

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Haiani Larissa de Souza Mendes¹
Maria José Costa dos Santos²

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo apresentar o currículo de Matemática vivenciado a partir da prática pedagógica docente de uma turma da EJA (segmentos I e II) correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal de Fortaleza – CE. A abordagem teórica fundamentou-se nos estudos de autores como: D’Ambrósio (1993 e 1986), Freire (2015), Lopes e Macedo (2013), Silva (2015), entre outros, como instrumentos de discussões em torno das práticas pedagógicas comparadas ao proposto pelo currículo escolar prescrito. Encaminhando tais abordagens à área da educação Matemática, tendo em vista ser uma ciência para todos, cuja aplicabilidade se realiza em diversas ações do cotidiano. Para a realização dessa pesquisa de cunho qualitativo descritivo foram utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, as anotações realizadas no diário de campo durante as observações em sala de aula e uma entrevista semiestruturada com a professora da turma, abrangendo questões pertinentes a essa modalidade de ensino, as concepções de currículo, práticas pedagógicas e modos de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas de Matemática. Os resultados alcançados refletiram a necessidade do desenvolvimento de um currículo de Matemática que atenda às especificidades dos alunos da EJA, promovendo a participação dos jovens e adultos e do profissional docente. Consideram-se os dados relevantes, pois a EJA revelou-se como um lugar de luta contra a exclusão do sujeito, e a favor de uma formação que o torne atuante na sociedade, além de um sujeito reflexivo e transformador de sua realidade no contexto em que está inserido.

Palavras-chave: Currículo, Matemática, EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma nova oportunidade aos cidadãos para o retorno à sala de aula, de modo a atender as necessidades de aprendizagem que apresentam, considerando os saberes e visão de mundo que adquiriram ao longo dos anos, mesmo afastados da escola.

Segundo Cury (2000), a EJA surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra com vistas ao atendimento da grande demanda do setor industrial, tendo como principal função formar indivíduos impensantes, alienados à sua condição e, conseqüentemente, incapazes de lutar por seus direitos como cidadãos.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, haianilarissa@gmail.com;

² Professora orientadora: Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, mazesantos@ufc.br.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CEB 11/2000) aponta que a EJA tem como concepção o resgate de uma dívida social herdada do Brasil colônia, que alimentava a desigualdade social ao restringir os direitos educacionais para a maior parte da população, explorando sua força de trabalho, inclusive no regime escravocrata. À vista disso, é notável que o contexto histórico da EJA tenha perpassado por uma longa jornada de avanços, retrocessos e de ações descontínuas, e que ainda hoje enfrenta desafios para ser consolidada de acordo com suas especificidades.

Para além do que a LDBEN/96 conceitua e preconiza, a EJA abrange um segmento muito singular que ultrapassa a concepção de recuperação do tempo perdido. O Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que garantem, junto à LDBEN/96 (art. 37 § 1º), não apenas o direito à educação básica, mas uma aproximação dos currículos formulados pelas escolas ao contexto social, cultural e econômico, promovendo a igualdade de direitos no processo formativo dos alunos desta modalidade de ensino, bem como a valorização de seus saberes.

Considerando a importância da EJA para a ressignificação das vidas de muitos cidadãos, faz-se necessária uma maior reflexão acerca do currículo escolar desenvolvido para esta modalidade de ensino, sendo este um documento norteador das práticas pedagógicas realizadas junto ao público atendido nas instituições de ensino. Neste sentido, é relevante compreender de que forma a escola tem adequado o currículo da EJA à realidade dos educandos e quais práticas pedagógicas realizam, de modo a romper com o ensino tradicional, que muitas vezes é visto como fator de abandono ou evasão escolar, haja vista o repasse sistemático de conteúdos distantes de suas realidades, causando a falta de sentido em relação à permanência na escola.

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir de uma atividade proposta pela professora de Ensino da Matemática do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Tal atividade possibilitou o primeiro contato com a EJA e, também, o surgimento de inquietações sobre as relações entre o currículo e as práticas de ensino realizadas junto a esses educandos. Agregado a estas inquietações desse primeiro contato vivenciado, levantaram-se os seguintes questionamentos: Quais as propostas curriculares prescritas e existentes para este público? Qual a importância do desenvolvimento de um currículo de Matemática baseado nos saberes trazidos pelos jovens e adultos? De que modo tem se organizado o currículo de Matemática da EJA, especificamente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para dar conta dessas questões, de modo geral, objetivou-se nesta pesquisa apresentar o currículo de Matemática desenvolvido numa escola pública de Fortaleza na prática pedagógica de professores que lecionam para alunos da EJA. E de modo específico, visou-se identificar os saberes valorizados no ensino de Matemática para alunos da turma de EJA segmentos I e II em uma escola pública de Fortaleza, bem como examinar o currículo de Matemática desenvolvido pelo professor que leciona nessa modalidade.

METODOLOGIA

A escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de “[...] ela trabalhar com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, entendido aqui como parte da realidade social.” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011, p. 21). Portanto, as visitas de observação de campo e entrevista fortaleceram as discussões em torno do currículo de Matemática da EJA frente aos questionamentos iniciais ao expor a realidade de cada uma das temáticas no ambiente escolar.

Para tanto, foram realizadas visitas de observação em uma sala da EJA segmentos I e II de uma escola pública de Fortaleza, nos dias em que eram ministradas somente as aulas de Matemática, a fim de se obter uma análise do reflexo do currículo no desenvolvimento da prática docente. Nestas condições, a escola em estudo será identificada nas transcrições como escola **A**, a professora da turma P1 e os alunos serão classificados ao longo deste estudo como: aluno A1, A2, A3 e, assim respectivamente, conforme aparecerem na sequência de fatos aqui descritos. As falas dos sujeitos serão transcritas com o estilo de fonte em itálico para facilitar a compreensão leitora dos registros.

Encontram-se matriculados na escola A 505 alunos, sendo 81 destes matriculados na modalidade da EJA no período noturno. A divisão das turmas acontece de acordo com os segmentos do Ensino Fundamental, EJA segmentos I, II, III e IV. As turmas de EJA I e II correspondem aos anos iniciais e as turmas de EJA III e IV correspondem aos anos finais. Havia uma única turma enquadrada nas especificações preestabelecidas. Uma turma pequena, possuindo apenas 10 alunos matriculados e que frequentavam regularmente a escola, dentre eles, a maior parte eram mulheres, seis ao todo. Em relação à faixa etária, a turma era bastante heterogênea, composta por pessoas entre 20 e 65 anos. A professora P1 é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e leciona de modo polivalente, abrangendo todas as disciplinas curriculares do seguimento da EJA.

Visando encontrar respostas para as inquietações que originaram o presente estudo, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, contendo onze questões subjetivas baseadas num

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

roteiro previamente elaborado, para melhor compreender a visão e perspectiva da professora entrevistada em relação ao currículo de Matemática da EJA.

DESENVOLVIMENTO

A Matemática adquiriu no decorrer dos anos conotações fundamentais para o desenvolvimento tecnológico e a instauração de uma sociedade moderna, contudo, paralelamente a isso, D'Ambrósio (1993) explica que, ao entendê-la como um conhecimento para poucos reforçou-se as desigualdades sociais nas relações entre pessoas e até mesmo entre países se tornando um conhecimento universalizado, como premissa para o acesso e interação com a modernidade, passando a ser um molde em que todos deveriam se adequar. Conseqüentemente, os conhecimentos matemáticos constituíram a base de todo o sistema educacional, delineando também a condição de se estar alfabetizado. Ou seja, além de possuir as habilidades de leitura e de escrita, o estar alfabetizado passou a consistir na capacidade de o indivíduo abranger habilidades matemáticas e saber aplicá-las nas diferentes situações de seu cotidiano.

Sendo assim, a abordagem dos conhecimentos matemáticos na perspectiva de contextualização de seu papel social ganha expressiva importância no processo de ensino e aprendizagem. Como bem defendido por D'Ambrósio (1993), a matemática está presente em tudo o que nos envolve interna e externamente, sendo questionador desprezar os conhecimentos presentes em tudo aquilo que nos cerca, para partir de exemplos e definições abstratas e excessivamente formais. Com isso, torna-se fundamental o aproveitamento dos conhecimentos matemáticos informais advindos dos educandos em sala de aula, assim como, os conhecimentos formalizados obtidos na escola, pois eles ampliarão a análise e a compreensão das informações veiculadas nesse mundo letrado.

Corroborando tal fundamento, Fonseca (2004), ao analisar percentuais obtidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional no ano de 2002, afirma que "[...] as possibilidades de produção de respostas às demandas sociais são decisivamente incrementadas pela oportunidade da vivência escolar." (FONSECA, 2004, p. 22). Deste modo, basear a prática do currículo em sala de aula a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, contribui significativamente em sua aprendizagem.

Nesse seguimento, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada no ano de 2001 pelo MEC, com o prisma para o primeiro segmento, tem por objetivo oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o

de estabelecer o currículo. Também, orienta para um esmiuçamento de conteúdos e objetivos educativos, sem o teor de imposição ou enquadramento para o planejamento preparado pelo docente, permitindo-lhe autonomia para adequar os conteúdos à realidade dos educandos. Direcionando a Proposta Curricular para a matemática, percebe-se a condução para uma matemática aplicada às demandas sociais, e contando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua terceira versão concluída em abril de 2017, a Proposta Curricular perdeu sua validade como documento orientador. Logo, a BNCC apresenta-se como documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p.7 e 8). Em seu texto afirma ser uma referência para a elaboração dos currículos escolares, sendo um instrumento fundamental para a garantia de um nível comum de aprendizagens. Em sua última versão, a Base permanece direcionando a responsabilidade de adaptações a cargo de estados e municípios. Não há menções às modalidades existentes, tão pouco citação do termo jovem e adulto, empregado em versões anteriores.

Portanto, infere-se que a EJA seguirá as propostas de ensino e aquisição das competências semelhante ao público da idade certa atendido também nesta etapa, ou seja, as singularidades tão marcantes dessa modalidade foram desconsideradas em um documento norteador e basilar para a educação nacional. Mas essa responsabilidade de contemplar as peculiaridades dos jovens e adultos não foi dada aos estados e municípios? De fato, isso é mencionado na BNCC, contudo a Base é um documento recente e por isso não gerou mudança e ações nos âmbitos estaduais e municipais, como devido. Ainda assim, o Ministério da Educação disponibiliza em seu portal ferramentas que ajudam na (re)elaboração dos currículos fundamentados na BNCC.

No âmbito municipal, as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental apresentaram-se como subsídios aos professores e gestores das escolas para o desenvolvimento de seus trabalhos pedagógicos, no sentido de organização das atividades trabalhadas durante todo o ano letivo, considerando que o conhecimento, estudo e utilização desse documento/instrumento possibilitará “o desenvolvimento de planos de aulas mais dinâmicos, interdisciplinares” (FORTALEZA, 2018, p. 4) que oportunizam aprendizagens significativas. Também, apontaram como referência os documentos nacionais legais que regem a educação e recomendam aos docentes outros documentos orientadores de temáticas específicas, como por exemplo, a Proposta

Curricular do 1º e 2º segmentos para o atendimento a modalidade da EJA, com a finalidade de alinhar as orientações pedagógicas curriculares e os objetivos de cada disciplina.

As Orientações trouxeram temas transversais e objetivos estritamente para a EJA, direcionados para a formação integral dos educandos, destacando a preocupação no domínio, consolidação e reforço da leitura, da escrita e da Matemática para o 1º segmento, apontando a flexibilização “tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e os adultos.” (FORTALEZA, 2018, p. 12). A partir disso, pode-se refletir que os documentos orientadores supracitados necessitam de um aprofundamento quanto a importância, legitimidade, particularidades e necessidades da EJA, ao notar a transferência da responsabilidade de elaboração de um currículo adequado.

Mas, e o professor? Qual o seu papel no contexto dessa discussão, já que este carrega sobre si a responsabilidade de colocar em prática o currículo? Considera-se que o docente tem um papel de grande importância na prática do currículo, por entender que está em constante contato e diálogo com o educando e que, portanto, constitui-se como um dos principais atores na construção e implementação de um currículo que se preocupa em atender as especificidades da EJA. Porém, apresenta-se como uma problemática ao docente, que atenta e busca atender às particularidades de sua turma, a obsolescência e o déficit de diretrizes e orientações que contribuam para uma EJA transformadora e formadora de novas realidades.

Esta falta de diretrizes e orientações acaba condicionando o professor a buscar um novo guia, como o livro didático, que muitas vezes passa a subsidiar os conteúdos a serem trabalhados em sala, e no caso da Matemática, acaba acentuado as verdades universais, técnicas e formais dos conhecimentos matemáticos, promovendo ainda mais a distância entre os saberes formais e informais, além da repulsa e a concepção de complexidade e de exclusão da disciplina. O que contrapõe a afirmação de Freire (2015) quando declara que transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar o caráter formador no exercício educativo, e isto acentua a discussão de um currículo que preconize a formação do ser, do cidadão crítico e reflexivo, que a partir da educação seja capaz de transformar sua realidade.

Deve-se deixar claro que não se defende desconsiderar a alfabetização dos jovens e adultos, mas aliar esta à valorização das experiências vivenciadas pelos educandos, pois essas tornarão significativas sua aprendizagem e sua inclusão na sociedade letrada.

Para Costa (2009):

Por se tratar de uma população marcadamente excluída, pobre, analfabeta, em grande parte negra ou mestiça, é muito fácil que as ações desenvolvidas nessa área se aproximem de uma visão assistencialista e missionária. [...] Ao contrário dessa postura, a Educação de Jovens e Adultos, nos dias atuais, precisa encontrar o seu lugar e trabalhar com o seu público, na perspectiva da busca do direito a eles negado, criando condições para que essas pessoas tenham acesso a uma escola diferenciada que invista na formação de cidadãos autônomos e críticos. (p. 36).

O autor aponta uma educação diferenciada que oportunize uma formação crítica da realidade dos educandos de forma que ultrapasse a visão compensatória e assistencialista que esta modalidade apresenta a priori. E este é o motivo pelo qual é importante enfatizar a valorização do que é trazido como bagagem pelo jovem/adulto.

Neste contexto, é possível afirmar que o currículo é o documento fundamental no qual se alicerça todo o processo educativo, conforme expõe Lopes e Macedo (2013):

[...]o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos[...] Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o "leitor", mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 41 e 42).

Conforme citado, para as autoras fica claro que como uma prática discursiva, o currículo tem o poder de produzir comportamentos, pensamentos e sentimentos, ainda que estes não sejam percebidos explicitamente. A compreensão sobre currículo compõe-se de concepções históricas, culturais, pedagógicas, filosóficas, sociológicas que partem do pressuposto da formação do ser, ou seja, atribuir sentido ao que se quer ensinar, por exemplo, tendo como referência o ser ensinado e o que se deseja formar.

Partindo do princípio de que "[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade" (SILVA, 2015, p. 15), se torna inegável a concepção de um documento padronizado que encaixa todos em um único formato, que nivela todos a uma mesma origem histórica, social, econômica e cultural. Sendo assim, ao identificar esta realidade e assumir a responsabilidade de considerar as particularidades do sujeito no currículo, Oliveira (2007) esclarece, a partir desse entendimento, que um novo currículo:

[...] coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. (p. 87).

Ora, em tese, a formulação do currículo preconiza a participação, contribuição e valorização de todos os integrantes do ambiente escolar (gestores, professores, alunos, comunidade, conselho) com o objetivo de aproximar e promover uma educação que parte das

experiências do educando para o conhecimento formal (OLIVEIRA, 2007). Caso contrário, ao adotar um currículo padrão que não leva em consideração as especificidades do ser, o currículo passa a ser mais um documento burocrático, sem a importância que lhe é devida e acaba ficando esquecido ou meramente arquivado em uma gaveta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações a serem discorridas a seguir foram o resultado sucinto das observações em sala de aula, especificamente as aulas de Matemática, cuja principal finalidade foi a de identificar os saberes que são valorizados relacionando o currículo prescrito com a prática desenvolvida em sala de aula pela profissional docente. O relato desta observação apresenta a explanação sobre o conteúdo da divisão, que foi possível acompanhar desde o início.

Ao iniciar a abordagem de um novo conteúdo matemático, a divisão, a P1 afirma: *"Hoje é Matemática, abram o livro na página 201. Gente vamos aprender a divisão, já que vocês estão craques na soma, na subtração e na multiplicação. A divisão é quando dividimos em partes iguais!"* Em seguida, iniciou a leitura do que estava descrito no livro. No decorrer das aulas ministradas a P1 deu continuidade e aprofundou o conteúdo, pronunciando: *"Vamos continuar a divisão. Vou mostrar para vocês a divisão de números maiores, pois até agora vimos contas pequenas. A divisão é assim"* e começou escrevendo na lousa a demonstração abaixo representada no quadro um:

Quadro 1 - Cálculo de divisão exata

$$\begin{array}{r} 6'4'8' \underline{) 2} \\ 04 \quad 324 \quad \textcircled{00} \textcircled{00} \textcircled{00} \\ 08 \\ 0 \end{array}$$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

À medida que ia escrevendo no quadro, a professora parava para explicar o passo a passo: *"Na divisão começamos da esquerda pra direita, diferente da adição, subtração e da multiplicação. Que número é esse? Eu tenho seis bombons e vou dividir para duas pessoas (ao desenhar as bolinhas). Quantos bombons cada uma vai ficar? Três. Sobrou algum bombom? Então escreve o zero debaixo e vai para o próximo número, que é o quatro. Com quantos bombons cada um vai ficar? Isso! Dois. Não sobrou nenhum então coloca o zero*

embaixo. E agora o oito. Quantos para cada? Quatro, porque duas vezes quatro dá oito. Não sobrou nenhum, então o resto é zero". Diante dessa explicação, o aluno A1 afirmou: "Não estou entendendo nada! Só sei armar. Pra quem nunca estudou isso aí...". Enquanto os alunos expressavam suas impressões sobre o novo conteúdo, a professora P1 continuava a escrever no quadro e apresentou este outro exemplo, como ilustra o quadro dois:

Quadro 2 - Cálculo de divisão inexata com resto 1

$$\begin{array}{r} 5'8'3 \mid 2 \\ 18 \quad 291 \quad \textcircled{00} \textcircled{00} \textcircled{0} \\ 03 \\ 1 \end{array}$$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

Ao demonstrar este outro exemplo, a P1 questionava aos alunos: "Que número é esse? Vamos começar pelo cinco. Eu tenho cinco bombons e quero dividir para duas pessoas. Na divisão tem que se lembrar da multiplicação. Vai ser dois pra cada e sobra um, coloca o um embaixo e vai para o oito. Aí vai ser dezoito bombons para dividir pra duas pessoas. Aqui, senão lembrar a multiplicação faz as bolinhas ou pauzinhos. Vai ser nove. Duas vezes nove dá dezoito e não sobra nada. Coloca o zero e depois o três. Aqui vai sobrar um esse um a gente chama de resto, porque se eu dividir três bombons para duas pessoas vai dar um pra cada e sobra um. Coloca o um e acabou a conta".

Durante as aulas os alunos e alunas assumem uma postura quieta e calada, apenas dois alunos se posicionam sobre os assuntos ensinados, questionando e tirando dúvidas. O aluno A2 então expressou sua dúvida sobre o resto: "E esse um, professora? Ele é o quê?". A P1 retornou ao desenho das bolinhas que havia feito no quadro, explicando que ao dividir os bombons, um sobrou e por isso ficou o um e concluiu dizendo a toda a turma: "A divisão é dividir em partes iguais. Lá na frente, quando vocês estiverem na outra sala, vocês vão entender por que sobrou esse um". O aluno A3 disparou: "Esse resto vai dar problema!".

Após a explanação do conteúdo sobre a divisão, a professora passou uma atividade no quadro e enquanto todos copiavam e tentavam realizar a atividade, o aluno A1 desabafou: "Já deu dor de cabeça! O um é menor que o quatro. O que faz? Pede emprestado?". A professora replicou: "Você vai pegar o quatro. Vai ser quatorze". E o aluno A1 respondeu: "Então vai dar sete". E a professora replicou: "Não é divisão por dois, é dividido por quatro". Neste

momento, o mesmo aluno expressiu em voz alta sobre o entendimento da questão: "Ah! Sim!". Mas, em voz baixa lamentou: "*Não entendi nada!*". Durante a resolução da atividade alguns alunos se levantaram e foram até à professora para sanar suas dúvidas. Foi observado também, que um dos alunos havia compreendido o conteúdo, e este auxiliou outros colegas na compreensão dos cálculos de divisão.

Diante das observações das aulas de matemática, percebeu-se o esforço que os alunos apresentaram para aprender o que era ensinado pela professora, contudo, foi possível identificar a necessidade do uso de diferentes recursos para que os alunos pudessem compreender da melhor forma o conteúdo, recursos com sentido e significado para as suas atividades práticas do cotidiano. Quando o aluno não aprende por um caminho, devem ser apresentados outros, inclusive fazer dos erros trilhas para se chegar ao nível de conhecimento desejado, caso contrário, os alunos continuarão sentindo-se incapazes e, conseqüentemente, desmotivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogando com essa problemática observada, depreende-se a importância da valorização do saber que os sujeitos da EJA carregam em si, não somente para a aprendizagem de conteúdos, mas para a formação de um ser crítico, reflexivo, que questiona sua realidade, seus direitos e que se reconhece como integrante da sociedade, ainda que esta os exclua. Prosseguindo nesta visão, entende-se que o currículo deve integrar as interpretações e expectativas dos protagonistas da EJA, os jovens e adultos e os profissionais docentes que atuam nela, por entender que como protagonistas desta modalidade reconhecem e identificam suas necessidades e possuem o direito de expressar suas demandas e expectativas ao retornar ao ambiente escolar.

Ao contemplar essa realidade presente na fala e na prática da docente inferem-se diferentes fatores que influenciam esta prática, como a falta de um documento orientador atualizado e fundamentado nas particularidades da EJA e a despreocupação da escola em desenvolver um currículo mais próximo à realidade desses alunos pertencentes à comunidade em que esta escola está inserida. A construção de um documento norteador, que acompanhe os movimentos que delineiam a sociedade e que agregue as personalidades da EJA, configura uma postura diferenciada nas práticas em sala de aula, auxiliando o professor no exercício de uma docência significativa e transformadora, não mais engessada e refém de um plano descontextualizado da realidade dos alunos.

A concepção de Matemática exposta omite e não identifica a relação direta desta com as práticas cotidianas vivenciadas por todos nós. Instituir e estimular essas relações favorece a compreensão e o domínio do raciocínio matemático dominado pelos jovens/adultos em suas ações diárias, tais ações se confirmam no conhecimento da heterogeneidade presente na turma que possui alunos vendedores, pedreiros, donas de casa, ex-agricultores. Ou seja, ocupações ricas para abranger inúmeros conhecimentos matemáticos que podem subsidiar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos.

A EJA revelou-se então, como um lugar de luta contra a exclusão do sujeito integrante da sociedade e a favor da formação de um sujeito atuante na sociedade, reflexivo e transformador de sua realidade. Pois ao se identificar os saberes valorizados no ensino de Matemática, examinou-se e notou-se a reprodução e valorização dos conteúdos escolares pré-determinados no livro didático e nos documentos normativos estabelecidos nos órgãos e secretarias educacionais que se apresentam descontextualizados da heterogeneidade e realidade do público atendido na EJA.

A busca e alocação de conhecimento sobre a importância do desenvolvimento de um currículo de Matemática que seja baseado nos saberes trazidos pelos alunos jovens/adultos e a articulação de tal conhecimento possibilitou o alcance dos objetivos já estabelecidos de modo mais eficiente. Tais ferramentas proporcionaram a ligação entre a teoria discutida e a prática vivenciada no contexto da realidade atuante.

Portanto, refletir sobre a EJA exige um olhar crítico e ativo, entendendo que é mais um processo de desconstrução do que construção. Pois exige a desconstrução de tempo, espaço, ensino, aprendizagem, educação e escola trazidos pelos jovens/adultos, pelos docentes, pela escola e instituições normativas, esperando ser essencial dar voz e espaço ao público desta modalidade, com o objetivo de possibilitar sua autonomia e seus direitos como cidadãos e como educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

_____. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento**. Brasília, MEC; São Paulo, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

_____. **Lei nº 9396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

COSTA, R. P. Quem é o aluno da EJA? In: TAMAROZZI, E; COSTA, R. P. **Educação de Jovens e Adultos**. 2ª. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 33-44.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FONSECA, M. D. C. F. R. **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

FORTALEZA. **Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental**. Fortaleza: PMF, 2018.

_____. **Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015 – 2025)**. Fortaleza: PMF, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

MINAYO, M. C. D. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, E. D. de. O currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos: implicações num espaço/Tempo de disputas. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v.6, n.3, p. 505-513, 2013.

OLIVEIRA, I. B. D. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Paraná, v.23, n.29, p. 83-100, 2007.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.