira reestruturação educacional e curricular que objetivou alfabetizar as crianças em idade escolar, fomentando, para isso, treinamentos e incentivo financeiro para os docentes alfabetizadores.

No que tange às questões curriculares, em nível de município, seguiam-se as orientações dos documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), dentre outros específicos para cada nível de ensino. Tais documentos passaram a orientar a elaboração e organização pedagógica das formações em serviços que os docentes passaram a participar mensalmente (CALIL, 2014) e os planejamentos pedagógicos nas escolas.

Além da alfabetização das crianças, a lista de prioridades da política educacional municipal de Sobral, no início dos anos 2000, constou das seguintes metas:

1. Alfabetização do conjunto de crianças de 6 e 7 anos de idade.
2. Alfabetização, em caráter de correção, de todos os alunos de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> série que não sabem ler.
3. Regularização do fluxo escolar no ensino fundamental por meio de ações que garantam as condições necessárias à aprendizagem.
4. Redução do abandono para percentual inferior a 5%.
5. Progressiva universalização e qualificação do atendimento da educação infantil.
6. Reestruturação do sistema de ensino das séries terminais do ensino fundamental.
7. Progressivo atendimento à alfabetização de todos os jovens e adultos que ainda não sabem ler (INEP, 2005, p. 28).

Entendemos que, para os gestores municipais, naquele momento, investir na alfabetização das crianças poderia resultar em bons frutos futuramente, como a redução da distorção idade-série e a prevenção do analfabetismo escolar. Contudo, na mesma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep (2005), é explicitado que somente as metas 1 e 4 foram executadas, ficando as 2, 3 e 5 parcialmente efetivadas. As metas 6 e 7, que tratam, respectivamente, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a educação de jovens,

adultos e idosos, continuaram “sendo um desafio para o município” (INEP, 2005, p. 29).

Xavier (2019) assinala que a política educacional de Sobral concentra-se nos seguintes aspectos: I) alfabetização de crianças; II) acesso e permanência das crianças nas escolas; e III) resultados de avaliação em larga escala dos estudantes do Ensino Fundamental regular. O autor sinaliza que essa concentração tem implicado para que as ações voltadas à EJA sejam pontuais, como os projetos “A EJA vai à praça”, inicialmente executado apenas em 2017, e o “EJA profissional”, iniciado em 2019, sobre os quais não se têm resultados.

Acreditamos que a concentração da política educacional nos aspectos citados tem contribuído para o aumento da quantidade de escolas públicas municipais, conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de escolas públicas municipais em Sobral

| 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: Xavier (2019). Atualizado no Laboratório de Dados Educacionais (LDE)

Xavier (2019) destaca que há um aumento da quantidade de escolas entre os anos 2015 e 2017. A leitura dos dados da Tabela 1 ratifica essa informação, de modo que destacamos que esse crescimento ocorre até o ano 2020, sobretudo na zona urbana. Em contrapartida, há uma redução de escolas na zona rural, resultado da nucleação das escolas rurais, que vem ocorrendo como processo desde o ano de 2004<sup>4</sup>. Contrastamos tais dados com a quantidade de escolas públicas municipais que optam em ofertar a EJA, conforme a Tabela 2.

Tabela 2: Quantidade de escolas públicas municipais com EJA em Sobral

| 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   |

<sup>4</sup> A nucleação tratou-se da concentração das pequenas escolas rurais que eram compostas em maior parte por turmas multisseriadas, em unidades escolares maiores.

Fonte: Xavier (2019). Atualizado no LDE

Em Sobral, os gestores escolares dispõem de autonomia financeira, administrativa e pedagógica (INEP, 2005), inclusive, para junto com a Secretaria da Educação (SEDUC), decidirem sobre a continuidade ou não de turmas da EJA no período de sua gestão. Compreendemos que esse poder de decisão fere o direito de acesso dos jovens, adultos e idosos ao ensino, além disso, a opção pela não continuidade de turmas de EJA pode implicar, entre outros fatores, na redução de matrículas na modalidade, como percebemos na Tabela 3.

Tabela 3: Quantidade de matrículas nas escolas que contemplam a EJA em Sobral

| 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: Xavier (2019). Atualizado no LDE

Em nossas perspectivas, os dados das referidas tabelas apontam que no sistema de ensino público municipal de Sobral houve um investimento na construção de escolas públicas. Contudo, há uma redução na quantidade daquelas que optam por contemplar turmas de EJA, tanto na zona rural quando na zona urbana. É possível que a redução da quantidade de matrículas na EJA se dê não apenas por motivos pessoais dos jovens, adultos e idosos, mas sim pela pouca oferta de escolas que contemplam a modalidade.

Em virtude do que previam o Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024 e o Plano Municipal de Educação de Sobral, cuja vigência é de 2015 a 2024, o município iniciou um processo de reestruturação curricular entre 2014 e 2016, culminando na elaboração dos documentos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, que contou com a participação de professores, professoras, gestores escolares, técnicos da SEDUC e o apoio do Instituto Natura. Em 2019, tais documentos curriculares passaram por processos de reorganização e atualização, com o objetivo de estarem orientados pelas competências propostas na BNCC. A partir do referido ano, os trabalhos pedagógicos dos docentes e as ações construídas nas escolas passaram a ser direcionados também pelas orientações propostas no Documento Curricular Referencial do Ceará.

A gestão municipal constituída a partir de 2017 deu continuidade à elaboração de outros instrumentos normativos, dentre eles o Documento Curricular Referencial

da Educação Infantil, que contou com o apoio de consultores do Instituto Maria Cecília Souto Vidigal e do Instituto Vera Cruz, lançado publicamente em 2020, ano de sua implementação nas escolas públicas municipais.

Em 2017, iniciou-se a elaboração do Documento Curricular de Ciências, que se encontra em fase de implementação nas escolas<sup>5</sup>. Tal documento contou com o financiamento da Fundação Lemann, por meio do projeto de Laboratórios FabLearn que, desde 2018, tem sido inaugurado em algumas escolas. Frisamos que esse documento curricular, assim como o de Língua Portuguesa e de Matemática, não considerou as peculiaridades da EJA, na medida em que especifica ações, objetivos, expectativas e práticas a serem alcançadas nas séries do 1º ao 9º ano regular (BRASIL, 2019). Contudo, todos eles têm orientado o ensino, as ações pedagógicas das escolas e a formação em serviço destinada aos professores e professoras da EJA.

Analisamos que a educação voltada para jovens, adultos e idosos tem sido pouco valorizada no sistema de ensino público municipal de Sobral, e continua sendo um desafio para o município. Acreditamos que a pouca valorização das especificidades dos jovens, adultos e idosos na elaboração das propostas curriculares, bem como a extinção de ações voltadas para a EJA, possam ter contribuído para uma atual redução da quantidade de matrículas na modalidade em Sobral, conforme dados das tabelas apresentadas.

Em geral, entendemos que a EJA pode estar se encaminhando para uma política pública, entretanto, os dados e informações nos permitem analisá-la como uma modalidade relegada a um lugar secundarizado no sistema de ensino público municipal de Sobral. Sendo, inclusive, pouco midiaticizada quando se trata de educação e qualidade do ensino da Capital Nacional da Educação.

#### **4 O “convite” como marca das chegadas dos docentes à EJA da zona rural**

Em 2020, aos docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral foi ofertado o curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos: saberes, currículos e práticas pedagógicas em Matemática”, resultante da parceria entre o Grupo de Pesquisas em EJA (GPEJA), da Universidade Federal Fluminense, e a SEDUC. O

---

<sup>5</sup> Atualmente, os professores de Ciências que lecionam no Ensino Fundamental regular participam de oficinas de “implementação” das práticas e ideias apresentadas no Documento Curricular de Ciências para reproduzi-las nas escolas. A chamada da oficina de implementação está disponível em: <http://seducsobral.blogspot.com/>. Acesso em 23 mar. 2022.

curso foi desenvolvido de modo presencial e virtual, entre março e novembro do referido ano, contando com o total de 11 docentes cursistas. Dentre as atividades propostas, os participantes tiveram que elaborar um memorial de formação<sup>6</sup> discorrendo sobre suas trajetórias de vida.

Para fins deste artigo, trazemos excertos do memorial de formação de dois docentes que lecionam na zona rural e que estiveram presentes nos encontros do curso e realizaram todas as atividades propostas. As narrativas dos professores foram discutidas à luz de estudos do campo do Currículo, a partir de Goodson (2019), Sacristán (2000), e da Educação Matemática, como Silva (2022), Fonseca (2012) e D'Ambrosio (1999).

A análise dos memoriais prescindiu de uma primeira leitura, em que organizamos as unidades temáticas das discussões, as quais foram compostas de palavras e expressões relacionadas aos currículos. Em seguida, agrupamos as unidades temáticas nas seguintes categorias: “Política educacional e curricular de Sobral”; “Articulação da prática pedagógica aos saberes matemáticos dos estudantes”; “Padronização das práticas pedagógicas dos docentes”; e “Resistências/maneiras próprias de construir currículos em Matemática”. Por fim, organizamos os resultados e discussões focando nas marcas das chegadas dos docentes para lecionar na EJA da zona rural de Sobral e os sentidos de currículos que eles enunciam.

Respeitando as identidades dos docentes, chamaremos a professora pelo nome fictício Maria, e o professor, por Zeca. Maria tem 47 anos de idade, leciona no distrito de Patriarca, é licenciada em Pedagogia, casada, autodeclarou-se preta, possui contrato temporário com a SEDUC, e tendo passado por vários processos seletivos, leciona há 22 anos, sendo esse mesmo tempo o de experiência na EJA. O professor Zeca tem 58 anos de idade, leciona no distrito de Salgados dos Machados, é licenciado em Pedagogia. É solteiro, autodeclarou-se branco, possui matrícula como professor efetivo na rede municipal há 33 anos, dos quais 15 são dedicados à EJA.

Maria e Zeca sempre lecionaram na zona rural em suas respectivas localidades. Suas turmas de EJA sempre foram do tipo multisseriada, compostas por

---

<sup>6</sup> Entendemos memorial de formação à luz de Passegi (2008, p. 32) que pontua: “os memoriais escritos durante o processo de formação, inicial ou continuada, e concebidos como trabalho de conclusão de curso no ensino superior, geralmente realizado em grupo e acompanhado por um orientador ou um professor-orientador”.

jovens, adultos e idosos que, embora matriculados em diferentes níveis de EJA<sup>7</sup>, ocupam uma mesma sala de aula. Dessa forma, os docentes são polivalentes, isto é, responsáveis por lecionar as disciplinas específicas e pela alfabetização de alguns dos estudantes.

Nos memoriais de formação dos docentes, foi possível compreender os modos como chegaram à EJA. Maria escreveu os seguintes fatos:

*Em 1999, recebi o convite feito pelo vice-diretor, João Caixeiro da Escola Deputado Pery Frota, para lecionar no prédio Francisco Gomes Coelho, anexo da escola. A princípio fiquei apreensiva, pois, não tinha nenhuma experiência, e meu nível escolar era apenas o Ensino Fundamental, mas aceitei o desafio. Sem formação pedagógica, iniciei meu trabalho como professora de jovens e adultos. No ano seguinte tive a oportunidade de estudar o ensino médio através do curso Proformação — Habilitação em Magistério a nível médio, que teve a duração de dois anos. Esse curso foi ofertado pela Secretaria de Educação Municipal. Conclui em 2022. Segui ensinando no prédio anexo até 2004, quando fui transferida para a escola-polo, onde passei um ano. Em 2005 comecei a lecionar em outro prédio anexo à escola, que ficava numa localidade circunvizinha (Alegre). Era o anexo Cauby Vasconcelos, onde fiquei por dois intensos anos, pois, havia inúmeras dificuldades, principalmente no período de inverno, o que dificultava minha ida até a escola. Durante esse processo de término do ensino médio, e ainda lecionando, comecei a faculdade de Pedagogia, concluindo em 2006.*

O ingresso de Maria na carreira do magistério comunga com o início das discussões a respeito da institucionalização da EJA e de seu reconhecimento como modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996). Trata-se de um período em que eram latentes as dúvidas sobre como deveria ser o ensino na EJA, quais as suas funções, que abordagens teóricas e metodológicas seriam mais contributivas às aprendizagens dos jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2000), qual o perfil de docentes para lecionar na modalidade, dentre outras.

Entendemos que o sentimento de apreensão de Maria reflete do seu reconhecimento em não dispor de formação acadêmica e pedagógica para lecionar na EJA. Contudo, entendendo o “convite feito pelo vice-diretor João Caixeiro” como um “desafio”, ela o aceita e, a partir de então, vai construindo sua carreira no magistério: inicialmente, apenas com o Ensino Fundamental, e já na condição de professora, consegue concluir o Ensino Médio e a graduação em Pedagogia.

O fato de Maria ter sido convidada mesmo sem formação pedagógica, nos permite perceber o quão eram incipientes e clientelistas as contratações dos docentes da EJA da zona rural de Sobral, demonstrando que não havia uma preocupação da SEDUC quanto à formação acadêmica do sujeito que pretendesse lecionar na

<sup>7</sup> Nível EJA I (1º e 3º anos), EJA II (4º e 5º anos), EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos).

modalidade. Em sua narrativa, Maria é franca em ressaltar as “inúmeras dificuldades” de lecionar na escola da zona rural, dentre as quais está a de chegar na unidade de ensino no período de inverno, em que havia muitos alagamentos.

Ao abordar o memorial de formação do professor Zeca, percebemos que o “convite” também foi uma forma de ele chegar à EJA. Destacamos o seguinte trecho escrito por ele:

*Ao fazer a memória de minha vida de educador, tenho a felicidade de conviver com vários alunos e professores, socializar ideias e conhecimentos para melhorar o meu grau de conhecimento e melhorar a vida dos alunos, preparando futuros cidadãos conscientes, conhecedores de seus direitos, cumpridores de seus deveres, capazes de transformar a sociedade. Na verdade, tive a honra de ser convidado para ensinar numa sala de aula de educação de jovens e adultos (EJA), onde tive a coragem de enfrentar desafios de alfabetizar e esclarecer aqueles que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever ou fazer cálculos matemáticos e aqueles que saíram do sistema escolar e depois voltaram a estudar, para ingressar no mercado de trabalho, que exige competências.*

Embora explicita ter sido convidado, Zeca não esclarece de quem partiu o honrado convite para lecionar na EJA. O “desafio” também aparece em sua narrativa, ligado ao “alfabetizar e esclarecer” os estudantes, os quais ele distingue entre os que encontram na EJA seu primeiro contato com a escola para aprender “a ler e escrever ou fazer cálculos matemáticos”, e os que a ela retornam para dar continuidade aos estudos “para ingressar no mercado de trabalho”. Essa diferença é uma característica da EJA, pois ela é constituída de discentes de diferentes faixas etárias, implicando em variadas razões para permanência, podendo ser motivação interna, como aprender os conteúdos curriculares, ou motivação externa, como obter certificação para ascender profissionalmente (FONSECA, 2012). Zeca descreve os sentimentos de “coragem” e “felicidade” ante ao “desafio” de lecionar na EJA nos indicando sentir-se bem na sua função.

Em comum nos memoriais de formação dos docentes está o fato de ambos serem convidados para lecionar na modalidade: Maria como professora temporária, dada sua pouca escolarização, e Zeca como professor efetivo. Essa diferença denota desiguais formas de ingresso no magistério na EJA das escolas públicas municipais de Sobral, embora, desde o final dos anos 1990, seguindo as legislações vigentes, o município tenha passado a realizar concursos públicos (INEP, 2005).

Esses tipos de contratações e ingressos são uma realidade no sistema educacional brasileiro. Contudo, Souza, Souza e Ramos (2020) apontam que tornar-

se docente na zona rural levava (acreditamos que ainda leva) em conta o poder de lideranças políticas que, considerando determinado sujeito apto a ensinar, oferecia o cargo de docente em troca de favores, sem preocupação em relação à formação acadêmica do sujeito. Dentre os resultados desse clientelismo, os referidos autores destacam “as interferências dos grupos que possuem poder político local na contratação dos professores e os altos índices de rotatividade docente” (SOUZA; SOUZA; RAMOS, 2020, p. 3).

Frisamos que a rotatividade não ocorre nas escolas em que Maria e Zeca se encontram, pois eles são os únicos docentes da EJA em suas localidades. Assim, percebemos diferentes níveis de escolaridade entre esses docentes quando do início de suas carreiras no magistério, entretanto, talvez por se tratar de escolas rurais, os modos como chegaram à EJA são os mesmos: por meio de um “convite”.

## **5 Os sentidos dos currículos na EJA da zona rural de Sobral**

O memorial de formação de Maria é escrito sob uma narrativa linear, em que vai apresentando datas, ligando-as a fatos e momentos que marcaram sua história de vida, possibilitando-nos relacionar a algumas ações da política educacional de Sobral. No trecho seguinte, percebemos algumas influências que contribuem para a construção de suas práticas pedagógicas:

*Durante esses anos fui me aperfeiçoando através das capacitações para professores de EJA, que logo depois mudou para as formações em serviço, mas sempre com mesmo objetivo, aperfeiçoar as didáticas de ensino para jovens e adultos. Minhas turmas sempre foram numerosas e tive o prazer de formar alunos no ensino fundamental e logo depois vê-los concluindo o ensino médio e até mesmo cursos profissionalizantes.*

O percurso de Maria no magistério é construído por meio da formação acadêmica, na qual ela consegue se formar em Pedagogia, assim como a realização de formação continuada. Esta última ocorre por meio de sua participação nas “capacitações de EJA, que logo depois mudou para as formações em serviço”, as quais ela cita se referindo aos momentos de formação em serviço ofertados aos docentes da rede pública municipal de Sobral, desde o final dos anos 1990. Calil (2014) destaca que, nos momentos de formação em serviço, os docentes das escolas públicas municipais de Sobral socializam ideias pedagógicas e trocam experiências entre si, o que contribui para uma construção coletiva de saberes.

Os professores têm a oportunidade de aprender novas estratégias de ensino enquanto estudam os temas abordados na formação que os capacitam a desenvolver um trabalho mais eficiente nas suas aulas, além de receberem sugestões de rotina para orientar seus trabalhos diários com os conteúdos a serem ensinados (CALIL, 2014, p. 126-127).

Segundo Xavier (2019), respeitadas às especificidades de cada nível ou modalidade, a formação em serviço dos docentes da EJA de Sobral preza por uma “padronização da prática pedagógica dos professores, em detrimento das diferenças dos estudantes” (XAVIER, 2019, p. 113), pois, seu intuito seria, na prática, indicar a elaboração de atividades padronizadas com vistas a resolver as avaliações da SEDUC. De acordo com o referido autor, as atividades propostas são padronizadas seguindo as orientações dos documentos curriculares da educação pública municipal de Sobral, com foco na resolução de exercícios dos conteúdos neles explicitados. Com isso, entendemos que essas atividades, bem como a própria formação em serviço, corroboram a construção de um docente da EJA que seja

dominante dos conteúdos que, ao mesmo tempo precisa ter a mente clareada em uma “formação humana” onde se pensa uma “pedagogia e metodologia definidas” no “diálogo”, mas que prevalecem as “orientações” em que os formadores ensinam como eles “devem fazer” em suas práticas (XAVIER, 2019, p. 116).

Dessa maneira, compreendemos que as práticas pedagógicas dos docentes da EJA de Sobral são construídas sob um currículo entendido como documento prescritivo, normatizador de suas ações em sala de aula, focando no ensino elaborado em uma sequência padronizada de conteúdos (SACRISTÁN, 2000). Contudo, em seus memoriais de formação, Maria e Zeca explicitam formas próprias de construir suas aulas, desenvolvendo práticas pedagógicas específicas que entendemos ser mais condizentes às realidades dos jovens, adultos e idosos, em detrimento de uma padronização. Escreveu a professora Maria:

*Eu sempre ensinava com metodologias voltadas ao cotidiano dos alunos para facilitar o entendimento, como por exemplo, associar a matemática ao plantio dos alimentos e a prática de receitas associada ao gênero textual. Esse período de dois anos [lecionando no prédio Anexo] me trouxe tanta felicidade, pois alunos que eram analfabetos já conseguiam escrever. Uma recordação minha é a fala de uma das alunas: “Professora já sei escrever meu nome, quando for ao sindicato não preciso usar a digital, já sei escrever”. Foi a partir dali que tive a certeza de que estava fazendo a coisa certa e que não poderia parar.*

A narrativa de Maria nos permite compreender uma preocupação em mostrar aos estudantes que os saberes escolares se articulam aos saberes de seus

cotidianos. As ações de “associar a Matemática ao plantio de alimentos e a prática de receitas associadas ao gênero textual” é um indicativo de que Maria desenvolve suas práticas pedagógicas respeitando as especificidades da cultura dos estudantes moradores da comunidade rural. Além disso, encaminha à percepção de que ela entende a Matemática como ciência ligada às práticas culturais que constituem as realidades dos jovens, adultos e idosos, estando articulada, entre outros fatores, às “explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria sobrevivência” (D’AMBROSIO, 1999, p. 97), no caso, dos estudantes.

Ao descrever a recordação de uma estudante que aprende a escrever o nome, percebemos que Maria reconhece sua potencialidade enquanto professora da EJA, contribuindo para a vida dos jovens, adultos e idosos. Sua narrativa nos indica que, ao desenvolver sua prática pedagógica tomando como base os cotidianos dos estudantes, Maria procura contribuir para uma aprendizagem que os possibilitem apreender os conteúdos curriculares, mas, sobretudo, possam efetivamente fazer sentido em suas vidas.

Essa percepção nos reporta ao entendimento de que a professora produz em sua prática pedagógica — e em sua narrativa — um sentido de currículo que se desloca da “prescrição” de conteúdos para um currículo como “narrativa de identidade” (GOODSON, 2019, p. 94). Segundo o autor, esse deslocamento tem como eixo orientador o que ele chama de “aprendizagem prescritiva cognitiva”, que seria o apreender os conteúdos matemáticos para uma aprendizagem de “gerenciamento da vida”, que engloba o apreender com as diversidades sociais e culturais de uma comunidade e dos sujeitos que a constituem.

Seguindo a escrita de seu memorial de formação, Zeca escreveu o seguinte trecho, no qual captamos suas potencialidades em construir práticas pedagógicas com especificidades próprias às realidades da zona rural e dos estudantes da EJA:

*Elaborei atividades como: textos, leitura com fluência, exercícios e leitura com decodificação, estudo e compreensão, situações matemáticas, do dia a dia, sua história de vida, aspectos ambientais, de sua comunidade, entender a geografia local, relacionando a natureza e a vida, matemática financeira, onde o consumidor é valorizado. Desenvolvi produções textuais como: “É tarde para ser feliz”, “O amor é o melhor remédio”, “O homem educado” e “Evangelizando faz a diferença”, “Quem ler tem uma visão de mundo”, “Você vive a matemática 24 horas por dia”, “A ciência é o principal caminho na qualidade de vida”, “Ler para conhecer o mundo”, “Homem precisa interagir na sociedade”, “Somos o tanto que sonhamos” Tenho a satisfação de abrir portas, gerando oportunidades, para meus alunos, quando vejo a melhoria de vidas, daquelas pessoas.*

O professor não esclarece as motivações que o levou a elaborar as atividades e as produções textuais sinalizadas. Inferimos que pode ter sido no intuito de aproximar os saberes do cotidiano dos estudantes aos conteúdos escolares. A leitura de seus títulos nos indica que Zeca preza por uma prática pedagógica baseada na valorização da “vida”, seja individual de cada estudante, trabalhando “sua história de vida”, ou a vida comunitária, desenvolvida na atividade que relacionou “aspectos ambientais de sua comunidade”. Há também uma relação direta com as ideias religiosas de Zeca, o que nos permite aventar uma percepção para que a construção da cidadania e do “homem educado” está ligada às crenças ou devoção religiosa.

Ao relatar trabalhar com “situações matemáticas do dia a dia”, “Matemática Financeira, na qual o consumidor é valorizado”, e a produção textual “Você vive a Matemática 24 horas por dia”, analisamos que Zeca refere-se aos aspectos culturais que constituem as realidades da comunidade rural em que sua turma da EJA está localizada. Há um encaminhamento para que as atividades estejam relacionadas aos aspectos financeiros, realidade que é comum nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática da EJA, posto que, como sinaliza Puntel e Tibulo (2021, p. 10), mostra que “o aprendizado de conteúdos matemáticos tem utilidade no cotidiano e auxilia na tomada de decisão e que as atividades propostas são exemplos de situações e aplicações que aproximam o estudante, levando a uma identificação”. A narrativa de Zeca nos leva à percepção de que as atividades por ele elaboradas se distanciam daquelas padronizadas da formação em serviço, haja vista que estas orientam um nivelamento dos conhecimentos dos estudantes, enquanto as dele preservam as diferenças de cada discente.

Dessa maneira, no memorial de formação de Zeca, foi possível captar que ele produz um currículo que preza pela valorização da vida e dos saberes do cotidiano dos estudantes. Trata-se de um currículo construído sob uma relação de cumplicidade (GOODSON, 2019) com os conteúdos matemáticos, mas ensinados a partir de um ponto de vista crítico e buscando integrá-los aos contextos dos estudantes, com vistas a contribuir para a formação cidadã.

Percebemos aproximações entre as narrativas de Zeca e Maria, especialmente quando apresentam relatos envolvendo a Matemática. Ambos indicam que desenvolvem atividades relacionando aspectos do cotidiano dos estudantes ao que é ou será trabalhado na disciplina escolar. Trata-se de uma relação que consideramos

necessária no ensino de Matemática de jovens, adultos e idosos, estudantes da EJA, na medida em que os discentes tendem a associar as atividades escolares aos saberes de suas experiências. Além disso, essa relação possibilita aos estudantes fazerem “uma análise crítica dos cenários e contextos propostos pelo professor” (FRANCISCO; LIMA, 2018, p. 150) às suas realidades políticas, sociais e culturais.

Reconhecemos que Maria e Zeca produzem currículos com sentidos que lhes são próprios. Ambos têm as realidades dos estudantes como eixo orientador de seus modos de ensinar, o que influencia na produção de sentidos de currículos que prezam pela vida dos discentes, os saberes das experiências e das suas culturas locais. Essa percepção nos encaminha ao entendimento de que os sentidos de currículos captados nos memoriais de formação de Maria e Zeca, em certa medida, fogem às prescrições e padronizações propostas pelas formações em serviços e os documentos curriculares da educação de Sobral.

## **6 Considerações finais**

Elaboramos este artigo com o intuito de destacar os professores e professoras que lecionam Matemática na EJA de Sobral como sujeitos produtores de sentidos de currículos. Nele, trazemos excertos das narrativas de dois docentes que lecionam em escolas da zona rural, acompanhados por nós desde a realização de um curso de extensão, em 2020. Essas narrativas foram captadas em seus memoriais de formação, instrumentos de construção de dados utilizados em nossa pesquisa com os docentes.

As leituras dos memoriais de formação de Maria e Zeca nos possibilitaram perceber que seus modos de se tornarem docentes na EJA da zona rural deram-se por meio de convites. Os docentes entendem como “desafio” lecionar na EJA, mas, ainda assim, continuam lecionando na modalidade, construindo suas carreiras no magistério, atrelando formação acadêmica e formação continuada. Esta última se dá por meio de suas participações nas formações em serviço ofertadas pela SEDUC que, por sinal, são desenvolvidas sob um sentido de padronização das atividades a serem aplicadas aos estudantes da EJA, implicando na reprodução de um sentido de currículo enquanto grade de conteúdos aos quais os docentes devem seguir.

Contudo, ainda que imersos em ideias que encaminham uma padronização de suas ações em sala de aula, Maria e Zeca constroem práticas pedagógicas prezando

pelas realidades dos estudantes e pelas culturas das localidades rurais onde as escolas ficam situadas. A associação da Matemática ao plantio dos alimentos, a prática de receitas associada ao gênero textual são situações matemáticas do dia a dia, dentre outras ações, que nos permitiram captar uma produção de currículos que valorizam, sobretudo, a vida dos estudantes, implicando em um ensino dos conteúdos matemáticos sob uma perspectiva crítica.

Por lecionarem em escolas situadas em distintas localidades rurais, as associações entre práticas pedagógicas de Maria e de Zeca e o ensino de Matemática são específicas, tendo em vista o fato de os contextos e as culturas locais serem diferentes entre si. Ainda assim, percebemos sentidos de currículos em Matemática que rejeitam padronizações e prezam pelas diferenças culturais dos estudantes da EJA. Dessa forma, concluímos que os memoriais de formação dos docentes da EJA podem ser potenciais instrumentos de captação de sentidos de currículos.

## Referências

BOTINI, M. F. **O currículo experienciado pelo estudante da EJA: estudo de caso no município de Cachoeira de Macacu.** 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3700/2019.** Confere ao Município de Sobral, no Estado do Ceará, o título de Capital Nacional da Educação. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE).** 2014. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CAVALCANTE, J. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, 2019.

D'AMBROSIO, U. A História da Matemática: Questões Historiográficas e Políticas e Reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 97-115.

FERRO, J. I. **A ação docente: desvelando o currículo na EJA.** 2015. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRANCISCO, V. R.; LIMA, I. M. da S. Interpretação de gráficos estatísticos por alunos do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 147-166, 2018.

FREITAS, A. V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos**: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010). 2013. 360f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Calado Carvalho. Revisão de tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo os desafios da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, 2008, p. 27- 42.

POOLER, M. How simple steps led to a big leap for Brazil's schools: the city of Sobral is seen by many as a model of getting the basics right. **Financial Times**. [On-line]. 2021. Disponível em: <https://www.ft.com/content/426f716f-b739-4995-917c-a2eb05715a52>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PUNTEL, E.; TIBULO, V. C. Educação Financeira na educação de jovens e adultos: um olhar em pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas últimas duas décadas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-25, 2021.

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 Ferreira da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **RIPEM**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 09-28, 2022.

SOUZA, E. C.; SOUZA, G. A. S.; RAMOS, M. D. P. Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer. **TraHs Trayectorias Humanas Trascontinentales**, Limoges [França], n. 8, p. 1-16, 2020.

UNIC. Centro de Informação das Não Unidas no Brasil. [On-line]. **Sobral (CE) ocupa o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Matéria publicada em 3 de janeiro de 2020. Disponível em :<https://nacoesunidas.org/sobral->

ce-ocupa-primeiro-lugar-no-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica/. Acesso em 3 abr. 2022.

XAVIER, F. J. R. **A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes na zona rural de Sobral**. 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói.