

Aspectos teóricos-metodológicos de pesquisas em EJA: sentidos de currículos em Matemática e a produção de subjetividades

Adriano Vargas Freitas
Eliane Fernandes Campos Lopes
Francisco Josimar Ricardo Xavier

APRESENTANDO O GPEJA

Este capítulo se apresenta dividido em três partes complementares entre si, esta primeira apresenta o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GPEJA), a segunda parte destaca uma das principais metodologias em uso nas pesquisas deste Grupo, a entrevista compreensiva como forma de melhor entender os currículos de matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), e a terceira parte nos convida a refletir sobre possibilidades de diálogos sobre os processos de produção e análise de subjetividades, destacando as perspectivas das narrativas de si.

Reconhecido pela CAPES, o GPEJA atua na linha de frente ao combate à invisibilização dos processos educacionais desenvolvidos nas salas de aula da EJA. Suas atividades se desenvolvem no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, na Linha de Pesquisa da Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE). Tal Linha destaca sua intenção de atuar de forma interdisciplinar, e gerar a interlocução entre a educação e as distintas formas de desigualdades e exploração de classe, raça, gênero, sexualidades e diversidades físicas, sensoriais e/ou cognitivas¹.

Desta forma, podemos afirmar que o GPEJA busca compreender a educação como processo social que reflete práticas históricas, mas também produz movimentos que reinventam práticas que priorizam a justiça social, a promoção do acesso e da permanência de grupos social e historicamente excluídos nos espaços educacionais formais e não formais. Assim, temos privilegiado pesquisas que destacam a EJA como uma modalidade que precisa ser concebida como um modelo pedagógico

¹ Mais informações em <http://ppgeducacao.sites.uff.br/diversidade-desigualdades-sociais-e-educacao-ddse/>. Acesso em 04/09/2024.

próprio, em um conjunto de práticas curriculares que objetive criar ambientes propícios à promoção de situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades de seus estudantes.

Nos referimos a um grupo de indivíduos que recorrem aos bancos escolares pela primeira vez ou a eles retornam após trajetórias descontínuas. Assim, é possível verificar que a diversidade tem sido a marca desses sujeitos estudantes da EJA, tanto nessas trajetórias quanto em suas características e histórias. Entretanto, é comum verificarmos que o trabalho se apresenta como um dos principais motes de incentivo ao retorno e à permanência na modalidade (FREITAS, 2018). Desta forma, nos é possível ouvir narrativas que destacam que buscaram a EJA para “terem uma vida melhor”, para “dar um futuro melhor para seus familiares”, ou ainda para “deixar de passar vergonha”, entre outras.

De acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, cerca de 11 milhões de analfabetos. Destaca-se que a pesquisa considerou analfabeto aquelas pessoas que não sabem ler, escrever ou realizar as operações básicas de matemática. Importante destacar dados de outra pesquisa, esta proveniente do Laboratório de Dados Educacionais, que nos informam que, em 2020, cerca de 3.002.749 estudantes estavam matriculados na EJA, o que correspondia a cerca de 6,3% do total de estudantes brasileiros da educação básica.

Esse significativo contingente de estudantes convive com uma série de problemas que afligem diretamente a EJA. Dentre eles, segundo Freitas (2018), podemos destacar a acelerada implementação de propostas curriculares moldadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo que esta não tenha sido desenvolvida tendo por foco esta modalidade. Além desta problemática, o GPEJA tem acompanhado em suas pesquisas processos de nucleação de escolas da EJA, que significa que a modalidade tem sido interrompida em diversas escolas próximas às moradias dos estudantes, passando a ser ofertada em algumas poucas, consideradas mais centrais em determinados municípios. Tal situação muitas vezes aparece acompanhada de outra problemática atual, que é a implementação de propostas didáticas moldadas em perspectivas de ensino à distância, utilizando apostilamentos e vídeos para “facilitar” o processo de ensino e aprendizagem. Freitas (2018) destaca que estes e outros problemas resultam em processos homogeneizantes, muitas vezes aligeirados e simplificados.

Esses e outros tópicos têm sido focados nas diversas pesquisas de graduação e de pós-graduação desenvolvidas no interior do GPEJA, e desenvolvidas amplamente nos cursos de formação oferecidos pelos componentes deste Grupo a professores de matemática e de outras áreas de atuação que atuam ou pretendem atuar na EJA. A primeira versão deste curso foi oferecida a professores da região da Costa Verde (Angra dos Reis, Paraty e Mangaratiba), no Estado do Rio de Janeiro, em 2019. Em 2020, foi oferecido a professores de Sobral (CE).). No ano seguinte, em 2021, a derivação *Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na EJA*, foi ofertada a professores filiados à

Sociedade Brasileira de Educação Matemática, e, neste mesmo ano, a professores da rede municipal de Cachoeira de Macacu (RJ).

A ENTREVISTA COMPREENSIVA COMO SUPORTE DE EXPLORAÇÃO DE CURRÍCULOS EM MATEMÁTICA NA EJA

Nesta seção, reiteramos que as pesquisas construídas no âmbito do GPEJA têm em comum o interesse em discutir os sentidos de currículos em matemática produzidos por professores e estudantes da EJA. Esse interesse se materializa, metodologicamente, por meio da captação de narrativas desses sujeitos, mobilizadas a partir de diferentes referenciais teóricos. Assim, apresentamos um recorte de pesquisa desenvolvidas nestas perspectivas e que foi apresentada nos cursos comentados no tópico anterior.

Para fins deste texto, destacamos a entrevista compreensiva como potencial instrumento de construção das narrativas de professores da EJA, e suporte de exploração das discussões sobre currículos em matemática. O uso dela tem como orientação os estudos de Kaufmann (2013), que esclarece tratar-se de um encontro, essencialmente dialógico, entre o pesquisador, na condição de entrevistador, e um informante, o sujeito narrador.

O caráter essencialmente dialógico pressupõe que em um encontro de entrevista compreensiva, o pesquisador, interessado na fala do narrador, “saia de sua torre de marfim, abandone seu papel frio de mero perguntador, se manifeste enquanto pessoa humana, com opiniões e sentimentos” (KAUFMANN, 2013, p. 88). Espera-se, com isso, que o encaminhamento do diálogo entre ambos os sujeitos seja amigável, de maneira a romper com um distanciamento entre eles, colocando-os, na medida do possível, em igual patamar de relevância no contexto do encontro estabelecido.

Entretanto, Kaufmann (2013) sinaliza que o pesquisador precisa se mostrar como o condutor do jogo dialógico, dos encaminhamentos das discussões, demonstrando interesse sobre a palavra falada do narrador, para que este se mostre interessado em dialogar. É ele, o pesquisador, quem “define as regras e coloca as perguntas; o informante se contenta, inicialmente, em responder. Tudo se joga em seguida: ele deve sentir que aquilo que diz vale ouro para o pesquisador” (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Ao sinalizar que o pesquisador é quem “coloca as perguntas” em uma entrevista compreensiva, o referido autor indica que sua função é, além de ouvir, organizar o encontro, no sentido de que o diálogo construído com o narrador possa ser aproveitado o máximo possível, quando nas análises de sua narrativa. Além disso, indica que o encontro de captação da narrativa precisa ser orientado por um guia de questionamentos relacionados aos objetivos do estudo do pesquisador. Este, por sua vez, precisa ter ciência de que o guia é um instrumento flexível de questionamentos “para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que o seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica

de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema” (KAUFMANN, 2013, pp. 74-75).

Orientados por esse referencial de entrevista compreensiva, organizamos os encontros de captação de narrativas dos professores da EJA, sujeitos de nossa pesquisa, a partir dos questionamentos destacados no Quadro 1. Frisamos que esta pesquisa ocorre em um contexto de reestruturação curricular na EJA de um município do Ceará.

Quadro 1: Guia de questionamentos de uma entrevista compreensiva.

Questionamento	Objetivo
Gostaria que você se apresentasse, falasse sobre quem é você.	Captar os fatos, relatos e acontecimentos que constituem a vida do professor.
Como foi a sua trajetória até você se tornar esse profissional que você é?	Compreender os aspectos da vida escolar que constituem o profissionalismo do professor.
Conte sobre sua trajetória como professor de jovens, adultos e idosos.	Captar os percursos que levaram o professor a lecionar na EJA.
Diante dessa experiência, quais aspectos você percebe na política educacional municipal em relação aos currículos da EJA?	Analisar pontos relacionados às reestruturações curriculares no ensino da EJA na política educacional municipal.
Como você destacaria sua relação com a matemática na sua trajetória como aluno da educação básica?	Perceber as implicações da relação do professor com a matemática sobre suas práticas curriculares na EJA.
Quais estratégias você mobiliza na construção das aulas de Matemática?	Compreender que fatores que influenciam a prática curricular do professor, no ensino de Matemática.
Na sua leitura, como poderia ser o ensino de Matemática na EJA?	Perceber como o professor entende que poderia ser o ensino de Matemática na EJA na educação municipal.

Fonte: Os autores

Os encontros de captação das narrativas dos professores foram videografados e ocorreram em ambientes, datas e horários por eles escolhidos. A predisposição e interesse em participar da pesquisa, foram critérios de seleção desses professores, os quais ficaram à vontade para discorrer sobre suas vidas, os percursos profissionais até se tornarem professores que lecionam matemática na EJA, e apontamentos relativos à política educacional municipal, especialmente quanto aos currículos.

As análises das narrativas foram realizadas nos seguintes processos de leitura e construção de textos. No primeiro processo, selecionamos palavras-chaves e frases expressas que mais se destacaram nas falas dos professores, o que nos permitiu compreender seus entendimentos acerca das unidades temáticas: Currículos, Práticas curriculares, Sentidos de/sobre EJA, e Ensino de matemática na EJA. No segundo, percebemos aproximações entre as percepções dos professores acerca das temáticas, o que gerou as seguintes categorias: Aspectos que marcam as práticas curriculares e Sentidos de currículos em matemática na EJA.

Analisamos que pelo menos dois aspectos influenciam as práticas curriculares dos professores, sobretudo, a elaboração de suas aulas: as orientações encaminhadas na própria escola, por meio dos planejamentos pedagógicos; e as orientações propostas nos encontros de formação em serviço,

dos quais eles participam uma vez por professores, e acontecem pelo menos, desde o final dos anos 1990, como destaca o Professor A:

Bem, a verdade, em 1998, quando eu comecei a ensinar na Escola Renato Parente, nós não tínhamos capacitação, formação nem nada. Não tinha nem assim, um treinamento. O que nós tínhamos, na verdade, para não dizer que era zero, um pessoal da Secretaria de Saúde do Estado do Ceará é que vinha aqui, de seis em seis meses, fazer um treinamento, eles chamavam de treinamento, na época. O próprio município não tinha não. Começaram bem depois. Depois que a educação de jovens e adultos passou a ser modalidade de ensino mesmo, até quando era projeto não tinha assim, uma sistematização. Não tinha, naquela época, formação em serviço, permanente, era mais assim, aleatório.

Frisamos que os momentos de formação em serviço comentado pelo Professor A acima, integraram a política educacional municipal de Sobral² no contexto da reestruturação curricular resultante da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Segundo Calil (2014), estes momentos são conduzidos por formadores (no caso, participantes/pesquisadores do GPEJA), com o objetivo de orientar os professores da EJA como procederem em suas aulas, os conteúdos que devem ser nela contemplados, e quais estratégias de avaliação da aprendizagem dos estudantes devem ser elaboradas.

Os professores têm a oportunidade de aprender novas estratégias de ensino enquanto estudam os temas abordados na formação que os capacitam a desenvolver um trabalho mais eficiente nas suas aulas, além de receberem sugestões de rotina para orientar seus trabalhos diários com os conteúdos a serem ensinados (CALIL, 2014, pp. 126-127).

A concepção que estes momentos são de capacitação dos professores de como lecionar na EJA, ainda é comum entre aqueles mais experientes, que acompanham as formações em serviço a mais tempo. Alguns deles a veem como algo proveitoso, sobretudo, quanto às ideias e propostas didáticas sugeridas, como é o caso da Professora B, que narrou:

Quando a gente tá na capacitação, na formação em serviço, os formadores, dão as ideias, as dicas de como a gente trabalhar com os alunos que já sabem escrever, ler, e também aqueles que não sabem. Para cada aluno desse, a gente tem que desenvolver aquela atividade, tem que desenvolver de várias formas, contanto que o aluno possa vir aprender. Mas dá para a gente trabalhar, porque vem de lá o material.

Entretanto, para outros professores, o material distribuído na formação em serviço, que envolve os modelos de atividades impressas que devem ser trabalhados em sala de aula, são dissociados das realidades dos estudantes. Esta percepção parte da seguinte narrativa da Professora C, quando nos explica como elabora as aulas de matemática na EJA:

² Dados produzidos com professores de Sobral-CE que participaram do Curso de Formação realizado em 2020.

Eu tenho que ver o conteúdo da formação em serviço, só que, às vezes, o conteúdo da formação é muito longe da realidade deles, aí eu vou tentar adaptar. Tem dias que eu leio o problema, faço a leitura, para eles poderem só ouvir e tentar resolver de cabeça. Eles são ótimos em tentar resolver de cabeça. Eu não dou o material no primeiro momento, apenas faço a leitura e eles tentam resolver do jeito deles. Depois, em um segundo momento, já peço que eles tentem estruturar, organizar as contas, a resolução, do jeito que eles escutam e entendem.

Segundo Xavier (2019, p. 113), a formação em serviço voltada aos professores da EJA de Sobral preza por uma “padronização da prática pedagógica dos professores, em detrimento das diferenças dos estudantes”, pois, seu intuito seria, na prática, indicar a mera reprodução de atividades padronizadas. Nestas perspectivas, entendemos que as atividades, bem como a própria formação em serviço, corroboram a construção de um professor da EJA que seja:

[...] dominante dos conteúdos que, ao mesmo tempo precisa ter a mente clareada em uma “formação humana” onde se pensa uma “pedagogia e metodologia definidas” no “diálogo”, mas que prevalecem as “orientações” em que os formadores ensinam como eles “devem fazer” em suas práticas (XAVIER, 2019, p. 116).

Analisamos que o distanciamento das atividades das realidades dos estudantes, levam os professores a executarem estratégias de adaptações, como destacou a Professora C. Consideramos essas estratégias ações pedagogicamente válidas, e reconhecemos que, em geral, elas ocorrem na busca de aproximar os conteúdos aos níveis de conhecimentos dos estudantes em diálogos com seus aspectos socioculturais. Esta aproximação pode ser percebida na narrativa do Professor D, quando nos explica como elabora as aulas de matemática para sua de EJA, que funciona em uma escola pública municipal da zona rural do Ceará:

Eu gosto muito da realidade. Sempre, por exemplo, matemática, é a questão das quatro operações, é a questão de você elaborar as porcentagens, a questão do espaço. O nosso lugar foi muito complicado com a questão dos espaços, venda de terrenos, as pessoas não sabiam o que compravam, não sabiam o que vendiam. A pessoa vendia, por exemplo, um hectare de terra, eles não sabiam quanto era um hectare, pela falta de conhecimento das pessoas. E as minhas aulas são pautadas nesses casos para eles usarem na prática.

Percebemos uma preocupação do Professor D em procurar articular explicações sobre os conteúdos da matemática aos aspectos da realidade da comunidade em que leciona, assim como, em potencializar os conhecimentos dos estudantes para valorizarem esse espaço. Em nossa leitura, essas ações que contribuem potencialmente para a aprendizagem dos estudantes e uma significação dessas aprendizagens em suas vidas.

A Professora B, que também leciona na zona rural do Ceará, nos deu a seguinte narrativa explicando como elabora as aulas de matemática:

A gente visa muito a realidade do aluno, nas compras, questões, por exemplo, você vai no mercantil, você vai fazer suas compras, você leva uma lista? Eu pergunto a eles. Aí lá se vai eu trabalhar assim, quando você for no mercantil, você já leva a sua listinha. Eu vou desenvolver essa lista com eles no quadro. Eu digo assim, quando você vai no mercantil você vai comprar o quê? Aí eles colocam lá, é o arroz, é o feijão. Eu vou colocando os nomes de acordo com o que eles vão falando. Aí pergunto, quanto é que custa o arroz aí lá se via eu colocar o preço depois de cada produto. A questão da agricultura, porque nesse período agora do inverno a gente trabalha muito com a agricultura. A questão de quando você vai plantar, você planta, na covinha que vocês fazer, vai quanto caroços de milho? Tanto. Você acha que quantas covas você faz? Aí eu vou trabalhando Matemática desse jeito. Quantos caroços de milho você coloca na cova? E se for dez covas, vai precisar de quantos caroços de milho, de feijão. Trabalhar sempre a realidade do aluno.

Percebemos também, por parte da Professora B, um aspecto de valorização dos conhecimentos dos estudantes, especialmente em buscar aproximar as explicações dos conteúdos de matemática ao uso do dinheiro, “nas compras”. Concordamos com esta aproximação, pois, entendemos que a matemática contextualizada se mostra como um recurso para solucionar problemas, resolver atividades ou tarefas com conotações reais do dia a dia dos estudantes. Inclusive, usar o cotidiano das compras é indicado por D’Ambrosio (2013, p. 23), pois “revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio”.

O uso de plataformas digitais também foi apresentado como instrumentos que subsidiam na elaboração de aulas de matemática na EJA, especificamente, pelo Professor A:

Hoje em dia tá mais fácil, antes era mais complicado. Esse cara chamado *Youtube* ele é fantástico. Eu pego os conteúdos que a gente já vê na formação em serviço, leio, estudo e vou lá no *You Tube* para poder eu me aprofundar mais ainda em conhecimento e ter mais didática para poder facilitar a aula. Muitas das vezes, quando eu posso, eu coloco o vídeo para eles assistirem também comigo. E eles acham muito bom, porque fica até mais fácil o entendimento deles.

A narrativa do Professor A reitera a influência das indicações do que é repassada nas formações em serviços sobre as práticas curriculares dos professores da EJA. Assim como, há um indicativo de autonomia por parte dele, em buscar construir suas próprias adaptações didáticas, no caso, por meio de leitura e estudos, para ajudar nas explicações dos conteúdos de matemática indicados nas formações em serviço.

Destacamos que os professores B, D e A, lecionam em uma mesma cidade do interior do Ceará. Entretanto, o Professor A leciona na zona urbana. Daí porque, em sua narrativa, ele explicita usar de estratégias e instrumentos de elaboração de aulas que se diferenciam dos outros dois professores. Esta diferença nos possibilita entender que os três prezam pelas realidades dos aspectos socioculturais das comunidades em que lecionam e dos próprios estudantes.

Em geral, as narrativas dos professores sinalizam uma preocupação com a vida dos estudantes, em possibilitá-los que aprendam os conteúdos de matemática, mas de maneira que empreguem significados em suas vidas e saibam articular o uso destes conteúdos em seus cotidianos. Trata-se de sentidos de currículos em matemática na EJA que se deslocam da somente prescrição de conteúdos, para um currículo como narrativa de aprendizagem do “gerenciamento da vida” (GOODSON, 2019, p. 94), que engloba o apreender com as diversidades socioculturais de uma comunidade e dos sujeitos que a constituem.

POSSÍVEIS DIÁLOGOS SOBRE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES, SOB AS PERSPECTIVAS DAS *NARRATIVAS DE SI* E DA INSPIRAÇÃO CARTOGRÁFICA

O tema processos de produção de subjetividades é relacionado a um vastíssimo e praticamente inesgotável campo de relações e bifurcações, em função do que cada pesquisador(a) constrói a partir da produção de dados, ou se aventura para alcançar uma construção sob as forças que advém de sua singularidade, e no modo de ir se conduzindo nos processos que vão se acumulando durante a pesquisa, afinal, não cabe mais defender posturas de neutralidade nos estudos científicos/acadêmicos em áreas como das ciências humanas e sociais, em especial da Educação.

Sob essa perspectiva, destacamos a seguinte questão que norteia este tópico: *quais são as melhores formas de analisar dados em pesquisas científicas sobre processos de produção de subjetividades?*

Possivelmente um modo melhor não exista porque pesquisadoras e pesquisadores, a partir das próprias diferenças singulares, podem se conduzir de modos diversos apesar de usarem ferramentas e técnicas análogas. Daí, que uma etapa privilegiada da escolha de uma técnica ou de um modo de se conduzir em uma análise é pensar dentre quais perspectivas teóricas esse tipo de prática pode ser construída de modo mais confortável para quem exerça esse trabalho e que simultaneamente promova o rigor necessário. A depender de um planejamento realizado para compor, por exemplo, um projeto de pesquisa a ser defendido em banca inicial de qualificação, uma perspectiva de análise pode ser escolhida e orientar demais etapas e ações em curso.

No entanto, estudos mostram que nem sempre um *a priori* é sustentado ao longo de uma prática de pesquisa, e que isso pode resultar em mudanças. Inclusive, um objeto de estudo pode variar e mudar completamente, conforme as observações e/ou intervenções que vão ocorrendo no campo (SCHINEIDER, 2010). Ademais, no decorrer das análises pode surgir a necessidade de mudar a maneira como estas vinham sendo conduzidas. Desses movimentos, podem ocorrer aprofundamentos teóricos, ou a necessidade de uso de diferentes técnicas que não haviam sido demandadas em planejamento inicial para o avanço de processos de construção de conhecimento, sem contar

que também pode ocorrer a criação de novas teorias ou uso de técnicas inovadoras em função de possíveis variações.

Nesse sentido, Bourdieu (2007), nos ajuda a refletir sobre uma necessária abertura aos processos de mudança de planejamento para a condução rigorosa das práticas de pesquisa. Ele argumenta que:

Os que fazem como se todos os objetos fossem suscetíveis de uma única e mesma técnica, ou indiferentemente de todas as técnicas, esquecem que as diferentes técnicas podem, em certa medida variável e com rendimentos desiguais, contribuir para o conhecimento do objeto, contanto que sua utilização seja controlada por uma reflexão metódica sobre as condições e limites de sua validade que, em cada caso, depende de sua adequação ao objeto, isto é, à 'teoria do objeto. Além disso, somente essa reflexão pode permitir a reinvenção criadora que exige idealmente a aplicação de uma técnica, "inteligência morta que a inteligência deve e, a *fortiori*, a invenção e a aplicação de novas técnicas (BOURDIEU, 2007, p. 64).

Em pesquisas voltadas para a percepção de processos de produção de subjetividades, a perspectiva cartográfica (GUATARRI; ROLNIK, 1996; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; ROLNIK, 1989) está consolidada em áreas como a Psicologia e especialmente a Psicanálise, bem como em outras áreas como a Educação e a Geografia.

Conforme Passos e Eirado (2009, p. 109) a orientação metodológica dessa perspectiva de análise "deve ser articulada com três ideias que compõem com ela um plano de ação ou um plano de pesquisa: a de transversalidade, a de implicação e de dissolução do ponto de vista do observador". Nesse modo de analisar, o que se faz é acompanhar processos que ocorrem na realidade a ser estudada, pensada como *rizomática*, de acordo com preceitos de Deleuze e Guatarri (1995).

No estudo inspirado pela cartografia, é necessário ter em mente que esta forma de análise, "parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. Nesse sentido, a "atenção" tem que ser "permanente", porque formados como somos na mistura de diferentes paradigmas teóricos "sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes" (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 72).

Assim, essa forma de construção de conhecimento "propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos*³ em *hódos-metá*. Essa transformação consiste numa aposta na experimentação do pensamento—um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, pp. 10-11). Por meio dela, sem dispensar o ri-

³ "Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

gor prioritário na prática da pesquisa, é possível seguir por processos de produção de subjetividades com maior liberdade e curiosidade, pois os percursos construídos podem desembocar, por exemplo, em discussões sobre relações de poder em territórios existenciais pouco explorados por quem pesquisa sob outras vertentes.

Isso pode ser considerado como algo salutar e desejável tanto para intervenções no campo onde a pesquisa esteja em andamento, quanto na maneira de quem pesquisa porque vai se produzindo/endo produzida(o) como sujeito de conhecimento. “As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade, que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 72).

Em pesquisa de doutorado⁴, com inspiração na cartografia e nos estudos sobre *narrativas de si* (BRAGANÇA, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2008), foram realizadas análises do discursivo narrativo de dez profissionais que trabalhavam e/ou se interessavam em estudos sobre a EJA. Eles participaram do curso de formação de professores mencionado primeiro tópico deste capítulo, *Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na Educação de Jovens e Adultos*, coordenado e realizado pelo GPEJA, no mês de agosto de 2021, com o apoio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Com base nas considerações de Passos e Barros (2009, p. 150), o trabalho com as *narrativas de si* e a inspiração cartográfica é privilegiado, pois esses objetos são compatíveis entre si. A narrativa faz parte do estudo cartográfico e os dados podem ser coletados “a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante)” que propiciam modos “de narrar—seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo—que apresentam os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa”.

Por meio dos discursos e enunciados contidos nas *breves narrativas autobiográficas*, expressão usada por uma das professoras do grupo de cursistas destacado anteriormente, foi possível discutir sobre processos de formação docente, principalmente, da formação inicial de professores de matemática, em suas especificidades relativas aos conhecimentos didáticos-pedagógicos e os conhecimentos matemáticos aprendidos nas licenciaturas, supostamente necessários para o trabalho na escola básica.

Dessas narrativas ecoaram vozes que trouxeram preocupações bem conhecidas pela maior parte de nós, que se envolvem com os processos de ensino e de aprendizagem escolares pela via da prática docente, pela via da pesquisa acadêmica ou pela atuação em ambas, como é o caso de diferentes membros do GPEJA.

⁴ Processos de produção de subjetividades na Educação de Jovens e Adultos: Olhe nos meus olhos sou um ser humano/ matemática não se aprende-ensina por osmose, em fase de finalização.

Vejam, na sequência, uma pequena amostra dos discursos de três dessas *breves narrativas autobiográficas* com o intuito de exemplificar alguns das discussões e bifurcações por onde a pesquisa percorreu.

Uma das professoras, ao referir-se sobre o trabalho virtual realizado durante a pandemia de Covid-19, deixou transparecer algumas angústias que foram vivenciadas de formas análogas por diversos profissionais e estudantes de escolas públicas, naquele período tão conturbado e nocivo para a sociedade brasileira: “Sabe o que realmente gostaria, era de estar no presencial com esses alunos para sentir de perto as suas dificuldades e poder diminuir as suas angústias”. Com respeito ao trabalho com os conteúdos matemáticos, ela precisou refazer o “planejamento e enxugar os conteúdos”, que “procurava valorizar os conteúdos relevantes para o Ensino Médio, porque muitos almejavam continuar estudando e até irem para a universidade”.

Além de se preocupar com os processos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos, o discurso da professora revelou a ansiedade que ela sentia em relação aos processos de ensino dos conteúdos matemáticos, visto a relação que ambos os processos possuem com a forma prescritiva com que são afetados. De maneira indireta foi possível perceber que essa professora considerava que uma possível proximidade entre os sujeitos poderia atenuar alguns dos efeitos indesejáveis que apontou.

Trabalhar com as narrativa de si, desse grupo de profissionais possibilitou perceber diferenças entre modos de ser frente aos problemas que surgiam em meio a precariedade do trabalho docente na EJA porque, ao narrar-se, foram as singularidades que revelaram algumas marcas de processos vivenciados no plano das representações (ROLNIK, 1989) de produção de subjetividades, que se expressam de algum modo pelas lembranças de recortes vividos e reinterpretados por cada sujeito-narrador, cada singularidade. Com base nos estudos de Delory-Momberger (2012) e Bragança (2008) foi possível perceber que as relações entre subjetividades e narrativas são intrínsecas no trabalho com as narrativas sobre si.

Em relação ao mesmo período pandêmico, destacado anteriormente, outro professor relatou que “Alguns professores se mostraram resistentes ao trabalho em conjunto” e que, apesar disso, em acordo com outros profissionais desenvolveu “boas atividades multidisciplinares”. A partir de um discurso narrativo como o desse fragmento foi possível elaborar discussões sobre outras dificuldades e modos de realização de trabalhos coletivos nas escolas, não apenas em período de grandes interdições como foi nos anos 2020 e 2021.

Ademais, foi possível perceber que as orientações prescritivas dos Parâmetros curriculares nacionais de matemática (PCN) (BRASIL, 1997) estão impregnadas nas práticas docentes de profissionais que buscam realizar atividades multidisciplinares e interdisciplinares na EJA.

A partir dos entrelaçamentos construídos com base nos dados e na observação atenta da pesquisadora, para que as análises fossem mais aprofundadas foi necessário buscar outras vozes, quando possível de sujeitos da EJA, como estudantes e pesquisadoras(es), em suportes como artigos, entrevistas e imagens disponibilizadas por jornais veiculados pelo meio digital, além de teses, que pudessem oferecer, com seus exemplos e discussões, maior percepção dos processos que subjetivam os sujeitos da educação das camadas populares, em especial da EJA.

A *breve narrativa autobiográfica* de um terceiro professor, com experiência profissional de “25 anos” no trabalho com jovens e adultos, também mostrou uma possível influência dos PCN de matemática (BRASIL, 1997) em suas práticas docentes na EJA que, de acordo com ele, ocorriam de forma interdisciplinar, lúdica e voltada para diferentes aspectos culturais, demonstrando que estes eram alguns dos suportes usados por ele para ensinar matemática. Vejamos um fragmento de seu relato: “desenvolvi projetos de inclusão usando informática, jogos de outras culturas, jogos de tabuleiro, gamificação, algoritmos de outras culturas, feiras de ciência em conjunto com outros componentes curriculares e demais aulas diversificadas”.

Esses apontamentos mostram influências dos currículos prescritos e modelados (SACRISTÁN, 2000; PALANCH, 2016) nas práticas docentes de alguns professores e professoras de matemática, características que têm evidenciado como os processos de formação docente na área da matemática não têm contribuído para o aprofundamento de reflexões sobre a influência de determinações neoliberais para os países de capital dependente nas práticas docentes da Educação Básica das camadas populares, geralmente distantes de discussões sobre as especificidades da educação oferecida para as camadas populares, em especial da EJA. Essa foi uma das percepções alcançadas em função da pesquisa, que compôs uma das bifurcações percorridas pelo estudo com suporte nas *narrativas de si* e inspirado pela cartografia, dentre outros caminhos que foram trilhados e analisados.

Os recortes de pesquisas, aqui apresentados, e as formações de professores realizadas pelo GPE-JA, nos permitem observar que há muitos avanços em relação aos estudos que têm sido realizados nas últimas décadas por pesquisadores da EJA em diferentes campos de estudos, porém, por outro lado, pelas difíceis condições de trabalho dos docentes da Educação Básica, em especial na EJA, os sentidos de currículo da EJA e os processos de produção de subjetividades dos sujeitos dessa modalidade precisam ser discutidos, inclusive, nas salas de aula da escola básica por professores e estudantes para que ambos, em comunhão, sendo os construtores de um outro tipo de formação em serviço, também possam participar mais ativamente de formações destinadas a eles por gestores das redes públicas, que nem sempre percebem suas reais necessidades.

REFERÊNCIAS

- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BOURDIEU, P. A construção do objeto. *In: Ofício do sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2007 [6a ed.], pp. 45-72.
- BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro (RJ): Quartet; Faperj, 2008.
- BRASIL. PNAD. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 10/01/25
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**, 2014. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs—capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (Tomo I)*. Natal (RN): EdUFRN; Porto Alegre (RS): EdPUCRS; Salvador (BA): EdUNEB. 2012.
- FREITAS, Adriano Vargas. **Questões Curriculares e Educação Matemática na EJA – Desafios e Propostas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2018.
- GOODSON, Ivor F. (org.) **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Calado Carvalho. Revisão de tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp, 2019.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Vozes, Petrópolis. 1996.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- Laboratório de Dados Educacionais ?????

PALANCH, W. B. L. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente [CIPA 5]. Natal (RN): Editora da UFRN; São Paulo (SP): Paulus, 2008.

PASSOS, E.; BARROS, L. P. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

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

SCHNEIDER, S. M. **Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar**: Relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2010.

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