

Cotidianos na EJA da zona rural cearense: construindo currículos e interrogando a docência em Matemática

EJA everyday in the rural area of the state of Ceará: building curriculums and questioning teaching in Mathematics

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2436>

Francisco Josimar Ricardo Xavier

<https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>

Universidade Federal Fluminense

josimar_xavier@id.uff.br

Adriano Vargas Freitas

<https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>

Universidade Federal Fluminense

adrianovargas@id.uff.br

Resumo

Neste artigo apresentam-se contextos de aulas de Matemática em uma turma da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no interior do estado do Ceará. Com ele objetiva-se discutir os cotidianos da sala de EJA como potenciais espaços de construção de currículos com sentidos próprios da realidade da zona rural. Tais sentidos encaminharam reflexões sobre as práticas curriculares matemáticas construídas por uma professora e adocência em Matemática na referida modalidade. Os cotidianos são aqui destacados nas notas de pesquisa do diário de campo de um dos pesquisadores que esteve acompanhando as aulas na turma de EJA. As análises destas notas de pesquisa esclarecem existir tensões entre um currículo de sentido prescritivo e regulador da vida escolar, eum currículo que retrata um sentido de narrativa das identidades dos estudantes e da comunidade rural. Estas tensões sinalizam as potencialidades dos cotidianos da comunidade rural na construção de sentidos de currículos que, trançados pelas experiências dos jovens, adultos e idosos, reconstroem as práticas curriculares matemáticas da professora, e forjam as tentativas de prescrição e regulação de documentos curriculares.

Palavras-chave: Cotidianos escolares. Educação de Jovens e Adultos. Currículos. Matemática.

Abstract

This article resents contexts of Mathematics classes in a class of Youth and Adult Education (EJA). The school is located in the interior of the state of Ceará. We present analyzes on the daily lives of the EJA room as potential spaces for the construction of curricula. These curricula involve the realities of the country side. The observations led us to reflect on the mathematical curriculum practices constructed by a math teacher from EJA. Daily life is highlighted in the research notes of one of the authors' field diaries. The diary reflects the monitoring of classes in the EJA class. The analysis of the research notes clarifies the existence of tensions between a curriculum with a

prescriptive and regulatory meaning in school life, and another that portrays a sense of narrative of the identities of students and the rural community. These tensions signal the potential of the daily lives of the rural community in the construction of curriculum meanings. They are involved in the experiences of young people, adults and the elderly. They reconstruct the teacher's mathematical curriculum practices. They signify at attempts to prescribe and regulate curriculum documents.

Keywords:School life. Youth and Adult Education. Curriculum. Mathematics.

1. Introdução

As discussões encaminhadas neste artigo são alinhavadas pelas vivências cotidianas de um dos pesquisadores emacompanhamentos de aulas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública municipal, localizada na zona rural do Ceará. A experiência deste pesquisador como professor de Matemática nessa escola foi essencial para defini-la como *locus* de pesquisa, em conjunto, construímos uma pesquisa voltada às questões curriculares e docência na referida disciplina escolar, no âmbito da EJA que, sob perspectivas decolonialistas, envolve constante luta social e política.

Empregamos destaque à zona rural cearense, tendo em vista uma lacuna nas produções acadêmicas envolvendo as questões curriculares em Matemática na EJA, que tomem a Região Nordeste do Brasil como espaço de pesquisa (Freitas, 2013). Nesse sentido, ao trazermos uma escola pública do estado do Ceará como *locus* de pesquisacontribuímos para o preenchimento dessa lacuna sinalizada por Freitas (2013). Outra contribuição se dá pelos destaquesatribuídos aos estudantes e professores como sujeitos que tecem os cotidianos da sala de aula, construindo sentidos de currículos. De acordo com Goodson (2015, p.49), alguns estudos do campo curricular que tiveram esses sujeitos como participantes das pesquisas, ainda que os tenham retirados da condição de “agregado numérico” ou “uma nota de rodapé histórica”, continuaram considerando-os como “recursos permutáveis, inalterados pelo tempo ou pelas circunstâncias”. Trazê-los para o centro de nossas reflexões permitiu reconhecer suas potencialidades como construtores de currículos com sentidos divergentes das prescrições estabelecidas pelo sistema municipal de ensino.

Para Santos (2019, p.18), os conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas “não podem ser separados dessas mesmas lutas”. Isso significa identificar e valorizar o que muitas vezes nem sequer é reconhecido como conhecimento, devido essencialmente à opressão proveniente de epistemologias dominantes que não levam em consideração conhecimentos nascidos das práticas sociais e das vivências cotidianas. Ao focarmos sentidos de currículos dos sujeitos da EJA, compreendemos a existência de possibilidades de representações provenientes de grupos sociais oprimidos que representam o mundo como seu, e em seus próprios termos (Santos, 2019).

Frisamos que compreendemos currículo como expressão de práticas discursivas, que se constroem nas ações dos cotidianos dos espaços educacionais, contrastando com as diferenças, as diversidades culturais e de saberes dos sujeitos que ocupam e interagem nestes espaços (Ribeiro & Craveiro, 2017). Entendemos que estas ações se traduzem em produção de conhecimentos que, somados às experiências de vida dos

estudantes e professores, questionam as prescrições dos conteúdos escolares, as suas formas de avaliação e a tentativa de engessamento das práticas curriculares¹.

Tomamos o sentido de cotidianos como espaços-tempos “de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores e emoções” (Oliveira, 2007, p. 59). Entendemos que no caso estudado, os cotidianos são tecidos pelos fios das relações construídas com os sujeitos no espaço da sala de aula, sendo viesados pelas suas especificidades identitárias, as suas multiplicidades culturais e da comunidade em que a escola se situa, atravessados também pelos fios das questões curriculares da EJA e do sistema municipal de ensino pesquisado.

As redes construídas nas tecituras desses fios retratam as complexidades em que os cotidianos se situam. Percebê-las não é exercício difícil. Contudo, compreendê-las, exige a ação que Alves (2008) chama de mergulhar profundamente no cotidiano. Dessa maneira, concordamos com esta autora quando aponta que “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola” (Alves, 2008, p.20). Reiteramos, assim, que a experiência e a vivência de um dos pesquisadores como professor na escola pesquisada permitiram aprofundar esse mergulho, compreender a inteireza das relações construídas pelos sujeitos entre si, e os reflexos destas relações com o ambiente da comunidade escolar.

Informamos que os cotidianos da EJA estão aqui representados por algumas anotações²destacadas do diário de campo do pesquisador, quando de seus acompanhamentos nas aulas de Matemática, durante os meses fevereiro e março de 2018. São, por assim dizer, notas de pesquisas, que retratam um mergulho profundo (Alves, 2008) nos cotidianos do espaço escolar. Mergulho este que também encaminhou interrogações a respeito da docência em Matemática na EJA.

Nestas perspectivas, com este artigo objetivamos discutir os cotidianos da sala de EJA, trançados pelas práticas curriculares matemáticas e as experiências dos sujeitos, como potenciais espaços de construção de currículos com sentidos próprios da realidade da zona rural. Lançamos luz também em discutir sobre a docência em Matemática na EJA. Procuramos, assim, encaminhar um olhar de pesquisadores preocupados em desinvisibilizar as ações de conhecimentos produzidas pelos jovens, adultos, idosos e a professora, no âmbito de uma escola do meio rural. Para Maldonado-Torres (2007), essa invisibilidade é uma das principais expressões da colonialidade do ser.

Ao longo deste artigo, apresentamos os tópicos “O espaço da pesquisa”, em que destacamos o contexto rural pesquisado e situamos a escola *lôcus* da pesquisa, “Caminhos da pesquisa”, onde apontamos as estratégias metodológicas de estada em campo, e “Cotidianos da EJA”, onde apresentamos as notas de pesquisas e discutimos sobre currículos e docência em Matemática.

¹O sentido de currículo entendido à luz de Ribeiro & Craveiro (2017) nos permite compreender práticas curriculares como aquelas construídas e apresentadas nos espaços educacionais pelos sujeitos que constroem os currículos.

² Frisamos que, por questões éticas e pelo respeito aos sujeitos que se propuseram a contribuir com nossa pesquisa, prezamos pelas identidades dos estudantes e da professora. Razão pela qual, seus nomes não se encontram citados nas notas apresentadas.

2. O espaço da pesquisa

O espaço de nossa pesquisa trata-se de uma localidade rural de um município da região noroeste do estado do Ceará, que foi reconhecida³ como Distrito em 1963. Todo o seu limite territorial é cortado por um rio, seu entorno é composto por vegetações nativas do Nordeste brasileiro, dentre estas, carnaubeiras, juazeiros e cactos que, junto com os relevos de serras e montanhas, formam uma paisagem ambiental típica do interior cearense.

O extrativismo vegetal foi uma das primeiras atividades econômicas do Distrito que, atravessado por uma linha ferroviária, também era passagem do trem de cargas que transitava entre a capital e o interior, levando insumos e matéria-prima para a indústria têxtil da cidade. Atividades ligadas à palha de carnaubeira ainda hoje são praticadas pelas mulheres que lá residem, como por exemplo, a confecção de chapéus e a produção de cera. Entretanto, os moradores do Distrito transitam também na cidade, onde trabalham nas áreas de construção civil, educação, saúde, comércio, indústria de calçados, entre outras.

Algumas pequenas fazendas e criações de gado ainda compõem o cenário rural do Distrito, contrastando com igrejas católicas e templos pentecostais, que retratam uma diversidade religiosa. Encontros religiosos, missas e cultos são comuns na localidade, além de festividades culturais, como quadrilha junina e reisados, que contam com a participação de toda a comunidade.

No que diz respeito à educação, os resultados de nossa pesquisa (Xavier, 2019), indicaram que as pessoas mais idosas tiveram contato com os rudimentos das letras, leitura e Matemática, na casa de uma senhora chamada “Dona Branca”, que ainda reside no centro do Distrito. Essa informação nos levou a compreender de que, por muito tempo não havia unidade escolar com ensino formal naquela localidade rural, o que só viria acontecer no final nos anos 1990, quando da criação⁴ de uma escola pública municipal, no ano 1997.

Desde o início de suas atividades, nesta escola estão contempladas as modalidades Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos diurnos, e EJA, no noturno. Assim, os estudantes que concluem o Ensino Fundamental no Distrito têm que se deslocar até a cidade para continuarem seus estudos no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Esta escola municipal é o *locus* de nossa pesquisa. Ela é considerada uma escola-polo, com sede fixada na sede do Distrito. A denominação “escola-polo” é dada pela Secretaria Municipal de Educação às unidades escolares de médio e grande porte que dispõem de prédios anexos, com salas de aula compostas de turmas multisseriadas⁵. No ano 2018, a referida escola foi composta por quatro prédios anexos,

³ Esta informação foi dada pelos estudantes mais idosos e confirmada no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde encontramos uma referência à Lei Estadual nº 6482, de 28 de agosto de 1963, que dispõe sobre a anexação do Distrito ao município pesquisado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/historico>. Acesso em 24 de jun. 2020.

⁴ A criação desta primeira escola se deu por meio do Decreto Municipal nº 88 de 21 de agosto de 1997, normativa legal citada na parte histórica do Projeto Político Pedagógico da referida escola.

⁵ As turmas multisseriadas na EJA são aquelas que contemplam estudantes de Alfabetização (nível EJA I), anos iniciais do Ensino Fundamental (nível EJA II) e anos finais do Ensino Fundamental (níveis EJA III e

situados em localidades rurais mais distantes da sede do Distrito, mas que faziam parte de seu limite territorial.

Os cotidianos destacados nas notas de pesquisa, que serão apresentadas em tópico posterior, discorrem sobre os acompanhamentos de aula em uma turma de EJA que funcionou em um prédio localizado a sete quilômetros de distância da escola-polo. Este prédio é composto por 3 salas de aulas, 1 cozinha, 1 depósito despensa e 2 banheiros. Não possui áreas de lazer ou aberta, nem biblioteca ou sala de leitura.

Na Tabela 1 destacamos algumas das características dos estudantes que compuseram a turma acompanhada.

Tabela 1: Perfil dos estudantes da turma acompanhada.

Sexo	Nível de EJA				Total	Faixa etária		
	I	II	III	IV		15-30	31-45	46-60
Mulher	3	4	2	5	14	1	6	7
Homem	3	5	3	3	14	4	6	4
Totais	6	9	5	8	28	5	12	11

Fonte: Xavier (2019).

Os dados acima demonstram equidade entre as quantidades de estudantes homem e mulher. Em se tratando das idades, analisamos que as mulheres se destacam na faixa de 46 e 60 anos, com a quantidade de 7, enquanto os homens formam a quantidade de 4, nesta mesma faixa etária. Entre os que estão na faixa de 15 e 30 anos, os mais novos em nossos dados, uma mulher, enquanto os homens somam-se 4.

A leitura dos dados de matrícula de 2018 nos permitiu organizar os estudantes da turma acompanhada nos seguintes grupos: a) os adolescentes⁶, com idade entre 15 e 17 anos, oriundos das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, da própria escola. Estes não trabalham, apenas estudam durante a noite; b) os adultos, com idade entre 18 e 59 anos, alguns com passagens pela própria escola, outros têm na EJA sua primeira experiência escolar. Alguns trabalham no Distrito, outros se deslocam para a cidade.

Esta variedade de idades e a presença de estudantes com percursos escolares interrompidos são, de uma maneira geral, algumas das características da EJA. Além destas, podemos destacar as diversidades culturais, religiosas e de saberes que cada um traz em suas biografias e vivências. Na turma acompanhada, há a especificidade ainda de alguns dos adolescentes e adultos serem netos(as) ou filhos(as) dos estudantes com mais idade. Acreditamos que esse contraste geracional é uma realidade mais acentuada das turmas de EJA da zona rural onde, em geral, as localidades são pequenas e as famílias têm algum ente em comum na árvore genealógica.

Essas diferenças, que retratam as especificidades dos estudantes, são refletidas nos cotidianos da sala de aula, onde eles se encontram, reforçam os laços de amizade e afetos, que os ajudam a continuarem frequentando a escola. As tramas e as redes de

IV), em uma mesma sala de aula. Esta é uma realidade de todas as turmas de EJA da zona rural do município pesquisado.

⁶ Entendemos “adolescentes” de acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com idade entre 12 e 18 anos de idade (Brasil, 1990).

relações construídas entre os estudantes, entre estes e os professores, nos levou a buscar compreender os possíveis currículos construídos na EJA da zona rural.

3. Caminhos da pesquisa

O estudo realizado tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, construída em cinco etapas. Para fins deste artigo, discutimos dados que foram construídos na etapa por nós denominada de “Observação de aulas”, a qual objetivou compreender as relações estabelecidas pelos estudantes entre si, e entre eles e a professora, nos contextos das aulas de Matemática. As leituras dos dados, informações e das notas de pesquisa se deram na etapa “Análise de dados”.

O sentido de observação adotado tomou como referência os estudos de Gil (2008), que a considera como instrumento de construção de dados em que um pesquisador, na condição de observador, integra uma comunidade ou um grupo que pretende acompanhar. O mesmo autor destaca que, um dos contrapontos da observação, é o risco que um pesquisador tem, ao se achar familiarizado com determinado grupo, de olhar o mesmo sem estranhamento ou deixar despercebido acontecimentos que, em sua ótica, seriam comuns.

Procurando evitar tais contratempos, alguns pontos principais, relativos aos acontecimentos da sala, foram sendo tomados nas notas durante as aulas. Dentre esses pontos, destacamos as partes dos diálogos entre os sujeitos. Em momentos posteriores as aulas, estes pontos foram organizados de forma que pudessem ser estabelecidas relações entre os mesmos, o que gerou a organização final das notas de pesquisa aqui apresentadas.

Contando com a colaboração da professora responsável pela turma de EJA, organizamos o calendário de acompanhamento das aulas, que ficou definido para ocorrer nas terças-feiras, dia das aulas de Matemática, dos meses fevereiro e março de 2018. Durante as primeiras aulas, os pontos observados foram a organização da sala, as chegadas dos estudantes e os diálogos iniciais. Focamos nas interações construídas pelos estudantes entre si, com a professora e o contexto daquela aula. As ocupações dos espaços pelos estudantes e as reorganizações destes em grupos foram destaque nas notas de pesquisa, além das suas participações nas atividades de Matemática.

Destacamos que a professora, à época da pesquisa, tinha 25 anos de idade, encontrava-se solteira, considerava-se branca, e estava morando na localidade rural em que ficava localizado prédio anexo da escola, onde funcionou sua turma de EJA. Seus estudos na educação básica se deram em escolas públicas. Era graduada em Ciências Biológicas, em uma universidade pública estadual, e estava cursando, nesta mesma instituição, uma pós-graduação *lato sensu*, direcionada para o ensino de Biologia. Não tinha participado de quaisquer cursos voltados especificamente ao ensino de jovens, adultos e idosos.

Em relação à sua experiência profissional, a professora lecionava há 3 anos, estando, durante esse tempo, responsável pela disciplina Biologia, em regime de contrato temporário, em uma escola pública estadual de Ensino Médio, na cidade, durante os turnos diurnos. No turno noturno, mantinha contrato em regime temporário com a Secretaria Municipal de Educação para lecionar na turma de EJA, na localidade

da zona rural. Há dois anos ela lecionava na EJA da escola pesquisada e, durante as observações, constatamos ser bastante querida pelos estudantes.

Frisamos que as notas aqui apresentadas foram analisadas levando-se em consideração os cotidianos da EJA, as narrativas e excertos de diálogos dos estudantes entre si e com a professora. Somamos a isso nossas perspectivas enquanto pesquisadores e alguns estudos que trazem discussões sobre currículos, permanência e práticas curriculares em Matemática, todos envolvendo a modalidade EJA.

4. Os cotidianos da EJA

Optamos por iniciar os acompanhamentos de aulas a partir do mês de fevereiro, momento que as turmas de EJA da escola pesquisada estiveram em pleno funcionamento. As notas estão acompanhadas de algumas expressões dos diálogos da professora e dos estudantes, essenciais para a compreensão dos contextos desses cotidianos. O primeiro acompanhamento aconteceu na noite de 06 de fevereiro, em que foi percebido:

Durante o dia a sala de aula funciona com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. A noite ela é uma sala de EJA, com uma turma multisseriada. As carteiras são organizadas em fileiras. Os estudantes da EJA chegam aos poucos, sentam e ficam conversando entre si, se perguntando sobre outros colegas. Uma estudante chegou na sala, sentou e falou: “Cadê Fulana que não tá no lugar dela?”. A professora respondeu que esta “Fulana” ainda não havia chegado e que “Ela sempre fica por ali mesmo perto da janela. É a Maria Janela”. Na sala há 7 estudantes mulheres e 7 homens. A professora escreve no quadro “REVISÃO – NÚMEROS NATURAIS”, com letras garrafais. Ela dá “boa noite”, quer saber como os estudantes estão se sentindo, explica um pouco sobre como vai ser a aula e logo inicia um diálogo com as perguntas: “Onde a gente pode ver os números?”, “Quantos números existem?”, “Vocês sabem fazer soma?”. Os estudantes se olham, riem baixinho. O silêncio na sala logo é quebrado - um estudante sugere que a professora dê exemplos. Ela então mostra o calendário e a tabuada pregados na parede da sala. Fala do relógio para explicar relação com o tempo. A professora ainda indica: “A gente vai começar por essas que são mais simples”, referindo-se às contas no quadro. A professora entrega uma atividade impressa aos estudantes contendo alguns “probleminhas”, dá um tempo para que eles respondam. Ela anda pela sala explicando, aos que parecem ter mais dificuldades, sobre como fazer de “forma certa” as questões. Alguns estudantes se agrupam entre si e vão se ajudando; conseguem concluir a atividade. A aula é finalizada com a professora respondendo as questões no quadro.

Nesta primeira aula percebemos que a professora organiza sua prática curricular nos seguintes momentos: diálogos com os estudantes, explicações dos conteúdos e encerramento da aula. Nesta aula, algumas explicações parecem não terem alcançado os entendimentos dos estudantes, o que levou um deles a pedir “exemplos” à professora,

talvez para lhe ser mais compreensível onde ela pretendia chegar com as perguntas realizadas.

O diálogo entre a professora e a estudante que perguntou “Cadê Fulana que não tá no lugar dela?”, nos incitou a perceber se haveria a existência de alguma disposição previamente estabelecida dos estudantes na sala de aula, e como seria isso. Entendemos, assim como Cipiniuk (2017), que o “lugar” dos estudantes diz muito sobre suas relações com os outros sujeitos e o espaço da sala de aula.

Estar acompanhando essa primeira aula foi essencial para refinarmos nossas percepções sobre os diálogos, as expressões corporais dos sujeitos e sobre os silêncios na sala de EJA. Isso contribuiu para que compreendêssemos as especificidades das relações construídas pelos estudantes entre si, e entre estes e a professora.

O segundo acompanhamento aconteceu na noite de 20 de fevereiro de 2018, do qual destacamos a seguinte nota:

Os estudantes chegam, sentam e vão “guardando o lugar” dos colegas, como uma das estudantes falou. Outra estudante diz: “A Fulana vai demorar hoje por que ela tava na cidade. Foi fazer compra”. Na sala há 7 estudantes mulheres e 6 homens. A professora vai dando boas vindas aos estudantes. Ela pede para que um estudante mostre no caderno o assunto da última aula. Pelas expressões da professora, parece que as aulas estão de acordo com o seu planejamento. Ela inicia a aula informando: “Hoje vamos falar dos números no nosso dia a dia”. A professora pede para os estudantes indicarem onde estão os números: “Onde podemos encontrar os números?”. “Em todo canto”, “Em todo lugar”, são as respostas mais emergentes dos estudantes, além de “No relógio”, “Na parede das casas”. Silêncio na sala. A professora refaz a pergunta e propõe aos estudantes explicarem situações cotidianas que eles utilizam de números, de soma ou de subtração, diz ela: “Dê exemplo de situações que precise somar ou diminuir”. “A conta de luz”, “Na feira”, foram algumas das respostas ouvidas. Os estudantes mostram-se participativos nesse momento. A professora segue explicando “as contas” em algumas dessas situações, depois entrega uma atividade impressa. Os estudantes se juntam em pequenos grupos, formados pelas proximidades entre suas carteiras. Enquanto isso, a professora está realizando um teste de leitura com alguns estudantes da fase de Alfabetização. Sobre os grupos dos estudantes: Eles se ajudam explicando uns aos outros. Um estudante parece ter entendido uma questão e explica, em seu grupo, a maneira de resolvê-la. Outros dois explicam a estudantes de um grupo como fizeram em uma das questões. Um dos estudantes, olhando pra mim, diz: “Aqui tá tudo junto e misturado, é tudo primo, irmão. Tudo é família”.

Conforme explicitado em tópico anterior, os estudantes da turma acompanhada têm laços de familiaridade, alguns, inclusive, são parentes de primeiro grau. Explicação essa que é reforçada na fala de um estudante, quando diz: “Aqui tá tudo junto e misturado, é tudo primo, irmão. Tudo é família”. Talvez por isso, nestes

dois acompanhamentos realizados não houve atritos entre os estudantes. A referida fala foi dita diretamente de um estudante para o pesquisador que, naquele momento, encontrava-se olhando para o seu grupo. Elanos soa também como uma defesa do estudante para explicar ao pesquisador que, sendo todos de uma mesma família, seria aceitável ou “normal”, eles se ajudarem nas atividades na sala de aula.

Essa ajuda esclarece existir, entre os estudantes, uma relação de afetividade. É possível que tenha a influência do grau de parentesco entre os mesmos, mas entendemos que ela representa um “marcante e frequente exemplo de cooperação e solidariedade” (Mileto, 2009, p. 170) entre os estudantes da EJA. Para Mileto (2009), a cooperação e solidariedade são marcas desses sujeitos se constituem “importantes redes de relações” que, dentre outros fatores, fornecem “um suporte mútuo para a efetivação de processos de permanência” (Mileto, 2009, p. 170) dos estudantes na escola.

Nesta aula do dia 20 de fevereiro de 2018, assim como na anteriormente apresentada, os estudantes se agruparam entre si, por proximidade das carteiras. Até então, essa não é uma organização orientada pela professora, mas pelos próprios estudantes. Além disso, as respostas dos estudantes para a pergunta “Onde podemos encontrar os números? ”, realizada pela professora, parecem não ter correspondido às expectativas da docente. O que fez reconstruir seu pensamento e reelaborar a pergunta, pedindo aos estudantes que explicassem situações cotidianas que envolvessem a presença de números.

Esta ação e reação da professora exemplificam a complexidade que se encontram os saberes-fazeres docentes nos cotidianos da sala de aula. Apontam uma situação de “vigilância crítica” (Franco, 2012, p. 160), da professora sobre sua ação docente. Esta situação ou estado de vigilância crítica é destacado por Franco (2012) como necessária para que os docentes estejam se testando e refletindo sobre o seu fazer pedagógico. Compreendemos que a ação e reação da professora também sinalizam que as práticas curriculares, mesmo as elaboradas com uma intencionalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos escolares, não se rendem às estratégias didáticas mecanizadas.

Dessa maneira, entendemos que, além de contribuir para as permanências dos estudantes, as redes de relações (Mileto, 2009) tecidas nos cotidianos da EJA, forjam sentidos de currículos que se distanciam do engessamento de pensamentos, intencionado pelas grades de conteúdos, por algumas práticas curriculares e pela própria organização “enfileirada” da sala de aula.

O terceiro acompanhamento ocorreu no dia 27 de fevereiro de 2018, do qual destacamos a seguinte nota:

Os estudantes parecem ter construído a ideia de ter um lugar específico na sala. Alguns deles sentam-se mais a frente (alguns adultos de mais idade). Os mais novos, sentam-se mais próximo a janela que dá visibilidade à rua (os adolescentes, alguns adultos). As carteiras ficam em fileiras. Nesta aula, a quantidade de estudantes é 7 mulheres e 5 homens. A professora quer saber como eles estão se sentindo para, então, iniciar a aula. Ela explica: “A aula hoje vai ser lúdica” e mostra aos estudantes uma atividade impressa contendo uma cartela de bingo. Os estudantes se olham sorridentes. Parecem felizes. Para executar a atividade do “Bingo da Adição” a professora organiza três equipes de quatro estudantes, variando, em cada uma

delas, a presença de pelo menos um estudante de cada nível de EJA, para “se ajudarem”, diz a professora. Em seguida, ela vai sorteando duas contas que envolvem as operações soma e subtração. As equipes devem resolvê-las, sendo os resultados das contas uma “casa” a ser marcada na cartela do bingo, caso a equipe acerte. O bingo seria apenas de uma coluna da cartela, mas a atividade levou o tempo de toda a aula de Matemática. Os estudantes estavam “se mostrando envolvidos com as continhas”, segundo uma fala da professora. Sobre as equipes: Os estudantes mostram-se empolgados, levando a sério a disputa entre eles. Alguns mais jovens ajudam os estudantes de mais idade a responderem as contas. Das falas ouvidas neste momento, uma estudante proferiu: “É por isso que eu gosto de tá aqui. Todo dia tem uma coisa diferente”. Sua fala foi complementada por uma de outro estudante, que disse: “Se não fosse isso a gente nem tava aqui”. A aula foi concluída com a professora distribuindo os prêmios (lápis, borracha, caderno, etc.).

Neste acompanhamento foi possível compreender que os estudantes ocupavam a sala de aula respeitando as especificidades de seus grupos etários. Falas que representam essa ocupação, como por exemplo, “Cadê Fulana que não tá no lugar dela?”, ouvida no primeiro acompanhamento, nos possibilitam entender que eles tinham os seus lugares simbólicos na sala de aula, possivelmente marcados pela suas convivências em turma. O que é confirmado neste terceiro acompanhamento.

Concordamos com Cipiniuk (2017, p. 41) quando autora destaca que os lugares que os estudantes ocupam representam “delimitações bastante precisas que respeitam uma lógica de posições, em que cada aluno assume uma disposição carregada de significados, que abrangem atributos de seletividade e agrupamento”. Na turma de EJA acompanhada, os estudantes com mais idade concentravam-se nos lugares mais centrais e da frente da sala. Alguns destes tinham dificuldade de visão e, às vezes, pediam à professora para aumentar as letras ou escurecê-las, devido à luminosidade refletida no quadro. Enquanto isso, os mais jovens e os adolescentes se alternavam nos lugares que davam visibilidade para a rua. Mesmo alguns destes chegando cedo na aula, eles não ocupavam os lugares do que tinham mais idade.

A organização dos estudantes em “seus” lugares simbólicos, de maneira enfileirada, restringia-se ao tempo das explicações dos conteúdos de Matemática, pois quando das atividades, eles agrupavam-se de formas variadas. Os movimentos de dispersão e nova organização dos estudantes lançam luz sobre outras maneiras de ocupação da sala de aula que, por sua vez, exige mais circularidade da professora entre os mesmos. Isso nos sinaliza que, sequer o enfileiramento das carteiras sobrevive aos movimentos dos corpos e dos sujeitos na sala de aula. Essas movimentações, que nos parece ser mais que simples troca de lugares, questionam as tentativas de padronizações propostas inclusive em uma homogeneização curricular (Ribeiro & Craveiro, 2017), e nos encaminham à compreensão de haver, naquela turma de EJA, a construção de um currículo com um sentido, em parte, divergente da grade de conteúdos.

No que tange à prática curricular matemática da professora, neste terceiro acompanhamento, ela sinaliza que a aula vai ser “lúdica”, para isso, apresenta a atividade “Bingo de adição”. Reconhecemos esta proposta de atividade como uma

estratégia didática importante, no sentido que contempla outro formato de aula, em relação aos acompanhamentos anteriores, e possibilita mais engajamento dos estudantes. Entretanto, a intencionalidade pedagógica de os estudantes “se ajudarem” nas equipes, não seria uma novidade para eles, pois a “ajuda” e o companheirismo estariam, conforme já apontado, na essência da turma acompanhada.

As seguintes falas de alguns estudantes: “É por isso que eu gosto de tá aqui. Todo dia tem uma coisa diferente”, e “Se não fosse isso a gente nem tava aqui”, retratam seus sentimentos em relação à EJA. Sentimentos que entendemos ser de acolhimento e de pertencimento ao espaço escolar (Reis, 2016). Estas falas também retratam que a professora dispõe de uma prática curricular matemática que, mesmo centrada nos conteúdos escolares, os estudantes gostam. Talvez por que a aprendizagem desses conteúdos, integrada à prática da professora, constituem as motivações de suas permanências naquela escola da zona rural.

Nestes três acompanhamentos do mês de fevereiro, percebemos que a professora organiza suas aulas e torno do conteúdo “Números Naturais”, especialmente sobre as operações “Soma” e “Subtração”. Destes momentos, destacamos que os focos das aulas foram os conteúdos de Matemática, e atividades propostas eram as mesmas para todos os estudantes, pouco considerando em que níveis de EJA eles estavam matriculados. Em nossa perspectiva, esse contexto encaminha a existência de um currículo, entendido como documento prescrito (Sacristán, 2000) que tenta regularizar as práticas dos professores, e que, em geral, não articula com os conhecimentos destes estudantes, e nem de suas lutas e experiências.

Em relação às ações da professora, percebemos que nestes acompanhamentos, a docente prioriza pelo diálogo com os estudantes e respeita as formas que eles se organizam ao adentrar na sala e durante as atividades. Os diálogos no início das aulas influenciam nas estratégias didáticas e na maneira como ela encaminhará as atividades naquele dia. Contudo, optamos por analisar os acompanhamentos de março de 2018, para lançarmos uma melhor compreensão sobre a docência em Matemática.

Destacamos que o quarto acompanhamento ocorreu na aula do dia 06 de março de 2018, do qual segue a nota:

A aula conta a presença 6 estudantes mulheres e 5 homens, que foram chegando e se organizando na sala de aula, ocupando os lugares de sempre. A professora escreveu no quadro o tema da aula: “Adição e subtração de Números Naturais”. Em seu diálogo inicial ela explicou que seriam “as continhas de mais e de menos”, e que o assunto “seria trabalhado com todos ao mesmo tempo”. Para iniciar a aula, a professora propôs algumas perguntas aos estudantes, dentre elas: “O que é um número natural?” e “Se eu compro uma caneta e depois compro mais duas, eu fico com quantas canetas?”. A professora segue explicando no quadro duas contas: uma de adição e outra de subtração. Os estudantes participam pedindo que ela explique as contas: “Uma de três números agora”, “E se fosse mais parcelas”, retratam algumas de suas falas. A professora mostra ter domínio do assunto abordado. Depois das explicações, ela distribui uma mesma atividade impressa para os estudantes e faz uma leitura coletiva. Ela dá “um tempo para responderem os probleminhas de somar e diminuir”. Alguns dos estudantes se juntam formando grupos por proximidades das carteiras. A maioria destes são estudantes da dos

níveis EJA III e EJA IV. Eles se ajudam, tiram as dúvidas dos outros. A professora incentiva estes estudantes a continuarem interagindo desta forma. Outros estudantes fazem a atividade individualmente, são eles dos níveis EJA I e EJA II. A professora dá mais atenção a estes – ela lê, explica várias vezes os problemas, mostra os sinais utilizados, e como eles “devem fazer”. Ela espera eles fazerem sozinhos. Fim de aula: a professora corrigiu algumas questões no quadro, instigou a participação dos estudantes por meio de perguntas de como eles chegaram aos seus resultados. Alguns informaram ter feito do jeito que ela mostrou.

Ao informar que o assunto “seria trabalhado com todos ao mesmo tempo”, a professora comunica que as explicações daquela aula contemplariam todos os estudantes, independente dos níveis de EJA em que eles estivessem matriculados. Embora ela dê esse destaque, percebemos que essa estratégia de aula já vem acontecendo desde o primeiro acompanhamento, onde a docente também distribuiu uma mesma atividade impressa para os estudantes. Isso sinalizaria, em nossa perspectiva, um possível sentido de engessamento das diferenças dos saberes dos estudantes, tanto nas estratégias didáticas adotadas, quanto nas atividades propostas pela professora.

Nesta aula permanece a sequência de diálogo, seguida da explicação e da correção das atividades. A organização em grupos continua, mas com o destaque para os estudantes dos níveis EJA I e EJA II, que optaram por ficarem sozinhos e, em razão disso, concentraram mais atenção da professora. Reconhecemos a sensibilidade e a preocupação da docente em poder contribuir e atender todos os estudantes de acordo com suas especificidades. Contudo, quando ela lê as questões, explicando várias vezes, chegando a armar as contas e até desenhar os sinais de adição e subtração, nos leva a entender que esta ação de sua prática curricular matemática diminui as possibilidades de leituras e reflexão dos estudantes.

A professora apresenta domínio dos conteúdos estudados e das situações dos cotidianos da sala de aula, mas, necessitaria ampliar a ação de ouvir os estudantes. Em se tratando dos estudantes em nível de Alfabetização, ou mesmo dos que têm dificuldade de leitura, ouvir o que eles entenderam sobre o que foi explicado, tentando relacionar situações de suas vivências aos problemas da tarefa proposta, seria um caminho didático para eles responderem as questões de Matemática. Sobre as práticas dos professores e a respeito do ensino de Matemática na EJA, concordamos com Fonseca (2012, p.63) quando esta sinaliza ser necessário que os docentes dominem os conteúdos escolares, mas que eles se disponham da “atitude de escuta atenta e generosa” para lidar com sujeitos de vivências e “experiências que lhes escapam não só por seus significados socioculturais, mas também do ponto de vista da trajetória e do desenvolvimento humano”.

O nosso quinto acompanhamento foi realizado na aula do dia 13 de março de 2018, da qual destacamos a seguinte nota:

Os estudantes chegaram aos poucos. “O sereno grosso tá segurando o povo, só pode”, disse uma das estudantes que chegou cedo, referindo-se ao tempo naquela noite. A aula contou com 7 estudantes mulheres e 6 homens. A professora iniciou a aula pedindo para os estudantes escolherem um número entre 1 e 9, e o escrevesse em uma folha.

Segue dando a seguinte explicação: “Some o número escolhido mais ele mesmo”, em seguida, “pegue o resultado encontrado e some com o mesmo número”. Enquanto direciona os comandos, a professora desenha uma tabela no quadro. Ela mostra o que é o dobro e o triplo de alguns números, fazendo relação com a operação adição. A professora explica o que seria “multiplicar”. Ela organiza os estudantes em dupla, intercalando pelos níveis de EJA. Um estudante fez dupla com a professora. “A dupla é para um ajudar o outro”, informa a professora. Os estudantes recebem uma mesma atividade impressa com algumas tabelas em tamanho grande e a professora explica “como devem fazer” na tarefa. Os estudantes estão em duplas, mas se organizam em grupos e realizam a atividade. Uma estudante diz: “Olha já tô até sabendo. Tá meio complicado, mas a ‘Fulana’ sabe explicar”. A estudante, ao falar da “Fulana”, referia-se à sua colega de dupla. A professora centrou mais atenção nas duplas em que estavam estudantes da EJA I e EJA II, possivelmente, por serem estes os que tinham mais dificuldades em Matemática. Esta aula foi encerrada com uma correção coletiva. Uma estudante, a “Fulana”, foi ao quadro e explicou uma das questões da atividade. Ao longo de sua explicação, alguns estudantes disseram: “Assim ficou mais fácil”, “Eu fiz desse jeito”, e seguiram dando suas contribuições na correção.

Mesmo o tempo estando chuvoso, em virtude do “sereno grosso”, na noite de 13 de março de 2018, a presença dos estudantes superouem quantidade destes em algumas aulas anteriores. A proximidade entre a casa dos estudantes e a escola, contribuiu para suas frequências na EJA.

Nesta quinta aula percebemos que a professora iniciou discussões sobre a operação “multiplicação”. Nas explicações, ela toma como base a operação soma e, a partir disso, desdobra a atividade de construção de tabelas de multiplicação. Em geral, o assunto continua sendo o conjunto dos Números Naturais, e as estratégias didáticas continuam sendo organizar os estudantes em grupo e as atividades iguais para todos. Entretanto, a estratégia de construir uma correção coletiva possibilitou a professora obter êxito na participação dos estudantes e na finalização da aula. É possível que a pouca participação dos estudantes durante a correção final da aula anterior tenha contribuído para que a docente repensasse essa parte da aula.

Do momento de correção coletiva, destacamos a participação de uma estudante que prontamente resolveu ir ao quadro completar uma tabela da atividade proposta. Ao contrário das explicações da professora, que mostrou a multiplicação como partes de uma soma, a estudante fez direto, multiplicando um dos números propostos por 2 e, em seguida, por 3. Esta ação parece ter sido feita por outros estudantes, dentre os quais ouvimos uma fala que disse: “Eu fiz desse jeito”. Além disso, a passagem direta da multiplicação, feita pela estudante, parece ter atingido os colegas de forma positiva: “Assim ficou mais fácil”, informou um estudante.

As situações vivenciadas nestas aulas de Matemática na EJA, em especial, neste quinto acompanhamento, reforçam a importância dos diálogos nos espaços escolares. Entendemos que os diálogos somados às práticas curriculares dos professores e às formas de estes se relacionarem com os estudantes, contribuem para que estes se

mostrem participativos nas aulas. De acordo com Freitas (2013), as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes na EJA podem exercer forte influência sobre o sentimento de auto eficácia dos estudantes e, por sua vez, influenciam o processamento cognitivo dos conhecimentos matemáticos. Isso se daria pelo fato de que estamos falando de indivíduos que quase sempre buscam o retorno à escola por interesse próprio, por isso já estariam motivados em desenvolver as atividades escolares e expor-se com menor receio de errar.

Na situação acompanhada, ficou claro que a estudante que foi ao quadro compreendeu as explicações da professora, mas, além disso, mostrou conhecer uma forma de resolução que lhe era mais fácil e, possivelmente, estivesse ligada à sua vivência. Neste caso, a referida estudante não se mostrou receosa, aproveitando-se do momento de diálogo e sentindo-se pertencente ao espaço escolar, foi ao quadro e resolveu de sua maneira o problema matemático proposto.

Essas percepções alimentam nossos entendimentos de que as tramas construídas nos cotidianos das salas de EJA, trançadas pelas práticas curriculares e as experiências dos sujeitos, interrogam o sentido prescritivo de currículo e à docência em Matemática. Esses entendimentos podem ser percebidos no cotidiano do sexto acompanhamento, realizado na aula de 20 de março de 2018, do qual trazemos a seguinte nota:

Na sala há 5 estudantes mulheres e 6 homens. A professora inicia a aula conversando sobre as festividades em homenagem a São José, o santo padroeiro do Distrito. “A Fulana, a Beltrana e as outras não veio hoje por conta do novenário, que elas tão tomando de conta”, disse uma estudante. A professora falou que a aula ia ser “bem relax”, seria uma “aula de revisão”. Falou também: “Se esforcem para responder sozinhos, por que no dia que tiver avaliação é cada um por si”. Distribuiu uma mesma atividade impressa contendo três questões “com um pouco de tudo, todo assunto trabalhado”. Leitura coletiva da atividade. A professora dirige-se aos estudantes individualmente, busca entender suas dúvidas. Alguns estudantes não esperam pela professora, se agrupam. Um dos estudantes, no grupo, pergunta: “Esse negócio aí de posição dos números é o quê, na soma?”. A professora responde que é o “valor posicional” dos algarismos. Completa: “Serve para colocar os números da mesma posição um embaixo do outro”. Uma estudante disse: “É dezena com dezena, unidade com unidade e assim em diante”. A estudante explica a questão no quadro. A sequência leitura/explicação/resolução, seguiu nas duas questões da atividade. Dois estudantes estão coma atividade no beiral da janela da sala de aula. Tentam resolver e conversam sobre o que passa na rua. São os primeiros a concluir a atividade. A professora finalizou a aula antes do horário previsto. Ela parabenizou os estudantes pela participação naquela noite.

Nesta aula percebemos que o contexto da comunidade não só atravessa a sala de aula, mas encontra-se em seu âmbito, interrogando o currículo homogeneizador dos conteúdos escolares e a prática curricular da professora. A comunidade que a escola se situa estava em festa, algumas estudantes mulheres, a maioria presente durante os cinco acompanhamentos anteriores, se ausentaram da aula, pois a prioridade naquela noite

eracom o “novenário”, com o padroeiro do Distrito, ou seja, com as relações e os afetos construídos na comunidade.

Diferentemente das aulas anteriores, neste dia a atividade de Matemática contemplou poucas questões. A aula foi finalizada antes do horário, do tempo curricular organizado para a “revisão”. Esse encurtamento foi possível, pois, o calendário das festividades da comunidade soou mais alto que o calendário escolar. É possível que, se o tempo daquela aula se estendesse mais, os estudantes sequer ficassem até o seu final.

Reforçamos nossa perspectiva de que entendemos currículo como uma construção de sentidos enunciativos que representam as relações de poder, os aspectos culturais de determinadas comunidades e, além disso, contempla as diferenças dos sujeitos envolvidos nos espaços educativos, como sinalizam Ribeiro & Craveiro (2017). Entender currículo sob estas enunciações nos permite compreender que não existe um espaço de “dentro” ou “fora” da escola, mas que as complexidades que constituem uma comunidade educativa, possibilitando estabelecer uma dialogicidade entre ambos, o que Franco (2012, p.162, grifo da autora) chama de relação dialógica do “*dentroforada* escola”.

O contexto da comunidade não impediu de acontecer esta sexta aula, nem de os estudantes “aprenderem” o conteúdo escolar, mesmo os que estavam na janela acompanhando os fatos da rua. Inclusive, estes foram os primeiros a concluir a atividade proposta. Entretanto, o contexto de festividade vivenciado especificamente durante esta sexta aula, contribuiu para que percebêssemos o quanto as tramas cotidianas, trançadas pelos estudantes, forjam o currículo como documento prescritivo e as práticas curriculares matemáticas da professora.

Essas tramas das relações no *dentrofora* da comunidade escolar rural pesquisada encaminham a construção de um currículo com sentido que se desloca da somente “prescrição” de conteúdos, que engessa a prática da professora, para um “currículo como narrativa de identidade” (Goodson, 2019, p.94). Segundo Goodson (2019) esse deslocamento tem como eixo orientador, o deslocamento do que ele chama de “aprendizagem prescritiva cognitiva”, que seria, no caso estudado, o apreender os conteúdos de Matemática, para a aprendizagem do “gerenciamento da vida”, que engloba o apreender com as diversidades sociais e culturais de uma comunidade e dos sujeitos que a constituem.

Em linhas gerais, compreendemos que as formas de os estudantes ocuparem inicialmente a sala de aula e a prática curricular da professora em focar nos conteúdos escolares dentro do tempo de aula, seguindo um mesmo padrão de atividades, retratam um currículo prescritivo que, possivelmente, é o sentido entendido pelo sistema de ensino estudado. Entretanto, o arranjo da organização dos estudantes em grupos com a finalidade de eles se ajudarem tensiona sobre a prática curricular da professora, que se movimenta mais entre eles e, em alguns casos, teve que direcionar mais atenção a alguns e construir estratégias didáticas específicas para aqueles que apresentavam mais dificuldades. Estas percepções nos confirmam os cotidianos da EJA da zona rural como potenciais espaços-tempos de construção de currículos com sentidos que consideram as especificidades dessa área geográfica pouco valorizada no município pesquisado.

5. Considerações finais

Os mergulhos nos cotidianos da EJA, possibilitados pelos acompanhamentos de aulas, são um convite às discussões tensas, sobretudo, porque os contextos apresentados envolvem currículos, ensino e Matemática que, em geral, ainda é interpretada como uma disciplina não bem vista pelos estudantes dessa modalidade. Muito desse sentimento se deve, em geral, ao fato do pouco reconhecimento e valorização da área da matemática para os conhecimentos produzidos e utilizados por estes estudantes. Para Santos (2019), tal situação gera um certo modo de dominação, e a invisibilização de suas trajetórias históricas, suas causas, e suas lutas.

Adentrar a sala de aula, observar os contextos, os sujeitos, as organizações dos estudantes e os diálogos ali estabelecidos, foi um exercício de estranhamento de algo que nos parecia comum. As análises das notas de pesquisa esclareceram existir tensões entre um currículo de sentido prescritivo e regulador da vida escolar, e um currículo que retrata um sentido de narrativa das identidades dos estudantes e da comunidade rural. O primeiro pôde ser percebido pela organização enfileirada das carteiras, pela mecanização da prática curricular matemática da professora, roteirizada pelo tempo de aula e pelas atividades iguais para todos os estudantes, pouco considerando as suas especificidades. Um currículo organizador e limitador da vida escolar que, possivelmente, é orientado pelo sistema de ensino pesquisado.

Contudo, a professora, ao permitir os diálogos e possibilitar uma abertura de mais espaços de diálogos durante suas aulas, vai construindo uma relação de cumplicidade (Goodson, 2019) com currículo prescritivo. Ela e os estudantes só ganham com esta cumplicidade, enquanto o tempo de aula, os conteúdos vão sendo tomados pelas experiências, as falas dos estudantes e a perda do medo de errar. Ao observar os estudantes mais participativos, percebemos que eles reconhecem seus sentimentos de autoeficácia (Freitas, 2013). Os risos baixos e os silêncios vão sendo substituídos pelas idas ao quadro para responder um problema matemático.

Esses aspectos, junto das reorganizações das carteiras e dos estudantes em grupos, cobram mais movimentação da professora na sala de aula. Ela também passa a construir estratégias didáticas para os estudantes dos níveis EJA I e II, que nos parecerem ter mais dificuldade em Matemática e, em certo momento, preferem ficar sozinhos. A prática curricular matemática da professora que, até então estava condicionada em uma homogeneização, vai sendo ajustada conforme as reorganizações dos estudantes. O espaço-tempo da sala de aula não é o mesmo, e a ação do saber-fazer docente roteirizado é questionada. Trata-se de um currículo com sentido outro, construído nas tramas das narrativas, das vivências, do cotidiano escolar.

Reconhecer que os estudantes sabem de forma diferentes os conteúdos matemáticos e que se envolvem para ensinar os demais, nos encaminha à compreensão de que, as motivações de suas permanências na escola são também motivadas pelas relações de cumplicidades entre eles. Eles formam “uma família”, como bem disse um dos estudantes, convivem em uma comunidade rural que tem suas peculiaridades culturais que estão dentro da escola.

Essas percepções nos permitem apontar que a sala de EJA acompanhada constrói currículos, com sentidos que não podem ser dissociados das narrativas das identidades dos jovens, adultos e idosos, e da identidade que constitui aquela comunidade rural. É possível que currículos com estes sentidos ou com outros sentidos específicos sejam

construídos em outras turmas de EJA, o que poderia ser melhor compreendido se houvesse mais mergulhos nos cotidianos e nas inteirezas dessa modalidade tão rica de singularidades.

6. Referências

- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: I. B. Oliveira & N. Alves (Eds.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. (pp. 15-33). Petrópolis: DP et Alii.
- Brasil. (1990). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal.
- Cipiniuk, T. A. (2017). *Analfabeto: problema social e desonra pessoal*. Niterói: Eduff.
- Fonseca, M. C. F. R. (2012). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, A. V. (2013). *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. F. (2019). *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: Henrique Caldas Carvalho. Revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora Unicamp.
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos professores*. Tradução: André Pacheco. Portugal: Porto Editora.
- Maldonato-Torres, N. (2007). 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*, 1(2), 1-15.
- Mileto, L. F. M. (2009). *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Oliveira, I. B. (2007). Currículos nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.* Campinas, 28(98), 47-72.
- Reis, D. B. (2016). O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. do (Eds.). *Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva*. (pp. 73-92). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Ribeiro, W. G. & Craveiro, C. B. (2017). Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, 23(50), 51-69.

- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo – a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Xavier, F. J. R. (2019). *A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.