REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230044

Conversas curriculares de matemática da EJA: formação docente e construção coletiva de currículos outros

Curricular conversations on mathematics in Youth and Adult Education: teacher training and collective construction of different curricula

Conversaciones curriculares sobre matemáticas en la Educación de Jóvenes y Adultos: formación docente y construcción colectiva de diferentes currículos

Francisco Josimar Ricardo Xavier
Universidade Federal Fluminense
josimar_xavier@id.uff.br
https://orcid.org/0000-0001-6376-2828

Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense
adrianovargas@id.uff.br
https://orcid.org/0000-0002-4602-3473

RESUMO

Neste artigo objetivamos destacar as percepções de docentes sobre currículo, articuladas aos seus entendimentos sobre como construí-lo de forma coletiva e decolonialista. Tais percepções foram compreendidas a partir de narrativas de docentes, captadas por meio de comentários em uma atividade desenvolvida de forma *on-line* em um curso de formação docente que teve como foco a temática currículos da área de matemática para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Analisamos essas narrativas à luz dos estudos dos campos do Currículo, da Educação Matemática e da Decolonialidade. Dentre os resultados, a verificação de que os professores empregam uma defesa para que um currículo em matemática na EJA supere a ideia de uma simples grade de conteúdos, como apresentado em alguns documentos curriculares, respeitando às especificidades da modalidade, a pluralidade cultural dos estudantes. Trata-se de uma compreensão de currículo que entendemos se moldar em perspectivas decolonialistas e etnomatemáticas, que precisar ser discutidas em espaços de formação de professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Formação docente em Matemática. Currículos de Matemática. Perspectivas decoloniais.

ABSTRACT

In this article we highlight teachers' perceptions about the curriculum.They are linked to their understanding of how to build it in a collective and decolonialist way. These perceptions were understood from teachers' narratives, captured through comments in an activity developed online in a teacher training course. This course focused on the subject of mathematics curricula for the Education of Young People, Adults and the Elderly. We analyzed the narratives in light of studies in the fields of Curriculum, Mathematics Education and Decoloniality. Among the results, the verification that teachers present a defense for a mathematics curriculum at EJA to overcome the idea of a simple content grid, as presented in some curricular documents. These curricula must respect the specificities of the modality and the cultural plurality of the students. We argue that the curriculum must be shaped by decolonialist and ethnomathematical perspectives. It needs to be discussed in teacher training spaces.

Keywords: Youth, Adult and Elderly Education. Teacher training in Mathematics. Mathematics Curriculums. Decolonial perspectives.

RESUMEN

En este artículo destacamos las percepciones de los profesores sobre el currículo. Están vinculados a su comprensión de cómo construirlo de manera colectiva y decolonialista. Estas percepciones se entendieron a partir de las narrativas de los docentes, capturadas a través de comentarios en una actividad desarrollada en línea en un curso de formación docente. Este curso se centró en la temática de los planes de estudio de matemáticas para la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Analizamos las narrativas a la luz de estudios en los campos del Currículo, la Educación Matemática y la Descolonialidad. Entre los resultados, se constata que los docentes presentan una defensa para que un currículo de matemáticas en la EJA supere la idea de una grilla de contenidos simple, tal como se presenta en algunos documentos curriculares. Estos planes de estudio deben respetar las especificidades de la modalidad y la pluralidad cultural de los estudiantes. Sostenemos que el currículo debe estar conformado por perspectivas decolonialistas y etnomatemáticas. Es necesario discutirlo en los espacios de formación docente.

Palabras clave: Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores. Formación del profesorado en Matemáticas. Currículos de Matemáticas. Perspectivas decoloniales.

Introdução

Penso na urgência de na formação inicial e continuada do professor de Matemática da Educação de Jovens e Adultos, trazermos reflexões sobre qual a concepção de currículo está presente no que é feito na escola, e que tem uma relação com o sentido que é ainda empregado à matemática ensinada na escola como, por exemplo, considerar que discussões sobre meio ambiente, raça e gênero não fazem parte da aula de Matemática.
(Professora de Matemática na EJA)

Que currículos construir na Educação de Jovens e Adultos (EJA)[1] que contemplem as experiências dos estudantes e docentes? Qual a urgência de construirmos currículos outros e matemáticas outras na EJA? Estas foram algumas das perguntas que buscamos responder com as conversas curriculares construídas com docentes que lecionam Matemática em turmas de EJA em diferentes regiões do Brasil.

Chamamos de conversas curriculares os diálogos construídos em encontros com esses docentes, os quais, narrando sobre suas experiências, percebemos as potências de seus saberes e fazeres, afirmando-os como produtores de currículo (RORIGUES; GARCIA, 2016). As conversas foram alinhavadas ao longo do curso "Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na Educação de Jovens e Adultos", desenvolvido em 2021, pelo Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), contando com o apoio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

A busca por respostas às perguntas apresentadas partiu do interesse do grupo de pesquisa em compreender as perspectivas de currículo dos docentes da EJA. Partimos do pressuposto de que estamos impregnados por um sentindo de currículo cuja intenção é engessar as ações dos docentes em práticas padronizadas (SACRISTÁN, 2000), reforçando uma concepção de matemática como ciência rigorosa, para poucos (GIRALDO, 2018), que exclui as discussões de raça, gênero, meio ambiente, e outras que fogem ao rigor que lhe foi historicamente confiado.

Entendemos esse currículo como colonizador, porque elaborado por agentes que o escrevem em estrutura de documento, são estes mesmos agentes que o regulam e o "implementam" nas políticas educacionais, sem discussão. Colonizador porque expõe na prática uma das expressões da colonialidade, que é invisibilizar o ser (MALDONADO-TORRES, 2007), justamente por meio do silenciamento de docentes, estudantes, até mesmo da própria escola.

[1] Entendemos a EJA à luz do Paracer Nº 11/2000, enquanto modalidade da Educação Básica, cujo ensino deve ser de qualidade contemplar suas funções de reparação, equalização e qualificação dos jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2000).

Entretanto, compreendemos que estes sujeitos, e aqui especificamente os docentes, como potenciais produtores de currículo, na medida em que constroem por dentro das reestruturações educacionais (GOODSON, 2019), práticas curriculares próprias, rebelando-se das normas estabelecidas. Focamos as discussões a partir dos docentes da EJA, sujeitos e modalidade que têm ocupado um lugar secundarizado (RUMMERT; VENTURA, 2007) nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nos últimos dois governos federais.

Desta maneira, buscamos com o texto reforçar a urgência de pensarmos currículos outros, em perspectivas decoloniais, elaborados a partir de ações coletivas. E que estes currículos podem ser encaminhados por meio de uma formação de professores de Matemática cunhada em propostas etnomatemáticas (FANTINATO; FREITAS, 2021), postos que estas buscam valorizar as diferenças dos sujeitos e as especificidades dos seus saberes.

As discussões no texto são tecidas a partir de narrativas de docentes, captadas em uma atividade desenvolvida no curso, que teve como foco a temática Currículo. Nestas discussões objetivamos destacar às percepções de docentes que lecionam Matemática na EJA sobre currículo, articuladas aos seus entendimentos sobre como um currículo em Matemática, voltado à modalidade, pode ser construído de forma coletiva.

Nos limites do texto, apresentamos na próxima seção, as perspectivas decoloniais que entendemos poder colaborar com uma formação de professores de Matemática mais plural e diversificada. Na sequência, destacamos a estruturação do curso “Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na Educação de Jovens e Adultos”. Por fim, trazemos as conversas curriculares com os docentes que lecionam Matemática na EJA.

As perspectivas decoloniais na formação de professores de matemática

Visamos apresentar nesta seção, aspectos teóricos sobre decolonialidade que destacam a relevância de pensarmos e articularmos a formação de professores de matemática, com destaque para atuar em turmas de EJA, que proporcionem aos

docentes formas mais inclusivas e acessíveis para os estudantes desta modalidade, nesta área de estudo. Além disso, que melhor aproximem teoria e prática dos conteúdos selecionados. Tais movimentos podem ser relacionados a processos curriculares decolonialistas (FANTINATO; FREITAS, 2021), especialmente ao pensarmos em moldá-los em perspectivas etnomatemáticas.

Para Santos (2019, p. 186), um dos grandes desafios que convivemos atualmente envolve quebrar as hegemonias eurocêntricas, como, por exemplo, encontradas nas propostas curriculares de matemática. Isso significaria reconhecermos a diversidade existente no mundo que nos cerca, e romper um círculo vicioso, no qual as formações de professores que trabalharão com tais propostas se embasam, praticamente descartam possibilidades que envolvam conhecimentos não presentes nelas.

Ao abrirmos possibilidades de crítica às propostas curriculares na formação docente, podemos gerar espaços de "desaprendizagem" (SPIVAK, 2010), necessários para criar ou ampliar a visibilidade dos grupos em situação de subalternidade e invisibilidade social, assim como dos conhecimentos produzidos por estes grupos. Cabe destacar que, ao focarmos os professores de matemática que atuam/atuarão em turmas da EJA, tais percepções são ainda mais prementes, visto que os estudantes desta modalidade, quase sempre pertencem a grupos que vivem em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa (RODRIGUES, 2010).

Estes estudantes, em geral, enfrentam cotidianamente diversas formas de injustiça, inclusive o desrespeito quanto aos seus valores culturais. Desta forma, um processo educacional mais eficaz deveria intencionar reconhecer e valorizar as diferentes formas de manifestações culturais, seus conhecimentos anteriores e fortalecer sua inserção social (FREITAS, 2018). Tais análises se aproximam de perspectivas decolonialistas, pois visam “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p. 17).

Quando geramos possibilidades nos cursos de formação de professores para a análise dos conhecimentos anteriores trazidos pelos estudantes, podemos proporcionar a percepção de que estes saberes/fazeres se originam "[...] nas lutas e nos movimentos sociais, [...] são provenientes de experiências de povos marginalizados que resistem ativamente ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, estabelecendo maneiras alternativas de mobilização política e de ativismo" (THEES, 2021, p. 2).

> Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não configuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas (SANTOS, 2019, p. 18).

Nestas perspectivas, Fantinato e Freitas (2021) analisam que propostas de formação de professores, assim como propostas curriculares em matemática moldadas em perspectivas etnomatemáticas, podem ser consideradas como um movimento decolonizador, quando valorizam "o conhecimento matemático dos grupos em situações de subordinação" (p. 6). Isso porque um dos objetivos da etnomatemática é o de questionarmos o mito eurocêntrico que influencia estes currículos, outro seria desafiarmos a ideia de que a matemática é uma disciplina neutra e que o conhecimento matemático transcende a cultura (POWELL; FRANKESTEIN, 1997).

Assim, propostas de formação de professores ou mesmo as propostas curriculares que estes colocarão em prática em suas salas de aula, devem buscar questionar a ideia da matemática pronta, universal e ahistórica, o que significaria aceitar a pluralização das noções de conhecimentos (CLARETO, 2009, *in* FANTINATO; FREITAS, 2021). Significaria também o movimento docente de procurar conhecer junto, de abrir mão da posição comumente difundida de único detentor do conhecimento.

Podemos acrescentar que a introdução de propostas curriculares moldadas em etnomatemática poderiam vir a diminuir o que Giraldo (2018) denuncia como uma alienação entre a formação universitária de professores de matemática e a

prática de sala de aula da escola básica. Este autor analisa que, quando os futuros professores de matemática iniciam seus cursos de licenciatura, percebem poucas relações entre os conhecimentos que aprenderam anteriormente e os que passam a ter contato. Entretanto, quando concluem estes cursos, em geral percebem que poucas relações poderão estabelecer entre os conhecimentos que adquiriram e aqueles que de fato necessitarão nas práticas de sala de aula.

> Assim, é como se, ao ingressar na universidade, o futuro professor devesse "esquecer" toda a matemática que aprendeu até então na escola básica; e ao terminar a graduação, o professor devesse novamente "esquecer" toda a matemática ali aprendida para se iniciar na carreira docente (GIRALDO, 2018, p. 37).

Como consequência, podemos afirmar que, no mínimo tais cursos universitários não promovem resultados esperados, tais como de fato preparar estes professores para a sala de aula. Podemos afirmar também que, esse quadro se torna ainda mais grave ao destacarmos a sala de aula da EJA (FREITAS, 2018).

Giraldo (2018, p. 41) destaca que as práticas curriculares, tanto na formação docente, quanto na escola, têm sido largamente dominadas por paradigmas que merecem ser questionados:

> Como a matemática é vista como uma "ciência do rigor", seu ensino deve ser "rigoroso"; como a matemática é vista como ciência da "certeza", não há espaço para o erro em seu ensino; como o conhecimento matemático é "organizado em teoremas", seu ensino deve privilegiar a apresentação de respostas; como a matemática é produzida historicamente por "gênios", seu entendimento só é acessível a pessoas com "talento inato". Neste caso, o objetivo do ensino de matemática, seria, então identificar os estudantes "talentosos" e separá-los dos "fracos".

Em perspectivas etnomatemáticas e decolonialistas, tais paradigmas necessitam, além de serem questionados, refutados, e substituídos por outros que relacionem a matemática como ciência viva, fruto das vivências e experiências de diferentes povos, em diferentes localidades geográficas. Em tais perspectivas, seu

ensino deveria ser acessível a todos e envolver problematizações que levem em conta os conhecimentos anteriores dos estudantes. Além disso, sempre que possível, deve abrir espaços para o diálogo que promova o questionamento de questões relacionadas a conceitos previamente estabelecidos, tai como aqueles que estabelecem lugares prévios na sociedade para homens e mulheres, ou ainda de acordo com raças ou crenças.

Vale destacar que, muitas vezes, os conhecimentos anteriores dos estudantes são erroneamente entendidos como obstáculos à aprendizagem, quando na verdade devem servir de estímulo para despertar a vontade de aprofundamento e análise dos estudantes, promovendo uma mediação entre esse conhecimento informal e o conhecimento sistematizado ou conhecimento escolar (FREITAS, 2018).

Segundo Knopp, Giraldo, Araújo e Neto (2020, p. 76), a colonialidade na formação dos professores de matemática sempre esteve presente, desde a sua elaboração, verificada em documentos oficiais, até a sua aplicação, visível nos cursos oferecidos a estes profissionais, "pois há uma intencionalidade sobre qual professor a instituição deseja formar e quais conhecimentos ele deve possuir, invisibilizando a pluralidade e outra possibilidade existentes na formação de professores".

Estes mesmos autores destacam que o processo de ouvirmos os professores, deixando que eles verbalizem as suas narrativas, por exemplo, são atividades que podem ser consideradas como decoloniais, já que estes indivíduos podem ter sido subalternizados em diferentes contextos. Estas e outras perspectivas estiveram presentes no curso de formação de professores de matemática que passaremos a analisar nos tópicos seguintes.

Apresentando o curso moldado em perspectivas decoloniais voltado para professores de matemática da EJA

No segundo semestre de 2021, os componentes do GPEJA, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, ministraram o curso "Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na Educação de Jovens e Adultos" para professores de matemática, de diferentes estados brasileiros. Tal curso obteve o apoio da SBEM mediante participação em

edital próprio, voltado à formação continuada de professores de matemática. Importante destacar que este foi o único curso aprovado que era voltado às especificidades da EJA, o que nos serve para ressaltar um processo facilmente perceptível de invisibilização desta modalidade de ensino porque, em geral, ela é tida como uma modalidade menos importante (RUMMERT; VENTURA, 2007; FREITAS, 2018).

A vinculação da EJA às parcelas empobrecidas da classe trabalhadora pode nos servir para compreendermos uma tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas, circunscritas à precariedade e à provisoriedade, quase sempre relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho. Esta modalidade enfrenta, historicamente, um conjunto de dilemas teórico-práticos que se apresentam como privilegiados ao esforço de reflexão e debate (FREITAS, 2018), tais como as relações entre as práticas curriculares dos professores e os saberes que os estudantes apresentam de suas vivências.

Essas e outras importantes questões foram contempladas nas discussões proporcionadas pelo curso, gerando espaços de diálogos, de incentivos à percepção da importância das narrativas próprias dos professores, de compartilhamento de vivências e de percepções a respeito dos significados relacionados à atuação nesta modalidade.

Desta forma, os princípios norteadores do curso, foram: a busca pela promoção de aprendizagens coletivas, respeitando as individualidades dos docentes participantes; a possibilitação de atividades que envolviam a autonomia de seus membros para negociar, decidir e se responsabilizar pelos conteúdos e dinâmica da ação de formação; proposição de espaços de reflexão para novas aprendizagens relacionadas à Educação Matemática na EJA; o reconhecimento do outro, e do estudante da EJA, como produtor de conhecimentos; proposição de espaços e tempos para que os docentes envolvidos pudessem conversar, narrar suas experiências, ouvir e ser ouvido, além do incentivo ao compartilhamento de práticas

pedagógicas desenvolvidas na EJA, destacando a imprevisibilidade dessas ações, assim como as diversas relações que podem envolvê-las.

Na proposta do curso (SBEM, 2021. p. 1), encontra-se como objetivo central, a de "contribuir para a formação continuada de professores e demais profissionais da Educação que se interessem sobre a modalidade EJA, com discussões acerca das temáticas saberes, currículos e práticas pedagógicas matemáticas nela desenvolvidas". Como objetivos específicos, destacamos o de "aprofundar estudos sobre questões curriculares e práticas pedagógicas matemáticas no campo da EJA, e compreender os saberes dos estudantes da EJA como parte da construção curricular".

A estrutura do curso contou com os seguintes tópicos: (1) A modalidade EJA: políticas, pesquisas e contextos da Educação Matemática na EJA; (2) Currículos de matemática na EJA: sentidos, conceitos em debate e análises sobre a BNCC; (3) Práticas pedagógicas matemáticas na EJA: conceitos, propostas de atividades e o Programa Etnomatemática, e (4) Saberes, biografias e narrativas de vida de professores e estudantes da EJA. Importante destacar que o curso contou com atividades síncronas realizadas via *Google Meet*, e assíncronas, realizadas via *Google Classroom*. Esta estrutura facilitou a participação de professores de localidades geográficas distantes da Universidade Federal Fluminense.

Todas as discussões estavam, de alguma forma, moldadas em perspectivas etnomatemáticas, o que, como destacado anteriormente, seria um possível caminho para incorporar conhecimentos anteriores, e abrir espaços dialógicos para a valorização e incorporação nas práticas curriculares de questões relacionadas diretamente às especificidades sociais, culturais e políticas dos estudantes da EJA. Assim propiciariam a formação de cidadãos críticos e possibilitaria tornar visíveis os diferentes saberes culturais (FANTINATO, 2004; KNIJNIK, 2006; FANTINATO; FREITAS; DIAS, 2020).

Uma proposta de formação docente que leve em conta a diversidade não deveria considerar apenas os aspectos relacionados aos conteúdos, ou às habilidades no processo de ensino e de aprendizagem, pois o reconhecimento da

identidade cultural dos estudantes é fundamental ao seu desenvolvimento educacional (FREITAS, 2018). Assim, a etnomatemática tomada como proposta de referência para esta formação pode estimular nos docentes atitudes de emersão de modos de raciocinar dos estudantes, legitimando os saberes elaborados em diferentes contextos e favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens de fora da escola e da escola (DOMITE, 2004).

A complexidade do diálogo entre diferentes tipos de saberes no contexto escolar tem permeado as discussões curriculares nas perspectivas etnomatemáticas (MONTEIRO; MENDES, 2014). Vale ressaltar que, desta forma, as propostas de formação docente, assim como as curriculares matemáticas deveriam sempre envolver a busca por uma formação humana integrada às diferentes dimensões da vida, estando esse projeto educacional comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e injustiças sociais.

O desafio imposto consistiria então na busca pela conciliação da necessidade de ensinar a "matemática dominante ao mesmo tempo dar reconhecimento para a etnomatemática e as tradições" (D´AMBROSIO, 2001, p. 24) nas quais estão imersos esses indivíduos. Entretanto, da forma como se busca moldar as práticas curriculares dos docentes por meio da imposição de uma Base Nacional Curricular (BNCC), impositiva em relação às habilidades a serem desenvolvidas em cada série, deixaria poucos espaços para que o docente promovesse o aproveitamento das vivências dos estudantes como forma de envolvê-los nas atividades matemáticas e mantê-los participantes de todo o processo educativo. E cabe ressaltar que, mesmo não sendo direcionada à EJA, esta BNCC também tem sido fonte de produção de propostas para esta modalidade (BOTINI, 2019).

Como exemplificação de propostas que estejam alinhadas a estas perspectivas, destacamos uma das atividades que fez parte do curso de formação de docentes. Denominada de "estrela da vida", tal atividade visa essencialmente incentivar o estudante da EJA a apresentar suas narrativas de vida, suas experiências, seus saberes e fazeres. Para isso, é solicitado inicialmente que o estudante construa uma estrela de várias pontas. Tal construção pode ser

trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de áreas diversas, tais como em matemática, com o estudo de polígonos e outros conhecimentos geométricos. Cada uma das pontas desta estrela representará um momento especial da vida deste estudante. Portanto, caberá a ele decidir como será a sua. Esta construção individualizada gera imprevisibilidades, mas também a necessidade de um estudo prévio de como construí-la, de forma que se adeque às diferentes memórias que serão representadas. Em seguida, de acordo com Dias (2020) se inicia o momento mais significativo, o de apresentação, de forma oral, de cada uma das estrelas construídas, na qual a narrativas são destacadas pelos estudantes, em geral, envolvendo o nascimento dos filhos, a aquisição ou construção da casa própria e, quase sempre, o retorno aos estudos.

Esta e outras atividades foram amplamente discutidas no curso de formação docente, apresentando-se, de fato, como possibilidade de tornar a sala de aula de matemática, e de outras áreas, mais próxima às vidas dos estudantes da EJA, assim como mais atenta para os saberes e fazeres que eles trazem destas vivências diversas. Esses pontos também estiveram presentes em discussões teóricas que foram desenvolvidas no curso, tais como apresentados na seção seguinte.

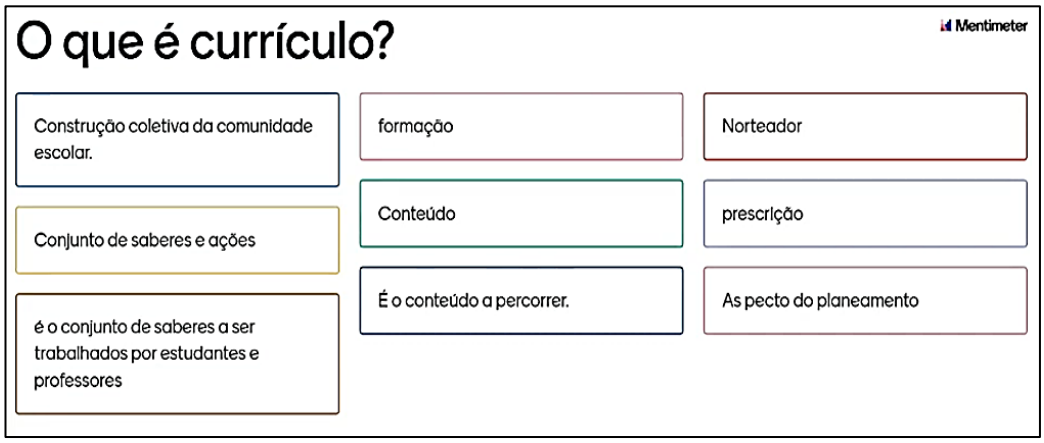
Conversas curriculares com docentes da EJA

Nesta seção trazemos trechos de algumas conversas curriculares em matemática na EJA, estabelecidas com os docentes durante as discussões no curso, especificamente no tópico 2, “Currículos de matemática na EJA: sentidos, conceitos em debate e análises sobre a BNCC”.

Abrimos o encontro síncrono deste tópico lançando o questionamento “O que é currículo?”, a fim de que os docentes resumissem em uma palavra ou frase, o que já tinham ouvido falar sobre currículo ao longo de seus percursos formativos. Suas respostas foram coletadas no aplicativo *on-line* Mentimeter[2], algumas das quais seguem na Figura 1.

[2] Endereço na internet: https://www.mentimeter.com/pt-BR. Acesso em 16 fev. 2023.

Figura 1 – Respostas dos professores cursistas à pergunta "O que é currículo?".



Fonte: elaboração própria.

Como observamos, os docentes apresentaram diferentes respostas, o que entendemos como algo positivo, na medida em que reafirma a polissemia do termo currículo. Contudo, nestas mesmas respostas, percebemos um encaminhamento em relacionar o termo aos aspectos do espaço escolar, ou seja, é um indicativo de que a perspectiva de currículo com a qual os professores tiveram contato reproduz "uma preocupação com o dia a dia da sala de aula" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), com o conteúdo, os planejamentos, professores e estudantes.

As discussões no encontro síncrono contaram com a apresentação de algumas percepções teóricas de currículo, como as dos estudos de Ribeiro e Freitas (2018), Freitas (2013), Silva (2009), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2005), Moreira e Candau (2008) e Sacristán (2000). A intenção com esta apresentação foi esclarecer aos professores que não existe uma única definição, tampouco, um único sentido que pode ser dado como correto para currículo, e refletirmos sobre como as definições podem ser percebidas no ensino de matemática na EJA.

Reforçamos que cada percepção teórica reserva um determinado lugar para os sujeitos no sentido de currículo que defendem. Assim, encaminhamos nossas considerações empregando a defesa de que em nosso grupo de pesquisa, prezamos pelo respeito às diferenças dos sujeitos da EJA, entendemos o currículo como algo dinâmico, que precisa ser construído em colaboração com os sujeitos que transitam nos espaços educativos. Além disso, que essa construção seja mediada por uma

participação qualitativa desses sujeitos, contemple suas experiências e, especialmente, considere os saberes matemáticos que constituem suas culturas.

As conversas curriculares foram ampliadas com os professores no *Google Classroom*. No formato assíncrono, a eles foi direcionada uma atividade do curso que tratou da leitura e discussão do texto "Pensando em diferença e em Educação nas disputas pela Base Nacional Comum Curricular" (RIBEIRO; FREITAS, 2018). O objetivo com a atividade foi oportunizar o diálogo a respeito das diversidades presentes nas turmas de EJA, políticas curriculares, processos de padronização curricular, dentre outros pontos levantados no encontro síncrono.

No comentário do Professor C[3], por exemplo, percebemos uma ênfase dada às diferenças na EJA, especialmente, as relacionadas à aprendizagem, e uma percepção de como ele compreende que deve ser construído um currículo mais participativo com a modalidade:

> Penso que alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes e em tempos distintos. Penso que isso na EJA fica mais claro ainda. Daí, como dar conta de um currículo enorme com tantas habilidades e competências a serem desenvolvidas? Penso que o diálogo com toda comunidade escolar é essencial. Um currículo escrito não garante aprendizagem. Um currículo dialogado e construído com toda a comunidade escolar vai atribuir significado ao que está sendo estudado. Um currículo neutro é impossível, pois, os que se dizem neutros têm lado. Esse lado nunca é o das camadas populares que estudam na escola pública, muitos menos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. (Professor C).

Reconhecemos que dentre as diferenças que constituem a EJA, as que dizem respeito às idades, aos aspectos culturais, as questões de gênero e ao nível de conhecimentos dos estudantes, seriam as mais perceptíveis. Entretanto, no comentário do Professor C, percebemos um indicativo de ser necessário

[3] Optamos por utilizar da expressão “Professor X”, onde “X” representa uma letra, para nos referir aos professores cursistas, prezando, assim, pelas suas identidades. Frisamos que o curso de extensão foi executado no âmbito do projeto de pesquisa "Narrativas de currículos em matemática na Educação de Jovens e Adultos", reconhecido e referendado no Comitê de ética da Universidade Federal Fluminense.

compreendermos a potência de como essas diferenças atravessam e constituem as questões curriculares.

Em que pese às questões de gênero e seus atravessamentos nos currículos, Silva (2021, p. 15) sinaliza, por exemplo, que os materiais didáticos de matemática "produzem uma representação social do papel da mulher e do homem, na sociedade contemporânea". Nos livros didáticos, muitas vezes, a imagem da mulher é representada em uma cozinha, ensinando meninas conteúdos de grandezas e medidas, enquanto os meninos brincam com carrinhos, bolas, etc. Trata-se de uma análise que, em nossa leitura, demarca diferentes sentidos de currículos em matemática, que reforça estereótipos e sobrepõem homens e mulheres no ensino desta disciplina.

Na análise do comentário do Professor C, entendemos que, em sua percepção, um diálogo com toda a comunidade escolar seria um movimento à construção de um currículo outro, possivelmente, que respeite as diferenças dos sujeitos da EJA e possibilite a própria comunidade "atribuir significado ao que está sendo estudado" na escola. Afinal de contas, com tantas diferenças marcando as especificidades da EJA, que precisam ser respeitadas em seu ensino, "como dar conta de um currículo enorme com tantas habilidades e competências a serem desenvolvidas?".

Ao lançar esse questionamento, o Professor C encaminha uma discussão sobre a padronização imposta pela BNCC que, mesmo desconsiderando as especificidades que se espera no ensino da EJA, já vem sendo indicada como documento curricular orientador das ações pedagógicas na modalidade. O Professor D alinhava a discussão com o seguinte comentário:

> A EJA tem suas particularidades e vem sofrendo ainda mais com a redução da oferta, pouca visibilidade e, com isso, aparentemente, práticas curriculares pouco diferenciadas. A BNCC considera padronizar um currículo básico nacional, mas do ponto de vista mercadológico, pois não considera significativamente as realidades como base para se pensar o currículo. (Professor D).

Diante dos comentários dos professores C e D, cabe-nos refletir sobre a quem interessa e o que representa a BNCC. Silva (2021) destaca que interessa aos megainvestidores, dentre eles, Jorge Paulo Lemann, que tem camuflado seus interesses econômicos em um discurso de preocupação com a Educação do Brasil. Para Ribeiro e Craveiro (2017), representa um atraso da Educação, pois, contempla diretrizes educacionais cuja visão política aproxima-se ao neoliberalismo dos anos 1990, e por enfatizar uma "perspectiva centralizadora, formação docente, currículo e avaliação" que "se articulam ao discurso de uma unidade nacional imaginada" (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 58). Destacam estes últimos autores que, no campo da discursividade, o que é visto como comum é sempre uma "produção-exclusão" e, assim sendo, "há sempre algo que ficará 'de fora', um exterior constitutivo" (p. 60).

Nesse sentido, entendemos que a forte midiatização de que a BNCC é a Base da Educação, impregna uma percepção de que a EJA estaria nela contemplada, como parte "Comum" do sistema nacional do ensino. Contudo, como viemos salientando, no texto da BNCC não se considera as especificidades a serem respeitadas no ensino de jovens, adultos e idosos. O que nos leva a entender, de uma forma positiva, que ela não contempla a modalidade EJA, tampouco, as diferenças dos jovens, adultos e idosos, seus estudantes.

Assim, para além de uma padronização das práticas curriculares na BNCC, há uma produção-exclusão da EJA, respingando, entre outros fatores, como citou o Professor D, "na redução da oferta" da modalidade e na "pouca visibilidade" da mesma. Tais fatores são apontados por Cavalcante (2019, p. 1133) como uma "desaparição das menções da EJA", dos documentos curriculares e da estrutura administrativa do Ministério da Educação, dos governos brasileiros de 2016 a 2022, que representou um retrocesso na modalidade.

Os comentários dos professores foram de vários tipos, mas encaminhados em uma comum perspectiva de defesa de que é necessário ouvir a comunidade escolar e os estudantes da EJA, desde a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas à elaboração de um currículo apropriado à modalidade. Ao contrário do que os professores ouviram ao longo de seus percursos formativos, entendemos que

eles dialogam e prezam por currículo elaborado coletivamente, que não seja reduzido apenas aos saberes escolares.

Especificamente sobre o currículo em Matemática, a Professora L elaborou o seguinte comentário:

> Dar sentido ao currículo de Matemática na escola básica envolve tensionar crenças que ainda se mantém cristalizadas em certas práticas docentes como, por exemplo, o papel atribuído à avaliação. Desse modo, penso na necessidade de o professor refletir sobre as questões que se fazem presente na sociedade, mas que ainda se mantêm distante das aulas de matemática como se ela estivesse isenta de discutir as contradições sociais existentes. Sendo assim, as ideias de um currículo organizado em rede podem nos dar pistas para uma sala de aula que seja inclusiva que rompa com o modelo de educação bancária que ainda se faz muito presente no cotidiano da escola. (Professora L).

Sabemos que é pouco provável que uma padronização ou, como se refere à Professora L, "crenças" "cristalizadas" seja capaz de dar conta do ensino na EJA. Como viemos salientando, são várias as diferenças que constituem os jovens, adultos e idosos, e as turmas de EJA as quais eles frequentam certamente são constituídas por costumes e culturas específicos. Segundo Xavier e Freitas (2021, p. 279), até "o arranjo da organização dos estudantes em grupos com a finalidade de eles se ajudarem tensiona sobre a prática curricular" no ensino de matemática, fazendo os professores circularem em sala de aula, desconstruindo, assim, o padrão de uma aula estática, do tipo explicação e aplicação de conteúdos.

Destacamos a chamada que a Professora L faz aos professores da modalidade, para refletir que a matemática precisa ser ensinada sob uma perspectiva crítica. Além disso, que é preciso "discutir as contradições sociais existentes" no ensino de matemática, como, por exemplo, de que aprender matemática é para poucos (GIRALDO, 2018), os saberes das experiências dos jovens, adultos e idosos, são distantes do que é ensinado na escola.

Em nossas leituras, essas e outras contradições sociais existem no ensino de matemática na EJA, sobretudo, em razão da pouca valorização empregada à história

de lutas sociais que encaminharam a emancipação da educação voltada aos jovens, adultos e idosos, no Brasil. Resquícios dessa pouca valorização resvalam na ainda percepção de que a quantidade de aulas na EJA tem que ser menor que no ensino regular, que o tempo de aula precisa ser reduzido, assim como os conteúdos.

Como aponta a Professora L, é possível que um currículo em rede seja um caminho à construção de um ensino de matemática mais condizente às realidades dos jovens, adultos e idosos. Acreditamos que se essa rede for elaborada por meio de uma participação qualitativa da comunidade escolar, como sugere o Professor C, possa encaminhar um sentido de currículo coletivo e flexível, capaz de contemplar práticas diferenciadas na EJA, como indica o Professor D.

Em linhas gerais, as conversas curriculares com os professores, nos indicam uma percepção de que eles compreendem que um currículo da/na EJA precisa ultrapassar a perspectiva de grade de conteúdos (SACRISTÁN, 2000), que têm a intenção de padronizar suas práticas em sala de aula. Trata-se de construir currículos na coletividade, com sentidos que considerem as especificidades dos jovens, adultos e idosos, bem como as suas diferenças.

Considerações Finais

Ao pensarmos uma formação de professores de matemática para atuarem na EJA, a presença da discussão da decolonialidade, pela via das atividades moldadas em perspectivas etnomatemáticas têm proporcionado reflexões a respeito da importância de proposta curriculares mais inclusivas para os estudantes. Elas têm permitido também maior aproximação entre a teoria e prática dos conteúdos selecionados, especialmente por facilitar a valorização e incorporação dos diferentes saberes e fazeres destes estudantes, nestas propostas.

Demos destaque, neste artigo, a uma das atividades apresentadas no curso de formação docente apoiado pela SBEM, a estrelada vida, na qual há espaços para estudo de conteúdos de diferentes áreas, mas também há, no mesmo grau de importância, espaços para as narrativas e descrições de conhecimentos provenientes das experiências de vida dos estudantes da EJA. Para Dias (2020), ela gera maior visibilidade às histórias das pessoas, gera também uma melhor

percepção do estudante a respeito das razões de estarem estudando aqueles conceitos.

Além disso, no artigo foram destacadas algumas falas dos docentes que participaram do curso, nas quais nos foi possível analisar a compreensão de currículo de que, em perspectivas decolonialistas, seja plural, e que seja, é claro, muito mais abrangente que uma simples grade de conteúdos, como apresentado em alguns documentos curriculares. Trata-se de uma compreensão com a qual corroboramos e de um sentido de currículo que queremos construir na educação de jovens, adultos e idosos.

Conforme destacamos anteriormente, na época em que a SBEM incentivou, via edital, o oferecimento de cursos de formação docente, este foi o único voltado à EJA. A esta informação, acrescentamos a organização de um coletivo de docentes, incluindo pesquisadores que têm estudos voltados à EJA, que teve início neste mesmo curso, da criação de um Grupo de Trabalho (GT) dentro da SBEM que seja específico dessa modalidade.

Fundada em 1988, a SBEM agrega estudantes, docentes e pesquisadores da área da Educação Matemática, e afins, conta atualmente com 15 diferentes GT, mas nenhum deles com destaque para a EJA. Tal percepção levou os participantes do curso a iniciarem um movimento de busca por maior visibilidade desta modalidade dentro da entidade que os representa. Como uma das primeiras ações, no I Simpósio Brasileiro de Educação Matemática com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas[4], coletamos assinaturas de docentes e demais interessados em contribuir com a criação do GT, bem como, com a visibilidade da EJA.

Acreditamos que a criação desse GT na SBEM pode reiterar a urgência de pensar currículos outros e matemáticas outras na EJA. Além de, futuramente, gerar mais análises relacionadas as ideias de currículos decolonialistas em matemática, assim como de diversas outras ideias levantadas neste artigo.

[4] O evento ocorreu de forma presencial, nos dias 18 e 19 de novembro de 2022, no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP). Página oficial do evento: https://www.even3.com.br/edumateja/. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

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

CLARETO, S. Conhecimento. Inventividade e experiência: Potências do pensamento Etnomatemático. *In*: FANTINATO, M. C.; VARGAS FREITAS, A. A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 18, Edição Esp., p. e021036, 2021. DOI: https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id629. Acesso:10 fev. 2023.

D´AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 2001.

DIAS, J. C. M. **"A gente nunca acha que é demais aprender"**: Educação de Jovens e Adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-RJ, 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. *In*: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (org.) **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004, pp. 419-431.

FANTINATO, M. C. A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. **Rev. Bras. Educ.**, Brasília, v. 27, pp. 109-124, 2004.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V. A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 18, Edição Esp., pp. e021036, 2021. DOI: https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id629. Acesso em: 11 fev. 2023.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, pp. 104-124, 2020.

FREITAS, A. V. (org.). **Questões curriculares e Educação matemática na EJA**: desafios e propostas. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

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

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Cienc. Cult**. [On-line]. 2018, v. 70, n.1, pp. 37-42. DOI: http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100012. Acesso em: 12 fev. 2023.

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

KNIJNIK, G. "A vida deles é uma matemática": regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1 pp. 56-61, 2006.

KNOPP, I.; GIRALDO, V.; ARAÚJO, V. H. Q.; NETO, C. D. C. Formação inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas dos estudantes. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 9, n. 19, p. 74–94, 2020.

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

MALDONATO-TORRES, N. Thinking through the decolonial turn: post-colonial interventions in theory, philosophy and critique - an introduction. Transmodernity: **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 2, 1-15, 2007.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. A etnomatemática no encontro entre práticas e saberes: Convergências, tensões e negociação de sentidos**. Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 55-70, 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

POWELL, A. B.; FRANKENSTEIN, M. **Ethnomathematics**: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education, Albany: State University of New York, 1997.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v.23, n. 50, pp. 51-69, 2017.

RIBEIRO, W. G.; FREITAS, A. V. Pensando em diferenças e em educação nas disputas pela Base Nacional Comum Curricular. *In:* FREITAS, A. V. (org.). **Questões curriculares e educação matemática na EJA**: desafios e propostas. Jundiaí: Paco, 2018, pp. 37-55.

RODRIGUES, A.; GARCIA, A. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. **Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 9, n. 3, pp. 423-437, 2016.

RODRIGUES, R. L. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. *In:* SOARES, L. et al. (org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas, Educação do Campo Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena, Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 44-59.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, v. 29, pp. 29-45, 2007.

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

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 12, n. 1, pp. 9-28, 2021.

SILVA, M. A. **Currículo de Matemática do Ensino Médio**: em busca de critérios para escolha e organização de conteúdos, 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SBEM. Proposta do curso de extensão - Educação de Jovens e Adultos: saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática. Elaborada pelo Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THEES, A. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. **Revista de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 18, n. Edição Esp., pp. e021048, 2021. DOI: https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id629. Acesso em: 12 fev. 2023.

XAVIER, F. J. R.; FREITAS, A. V. Cotidianos na EJA da zona rural cearense: construindo currículos e interrogando a docência em Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, pp. 265-282, 2021.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Francisca Joelma Xavier de Oliveira

Submetido em 23/02/2023 **Aprovado em 05/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)