



## Formação de professores e práticas pedagógicas matemáticas na EJA de Sobral

### Teacher training and mathematical pedagogical practices in Sobral Youth and Adult Education

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

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

#### Resumo

O ensino e a aprendizagem em Matemática ainda têm sido um desafio para os professores e estudantes da EJA. Neste artigo objetiva-se discutir as influências que os estudos dos momentos de Formação de professores exercem sobre a construção das práticas pedagógicas de duas professoras que lecionam Matemática na EJA da zona rural de Sobral. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas como instrumentos de elaboração de dados, que foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que nos momentos de Formações de professores propõem uma padronização das práticas pedagógicas das docentes, no sentido de estarem centradas nos conteúdos escolares. Contudo, as docentes dizem executar estratégias didáticas considerando as realidades dos estudantes e que, em certa medida, distanciam-se da padronização proposta. Conclui-se assim, haver tensões entre os sentidos de práticas pedagógicas propostas às professoras e as que são por elas construídas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Ensino de Matemática; Prática pedagógica; Formação de professores.

#### Abstract

Mathematics teaching has still been a challenge for EJA teachers and students. The article aims to discuss the influences that teacher training courses have on the construction of pedagogical practices. We high light two teachers who teach mathematics at the EJA in the rural area of Sobral. We use semi-structured interviews as instruments for data elaboration. These data were analyzed using Textual Discursive Analysis. The results indicate that the training courses propose a standardization of the teaching practices of the teachers. These courses are focused on school content. However, teachers say they execute teaching strategies differently. They consider the students' realities and, to a certain extent, distance themselves from the proposed standardization. We conclude that there are tensions between the meanings of pedagogical practices proposed to teachers and those constructed by them in the classroom.

**Keywords:** Youth and adult education; Mathematics teaching; Pedagogical practice; Teacher training.

**Submetido em:** 29/04/2021 – **Aceito em:** 10/11/2023 – **Publicado em:** 30/12/2023

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu-UFF). Professor de Matemática da Rede Pública Municipal de Ensino de Sobral, Brasil. Email: [josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>

<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 (PPGEdu-UFF), Brasil. Email: [adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>

## 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, jovens, adultos e idosos<sup>3</sup>, com características muito peculiares. Dentre estas, destacamos as possíveis experiências que alguns desses sujeitos tiveram como estudantes da escola dita regular, enquanto outros têm na EJA seu primeiro contato com o espaço de ensino.

Entendemos que as diferentes experiências dos estudantes de uma mesma turma deveriam proporcionar, aos professores da EJA, lidarem positivamente com uma variedade de saberes, permitindo-os construir estratégias didáticas diversas. Contudo, a partir da leitura de alguns trabalhos que balizaram nosso estudo (Ferro, 2015; Santos, 2018), percebemos que essas experiências, somadas a outros fatores que ultrapassam a autonomia das escolas e dos professores, são tidas ainda como um desafio ao ensino de jovens, adultos e idosos. Alguns documentos oficiais da área Educação apontam ser as deficiências na formação acadêmica dos professores e as “interpretações equivocadas de concepções pedagógicas” (*Proposta Curricular para a EJA*, 2002, p. 13) por parte destes, algumas das razões que contribuem para este desafio, refletindo, entre outras consequências, em um mau desempenho dos estudantes nas disciplinas escolares.

No que tange à Matemática, Fonseca (2012) sinaliza que os discursos sobre os maus desempenhos de estudantes, dizem mais sobre as práticas de professores que seus temores em relação a esta disciplina escolar. Como sugestão, a referida autora aponta que o docente que pretenda lecionar ou lecionar a referida disciplina na EJA, além de dominar os conteúdos escolares, precisa desenvolver uma sensibilidade à escuta atenta dos saberes que os estudantes apresentam de suas experiências. Destacamos ser necessário também que o professor de Matemática compreenda aprendizagem como processo que deve estar ligado à vivência cotidiana dos estudantes, considerando os saberes e fazeres de suas culturas.

Nessa perspectiva, reconhecemos que, em uma análise dos saberes que se ensinam na escola, não nos cabe mensurar ou aferir, aos desempenhos dos estudantes, categorias baseadas na dualidade ‘bom’ ou ‘ruim’, ou apenas notas. Cabe-nos, pois, compreender as nuances de como foi construída a aprendizagem desses saberes e como se deram as participações dos estudantes em seu percurso.

Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados de nossa pesquisa de Mestrado em Educação, concluída em 2019, na qual discutimos a respeito das práticas pedagógicas construídas por professores que lecionam Matemática em turmas de EJA de uma escola pública municipal da zona rural de Sobral, no Ceará. Com ele, objetivamos apresentar as influências e contribuições dos momentos de Formação de professores para o ensino de

---

<sup>3</sup> Segundo a Portaria nº 2.165, de 27 de dezembro de 2023, no Brasil, a EJA de Ensino Fundamental contou com 1.340.776 matrículas, sendo 470.983 em escolas rurais, das quais, 438.394 em escolas municipais. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2023&jornal=515&pagina=83>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Matemática na EJA dessa escola rural. Destacamos que estes momentos são ofertados mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-Sobral), por meio da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) aos docentes que lecionam nas escolas do município. Na pesquisa, abordamos discussões que envolvem as Formações de professores realizadas entre 2017 e 2018.

Para a elaboração dos dados da pesquisa, foram entrevistadas duas professoras. Elas foram escolhidas em razão de que os estudantes de suas turmas foram que os tiveram maior quantidade de presença nas aulas dos anos letivos 2017 e 2018, entre as cinco turmas de EJA da escola rural. Frisamos que essas turmas são do tipo multisseriada e ficam situadas em diferentes localidades, distantes do Distrito rural do qual fazem parte. A partir das narrativas dessas duas professoras, discutimos o sentido de prática pedagógica direcionado nos momentos de Formações de professores, por elas frequentados nos referidos anos letivos, e como as docentes expressam a construção de suas práticas nas aulas de Matemática na EJA.

O artigo encontra-se organizado em três seções. Na primeira seção discorremos sobre o sentido de prática pedagógica adotada em nosso estudo e apresentação do espaço onde ocorreu a pesquisa. Na segunda seção enveredamos pelos caminhos trilhados à construção da pesquisa. Fechamos o artigo com a terceira seção, onde trazemos nossas discussões sobre os sentidos de práticas pedagógicas da Formação de professores e os sentidos das práticas pedagógicas que são construídas pelas docentes em sala de aula.

## **Prática pedagógica**

Uma das temáticas contempladas em nossa pesquisa de Mestrado em Educação tratou-se da Prática pedagógica<sup>4</sup> (Xavier, 2019). Destacamos que a motivação que nos levou ao estudo da referida temática partiu de nosso intuito em compreender como os professores de EJA constroem suas aulas e lecionam Matemática para os jovens, adultos e idosos. A partir da leitura dos trabalhos que formaram a revisão de literatura da pesquisa, constatamos o entendimento dos pesquisadores para uma necessária elaboração, por parte dos docentes que lecionam na EJA, de práticas pedagógicas específicas destinadas ao seu público.

Ao adentrarmos em campo de estudo, identificamos que os professores de EJA da escola pesquisada desenvolviam a função de polivalente e suas turmas eram do tipo multisseriada. Isso exigia deles as ações de desenvolver, criar, articular formas variadas de lidar com as dificuldades e habilidades dos estudantes. Daí por que nos referimos também às práticas pedagógicas no plural.

Compreendemos que tais práticas se encontram no ambiente de espaço educativo e têm este como seu principal campo de ação, disputando atenção, por exemplo, com a internet, as redes sociais, que se consolidam hoje como formas de práticas educativas na escola, como considera Franco (2015). Contudo, esta mesma autora assinala que, para ser classificada

---

<sup>4</sup> Na pesquisa tratamos também das temáticas Currículo, Permanência na EJA, Educação Matemática e Etnomatemática.

como pedagógica, uma prática educativa precisa estar no campo da educação escolar, pois, tem na didática e no currículo as orientações para se fundamentar como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2012, p. 152). Tais processos ocorrem no espaço escolar, envolvem desde a estrutura física às relações interpessoais que nele interpenetram, agindo nas tomadas de decisões coletivas administrativas e pedagógicas, influenciando na aprendizagem dos estudantes. Precisam ainda, as práticas pedagógicas, estarem organizadas “intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas por dada comunidade social” (Franco, 2012, p. 154).

Compreendemos que a aprendizagem, inerente ao processo de ensino, flui com mais facilidade e pode ter resultado satisfatório quando um professor, sabendo das potencialidades e dificuldades dos estudantes, elabora suas aulas tendo em vista os objetivos que nelas serão desenvolvidas. Como um profissional da educação, o que se espera é que ele se mostre interessado pelo processo formativo e pela constante evolução da aprendizagem dos estudantes. É imprescindível que ele se mostre preocupado também com sua prática, estabelecendo reflexões e buscando aprender sobre ela. Franco (2012) sinaliza ser necessário que o professor esteja em constante ‘vigilância crítica’, se ‘testando e refletindo’ sobre o seu fazer pedagógico.

Segundo Franco (2016), o constante movimento de pensar uma intencionalidade à ação da prática em sala de aula e o movimento de reflexão sobre esta prática, são indissociáveis ao saber-fazer dos professores, e é o que nos possibilita interpretá-la como práticas tecidas pedagogicamente para uma finalidade no processo de aprendizagem dos estudantes. Para que os processos de elaborar aulas, pensar práticas que facilitem a aprendizagem dos estudantes, acompanhar e avaliar, tanto as práticas como os estudantes, se deem de forma coerente e positiva, o professor precisa contar com adesão dos demais agentes envolvidos na comunidade escolar, pois as práticas pedagógicas também “funcionam como espaço de diálogo” entre o dentro e o fora da escola (Franco, 2012, p. 162).

Entendendo ser o diálogo a essência da relação entre os sujeitos da aprendizagem e, por isto mesmo, das práticas pedagógicas, é que adentramos nosso estudo buscando compreender como os professores da EJA constroem suas aulas de Matemática, articulando-as como suas ações em sala de aula. Espaço este que vem se consolidando como parte da realidade dos jovens, adultos e idosos, que se afirmam nos bancos escolares como sujeitos participativos, possibilitando o surgimento de outras pedagogias (Arroyo, 2014). Entendemos estas outras pedagogias como novas maneiras de pensar e construir práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos principais do ato de ensinar. Que perpassem o entendimento de prática na EJA como ação compensatória ou infantilizada, e de ensino como conteudista, deslocado das realidades dos estudantes e que não os reduza em visões simplistas de serem sujeitos apenas receptores de conhecimentos. Espera-se que sejam práticas elaboradas a partir da compreensão e reconhecimento das identidades socioculturais dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

No que diz respeito às especificidades das práticas pedagógicas matemáticas na EJA, Fonseca (2012) nos informa ser necessário que os professores disponham de sensibilidade e atitude de escuta atenta e generosa para lidar com sujeitos de vivências e “experiências que lhe escapam não só por seus significados socioculturais, mas também do ponto de vista da trajetória e do desenvolvimento humano” (Fonseca, 2012, p. 63). Esta sensibilidade ultrapassa o entendimento do professor em compreender os estudantes como sujeitos que outrora tiveram negado seu direito à educação, que o ensino concedido a eles seja de menor qualidade ou os vejam como inferior àqueles sem experiências escolares. Não se reduz, assim, sensibilidade à uma questão atitudinal.

Corroboramos com a referida autora que, mais do que o preparo para reconhecer a “complexidade diferencial desta modalidade” proposto no Parecer nº 11/2000 (*Parecer nº 11*, 2000, p. 56), os professores da EJA precisam ser orientados “quanto à seleção e/ ou produção de instrumentos e critérios para proceder a diagnósticos do público que atendem, sejam formais e dirigidos, sejam informais e processuais” (Fonseca, 2012, p. 60). Assim, os professores, de posse desses diagnósticos e, a partir de suas leituras, podem elaborar formas de acompanhamento das suas ações, das práticas em sala de aula, fazer interpretações e reflexões sobre elas. Desta forma, Fonseca (2012) destaca três dimensões solidárias para aqueles que atuam ou pretendem atuar na EJA: sua intimidade com a Matemática; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta; e sua consciência política.

A primeira dimensão considera que, tendo o professor domínio dos conteúdos da Matemática, ele será capaz de reconhecer que os saberes dos estudantes, mesmo não sendo escolares, são “conhecimentos que explicitam intenções, marcas culturais, relações de poder, ao se reconhecer produção humana e histórica” (Fonseca, 2012, p. 57). A segunda dimensão, parte do reconhecimento que tem como orientação a sensibilidade do professor em ter um acompanhamento cuidadoso “quanto às questões que se estabelecem nas salas de aula, com as posições assumidas pelos sujeitos, com a recorrência e o inusitado das situações” (Fonseca, 2012, p. 61). Remete aos registros que os professores precisam elaborar e que, a partir destes, pode haver melhor acompanhamento da evolução da aprendizagem dos estudantes e do próprio professor.

A terceira dimensão tem como ponto de partida o reconhecimento da EJA como direito subjetivo dos estudantes. Não podendo assim, ser alvo de “obstáculos de ordem logística, financeira ou ideológica à realização” deste direito (Fonseca, 2012, p. 64). Sendo o professor e demais profissionais da educação que compõem a escola, conscientes disso, devem todos buscar meios para oferecer um ensino de qualidade.

Compreendemos, desta forma, que não basta um professor dispor dos conhecimentos dos conteúdos para desenvolver sua função docente. Mas, junte-se a estes, a sensibilidade em acompanhar a aprendizagem dos estudantes e reconhecê-los como sujeitos que estão usufruindo de seu direito subjetivo de ter uma educação. Sobretudo, não lhe cabe ser omissos ou eximir-se da luta pela qualidade da educação e da efetivação desse direito.

Posto isso, trazemos estas dimensões como elementos fundamentais e pressupostos

balizadores às nossas compreensões acerca das práticas pedagógicas matemáticas dos professores da EJA. Tais compreensões têm como eixo de análise os significados dos pontos de vistas dos professores sobre suas aulas.

Reafirmamos que na pesquisa como um todo, bem como neste artigo, entendemos práticas pedagógicas como ações elaboradas com intencionalidade de possibilitar a aprendizagem dos estudantes e como em constante construção. Esta construção ultrapassa as ações de um professor em sala de aula, sendo estas, muitas vezes, alvo de imposição de algumas práticas, sejam por alteração na proposta pedagógica da escola e mesmo do sistema de ensino. Entendemos, assim, que as práticas pedagógicas emergem da multidimensionalidade que cerca o ato educativo e resultam de “decisões, princípios, ideologias, estratégias” (Franco, 2016, p. 156), seus ingredientes estruturantes, e só podem ser percebidas na perspectiva da totalidade em que se encontram a escola, o ensino e a educação.

## O espaço pesquisado

Tivemos como lócus de pesquisa uma escola pública municipal situada em um Distrito, localizado na zona rural da de Sobral. De acordo com o Regimento Escolar (*Regimento Escolar*, 2014) da mesma, nela atende-se as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos diurnos e EJA, no turno noturno.

Segue da leitura do seu Projeto Político Pedagógico (*Projeto Político Pedagógico*, 2014) que a referida escola contempla a modalidade EJA, com turmas multisseriadas, do Primeiro Segmento, com os níveis EJA I e EJA II, e no Segundo Segmento, com os níveis EJA III e EJA IV. Portanto, consideramos ser possível a existência de estudantes da EJA I (1º, 2º e 3º anos), EJA II (4º e 5º anos), EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos) em uma mesma sala de aula, formando uma turma.

A referida escola é nucleada<sup>5</sup>, possui prédios anexos em localidades rurais mais distantes da sede do Distrito, em que funcionam as salas de aulas multisseriadas de EJA. A Lei Municipal nº 492, de 06 de janeiro de 2004, em seu Artigo 4º, torna facultativo a denominação destes prédios que abrigam as turmas multisseriadas das escolas nucleadas. Tal denominação não isenta a escola-sede dos apoios que ela deve conferir a essas turmas e, sim, visa reforçá-las como “partes integrantes e indissociáveis da unidade escolar autônoma” a que estão vinculadas (Lei nº 492, 2004, p. 4).

A leitura do referido Artigo 4º nos permite compreender a existência de 4 prédios anexos à escola rural acompanhada. Destes, nossa pesquisa contemplou acompanhamento de duas turmas: a EJA “A”, que funciona no prédio anexo que denominaremos de “Extensão A”

---

<sup>5</sup> Em Sobral, considera-se escola nucleada, aquela que tem seu prédio principal classificado pela SEDUC-Sobral e pelo Ministério da Educação, como de zona urbana, mas possui classes multisseriadas em áreas de zona rural. Os prédios que abrigam as turmas multisseriadas são chamados de “Extensão”, enquanto que o prédio principal é chamado de “Escola-sede”.

e a EJA “B”, que funciona no prédio anexo que denominaremos de “Extensão B”. A EJA “A” fica distante, aproximadamente, 1 km da escola-sede, sendo a única turma na referida extensão. Em 2018, ela esteve formada por 24 estudantes: 17 homens e 7 mulheres<sup>6</sup>. Os homens, em sua maioria, tinham entre 46 e 60 anos de idade, e estavam, grande parte, concluindo as séries do Segundo Segmento da EJA. As mulheres tinham, em sua maioria, entre 31 e 45 anos de idade, e estavam, grande parte, concluindo as séries do Primeiro Segmento da EJA. A turma EJA “B” dista, aproximadamente, 7 km da escola-sede. Esteve formada, em 2018, por um total de 28 estudantes: 14 homens e 14 mulheres. Os homens tinham entre 26 e 60 anos de idade e estavam, a maioria, concluindo as séries do Primeiro Segmento da EJA. As mulheres tinham entre 46 e 60 anos de idade e estavam, grande parte, concluindo as séries do Segundo Segmento da EJA.

Além dessas características das turmas EJA “A” e EJA “B”, frisamos que elas eram compostas também por adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, oriundos dos turnos diurnos da própria escola, assim como idosos, acima dos 60 anos. Destacamos que uma peculiaridade dessas turmas é a presença de diferentes gerações de uma mesma família como estudantes em uma mesma sala de aula, e a constante presença das mulheres durante as aulas<sup>7</sup>.

## O perfil das professoras

Prezando pela identidade das sujeitas entrevistadas, optamos por chamá-las de “Professora A” e “Professora B”. A primeira lecionou, em 2017 e em 2018, na turma EJA “A”. A segunda professora, em anos anteriores, ensinou nas várias turmas de EJA, entretanto, entre 2017 e 2018, esteve à frente da turma EJA “B”.

A Professora A tem 25 anos de idade, considera-se branca, é solteira e mora no Distrito onde a escola pesquisada situa-se. Seus estudos na Educação Básica se deram em escolas públicas. Possui graduação em Ciências Biológicas e está cursando uma pós-graduação *lato sensu*, direcionada para o ensino de Biologia. Leciona há 3 anos, estando, atualmente, ensinando Biologia em uma escola de Ensino Médio estadual, na cidade, nos turnos manhã e tarde e, no turno da noite, leciona em uma turma multisseriada de EJA. Ela possui contrato temporário com a SEDUC-Sobral. Informou não possuir quaisquer cursos direcionados à EJA, participando apenas dos momentos de estudos nas Formações de Professores, ofertadas pela ESFAPEGE.

A Professora B tem 48 anos, considera-se branca, é casada, mora no Distrito onde a escola pesquisada situa-se. Seus estudos na Educação Básica ocorreram em escolas públicas. Ela chegou a estudar o Ensino Médio Normal e cursou Pedagogia em uma faculdade privada. Não possui qualquer curso na área da EJA, mas possui experiências em turmas de educação de jovens, adultos e idosos, tendo lecionado também no Programa Alfabetização Solidária

<sup>6</sup> Frisamos que as autodeclarações de sexo e gênero são feitas pelos próprios estudantes no ato da matrícula.

<sup>7</sup> Em nossa pesquisa também realizamos observações, durante dois meses, nas aulas de Matemática. Nesse período, as estudantes mulheres foram mais presentes do que os homens nas aulas. O que já tínhamos constatado ao analisar a quantidade de presença dos estudantes, nos diários de classe dos anos anteriores a 2018.

(AlfaSol). Há 20 anos leciona, sendo professora contratada pela SEDUC-Sobral, possuindo experiência também na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente ela leciona na Educação Infantil, durante a manhã, e no turno da noite, na EJA, ambas na mesma escola.

Enfatizamos que, em geral, as turmas de EJA das escolas localizadas na zona rural de Sobral, são do tipo multisseriadas. Assim, os docentes que nelas lecionam desenvolvem a função de polivalente, independente de suas formações acadêmicas serem em cursos de licenciatura específicos. Este é o caso da “Professora A”, sujeita de nossa pesquisa.

## Os sentidos de prática pedagógica da Formação de Professores

As Formações de professores são momentos de estudos ofertados mensalmente para os docentes que lecionam nas escolas públicas municipais de Sobral, que são organizadas pela ESFAPEGE e executadas por formadores vinculados a ela. De acordo com relatos das docentes entrevistadas, as Formações dos professores que lecionam na EJA ocorriam no formato de aulas, organizadas em momentos, com tempo estimado de 45 minutos, para cada área curricular: Ciências, História/Geografia, Português e Matemática.

Os professores eram agrupados em salas separadas da seguinte forma: os que lecionavam em turmas do nível de Alfabetização, aqueles das turmas seriadas dos anos finais do Ensino Fundamental e os que lecionavam em turmas multisseriadas (Multi EJA). Ainda segundo as docentes entrevistadas, havia um rodízio dos formadores de cada área curricular para dar conta de todas as turmas de professores. Essa organização é compreendida na resposta da Professora A para a pergunta: *Como aconteciam as Formações de Professores?*

*Eram divididos os professores formadores de cada disciplina e a partir daí eles trabalhavam os temas, porque era Multi EJA, e eram muitas atividades que vinha de cada Segmento. Eles dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes, mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade.*

Quando a Professora A diz ‘eles – formadores – dividiam direitinho o tempo e tentavam passar como a gente deveria passar para os estudantes’, compreendemos que a Formação de professores pretendia ser mais um espaço em que os professores ‘aprenderiam’ como ensinar os jovens, adultos e idosos, do que momentos de construção e discussão sobre suas práticas pedagógicas. É possível que resulte disso a organização em tempos de 45 minutos, intencionando representar os tempos de aulas nas turmas de EJA. Essa representação pode ser entendida também pelas ‘muitas atividades’ que as professoras recebiam para trabalhar em cada área curricular.

Em outro momento da entrevista, a Professora A nos informou que ‘adaptava’ ao contexto dos estudantes as atividades que recebia na Formação de professores. Isso nos permitiu entender que ela, ao dizer ‘mas é claro que só a gente sabia da vivência e da realidade’, refere-se à esta adaptação e, ao mesmo tempo, apresenta estratégias didáticas e formas próprias de lidar com as especificidades de sua turma.

Realizamos a pergunta: *Como aconteciam as Formações de Professores?* para a Professora B, que nos deu a seguinte resposta:

*Eu acho muito bem elaborada. A cada ano que se passa eles estão melhorando bastante. Mas para a minha prática eu acho muito alto o nível, porque eles seguem os livros direitinho, muito bem elaboradas as dinâmicas. O que eu aproveito são as dinâmicas, só que com outro nível, por que os alunos não acompanham de jeitinho que está lá no livro de Português e Matemática. Eles não conseguem.*

Encontramos aproximações entre as respostas das docentes, no sentido de que, para a Professora A, os formadores seguiam ‘direitinho’ o tempo dos momentos de estudos e, agora, com a Professora B, percebemos que eles também seguiam ‘direitinho’ o que propunham os livros didáticos. Entendemos que a ação de ‘seguir o livro’ esteja relacionada ao ‘tempo’ determinado para os momentos de cada área curricular. Reiteramos, com isso, que os formadores, em cada Formação de professores, e dentro do tempo estimado em suas áreas de estudo, buscavam representar de que forma e a partir de que parâmetros os docentes da EJA deveriam lecionar em suas turmas.

Ao nos dizer que das Formações de professores aproveita as ‘dinâmicas, só que com outro nível’, entendemos que a Professora B esteja se referindo ao nível ‘muito alto’ proposto nos momentos de estudos. Isso sinaliza que na prática, a docente também adapta às especificidades dos estudantes, o que é proposto nas Formações de professores. Essa nossa percepção incide da fala da referida professora quando ela diz: ‘os alunos não acompanham do jeitinho que está lá no livro de Português e Matemática’.

As respostas das professoras encaminham a uma primeira compreensão de que a Formação de professores direcionados aos docentes da EJA de Sobral, busca por uma padronização de suas práticas pedagógicas dentro de um tempo de aula a ser seguido e quais estratégias elas deveriam trabalhar com os estudantes. O sentido de padronização pode ser entendido no documento Plano Estratégico da EJA (PEEJA), que orienta as formações de professores e o ensino de jovens, adultos e idosos no município, no qual lemos em seu tópico 14, sobre a “Proposta de Formação Humana e capacitação técnica do município de Sobral” (*Plano Estratégico da Educação*, 2005, p. 25):

[...] O que almejamos com a formação humana e capacitação técnica dos/as professores/as da EJA é o preparo prático e teórico para interagir junto a esta parcela de estudantes, estabelecer o exercício do diálogo e evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão.

Da citação acima destacamos os termos ‘capacitação técnica’ e ‘preparo prático e teórico’, e os aproximamos ao que a Professora A disse, referindo-se que na Formação de professores, os formadores ensinavam como eles, docentes, deveriam ‘passar para os estudantes’ os temas, o que se repete na fala da Professora B, referindo-se às dinâmicas de cada área curricular. Os entendimentos de ‘formação’ e ‘capacitação’ são explicitados no mesmo documento municipal como sendo:

[...] A primeira (formação): treinar as emoções e o entendimento do professor ou da professora, de modo que possa sempre se relacionar com seus alunos e alunas na biologia do amor (respeito mútuo) e interagir com eles e elas sem censurar a sua

maneira de ser. A segunda (capacitação) visa criar um espaço de conhecimentos reflexivos e de capacidades de ação no professor ou na professora, para que possam guiar seus alunos e alunas na contínua ampliação dos conhecimentos reflexivos e da capacidade de ação, apenas corrigindo o seu fazer e não o seu ser. (*Plano Estratégico da Educação*, 2005, p. 26).

Aproximando as falas das Professoras A e B à citação acima, percebemos um distanciamento entre o que se propõe no PEEJA (*Plano Estratégico da Educação*, 2005) e o que é posto em prática pelos formadores da ESFAPEGE. Entendemos, pelas falas das docentes, que os formadores estão mais para indicar caminhos pedagógicos de como ensinar na EJA, do que lhes possibilitar ‘espaço de conhecimentos reflexivos’.

Analisamos que esse tipo de Formação de professores, apresentado aos docentes da EJA de Sobral, se caracterizam como do tipo *top-down*. De acordo com Maia e Fiorentini (2023)<sup>8</sup>, trata-se de um modelo que pouco considera os saberes docentes como elementos estruturantes dos seus processos formativos e como conhecimentos que podem ser potencializados *na* prática. Estas formações *top-down*, em geral, acontecem “de cima (universidade) para baixo (prática escolar) e pressupõe aprendizagens de conhecimentos *para* a prática” (Maia & Fiorentini, 2023, p. 188), como percebemos nas ideias das professoras entrevistadas, quando sinalizam que os formadores intencionavam ensiná-las como elas deveriam ensinar aos estudantes.

Apesar dessa intenção, como as professoras destacam, elas têm formas próprias de construir as suas aulas, pois são elas que sabem das realidades das turmas. Assim, os encaminhamentos de como as professoras seguem em suas práticas em sala de aula são percebidos em suas respostas para a pergunta: *Como você elabora suas aulas para as turmas de EJA?* A Professora A, nos respondeu:

*Eu faço o seguinte: quando eu vou planejar eu começo pela EJA I. Como os alunos da EJA I estão começando agora a conhecer as letrinhas e tudo, eu tento pegar uma atividade diferenciada. Às vezes eu consigo fazer uma mesma atividade, por exemplo, se for Ciências. O EJA I não, porque ainda estão começando a ler, mas a partir da EJA II eu tento pegar o mesmo tema e aplicar com todos, só que cada um com a sua dificuldade. Alguns conteúdos dá para adaptar, trabalhar no todo, mas dividindo a turma, cada um na sua necessidade; outros conteúdos não, aí eu trabalho de outra forma, que seria trazendo umas atividades diferenciadas.*

Compreendemos que as ‘atividades diferenciadas’ propostas pela Professora A, são pensadas, possivelmente, na tentativa de contemplar as ‘dificuldades’ de cada estudante, o que ela se refere também como sendo as ‘necessidade’ deles. Isso nos leva a entender que a referida professora desenvolve “uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade” (*Proposta Curricular para a EJA*, 2002, p. 33) da EJA, já que em sua turma depara-se com estudantes com diferentes bagagens culturais e experiências escolares.

Para a mesma pergunta, a Professora B nos respondeu:

<sup>8</sup> Maia e Fiorentini (2023) discutem as formações do tipo *top-down* a partir dos estudos de Marilyn Cochran-Smith e Susan L. Lytle, intitulado *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*.

*Eu faço meu plano semanal. Eu tenho o anual e faço o semanal. Eu utilizo o livro, por exemplo, de Português, e seleciono os textos, a parte gramatical. Não uso o livro todo e trago muitos textos. Eu trabalho assim, com o livro deles, não todo e, paralelamente, atividades complementares. É diferente da EJA I para a EJA IV, por exemplo. São conteúdos diferentes, só que quando chega na leitura, interpretação, eu unifico os estudantes.*

A fala da Professora B ao dizer ‘quando chega na leitura, interpretação, eu unifico os estudantes’, permite-nos perceber uma aproximação com a prática da Professora A, no sentido que ambas nos dizem trabalhar agrupando os estudantes de níveis diferentes em determinadas atividades. A Professora B explicita utilizar o livro didático, ‘não todo’, e fazer uso também da estratégia pedagógica de trabalhar ‘atividades complementares’. Esta docente nos diz selecionar algumas partes do livro didático, o que nos possibilita entender que essa seleção se refere à escolha do que ela entende como estando de acordo com o nível de conhecimentos dos estudantes.

Nas falas das duas professoras percebemos que, com relação à seleção do que seria trabalhado em suas turmas, elas levam em consideração os ‘conteúdos’ de cada disciplina: ‘Alguns conteúdos davam para adaptar, trabalhar no todo, mas dividindo a turma, cada um na sua necessidade’, nos diz a Professora A. Já a Professora B, fala que ‘são conteúdos diferentes’, mas, ainda assim, organiza os estudantes de forma unificada ao trabalhar leitura com eles. Nestas respostas entendemos haver uma preocupação das docentes em seguirem conteúdos escolares propostos na Formação de professores.

Compreendemos como desejável esta ação das professoras adaptarem e selecionarem as atividades dos estudantes de acordo com os conteúdos, com os níveis de aprendizagem de cada um, na tentativa também de complementar o material orientado pela Formação de professores. Entretanto, ressaltamos que é preciso haver um cuidado nesta adaptação, no sentido de, enquanto professores, não cairmos em truísmos de que qualquer tipo de atividade contribui para a aprendizagem dos estudantes. Cabe-nos estar cientes de que a lida com o público de jovens, adultos e idosos, que estão em turmas de EJA, exige que o professor esteja

[...] preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (*Parecer nº 11, 2000, p. 56*).

Nessas perspectivas, nossas análises encaminham para uma compreensão de que a Formação de professores da EJA das escolas públicas municipais de Sobral, busca por uma padronização das práticas pedagógicas das docentes, como ações que devem ser elaboradas dentro de um tempo de aula, executadas por meio dinâmicas e orientadas pelos conteúdos escolares. Algumas aproximações percebidas entre as respostas das Professoras A e B, nos permite compreender haver um direcionamento de suas aulas dentro dessa prática padronizada. Contudo, há também distanciamentos, quando as docentes nos dizem pensar as ‘atividades diferenciadas’ de acordo com as ‘vivências’ de cada estudante.

## As práticas pedagógicas matemáticas das professoras

Nesta seção apresentamos como as Professoras A e B constroem suas aulas de Matemática na EJA, discutindo ainda as influências da Formação de professores sobre suas práticas pedagógicas. Nossas primeiras análises recaem sobre a resposta da Professora A, para a pergunta: *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

*Então, a partir do material que a gente recebia na Formação de professores e do livro que a gente tinha, a gente começava a pensar, a trabalhar aquele conteúdo na sala de aula. Geralmente eu pegava muitas atividades na internet, imprimia e levava; por exemplo, a questão de conjunto, a quantidade de coisas que tinha ali, a multiplicação. O meu EJA II pegava a mesma multiplicação da EJA IV, as contas simples eles pegavam. Então eu conseguia trabalhar a Matemática em geral assim.*

Na fala da Professora A percebemos que a elaboração de suas aulas em Matemática se dava a partir do material dado na Formação de professores e do livro didático. Conforme apontamos na seção anterior, os conteúdos escolares estão no centro das práticas pedagógicas das docentes, assim como a estratégia de agregar os estudantes, quando se trata de uma temática ou conteúdo comum a ser estudado. Na referida fala, *'as contas simples'*, que entendemos ser as operações básicas de Matemática (*'a mesma multiplicação'*), trata-se do conteúdo comum a todos os estudantes.

Ao finalizar sua resposta dizendo: *'Então eu conseguia trabalhar a Matemática no geral assim'*, depois de explicitar estratégias didáticas variadas de como constrói sua aula, entendemos que a Professora A busca enfatizar que está de acordo com a proposta geral da Formação de professores, qual seja, a padronização. Ao mesmo tempo, a resposta acima reitera nossa compreensão de que a docente não se limita ao que lhe é *'ensinado'* na Formação de professores, construindo, assim suas aulas com características próprias.

Complementando a resposta da pergunta de como elabora suas aulas de Matemática na EJA, a Professora A nos diz que um de seus desafios na Matemática era *'quando ia resolver problemas'* com os estudantes, e segue nos dizendo:

*Tinha aluno que não sabia ler, mas fazia conta como ninguém. Quando eu ia trabalhar problemas eles não sabiam ler o problema, eu lia o problema para eles: Gente como é que a gente vai armar isso aqui? Tá aqui o problema, quem que vem primeiro? A gente vai colocar primeiro o quê? A quantidade de quê? Ai eles já formavam. Eles não sabiam ler, mas eles já formavam o problema, só na hora de eu começar a falar já entrava na cabeça deles. Isso daí veio lá da Formação de professores, porque a gente vê relatos, na nossa Formação da EJA, que ajudam bastante.*

A resposta da Professora A nos permite entender que, além dos materiais distribuídos, os relatos e as vivências nas Formações de professores contribuem para que ela construa sua aula de Matemática. Este fato sinaliza que, apesar da intenção de padronizar as ações dos docentes, nestes momentos de formação, eles socializavam entre si ideias pedagógicas, o que aconteciam em suas aulas, ajudando-os a conhecer as práticas exitosas dos colegas. Em nossa leitura, os docentes produzem currículo com sentidos próprios e

ligados às suas experiências em sala de aula, sentidos estes que questionam a ideia de padronização (Goodson, 2019) imposta pela política educacional municipal de Sobral.

É possível compreender que o desafio da Professora A em lecionar Matemática se dá porque, em sua turma há estudantes com níveis variados de conhecimentos, incluindo os que estão em fase de Alfabetização, os *'que não sabiam ler'*. Entretanto, o fato de ela achar que alguns estudantes *'não sabiam ler o problema'*, a leva adotar um tratamento específico para com estes, qual seja, o de realizar a leitura do enunciado das questões de Matemática.

Por sua vez, a estratégia de leitura para os estudantes, também era orientada na Formação de Professores, como ela nos informa: *'isso daí veio lá da Formação de professores, por que a gente vê relatos, na nossa Formação da EJA, que ajuda bastante'*. Acreditamos que com essa estratégia, a Professora A faz com que eles se tornem dependentes de suas explicações, além de ser uma mais uma ação de *'ajuda'* para eles resolverem os problemas matemáticos. Entendemos, pois, estar a referida professora, possivelmente, diminuindo as possibilidades de compreensão da leitura matemática por parte dos estudantes.

Esta leitura seguida de algumas explicações, adotada pela Professora A nos permite interpretar sua prática pedagógica como uma ação que visa mais facilitar e ajudar os estudantes a chegarem ao resultado final, na resolução do problema, do que compreender o problema a partir de sua leitura e interpretação para se chegar a uma solução. No sentido de Fonseca (2012), seria uma prática fadada em questões atitudinais de ajudar o estudante, ao invés de buscar compreender o que e o como ele procede em suas atividades matemáticas. Na perspectiva de Franco (2015), seria uma prática, mesmo que pedagógica, tecnologicamente elaborada para se chegar a uma resposta final, com a resolução da atividade.

A respeito da prática pedagógica matemática, a Professora B também nos respondeu à pergunta: *Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?*

*Quando eu vou ensinar Matemática, eu levo coisas da vida dos estudantes, tipo exemplos, para ser mais prático. Levava e levo atividades, contas de adição, subtração. Da multiplicação, ainda só o dobro e o triplo, para ver o que eles vão fazer, pois, dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas.*

Ao dizer que levava exemplos da vida dos estudantes, entendemos que a Professora B busca contextualizar as atividades de Matemática. Contudo, a expressão *'mais prático'* nos intriga, permitindo-nos pelos menos duas compreensões: uma que estaria ligada à aprendizagem dos estudantes, no sentido que estes aprendessem de maneira mais rápida o que ela propunha na aula; e outra, que estaria mais ligada à sua metodologia, ou praticidade de ela explicar determinado conteúdo matemático. Ambas as compreensões convergem para o comum entendimento de aprendizagem reduzida ao aprender a fazer as contas de Matemática. Nesta fala da Professora B, quando ela nos diz: *'dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas'*, percebemos haver uma preocupação sobre o acompanhamento do desenvolvimento de sua aula e dos estudantes. O que nos permite entender que a docente esteja em constante reflexão sobre seu fazer pedagógico (Franco, 2012).

Compreendemos que, embora sejam docentes que lecionem em diferentes turmas de EJA de uma mesma escola, suas falas apontam para o entendimento de haver influências de seus estudos nas Formações de professores, sobre as formas com que elas elaboram suas práticas em sala de aula. Dentre as influências, destacamos a centralização nos conteúdos escolares e as estratégias pedagógicas de utilizar atividades ‘*complementares*’ ou ‘*diferenciadas*’ que, de acordo com elas, estariam mais próximas das especificidades dos estudantes.

As interpretações das narrativas das docentes nos permitem compreender que, embora as Professoras A e B busquem contextualizar suas aulas de Matemática, levando ‘*coisas da vida*’ dos estudantes, como sugere a Professora B, ainda assim, entendemos que suas ações nas aulas desta disciplina, incidem sobre uma concepção de prática pedagógica que estaria ligada à transmissão do conteúdo matemático e das formas de resolver as contas ou os ‘*problemas*’, como apontou a Professora A. Esta prática, mesmo sendo pedagógica, pois professoras têm intencionalidades para com suas ações em sala de aula com os estudantes, é caracterizada, segundo Franco (2016), como elaboradas para o fim único da transmissão de conteúdos escolares. Não obstante, percebemos que o ‘*conteúdo*’ é uma das maneiras que as professoras utilizam para selecionar as atividades e os estudantes dentro das turmas.

Consideramos como importante os momentos de Formação de professores, no sentido de que os materiais distribuídos e as vivências com outros professores, possibilitam as docentes da EJA construir suas práticas em sala de aula. Contudo, as análises aqui realizadas nos apontam para a reflexão de que, no ensino voltado para o público de jovens, adultos e idosos da EJA, ao se buscar por padronizações, seja de práticas pedagógicas, propostas curriculares ou mesmo de conteúdos, haverá tensões quanto às especificidades dos estudantes.

## Considerações finais

Neste artigo discutimos sobre as influências que os estudos dos momentos de Formação de professores exercem sobre a construção das práticas pedagógicas de docentes da EJA. Como instrumentos de elaboração de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com duas professoras que lecionam Matemática em turmas de EJA, de uma escola municipal, localizada na zona rural de Sobral.

A partir de algumas repostas das docentes, analisamos que as Formações de professores propõem uma padronização de suas práticas pedagógicas, no sentido de estarem organizadas em determinado tempo de aula, devem ser executadas a partir de dinâmicas, que também são propostas naqueles momentos de estudos e, além disso, devem considerar os conteúdos escolares.

Trata-se de uma estrutura de formação que se caracteriza como *top-down*, cujas ideias centrais são orientadas pelos interesses de enrijecimento curricular por parte da política educacional municipal de Sobral. Dessa maneira, aos formadores da ESFAPEGE cabem “propor tarefas formativas aos professores para que desenvolvam conhecimentos específicos

ou especializados para ensinar, sobretudo conhecimentos pedagógicos do conteúdo” (Maia & Fiorentini, 2023, p. 188).

As leituras e análises das respostas indicam que as professoras, mesmo lecionando em turmas diferentes de EJA, de uma mesma escola, constroem suas aulas, em certa medida, considerando os conteúdos escolares, mas, sobretudo, considerando as especificidades que marcam as suas turmas e a realidade sociocultural rural da comunidade em que lecionam. Além disso, ao relatar sobre suas ações em sala de aula, entendemos que as docentes executam estratégias didáticas considerando também as diferenças dos estudantes que, em parte, distanciam-se da padronização proposta. Dessa maneira, analisamos haver tensões entre os sentidos de práticas pedagógicas propostas às docentes nos momentos de Formação de professores e as que são por elas construídas em sala de aula.

Encaminhamos nossas considerações, para o entendimento de que, ainda que se busquem por quaisquer tipos de padronizações no ensino de jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA, haverá contrapontos, ao se considerar as especificidades de cada escola e estudantes. Entendemos estes contrapontos como positivos, pois reforçam a potência que é a presença das diversidades na EJA, de que professores e estudantes agem diretamente nas construções de sentidos de currículos.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Ferro, J. I. (2015). *A ação docente: desvelando o currículo na EJA*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24769> .
- 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, 2012.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614.
- Franco, M. A. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. F. (2019). *Ascensão da narrativa de vida*. In: I. F. Goodson (Org.), *Currículo, narrativa pessoal e futuro social* (pp. 119-141). Tradução de Henrique Calado Carvalho. Revisão de tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp.
- Lei nº 492, de 06 de janeiro de 2004 (2004)*. Dispõe sobre a Nucleação das Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Sobral, CE: Câmara Municipal de Sobral. Retirado em 06 de abril, 2020, de [https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma\\_lei/LO492200420040106001pdf22062015085728.pdf](https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO492200420040106001pdf22062015085728.pdf).

- Maia, M. G. B., & Fiorentini, D. (2023). Experiência formativa de uma comunidade colaborativa com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 9(1), 185–204.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí.
- Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 (2000)*. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. Retirado em 24 de abril, 2020, de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf).
- Plano Estratégico da Educação de Jovens e Adultos (PEEJA) (2005)*. Sobral, CE: Secretaria Municipal de Educação.
- Projeto Político Pedagógico (2014)*. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Arimateia Alves. Sobral, CE: Secretaria Municipal de Educação.
- Proposta Curricular para a EJA (2002)*. Segundo Segmento. Ensino Fundamental. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. Retirado em 24 de abril, 2020, de: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf).
- Regimento Escolar (2014)*. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Arimateia Alves. Sobral, CE: Secretaria Municipal de Educação.
- Santos, V. M. (2018). *O "engodo" e a rede: representações sociais de professores sobre currículo da EJA*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26404>.