

## PRÁTICAS DOCENTES EM MATEMÁTICA NA EJA DO INTERIOR DO CEARÁ

**Mathematics teaching practices for Youth and Adult Education in Ceará state's countryside**

Francisco Josimar Ricardo Xavier  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
[josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)

Adriano Vargas Freitas  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
[adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)

### Resumo

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação que teve como foco a modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Com ele objetivamos discutir acerca dos fatores que influenciam sobre as construções das práticas docentes de professoras que lecionam Matemática na EJA em um município do estado do Ceará. Utilizamos de narrativas como instrumentos de construção de dados, que foram captadas por meio de entrevistas realizadas com cinco professoras, cujos materiais analisamos à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que as práticas docentes são representadas como ações planejadas com a intencionalidade pedagógica de articular as realidades dos jovens, adultos e idosos, aos conteúdos curriculares. Os momentos de Planejamento pedagógico, Formação de professores, a seleção de conteúdos curriculares, alguns materiais didáticos e as especificidades dos estudantes, são alguns fatores que orientam a construção das práticas docentes em Matemática das professoras. Concluímos, assim, haver uma padronização das práticas docentes das professoras no sentido de encaminhar suas aulas para dar conta dos conteúdos curriculares. Analisamos que esta padronização, além de envolver os fatores citados, é encaminhada por um sentido de currículo como organizador dos conteúdos, da estrutura curricular, bem como de suas ações em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Práticas docentes. Ensino de Matemática.

### Abstract

This article presents the results of a Master's degree in Education research that focused on the Youth, Adult and Elderly Education (EJA) modality. With it, we aim to discuss the factors that influence the construction of teaching practices of teachers who teach Mathematics in EJA in a city in the state of Ceará. We used narratives as data construction instruments, which were collected through interviews with five teachers, whose materials we analyzed in the light of Discursive Textual Analysis. The results indicate that teaching practices are represented as planned actions with the pedagogical intention of articulating the realities of young people, adults and the elderly, to the curricular contents. The moments of pedagogical planning, teacher training, selection of curricular contents, some teaching materials and the specificities of the students, are some factors that guide the construction of the teaching practices in Mathematics of the teachers. We conclude, therefore, that there is a standardization of the teachers' teaching practices in order to direct their classes to cover the curricular contents. We analyze that this standardization, in addition to involving the factors mentioned, is directed by a sense of curriculum as an organizer of the contents, the curricular

structure, as well as its actions in the classroom.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teaching practices. Mathematics Teaching.

## PARA COMEÇO DE CONVERSA

Neste artigo trazemos alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação<sup>1</sup>, em que discutimos as influências do ensino de Matemática sobre as permanências de estudantes na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), em uma escola pública municipal do interior do Ceará. Para fins deste texto, tratamos das práticas docentes em Matemática, construídas pelas professoras da EJA dessa escola.

Optamos por discutir sobre as práticas docentes em Matemática na EJA, tendo em vista a escassa produção acadêmica que tome como foco a região Nordeste do Brasil contemplando a referida temática (Freitas, 2013). Assim, ao trazer uma escola do Ceará como *locus* de pesquisa, entendemos que a pesquisa se justifica por contribuir ao estreitamento de uma lacuna de estudos que contemplem as práticas docentes no ensino de Matemática na educação voltada para jovens, adultos e idosos, nessa região.

Com a pesquisa, tratamos de responder a seguinte problemática: Quais fatores influenciam as práticas docentes em Matemática construídas pelas professoras da EJA de um município do estado do Ceará? A investigação foi desenvolvida sob uma perspectiva de pesquisa qualitativa (Minayo, 2009), cujo objetivo foi compreender os fatores que influenciam a construção das práticas docentes de professoras que ensinam Matemática na EJA, em um município do estado do Ceará.

Com o interesse de buscar respostas para essa problemática, optamos por ouvir as professoras que ensinam Matemática em turmas do Ensino Fundamental da EJA de uma escola pública municipal. Como instrumento de construção de dados, captamos as narrativas (Delory-Momberger, 2012) dessas professoras, por meio de entrevistas, cujos materiais analisamos sob uma Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Organizamos o artigo em seções. Na primeira, tratamos “Sobre as práticas docentes”. Em seguida, discutimos “Como desenvolvemos a pesquisa”. Na sequência, apresentamos “As professoras que ensinam Matemática na EJA”. Discutimos os resultados na seção “As narrativas das professoras da EJA”, que está organizada nos tópicos “As

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi desenvolvida entre 2017 e 2019, no âmbito do Grupo de Pesquisa em EJA (GPEJA) e do Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF).

influências que orientam as construções das práticas docentes das professoras” e “As construções das práticas docentes em Matemática na EJA”.

## **SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**

O interesse em discutir as práticas docentes das professoras se deu em razão de que, em nosso estudo, percebemos que tais práticas exercem influências sobre as permanências dos estudantes jovens, adultos e idosos, nas turmas de EJA. De diferentes maneiras, esses estudantes narraram frequentar escola por conta que “gosto do ensino da professora”, a “professora ensina bem” ou para aprender a “matemática de caneta” (Xavier, 2019, p. 134).

As narrativas dos estudantes podem ser consultadas no texto da dissertação (Xavier, 2019). Para fins deste artigo, tratamos das narrativas das professoras, focando em discutir os fatores que influenciam na construção de suas práticas docentes no ensino de Matemática na EJA.

Frisamos que entendemos as práticas docentes como as ações elaboradas pelas professoras com a intencionalidade pedagógica de possibilitar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo, inclusive, para a constante reflexões críticas de seus próprios trabalhos pedagógicos (Franco, 2016). Isto é, são ações que se materializam nos espaços educativos e têm relação direta também com os processos de ensino, com as maneiras que as professoras desenvolvem suas estratégias didáticas e seus modos de ensinar.

Dialogamos com a perspectiva de Franco (2016, p. 536) e compreendemos, assim como esta autora, que as práticas docentes emergem da “multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Elas são fruto das decisões, princípios e estratégias, seus ingredientes estruturantes, e precisam ser percebidas na totalidade em que se encontram a escola, o ensino e a educação. Para a referida autora, tais decisões incluem os aspectos pedagógicos, em que o professor se volta a responder, dentre outras questões: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Contemplam também aspectos mais de cunho prático: Quais materiais pedagógicos utilizar para ensinar? Quais técnicas preciso mobilizar para ensinar determinado estudante?

Nas narrativas das professoras da EJA, em geral, elas explicitam falas que direcionaram nossas interpretações como respostas para algumas dessas questões. Sobretudo quanto a maneira de ensinar para jovens, adultos e idosos, elas sinalizam

precisar serem cautelosas, inclusive, no tom de fala, especialmente quando se trata de discutir um erro do estudante. Assim, compreendemos que as práticas docentes dessas professoras que lecionam na EJA, precisam ser específicas em respeito às diferenças que marcam os estudantes e as suas histórias de vida com a escola.

Quanto às práticas docentes no ensino de Matemática construídas na EJA, de acordo com Freitas (2013), elas exercem influência sobre o sentimento de autoeficácia dos estudantes. Esta autoeficácia poderia ser verificada, por exemplo, em atividades envolvendo situações cotidianas, no qual eles se sentem mais confiantes quando compreendem o contexto de um problema matemático apresentado e passam a se sentir capazes de resolvê-lo.

Ainda segundo Freitas (2013), o sentimento de autoeficácia entre os estudantes da EJA se dá pelo fato de eles serem sujeitos que quase sempre buscam o retorno à escola por interesse próprio, por isso já estariam motivados em desenvolver as atividades e expor-se com menor receio de errar. Isso nos permite entender a boa receptividade dos estudantes das turmas pesquisadas, em participarem de atividades expositivas, tais como, a apresentação oral, a exposição de cartazes e a leitura coletiva, em na sala de aula. Eles mostraram ter pouco medo de errar, entretanto, como narram as professoras, as suas abordagens diante de um erro matemático dos estudantes precisam ser cautelosas.

Consideramos importante destacar que diversos estudos relacionados às práticas docentes na EJA ressaltam a necessidade de os professores considerarem o erro dos estudantes como um certo conhecimento que se mostrou inadequado na situação avaliada (Carvalho, 2001; Araújo; Santos, 2009; Ramos; Flores, 2010). Nessa concepção, o estudo dos erros pode proporcionar aos professores da EJA perceber quais caminhos pedagógicos e quais estratégias didáticas são mais convenientes para que o processo de aprendizagem dos estudantes siga adiante.

Alguns desses estudos que abordam o erro em Matemática citam ainda a percepção de que os estudantes da EJA, ao lidarem com abordagens mais próximas de seu cotidiano, mobilizam conhecimentos construídos a partir de suas experiências pessoais. Destacam a importância de se trabalhar a Matemática de forma interdisciplinar, em atividades que possibilite o estudante perceber uma utilidade prática da Matemática em sua vida.

A ideia de mobilizar situações cotidianas e trabalhar com a interdisciplinaridade,

são alguns pontos levantados pelas professoras sujeitas de nossa pesquisa, e sobre os quais tratamos em seção posterior deste artigo. Antes, porém, destacamos o percurso metodológico que desenvolvemos a pesquisa.

## **COMO DESENVOLVEMOS A PESQUISA**

A busca por respostas à problemática levantada e o interesse de alcançar o objetivo proposto, nos levaram a desenvolver um estudo do tipo pesquisa qualitativa, posto que intencionamos compreender os significados do fenômeno estudado (Minayo, 2009). Das etapas que compuseram o estudo, discorreremos aqui sobre a entrada em campo, com o propósito de captar as narrativas das professoras da EJA, e a análise de material construído.

Para fins de captação das narrativas das professoras utilizamos como suporte um roteiro de entrevista do tipo aberta. Frisamos que entendemos entrevista à luz dos estudos de Gil (2008, p. 109), enquanto um instrumento de pesquisa em que “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação”.

O roteiro foi elaborado com apontamentos gerais e específicos para cada professora, tendo em vista que, em razão das observações realizadas em suas turmas, já as conhecíamos e sabíamos de parte de suas histórias. Assim, especificamente com o interesse de compreender suas práticas docentes, seguimos indagando sobre como elas elaboram as aulas de Matemática na EJA, os suportes que elas usam nessa construção e os fatores que influenciam a elaboração de suas aulas.

Ao colocar as narrativas das professoras como centro das discussões sobre suas práticas docentes, procurando compreendê-las em seus contextos, dialogamos com o sentido de narrativas de si, sugerido por Delory-Momberger (2012). Para esta autora, cada sujeito possui uma história que, ao expressá-la, ele estaria narrando sobre si mesmo, sendo construtor de sua biografia que, mesmo sendo específica, mostra-se contextual a uma narrativa de mundo, que é coletiva.

Estas narrativas de si e de mundo estariam, segundo Delory-Momberger (2012, p. 117), integradas pelas “representações que os indivíduos possuem de sua existência coletiva e individual, e a relação que eles mantêm com seu contexto sócio-histórico e com sua própria história”. Mobilizamos, dessa forma, o entendimento de narrativa como gênero

discursivo “que *dá lugar*” (Delory-Momberger, 2011, p. 341, grifo da autora) às histórias e memórias de cada professora.

Destacamos que os encontros das entrevistas foram videografados, e realizados em lugares e horários definidos pelas professoras, que foram selecionadas em razão de suas disponibilidades para ceder as entrevistas e de suas experiências em turmas de EJA. A transcrição desses encontros ocorreu sem uso de qualquer aplicativo, a partir dos seguintes procedimentos: assistimos os vídeos, observando e anotando os detalhes das falas, dos tons de vozes e dos espaços onde ocorreram esses encontros, e transcrevemos as narrativas.

Analisamos as narrativas por meio de processos de leituras semânticas<sup>2</sup> conduzidas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é indicada por Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34) como técnica de análise que, dispondo de processos de seleção de textos, unitarização e categorização das temáticas conduzidas em uma pesquisa, se interessa por mostrar uma compreensão sobre um fenômeno estudado. No caso, o fenômeno estudado trata-se das práticas docentes em Matemática construídas pelas professoras da EJA.

Seguindo as sugestões de Moraes e Galiuzzi (2016), iniciamos o processo de unitarização destacando algumas palavras e expressões das narrativas das professoras, tais como: adaptação, conteúdos, livros didáticos, atividades complementares, Formação de professores, Planejamento pedagógico, entre outras. Agrupamos tais palavras e expressões nas seguintes temáticas: “Práticas docentes”, “Currículos”, “Matemática/Etnomatemática” e “Permanência” (Xavier, 2019, p. 50).

Após este agrupamento seguimos com novas leituras, agora dos textos por unidades temáticas, de modo a compreendê-las nos contextos das narrativas. Nesta etapa, percebemos, por exemplo, que ao falar sobre as práticas docentes as professoras relacionavam ao currículo, ou compreendiam que estas práticas influenciam nas permanências dos estudantes nas turmas de EJA. Desta forma, optamos por realizar a categorização (Moraes; Galiuzzi, 2016) com aproximações entre as unidades temáticas. Trabalhamos com as seguintes categorias: “Prática docente e permanência”, “Prática docente e Currículo”, e “Matemática/Etnomatemática” (Xavier, 2019, p. 51).

---

<sup>2</sup> Para a organização de nossas temáticas utilizamos a leitura semântica que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 81) fundamenta-se “no estudo da significação das palavras e das frases que os textos possibilitam construir”.

As análises das narrativas somadas às nossas interpretações e aportes teóricos sobre práticas docentes, conduziram os resultados, apresentados posteriormente na seção “As narrativas das professoras da EJA”, que também compõe este artigo. Antes de apresentá-los, na seção a seguir, destacamos os perfis das professoras da EJA.

## AS PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EJA

O nosso contato com as professoras da EJA teve início em 2017 e se dá até os dias atuais, pois, o Grupo de Pesquisas em EJA (GPEJA) tem ofertado cursos de extensão e desenvolvido outros estudos que as têm como integrantes. Entretanto, a captação das narrativas aqui discutidas ocorreu ao longo de 2018, ano em que a escola em que as professoras entrevistadas lecionavam tinha cinco turmas de cursos presenciais de EJA, do tipo multisseriadas, estando, cada turma, sob a responsabilidade de uma dessas professoras.

O roteiro das entrevistas contou com perguntas sobre informações pessoais das professoras, como, idade, formação acadêmica, tempo de que leciona, tempo em que leciona na EJA e as autodeclarações em relação às suas etnias e gênero, as quais observamos no Quadro 1. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de participação na pesquisa, contudo, optamos por nos referir a elas com a simbologia “Pn”, em que “P” significa “Professora” e “n”, um numeral atribuído para cada uma delas, com a finalidade de diferenciá-las ao longo do texto.

**Quadro 1:** Perfis das professoras entrevistadas.

<b>Sujeita</b>	<b>Idade</b>	<b>Etnia</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo que leciona</b>	<b>Tempo que leciona na EJA</b>
P1	25 anos	Branca	Licenciatura em Ciências Biológicas; Cursando especialização em Ensino de Biologia.	03 anos	02 anos
P2	48 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia.	20 anos	06 anos
P3	39 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia; Cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos.	20 anos	05 anos
P4	29 anos	Branca	Licenciatura em Pedagogia.	07 anos	01 ano
P5	60 anos	Branca	Licenciatura em História; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.	20 anos	06 meses

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores.

As informações do quadro acima apresentam que três professoras possuem formação em licenciatura em Pedagogia, são elas P2, P3 e P4. Destas, a professora P3 estava, em 2018, cursando especialização em “Educação de Jovens e Adultos”. A docente P1 é formada em licenciatura em Ciências Biológicas e estava, naquele mesmo ano, cursando especialização em “Ensino de Biologia”. Já a docente P5 era licenciada em História, com especialização em “Metodologia do Ensino Fundamental e Médio”.

Com exceção de P3, as demais docentes não possuíam quaisquer cursos voltados à educação de jovens, adultos e idosos. Este fato não as impedia de lecionar, pois, de acordo com a legislação educacional vigente, para o exercício da função docente, aos profissionais da Educação Básica, exige-se uma formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 1996, p. 26).

Vale ressaltar que, de uma forma geral, ainda convivemos com a existência de preconceitos sobre a formação e a atuação do professor na EJA, e que chegam a gerar a desvalorização de seu trabalho, devido ao fato de lidarem com estudantes desfavorecidos (Freitas, 2013). Há ainda a percepção de que pela EJA ter sido marcada pela filantropia, ou por docentes leigos, ela é uma escolarização menor, que poderia ser simplificada, e o profissional que nela atua não precisaria de formação específica. Consideramos que tais preconceitos podem ser causa e, às vezes, também efeito dos poucos espaços ofertados aos cursos de formação dessa área, dentre outros motivos.

Frisamos que a Secretaria de Educação do município pesquisado (SEDUC), oferece mensalmente as “Formações de Professores”, que são momentos do tipo formação em serviço. Neles, as professoras da EJA se encontram com professores formadores da própria SEDUC, para discutirem estratégias de práticas docentes, conteúdos a serem trabalhados em cada mês e formas de avaliação. Além disso, recebem atividades impressas, as quais podem desenvolver suas aulas.

No âmbito das escolas, as professoras participam mensalmente de momentos de Planejamentos pedagógicos, que acontecem sob a orientação da coordenadora pedagógica da EJA. De acordo com as suas narrativas, nestes momentos elas constroem algumas atividades e estudam direcionamentos pedagógicos de como podem proceder em suas aulas.

Destacamos que, no município pesquisado, independentes da formação acadêmica, as professoras da EJA desenvolvem a função de polivalente, isto é, são responsáveis por

lecionar as disciplinas específicas e alfabetizar alguns dos estudantes. Além disso, algumas delas, como a P5, acumulava a função de ser responsável por questões administrativas do prédio anexo da escola em que a sua turma de EJA funcionava.

Entre as docentes, apenas P5 era efetivada na rede municipal, possuindo uma matrícula na escola pesquisada desde 1998. Sua experiência concentra-se em turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta professora relatou que, por questões administrativas e em conversa com a gestão da escola, em agosto de 2017, teve sua matrícula ampliada para lecionar em uma turma de EJA, onde estava há seis meses.

As demais professoras possuem contrato temporário na rede municipal e, antes de 2018, já estavam na escola pesquisada: P1 lecionava desde 2016 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, lecionava Biologia em turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na cidade. P2 lecionava desde 2012 em turmas de EJA, tendo experiências anteriores no projeto Alfabetização Solidária (AlfaSol) e em turmas da Educação Infantil. P3 lecionava desde 2013 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, em turmas da Educação Infantil. Já P4 retornou à escola em 2017, para lecionar na EJA, mas nela já havia ensinado em turmas da Educação Infantil, em anos anteriores.

Em geral, compreendemos haver uma heterogeneidade nos perfis das professoras. Analisamos que suas formações acadêmicas, os tempos que elas lecionam na EJA, e suas experiências em outras modalidades de ensino, podem influenciar nas maneiras de elas entenderem as questões relativas ao ensino de jovens, adultos e idosos. Tais influências serão apresentadas e discutidas na seção seguinte, em que trazemos alguns resultados e discussões da pesquisa.

## **AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EJA**

Nesta seção apresentamos discussões envolvendo as análises das narrativas das professoras sobre suas práticas docentes. Nela destacamos os tópicos em que discorremos sobre as influências que orientam a elaboração dessas práticas e as estratégias didáticas que as professoras enunciam construir para executarem suas aulas de Matemática na EJA.

### **As influências que orientam as práticas docentes das professoras**

Neste tópico trazemos excertos de algumas narrativas das professoras, em que podemos compreender um panorama de como elas constroem suas aulas na EJA e, a partir das quais discutimos os fatores que influenciam sobre suas práticas docentes. As narrativas analisadas neste tópico foram captadas como respostas das professoras para a pergunta *Como você elabora suas aulas para a turma de EJA?*

De P1 obtivemos a seguinte narrativa:

Quando eu vou planejar eu começo pela EJA I. Como os alunos da EJA I estão começando agora a conhecer as letrinhas e tudo, eu tento pegar uma atividade diferenciada. Por exemplo, se for Ciência, a partir da EJA II eu tento pegar o mesmo tema e aplicar com todos, só que cada um com a sua dificuldade. Isso foi pensado junto no Planejamento pedagógico. A gente achou 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.

Na fala acima, percebemos que P1 mostra-se uma docente preocupada com as especificidades dos estudantes de sua turma. Preocupação que a leva pensar uma “atividade diferenciada” para os que estão no nível de Alfabetização (EJA I), e a construir a estratégia de unificação dos estudantes dos demais níveis, em torno de um mesmo tema a ser trabalhado na aula, mas ainda assim, buscando respeitar a “dificuldade” de cada um.

As ações enunciadas por P1 retratam claramente o desafio que é lidar com uma sala multisseriada, além de representar a importância de o professor da EJA conhecer a sua turma para, então, “adaptar” as atividades e materiais pedagógicos às realidades dos estudantes. Estas ações se repetem nas falas das demais professoras, como P1 indica, “isso foi pensando junto no Planejamento pedagógico”, momento de estudos que ela participa junto com as professoras da EJA da escola pesquisada.

Destacamos as palavras “planejar”, “Planejamento pedagógico”, “atividade diferenciada” e “conteúdos”, a partir das quais percebemos que a narrativa de P1 encaminha um sentido de prática docente que tem a finalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos curriculares (Franco, 2016). Não se trata, no caso de P1, de uma prática impensada, mas, conscientemente construída e planejada sob o direcionamento dos momentos de estudos nos Planejamentos pedagógicos.

O “plano” e “atividades” são evidenciados também na narrativa de P2, elaborada como resposta à pergunta sobre como elabora suas aulas na EJA:

Eu tenho o plano 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 a turma.

A narrativa de P2 reitera o desafio de lecionar em uma sala multisseriada, além de retratar que a organização de suas aulas parte também das diferenças entre os estudantes, marcadas pelos níveis de EJA. Encaramos como importante e necessária as formas que esta professora lida com as diferenças em sua turma, por exemplo, o fato de ela selecionar algumas partes do livro de Português e utilizar atividades complementares, levando em consideração as especificidades dos estudantes. A unificação destes é uma marca da prática docente de P2, conforme ela esclarece ao falar da atividade de leitura e interpretação.

Da narrativa de P2 destacamos as palavras “plano”, “seleciono”, “atividades complementares”, “conteúdos” e “unifico”. Estabelecemos aproximações iniciais com o sentido de prática docente percebido na fala de P1. Contudo, ao sinalizar o livro na expressão “Não uso o livro todo e trago muitos textos”, P2 retrata que sua prática docente se orienta pelo material didático, mas, no seu entender, o conteúdo do livro mostra-se um pouco distante da realidade de sua turma, daí sua ação de selecionar algumas partes dele.

O “livro” também é enunciado na seguinte narrativa de P3:

Primeiro a gente tem que ver os conteúdos dos livros para, em seguida, colocar no plano de aula, mas observando de que forma os conteúdos vão chegar até o aluno. Tem que começar, por exemplo, na Matemática, do básico. Eu não posso colocar um conteúdo para um aluno sem saber se ele tem aquela base, por isso que é importante ter esse plano escrito, passo a passo, com todos os objetivos da aula.

Na fala da docente P3 compreendemos o destaque que ela dá ao planejamento da aula partindo dos conteúdos do livro didático, mas, que, conforme por ela expressado, é necessário o professor também construir estratégias didáticas percebendo “de que forma os conteúdos vão chegar até o aluno”. Esta fala de P3 nos permite entender um sentido de prática docente análogo aos de P1 e P2, qual seja, o de considerar os estudantes e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, como centro de suas ações em sala de aula.

Além deste sentido, a narrativa de P3 nos encaminha à compreensão de que sua prática docente é construída sob uma perspectiva de linearidade que valoriza o rigor em

seguir determinadas sequenciação de ações. Esse sentido é entendido quando P3, tomando a Matemática como exemplo, informa que deve começar pelo conteúdo “básico”.

Da narrativa de P3 destacamos as palavras “conteúdos”, “livros” e “planos de aula”, em que percebemos aproximações com as falas das professoras analisadas anteriormente. Esta docente enfatiza a relevância de o professor dispor de um “plano escrito” apresentando os “objetivos da aula” e indica organizá-la como um “passo a passo”. Entendemos que P3 pouco considera que a prática docente está imersa na complexidade que é o contexto educativo, e que, assim como as aprendizagens dos estudantes, incluindo a dos saberes matemáticos, elas “ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos” (Franco, 2015, p. 604).

Na expressão “Eu não posso colocar um conteúdo para um aluno sem saber se ele tem aquela base”, entendemos que P3 se mostra preocupada em conhecer os saberes dos estudantes para, então, encaminhar suas aulas. Preocupação que converge à sua fala anterior, em que destaca “a forma” como os conteúdos chegarão aos estudantes.

O “contexto dos estudantes” é sinalizado na narrativa de P4, que nos disse:

Eu elaboro as minhas aulas muito em cima da realidade do aluno, o contexto no qual ele vive. Por exemplo, se eu vou aplicar um ditado em sala de aula, eu procuro palavras que seja do contexto deles e que tenha relação com o conteúdo, de modo que seja mais atrativo para eles.

Da narrativa de P4 destacamos as palavras “contexto” e “conteúdo” que, em nossas perspectivas, convergem a um mesmo sentido de prática docente analisado nas falas das professoras anteriores. Além disso, a relação estabelecida por P4, quando diz trabalhar “em cima da realidade do aluno, o contexto no qual ele vive”, demonstra o desafio que é construir uma prática docente sem perder de vista as especificidades dos estudantes, os conteúdos curriculares e a complexidade que é o contexto educativo (Franco, 2016).

O sentido de “base” relacionado aos saberes dos estudantes é apontado por P5:

Eu separo por etapa, os alunos, os conteúdos. O aluno que não está sabendo, eu tenho o zelo de ficar na base, e tentar fazer o possível, brincando, mostrando figurinhas, joguinhos, letrinhas, para ele se desenvolver. Eu ensino de uma maneira para não assustar.

Entendemos que, igualmente a P3, a docente P5 sugere aos professores da EJA conhecerem um possível nível inicial de conhecimento dos estudantes para, então, elaborar

estratégias didáticas. Dessa maneira, analisamos que P5 centra sua prática docente na aprendizagem dos estudantes em adquirir os conteúdos curriculares.

Contudo, as estratégias didáticas citadas por P5 de ir “brincando, mostrando figurinhas, joguinhos, letrinhas”, nos encaminham à percepção de que esta professora possui uma visão infantilizada dos jovens, adultos e idosos, estudantes de sua turma. É possível que esta visão infantilizada seja resquício das experiências de P5 em turmas da Educação Infantil e, por consequência, de sua pouca experiência na EJA, conforme ele informou ser de apenas seis meses.

Entretanto, ressaltamos que é preciso haver um cuidado no tratamento dos jovens, adultos e idosos, bem como na adaptação de estratégias didáticas a eles destinadas, para não cairmos em truísmos de qualquer tipo de atividade contribui para suas aprendizagens. Cabe-nos estar cientes de que a lida com o público de jovens, adultos e idosos, que estão nas turmas da EJA, exige que o docente seja “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (Brasil, 2000, p. 56).

Na narrativa de P5 destacamos a expressão “Eu separo por etapa, os alunos, os conteúdos”, que nos informa os critérios de organização por ela tomados para elaborar suas aulas na EJA. Ao citar “os alunos”, entendemos que P5, assim como as outras professoras, organiza as aulas a partir dos níveis de EJA dos estudantes de sua turma.

Em geral, compreendemos que as práticas docentes das professoras se encaminham no sentido de possibilitar aos estudantes da EJA aprenderem os conteúdos curriculares propostos, possivelmente, pela política educacional municipal. Trata-se de práticas docentes que contemplam as intencionalidades pedagógicas (Franco, 2015), e os contextos das turmas de EJA, das especificidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, dando conta dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares.

Ao responderem à questão central, as professoras se utilizam de exemplos para esclarecer os sentidos que algumas palavras são tomadas em suas narrativas. Tais exemplos foram essenciais para analisarmos algumas estratégias didáticas que elas constroem quando em sala de aula, como a “unificação”/“separação” dos estudantes por níveis EJA, além da organização das construções de suas aulas pela seleção de alguns materiais pedagógicos e conteúdos que, em suas perspectivas, adequavam-se mais às realidades das turmas. Entretanto, nenhuma das docentes deu indício de como avaliam suas aulas.

Em linhas gerais, entendemos que os momentos de Planejamentos pedagógicos, os livros didáticos e os conteúdos curriculares são alguns dos fatores que orientam as construções das aulas das professoras da EJA e, logo, abrangem os sentidos de suas práticas docentes. Destacamos também que as professoras tomam as realidades dos estudantes como ponto de partida de suas ações, com a finalidade pedagógica de lhes oferecer uma aprendizagem mais próxima aos seus contextos.

### **A construção das práticas docentes em Matemática na EJA**

Neste tópico discutimos sobre os fatores incidem sobre as práticas docentes das professoras, especificamente nas aulas de Matemática. Para isso, trazemos discussões envolvendo as análises de excertos das narrativas das professoras para a pergunta *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

A professora P1 nos deu a seguinte resposta:

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.

A narrativa de P1 reitera que ela organiza suas aulas a partir das especificidades dos estudantes, tomando, para isso, os níveis de EJA em que eles se encontram. Salientamos que, assim como a turma de P1, as turmas das demais professoras são do tipo multisseriadas, formadas por estudantes dos níveis EJA I, II, III e IV, em uma mesma sala de aula.

Percebemos que a estratégia didática de unificação dos estudantes de um mesmo nível de EJA é encaminhada por P1 também nas aulas de Matemática, nos diz ela: “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”, além do foco de suas ações em sala de aula ser mais os conteúdos, como por exemplo, a “multiplicação”, “as contas simples”.

Da fala de P1 destacamos as palavras “livro”, “conteúdo” e “atividade da internet”, estas últimas possivelmente são as mesmas “atividades diferenciadas” por ela citadas. Estas palavras, tomadas no sentido da narrativa de P1, reforçam os fatores que influenciam sobre a construção de sua prática docente e especificamente, sua prática docente matemática.

A referida professora traz a “Formação de professores”, em uma clara declaração

de que este momento de estudo, onde se oferece “material”, influencia sua prática docente em Matemática. Isso no permite compreender que essa “Formação de professores” também orienta as práticas docentes das demais professoras, tendo em vista que estes momentos são oferecidos pela SEDUC a todos os docentes da rede pública municipal de ensino.

A professora P2 cede a seguinte narrativa explicando sobre as aulas de Matemática:

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 como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas.

Ao indicar “eu levo coisas da vida dos estudantes”, P2 encaminha uma narrativa coerente com a expressada no tópico anterior, onde analisamos que ela centra sua prática docente nas especificidades de sua turma e nas formas que os conteúdos devem chegar aos estudantes. Contudo, ao sinalizar que leva exemplos das vidas dos estudantes no intuito de “ser mais prático”, entendemos esta praticidade sob duas perspectivas: uma ligada à possível facilidade de a professora encaminhar suas aulas, e outra, ligada à possível contextualização dos conteúdos matemáticos “contas de adição, subtração” e “multiplicação” aos momentos de suas aulas.

Empregamos destaque a expressão “dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas”. Ao indicar “elaborando”, entendemos que a prática docente em Matemática de P2 é conscientemente construída com a finalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos curriculares. Além disso, essa professora é clara em dizer que faz uma avaliação de suas aulas. Isso nos permite compreender que ela se encontra em constante “vigilância crítica”, se “testando e refletindo” (Franco, 2016, p. 160) sobre o seu fazer pedagógico.

Percebemos aproximações dessa narrativa com a de P3, expressada em sua resposta:

Assim, a Matemática eu sempre procuro revisar os conteúdos que já foram passados e colocar novos desafios. Quando eles chegam nas operações básicas, que eu vejo que eles já estão conseguindo, eu já trago um novo conteúdo para que eles consigam fazer. No caso, eu já vou aumentando o nível de conhecimento, de acordo com o que eles vão conseguindo.

Tais aproximações se dão no sentido de que P3, assim como P2, mostra-se em

constante reflexão crítica de suas ações em sala de aula e das intencionalidades pedagógicas elaboradas para serem atingidas nas aulas. A narrativa de P3 indica que ela avalia as aprendizagens dos conteúdos matemáticos dos estudantes e, ao perceber “que eles já estão conseguindo” ela inclui “um novo conteúdo para que eles consigam fazer”.

Segundo Franco (2016), o constante movimento de pensar uma intencionalidade pedagógica à ação da prática docente em sala de aula e o movimento de reflexão sobre esta prática, são indissociáveis ao saber-fazer dos professores. O reconhecimento destes movimentos nas ações das professoras pesquisadas nos possibilita interpretar suas práticas docentes em Matemática como sendo tecida pedagogicamente com a finalidade de contribuir ao processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Da narrativa de P3 destacamos as palavras “conteúdos”, “operações básicas” e a expressão “eu já vou aumentando o nível de conhecimento” que, em nossa perspectiva, sinalizam um sentido de prática docente em Matemática que procura articular aquisição de conteúdos curriculares de Matemática às especificidades dos estudantes.

Os saberes e as especificidades dos estudantes da EJA são mencionados por P4:

Da matemática, tem uma curiosidade, os alunos da EJA eles são muito bons de cálculo de cabeça, quando eles vão colocar essa conta no papel, eles têm uma dificuldade muito grande. Já se eu disser: - Quanto é tanto mais tanto? É num piscar de olho eles respondem. Então eu elaboro minhas aulas em cima do lúdico, atividades diferenciadas. Eu gosto muito de trabalhar dinâmicas e com o material dourado.

A narrativa acima retrata a característica dos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA, quando o assunto se trata da Matemática: estes apresentam saberes que foram construídos em suas vivências cotidianas, sobretudo na lida com atividades laborais. Muitas vezes, conforme explicitado por P4, os estudantes realizam operações matemáticas na cabeça antes de transferir para o papel, ou sequer conseguem transferir, pois “têm uma dificuldade muito grande”.

Ao informar que realiza perguntas aos estudantes, entendemos que P4 preza também por estratégias didáticas que valorizam o diálogo e a fala dos jovens, adultos e idosos. Entretanto, reforçamos para os cuidados que algumas estratégias didáticas e adaptações de atividades podem minimizar os conhecimentos dos estudantes. No diálogo apresentado por P4, por exemplo, pode contribuir para que os estudantes não concluam seus pensamentos, quando nas atividades de Matemática.

Da narrativa de P4 destacamos as palavras “lúdico”, “atividades diferenciadas”, “dinâmicas” e “material dourado”, sobre as quais entendemos que a referida professora se mostra criativa e constrói sua prática docente em Matemática no sentido de abranger uma variedade de atividades pedagógicas. Este entendimento retrata uma intimidade da professora com questões envolvendo o ensino da Matemática e sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta, dimensões destacadas por Fonseca (2012, p. 55) como “absolutamente solidárias” para aqueles que lecionam essa disciplina em turmas de EJA.

O sentido de aulas “dinâmicas” é apresentado na narrativa de P5:

As aulas de Matemática são bem dinâmicas. Eu mostro no quadro, eu escrevo o que eu quero, hoje nós vamos estudar isso aqui. Eu me viro e pergunto: - Vocês estão entendendo? Vamos prestar atenção que não é difícil, eu digo logo. Olha isso não é difícil, a gente acha que é complicado, mas é uma besteira. Eu levo tudo na brincadeira, tudo bem leve. É como se eu estivesse trabalhando com criança, para que eles não se sintam que não sabem.

Na fala acima, P5 reforça sua percepção infantilizada sobre os jovens, adultos e idosos, estudantes de sua turma. As indicações de diálogos e estratégias didáticas por elas apresentadas sinalizam que a infantilização reflete em sua prática docente em Matemática, que ela considera levar na “brincadeira”, como se “estivesse trabalhando com criança”.

Da narrativa de P5 destacamos a palavra “dinâmicas”. Percebemos que ela está relacionada às estratégias didáticas adotadas, tanto de diálogo com os estudantes, como nas atividades levadas em tom de brincadeira pela referida professora. As análises que realizamos das explicações adotadas por P5 e P4 nos permitem interpretar suas práticas docente em Matemática como uma ação que visa mais facilitar e ajudar os estudantes a concluir determinadas atividades de Matemática propostas, do que ao processo de leitura e interpretação delas. No sentido de Fonseca (2012), seria uma prática fadada em questões atitudinais de ajudar o estudante ao invés de buscar compreender o *quê* e o *como* ele faz em suas atividades matemáticas.

As narrativas das professoras pesquisadas encaminham um sentido de prática docente em Matemática que relaciona os conteúdos curriculares às vivências dos estudantes. Destacamos aproximações entre algumas estratégias didáticas por elas adotadas para execução de suas aulas, entre as quais, a organização das aulas por níveis de EJA em que os estudantes de suas turmas se encontram e a seleção de conteúdos de acordo com o

que elas entendem ser os conhecimentos dos jovens, adultos e idosos.

As professoras nos parecem preocupadas com as maneiras que suas práticas docentes matemáticas são vistas pelos estudantes. Possivelmente esta seja uma razão de algumas delas adotarem a utilização de materiais pedagógicos de vários tipos, como jogos, material dourado, entre outros. Percebemos as influências da Formação de professores sobre as suas práticas docentes em Matemática, acreditamos haver também uma influência dos Planejamentos pedagógicos, espaços onde elas constroem e pensam suas aulas.

Entendemos que as influências desses momentos de estudos, somado a necessidade de as professoras adaptarem as atividades para dar conta dos conteúdos curriculares, engessam as práticas das docentes em um sentido de currículo como organizador da estrutura escolar (Sacristán, 2000) que pouco valoriza os jovens, adultos e idosos e as próprias professoras. Em linhas gerais, o contato com as professoras e captar suas narrativas foi essencial para compreendermos o quão tênue são as linhas trançadas nas turmas de EJA quando as discussões envolvem o quê ensinar, como ensinar e como avaliar em Matemática, na educação voltada aos jovens, adultos e idosos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo encaminhamos discussões envolvendo a seguinte problemática: Quais fatores influenciam as práticas docentes em Matemática construídas pelas professoras da EJA de um município do estado do Ceará?

Algumas respostas puderam ser captadas nas narrativas de cinco professoras que foram participantes de nossa pesquisa. Os variados perfis das professoras, de suas formações acadêmicas, bem como do tempo de suas experiências em turmas de EJA, nos possibilitou compreender que cada uma delas constroem estratégias didáticas próprias, buscando aproximar os conteúdos matemáticos às especificidades dos estudantes.

Suas narrativas encaminham uma convergência de sentidos de práticas docentes como ações que visam possibilitar aos estudantes apreenderem os saberes curriculares. No caso da Matemática, estes saberes estariam relacionados às operações básicas. Ainda que as realidades e as especificidades dos estudantes sejam pontos centrais das práticas docentes das professoras, parece-nos que, quando em sala de aula, os saberes das vivências

dos estudantes são tomados apenas como ponto de partida das aulas, em uma possível contextualização dos assuntos estudados.

Os momentos de Planejamentos pedagógicos, de Formação de professores, a seleção dos conteúdos curriculares e alguns materiais didáticos, são alguns dos fatores que orientam as construções das práticas docentes das professoras. Isso é refletido nos modos como elas dizem organizar suas aulas, que inclui também a “unificação”/“separação” dos estudantes por níveis de EJA, em determinados tipos de atividades.

Entendemos, assim, haver uma padronização das práticas docentes das professoras, no sentido de encaminhar suas aulas para dar conta dos conteúdos curriculares. Analisamos que esta padronização, além de envolver os fatores citados anteriormente, é encaminhada por um sentido de currículo como organizador dos conteúdos, da estrutura curricular, bem como das ações das professoras.

Em linhas gerais, estes resultando nos levaram à compreensão de que o ensino da Matemática, por diversos aspectos, ainda é um desafio proposto aos professores que lecionam para jovens, adultos e idosos. Reconhecemos que são muitos os fatores que incidem sobre “o quê ensinar”, e o “como ensinar” os saberes escolares dos estudantes.

Entretanto, é preciso cuidado para não reproduzirmos estratégias didáticas infantilizadoras ou que pouco considerem os saberes dos estudantes da EJA. Tampouco, não podemos reproduzir discursos de que a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, pode ser limitadamente entendida como o “progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares” (Biesta, 2012, p. 814).

Os resultados nos levantaram a seguinte reflexão: Que rumos podemos trilhar para encaminhar, nos espaços educativos, uma aprendizagem que considere mais as culturas, as vivências e experiências dos jovens, adultos e idosos que se encontram nas salas de EJA?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. J.; SANTOS, M. C. Avaliação externa do Projovem: o caso de áreas e volume. **Bolema**. Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 23- 49, 2009.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dia Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília. v. 42, n.147, p. 808- 825, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1996.

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

CARVALHO, D. L. Diálogo Cultural, Negociação de Sentidos e Produção de Significados Matemáticos por Jovens e Adultos. **Zetetike**. Campinas, v. 9, n. 15, p. 43-76, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Fim ou metamorfose das “grandes narrativas”? *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRRN, 2012, p.117-144.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

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

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. 534-551, 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, 2015.

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

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

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed., Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

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

RAMOS, E. E. L.; FLORES, C. R. Educação Matemática: Um Estudo em Ambiente de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Boletim GEPEM**, n. 56, 2010.

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

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