



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Reflexões sobre as práticas pedagógicas matemáticas de professoras de EJA da zona rural de Sobral

Francisco Josimar Ricardo Xavier

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
josimar_xavier@id.uff.br

Adriano Vargas Freitas

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal Fluminense
adrianovargas@id.uff.br

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa de Mestrado em Educação e versa sobre as práticas pedagógicas de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural de Sobral, Ceará. Com ele objetivamos apresentar como essas professoras elaboram e executam suas práticas pedagógicas em aulas de Matemática na EJA. Foram utilizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados, os quais foram analisados por meio da técnica da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam para a compreensão de que os espaços de formação que as docentes frequentam, encaminham, de uma forma geral, para uma padronização de suas práticas pedagógicas. Contudo, em sala de aula, estas elaboram suas formas próprias de ensinar os conteúdos escolares aos estudantes. Percebe-se assim, um movimento de resistência das docentes às padronizações propostas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Práticas pedagógicas, Matemática.

Reflections on mathematical practices of teachers of EJA of rural area of Sobral - Ceará - Brazil

ABSTRACT

This article presents results from a Master's in Education research. It focuses on the pedagogical practices of female and adult teachers in the rural area of Sobral, Ceará. With it we aim to present how these teachers elaborate and execute their pedagogical practices in Mathematics classes in the youth and adult education. We use participant observations and semi-structured interviews as instruments of data collection. The data were analyzed using the Discursive Textual Analysis technique. The results point to the understanding that the spaces of teacher training in general, towards a standardization of their pedagogical practices. But in their classroom, teachers invent their own ways of teaching school content to students. We thus perceive a resistance movement of these teachers to the proposed standardizations.

Keywords: Youth and adult education, Pedagogical practices, Mathematics.



Introdução

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que buscou compreender as influências das práticas pedagógicas matemáticas de professoras para a permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da zona rural de Sobral¹. A pesquisa se centra na área da Educação Matemática na EJA e, ao mesmo tempo, discute sobre a temática permanência escolar.

Tomados por este entendimento, empreendemos buscas de produções acadêmicas envolvendo as referidas área e temática. As leituras de trabalhos que compuseram nossa revisão de literatura permitiram compreender o que Freitas (2013) e Carmo e Carmo (2014) já haviam sinalizado: há uma concentração de produções que versam sobre Educação Matemática na EJA (FREITAS, 2013) e sobre permanência escolar (CARMO; CARMO, 2014) em espaços das Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Desta forma, quando trazemos turmas de EJA de uma escola do interior do Ceará como *lôcus* de pesquisa, compreendemos que, dentre outras contribuições, está o fato de incluirmos parte da Região Nordeste nas discussões sobre Educação Matemática sob a perspectiva da permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. Ao trazermos as professoras como sujeitos de pesquisa, entendemos que nosso estudo também possibilita reflexões sobre como se estruturam algumas práticas pedagógicas executadas no ensino voltado para jovens e adultos.

O percurso metodológico trilhado em nossa pesquisa nos possibilitou entender que as docentes acompanhadas participam de momentos de Formações de professores e de Planejamentos pedagógicos, onde lhes são dadas orientações de como elas devem encaminhar suas práticas pedagógicas. Os primeiros são momentos de estudos, ofertados mensalmente pela Secretaria de Educação (SEDUC- Sobral), por meio de uma instituição terceirizada, que se responsabilizava por executar as atividades pedagógicas com os docentes da rede municipal de ensino. Segundo as professoras ouvidas em nossa pesquisa, tais estudos e atividades pedagógicas envolviam as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Ciência, Artes, História e Geografia. Os Planejamentos pedagógicos ocorriam na própria escola, onde, com o acompanhamento de uma coordenadora pedagógica, as professoras encontravam-se mensalmente para estudar e discutir questões inerentes à EJA e ao ensino dos jovens e adultos, estudantes de suas turmas.

Ao observarmos algumas aulas de Matemática nas turmas das professoras da EJA, percebemos que elas elaboram estratégias pedagógicas específicas para ensinar os conteúdos escolares aos estudantes que, moradores de uma comunidade rural, apresentam saberes oriundos de suas culturas e vivências. Compreendemos assim, haver movimentos de resistência das professoras, entendidos por meio de aproximações e distanciamentos entre as orientações que lhes são dadas nas Formações de Professores e Planejamentos pedagógicos, e as formas próprias de elas executarem suas aulas de Matemática.

Nos limites deste artigo, objetivamos apresentar como as professoras da EJA da zona rural de Sobral elaboram e executam suas práticas pedagógicas matemáticas para ensinar os conteúdos escolares aos estudantes. Nesse íterim, baseamos nossas discussões na temática prática pedagógica, sendo estas enviesadas pelo nosso entendimento sobre currículo.

1 Sobral trata-se de uma cidade no interior do Estado do Ceará. A experiência de um dos autores como professor da Educação Básica em uma escola da referida cidade permitiu defini-la como o espaço da pesquisa.



Para melhor apresentação do artigo, optamos por construí-lo em duas partes. Uma primeira, em que destacamos nossos referenciais teóricos, a metodologia utilizada e os perfis das professoras. Esta parte está composta das seções: “Algumas ideias sobre currículo e prática pedagógica”, “O percurso metodológico da pesquisa” e “O espaço de pesquisa e o perfil das professoras acompanhadas”. Na segunda parte trazemos nossos resultados, os quais intitula-mos de “Entre padronizações e práticas pedagógicas matemáticas”. Por fim, tecemos nossas “Considerações finais”.

Algumas ideias sobre currículo e prática pedagógica

Nesta seção, trazemos as concepções teóricas que balizam as discussões sobre as temáticas currículo e prática pedagógica. Optamos por apresentá-las conjuntamente, tendo em vista nosso entendimento de não haver dissociações entre as mesmas, quando compreendemos currículo para além dos documentos que prescrevem os conteúdos escolares.

Destacamos assim, que entendemos currículo à luz dos estudos de Lopes e Macedo (2011), as quais sinalizam que, desde a primeira aparição do referido termo², ele tem sido representado de maneiras variadas. Estas autoras, ao apresentarem um panorama das teorias curriculares, nos informam que “a cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de escrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo na qual a definição se insere” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Apontam Lopes e Macedo (2011) 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 implementado numa realidade escolar e algo vivido pelos estudantes e professores. Entendendo que “a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivos – que compõem o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36), as referidas autoras tecem suas perspectivas sobre currículo como sendo “uma prática discursiva” (p. 41), 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).

Ao referirem-se ao currículo como uma “prática discursiva”, as autoras entendem a linguagem que engendra tal “discurso” como “um sistema abstrato de relações diferenciais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38) que não apenas representa o mundo, mas o constrói, buscando apresentar uma única forma de realidade. Baseadas em tais entendimentos, as autoras reafirmam que a concepção do currículo enquanto prática de significação, como criação e enunciação de sentidos, “torna inócua distinções como formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

2 Lopes e Macedo (2011, p. 20) nos 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”.



A partir deste entendimento de currículo compreendemos a prática pedagógica das professoras da EJA como ações didáticas construídas em sala de aula com finalidades pedagógicas. São estas ações o “vivido” no chão da escola, e por assim serem, são elas o próprio sentido de currículo. Não obstante, compreendemos a partir dos estudos de Franco (2015), que as professoras apresentam práticas variadas que são articuladas e elaboradas de acordo com uma realidade de cada turma, estudantes ou escola. Têm elas, pois, práticas pedagógicas. Estas, por sua vez, segundo Franco (2015), são ações organizadas e elaboradas para concretizar determinadas expectativas educacionais.

São 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).

Compreendemos que as expectativas educacionais associadas à intencionalidade da prática pedagógica, referida por Franco (2015), dizem respeito ao objetivo que as professoras precisam ter ao pensar uma aula e as ações para atingi-lo, considerando que todos os estudantes possam aprender.

Tomando por base esta compreensão de práticas pedagógicas, as consideramos como ações que nos possibilitam compreender como acontece a construção do currículo nos espaços escolares. Razão pela qual adentramos nas observações em sala de aula na perspectiva de perceber também as possíveis tensões existentes entre as práticas pedagógicas matemática das professoras de EJA e o sentido de currículo defendido pelo sistema de ensino estudado.

O percurso metodológico da pesquisa

Nesta seção apresentamos o percurso trilhado em nossa pesquisa, destacando os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise. Ressaltamos que o estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa onde nos dispomos do contato direto com as fontes de informações, priorizando as riquezas de detalhes das falas dos sujeitos pesquisadas (CHIZZOTTI, 2006), em detrimento de alguns dados quantitativos também coletados.

Para fins de uma melhor construção da pesquisa, utilizamos a observação participante e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. A respeito da observação participante, baseamo-nos nos estudos de Gil (2008), o qual discorre que se trata da técnica pela qual um pesquisador “chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (p. 103).

Contudo, o referido autor nos chama a atenção para o fato de que, embora um pesquisador conviva com um grupo que deseja acompanhar observando-o, ele ainda vai ser visto como estranho, e isso lhe permite assumir “até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p. 38). O “até certo ponto”, referido por Gil (2008), também 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.



Sobre as entrevistas, ainda com Gil (2008, p. 109), entendemos ser estas 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”. 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 pesquisador 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. As entrevistas ocorreram nas residências de cada professora e, com a concordância destas, mediante assinatura do termo de participação na pesquisa, foram registradas em áudio.

Os materiais das observações e das entrevistas foram analisados à luz da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), tendo com aporte teórico os estudos de Moraes e Galiazzi (2016). Segundo tais autores, a ATD pode ser compreendida como “um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos estudados, a partir de materiais textuais³ referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 67). Esta a auto-organização se dá por meio de três processos de leituras dos materiais que compõem a pesquisa, são estes processos: “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” (p. 34).

Ao seguir a organização proposta por Moraes e Galiazzi (2016), estabelecemos aproximações entre o material de entrevistas com as professoras, 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.

O espaço de pesquisa e o perfil das professoras acompanhadas

Como espaço da pesquisa, tivemos duas turmas de EJA de uma escola municipal da rede de ensino de Sobral, que fica localizada em um Distrito, na zona rural da referida cidade. Esta escola é do tipo nucleada⁴, está caracterizada como de zona urbana e possui edifícios anexos localizados na zona rural que abrigam turmas multisseriadas de EJA.

³ Moraes e Galiazzi (2016, p. 38) compreendem texto como “produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originadas em um determinado tempo e contexto”. Para nosso estudo, especificamos texto como sendo os materiais escritos das observações e entrevistas.

⁴ Em Sobral, considera-se escola nucleada, aquela que atende classe de Educação Infantil, Fundamental Inicial e EJA do tipo multisseriada. Estas classes, em sua maioria, localizam-se na zona rural, enquanto que a escola polo, embora seja também localizada na zona urbana, é classificada como urbana para a Secretaria Municipal de Educação e para o Ministério da Educação.



De acordo com seu Regimento Escolar (SOBRAL, 2014), ela atende as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos diurnos e EJA, no turno noturno. No ano de 2018, na referida escola houve um total de 536 matrículas. Destas, 131 correspondeu ao quantitativo da EJA, sendo os estudantes desta modalidade distribuídos em cinco turmas, especificadas em distintas localidades do Distrito.

Destas cinco turmas, acompanhamos duas, durante os meses de fevereiro e março de 2018, foram estas, as turmas EJA “A” e EJA “B”. A primeira contou com um total de 24 estudantes, sendo: 7 mulheres, tendo, em sua maioria, entre 31 e 45 anos de idade, matriculadas no nível de EJA II e 17 homens, com idades entre 46 e 60 anos, matriculados no nível de EJA IV. A segunda turma contou com 28 estudantes, sendo: 14 mulheres, em sua maioria entre 46 e 60 anos, matriculadas no nível de EJA IV, e 14 homens, com idade entre 31 e 45 anos, matriculados no nível de EJA II.

No que diz respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, ressaltamos que estas são duas professoras mulheres, as quais nos reportaremos com os nomes fictícios de Helena e Maria. Estas são responsáveis, cada uma, por uma turma de EJA: Helena, pela turma EJA “A” e Maria, pela turma EJA “B”. Ambas as professoras são moradoras da zona rural onde a escola pesquisada localiza-se, não apresentam cursos na área da EJA, mas têm experiências em lecionar em turmas de jovens e adultos.

Helena tem 25 anos de idade, considera-se branca, possui graduação em Ciências Biológicas e está cursando uma pós-graduação *lato sensu*, direcionada para o ensino de Biologia. Leciona há 3 anos em escolas municipais e estaduais, e sua experiência na EJA municipal é de 2 anos, como professora de contrato temporário.

Maria tem 48 anos, considera-se branca, nos disse que chegou a estudar o Ensino Médio Normal e cursou Pedagogia em uma faculdade particular. Há 20 anos leciona, tendo passado pelo Programa Alfabetização Solidária, por turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e em turmas de EJA.

Frisamos que as turmas de EJA da zona rural de Sobral - dentre estas, as que acompanhamos - são, em geral, do tipo multisseriadas, sendo compostas por estudantes do Primeiro e do Segundo Segmentos, em uma mesma sala de aula. Resulta disso o fato de que as professoras, independentes de suas formações específicas, desenvolvem a função de polivalente⁵.

Entre padronizações e práticas pedagógicas matemáticas

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa. Sobre estes, elaboramos alguns pontos de discussões, articulando nosso aporte teórico e nossas interpretações enquanto pesquisadores. As entrevistas com as professoras ocorreram em janeiro de 2018 e as observações aqui apresentadas foram realizadas no mês de março do mesmo ano, onde pudemos perceber como as docentes executam suas aulas.

Nestas perspectivas, destacamos os resultados em dois tópicos, são estes: “O que nos dizem as professoras sobre suas práticas pedagógicas” e “As práticas pedagógicas matemáticas nas turmas de EJA”.

5 Entende-se por “polivalente”, o professor que, sendo Pedagogo ou tendo formação acadêmica em cursos de licenciatura específicos, acabam por lecionar todas as disciplinas em uma turma de determinado ano escolar. É o caso da professora Helena, sujeita de nossa pesquisa.



O que nos dizem as professoras sobre suas práticas pedagógicas

Os resultados aqui apresentados giram em torno de duas perguntas principais que compuseram nosso roteiro da entrevista, são estas: (1) *Como você elabora suas aulas para as turmas de EJA?* e (2) *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

As respostas das docentes foram elaboradas em quadros, em que destacamos algumas palavras, sobre as quais recaem nossas discussões. Neste sentido, quando as perguntamos: (1) *Como você elabora suas aulas para as turmas de EJA?*, obtivemos as respostas de Helena e Maria, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Como as professoras elaboram suas aulas na EJA.

PROF.	RESPOSTAS	PALAVRAS
Helena	<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. 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>	Planejamento pedagógico; Conteúdos; Adaptar; Trabalhar no todo; Atividades diferenciadas.
Maria	<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>	Livro; Conteúdos; Unifico as turmas; Atividades complementares.

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

Em uma leitura ampla das respostas acima, percebemos haver pontos que nos possibilitam compreender aproximações sobre como as docentes elaboram suas aulas. Dentre estes pontos, destacamos o “conteúdo”, palavra dita por ambas as docentes.

As passagens de falas que trazem a referida palavra nos permitem ter pelos menos duas interpretações: uma primeira, em que diz respeito à preocupação das professoras para “o dar conta” dos conteúdos escolares, na medida em que elas dizem “trabalhar o todo” e “unifico as turmas”, quando propunham algum tipo de atividade que poderia ser trabalhada com todos os estudantes. E uma segunda, que traz uma preocupação das docentes com as especificidades e a aprendizagem dos estudantes. Como exemplo, trazemos a fala de Helena: “A partir da EJA II eu tentava pegar o mesmo tema e aplicar com todos, só que cada um com a sua dificuldade”.



Esta última interpretação se refere também às “*atividades diferenciadas*”, que Helena diz elaborar para os estudantes da EJA I que “[...] *estão começando agora a conhecer as letrinhas e tudo [...]*” e às “*atividades complementares*”, que Maria diz levar para a EJA I, pois, segundo ela, “*é diferente*” da EJA IV. Estas falas das professoras nos permitem entender que elas desenvolvem “uma especial sensibilidade para trabalhar com adversidade” (BRASIL, 2001, p. 46) que são as turmas EJA.

Compreendemos como desejável a ação das professoras em “unificar” os estudantes em momentos de aula, quando esta contempla um mesmo conteúdo, bem como as ações de “adaptar” as atividades, de acordo com o que elas entendem serem 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 efetivamente possibilita ao estudante da EJA aprender.

Um ponto que nos chamou atenção na fala de Helena foi quando esta cita o Planejamento pedagógico, para explicar como ela constrói suas aulas de forma “unificada”: “[...] *Isso foi pensado no Planejamento pedagógico, eu achei legal a ideia, aí resolvemos trabalhar desse jeito*”. Esta fala nos permite o entendimento de haver uma influência dos momentos de Planejamentos pedagógicos sobre como a referida professora elabora suas práticas pedagógicas.

Já com a Maria, quando esta nos disse trabalhar o livro didático, “*não todo*”, perguntamos à mesma: Você utilizava os livros para as atividades de matemática?

O conteúdo eu aproveito em parte. Eu pego um material mais simples, um conteúdo mais simples. Na Formação de professores eles começam do mais simples e vão aumentando o nível de dificuldades. Aí esse nível de dificuldades os alunos não alcançam, por que não adianta, eles ficam tudo assustado. Então eu vou bem baixinho, rasteiro mesmo e, aos pouquinhos eu vou subindo, aí quando chega em um nível alto, eu tenho que parar um pouquinho.

A resposta acima nos permite compreender que Maria aproveita algumas partes do livro didático de Matemática, especificamente, aquelas que, segundo ela, seria “*mais simples, conteúdos mais simples*”. Além disso, a fala de Maria exprime uma influência dos momentos de Formações de professores sobre como ela constrói suas práticas pedagógicas nas aulas de Matemática. Utilizando-se de uma comparação com o “*mais simples e vão aumentando o nível de dificuldades*” das Formações de professores, diz Maria, referindo-se às suas aulas: “*Então eu vou bem baixinho, rasteiro mesmo e, aos pouquinhos eu vou subindo, aí quando chega em um nível alto, eu tenho que parar um pouquinho*”.

A preocupação com os conteúdos escolares, bem como as influências dos momentos de Formações de professores e Planejamentos pedagógicos sobre as práticas pedagógicas das professoras, são melhor compreendidas nas respostas das docentes para pergunta: (2) *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?* Tais respostas seguem apresentadas no Quadro 2.



Quadro 2 – Como as professoras elaboram as aulas de Matemática na EJA.

PROF.	RESPOSTAS	PALAVRAS
Helena	<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>	Formação de professores; Livros; Conteúdo; Atividades na internet; Contas simples.
Maria	<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>	Coisas da vida dos estudantes; Ser mais prático; Contas de adição, subtração.

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

A partir das leituras das respostas das professoras para esta segunda pergunta, ratificamos a preocupação das docentes para trabalhar com os estudantes alguns conteúdos matemáticos. Estes “conteúdos” que agora elas deixam claro: “a questão de conjunto”, as “contas de adição, subtração”, entre outros.

Helena nos diz utilizar o “livro”, a partir do qual ela “começava a pensar, a trabalhar aquele conteúdo na sala de aula”. Possivelmente, a referida professora também selecionava as atividades do livro, tendo em vista que ela diz utilizar outras atividades buscadas “na internet”. Quando nos diz, “então eu conseguia trabalhar a matemática no geral assim”, Helena 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”, compreendemos que sua prática pedagógica matemática está orientada também pelo momento de Formação de Professores, além dos momentos de Planejamentos pedagógicos, por ela referido anteriormente.

Na mesma fala acima, quando Helena enfatiza o “a gente recebia”, percebemos que ela se refere aos professores da EJA de uma maneira geral. Isso nos permite entender que as práticas da professora Maria também são influenciadas pelas Formações de professores e, possivelmente, pelos Planejamentos pedagógicos, já que ambas lecionam na mesma escola.

Já a professora Maria diz que levava “exemplos” da vida dos estudantes, talvez no intuito de contextualizar as atividades de matemática às realidades dos mesmos e da comunidade. Contanto, ao enfatizar levar os exemplos, “para ser mais prático”, temos pelos menos duas compreensões sobre as práticas pedagógicas da referida professora: 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 Helena e Maria 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). Captamos também que estão suas práticas pedagógicas centradas em uma concepção de currí-



culo que seria, de acordo com Sacristán (2000), um documento prescrito, definidor dos conteúdos escolares e orientador das práticas das professoras. Possivelmente, esta compreensão de currículo seja o defendido, mesmo que não intencional, pelo sistema municipal de ensino de Sobral.

Esta definição de currículo nos leva a entender que, embora as professoras busquem aproximar suas aulas de Matemática às realidades dos estudantes, levando “*coisas da vida*” deles, como sugere a Maria, ainda assim, suas ações refletem uma concepção de prática pedagógica que estaria ligada à transmissão do conteúdo matemático. Estas práticas, mesmo sendo pedagógicas, pois as docentes têm intencionalidades com suas aulas, são caracterizadas, segundo Franco (2016), como sendo elaboradas para o fim único da transmissão de conteúdos escolares.

Em linhas gerais, compreendemos que as práticas pedagógicas das professoras são direcionadas pelos espaços de formações por elas frequentados, tanto nos momentos de Formação de professores, quanto nos de Planejamentos pedagógicos. É possível que estes espaços de formações sejam também influenciados pelo sentido de currículo enquanto documento prescrito e, por isso, busque por uma padronização das práticas pedagógicas das professoras da EJA no sentido de trabalhar determinados conteúdos matemáticos.

As práticas pedagógicas matemáticas nas turmas EJA

Nesta seção discorreremos sobre as observações de aulas de Matemática, realizadas nas turmas EJA “A” e EJA “B”, no mês de março de 2018⁶. Durante nossa estada nestas turmas buscamos observar de que maneiras as professoras Helena e Maria construíam suas práticas pedagógicas.

Visando uma melhor apresentação de nossos resultados, elaboramos quadros das observações. Nestes, dispomos de colunas onde estão as datas, os assuntos abordados nas aulas, os tipos de atividades e procedimentos didáticos adotados pelas professoras em cada aula.

Primeiramente, destacamos no Quadro 3, os resultados da turma EJA “A”, que tem a professora Helena como responsável.

Quadro 3 – Observações na turma EJA “A”.

DIA	ASSUNTO ABORDADO	ATIVIDADE REALIZADA	PRODECIMENTOS DIDÁTICOS
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.
13/03	Multiplicação de números naturais	Atividade impressa	Exemplificação de multiplicações; Distribuição da atividade; Leitura e correção coletiva.
20/03	Revisão	Atividade impressa	Distribuição e silenciosa da atividade; Realização da atividade.

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

⁶ 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 EJA “A”, os dias de terça-feira, e para a turma EJA “B”, os dias de quarta-feira. Tais dias foram assim definidos, pois as aulas de Matemática ocorriam no segundo tempo de aula, de 19:40h às 21:20h.



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, segundo as docentes, é distribuída nas Formações de professores, e contém os conteúdos que elas devem trabalhar durante as aulas de cada mês. Para o mês de março, os conteúdos a serem abordados nas aulas de EJA, tinham como assunto os Números Naturais.

Sobre as atividades realizadas pela professora Helena, temos que estas, em sua maioria, se deram a partir de atividades impressas. Contudo, quando em seus procedimentos didáticos, percebemos que a referida professora demonstrava uma preocupação em desenvolver explicações e estratégias que contemplassem os estudantes de todos os níveis de EJA. Tais estratégias eram: utilização de cartazes, leituras coletivas, trabalhos em grupos, entre outras.

Como proposta para iniciar suas aulas, Helena propunha um diálogo com os estudantes, no intuito de captar os saberes que eles apresentavam de suas vivências para, então, iniciar o assunto abordado. Esse diálogo se dava a partir de perguntas do tipo: “*O que você entende por número natural?*”, “*Onde podemos encontrar os números naturais?*”, “*Se eu compro uma caneta e depois compro mais duas, eu fico com quantas canetas?*”, entre outras.

Percebemos que a proposta da professora em dialogar com os estudantes no início da aula logrou êxito, na medida em que eles a respondiam sem medo de serem taxados. Percebemos também que ela direcionava questionamentos diferentes, aparentemente mais fáceis, para os estudantes que tinham, segundo ela, “*mais dificuldades*”. Isto nos permitiu compreender sua fala da entrevista, quando se refere ao trabalhar matemática “*no geral*”, mas também com cada estudante, de acordo com suas “*dificuldades*”.

Esta prática da professora de utilizar estratégias variadas para ensinar Matemática, de trabalhar com “*o todo*” e, ao mesmo tempo, com grupos de estudantes com níveis diferentes de aprendizagens, nos permite compreender a resposta de Helena para a pergunta: *Como aconteciam as Formações de Professores?* Disse a referida professora:

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

A fala da professora também nos permite compreender como ocorriam os momentos de Formações de professores. Quando Helena se refere: “*eles – formadores – dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes*”, podemos compreender que estes momentos se tratavam de espaços onde os professores formadores desejavam ensinar aos professores da EJA como lecionar para jovens e adultos. Resulta disso, nossa compreensão de que a Formação de professores pode ser entendida como um espaço em que se busca pela padronização da prática pedagógica dos professores da EJA, em detrimento das diferenças dos estudantes (BRASIL, 2000).

Contudo, a fala da referida professora, ao nos dizer “[...] *mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade*”, aponta para o entendimento de que ela tem suas ma-



neiras e formas próprias de lidar com os estudantes, que não necessariamente está de acordo com o proposto no referido espaço de formação. Esta fala de Helena nos permite entender que ela, mesmo dispondo das matrizes de referências, dos direcionamentos das Formações de professores e dos Planejamentos pedagógicos, traça caminhos próprios para ensinar de sua forma, que seria da maneira mais próxima possível da realidade dos estudantes da EJA.

De uma maneira geral, compreendemos haver uma aproximação das práticas pedagógicas matemática da professora Helena com o sentido de currículo enquanto prescrição dos conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, há um distanciamento destas práticas do sentido de padronização proposto nas orientações das Formações de professores e dos Planejamentos pedagógicos.

A respeito da turma EJA “B”, dispomos dos resultados no Quadro 4, onde destacamos alguns apontamentos anotados durante as observações realizadas também em março de 2018. Frisamos que a responsável pela turma EJA “B” trata-se da professora Maria.

Quadro 4 – Observações na turma EJA “B”.

DIA	ASSUNTO ABORDADO	ATIVIDADE REALIZADA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
07/03	Revisão dos Números Naturais	Atividade impressa	Diálogo e explicações sobre os sinais dos números; Leitura coletiva e realização da atividade.
14/03	“Um pouco de adição e multiplicação. As contas de vezes”, segundo Maria.	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 e Correção coletiva.
21/03	“As operações matemáticas no dia a dia”, segundo Maria.	Atividade impressa	Dinâmicas para explicar os conteúdos; Explicação da atividade; Realização da atividade e Correção.

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

As aulas na turma EJA “B” também seguiram o assunto Números Naturais ao longo de todo o mês de março. Assim como o observado na turma EJA “A”, as atividades realizadas pela professora Maria eram do tipo impressas, contemplando algumas contas ou problemas matemáticos.

Contudo, antes de adentrar no assunto da aula, a referida professora dialogava com os estudantes buscando saber como eles estavam e as novidades do dia a dia. Em meio a este diálogo inicial, a docente seguia realizando 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 Maria procurava, de sua maneira, contextualizar as situações matemáticas à realidade dos estudantes e ao espaço da comunidade em que a escola está inserida. Baseamos estas percepções quando, dentre alguns diálogos sobre valor posicional e distância entre os números, a docente perguntou aos estudantes: *“Para ir até a escola polo, você anda quantos metros?”*, *“Saindo daqui para a escola polo, que pontos principais do Distrito a gente passa?”*. Reafirmamos assim, uma fala de Maria, quando esta nos disse que, ao elaborar suas aulas, levava *“coisas da vida dos estudantes”*.

Dentre as estratégias pedagógicas observadas nas aulas de Maria, destacamos a dinâmica das tarjetas. Para a execução desta dinâmica a docente distribuiu entre os estudantes algumas tarjetas preenchidas com alguns números em que eles deveriam preencher os espaços vazios aos lados destes números, de acordo com suas orientações: *“Todo mundo tá com uma tarjeta? Tem um número nela, de lado desse número você vai colocar o dobro dele. Agora nessa outra tarjeta vamos procurar a metade do número que já tem e completar”*.

Durante esta dinâmica percebemos que os estudantes se ajudavam, tiravam as dúvidas uns dos outros, mostraram-se participativos. Após as explicações das tarjetas, os estudantes formaram grupos para realizar a atividade proposta. A observação desta aula em que ocorreu a dinâmica nos possibilitou perceber aproximações com uma fala de Maria, quando à perguntamos: *Qual a contribuição da Formação de Professores para sua prática em sala de aula?* A docente nos respondeu:

Eu acho muito bem elaborada. A cada ano que se passa eles estão melhorando bastante. Mas para a minha prática eu acho muito alto o nível, por que eles seguem os livros direitinho, muito bem elaboradas as dinâmicas. O que eu aproveito são as dinâmicas, só com outro nível, por que os alunos não acompanham de jeitinho que está lá no livro de Português e Matemática. Eles não conseguem.

A fala acima nos permite entender que Maria reconhece uma contribuição positiva do que é repassado nas Formações de professores, para sua prática em sala de aula. O fato de a docente se referir às formações como de *“alto nível”* e de aproveitar as dinâmicas propostas, *“só que com outro nível”*, entendemos que ela constrói suas práticas pedagógicas de acordo com seus saberes didáticos e com as realidades de sua turma de EJA.

Desta maneira, ao analisar as práticas pedagógicas de Maria e compará-las às suas falas nas entrevistas, percebemos que a proposta de elaborar aulas com dinâmicas, parte dos momentos de Formação de professores que ela participa. Esta comparação nos permite compreender que, embora lhes seja *“ensinado”* como devem ser suas práticas, ela elabora suas próprias estratégias pedagógicas quando em sala de aula.

Em linhas gerais, entendemos que Helena e Maria mostram-se resistentes à padronização propostas na Formação de professores e nos Planejamentos pedagógicos. Compreendemos que as docentes acabam articulando outras formas, maneiras de apresentar e trabalhar os conteúdos curriculares. Estas formas são específicas às realidades de suas turmas de EJA. Assim, analisamos, a partir dos estudos de Franco (2012, p. 158), que as docentes *“transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias”*. Entendemos serem estas circunstâncias as realidades de suas turmas de EJA e a realidade da comunidade da zona rural de Sobral.



Considerações finais

Neste artigo apresentamos como as professoras da EJA da zona rural de Sobral elaboram e executam suas práticas pedagógicas para ensinar os conteúdos escolares de Matemática aos estudantes. Tendo por base a compreensão de currículo como prática discursiva, entendemos as práticas pedagógicas das professoras como ações didáticas construídas em sala de aula com finalidades pedagógicas de contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Entendemos que são estas ações o próprio sentido de currículo.

Para fins de coleta de materiais ao longo da pesquisa, realizamos entrevistas com duas professoras de turmas de EJA de uma escola municipal da zona rural de Sobral, as quais também foram acompanhadas. Neste sentido, analisamos as falas das professoras e as anotações das observações de aulas.

No que diz respeito às falas, compreendemos que as docentes dizem elaborar suas aulas partindo dos direcionamentos das Formações de professores e dos Planejamentos pedagógicos, dos quais elas participam. Além disso, as mesmas dizem utilizar do livro didático e de “*atividades diferenciadas*”, “*atividades complementares*”, quando em suas aulas.

Estas atividades, assim como outras estratégias didáticas, puderam ser percebidas nas observações das aulas de Matemática. Nestas observações percebemos também que as docentes buscam executar suas práticas articulando-as aos saberes dos estudantes. Isso se dá por meio de diálogos iniciais de aulas, explicações utilizando-se de dinâmicas e outras estratégias pedagógicas, que entendemos ser uma tentativa de contextualização dos assuntos matemáticos às realidades das turmas de EJA.

Encaminhamos nossas considerações finais para o entendimento de que há uma aproximação das práticas pedagógicas matemática das professoras Helena e Maria com o sentido de currículo enquanto prescrição dos conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, há um distanciamento destas práticas do sentido de padronização proposto nas orientações das Formações de professores e dos Planejamentos pedagógicos.

Em linhas gerais, compreendemos que as referidas professoras, ao construírem suas estratégias e formas próprias de ensinar os conteúdos aos estudantes da EJA, estão elaborando suas táticas de resistências às padronizações propostas nos espaços de formações.

Referências

BRASIL. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 29 de maio de 2017.

BRASIL. Proposta Curricular para a EJA: Segundo Segmento. Ensino Fundamental. **Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília. MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2017.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos**



- Análíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n.63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, 2014. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, p. 247, p. 534-551, set./ dez. 2016.
- 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. Coleção Docência em Formação: Saberes pedagógicos.
- 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) – Pontífica 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.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOBRAL. **Regimento Escolar**. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Arimateia Alves. 2014.

Recebido em: 17/05/2019

Aceito em: 30/07/2019