

CURRÍCULOS E POLÍTICAS/PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TECIDAS EM ETNOMATEMÁTICA

CURRICULUM AND POLICIES/PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF ETHNOMATEMATICS

Allan Rodrigues¹

Adriano Vargas Freitas²

RESUMO

No artigo apresentamos resultados de pesquisas que estão interligadas pelos campos: Currículos da/na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Etnomatemática e Práticas Curriculares Cotidianas. Consideramos que o destaque a esse imbricamento auxilia a compreensão do Currículo e do processo de ensino/aprendizagem na EJA. Objetiva-se discutir o seu processo educativo, as tensões, os objetivos e as especificidades de seus alunos. Na última parte, analisamos resultados de recentes pesquisas da área de Educação Matemática que destacam o Programa de Etnomatemática como referência para esses fazeres e saberes curriculares na EJA.

Palavras-chave: Práticas curriculares cotidianas. Educação de Jovens e Adultos. Ensino/aprendizagem da Matemática. Etnomatemática.

ABSTRACT

In the paper we present research results that are interconnected by fields: Curricula and Youth and Adult Education (EJA), Ethnomathematics and Curricular Practical Living. We believe that the highlight of this interweaving helps the understanding of curriculum and teaching / learning process in adult education. Aims to discuss their educational process, tensions, objectives and characteristics of their students. In the last part we analyze results of recent research of mathematics education area that highlight the Ethnomathematics Program as a reference for these doings and curricular knowledge in adult education.

Keywords: Daily curriculum practices. Youth and Adult Education. Teaching/learning mathematics. Ethnomathematics.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto é desenvolvido a partir do espaço-tempo de pesquisas que estão interligadas pelos temas: Currículos, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Etnomatemática. Os campos apresentados são elementos que estão relacionados às nossas experiências, leituras e pesquisas em desenvolvimento

¹ allancr@id.uff.br.

² adrianovargas@id.uff.br

e também por considerarmos que a presente proposta de discutir seus imbricamentos nos ajuda a compreender o processo de ensino/aprendizagem e currículo da EJA, e lança foco sobre essa modalidade de ensino ainda carente de pesquisas em nosso país.

O trabalho que desenvolvemos em nossas pesquisas tem o objetivo de fomentar discussões que são produzidas no campo da EJA e na Educação Matemática e que estão imbricadas na produção do currículo. Dessa forma, percebemos que a produção do currículo nos aproxima da noção de *currículos produzidos* (GARCIA, 2015) pelas redes educativas que envolvem os campos citados anteriormente – EJA e Educação Matemática.

Assim, a justificativa de tecer o presente texto em conjunto segue pela premissa de que olhar para o campo da Educação de Jovens e Adultos e os processos da Educação Matemática requer a discussão sobre Currículo. A nossa proposta envolve uma complexidade (MORIN, 2011) dos processos dos campos aqui pesquisados. Ou seja, consideramos o campo do Currículo, da EJA e da Educação Matemática não como propostas isoladas, mas tecidas juntamente pelas redes educativas que aprendemos e ensinamos uns aos outros.

Entendemos, dessa forma, que o currículo se situa na articulação entre a EJA e a Educação de Matemática, trazendo o cotidiano como espaço-tempo produtor de saber e que nos auxilia a (re)pensar outros modos éticos, políticos de refletir a pesquisa em educação e sua contribuição para dialogar com os currículos, as práticas curriculares e a formação de professores.

Pesquisamos Currículos e Cotidianos escolares com base nos Estudos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008, OLIVEIRA, 2012) como uma fonte de redes de conhecimentos matemáticos dos sujeitos da EJA, como nos diz Oliveira (2012):

Em primeiro lugar, posso afirmar que, diferentemente do pensamento hegemônico, que percebo o cotidiano como *espaçotempo* de repetição e do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendo o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores. (p. 53)

Na valorização do cotidiano como lócus de pesquisa e de enredamento para tramas da via social, compreendemos que os sujeitos assumem outra postura em nossas pesquisas. Um reconhecimento em que praticantes (CERTEAU, 1994) estão imbricados de histórias, tempo e espaços, ensino e aprendizagem nos faz pensar de quantos currículos praticamos dentro do espaço escolar.

Para ampliar a discussão, analisaremos alguns estudos envolvendo a Etnomatemática nos tópicos seguintes para corroborar os estudos dos cotidianos e suscitar o entrelaçamento entre o que pesquisamos na perspectiva do Currículo, da Etnomatemática e da EJA. Mas, julgamos necessário que, antes disso, enredemos pela discussão sobre a própria EJA e seus processos educacionais.

2 TEORIAS, TEÓRICOS E PRODUÇÕES DE SABERES NA/COM EJA

Nesta produção focamos a EJA com especial atenção para a área de Matemática, direcionada aos estudantes da educação básica, jovens, adultos e idosos destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n.9394/96):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...] (BRASIL, 1996).

Klinke e Antunes (2008) destacam que essa lei, de certa forma, institucionaliza a ideia comum de que a EJA é uma “escolarização imprópria”, uma vez que concebe uma idade própria para se escolarizar na educação básica. Consideramos importante analisar que o significado “idade própria” é no mínimo inadequado, pois poderia ser interpretado como se existisse uma inconveniência na escolarização desses estudantes que retornam aos bancos escolares, ou os procuram pela primeira vez por falta de oportunidades anteriores, bem como legitimar a existência de grupos sociais diferentes na sociedade que devem ser tratados de modos diferentes no ambiente escolar.

Delimitamos a EJA de que tratamos como sendo um modelo educacional direcionado para o jovem, o adulto e também para o idoso, que pretende dar garantias de um direito que lhes foi negado anteriormente: a escolaridade básica.

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo, de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2007, p. 15).

Consideramos que, embora a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos” possa nos remeter a uma gama de estudantes “selecionados” por sua idade, na realidade, será de uma forma geral a sua caracterização sociocultural, sua história de exclusão e de falta de oportunidades anteriores, que servirão de “corte” para a entrada nessa modalidade.

A permanência desses estudantes nessa modalidade de ensino é, muitas vezes, marcada por grandes tensões, acusadas em diversas pesquisas, tais como nas de Haddad (2000). O autor ressalta o dilema vivenciado pela EJA de pretender oferecer a escolarização básica e ao mesmo tempo levantar expectativas de mudanças no cotidiano de seus alunos, em especial na questão profissional, as quais não dependem apenas da escola. Os estudantes de EJA ouvidos por este pesquisador relataram sua percepção da importância da escola para sua ascensão social e econômica, porém indicaram perceber certo distanciamento entre os conhecimentos transmitidos por ela e a sua vivência cotidiana. Haddad destaca ainda o problema de uma trajetória histórica da EJA que a desvia de seus objetivos maiores, “quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino” (p. 49), quando na realidade deveria desenvolver outras funções tidas como básicas e fundamentais.

Tais análises estão presentes também nas ideias de Cury (BRASIL, 2000), que destaca que uma das funções básicas da EJA é a Função Reparadora, a qual consiste em proporcionar a todos o acesso a uma plena cidadania por meio da restauração de um direito ontológico que anteriormente lhes fora negado: o direito a uma escola de qualidade. Porém, ressalta que

O término de uma discriminação não é tarefa exclusiva da educação escolar. [...] Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. (p. 234).

Outra função da EJA, que deve se apresentar de forma articulada com a anterior, é a Função Equalizadora, que significa a busca pelo direito fundamental de igualdades perante a lei, posta em prática por meio de atos que signifiquem igualdade de oportunidades e formas de dar cobertura para todos os brasileiros que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar - o direito básico à educação; afinal, sabemos que educação se trata de um “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988).

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 236).

Para Bobbio (2004), o reconhecimento dessa promoção (e proteção) da dignidade humana e o reconhecimento de seus direitos são a própria base das constituições democráticas.

Segundo Cury (BRASIL, 2000), além das duas funções anteriormente elencadas, existe ainda a que visa a propiciar aos estudantes da EJA uma atualização constante de conhecimentos. É a denominada Função Permanente ou Função Qualificadora.

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (*Ibid.*, p. 228).

O sentido da palavra “qualificadora” nesse caso não deve ser tomado como uma qualificação profissional, em nível técnico, mas a possibilidade de o ser humano descobrir campos de atuação como realização de si. Nesse sentido, caberia à EJA a criação de oportunidades para a emergência de um artista, de um intelectual ou a descoberta de uma vocação pessoal.

A função qualificadora pode proporcionar ao estudante uma série de conhecimentos (ou autoconhecimentos), que poderiam ter sido abandonados ou mantidos adormecidos, devido à vivência em uma sociedade na qual as necessidades básicas relativas à sobrevivência acabam se sobrepondo fortemente a outras necessidades tão importantes ao ser humano, tais como a igualdade e a liberdade.

Ao se propor que a EJA ofereça de forma indissociável as funções de reparação, equalização e qualificação, pretende-se que sejam oferecidos, a cada estudante dessa modalidade educacional, espaços de capacitação para um novo mundo, reconhecendo e valorizando as experiências socioculturais trazidas por eles.

Sob essas perspectivas, consideramos que, ao discutirmos currículos voltados para a EJA, torna-se imprescindível que tenhamos em mente as especificidades que tais discussões devem envolver. Mas, o que estamos pensando sobre currículo?

3 OS CURRÍCULOS E COTIDIANOS... O QUE ENTENDEMOS COMO CURRÍCULO?

O que 'quer' um currículo? Um currículo 'quer' alguma coisa? Antes de responder a esta questão, é preciso perguntar: -o que afinal de contas, é um currículo, para querer alguma coisa? Será algum eu, indivíduo, pessoa, sujeito, conhecimento, da consciência, do direito, da ciência, do inconsciente? (CORAZZA, 2001, p.09)

Concordamos com Corraza (2001) quando interroga sobre o que é um Currículo, o que ele quer e para que serve. Mas, sabemos, no campo de estudos do currículo, há múltiplas e incontáveis respostas para essas questões. O campo é marcado por concepções política, educacional e social. Assim, entendemos que as presenças atribuídas ao campo permitem que possamos reafirmar a ideia de Arroyo (2011) - "Currículo, território em disputa", pois compreendemos o campo como um processo histórico, político e epistêmico que está imbricado com políticas culturais, políticas sociais e políticas cotidianas.

Ao buscarmos compreender os campos históricos, políticos e culturais, faz-se necessário destacar que a construção do Currículo na modernidade teve como objetivo a universalização do conhecimento, a padronização dos sujeitos e a normatização dos seres humanos em nome de uma sociedade que regulava a vida pela linha abissal (SANTOS, 2010).

Compreendemos que dos currículos produzidos (GARCIA, 2014) nos cotidianos emergem questões que fazem potencializar os significados no processo político da construção curricular e da elaboração do próprio Currículo como campo, pesquisa e conceito, ressignificando as propostas oficiais e redirecionado as discussões para um processo que não é linear, mas que traz marcas de conhecimentos, valores e saberes. Ou seja, "cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferente por professores diferentes [...] situações diferentes", que ressignificam os currículos oficiais (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

Porém, buscamos um diálogo maior entre o Currículo e a Educação de Jovens Adultos para recorrer a algumas definições de currículo trazidas por diferentes autores, dessa forma, pretendemos (re)afirmar nossa posição, dialogando/conversando com o que estamos observado em nossas pesquisas nas escolas. Ou seja, a discussão da produção do Currículo e da EJA passa pelo processo de desnaturalização daquilo que em muitos cotidianos está naturalizado. Entendemos que: diferentes maneiras de compreender o termo currículo alimentam diferentes possibilidades de produção dos currículos; as implicações das diferentes compreensões são tanto políticas quanto epistemológicas e nos convocam a pensar sobre sentidos naturalizados (GARCIA, 2015, p. 293).

Ao buscarmos as práticas curriculares alimentadas de emoções, sentidos e culturas, fomentamos um currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais. A tentativa é dar maior visibilidade aos currículos produzidos pelos sujeitos da EJA, ou seja, atribuir sentidos e presenças aos acontecimentos que são gestados na produção dos cotidianos educacionais, possibilitando uma nova leitura sobre Currículo e das políticas da EJA.

Marinho (2006, p. 10) afirma que "precisamos ver a questão do currículo numa dimensão mais contemporânea", que pode significar repensar a escola para uma nova educação, focada na sua função

social em uma sociedade globalizada e mergulhada na informação, mas que continua excludente e discriminatória.

Nessa perspectiva, devemos atentar para a consideração de que os currículos apresentem coerência conceitual que estimule a construção e a promoção na sala de aula de uma evolução social, coerente e contínua da aprendizagem de conceitos.

Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de 'definição da realidade' é posto firmemente nas mãos daqueles que 'esboçam' e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, como o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequencias de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 1995, p.3).

As políticas de currículo vêm conjecturando matrizes que impedem, muitas das vezes, práticas e saberes emancipatórios e políticas de democratização social. Ao excluir e negar essas práticas, o que temos nas escolas são currículos de culturas dominantes com linguagens e códigos próprios que dominam os sujeitos, por vezes, os sujeitos lutam contra esses códigos. "O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante" (SILVA, 2013, p. 28).

Consideramos ser importante questionar os processos hegemônicos de conhecimentos, valores e culturas que estão presentes nos currículos oficiais. Para tanto, enxergamos as contribuições das práticas curriculares alternativas, pois engendram possibilidades de interação, justiça, democracia e emancipação. Contudo, não descartamos a potência do currículo oficial, afinal, é a partir dele e com ele que são arquitetadas novas tramas aos processos de ensino/aprendizagem, fomentando práticas que podem até mesmo ser mais emancipatórias nos processos culturais de cada contexto e sociedade.

Nossas pesquisas caminham sob a noção de que os praticantes da vida cotidiana tecem redes de conhecimentos (ALVES, 2008) que nos forcem a compreender que a teoria é uma pista e as práticas cotidianas educativas compõem territórios curriculares ilimitados embaralhados de prática e teoria. Assim, acreditamos que os currículos são elementos para discussão para compreender os modos de ensinar e aprender, pois envolvem um processo de questionar o que é currículo, que conhecimentos estão corporificados nele e como se (re)produzem.

A partir do momento em que há uma escolha de um conhecimento, um recorte teórico, seja na formulação ou no desenvolvimento dos currículos, há também a compreensão sobre quais conhecimentos são entendidos como válidos. Isso é formativo na medida em que a escola, como espaço político que atua na disseminação do conhecimento acumulado da humanidade, é quem vai se encarregar de tornar acessível esse conhecimento. O modo como essa produção do currículo é articulada aos aspectos macro e micropolítico é importante para compreendermos a relação entre o currículo e a formação do professor.

Existe uma relação, já explorada por diversos autores do campo do currículo, entre eles, Silva (1999), sobre currículo, sujeito e sociedade. Formar o cidadão para cumprir o seu papel na sociedade é o discurso que está na base das diferentes concepções de educação e também na crítica aos modelos de currículo, sujeito e sociedade no campo teórico e da pesquisa em currículo. Quais ideias

de conhecimento e educação estão em jogo, por exemplo, quando se fala em preparar o aluno da EJA para o mercado de trabalho?

Concordamos com Oliveira (2008), quando analisa que é no cotidiano que se organizam diversas formas de aprender e ensinar devido à sua complexidade e realidade. É nessa instância da prática que afirmamos que nossas pesquisas estão no movimento de *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008).

Podemos conjecturar que, para compreendermos os currículos de forma ampla, é imprescindível retirarmos vendas epistemológicas que forcem os processos formativos a enxergar um único modelo, porém desejamos imprimir as marcas da vida cotidiana com sua complexidade, além do contexto e da cultura, a fim de fomentar diálogos mais significativos nas redes de *saberesfazeres* (ALVES, 2008) dos praticantes, ou seja, entendemos o currículo como *espaçotempo* de grandes embates, onde duelam os atores da escola, pois

Não estamos falando de um ‘produto’ que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a parti das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (*Ibid.*, 2008, p. 40-41).

Nesse sentido, destacamos a importância de pensarmos as escolas da EJA como espaços próprios de formação de jovens, adultos e idosos, dos professores que neles atuam, e os currículos como espaços democráticos de diálogos, produções e interrogações orientados para deslocar representações hegemônicas de escola e docência e possibilitar a produção mais coletiva e emancipatória de alternativas dos *fazeressaberes* (ALVES, 2008) docentes.

Sendo assim, o currículo é tecido por aqueles que estão o tempo todo pensando novas formas, produzindo novos “matizes dos currículos”. Ao buscarmos as práticas curriculares alimentadas de emoções, sentidos e culturas, fomentamos um currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais, de uma Matemática que não se alimente apenas de conhecimentos “formais”, mas que possa também se abrir aos conhecimentos de cada grupo cultural.

Afirmarmos, por questões sociais, políticas, epistemológicas e metodológicas, que não tomamos fatos isolados, mas como uma ligação recursiva entre os fatores que são focos deste estudo (Currículo, Etnomatemática e EJA) que defendemos, estejam interligados na prática-teoria-prática. Em outras palavras, por discutir a necessidade de transformação de base epistemológica para se pensar a transformação das práticas educativas mais igualitárias e culturais. Em seu aspecto epistemológico-metodológico a pesquisa recorre aos estudos do cotidiano (OLIVEIRA e SGARBI, 2008).

Ao buscarmos as práticas curriculares alimentadas de sentidos e culturas, fomentamos um currículo que se produz nas redes de sabedoria e nos conhecimentos de cada grupo cultural, na tentativa de dar maior visibilidade aos currículos praticados por esses grupos, ou seja, atribuir sentidos aos processos culturais do conhecimento que são gestados nos/com cotidianos educacionais, possibilitando uma nova leitura sobre currículo, tanto em teoria quanto em prática.

Sobre essas ideias, Oliveira (2008, p. 53) argumenta que “opondo teoria e prática e atribuindo a primeira uma superioridade sobre a segunda, o pensamento moderno não consegue pensar a vida, mas apenas os modelos nos quais ela poderia ser inscrita”. Discutir a valorização de práticas, saberes, valores e conhecimentos fortalece uma compreensão mais horizontal na diversidade dos/nos espaços-tempos educacionais, especialmente ao focarmos na EJA.

Veiga-Neto (2002, p. 59) analisa que os currículos devem ser entendidos em uma dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, dos cotidianos, tornando as escolas espaços/tempos de circulação e criação de conhecimentos.

4 CURRÍCULOS E EJA TECIDOS EM ETNOMATEMÁTICA

Nossas reflexões e leituras sobre os temas expostos nos tópicos anteriores nos levaram a desenvolver uma pesquisa qualitativa bibliográfica (GIL, 2008) a partir da coletânea de artigos científicos publicados em periódicos pertencentes à Listagem Qualis – CAPES/MEC. Para isso, delimitamos o período de análise compreendido entre 2000 a 2011 e selecionamos os periódicos que apresentavam pesquisas das áreas de educação e de ensino/aprendizagem de Matemática. Na presente produção, abrimos espaço para algumas dessas produções analisadas.

Entre as diversas considerações que podemos tecer a respeito das informações obtidas e das análises desenvolvidas, destacamos a crescente percepção, por parte de diferentes pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Matemática, de que os currículos envolvendo conteúdos da área de Matemática praticados na EJA encontram, no Programa de Etnomatemática, importantes referenciais que ressaltam a necessidade de buscarmos no processo educacional a recuperação da dignidade cultural do ser humano.

O cotidiano de grupos, de famílias, de tribos, de comunidades, de agremiações, de profissões, de nações se dá, em diferentes regiões do planeta, em ritmo e maneiras distintas, como resultado de prioridades determinadas, entre muitos fatores, por condições ambientais, modelos de urbanização e de produção, sistemas de comunicação e estruturas de poder (D'AMBROSIO, 2009, p. 18-19).

A influência desse reconhecimento de culturas distintas sobre o processo de ensino/aprendizagem da Matemática e sobre suas práticas cotidianas curriculares torna-se perceptível a partir da implementação de mudanças nas dinâmicas dos ambientes educacionais (e não apenas da sala de aula). Tais espaços se abrem para diferentes maneiras de fazer e saber, que caracterizam essas culturas.

De certa forma, a ideia da Etnomatemática nasce também dos processos e dos movimentos da educação popular, pois reconhece que existe uma epistemologia na/da vida, sendo mais importantes e necessários para sobrevivência de outros povos, como os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos e até de estados de ensino mais complexo.

Destacamos que tais considerações nos serviram de base para as leituras efetuadas sobre os artigos que compuseram nossa pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central a ser destacado na presente produção é levantar questionamentos relativos à utilização da Etnomatemática como referência para práticas curriculares na EJA.

Temos então, por exemplo, a produção de Bello (2006), que nos apresenta análises de um curso ministrado a professores que ensinam Matemática em comunidades indígenas na Bolívia. No curso, referenciado em Etnomatemática, foram identificadas algumas práticas culturais e conhecimentos

socializados pela comunidade indígena, tais como: estimativas de quantidades de produtos, medição de trabalho e esforço, vantagens e desvantagens nas relações econômicas e predição do futuro e de fenômenos naturais. Verificou-se então que as dicotomizações, como teoria e prática, científico e pré-científico, passaram a soar como artificiais e só servem para distinguir práticas legítimas de não legítimas, culminando na sobreposição de culturas dominantes e dominadas. Dessa forma, o estudo analisou a ocorrência da “(re)apropriação das práticas matemáticas como práticas legítimas por parte dos grupos dominados” (p. 58) e mostrou como o uso e a manutenção de certas práticas culturais permitem a participação do grupo no modelo econômico vigente, proporcionam melhoria de qualidade de vida (diminuída em parte devido ao próprio modelo) e fazem da relação sobrevivência-transcendência “um espaço de resistência” (p. 61).

Outras produções chegaram também a conclusões próximas, tais como a de Fantinato e Vianna (2007), que nos descrevem a construção coletiva de textos de Matemática para utilização como base teórico-metodológica na formação de professores da EJA pertencentes aos quadros da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ). A perspectiva teórica eleita pelos professores participantes foi a da Etnomatemática, por analisarem que era a que mais se aproximava de suas práticas docentes nessa modalidade de ensino, pois destaca caminhos para a inclusão de forma contextualizada do educando, o resgate da sua autoestima e a construção da própria identidade do educador da área de Matemática. Entre os desdobramentos que essa produção de textos desencadeou na EJA desenvolvida no município, as autoras destacam a sua utilização como referenciais teóricos e metodológicos para programas de formação continuada oferecida aos professores e reformulações nos materiais didáticos utilizados pelos alunos.

Realizada nesse mesmo município, a produção de Santana (2008) elegeu como sujeitos de sua pesquisa os professores de EJA pertencentes à rede estadual e possui diversos pontos em comum com as pesquisas anteriormente comentadas, em especial, as análises sobre como o programa da Etnomatemática pode contribuir para as práticas cotidianas desses professores. A autora argumenta que a transformação acadêmica de toda a instituição educacional passa necessariamente por uma “docência renovada e por um docente inovador” (p. 14), o que significaria ensinar para a mudança, para a produção de conhecimentos e para fazer ciência, e não apenas consumi-la. Sendo a orientação pedagógica do professor o reflexo de suas crenças e seus valores, na perspectiva da Etnomatemática, a postura desse profissional seria a de compromisso com o saber institucional, com o saber local, e um compromisso político que “busca no processo educacional um espaço para vozes silenciadas diante de um saber institucional dominante” (p. 19). Entre as conclusões, relata a percepção da importância da formação do professor, ao garantir-lhe um espaço privilegiado de discussão dentro das questões relativas a atividades matemáticas de aula e também sobre as tendências atuais em Educação Matemática.

A vinculação direta de práticas curriculares de Matemática na vida dos estudantes de EJA foi foco de pesquisas desenvolvidas por Knijnik (2006), que identificou práticas cotidianas diversas envolvendo conhecimentos matemáticos, tais como medir, contar e localizar, como parte da cultura de trabalhadores rurais. Porém, conjectura que há certo apagamento das marcas que instituem as

Etnomatemáticas camponesas, o que indicaria que esses novos estudantes teriam sido envolvidos por uma racionalidade ocidental, que colocaria a Matemática como a área superior às demais, a ponto de serem captados pelo sonho de ser possível prever e tudo controlar matematicamente: eventos, fatos, situações e produções, inclusive as provenientes de suas lavouras.

Trabalhando com indivíduos atuantes na construção civil, Duarte (2004), assim como em outras pesquisas com que tivemos contato, também verificou diversas práticas curriculares que relacionavam a vida cotidiana dessas pessoas a conhecimentos matemáticos não necessariamente escolares, sendo alguns deles inclusive com alto grau de inventividade e improvisação. De forma quase contraditória, esses mesmos indivíduos, ao mesmo tempo que relatavam problemas em se adaptar aos algoritmos apresentados na sala de aula, apresentavam interessantes e criativos procedimentos para calcular a metade do comprimento de uma parede sem a utilização de réguas, por exemplo. A autora relata que, em sua pesquisa, acompanhou ideias Matemáticas “recheadas de vida” (p. 208), tais como as relativas a cálculos de razão, proporção e equivalências entre unidades de medida, a ponto de interferir diretamente na sua forma de atuar como professora, tornando-se mais atenta sua visão sobre qual o melhor currículo a ser trabalhado com esses alunos e a forma de desenvolvê-lo. Na busca das respostas, recorre à Etnomatemática e analisa que existem importantes práticas Matemáticas exteriores à escola e, conseqüentemente, ao currículo tradicionalmente trabalhado nela, e que esse suporte teórico indicaria justamente essa incorporação do mundo “lá fora”, pois seria justamente no espaço do currículo que se define “o que vale a pena ensinar, o que é ‘certo’, ‘errado’, qual cultura é legítima e qual não é” (p. 213).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos ciência de que nossas reflexões apresentam (in)conclusões, mas levantam importantes questões. Não apresentamos soluções, ou respostas hegemônicas, mas desenvolvemos a busca de compreender/pensar o papel do campo do Currículo na EJA na modalidade da Matemática.

Buscamos também questionar o significado desses conhecimentos/conteúdos que compõem os currículos da EJA. Mas, ressaltamos a pergunta que ainda merece ser amplamente analisada e debatida: que conteúdos devem compor esses currículos de tal forma que preparem os alunos para o prosseguimento de seus estudos e, ao mesmo tempo, forneçam subsídios para a sua plena inserção, crítica e autônoma, em nossa sociedade?

Ressaltar a importância do duelo do saberes, talvez, seja uma importante resposta-norte para o início dessa discussão, assim como aceitar os sujeitos da EJA como também produtores de currículo, ao trazerem para a sala de aula suas experiências laborais, por exemplo. Consiste nesse ponto a importância de que tais análises estejam embasadas na Etnomatemática para essas mudanças de paradigmas, de forma a contrariar a imposição da linearidade e hierarquização dos saberes e pensar o embate para terminar “epistemicidEJA” desses sujeitos feita comumente por currículos padronizados e monoculturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N e OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- BELLO, S. E. L. Diferenciação, relações de poder e etnomatemática: historiografia, perspectivas e (res)significações. **Horizontes (EDUSF)**, v24, n1, 2006.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa Civil. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Parecer n011/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecerista: Cury, Carlos Roberto Jamil. Brasília, DF, 2000.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a Modernidade. **Coleção Tendências em Educação Matemática**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano 1**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE, C. G. Etnomatemática, currículo e práticas sociais do mundo da construção civil. **Educação UNISINOS**, v5, n9, 2004.
- FANTINATO, M. C. C. B. e VIANNA, M. A. A Etnomatemática na Formação Continuada de Professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. **Boletim GEPEM**, n51, 2007.
- FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. 2. ed. Autêntica. Belo Horizonte, MG. 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- KLINKE, K., ANTUNES, H. S. A modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as). **Educação Santa Maria**. V33, n3, p.441-456. 2008.
- KNIJNIK, G. “A vida deles é uma Matemática”: regimes de verdade sobre a Educação Matemática de adultos do campo. **Educação UNISINOS**, v10 (1), 2006.
- MARINHO, S. P. P. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. In: **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 1, dez. 2006, p. 1-27. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>; acesso em 12 nov. 2014.
- OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012
- SANTANA, L. G. A formação Continuada de Professores de EJA: uma reflexão sobre a prática. **Pesquisas e Práticas em Educação Matemática**, 2008.