



## Atravessamentos dos sentidos de currículos nos percursos de formação de docentes que ensinam matemática na EJA de Sobral - Ceará

*Crossing the meanings of curricula in the training paths of teachers who teach mathematics at EJA in Sobral - Ceará*

### Francisco Josimar Ricardo Xavier<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense

[josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1093846442805585>



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

### Adriano Vargas Freitas<sup>2</sup>

Universidade Federal Fluminense

[adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3969587952386949>



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

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Matemática na rede pública municipal de ensino de Sobral, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Ribeiro da Silva, 83, Quadra 06, Alto da Brasília, Sobral, Ceará, Brasil, CEP: 62044-010. E-mail: [josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Barão de Ipanema, 130, Bairro Copacabana, Rio de Janeiro, Brasil. CEP 22050032. E-mail: [adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)

## RESUMO

Neste texto, trazemos recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação que teve como participantes, os docentes que lecionam matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) de Sobral. Com ele, objetivamos discutir os percursos de formação de docentes que lecionam matemática na EJA de Sobral, compreendendo as suas concepções de currículos. Estes percursos e sentidos de currículos foram captados em suas narrativas e analisadas à luz de estudos dos campos do Currículo e da Educação Matemática. Com resultados, os docentes possuem diferentes experiências de vidas, bem como de formação. Suas relações com a matemática ocorrem de forma diferentes e contribuem para que eles sigam construindo suas aulas com o interesse de aproximação dos saberes matemáticos dos estudantes à realidade da escola. Eles produzem currículos em matemática com sentidos que se alinham às narrativas de identidades e ao gerenciamento da vida dos estudantes. Concluímos que tais sentidos se distanciam das prescrições curriculares indicadas nos momentos de “formação em serviço” e do interesse de padronização curricular proposto pela política educacional municipal de Sobral.

**Palavras-chave:** Currículos de matemática. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Narrativas de docentes de Sobral. Educação Matemática.

## ABSTRACT

In this text, we bring an excerpt from a Doctorate in Education research whose participants were teachers who teach mathematics in Education for Young People, Adults and Elderly (EJA) in Sobral. With this text we aim to discuss the training paths of teachers who teach mathematics at EJA in Sobral, understanding their curriculum concepts. These paths and meanings of curricula were captured in their narratives and analyzed in the light of studies in the fields of Curriculum and Mathematics Education. As results, we highlight that teachers have different life experiences, as well as training. Their relationships with mathematics occur in different ways and contribute to them continuing to construct their classes with the interest of bringing students' mathematical knowledge closer to the reality of the school. They produce mathematics curricula with meanings that align with student identity narratives and life management. We conclude that such meanings distance themselves from the curricular prescriptions indicated in moments of “in-service training” and from the interest in curricular standardization proposed by the municipal educational policy of Sobral.

**Keywords/Palabras clave:** Mathematics curricula. Education of Young People, Adults and Elderly. Narratives from Sobral teachers. Mathematics Education.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende a uma expressiva quantidade de estudantes com características peculiares, tais como as relativas à faixa etária e a condição social de ser da classe trabalhadora (Arroyo, 2017). Outra peculiaridade está nas experiências que alguns desses sujeitos tiveram como estudantes da escola regular, enquanto outros têm na EJA seu primeiro contato com o espaço de ensino. Em nossa perspectiva, essas experiências educativas dos estudantes deveriam proporcionar aos docentes da EJA lidarem de maneira positivas com diferentes saberes, possibilitando-os elaborar estratégias didáticas diversas.

Entretanto, na análise das narrativas de alguns docentes da modalidade, captamos que esses diferentes saberes, presentes especialmente em turmas multisseriadas, são por eles entendidos como um desafio ao ensino na EJA. A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002, p. 13), sinaliza que as deficiências na formação inicial dos docentes e as “interpretações equivocadas de concepções pedagógicas”, são fatores que contribuem a este desafio, respingando em um mau desempenho dos estudantes nas disciplinas escolares.

Em se tratando da matemática, Fonseca (2012) chama atenção que os discursos sobre os maus desempenhos de estudantes da EJA, dizem mais sobre as práticas de seus professores, do que seus próprios temores em relação a esta disciplina escolar. Esta percepção leva a autora sugerir que o docente que leciona matemática na modalidade, precisa desenvolver a sensibilidade para a escuta dos saberes dos estudantes e das suas experiências.

Corroboramos com a sugestão de Fonseca (2012) e complementamos que se faz necessário também que esse docente compreenda aprendizagem enquanto processo ao longo da vida, o qual precisa estar ligado às vivências dos jovens, adultos e idosos, considerando seus aspectos culturais e os saberes e fazeres que mobilizam em suas vidas. Reconhecemos que não nos cabe mensurar ou aferir, aos desempenhos dos estudantes, categorias baseadas na dualidade ‘bom’ ou ‘ruim’, ou apenas notas, mas, sim, compreender a construção das aprendizagens desses saberes e como se deram as participações dos estudantes em seu percurso.

Reconhecemos que entender ou não a aprendizagem para além mensuração de notas diz muito sobre as concepções teóricas, metodológicas e filosóficas, as quais os docentes defendem. Tais concepções tendem a dialogar com as suas ideias pedagógicas, são construídas nos seus processos de formação e se alinham aos seus entendimentos de currículos (Arroyo, 2006).

Em diálogo com Arroyo (2006), entendemos que os sentidos de currículos e formação

se articulam, produzindo as concepções pedagógicas dos docentes da EJA e seus sentidos para os seus *estar* docente na modalidade. Visando contribuir com estas discussões, neste artigo<sup>3</sup>, apresentamos um recorte de nossa pesquisa de Doutorado em Educação, concluída em 2023, em que tratamos da formação de professores e currículos em matemática na EJA. Com ela, objetivamos discutir os percursos de formação de docentes que lecionam matemática na EJA de Sobral, compreendendo as suas concepções de currículos.

Na sequência do artigo, trazemos a seção “Currículos em matemática na EJA”, que trata do referencial teórico sobre o sentido de currículo adotado em nosso estudo, tomando a especificidade de tratá-lo no campo da Educação Matemática. Em seguida, enveredamos na seção “Aspectos metodológicos da pesquisa”, onde apresentamos caminhos trilhados à construção da pesquisa. Posteriormente, trazemos a seção “Os percursos de formação e os sentidos de currículos na EJA”, onde tratamos de nossos resultados e discussões. Concluimos o artigo com nossas considerações finais.

## 1. CURRÍCULOS EM MATEMÁTICA NA EJA

Nesta seção, reiteramos nosso diálogo com Giraldo (2021), quando sinaliza que, para um melhor entendimento dos sentidos de currículos em matemática, é preciso antes compreender a concepção de matemática neles apresentadas. Ele aponta que, em geral, ela ainda tem sido apresentada como ciência neutra, constituída por uma suposta linguagem universal, e que as narrativas que a tem propagado como “produzida historicamente por ‘gênios’” respingam na equivocada compreensão de que “seu entendimento só é acessível a pessoas com ‘talento inato’” (Giraldo, 2018, p. 41).

Essa equivocada compreensão é sinalizada pelo referido autor como reflexo de uma narrativa cunhada sob uma perspectiva colonizadora e eurocêntrica com que a matemática, desde sempre, vem sendo empregada nos espaços de ensino, por meio dos documentos curriculares, sobretudo, dos que organizam os cursos de formação inicial de professores. Na contramão desta perspectiva, ele esclarece entender currículos como “espaço-tempo de fronteira cultural” (Giraldo, 2021, p. 7), cuja potencialidade está em possibilitar o reconhecimento das diferenças e das diversidades dos sujeitos, e as diferentes formas de

---

<sup>3</sup> Este artigo é uma versão ampliada do texto “Currículos em matemática produzidos por docentes da EJA de Sobral”, apresentado no IX Simpósio Internacional de Educação Matemática, realizado em 2024, em Natal, RN, Brasil.

produção de saberes, inclusive os saberes matemáticos de determinados grupos subalternizados os quais são silenciados nos discursos de universalidade da matemática.

Com o intuito de potencializar a existência dos saberes matemáticos desses grupos subalternizados, tais como os estudantes da EJA, Giraldo (2021) frisa ser necessário ampliar os sentidos de currículos para além dos documentos prescritos, das listas de conteúdos, e matemática, para além de uma disciplina escolar subsumida a uma ciência supostamente neutra. Em seu ponto de vista, é preciso tensionar as prescrições curriculares, ampliando, assim, percepções decolonizadas de currículos em matemática.

Analizamos que as tensões em torno dos sentidos de currículos em matemática se intensificam quando se trata de compreendê-los no âmbito da EJA. Empregamos destaque à EJA, por entendermos que esta modalidade tem especificidades próprias, como as relativas aos aspectos socioculturais que constituem os jovens, adultos e idosos, em geral, oriundos das camadas populares e trabalhadores (Arroyo, 2017). Reconhecemos que tais especificidades precisam ser reconhecidas nos espaços de ensino como, por exemplo, com a inclusão dos saberes desses sujeitos nas práticas curriculares matemáticas dos docentes.

Entendendo as turmas de EJA como formadas por sujeitos diversos em suas diferenças, Palanch e Freitas (2018) as sinalizam como espaço crucial que possibilita construir um rompimento com a concepção de linearidade do saber matemático enrijecido, posto que os estudantes são carregados de experiências, que precisam ser reconhecidas como potenciais fontes de fortalecimento do saber da matemática escolar. Em geral, nas turmas de jovens, adultos e idosos, os estudantes narram de forma oral os saberes matemáticos construídos em suas experiências ou os explicitam por meio de cálculos mentais, ações estas que analisamos tensionar as normas dos currículos enquanto prescrição, os quais esperam uma reprodução da formalização matemática por meio de registros escritos.

As diversidades culturais que marcam os jovens, adultos e idosos, são, para Palanch e Freitas (2018), fatores que os levam a defender ser necessário repensar os currículos em matemática voltados à EJA, de modo a colocar em xeque as percepções de práticas curriculares homogeneizadoras e a excessiva valorização da matemática enquanto saber de acesso para poucos. Em suas óticas, tais percepções precisam ser reescritas a partir das narrativas dos estudantes e docentes, sujeitos invisibilizados nos documentos curriculares.

Para reescrevê-las, será necessário ouvir as vozes que foram silenciadas por toda a história e expor as relações de poder que se estabeleceram historicamente. Assim, romper com práticas homogeneizadoras faz-se necessário para que a escola possa se tornar espaço de interação de identidades culturais distintas. Todas essas questões convergem para a iminente necessidade da organização de um currículo multiculturalmente estruturado e que possa apontar caminhos e nortear construções coletivas para enfrentar os desafios trazidos por essa diversidade cultural

(Palanch & Freitas, 2018, p. 65).

Estudos como de Freitas (2013), por exemplo, sinalizam que os docentes da EJA constroem suas práticas curriculares matemáticas partindo das realidades dos estudantes e de suas diversidades culturais, utilizando-se, para isso, do diálogo como um instrumento mediador das aulas. Além de reconhecer como necessário esse tipo de prática, o referido autor destaca que, entre os docentes da modalidade, há uma convergência para uma defesa de que

[...] em EJA não devemos adotar a prescrição prévia de um currículo, pois, dessa forma, estaríamos desconsiderando as especificidades de seus estudantes. Sob esse entendimento, não faria sentido pressupor um trajeto curricular único e homogeneizante e desconsiderar os diferentes processos e progressos de aprendizagem (Freitas, 2013, p. 299).

As análises destacadas por Freitas (2013) nos indicam que parte dos docentes da EJA entende os currículos em matemática para além de um documento prescrito, bem como ratificam a percepção de que o significado da modalidade tem sido cada vez mais compreendido como um espaço que não se limita à reparação do direto de acesso ao ensino, mas também de equalização, qualificação e socialização de aprendizagens que tem como referência os saberes dos estudantes. Disso resulta a compreensão do autor de que não faz sentido “pressupor um trajeto curricular único e homogeneizante” para o ensino de matemática nessa modalidade, pois, seria uma ação de exclusão do que é fundamental ao ensino na EJA: prezar pelo respeito às diferenças e diversidades dos sujeitos.

Na contramão de uma homogeneização curricular, Freitas (2013) destaca a compreensão dos docentes da EJA para a construção de currículos em matemática sob o entendimento de uma “rede”, costurada por “fios”, que seriam os seus saberes e dos estudantes, os quais, alinhavados entre si, constituiriam um todo. Trata-se de uma rede

[...] na qual as informações às quais são submetidos os estudantes só irão constituir conhecimento quando se junta a outros “fios” já presentes nas suas redes de saberes. No ensino de matemática, por exemplo, o ensino da aritmética e da geometria devem partir dos conhecimentos utilizados por esses alunos em seus cotidianos (Freitas, 2013, p. 300).

A ideia de “rede” considera que no ensino de matemática, os estudantes e os saberes de suas vivências, constituem os currículos dessa disciplina. Analisamos que essa “rede” comunga com a defesa de um sentido de currículos em matemática na EJA como prática de interseção envolvendo as complexidades dos espaços educativos, as diferenças e diversidades políticas, sociais e culturais dos sujeitos com os conteúdos curriculares. Estes últimos, por sua vez, só fariam sentido se articulados aos saberes dos cotidianos dos estudantes e às suas experiências de vida. Todos esses pontos, entendidos como “fios”, precisariam ser mediados por uma socialização, que seria o alinhavo entre eles.

Analizamos que, sob a ótica dos agentes políticos que legislam a educação brasileira, é

perceptível a intencionalidade de que os documentos curriculares voltados à EJA sejam entendidos como os seus próprios currículos. E, no caso das disciplinas curriculares, emprega-se uma defesa para uma utilização instrumental dos conteúdos nelas trabalhados, em detrimento de um uso que os discuta sob uma proposta de conscientização política. Contudo, dialogando com as perspectivas de Goodson (2019), que nos indica conhecer o que acontece nos espaços educativos e ouvir as narrativas dos sujeitos que os ocupam, passamos a entender que essas prescrições curriculares se perdem em si mesmas, pois, as complexidades envolvidas nestes espaços lançam luz para enxergarmos outros sentidos de currículos.

Empregados pela sensibilidade em ouvir os docentes da EJA, suas histórias e narrativas, em nossa pesquisa tratamos dos currículos enquanto práticas discursivas de enunciação de sentidos, construídas em determinados contextos de espaços-tempos sócio-históricos, influenciadas pelos aspectos culturais que constituem as sociedades (Palanch & Freitas, 2018). Ampliamos essa percepção aos currículos em matemática na EJA, reconhecendo que os saberes construídos nas experiências de vida dos jovens, adultos e idosos, estudantes dessa modalidade, são suas próprias culturas, os seus modos de ser e ocupar o mundo.

Compreendemos, assim, que os currículos se tecem por entre as experiências de vida dos docentes, que se projetam especialmente em suas formas de transgredir as normativas prescritivas e dos documentos curriculares (Goodson, 2020). Os sentidos desses currículos precisam estar intimamente relacionados e entendidos aos modos como eles seguem se construindo profissionais da Educação, denotam suas lutas políticas, posicionamentos críticos e as suas subjetividades. São os percursos da vida do docente que, sob um olhar atento, pode nos permitir compreender os processos de formação que o levaram a se tornar professor *com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos* (Lopes, 2023).

Sob essa linha de pensamento, reforçamos que entendemos currículos como a vida, as memórias e as experiências que marcam os docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral. Alinhavamos essas discussões articulando as narrativas dos docentes, nossas percepções enquanto pesquisadores, dados e informações de diferentes fontes de pesquisas, e os aportes teóricos do campo da Educação Matemática.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A elaboração da pesquisa de doutorado seguiu em meio às leituras de produções acadêmicas dos campos do Currículo e da Formação de professores, no Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA). Percebidas a concentração de parte dessas produções nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (Freitas, 2013), e a pouca valorização dos docentes como produtores de currículos (Goodson, 2019), construímos como objeto da investigação, os currículos em matemática produzidos pelos docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral. Optamos em ter os docentes destas escolas como os sujeitos participantes da pesquisa.

Definidos o objeto e os sujeitos, elaboramos a seguinte problemática: Que sentidos de currículos em matemática são enunciados por docentes da EJA de Sobral quando discorrem sobre seus percursos de formação? Reconhecemos que a busca por possíveis respostas a esta problemática envolveria mobilizar dados e informações que precisariam ser analisados sob uma perspectiva qualitativa, de modo a nos possibilitar observar uma dimensão aprofundada do objeto. O estudo encaminhou-se enquanto uma pesquisa qualitativa, pois, com ela, buscamos responder um questionamento particular, trabalhando com um universo de significados que constituíram um fenômeno estudado.

Para Lüdke e André (2018), as pesquisas qualitativas elaboradas na Educação têm contribuído para o fortalecimento de que os diferentes estudos neste campo tratam de um fenômeno educacional específico, na medida em que prezam pelo reconhecimento da fluidez dos fatos e do próprio sentido de Educação, no contexto em que são elaboradas. Estas autoras apontam que um desafio ao pesquisador é justamente o de captar parte da realidade dinâmica em que seu estudo e fenômeno se inserem, articulando-a aos seus contextos social e histórico.

Diante deste desafio, entendemos que ouvir os docentes seria uma estratégia coerente para obtermos algumas respostas à problemática levantada. Decidimos, então, usar como instrumento de construção de dados, as narrativas dos docentes que lecionam matemática na EJA das escolas públicas municipais de Sobral. Para isso, nos ancoramos no sentido de narrativa de Goodson (2019), que sinaliza tratar-se da ação pela qual os docentes expressam fatos, informações, as memórias que constituem suas experiências e histórias de vida.

De acordo com o referido autor, o pesquisador amparado na escuta das narrativas dos docentes tem a oportunidade de compreender as subjetividades, os aspectos pessoais e profissionais que constituem esses sujeitos, as influências das reestruturações educacionais

sobre suas práticas curriculares e os modos como essas reestruturações permeiam seus percursos em suas vidas. Ouvir essas narrativas permite ao pesquisador conhecer uma dimensão microsocial da construção das políticas educacionais, a partir das perspectivas dos docentes e as implicações para que eles elaborem estratégias de resistências a estas mesmas políticas.

Goodson (2019) destaca que, ao longo da história das sociedades, as narrativas individuais dos sujeitos, compreendidas como pequenas narrativas, por vezes foram silenciadas, na medida em que se encaminhava um suposto progresso mundial, propagado por grandes narrativas. Contudo, indica haver um consenso de que, no campo das pesquisas, estas grandes narrativas vêm abrindo espaço para as pequenas narrativas e as histórias individuais, que podem se conectar a narrativas e histórias de diferentes sujeitos. Daí a potência em ouvir as vozes de diferentes docentes, pois, suas histórias individuais podem apresentar histórias coletivas que se complementam, desvelando, por exemplo, como lidam diante das políticas educacionais.

Segundo Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida Júnior (2011), compreender as narrativas como potência de histórias individuais e coletivas, pressupõe o entendimento de que a ação de narrar, praticada pelos sujeitos, é a ação de rememorar e trazer à tona as suas experiências, pois,

[...] a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. Na rememoração, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões (Rosa, Ramos, Corrêa & Almeida Júnior 2011, p. 203).

Ao colocar as narrativas dos docentes no centro das discussões em Educação, para além da legitimação de suas vozes, Goodson (2015, p. 15) sinaliza que um estudo desta natureza “fornece um conjunto de conhecimentos importantes relativamente a novas preocupações das políticas e à passagem para a reestruturação e para as reformas na escolarização”. No contexto de nossa pesquisa, complementamos que uma contribuição foi o reconhecimento da vida dos docentes da EJA das escolas sobralenses, sujeitos e modalidade pouco reconhecidos em âmbito local (Xavier, 2019). Além disso, nos permitiram conhecer as formas que esses docentes constroem as suas práticas curriculares, em um movimento de resistência ao sentido de currículo prescritivo, que é o balizador das ações da política educacional municipal de Sobral.

Frisamos que os encontros de captação das narrativas dos docentes ocorreram de forma presencial, durante o ano 2023, em datas e horários por eles escolhidos, dadas as suas disponibilidades. Cada docente definiu onde seria o seu encontro e, desta maneira, os seguintes cenários compuseram os contextos das narrativas: uma escola pública municipal de Sobral, um outro espaço de trabalho de um dos docentes, a casa de uma docente e a casa do pesquisador.

Os encontros de captação das narrativas foram videografados, com o consentimento livre e esclarecido de cada docente, que cederam seus direitos de imagens, som e vídeo, para fins da pesquisa. Ao concluir as videografações, transcrevemos os diálogos, sem uso de quaisquer aplicativos, e enviamos para os docentes, a fim de que eles fizessem uma leitura e, caso desejassem, sugerissem alterações. Nenhuma alteração foi sugerida, o que nos levou a entender que os docentes concordaram com as falas por eles expostas.

A elaboração dos roteiros das narrativas teve como base algumas informações coletadas nos memoriais de formação de cada docente, que foram elaborados por eles próprios, como uma atividade de um curso de extensão do qual participaram. Com isso, traçamos questionamentos comuns a todos e questionamentos específicos a cada um, pois, nos interessou ampliar discussões sobre pontos apresentados em seus respectivos memoriais de formação.

Iniciamos os encontros das narrativas pedindo para que os docentes falassem sobre suas vidas na infância. Diferentes histórias e circunstâncias foram citados, inclusive, envolvendo familiares. As relações com a escola saltaram nas narrativas, sobretudo, as relações com seus antigos professores, as facilidades e dificuldades com a matemática.

Seguimos encorajando os docentes a situarem suas memórias em fatos mais gerais de suas vidas, o que nos possibilitou compreender uma dimensão dos contextos políticos e sociais, os quais elas ocorreram. Temas como a política educacional de Sobral, fatos, datas e nomes de pessoas a ela relacionadas, e a situação de contextos da educação brasileira, contribuíram a este encaminhamento. Assim, os sentidos de currículos em matemática na EJA puderam ser compreendidos em um contexto em que os docentes narram sobre seus percursos formativos.

Para a análise das narrativas, usamos como suporte teórico e metodológico, os estudos de Lüdke e André (2018), que indicam as seguintes etapas de análise: I) organização das categorias, que trata da desmontagem do texto em unidades temáticas menores, para captar seus detalhes; II) classificação das categorias, que trata de estabelecer aproximações e relações entre as unidades menores, a fim de compreendê-las com mais profundidade, e III) aprofundamento, que é a exposição das interpretações do fenômeno estudado.

Concluídas estas etapas, organizamos textos contemplando nossas análises, nos quais aprofundamos os resultados. Nas discussões aqui apresentadas, trazemos um recorte do texto em que tratamos sobre os percursos formativos e os currículos em matemática, captados nas narrativas de dois docentes da EJA de Sobral, cujos perfis apresentamos no Quadro 1.

**Quadro 1** - Perfil dos docentes da EJA de Sobral.

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo que leciona</b>	<b>Tempo que leciona na EJA</b>	<b>Vínculo com a SEDUC</b>
Ana	47 anos	Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia	22 anos	22 anos	Professora temporária
Tonho	42 anos	Licenciado em Matemática; Especialista em ensino de Matemática.	22 anos	7 anos	Professor efetivo

**Fonte:** Xavier (2023).

Em uma leitura geral desses perfis, percebemos que os docentes possuem curso de graduação em licenciatura, ou seja, compatíveis ao exercício docente na educação básica, além de serem especialistas. Contudo, entretanto, nenhum deles têm cursos voltados diretamente ao ensino na EJA, mas, participam dos momentos de “formação em serviço”, ofertados mensalmente pela Secretaria Municipal da Educação de Sobral (SEDUC).

Com exceção de Tonho, as docentes têm mais de vinte anos de experiência na EJA, tempo este que, em suas narrativas, constatamos ser ininterruptos, nas mesmas escolas em que elas iniciaram seus trabalhos, mesmo a Ana, que por 22 anos mantém vínculo como professora temporária. Frisamos que em Sobral, mesmo existindo concursos para o magistério, pelo menos desde 1996, há carência de docentes, razão pela qual, entendemos que era comum os professores temporários passaram muitos anos nas mesmas escolas, apenas renovando seus contratos. As seleções para professores temporários passaram a ocorrer a partir de 2017.

Destacamos que algumas turmas que estes docentes lecionam são multisseriadas, isto é, contemplam, em uma mesma sala de aula, estudantes matriculados do nível de Alfabetização, ao Ensino Fundamental Anos Finais. Esta multisseriação implica em eles exercerem a função de polivalente. Essa especificidade das turmas é sinalizada pelos docentes como um desafio, pois, além de ensinar os conteúdos das disciplinas específicas, têm que alfabetizar os estudantes. Outros desafios podem ser percebidos em seção posterior do artigo, em que apresentamos as narrativas dos docentes sobre como poderia ser o ensino de matemática na EJA de Sobral.

### 3. OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO E OS SENTIDOS DE CURRÍCULOS NA EJA

Ao longo do desenrolar de narrativas dos docentes, eles seguiram destacando aspectos relacionados às suas vidas, seus estudos na educação básica, no ensino superior até se tornarem professores na EJA, o que foi possível compreendê-los como sujeitos homens e mulheres, cujas vidas são atravessadas por experiências diversas. O desenrolar dessas narrativas é o que chamamos aqui de percursos de formação desses professores e professoras.

No memorial de Ana ela havia escrito que se tornou docente na EJA por meio de um “convite” de João Caixeiro, um amigo de sua localidade. Em sua narrativa captamos a reafirmação desse “convite”, quando Ana informa:

*Em 1999, recebi o convite de uma amigo, o João Ricardo Caixeiro, para lecionar na Escola Pery Frota. A princípio fiquei apreensiva, pois, não tinha nenhuma experiência, e meu nível escolar era apenas o ensino fundamental, mas aceitei o desafio. Sem formação pedagógica, iniciei meu trabalho como professora de jovens e adultos. (Narrativa de Ana).*

Nos idos de 1999, em Sobral, surgiam as primeiras salas de EJA e os docentes sequer possuíam escolaridade para tal função, como era o caso de Ana. Durante o magistério ela conseguiu concluir seus estudos no Ensino Médio, por meio do projeto Proformação<sup>4</sup>, o qual foi também espaço onde ela conseguiu amenizar seu “trauma” de matemática. Sobre este ponto, a indagamos: Quais são os traumas da matemática que você acha que tem desse período do ensino fundamental, tem alguma coisa específica?

*Assim né, porque foi uma das matérias que eu nunca me interessei em me aperfeiçoar. Eu só fazia o essencial, pra passar, pra ter a nota. Mas quando eu fui para o ensino médio, no Proformação, teve uma transformação. As professoras eram gente boa demais, ajudavam mesmo. Estavam ali, você faça isso, isso, davam orientação, ficavam com a gente ali, numa mesa redonda, dando orientações. Ali foi aonde eu vim gostar de matemática, mas antes eu não gostava, de jeito nenhum.*

Compreendemos que as práticas pedagógicas e o incentivo das professoras de Ana, no curso Proformação, contribuíram para que ela começasse a gostar da matemática, “antes eu não gostava, de jeito nenhum”, sinalizou a docente. Na continuidade de sua narrativa a docente reconhece que a oportunidade de estudar no Proformação foi essencial para que ela se tornasse docente e aprendesse matemática:

*Na época [do Proformação] que eu já ensinava os jovens e adultos, que ainda era a questão de alfabetização, pra mim, eu não tive tanta dificuldade na época porque era mais alfabetizando. Mas,*

---

<sup>4</sup> O projeto Proformação tratou-se de uma política educacional nacional voltada à formação de professores da educação básica. Em Sobral, os encontros aconteciam de forma semipresencial e era voltado para docentes que se encontram em efetivo exercício em sala de aula, mas que não tinham formação pedagógica, como era o caso de Ana.

*talvez, na época, se fosse aluno mesmo do ensino médio, do ensino fundamental, nas salas normais, como se fala, entre aspas, normais, talvez eu não tivesse aceitado ser professora, porque eu não sabia matemática. (Narrativa de Ana).*

Ana deu prosseguimentos no ensino superior, formando-se em Pedagogia ainda nos anos 2000, concluiu especialização em psicopedagogia e continua docente da EJA, na condição de temporária. Seu percurso de formação se aproxima, em parte, do construído pelo docente Tonho, quando ele narra a infância pobre, os estudos em escolas públicas. Contudo, a especificidade de Tonho está que ele, desde aluno do ensino fundamental, gosta de matemática.

*Do sexto para o oitavo ano, eu tinha destaque nas disciplinas de cálculos. Quando fui para o ensino médio também ensinava aos colegas, matemática, química, física. No segundo ano, o pessoal estava pedindo até biologia, inglês também. O que me cativou mesmo a ser professor hoje foi ver que os colegas que eu lecionava aprendiam com facilidade, tiravam notas boas e eram aprovados, isso me animou bastante e fez eu decidir por fazer vestibular para Licenciatura em Matemática (Narrativa de Tonho).*

Esta narrativa de Tonho nos permite compreender que as suas relações com os colegas de sala de aula foram essenciais ao desenvolvimento de seus próprios conhecimentos matemáticos. Essas relações entre diferentes sujeitos são destacadas por D'Ambrosio (2013) como o encontro com o outro. Para o referido autor, o comportamento de cada indivíduo, associado ao seu conhecimento, é modificado pela presença do outro, em grande parte pelo conhecimento das consequências para o outro. Isso é recíproco e, assim, o comportamento de um indivíduo é compatibilizado com o comportamento do outro (D'Ambrosio, 2013, p. 32).

O docente Tonho seguiu seus estudos em nível superior, formando-se em licenciatura em matemática, e especialização em ensino de matemática. Ao longo de sua narrativa completa compreendemos que suas vivências na EJA o têm levado a se preocupar com os processos de aprendizagens dos estudantes, ainda que entenda a multisseriação como um desafio.

Importante frisar que os docentes da EJA das escolas públicas municipais de Sobral participam, mensalmente, de encontros pedagógicos denominados “formação em serviço”, onde recebem materiais didáticos, incluindo atividades impressas, para aplicarem em suas aulas de matemática. Eles sinalizam fazer adaptações dessas atividades, pois, em seus entendimentos, elas contemplam conteúdos de nível difícil em relação aos conhecimentos dos estudantes e, muitas vezes, trazem enunciados que não dialogam com o contexto dos jovens, adultos e idosos.

Nos alinhavos de suas narrativas, procuramos entender as suas percepções sobre como poderia ser o ensino de matemática na EJA de Sobral. Indagamos a eles: Como você compreende que poderia ser o ensino de matemática na EJA de Sobral? Ana, que leciona na zona rural, nos cedeu a seguinte resposta:

*O aluno que é aqui da zona rural é diferente do aluno que tá na cidade. Você entendeu como é? Na cidade, os alunos têm a possibilidade, vamos dizer assim, de conhecer coisas diferentes. E aqui, não. Eu não posso trabalhar com meus alunos, por exemplo, como foi passado na formação em serviço, trabalhar*

*com uma pizza, vamos dividir uma pizza. Não! Eu tenho que trabalhar mesmo a espiga de milho da época, os cajus da época, do sertão mesmo. A palha de carnaúba. Tem uns que derrubam palhas. Você derruba quantas palhas por dia? Eles dizem, é umas mil palhas. Se você for dividir por dia, por mês? Tudo isso eu trabalho com a realidade. Nós, a EJA, tem que trabalhar realmente de acordo com os conhecimentos dos alunos (Narrativa de Ana).*

Ao sinalizar que na EJA precisa “trabalhar realmente a realidade do aluno”, Ana se refere a trabalhar nas aulas de matemática situações que os estudantes vivenciam no cotidiano. Este fato nos leva a entender que a diferença apontada pela docente não se trata do “aluno” em si, mas, dele enquanto sujeito que se constitui morador da zona rural, com valores e aspectos culturais específicos, diferentes dos que constituem o “aluno que tá na cidade”. Essa percepção a possibilita entender que, em sua prática curricular, precisa contemplar a realidade rural, como ela cita: “Eu tenho que trabalhar mesmo a espiga de milho da época, os cajus da época, do sertão mesmo. A palha de carnaúba”.

Essa fala de Ana nos permite dialogar com Godoy e Santos (2017, p. 283), quando sinalizam que os currículos em matemática “mantém uma relação muito próxima com o social e o cultural”, no sentido de que, enquanto “artefato escolar inventado”, seguem se resignificando nos espaços-tempo, por vezes, como movimentos de resistências dos professores às padronizações que lhes são impostas. No caso de Ana, entendemos um movimento de resistência quando ela prioriza os costumes rurais, em detrimento, por exemplo, de ensinar os conteúdos matemáticos a partir de situações envolvendo “uma pizza”, ou outro objeto que pareça não contextualizar a realidade rural de sua turma.

Em se tratando das contextualizações, importante frisarmos o cuidado para não resvalarmos no equívoco de que a simples troca da “pizza”, pela “espiga de milho da época, os cajus da época, do sertão mesmo...”, em explicação de matemática, configura uma prática próxima da realidade dos estudantes. Analisamos que, além disso, é preciso o docente compreender as razões que levam aos estudantes a estarem envolvidos com as espigas, os cajus, ou com objetos que eles mobilizam na lida diária junto a esses elementos. Ademais, entendemos que Ana poderia sim trabalhar com a “pizza” ao ensinar matemática, inclusive, seria uma forma de apresentá-la aos estudantes, ampliando seus repertórios culturais.

A narrativa de Ana nos dá indícios de que a política educacional municipal de Sobral se baseia em um currículo prescritivo de indicação de atividades padronizadas (Xavier, 2019), cuja intenção é enrijecer as ações dos docentes em seguir as propostas da “formação em serviço”, as quais são orientadas pelo Documento Curricular Municipal de Matemática (Sobral, 2016). Entretanto, como percebemos em sua narrativa, ela constrói as suas estratégias didáticas

contemplando os costumes dos jovens, adultos e idosos. Este fato nos permite captar uma produção de currículo em matemática que valoriza a vida dos estudantes e o contexto rural.

A docente Ana reconhece as ocupações de seus estudantes que, em geral, são agricultores, carvoeiros, trabalham com o extrativismo da palha de carnaúba. Em nossa interpretação, ela produz currículos em matemática com sentidos que se alinham às narrativas de identidades (Goodson, 2019), na medida em que zela pelos saberes desses sujeitos, os quais são associados aos seus trabalhos e as suas ocupações na comunidade rural.

Respondendo sobre como poderia ser o ensino de matemática na EJA, o docente Tonho, que leciona na zona urbana de Sobral, nos cedeu a seguinte narrativa:

*Eu acho assim, tem que focar no conteúdo, na matemática ali dos conhecimentos específicos mesmo, sabe, como é no ensino fundamental. O que não é desvalorizar o aluno, porque tem que ver como é aquele aluno, se ele sabe ler e escrever, para depois começar a matemática com ele. Tem atividade que a gente recebe na formação em serviço que a gente tem que praticamente refazer, porque não casa com a realidade da turma. Os conteúdos que vem são de acordo com os que estão no currículo, estão lá bonitinhos na atividade, mas as questões mesmo, muitas não são. Aí é outro trabalho pra gente, porque é conteúdo, é atividade, é plano, mas também tem a vida do aluno, a realidade dele, que tudo tem que casar na prática (Narrativa de Tonho).*

A narrativa de Tonho resgata a ideia de padronização das práticas curriculares imposta aos docentes da EJA de Sobral, no ensino de matemática, intencionada pelas “atividades que a gente recebe na formação em serviço”, como diz ele. Esta ideia é reiterada quando o docente sinaliza que “os conteúdos” de matemática que são propostos “estão no currículo, estão lá bonitinhos na atividade”, contudo, não convergem com as realidades das turmas de EJA, o que o leva a construir uma prática curricular com estratégias pedagógicas próprias.

Para Tonho, o ensino de matemática na EJA deveria “focar no conteúdo, na matemática ali dos conhecimentos específicos mesmo”, o que em nossa leitura, se refere a possibilitar aos jovens, adultos e idosos, terem acesso aos mesmos conteúdos que são propostos “no ensino fundamental”. Corroboramos com esse entendimento e frisamos que os estudantes da EJA têm direito de acesso ao ensino e aos mesmos conteúdos das demais etapas da educação básica (Brasil, 1996). Inclusive, concordamos que considerar os conteúdos não significa “desvalorizar o aluno” da EJA, mas, como complementa o docente, é preciso antes conhecer as especificidades dos jovens, adultos e idosos, “ver como é aquele aluno, se ele sabe ler e escrever” e iniciar um ensino de matemática articulado a um processo de alfabetização e aos saberes que eles trazem de suas experiências para sala de aula.

Considerando o ensino de matemática na EJA, a relação com os conteúdos curriculares e a prática do professor, Oliveira (2007, p. 88) destaca que, “restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas

existências” nos espaços educativos. Dessa maneira, entendemos que Tonho mobiliza estratégias didáticas condizentes a um ensino de matemática na EJA, na medida em que costura sua prática curricular aos conteúdos, às realidades e à vida dos estudantes.

Analisamos que essa costura ocorre entre os aspectos conteúdos matemáticos, a atividade elaborada, o plano de aula, “mas também tem a vida do aluno, a realidade dele, que tudo tem que casar na prática”, como narra Tonho. Para este docente, o “casamento” desses aspectos precisa ocorrer na prática curricular do professor, pois, sendo esta intencionalmente pensada e elaborada, pode contribuir “para gerar o conhecimento matemático do aluno, que cada um tem o seu, não necessariamente igual do outro”. Aproximamos essa ideia de “casar na prática” ao sentido de currículo que considera uma “tecitura do conhecimento em rede”, a qual, segundo Oliveira (2007, p. 87), parte do princípio que “as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio”.

A construção do conhecimento matemático enquanto tecitura em rede é frisado por Freitas (2018) como a mais indicada ao ensino na EJA, no sentido que procura articular os diferentes saberes dos estudantes aos saberes escolares, além dos saberes da experiência dos professores. Como exemplo, esse autor destaca que no ensino da aritmética, “é importante que o docente tenha em mente que seus alunos a utilizam em seu cotidiano, e o seu conhecimento está diretamente vinculado à possibilidade de evitar constrangimentos (nas situações de comprar, conferir trocos, por exemplo)” (Freitas, 2018, p. 151).

A narrativa de Tonho nos encaminha a entender que ele produz um sentido de currículo em matemática que preza pelas aprendizagens dele e dos estudantes. Este docente tem como eixo de condução de sua prática curricular, os conteúdos matemáticos, os saberes das vivências dos estudantes e os modos como eles aprendem. Articulada a essa prática, compreende que o conhecimento matemático se tece com os fios das experiências (Oliveira, 2007) e que é por meio dessa tecitura que o estudante pode ver a importância da matemática em sua própria vida.

Analisamos que os modos de explicação narrados por Ana e Tonho, se aproximam: partindo primeiro de situações reais para, em seguida, mostrar como os conteúdos da matemática estão presentes nestas situações e nas atividades em sala de aula. Dessa forma, compreendemos um sentido de currículo em matemática que se ancora nas realidades dos estudantes, em contrapartida do que é indicado como padronização às ações dos docentes.

Compreendemos que esse movimento de produção de sentido de currículo se consolida nas estratégias didáticas que são próprias desses docentes, sobretudo, na articulação que eles

fazem entre os conteúdos de matemática e a vida dos estudantes, por meio de explicações envolvendo situação cotidianas mais próximas e exemplos reais.

Entendemos haver um comum interesse dos docentes para que os estudantes aprendam os conteúdos matemáticos, mas que estejam associados às vidas dos estudantes e às suas realidades. Em nossa interpretação, esses docentes produzem currículos em matemática com sentidos de aprendizagem enquanto gerenciamento da vida (Goodson, 2019), movida por uma preocupação com o que os estudantes farão com os conhecimentos desses conteúdos em suas realidades e ao saírem da escola. Esses sentidos de currículos têm as suas especificidades, que dizem muito dos contextos em que as turmas de EJA estão inscritas. Compreendemos que eles se distanciam do interesse de padronização das práticas curriculares dos docentes da EJA, intencionado pela política educacional municipal de Sobral.

Embora exista uma relação de cumplicidade (Goodson, 2019) com os conteúdos de matemática propostos à elaboração de suas aulas, as estratégias didáticas próprias de cada um e seus modos de organização das aulas, são fatores que questionam esse interesse de padronização, jogando luz sobre as potencialidades dos docentes em produzir seus próprios sentidos de currículos em matemática.

## CONCLUSÕES

Neste texto objetivamos discutir os percursos de formação de docentes que lecionam matemática na EJA de Sobral, compreendendo as suas concepções de currículos. Tais sentidos foram compreendidos nas narrativas desses docentes, as quais foram captadas ao longo do ano 2023, em encontros videografados.

As narrativas dos docentes da EJA, convergem em apontar existir, por parte da política educacional municipal de Sobral, um interesse de um engessamento de suas práticas curriculares, para seguirem um mesmo padrão de conteúdos, atividades e práticas no ensino de matemática na modalidade. Esse interesse se projeta na EJA por meio dos momentos de “formação em serviço”, em que os docentes recebem as atividades padronizadas para trabalhar com os estudantes em sala de aula.

Entretanto, os docentes sujeitos da pesquisa, entendem que os níveis de conteúdos dessas atividades e as situações nelas apresentadas pouco dialogam com as realidades das turmas de EJA. Dessa maneira, enunciam construir estratégias didáticas que não se limitam à

ideia de padronização das “formações em serviço”, produzindo, assim, currículos em matemática com sentidos próprios ligados às especificidades que marcam os jovens, adultos e idosos, bem como aos contextos da rural e urbana em que as turmas estão inseridas.

Em nossa concepção, são as especificidades dos estudantes e os aspectos culturais de suas respectivas áreas geográficas, que possibilitam os docentes produzirem currículos em matemática com sentidos próprios e, em parte, distante da ideia de padronização, de um currículo prescritivo.

Frisamos o “em parte”, pois, os docentes desenvolvem uma cumplicidade à ação de contemplar as atividades indicadas nas “formações em serviço”. É uma preocupação com a qual corroboramos, pois, os estudantes da EJA também têm o direito de acesso aos conteúdos que possibilitem um ensino de qualidade. Contudo, como destacamos, os docentes constroem as suas práticas curriculares se preocupando com a vida e as realidades dos estudantes. Eles produzem sentidos de currículos em matemática como fissuras por entre o interesse de padronização da política educacional municipal de Sobral. Currículos com sentidos de gerenciamento da vida e que valorizam as identidades dos jovens, adultos e idosos, que reforçam as potências de suas ações no chão da escola.

Reconhecemos as diversidades das turmas de EJA no contexto brasileiro, e compreendemos que um limite de nossa está em trazer apenas as perspectivas dos docentes de Sobral. Estudos abordando docentes e/ou estudantes da EJA de outros municípios são essenciais para ampliar as discussões sobre currículos em matemática na modalidade.

Dessa maneira, apontamos como essencial a escuta das narrativas dos docentes e dos estudantes da EJA, de outros espaços educativos, nas discussões sobre os sentidos de currículos, pois, são estes sujeitos que dão vida à escola e à modalidade. Esta escuta é crucial para, como sugere Silva (2022), seguirmos questionando sobre o que pode um currículo de matemática.

## REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. (2002) *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. 5ª a 8ª série: Matemática, Ciências, Arte e Educação Física*. (3). Brasília.
- Brasil. Projeto de Lei nº 3.700, de 05 de novembro de 2019. *Confere ao Município de Sobral,*

- no Estado do Ceará, o título de *Capital Nacional da Educação*. Congresso Nacional: Brasília, DF. 2019. Disponível <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/137416>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.
- Freitas, A. V. (2013). *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*. 360f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Freitas, A. V. (Org.) (2018). *Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas*. Jundiaí, SP: Paco, 2018.
- Giraldo, V. A. (2018). Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. *Ciência e Cultura*, 70(1), 37-42.
- Giraldo, V. A. (2021). Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em Matemática? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 11(2), 1-8.
- Godoy, E. V. & Santos, V. M. (2017). O currículo da matemática escolar e a centralidade da dimensão cultural. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(3), 276-301.
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores*. Tradução de A. Portugal: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2019). A ascensão da narrativa de vida. In: I. F. Goodson. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. (pp. 119-142). Tradução de H. C. Carvalho. Campinas, SP: Editora Unicamp.
- Goodson, I. F. (2020). *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson*. Tradução de D. B. Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, E. F. C. (2023). *Processos de produção de subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo o peso do mofo*. 353 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: EPU.
- Mendonça, S. R. P. (2010). A matemática nas turmas de PROEJA: o lúdico como facilitador da aprendizagem. *HOLOS*, 3, 36-149.
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Revista Educar*, 1(29), 83-100.
- Palanch, W. B. L. & Freitas, A. V. (2018). Considerações sobre currículo sob perspectivas da Educação Matemática. In: A. V. Freitas (Org.). *Questões curriculares e Educação Matemática na EJA: desafios e propostas*. (pp. 57-78). Jundiaí, SP: Paco.
- Rosa, M. I. P.; Ramos, T. A.; Corrêa, B. R. & Almeida Júnior, A. S. (2011). Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 198-217.
- Silva, M. A. (2022). Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 12(1), 9-28.
- Sobral. Secretaria Municipal da Educação. (2016). *Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral: Matemática*. Sobral, CE.
- Xavier, F. J. R. (2019). *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, Rio de Janeiro.

Xavier, F. J. R. (2023). *Produção de sentidos de currículos em matemática na EJA das escolas públicas municipais de Sobral*. 470f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.