

**TENSÕES ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS CURRICULARES EM
MATEMÁTICA NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ**

**TENSIONS BETWEEN PROPOSALS AND CURRICULAR PRACTICES IN
MATHEMATICS IN THE YOUNG PEOPLE AND AND ADULTS EDUCATION
PROGRAM IN THE RURAL AREAS OF CEARÁ STATE**

**TENSIONES ENTRE PROPUESTAS Y PRÁCTICAS CURRICULARES EN
MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA ZONA
RURAL DE CEARÁ**

Francisco Josimar Ricardo Xavier (Mestre em Educação - UFF)

E-mail: josimar_xavier@id.uff.br

Adriano Vargas Freitas (Doutor em Educação Matemática)

Docente da Universidade Federal Fluminense

E-mail: adrianovargas@id.uff.br

RESUMO

O ensino de Matemática ainda tem sido um desafio nas escolas brasileiras. Entendemos que este desafio se intensifica em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural onde, em geral, predominam propostas curriculares de escolas urbanas ou adaptadas de outras etapas de ensino. Neste artigo analisamos algumas tensões entre propostas e práticas curriculares em matemática na EJA da zona rural do Ceará. Como instrumentos de elaboração de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras, e observação participante nas salas de aula destas docentes. Os materiais de pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva. Dentre os resultados, observa-se a percepção do entendimento comum, por parte das professoras e do sistema municipal de ensino, de currículo enquanto documento básico de prescrição. Conclui-se que há um distanciamento entre o que se propõe como práticas às professoras e o que elas constroem em sala de aula. Entendemos ser essas aproximações e distanciamentos as tensões entre as propostas e práticas curriculares em matemática.

Palavras-chave: EJA. Práticas curriculares. Matemática.

ABSTRACT

The teaching of Mathematics is still a challenge in Brazilian schools. We understand that this challenge is even greater in the Young People and Adults Education (EJA) classes of the rural area where curricular proposals of urban schools or adapted from other stages of education predominate. In this article we analyze some tensions between proposals and curricular practices in mathematics in the EJA of the rural area of Ceará. Data were generated through semi-structured interviews with two teachers and through participant observation in these teachers' classrooms. For data analysis we used the Discursive Textual Analysis technique. Among the findings, we could observe a communal understanding on the part of both teachers and the municipal education system regarding the curriculum as a basic prescription document.

We conclude that there is a distance between what is proposed as practices to the teachers and what they construct in the classroom. In our view, these approximations and distances are the tensions between proposals and curricular practices in mathematics.

Keywords: Young People and Adults Education. Curricular practices. Mathematics.

RESUMEN

La enseñanza de Matemáticas sigue siendo un desafío en las escuelas brasileñas. Entendemos que este desafío es más grande en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la zona rural. En estos lugares generalmente predominan propuestas curriculares de escuelas urbanas o adaptadas de otras etapas de enseñanza. En este artículo analizamos algunas tensiones entre propuestas y prácticas curriculares en matemáticas en la EJA de la zona rural de Ceará. Utilizamos entrevistas semiestructuradas para la elaboración de datos, realizadas con dos profesoras, y participación de observadores en las aulas de estas profesoras. Los materiales de investigación fueron analizados mediante la técnica de Análisis Textual Discursiva. Entre los resultados, observamos la percepción común sobre el entendimiento del análisis del currículo como documento básico de prescripción. Concluimos que hay un distanciamiento entre lo que se propone como prácticas a las profesoras y lo que ellas construyen en el aula. Entendemos que sean esas aproximaciones y esos distanciamientos los factores que generan las tensiones entre las propuestas y las prácticas curriculares en matemáticas.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas curriculares. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

As leituras de produções acadêmicas com que tivemos contato quando dos estudos para nossa pesquisa¹, nos possibilitou compreender que lecionar Matemática é um desafio a ser enfrentado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, constatamos a existência ainda de interpretações equivocadas que se fazem sobre esta modalidade de ensino. Entendemos que tais interpretações podem ser resultantes de ações pontuais ou projetos em que era pensada, inicialmente, uma educação voltada para pessoas adultas (PAIVA, 2006), envolvendo conteúdos escolares obsoletos, atividades mal adaptadas de outros níveis de ensino, escolas estruturalmente despreparadas para receber os estudantes do turno noturno, dentre outros pontos.

Dada nossa experiência como professores de jovens e adultos, reiteramos serem os pontos acima citados alguns dos que tornam ainda mais difícil o desafio de lecionar Matemática

¹ Este artigo traz resultados de dados e análises de uma pesquisa de Mestrado em Educação que objetivou compreender as influências de práticas pedagógicas matemáticas de professores de EJA sobre a permanência de estudantes em uma escola municipal da zona rural de uma cidade do Ceará.

na EJA. Acreditamos que eles também contribuem para que professores elaborem suas práticas pedagógicas focando apenas em dar conta dos conteúdos escolares matemáticos, atribuindo pouca importância aos saberes que os estudantes trazem de suas vivências. Não obstante, é possível que as interpretações equivocadas sejam reflexos de determinados sentidos de currículo defendidos, intencionalmente ou não, pelos sistemas de ensino.

A partir desses entendimentos, buscamos analisar as tensões curriculares em Matemática, percebidas a partir das práticas e discursos de professores da EJA de uma escola municipal da zona rural do Ceará. Partimos do pressuposto de haver aproximações entre os discursos dos docentes e o que é defendido pelo sistema municipal de ensino como currículo de Matemática, além de haver um distanciamento entre o que se propõe como ação docente no currículo e as práticas pedagógicas matemáticas construídas por professores durante as aulas. Estas aproximações e distanciamentos nos permitem analisar a existência de tensões entre as propostas e práticas curriculares em matemática na EJA.

Nos limites deste artigo, tivemos como objetivo geral de estudo compreender as tensões existentes entre as práticas curriculares em matemática através das entrevistas realizadas com alguns professores. Como objetivo específico, tivemos: analisar em que sentido os docentes se expressam a partir do currículo. Desta forma, pautados em observações de algumas aulas de Matemática, buscamos analisar os sentidos das práticas pedagógicas e de que forma os professores as constroem.

Ao adentrarmos neste estudo compreendemos que, dentre as possíveis contribuições de nossa pesquisa, está o fato de ela inserir um trecho da zona rural nordestina nas discussões sobre Educação Matemática na EJA², além de possibilitar reflexões sobre como um discurso de currículo incide na ação da prática pedagógica de professores.

Após as ponderações acima que constituem a introdução deste artigo, apresentamos, na sequência, o referencial teórico da pesquisa, em que concentramos nossas discussões nas temáticas: Currículo e Prática pedagógica. Para a primeira temática, nos referenciamos em estudos de Lopes e Macedo (2011) e Sacristán (2000) e, para a segunda, partimos dos estudos de Franco (2015). Na Metodologia, destacamos a abordagem da pesquisa, a construção de dados utilizados para a organização do estudo, a proposta de análise textual discursiva, (com a qual analisamos o material coletado em campo) e os critérios de seleção dos sujeitos envolvidos. Na

² Freitas (2013), ao analisar publicações de periódicos da área da Educação Matemática na EJA, afirma haver uma concentração de pesquisas/publicações acadêmicas nas regiões Sul e Sudeste do país. As leituras de dissertações de Mestrado, consultadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, que compuseram nossa revisão de literatura, nos permitiram ratificar a afirmação do referido autor.

descrição e análise dos dados são apresentados os resultados e as discussões desses dados com base no referencial teórico. Por fim, na conclusão retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da investigação para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos os referências teóricos com os quais baseamos as discussões e análises dos dados apresentados. Em uma leitura ampla, destacamos que a pesquisa se centra na temática Educação Matemática na EJA. Tendo em vista o objetivo deste artigo, optamos por definir duas temáticas específicas a serem abordadas, foram estas: Currículo e Prática pedagógica. Embora compreendamos que ambas temáticas se complementam nas discussões, optamos por apresentar aqui em subseções específicas.

2.1 ALGUMAS IDEIAS SOBRE CURRÍCULO

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 aparição³. Sobre estas representações, Lopes e Macedo (2011, p. 19), ao apresentarem um panorama das teorias curriculares, informam que “cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de escrever o objeto currículo, mas [é] 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 e quanto do que se entendeu sobre a mesma, em determinado período de tempo.

Tais autoras apontam que, embora existam concepções e formas variadas de se entender currículo, este ainda tem sido apresentado por alguns pesquisadores 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 professores. Entendendo que a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências que o compõem, as referidas autoras tecem suas perspectivas sobre currículo como sendo uma “prática discursiva” e complementam:

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).

³ Lopes e Macedo (2011, p. 20) apontam que “a primeira menção ao termo currículo data de 1663, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”.

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 entendimentos, as mesmas reafirmam que a concepção do currículo enquanto prática de significação, como criação e enunciação de sentidos, “torna inócua distinções como formal, vivido, oculto” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Para essas autoras, quaisquer propostas que busquem representar o mundo ou defini-lo trata-se de uma produção de sentidos.

Reconhecemos existirem diferentes perspectivas teóricas que encaminham interpretações específicas sobre currículo. Conquanto, a nossa entrada no campo de pesquisa, quando das observações e entrevistas com professores, nos possibilitou limitar nosso ponto de vista, para este estudo, ao sentido de currículo como instrumento normativo que orienta todo um sistema de ensino. Dessa maneira, corroboramos com Lopes e Macedo (2011) quando essas autoras informam que currículo se trata de um texto, uma prática discursiva de poder, e buscamos em Sacristán (2000) nosso aporte teórico para discorrer sobre como, enquanto documento prescrito, o currículo é construído e se apresenta nas ações internas e externas ao espaço de educação escolar. Na concepção desse autor, currículo é

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, sobre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Decorre do referido autor nossa compreensão de que o currículo traz representações simbólicas formalizadas, algumas entendidas diretamente, outras subentendidas, com que os sistemas de ensino conferem aos modos dos professores lidarem em suas ações docentes em sala de aula. Com isso, vemos que Sacristán (2000) apresenta currículo como um documento prescrito que se encontra no entremeio de um espaço de disputa entre o estabelecido pelos sistemas de ensino e o praticado nas salas de aula por professores e estudantes. Para o referido autor, os professores, com suas resistências, são os agentes que se opõem aos modelos impostos, que estão à frente com suas práticas pedagógicas, com os saberes de suas vivências, adaptando-as e reconstruindo-as no espaço escolar.

Reconhecendo currículo como parte da prática pedagógica, analisamos que ele não se limita a ser um texto prescrito, mas vai sendo construído conforme os diálogos entre os professores, os estudantes e os princípios que norteiam o ensinar e o aprender na escola. Com isso, entendemos que, se não há um reconhecimento da relação do currículo com as práticas pedagógicas dos professores, ele pouco representa as ações que de fato acontecem no espaço

escolar. Para Sacristán (2000), as práticas pedagógicas e, logo, as ações dos professores em sala de aula, seriam “modeladoras” do currículo e, dessa forma, sinaliza o referido autor que:

[...] se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora de qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

É na perspectiva de analisar essa “capacidade de modelação” que adentramos em campo para acompanhar aulas de Matemática de professores da EJA. Este acompanhamento nos possibilitou apreender como um currículo aplicado às escolas que atendem à EJA da zona rural do Ceará baliza e estrutura a prática pedagógica matemática de professores e, possivelmente, dos demais docentes da rede municipal de ensino.

Em contraponto, nesse mesmo acompanhamento, observamos que os docentes elaboram suas práticas pedagógicas construindo estratégias didáticas buscando contemplar os saberes das vivências dos estudantes, mas valorizando os saberes escolares. De certa forma, entendemos serem essas estratégias didáticas um movimento de resistências dos docentes às prescrições estabelecidas no currículo proposto à escola.

Frisamos, assim, nossa compreensão de que o currículo é construído também pelos sujeitos que compõem o espaço escolar, dentre estes, os professores. No tópico seguinte, destacamos em que sentidos de práticas pedagógicas baseamos as ações docentes na EJA.

2.2 O SENTIDO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

Considerando que buscamos compreender como os professores da EJA constroem suas aulas de Matemática, definimos que a prática pedagógica seria uma das temáticas contempladas em nosso estudo. Esclarecemos nossa concepção de que prática pedagógica envolve as ações que podem ocorrer em vários espaços educativos, contemplando as relações sociais nas suas diversas conjunturas.

Em nosso estudo, limitamo-nos à compreensão de prática pedagógica como a ação de lecionar do professor, no espaço escolar, especificamente em turmas de EJA na zona rural, *locus* de nossa pesquisa. Assim sendo, consideramos que tais práticas precisam estar embasadas em uma intencionalidade e finalidade pedagógicas, afirmando-se como educativas. Para isso, o professor é um profissional que precisa envolver-se com a aprendizagem dos estudantes, pensando, construindo, elaborando práticas pedagogicamente tecidas ao longo do processo

didático desta aprendizagem. Ele precisa analisar as contribuições e sentidos de sua aula em face da formação dos estudantes, saber como sua aula integra e expande a formação desses sujeitos e precisa ter a consciência do significado de sua ação em sala.

Além disso, é necessário também que os professores estejam cientes de que, mesmo estando no contexto do espaço educativo e sendo elaboradas intencionalmente, as práticas pedagógicas estão passíveis das incertezas e eventualidades que possam ocorrer neste espaço, por isso, precisam estar em constantes reelaborações e refinamentos. Posto isso, compreendemos que as práticas pedagógicas se encontram imersas no desafio da complexidade, segundo o qual não nos cabe ter certeza do que pode ocorrer no futuro, mesmo diante de um planejamento estruturado e de todo o aparato técnico à solução de quaisquer problemas (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

Interpretamos que considerar a incerteza de uma prática pedagógica ocorre quando o professor, mesmo ciente das ações que irá desenvolver em determinada aula pedagogicamente elaborada, na realidade, pode deparar-se com situações não pensadas, seja na sala com os estudantes, seja na escola com outros sujeitos. Tais situações podem acarretar, por exemplo, a dispersão do momento de aula e, conseqüentemente, do momento de ação da prática pedagógica, exigindo que o professor o retome em outras circunstâncias, diferentes daquelas anteriormente pensadas. Dessa forma, espera-se que ele desenvolva sua sensibilidade para refletir sobre o novo momento de sua prática pedagógica.

Neste sentido, balizamos nossas discussões nos estudos de Franco (2015), a qual define práticas pedagógicas como ações organizadas e elaboradas para concretizar determinadas expectativas educacionais como sendo

práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

A leitura de Franco (2015) permite associar as expectativas educacionais e a intencionalidade da prática pedagógica ao objetivo que o professor precisa ter ao pensar uma aula e as ações para atingi-lo, considerando que todos os estudantes possam aprender. Seria essa ação de intencionalidade, o primeiro dos três princípios que constituem uma prática pedagógica. Além desse, Franco (2015) apresenta outros dois⁴ princípios que a caracterizam: o segundo, sobre o

⁴ Analisamos que o segundo princípio, ao trazer a resistência, retoma que determinadas práticas pedagógicas podem ser resultantes de imposições, por fatores outros que independem do espaço escolar. Sendo impostas e, por isso mesmo, tornando-se um modelo a ser seguido, poderá haver estranhamento dos professores que, como ato de resistência, desenvolverão suas próprias práticas. O terceiro princípio complementa o segundo no que diz respeito

qual a autora trata que as práticas “caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante”; e o terceiro, que diz que as práticas “trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições” (FRANCO, 2015, p. 606-607). Tais princípios nos permitem analisar as práticas pedagógicas dos professores como ações de resistência aos modelos propostos nos espaços de formação, e que são elas também partes constituintes do currículo.

Tomando por base esta concepção de práticas pedagógicas, as consideramos como ações que nos possibilitam compreender como acontece a construção do currículo nos espaços escolares. Razão pela qual adentramos em acompanhar algumas aulas na perspectiva de perceber as possíveis tensões existentes entre as práticas pedagógicas de matemática de professores de EJA da zona rural e os possíveis sentidos de currículo defendido pelo sistema de ensino estudado.

Os acompanhamentos tiveram como base algumas observações do tipo participante, ocorridas em duas turmas de EJA, e os sentidos de currículo foram entendidos a partir de entrevistas realizadas com professores. Tais instrumentos de construção de dados da pesquisa serão especificados na seção posterior, em que apresentamos a metodologia.

3 METODOLOGIA

Nesta seção retomamos nossa compreensão de que o currículo é construído no espaço escolar pelas ações dos estudantes e professores. Os primeiros, ao confrontar os saberes de suas vivências com o que é apresentado como conteúdo escolar na sala de aula, por exemplo, nos permitem refletir sobre os sentidos de escola e de ensino que lhes são ofertados. Já os segundos, ao elaborarem estratégias didáticas próximas das realidades dos estudantes, propõem reflexões sobre que é possível desconstruir uma visão de currículo homogeneizante.

Partindo desses entendimentos, vislumbramos responder a seguinte questão de pesquisa: quais práticas curriculares podem ser percebidas a partir dos discursos e das aulas de Matemática na EJA da zona rural do Ceará?

Frisamos que a pesquisa ora apresentada se caracteriza, de maneira geral, como do tipo qualitativa. Para esta caracterização partimos dos estudos de Chizzotti (2013), o qual nos

à resistência dos professores nas tomadas de decisões quando as práticas são impostas ou resultam de relações não dialéticas entre as partes que as constituem.

sinaliza que, à pesquisa qualitativa é essencial o contato direto com as fontes de dados, permitindo, assim, o pesquisador analisá-los com maior riqueza, conferindo-lhe qualidade.

Tendo em vista o objetivo de nosso estudo, dois instrumentos de construção de dados foram utilizados em nossa pesquisa: observação participante nas aulas e entrevistas semiestruturadas com professores. A respeito da observação participante, tivemos como referência os estudos de Gil (2008), o qual discorre que se trata da técnica em que o pesquisador se faz parte do grupo observado, consistindo, assim,

[...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

O “até certo ponto”, referido acima por Gil (2008), nos permite compreender ser necessário que o pesquisador mantenha um distanciamento de seu objeto de pesquisa para poder descrevê-lo sob uma perspectiva abrangente, no intuito de evitar uma visão idealizada do mesmo. Baseamos também no referido autor para compreender entrevista como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109). Reconhecendo que, embora as perguntas sejam elaboradas para os sujeitos entrevistados respondê-las diretamente, entendemos que, ao longo da entrevista, os mesmos podem divagar sua resposta para uma história ou exemplos de sua vida, o que requer do entrevistador o exercício de interpretação, análise daquela fala e do contexto em que a mesma ocorreu.

Coerente a isso e no intuito de obtermos as respostas de maneira mais clara e objetiva possível, utilizamos de entrevistas do tipo semiestruturada que, de acordo com Lüdke e André (2007), seguem um roteiro ou esquema básico de perguntas, de maneira a facilitar o desenvolvimento da mesma e, posteriormente, a análise do pesquisador. Complementam tais autoras que, mesmo partindo de um esquema previamente elaborado, quando da entrevista semiestruturada é permitido ao entrevistador fazer as necessárias adaptações no intuito de focar o entrevistado no que foi perguntado.

Os materiais das observações e das entrevistas com professores foram analisados a partir de uma leitura semântica, à luz da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), tendo com aporte teórico os estudos de Moraes e Galiuzzi (2016). Segundo tais autores, para se iniciar um processo de análise do tipo ATD, o pesquisador deverá partir de leituras que deverá contemplar em seu processo, o que eles chamam de “a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relação entre os elementos unitários, a categorização; o captar o novo

emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Dessa maneira, destacamos que, ao seguir a organização proposta por esses autores, estabelecemos aproximações entre o material de entrevistas com professores, as observações em sua turma de EJA e nossas interpretações enquanto pesquisadores. Resultou disso a elaboração dos textos de resultados e discussões aqui apresentados, envolvendo todo o material deste recorte de pesquisa.

No que diz respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, ressaltamos que são duas professoras mulheres, responsáveis, cada uma, por uma turma de EJA de uma escola municipal da zona rural do Ceará. Ambas têm experiências nas referidas turmas da escola pesquisada e vêm acompanhando os estudantes desde seus processos de alfabetização, no nível de EJA I. Destacamos que as turmas observadas são do tipo multisseriada, contemplando, em uma única sala, estudantes do Primeiro Segmento (EJA I e EJA II) e do Segundo Segmento (EJA III e EJA IV), disso resulta a nomenclatura “Multi EJA”. Para nos referirmos às professoras, optamos por utilizar da simbologia “Pn”, onde “P” significa “Professora” e “n”, um numeral para diferenciar suas falas ao longo do texto. Assim, chamaremos de P1, a professora da turma Multi EJA A, e P2, professora da turma Multi EJA B.

Dessa forma, os resultados abrangem materiais das entrevistas com as professoras e das observações nas turmas que essas lecionam. Nas discussões articulamos esses materiais em subseções específicas, o que será apresentado na seção de Descrição e análise dos dados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos discussões sobre alguns materiais construídos ao longo da pesquisa. Reiteramos que para a construção destes materiais utilizamos os instrumentos observação, realizadas em aulas de Matemática de duas turmas de EJA, e entrevistas, realizadas com duas professoras, uma de cada turma observada. Considerando uma melhor apresentação dos resultados obtidos, optamos por apresentar as descrições e análises dos materiais construídos em subseções específicas. Resulta disso as subseções (4.1), *Sobre as entrevistas com as professoras da EJA*, e (4.2), *Sobre as observações das aulas de Matemática na EJA*.

4.1 SOBRE AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA EJA

No que diz respeito às entrevistas, destacamos que estas foram concedidas no mês de janeiro de 2018. Explicitamos que à orientação das entrevistas realizadas, tivemos por base um

roteiro, previamente elaborado, em que optamos por direcionar as perguntas sobre questões relacionadas às temáticas da pesquisa. Para esta subseção, discutiremos as respostas das professoras para as questões que versaram sobre a temática prática pedagógica, a partir das quais pudemos compreender um sentido de currículo.

Nessas perspectivas, no intuito de compreender como as professoras elaboravam suas aulas, perguntamos a elas: *Como você elabora suas aulas para as turmas de EJA?* As respostas obtidas estão destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Elaboração das aulas da EJA

P1	<i>Eu faço o seguinte: quando eu vou planejar eu começo pela EJA I. Como os alunos da EJA I estão começando agora a conhecer as letrinhas e tudo, eu tentava pegar uma atividade diferenciada. Às vezes eu conseguia fazer uma mesma atividade, por exemplo, se fosse Ciências. O EJA I não, por que ainda estavam começando a ler, mas a partir da EJA II eu tentava pegar o mesmo tema e aplicar com todos, só que cada um com a sua dificuldade. Isso foi pensado no Planejamento pedagógico, eu achei legal a ideia, aí resolvemos trabalhar desse jeito. Alguns conteúdos davam para adaptar, trabalhar no todo, mas dividindo a turma, cada um na sua necessidade; outros conteúdos não dava, aí eu trabalhava de outra forma, que seria trazendo umas atividades diferenciadas.</i>
P2	<i>Eu faço meu plano semanal. Eu tenho o anual e faço o semanal. Eu utilizo o livro, por exemplo, de Português e seleciono os textos, a parte gramatical. Não uso o livro todo e trago muitos textos. Eu trabalho assim, com o livro deles, não todo e, paralelamente, atividades complementares. É diferente da EJA I para a EJA IV, por exemplo. São conteúdos diferentes, só que quando chega na leitura, interpretação, eu unifico as turmas.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

Analisamos que as atividades propostas pela professora P1 são pensadas, possivelmente, na tentativa de contemplar as “*dificuldades*” de cada estudante, o que ela se refere também como sendo uma “*necessidade*” deles. Isso nos leva a entender que a referida professora desenvolve uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade das turmas de EJA, já que em sua turma depara-se com “*educandos com diferentes bagagens culturais*” (BRASIL, 2002, p. 33).

A fala da professora P2, ao dizer: “*quando chega na leitura, interpretação, eu unifico as turmas*”, permite-nos perceber uma aproximação com a prática de P1, no sentido de que ambas nos dizem trabalhar agrupando os estudantes de níveis diferentes da EJA em determinadas atividades. A professora P2 nos deixa claro utilizar o livro didático, “*não todo*”, e fazer uso também da estratégia pedagógica de trabalhar “*atividades complementares*”. Esta docente nos diz selecionar algumas partes do livro didático, o que nos permite interpretar que esta seleção se refere à escolha do que ela entende como estando de acordo com o nível de conhecimentos dos estudantes.

Nas falas das duas professoras, percebemos que à seleção do que seria trabalhado em suas turmas, as mesmas levam em consideração os “conteúdos” de cada disciplina: *“Alguns conteúdos davam para adaptar, trabalhar no todo, mas dividindo a turma, cada um na sua necessidade”*, nos diz P2. Já P1 nos diz: *“São conteúdos diferentes, só que quando chega na leitura, interpretação, eu unifico as turmas”*. Nestas falas percebemos uma preocupação das docentes em dar conta do “conteúdo”, possivelmente aqueles propostos nos momentos de *“Planejamento pedagógico”*, como disse P2, referindo-se à estratégia de trabalhar um mesmo tema como todos os estudantes: *“Isso foi pensado no Planejamento pedagógico, eu achei legal a ideia, aí resolvemos trabalhar desse jeito”*.

Decerto consideramos como desejável esta ação das professoras de unificar os estudantes de diferentes níveis de EJA em uma atividade, quando esta contempla um mesmo conteúdo, bem como as ações de selecionar e adaptar as atividades, de acordo com o que elas entendem ser os níveis de aprendizagem deles. Entretanto, ressaltamos que é preciso haver um cuidado nesta adaptação, no sentido de, enquanto professores, não cairmos em truísmos de que qualquer tipo de atividade possibilita o estudante aprender.

Especificamente sobre as práticas pedagógicas de matemática, perguntamos às professoras: *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?* As respostas obtidas foram agrupadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Elaboração das aulas de matemática da EJA

P1	<i>Então, a partir do material que a gente recebia na Formação de professores e do livro que a gente tinha, a gente começava a pensar, a trabalhar aquele conteúdo na sala de aula. Geralmente eu pegava muitas atividades na internet, imprimia e levava; por exemplo, a questão de conjunto, a quantidade de coisas que tinha ali, a multiplicação. O meu EJA II pegava a mesma multiplicação da EJA IV, as contas simples eles pegavam. Então eu conseguia trabalhar a matemática em geral assim.</i>
P2	<i>Quando eu vou ensinar matemática, eu levo coisas da vida dos estudantes, tipo exemplos, pra ser mais prático. Levava e levo atividades, contas de adição, subtração. Da multiplicação, ainda só o dobro e o triplo, para ver o que eles vão fazer, pois, dependendo da minha avaliação de cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

A fala da professora P1, quando nos diz *“então eu conseguia trabalhar a matemática no geral assim”*, reitera sua estratégia de trabalhar “unificando” os estudantes em sala de aula. Ao nos dizer que elabora suas aulas *“[...] a partir do material que a gente recebia na Formação de professores”*, analisamos que sua prática pedagógica matemática está orientada também pelo

momento de Formação de professores⁵. Percebemos que ela busca, como disse anteriormente, adaptar-se à “*dificuldade*” dos estudantes: “*pegava muitas atividades da internet*”, possivelmente, “*adaptadas*” ao que ela entende ser os níveis de “*dificuldades*” deles.

Complementando a resposta da pergunta de como elabora suas aulas de Matemática na EJA, P1 nos diz que um de seus desafios na matemática era “*quando ia resolver problemas*” com os estudantes, e complementa sua fala: “*Quando eu ia trabalhar problemas eles não sabiam ler o problema, eu lia o problema para eles: Gente como é que a gente vai armar isso aqui? Tá aqui o problema, quem que vem primeiro? A gente vai colocar primeiro o quê?*”.

O fato de P1 achar que alguns estudantes “*não sabiam ler o problema*”, permite a mesma adotar um tratamento específico para com estes, qual seja, o de realizar a leitura do enunciado das questões de matemática. Acreditamos que com esta estratégia de ler para os estudantes P1 faz com que os mesmos se tornem dependentes de suas explicações, que entendemos também ser uma “*ajuda*” para eles resolverem os problemas matemáticos. Estaria, a referida professora, possivelmente, diminuindo as possibilidades de compreensão da leitura matemática por parte dos estudantes.

Ao dizer que levava exemplos da vida dos estudantes, entendemos que a professora P2 busca contextualizar as atividades de matemática. Entretanto, o “*mais prático*” nos intriga, permitindo-nos pelos menos duas compreensões: uma que estaria ligada à aprendizagem dos estudantes, no sentido que estes aprendessem de maneira mais rápida o que ela propunha na aula; e outra, que estaria mais ligada à sua metodologia, ou praticidade de ela explicar determinado conteúdo matemático.

Ao analisar as falas de P1 e P2 sobre suas práticas pedagógicas, captamos um sentido de aprendizagem relacionado à aquisição dos conteúdos escolares. Não obstante, são estes conteúdos influenciadores de suas ações em sala de aula, desde a organização dos estudantes (unificando-os) até a elaboração de estratégias pedagógicas (trabalhar um mesmo conteúdo). Reconhecemos que as práticas das professoras são direcionadas pelos espaços de formação por elas frequentados: tanto nos momentos de Formação de professores, quanto nos de Planejamentos pedagógicos.

Esclarecemos a possibilidade de estes espaços de formação estarem direcionados a propor uma padronização das práticas pedagógicas dos professores de EJA no sentido de trabalharem determinados conteúdos e de repassarem uma forma “*correta*” de ensinar jovens e adultos. Estas interpretações nos permitem entender que as escolas e professores de EJA

⁵ Os professores da rede municipal de ensino pesquisada participam de momentos, chamados de “Formação de professores”, ofertados mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação.

estejam centrados em uma concepção de currículo como sendo um documento prescrito (SACRISTÁN, 2000) que deve nortear os conteúdos escolares e as práticas de professores. Possivelmente, este “currículo” seja elaborado e determinado pelo sistema municipal de ensino em que a escola está inserida.

Partindo do entendimento de ser o currículo do sistema municipal pesquisado, um documento prescrito e, entendendo-o aqui como tal, reconhecemos que este deveria partir de uma construção coletiva, que considerasse a participação de estudantes e de professores de EJA. Além disso, que fosse uma construção que envolvesse a comunidade escolar, no sentido de compreender as especificidades do espaço da zona rural. No que tange às práticas pedagógicas matemáticas das referidas professoras, entendemos que as docentes deveriam não apenas adaptar ou elaborar atividades “diferenciadas” para os estudantes de cada nível de EJA, mas reconhecer que estes apresentam saberes das vivências que podem ser levados em consideração quando de uma aula de Matemática.

Em linhas gerais, analisamos uma aproximação de sentidos de currículos entre o que se propõe nos espaços de formação do sistema municipal de ensino (trabalhar os conteúdos curriculares) e as falas das professoras a respeito de suas práticas pedagógicas matemáticas (dar conta dos conteúdos curriculares).

Buscando analisar as falas das professoras como a realidade que elas constroem suas práticas pedagógicas nas aulas de Matemática, destacamos, na próxima subseção, os resultados e discussões sobre as observações realizadas nas turmas da EJA.

4.2 SOBRE AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EJA

Nesta subseção reiteramos que outros dados de pesquisa foram coletados por meio de observações em aulas de Matemática, realizadas nos meses de fevereiro e março de 2018. Destacamos que, ao acompanhar duas turmas de EJA, buscamos analisar de que maneiras as professoras construía suas aulas, objetivando, assim, analisar possíveis sentidos de suas práticas pedagógicas matemáticas.

Frisamos que nas duas turmas observadas as aulas de Matemática ocorriam nas terças e quartas-feiras. Contudo, definimos que o acompanhamento se daria da seguinte forma: para a turma Multi EJA A, os dias de terça-feira, e para a Multi EJA B, os dias de quarta-feira. Tais dias foram assim definidos, pois as aulas de Matemática ocorriam no segundo tempo de aula, de 19h 40min às 21h20min.

Prezando por uma melhor apresentação dos dados, optamos por destacar no Quadro 3 as principais informações coletadas nas observações da turma Multi EJA A, contendo algumas anotações que foram realizadas em nosso diário de campo, quando na pesquisa. O destaque em itálico apresentado nos conteúdos dos quadros refere-se a algumas falas das professoras durante as observações.

Quadro 3 - Observações na turma Multi EJA A

DIA	ASSUNTO ABORDADO	ATIVIDADE REALIZADA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	ANOTAÇÕES
06/02	Revisão Números Naturais	Atividade impressa com “ <i>probleminhas</i> ” de matemática	Diálogo com estudantes; Explicação de exercícios; Realização da atividade; Correção da atividade.	P1 circula pela sala observando e indicando uma forma “ <i>certa</i> ” de responder às questões.
20/02	Números no nosso dia a dia	Atividade impressa com “ <i>situações problemas</i> ” de matemática	Demonstração de algarismos numéricos; Explicação de exercícios; Realização da atividade.	P1 propôs atividade para alguns estudantes, enquanto realizava um teste de leitura com outros.
27/02	Adição e Subtração	Bingo da Adição	Explicações sobre “ <i>as partes da soma</i> ”; Realização do “Bingo da Adição”.	Enquanto P1 “ <i>chamava as pedras</i> ” do bingo, circulava pela sala explicando como os estudantes deveriam proceder com as contas “ <i>chamadas</i> ”.
06/03	Adição e subtração de números naturais	Atividade impressa com situações problema envolvendo as operações Soma e Subtração	Diálogo com estudantes; Explicações de contas de adição e subtração; Distribuição e leitura coletiva da atividade; Realização da atividade; Correção.	Os estudantes formaram grupos para “ <i>se ajudarem</i> ”; P1 circulava na sala tirando as dúvidas dos grupos, enquanto dava atenção a dois estudantes, com “ <i>mais dificuldades</i> ”.
13/03	Multiplicação de números naturais	Atividade impressa	Exemplificação de multiplicações; Distribuição da atividade; Leitura e correção coletiva.	P1 circulava entre os grupos de estudantes explicando as questões, mostrando “ <i>a melhor forma de resolver</i> ”.
20/03	Revisão	Atividade impressa	Distribuição e silenciosa da atividade; Realização da atividade.	Segundo P1, a revisão objetivava preparar os estudantes para uma possível avaliação externa.

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

Ao discorrermos sobre as análises das observações, importa ressaltar que, para elaborarem suas aulas, as docentes tinham por base o que elas chamam de “matriz de referência”. Esta matriz é cedida nas Formações de professores, realizadas a cada mês. Em

algumas falas de início das aulas observadas, as professoras disseram ter optado por “trabalhar em cima da revisão” (P1), durante o mês de fevereiro, pois seriam momentos de “relembrar os conteúdos” (P2). Disso resulta o fato de, no referido mês, as aulas na turma Multi EJA A terem sido iniciadas com uma “Revisão Números Naturais”.

Nas aulas acompanhadas, percebemos que P1 buscou iniciá-las dialogando com os estudantes, no sentido de captar o que eles sabiam sobre o assunto que seria abordado naquela noite, para, então, discorrer sobre a atividade de matemática. Como proposta inicial, a professora propunha uma conversa mais aberta com os estudantes, lhes fazendo perguntas do tipo: “O que é um número natural?” e “Se eu compro uma caneta e depois compro mais duas, eu fico com quantas canetas?”. Percebemos que a proposta de P1 logrou êxito, na medida em que os estudantes a respondiam e exemplificavam suas respostas.

A respeito dos procedimentos didáticos, percebemos que P1 demonstrava uma preocupação em desenvolver explicações e estratégias que contemplassem os estudantes de todos os níveis de EJA. Tais estratégias eram: explicações no quadro, utilização de cartazes, leituras coletivas, entre outras. Estas observações nos permitiram compreender uma aproximação da fala de P1, dada na entrevista, quando a perguntamos sobre a Formação de professores: *Como aconteciam as Formações de Professores?*

Eram divididos os professores formadores de cada disciplina e a partir daí eles trabalhavam os temas, porque era Multi EJA e eram muitas atividades que vinham de cada segmento. Eles dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes, mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade.

Quando P1 diz: “eles – professores formadores – dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes”, analisamos que a Formação de professores se tratava de um espaço onde os “professores formadores” desejavam ensinar aos professores como lecionar na EJA. Resulta disso nossa compreensão de que a Formação de professores pode ser entendida como um espaço que busca a padronização da prática pedagógica dos professores, em detrimento das diferenças dos estudantes (BRASIL, 2000). Entretanto, a fala da P1, “[...] mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade”, aponta para o entendimento de que ela tem suas maneiras e formas próprias de lidar com os estudantes, que não necessariamente está de acordo com o proposto referido espaço de formação.

Sobre as atividades realizadas, destacamos o “Bingo de Adição”, que, segundo a professora, tratava-se de uma ação “lúdica”. Reconhecemos que esta atividade tratou-se de uma estratégia de aula diferenciada, se compararmos com as demais, em que foram trabalhadas apenas atividades impressas. Contudo, entendemos que o objetivo do “Bingo de Adição” era,

assim como das outras aulas, tão somente trabalhar o conteúdo matemático proposto na matriz de referência. Frisamos que no desenvolvimento da referida atividade percebemos uma interação positiva entre os estudantes, durante a qual eles se ajudavam trocando ideias de como resolver as “pedras” do bingo. Isso nos levou a compreender que a intenção da professora em construir uma aula “lúdica” foi alcançada.

Nossas interpretações dos acompanhamentos e observações na turma Multi EJA A nos encaminham para a compreensão de que a professora P1, ao elaborar suas aulas, tem o objetivo de que os estudantes aprendam os conteúdos escolares de matemática. Essa nossa percepção nos possibilita compreender que a docente apresenta uma prática pedagógica matemática que pouco considera os saberes que os estudantes trazem de suas vivências, apresentados nos diálogos iniciais de aulas.

Em suas “circuladas” na sala de aula, quando dos momentos em que os estudantes realizavam as atividades propostas, percebemos que P1 buscava explicar-lhes sobre uma possível “*forma certa*” de responder às questões, no intuito de facilitar eles chegarem aos resultados finais dos problemas matemáticos. Isso nos permite compreender sua prática como uma ação fadada, em questões atitudinais, para ajudar o estudante na resolução das questões, ao invés de buscar compreender o que e o como ele faz em suas atividades matemáticas. Na perspectiva de Franco (2015), seria uma prática tecnologicamente elaborada para se chegar a uma resposta final, com a resolução da atividade.

Em linhas gerais, percebemos haver uma aproximação de um sentido de currículo, enquanto prescrição das práticas pedagógicas, ao modelo de prática proposto pelos formadores, a ser seguido “*direitinho*” pelos professores de EJA. Entretanto, a ação de P1 em sala de aula não se limita a trabalhar apenas da forma como lhe é proposto, como a mesma disse, ela “[...] *sabe da realidade*” da sua turma. Reconhecemos como positivo este distanciamento, na medida em que a docente elabora estratégias pedagógicas com vistas a facilitar tanto a sua prática pedagógica matemática, quanto a aprendizagem dos estudantes.

A respeito dos acompanhamentos realizados na turma Multi EJA B, destacamos, no Quadro 4, os principais pontos observados, sobre os quais tecemos nossas análises em seguida. Ressaltamos que a responsável pela referida turma se trata da professora P2.

Quadro 4 - Observações na turma Multi EJA B

DIA	ASSUNTO ABORDADO	ATIVIDADE REALIZADA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	ANOTAÇÕES
07/02	Revisão de “ <i>contas do dia</i> ”	Atividade impressa com	Diálogo com estudantes; Explicação da atividade; Realização da atividade;	Ao longo da atividade, P2 “ <i>explica melhor</i> ” o

	<i>a dia</i> ”, disse P2	“ <i>algumas contas</i> ”.	Correção.	que é para fazer em cada questão.
21/02	“ <i>Fazer algumas questões de soma</i> ”, disse P2	Atividade impressa	Explicação das questões da atividade.	P2 propôs atividade para alguns estudantes, enquanto realizava um teste de leitura com outros.
28/02	Operações Soma e Subtração	“Dominó da matemática”	Diálogo e explicações sobre as regras do jogo; Demonstração de como jogar o “Dominó da matemática”; Realização do “Dominó da matemática”.	Ao dar tempo para realizarem o jogo, P2 circulava entre as equipes buscando compreender como os estudantes estavam “ <i>montando as peças</i> ”.
07/03	Revisão dos Números Naturais	Atividade impressa	Diálogo e explicações sobre os sinais dos números; Leitura coletiva da atividade; Realização da atividade.	P2 procura dar assistência a todos os estudantes na resolução das atividades.
14/03	“ <i>Um pouco de adição e multiplicação. As contas de vezes</i> ”, segundo disse P2.	Atividade com utilização de tarjetas de cartolina; Atividade impressa.	Explicações sobre as operações Soma e Subtração, utilizando tarjetas de cartolina; Distribuição e realização da atividade impressa; Correção coletiva.	Os estudantes formaram grupos para responder à atividade impressa e foram acompanhados pela professora.
21/03	“ <i>As operações matemáticas no dia a dia</i> ”, segundo disse P2.	Atividade impressa	Dinâmicas para explicar os conteúdos; Explicação da atividade; Realização da atividade; Correção.	P2 utiliza estratégias varias de dinâmicas para explicar os conteúdos matemáticos (roda de conversa, atividade em dupla, etc.)

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

A professora P2 optou por iniciar as aulas, no mês de fevereiro, com o que ela chamou de “Revisão de *‘contas do dia a dia’*”. Na primeira aula observada percebemos que tal revisão se concentrou no assunto Números Naturais, especificamente, a operação Soma.

As aulas acompanhadas foram iniciadas com diálogos entre professora e estudantes, no sentido de a docente compreender as dúvidas iniciais destes. Dentre as falas de alguns diálogos, destacamos perguntas realizadas por estudantes: “*Pode somar números negativos?*”, “*Sem sinal é o quê, já que não tinha mais nem menos?*”. Conforme iam perguntando, P2 os respondia, demonstrando ter domínio do conteúdo.

Seguindo as conversas iniciais de aula, a docente continuava as explicações sobre os assuntos de matemática a serem abordados na aula. Tais explicações eram mediadas por

estratégias pedagógicas variadas: demonstrações no quadro, utilização de tarjetas com problemas matemáticos, disposição dos estudantes em círculo para explicar o valor posicional dos algarismos, leituras coletivas, entre outras.

Ao elaborar as referidas estratégias, percebemos que P2 procurava, de sua maneira, contextualizar as situações matemáticas à realidade dos estudantes e ao espaço da comunidade em que a escola está inserida. Deduzimos estas percepções quando, dentre alguns diálogos sobre valor posicional e distância entre os números, a docente perguntou aos estudantes: “*Para ir até a escola pólo, você anda quantos metros?*”, “*Saindo daqui para a escola pólo, que pontos principais do Distrito a gente passa?*”.

Tais entendimentos nos permitiram compreender o “*Quando eu vou ensinar matemática, eu levo coisas da vida dos estudantes, tipo exemplos, pra ser mais prático*”, dito por P2, referindo-se sobre como elabora as aulas de Matemática. A proposta de dialogar com os estudantes também foi percebida para finalizar as aulas, quando a referida professora propunha correções coletivas das atividades realizadas.

Em relação às atividades abordadas nas aulas, em sua maioria estas foram do tipo impressa, contendo problemas matemáticos que os estudantes deveriam resolver. Contudo, destacamos a atividade chamada pela professora de “*Dominó da matemática*”. Ao apresentar a atividade ouvimos, por parte dos estudantes, falas do tipo, “*hoje é o lúdico*”, que foi reforçada pela resposta de P2: “*sim, hoje é um jogo lúdico*”. Durante esta atividade percebemos algo que se repetiria nas demais aulas: quando, nos momentos de responder às atividades matemáticas, os estudantes se juntavam em pequenos grupos buscando se ajudarem. Além disso, eles demonstraram gostar das estratégias pedagógicas e da forma com que P2 abordava os conteúdos. Esta percepção se deu a partir da participação dos mesmos quando dos diálogos iniciais das aulas e nas correções coletivas das atividades.

Nessas perspectivas, os acompanhamentos na Turma Multi EJA B nos possibilitaram perceber que a professora P2 se mostra preocupada em dar assistências a todos os estudantes e que compreende as especificidades de cada um. “*Estes daqui são os que te falei*”, nos disse ela referindo-se a dois estudantes com “*mais dificuldades*” e que estavam em sua mesa, sendo acompanhados “*mais de perto*”. Esta assistência dava-se também quando, nas atividades de grupo ou duplas, a referida professora procurava saber como os estudantes estavam procedendo e as dificuldades dos mesmos.

Neste sentido, analisamos haver uma interação positiva entre os estudantes da turma Multi EJA B. As vivências na sala de aula contribuíram para percebermos existirem aproximações entre a estrutura, metodologia das aulas e as práticas das professoras P1 e P2.

Ambas as professoras buscam iniciar as aulas dialogando com os estudantes, no intuito de compreender suas expectativas sobre o assunto a ser abordado e de captar os saberes dos mesmos. Seguem com explicações, dadas por estratégias pedagógicas variadas (dinâmica em grupos, leituras coletivas, dentre outras), com o objetivo de apresentar o conteúdo de cada aula, e finalizam a aula corrigindo as atividades.

Ao analisar as práticas pedagógicas das docentes e compará-las às suas falas nas entrevistas, percebemos que a proposta de elaborar aulas dinâmicas parte dos espaços de formações nos momentos de Formação de professores e Planejamentos pedagógicos, dos quais elas participam. Esta comparação nos permite compreender que, embora lhes sejam “ensinados” como devem proceder com jovens e adultos, as docentes elaboram suas próprias estratégias didático-pedagógicas, quando em sala de aula.

Em linhas gerais, entendemos que as professoras P1 e P2, quando em suas práticas em sala de aula, mostram-se resistentes à padronização do que esperam os espaços de formações, enquanto práticas pedagógicas matemáticas dos professores de EJA. Compreendemos que as docentes acabam articulando outras formas, maneiras de apresentar e trabalhar os conteúdos curriculares. Segundo Franco (2012, p. 158), elas “transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias”, qual sejam essas, as realidades das turmas de EJA e da comunidade da zona rural.

Dessa maneira, analisamos que o sistema municipal de ensino em que as professoras acompanhadas lecionam, centra-se em um sentido de currículo enquanto documento prescrito que orienta os conteúdos escolares e as práticas dos professores (SACRISTÁN, 2000). Embora as docentes busquem dar conta dos conteúdos curriculares, entendemos haver um distanciamento entre suas práticas pedagógicas matemáticas e a padronização proposta nos espaços de formação e no currículo de Matemática pesquisado.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve com objetivo geral analisar as tensões curriculares em Matemática, percebidas a partir das práticas e discursos de professoras de EJA de uma escola municipal da zona rural do Ceará. Considerando nossa compreensão de currículo enquanto uma ação de prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011), temos que a relação currículo-prática pedagógica dos professores pode ser entendida enquanto prática curricular. A partir desse entendimento, tivemos como questão de pesquisa: que práticas curriculares podem ser percebidas a partir dos discursos e em aulas de Matemática de professores que lecionam na EJA

da zona rural do Ceará?

Buscando responder tal questão, empreendemos nossa entrada em campo de pesquisa utilizando entrevistas semiestruturadas e observação participante, como instrumento de elaboração de dados. As entrevistas foram realizadas com duas professoras, objetivando analisar que sentidos de currículo elas poderiam expressar em suas falas. As observações ocorreram entre os meses fevereiro e março de 2018, nas turmas de EJA em que as referidas docentes lecionam. Com essas observações buscamos captar os possíveis sentidos de suas práticas pedagógicas matemáticas. Construído o *corpus* de materiais de nossa pesquisa, optamos por analisá-lo por meio da técnica de Análise Textual Discursiva, em que buscamos compreender aproximações e distanciamentos entre os aspectos observados, as entrevistas realizadas e nossas percepções enquanto pesquisadores. Essas nossas percepções tiveram por base as referências de estudos contempladas nas temáticas: Currículo e Práticas pedagógicas.

As análises das entrevistas apontam que o sistema municipal de ensino em que as professoras lecionam entende currículo enquanto documento prescrito definidor dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas dos professores, o qual é reproduzido nos espaços de formações frequentados pelas docentes. Nesses espaços, são-lhes repassadas estratégias e práticas de como ensinar jovens e adultos, aspecto esse que revela uma proposta de padronização das práticas dos professores de EJA.

Os resultados indicam que há uma aproximação de sentidos de currículos entre o que se propõe nos espaços de formação do sistema municipal de ensino (trabalhar os conteúdos curriculares) e as falas das professoras a respeito de suas práticas pedagógicas matemáticas (dar conta dos conteúdos curriculares). Sobre as observações, percebemos existirem aproximações entre as práticas pedagógicas matemáticas das duas professoras acompanhadas: ambas iniciam as aulas dialogando com os estudantes, no intuito de compreender suas expectativas sobre o assunto a ser abordado e de captar os saberes dos mesmos. Seguem com explicações dos conteúdos, dadas por meio de estratégias pedagógicas variadas (dinâmica em grupos, leituras coletivas, dentre outras), aplicam atividades e finalizam as aulas com uma correção coletiva.

Ao analisar tais práticas pedagógicas e compará-las com os discursos das professoras, entendemos que a proposta de elaborar aulas dinâmicas parte dos espaços de formação nos momentos de Formação de Professores e Planejamentos pedagógicos, dos quais elas participam. Essa comparação nos permite compreender que, embora lhes sejam “ensinadas” como devem proceder com jovens e adultos, as docentes elaboram suas próprias estratégias didático-pedagógicas quando em sala de aula.

Nesse sentido, com base nas análises realizadas, concluímos que há entendimento comum, por parte das professoras e do sistema municipal de ensino (incluindo Formação de Professores e Planejamento pedagógico), de currículo de Matemática enquanto definidor dos conteúdos escolares e de práticas pedagógicas. Contudo, quando em sala de aula, as professoras constroem suas formas próprias de ensinar. Isso pode revelar um distanciamento entre o que se espera das docentes como prática pedagógica e suas ações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2000.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Segundo Segmento, v. 3, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./ set. 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 10. reimpr. São Paulo: EPU, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C. de; CARVALHO, E. A. (orgs.). **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros sentidos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.519-539, set./ dez., 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.