

**Sujeitos educativos do PROEJA: novos significados na constituição da história das
instituições federais de Educação Profissional e Tecnológicaⁱ**

*Educational subjects of PROEJA: new meanings in the constitution of the history of Professional
and Technological Education federal institutions*

Paula Reis de Miranda
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG)
Rio Pomba – Brasil
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte - Brasil

Resumo: Neste artigo, discutimos como estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) produzem a cultura – e assim, a história – desse projeto nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, quando enunciam sua constituição: como sujeitos dessa política pública e das redes de sociabilidade que nela se estabelecem ou se explicitam; e como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, conquistando instâncias de protagonismo. O material empírico foi produzido no acompanhamento de uma turma de PROEJA durante dois semestres letivos, com gravação de aulas, coleta de produções escritas de estudantes, entrevistas e consulta a documentos da instituição. Nossa análise aponta como os modos próprios de estudantes do PROEJA elaboraram suas vivências de exclusão e de resgate do direito à educação escolar e à formação profissional produzem novos significados aportados por um público novo e diverso daquele a que a instituição sempre atendeu.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; PROEJA; Sujeitos da Educação.

Abstract: In this article, we discuss how students of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA) produce the culture – and thus, the history – of this project in the federal institutions of Professional and Technological Education, when they enunciate their constitution: as subjects of this public policy and of the sociability networks that are established or made explicit in it; and as subjects of knowledge and learning, conquering instances of protagonism. The empirical material was produced by monitoring a PROEJA class during two academic semesters, with recording of classes, collection of students' written productions, interviews and consultation of institution documents. Our analysis points out how PROEJA students' own ways of elaborating their experiences of exclusion and rescuing the right to school education and professional training produce new meanings brought by a public different from the one the institution has always served, alter.

Keywords: Youth, Adult and Elderly Education (YAE); Education, Science and Technology Federal Institute; PROEJA; Subjects of Education.

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), como modalidade da Educação Básica, está inserida na rede pública de ensino, conforme a Lei 9.391/96 (BRASIL, 1996), e deveria ser ofertada nos níveis fundamental e médio, prioritariamente pelas redes municipais e estaduais de ensino. Como destacam Moura e Henrique (2008), foi no início deste século que a inserção da EJA no âmbito da rede federal de ensino passa a ter maior incentivo por meio da Portaria 2.080/2005 (BRASIL, 2005a) e dos decretos 5.478/2005 (BRASIL, 2005b) e 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que instituem e parametrizam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) visando “enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil” (MOURA, 2006, p. 1), promovendo a “elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a Educação Básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11).

Todavia, embora legislação e documentos de orientação (BRASIL, 2007) tenham definido a implantação do Programa e as normas para seu funcionamento, o que pretendemos mostrar neste texto é como esses novos sujeitos da EPT, pessoas jovens, adultas e idosas, que foram privadas do acesso à Educação Básica e/ou a esse tipo de formação laboral quando adolescentes, produziram uma cultura do PROEJA, elaborando posicionamentos em relação a diversas instâncias de sua realização, em meio às tensões decorrentes do estranhamento do/com o novo público das instituições federais e dos questionamentos ao projeto pedagógico proposto – e ao que seria efetivamente desenvolvido.

Para isso, analisamos aqui como estudantes de uma das turmas do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, elaboram a história de seu curso em depoimentos registrados em áudio, vídeo e apontamentos no diário de campo, e colhidos para um estudo mais amplo, que demandou: a permanência das pesquisadoras na escola durante dois semestres letivos em 2013, acompanhando as aulas e atividades de Matemática

e das disciplinas de formação profissional dessa turma; a realização de entrevistas com estudantes e docentes e a coleta autorizada da produção escrita de discentes; e a análise de documentos relativos ao PROEJA e à sua implantação naquele Instituto. Essa permanência na escola, embora tivesse o propósito de observação, propiciava uma interação dinâmica com as 14 alunas e os 2 alunos da turma (com idades variando entre 20 e 55 anos), que se mostraram solidários com a investigação e, em muitos momentos, se dispuseram, menos ou mais intencionalmente, a explicitar percepções e posicionamentos sobre a instituição, o curso, suas redes de sociabilidade, seu projeto e suas relações pedagógicas. As e os estudantes manifestaram-se, ainda, por meio de um texto, cuja escrita as pesquisadoras lhes propuseram ao fim do período de observação, sugerindo um roteiro para que se apresentassem e contassem um pouco de sua trajetória até chegarem àquela escola e àquele curso.

Neste artigo, retomamos esse material para focalizarmos estudantes do PROEJA produzindo a cultura – e, assim, a história – desse projeto naquela instituição, quando enunciam sua constituição: como sujeitos dessa política pública e das redes de sociabilidade que nela se estabelecem ou se explicitam; e como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, conquistando instâncias de protagonismo na relação com o conhecimento escolar, com as decisões curriculares e com a ação pedagógica.

A constituição de sujeitos do/no PROEJA e de/em suas redes de sociabilidade

Num texto que já se tornou um clássico na reflexão sobre EJA, Oliveira (1999) destaca que o “primeiro traço cultural relevante” (p. 61) dos estudantes da EJA (e, portanto, do PROEJA) “é sua condição de excluídos da escola regular” (OLIVEIRA, 1999, p. 61). Nessa mesma perspectiva, Carvalho e Fischer (2013) analisam como traço identitário dos sujeitos da EJA as referências às suas dificuldades para entrar ou manter-se na escola. Também neste estudo, nas narrativas que foram instados a fazer por ocasião das entrevistas e em outras oportunidades de interação, as e os estudantes que acompanhamos pontuaram reiteradamente suas vivências da exclusão, que repercutem nos modos como avaliam sua vivência escolar atual e em sua constituição como sujeitos de aprendizagem.

Concorreram para sua exclusão do sistema escolar a situação socioeconômica, mas também a cultura patriarcal das famílias, as restrições de tempo e disposição que o trabalho precoce impõe, e ainda questões geográficas e logísticas (COSTA; BRASILEIRO; MIRANDA,

2021a e 2021b), que são mencionadas nos depoimentos das e dos estudantes, porém, não só para denunciar as barreiras impostas à sua formação escolar, mas também para anunciar ou justificar decisões que buscam interromper o ciclo da exclusão:

Não tive a oportunidade de estudar, completei a 4ª série com 10 anos morando na zona rural a 18 km de distância da cidade. Não tive infância, sempre ajudando nos serviços da casa, casei, continuei morando na zona rural onde meus filhos estudaram até a 4ª série, aí vieram as dificuldades para continuar os estudos, pois no período chuvoso não tem estrada para ônibus. Aí decidi dar a eles a oportunidade de uma educação melhor, fico na cidade com eles de segunda a sexta-feira para eles estudarem (Laraⁱⁱ, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

O texto de Lara denuncia a exclusão de crianças e adolescentes do sistema escolar, tão recorrente interior do estado de Minas Gerais, como em outros estados brasileiros, relacionada à inserção precoce no trabalho rural conjugada à indisponibilidade de serviços de educação na região e às dificuldades de locomoção até os centros urbanos. Filha de agricultores, Lara só teve acesso ao ensino o primário (hoje, primeiro segmento do Ensino Fundamental), e, reagindo ao ciclo da exclusão, justifica seu expediente para evitar que sua história se reproduza na vida de seus filhos.

As mesmas dificuldades e a mesma disposição, encontramos no depoimento de sua colega Jéssica:

Eu sonho tudo de bom pra ele [seu filho], menos ficar lá na roça pelejando com vaca. Eu continuo lá todo dia, minha dificuldade era todo dia atravessar, vim da roça pegar o ônibus, ainda mais com essa chuva e vir pra cá (Jéssica, em entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2013).

As duas estudantes, mulheres, mães, declaram que desejam para seus filhos uma história diferente da vivida por elas, e se empenham na produção de novas oportunidades (COSTA; BRASILEIRO; MIRANDA, 2021a e 2021b), com estratégias de enfrentamento das dificuldades econômicas e geográficas. Mas é Rosana quem explicita, em sua elaboração da exclusão, a vinculação das restrições a questões familiares e de gênero:

Voltar a estudar pra mim foi um momento muito especial da minha vida. Eu parei na oitava série, quando engravidei. Hoje eu tenho um filho de 4 anos. Pra mim, ter um filho faria com que eu parasse todas as coisas. Em certas coisas para mesmo, não vou dizer que não para... mas nem tudo. Eu achei que eu nunca ia voltar a estudar e eu voltei a estudar. Estou formando em 2014 (Rosana, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

O cerceamento do direito à Educação vivido por Rosana afeta muitas adolescentes brasileiras. Também Marcelle, sua colega de turma nos conta que fora mãe na adolescência e associa a exclusão escolar à condição de mãe e de mulher:

Aos 17 anos engravidei e tive que parar de estudar, os anos foram passando e acomodei, não fiz força para voltar a estudar, pois meu marido não queria que eu voltasse a estudar, até que um dia eu acordei para vida e resolvi cuidar pra mim (Marcelle, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

O enunciado de Marcelle também demarca a estrutura machista das relações familiares estabelecendo impedimentos, e sua tomada de consciência e a reação que a levam de volta aos bancos escolares. O tensionamento que as relações de gênero aportam à vivência do direito à educação pelas mulheres tem sido destacado em diversos estudos na EJA (SOUZA, 2008; FERREIRA, 2012; SOUZA e FONSECA, 2013a, 2013b). Infelizmente, em geral, não é fácil resistir a essa estrutura e uma das alunas dessa turma viu-se obrigada a trancar matrícula do curso a menos de sete meses de sua conclusão, por exigência de seu companheiro.

Outro tema recorrente na literatura e nos depoimentos dos sujeitos deste estudo é a dificuldade de conciliar as atividades de trabalho e estudo:

Estou trabalhando em uma fábrica, saio de casa às 06:50 h, chego às 11h pro almoço, volto às 12:00h para a fábrica e retorno para casa às 17:00h. Minha vida é bastante corrida, saio para a escola às 17:40h. Essa rotina é de segunda a sexta-feira (Lara, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Nos estudos de Ricarte, Lira e Moura (2010), foi verificado que a maior causa de evasão nos cursos PROEJA é justamente a incompatibilidade de horários de escola, trabalho e família. Talvez, por isso, muitos sujeitos façam questão de demarcar o enfrentamento das dificuldades de compatibilização das muitas responsabilidades que assumem na família e na comunidade:

Eu sou aluna do Proeja, faço curso de Agente Comunitário de Saúde. Sou mãe, avó, sou uma pessoa extrovertida, luto para conseguir alcançar meus objetivos, gosto de passear, estudar, dançar, gosto de tudo que é bom e me faz bem (Izildinha, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Todavia, a constituição dessas e desses estudantes como sujeitos educativos não se delinea em seu discurso apenas na elaboração de sua vivência de exclusão e de seu esforço

para o retorno à escola. A especificidade de esse retorno se dar no curso técnico em Agente Comunitário de Saúde – PROEJA (ACS) também surge como marca de identidade, a ponto de identificarmos no grupo uma estudante que já tinha concluído o Ensino Médio e um curso técnico em Enfermagem e se matriculara no PROEJA – situação que, embora em desacordo com a proposta desse Programa, ocorreu em muitas instituições brasileiras, como apontam os estudos de Ricarte, Lira e Moura (2010).

Muitas vezes, essa situação é motivada pela visibilidade social dada às instituições federais, como o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, onde realizamos o estudo. Tidas como elitizadas e seletivas, essas instituições, por meio do PROEJA, se abriram à educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, mães e pais de família, com outras tantas responsabilidades da vida adulta e que foram excluídas do sistema escolar ou de seus melhores equipamentos, conforme ponderam as análises de Canhamaque e Santos (2012); Castro, Machado e Vitorette (2010); Oliveira e Machado (2012). É o gozo dessa oportunidade privilegiada de retornar à escola e, nesse ambiente, reescrever sua história, que identificamos no depoimento de Cássia:

Só que o PROEJA foi pra mim muito importante, eu tive possibilidade de estudar, fazer novas amizades, conhecer novos professores... é... apesar de que eu detesto Matemática, consegui tirar o Ensino Médio... [sussurra] é difícil falar (Cássia, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

A possibilidade de integração do ensino técnico com o Ensino Médio (MIRANDA; FONSECA, 2017), permitindo àqueles e àquelas que não concluíram essa etapa da Educação Básica uma formação mais rápida (2 anos), acessível e completa, é destacada na apresentação da estudante Marcelle, que, como as entrevistas das colegas Angélica, Letícia e Rúbia ou o texto da colega Lara, também corrobora o estudo de Ricarte, Lira e Moura (2010), segundo o qual, o interesse pela qualificação profissional por meio do curso técnico é o que mais aporta atratividade ao PROEJA:

Resolvi fazer esse curso porque ele era rápido e fácil, porque estava perto de casa e não iria me atrapalhar no trabalho. Minha intenção era só tirar o 2º grau, mas, com o passar dos dias, fui me interessando pelos estudos.... (Marcelle, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras)
Eu voltei a estudar por causa do curso mesmo, lá em Mercês [cidade vizinha a Rio Pomba] não tem opção de serviço e esse curso é uma opção. Eu vou tentar trabalhar na área (Angélica, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

(...) aí para ter um conhecimento melhor escolhi o curso de Agente Comunitário de Saúde e também completar o ensino médio (Lara, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Eu quis fazer o Proeja para tirar o terceiro ano do Ensino Médio. Adorei muito fazer o curso Agente Comunitário de Saúde. Graças a Deus consegui tirar o terceiro ano, formei, estou muito feliz (Letícia em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

O PROEJA foi muito bom. No início eu pensei em fazer só para tirar o terceiro ano. Aí gostei do curso de saúde, não pretendo trabalhar como agente de saúde, mas na área de saúde eu achei que não fosse gostar, mas eu gostei muito (Rúbia, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

Com efeito, ainda que não se possa descartar a atração exercida pela hipótese de que a qualidade do ensino de uma EJA promovida por uma instituição federal seria “melhor” se comparada a outras oportunidades para a conclusão da Educação Básica, e pela vantagem da dupla formação (no ensino médio e no ensino técnico), é a formação para o trabalho o que é mais destacado nos diversos depoimentos quando tematizam a opção pelo PROEJA. Colantonio e Silva (2011) justificam esse destaque, avaliando que a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, ampliando as oportunidades de emprego, assegura a pessoas jovens e adultas “um modo de ascensão por meio da formação, enquanto os certificados de formação a vinculam à esperança por aumentos nos salários e melhoria de vida dos trabalhadores” (p. 78).

Mesmo entre aqueles e aquelas estudantes que localizaram seu interesse inicial na conclusão do Ensino Médio, o fato de cursarem disciplinas de formação geral e de formação profissional em um curso integrado possibilitou mudanças sobre a percepção que tinham do curso e sobre a área de saúde. Essa nova percepção poderia ser potencializada pelo currículo integrado, considerando, conforme Castro, Machado e Vitorette (2010) que um “desenvolvimento integral – ou por inteiro – de todas as potencialidades humanas” pode resultar em uma educação que provoque o envolvimento (e o encanto) com “processos de trabalho, da realidade natural e social” (p. 155).

Mas não se pode mesmo analisar a constituição desses sujeitos no PROEJA sem se considerar a importância que as e os estudantes do PROEJA dão às escolas técnicas federais, tidas como “centros de excelência” (CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p. 140). Os sujeitos que passaram pelo PROEJA e concluíram seus cursos veem-se como vencedores diante das dificuldades da vida:

Sujeitos educativos do PROEJA: novos significados na constituição da história das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica

E graças a Deus (sou) estudiosa, porque, depois de 4 anos sem estudar, consegui passar na prova, fiz o curso de Agente de Saúde. Se Deus quiser, no meio do ano vou estar fazendo Gerência em Saúde de novo (Rúbia, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

As possibilidades de continuidade de estudos passam a permear os novos planos de forma projetada e consciente, considerando, mas também enfrentando, as demandas e condições sociais, familiares e pessoais. A alteração dos planos estabelecidos no começo do curso indica que o ambiente escolar estimula a perspectiva de um futuro promissor, em que seria possível repactuar decisões e projetar novas conquistas:

Agora vou esperar o [nome do filho] crescer um pouco, [e vou] tentar fazer uma faculdade de Assistência Social, eu vou conseguir (Letícia, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em 2013).

Agora, já na etapa final deste curso, já penso diferente, fiz minha inscrição para fazer vestibular para matemática e técnico em Administração. Para o futuro só penso em crescer cada dia mais e penso também que nunca é tarde para querer mudar a vida, basta ter vontade e persistência (Mabelle, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Isso, porém, não inibe ou se opõe à associação da escolha do PROEJA a motivações de ordem pessoal. Izildinha, por exemplo, localiza sua escolha num problema individual, mas vislumbra o papel social que pode desempenhar vindo a formar-se na área de saúde:

Eu escolhi este curso devido aos meus problemas de saúde, hoje estou afastada do serviço devido a problemas de alergia que se transformaram em dermatite crônica. Como o curso é um curso de saúde eu me dedico muito para amanhã ajudar quem necessitar, por isso estou aqui hoje (Izildinha, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Esses enunciados reforçam a perspectiva de educação integrada defendida por Castro, Machado e Vitorette (2010) e que só se realiza se se considerar a história, a identidade, a cultura, os saberes e os lugares almejados pelos sujeitos, instituídos como “interlocutores da ação educativa” (p. 157) na sociedade:

Uma Educação Integrada não preconiza os sujeitos, ao contrário, dialoga com o que são e como estão. Isto porque integrar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação, como ponto de partida e ponto de chegada. Integrar é ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades destes sujeitos (p. 157).

É nesse sentido que não nos surpreende que, na análise dos textos escritos ou orais que os sujeitos elaboraram para falar de si e de sua inserção no PROEJA, um curso de formação profissional integrado ao Ensino Médio, composto por mais de trinta disciplinas escolares e outras tantas atividades de formação, tenhamos encontrado menos menções a

conhecimentos estudados ao longo daqueles dois anos, e muito mais referências a relações sociais estabelecidas na convivência nos espaços de formação:

Aqui eu gosto porque estou aprendendo muitas coisas boas e com meus colegas me sinto bem: aqui somos uma pela outra (Izildinha).

Pra mim foi importante, adorei as aulas principalmente sobre humanização que a professora Rosângela aplicou. Acho que os cursos precisam focar bastante nesses aspectos, pois acho que os jovens e adultos estão carentes desse conhecimento para pôr em prática (Lara, em texto redigido em dezembro de 2013, a pedido das pesquisadoras).

Eu era muito tímida, mas agora não sou mais, pois não tem como ser tímida na nossa sala, não tem. A psicologia ajudou muito, muito mesmo... agora sou divertida, perdi a vergonha de apresentar trabalho, de apresentar teatro, etc. (Sofia, em entrevista concedida a uma das pesquisadoras em dezembro de 2013).

Estudar, estar na escola, ter contato com estudantes e professores é o que parece expressar o resgate da dignidade de quem foi privado também desse convívio, e, hoje, “sob a força das interações e das posições assumidas pelos sujeitos nas práticas sociais” (CARVALHOISC; FISHER, 2013, p. 81), reestabelecem sua visibilidade social.

Isso distingue o PROEJA de programas públicos e privados de acesso ao emprego que promovem a qualificação a curto prazo desvinculada da formação propedêutica e científica, e cujo foco é realizar uma formação que precisa ser curta pelas pressões do mercado capitalista. Viriato e Favoretto (2012) alertam para a necessidade de políticas públicas que possibilitem às famílias brasileiras, portanto, também às pessoas jovens e adultas, a geração de renda própria; porém afirmam que “não é possível continuar limitando a escolaridade de tais trabalhadores à formação técnica para o trabalho capitalista” (p. 25). As autoras destacam que é necessário lutar por “uma educação profissional que considere a unidade entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura” (VIRIATO e FAVORETTO, 2012, p. 25) e que favoreça as relações sociais dos sujeitos que, em outras épocas, foram excluídos de uma formação una e emancipatória e que hoje não podem estar novamente à mercê de ações limitadas. Esse conjunto de elaborações e modos de narrar as trajetórias de exclusão e resgate de direitos, de escolhas e mudanças de perspectiva, e de produção de significados para a escola e a educação escolar, identificadas nas posições discursivas assumidas pelas/os estudantes daquela turma do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, parece-nos decisivo na reconstituição da história desse Programa naquela instituição. Tais

elaborações, todavia, são produzidas não como reflexões individuais, mas como ações sociais, tecidas em redes de sociabilidade e que, ao mesmo tempo, tecem tais redes. É por isso que nos dedicamos a este exercício analítico que quer compreender a história de uma instituição escolar forjada no discurso de quem a vivencia como estudante da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) e que, como tal, se constitui como sujeito de aprendizagem.

A constituição de estudantes da EJA como sujeitos de aprendizagem, protagonistas da relação pedagógica

Para contemplar a constituição de estudantes da EJA como sujeitos de aprendizagem, optamos por focalizar um evento de sala de aula que nos mostra os modos como estudantes do PROEJA se posicionam, enquanto tal, na relação pedagógica.

Quadro 1: Transcrição do evento “Se ele acha, eu também acho”, ocorrido na turma de ACS do PROEJA durante a aula de Matemática

Noite de quarta-feira, 5 de junho de 2013, aula de Matemática. O professor Romaro iniciou seu trabalho repassando orientações a respeito da atividade avaliativa a ser realizada e apresentada no dia 10 de junho. Em seguida, iniciou uma discussão sobre o programa da disciplina de Matemática.

Professor Romaro: *Lembra que eu perguntei a vocês, na aula passada, assim... vocês já estão chegando praticamente na etapa, reta final do semestre e, graças a Deus, na reta final do curso, né? E eu perguntei pra vocês se tinha uma área da Matemática que vocês não tinham visto, se tinha uma área da Matemática que vocês tinham algum interesse que eu trabalhasse com vocês. Porque nós já vimos matemática financeira no ano passado, nós vimos progressões, nós vimos ... eh... estatística agora. Vocês comentaram comigo que vocês não haviam visto geometria, certo?*

Em resposta, algumas estudantes balançaram a cabeça negativamente e murmuraram “Nininini...”

Jaqueline: *Não, foi você quem falou, professor.*

Marcelle: *É, foi você quem falou.*

Professor Romaro: *Eu perguntei, vocês falaram que não viram.*

Marcelle: *A gente só respondeu.*

Jaqueline: *Mas a gente não quer aprender coisa difícil.*

Professor Romaro [faz uma pausa e retoma a fala]: *Tem alguma área, pessoal, que vocês querem que eu trabalhe com vocês? Algum conteúdo específico?*

Jaqueline [pergunta calmamente]: *Professor, o que você acha que seria mais interessante para nós, de acordo com sua experiência?*

Professor Romaro: *Matemática financeira é substancial, né, na formação de qualquer pessoa.*

Jaqueline: *Mas isso já foi essencial para nós.*

Professor Romaro: *Já passei, né?*

Jaqueline: *É, foi ótimo.*

Professor Romaro: *O que eu acho que seria interessante é em relação à Geometria. Por quê? Para vocês aprenderem a calcular área, né?*

Jaqueline: *Se o senhor acha que é, então tá bom! Né, gente?*

Professor Romaro [pergunta para a classe]: *Tá bom assim?*

Cássia: *Eu também acho.*

Angélica: *Se ele acha... eu também acho.*

O professor encerrou o assunto e iniciou o tema da aula: Medidas de Dispersão.

A cena que aqui reproduzimos mostra como a seleção de um tema a ser trabalhado na turma de ACS – PROEJA está permeada de hipóteses levantadas tanto pelo professor, quanto pelos estudantes, sobre o ensino de Matemática e sobre a relação que estudantes da EJA estabelecem com o conhecimento escolar, que, por sua vez, delineiam a relação pedagógica e disponibilizam posições discursivas nas quais aquelas e aqueles educandos se constituem como sujeitos de aprendizagens.

Na análise que fazemos desse episódio, evidencia-se sua historicidade, o que o institui como um evento (CASTANHEIRA et al, 2001). Ali se explicita como a questão sobre ‘o que ensinar’ (de Matemática) a estudantes do PROEJA está diretamente relacionada à pergunta ‘por que e para que ensinar’ (Matemática) no PROEJA, visto que os estudantes desejam saber o que seria "essencial" para eles como pessoas jovens e adultas, homens e mulheres em formação no curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (*Professor, o que você acha que seria mais interessante para nós, de acordo com sua experiência?*). Essas questões colocam estudantes e professor em um constante exercício de teorização do currículo no PROEJA.

Ao responderem ao questionamento do professor, as estudantes explicitam uma tensão em relação ao conteúdo a ser estudado: “*Mas a gente não quer aprender coisa difícil não*” (Jaqueline). Como sujeitos de aprendizagem, elas estabelecem suas preocupações para com a sugestão do professor de trabalhar com o tema Geometria e ecoam uma concepção bastante disseminada no ambiente escolar sobre as dificuldades na aprendizagem e mesmo no ensino desse tópico (PAVANELLO, 2009).

Porém, no posicionamento de Jaqueline sobre ‘coisas difíceis’, encontramos, ainda, vestígios de uma compreensão do *ofício* legado aos *alunos* inseridos na lógica escolar. Inforsato (2011) recorda que, por séculos, os *alunos* foram colocados como seres desprotegidos e despreparados, sendo considerados “estritamente um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um orientado guiado e paciente” (p. 60), e que, ainda hoje, muitos se colocam e são colocados também nessa posição. Desse modo, a preferência por ‘conteúdos mais fáceis’ pode ser considerada própria de quaisquer estudantes, em qualquer modalidade, em especial quando apresentada como resposta a um questionamento sobre o que lhes poderia ser ensinado pelo professor de Matemática.

Porém, esse tipo de negociação não ocorre, em geral, no Ensino Médio regular ou em cursos profissionalizantes, pois nesses cursos, em sua maioria, são observadas e seguidas

orientações curriculares nacionais ou estão explícitas as demandas das disciplinas de formação técnica em relação à Matemática a ser trabalhada e aplicada no curso

Embora as alunas se posicionem sobre as afirmações feitas pelo professor e não se posicionem sobre os conteúdos a serem estudados, elas, como estudantes do PROEJA, ecoam o discurso de que *aos alunos da EJA deveriam ser propostos conteúdos curriculares 'mais fáceis'*. Fonseca (2007) destaca que, na EJA, “particularmente em relação ao conhecimento matemático, as e os próprios estudantes assumem o discurso da dificuldade, da quase impossibilidade” (p. 20) de elas e eles, estudantes da EJA, aprenderem uma Matemática ‘mais complexa’. Segundo a autora, esse discurso está permeado por “marcas da ideologia” (p. 21) que impedem a consideração de outros aspectos na justificativa de obstáculos ao aprendizado dos conhecimentos matemáticos (aspectos sociais, culturais, didáticos, de linguagem, de natureza do conhecimento, etc.) mesmo e, talvez principalmente, quando essa justificativa é apresentada pelos próprios estudantes da EJA.

A consideração da condição de “aluno da EJA” é, em geral, crucial para a tomada de decisão sobre o currículo porque, de certa forma, ela permeia o sentimento, quase que geral, de que devemos oferecer ‘coisas mais fáceis’ e, por isso, menos conteúdos, ‘porque eles foram privados da participação em um conjunto de práticas letradas’, ou ‘porque eles sabem menos’, ou ainda ‘porque dispõem de menos tempo para se dedicarem aos estudos’. Isso não só é explicitado pelas e pelos estudantes, como também parametriza as decisões do professor que justifica os assuntos que propõe, por serem supostamente interessantes aos estudantes em geral, podendo ser eventualmente úteis. A utilidade, portanto, se destaca entre os argumentos que o professor utiliza para indicar o tema Área (de figuras planas) para ser trabalhado nos períodos finais de um curso de Agente Comunitário de Saúde integrado ao Ensino Médio, tema este lecionado usualmente no Ensino Fundamental.

Nessa situação de negociação do currículo, não são explicitados outros critérios, como, por exemplo, o levantamento das necessidades das e dos estudantes, o compromisso com o Ensino Médio, a demanda das disciplinas técnicas de formação profissional apresentada ao professor de Matemática por seus colegas de área técnica ou buscada por ele. As e os estudantes, por sua vez, embora tenham reagido à tentativa do professor de caracterizar a proposta de ensino de Geometria como solicitação deles próprios, assumem,

em suas posições discursivas como estudantes, e em particular como estudantes da EJA, que não querem (não são capazes de) aprender ‘coisa difícil’.

A rejeição por "*aprender coisas difíceis*" está, portanto, atrelada ao autoconceito de estudantes da EJA e a como cada pessoa ecoa a o discurso do ‘aluno incapaz’ em relação à aprendizagem, em especial à aprendizagem de matemática escolar (FONSECA, 2007). Estudos sobre a aprendizagem nesse contexto advertem que “a posição de ignorância em que reside o imaginário sobre o estudante da EJA configura-se, geralmente, como um fator que influencia em seu rendimento na escola, pois afeta sua autoconfiança e a segurança de que é capaz” (SILVA; FREITAS, 2011, p. 61). As repercussões desses discursos sobre a constituição do currículo, especialmente quando esses discursos são apropriados pelos estudantes, configuram a relação pedagógica que produz a cultura da sala de aula e constitui a história da instituição e de seus sujeitos. Na interação que selecionamos para subsidiar nosso argumento sobre as instâncias de constituição dessa história nas posições discursivas que seus sujeitos assumem, observamos que, no movimento de partilha com a turma da responsabilidade sobre o estabelecimento do currículo de Matemática, o professor atribui aos sujeitos discentes a veiculação da informação de que não tinham aprendido Geometria e, conseqüentemente, a demanda pelo estudo desse tema. As e os estudantes, por sua vez, não tomam a iniciativa de indicar um tema a ser trabalhado, nem de comentar algum tema que já fora estudado anteriormente, mas também não aceitam que o professor atribua à turma a demanda pela Geometria. Posicionando-se por meio da onomatopeia: “*nininini...*”, demarcam a responsabilidade do docente pela indicação daquele tema.

Durante discussão, percebemos que as e os estudantes estão atentos às afirmações feitas pelo professor e sua reação é manifestada em sua fisionomia (fazendo expressões de espanto e de negação), seus gestos (meneando as cabeças), seus sons (*ninini...*) e suas falas (*Não, foi você quem falou, professor*). Além de responder a perguntas, no momento da definição que terá, enfim, um caráter de construção curricular, torna-se importante legitimar as respostas e especificar os papéis de cada um na discussão. A reação das e dos estudantes sinaliza uma demarcação de autoridade: elas e eles apontam que a responsabilidade sobre a demarcação dos conteúdos didáticos cabe ao professor e não aos estudantes. Há, ali, quase uma denúncia de que o professor não estava cumprindo o seu papel no processo de

construção e de execução do currículo. É por compreender assim esse papel que aquelas e aqueles estudantes se submetem à sua autoridade nesse processo.

Na recusa dessas e desses estudantes de que seja atribuída a elas e eles a demanda pelo ensino de Geometria, podemos identificar, assim, um modo de reconhecimento de si mesmos como autores (responsáveis) de suas decisões. Por outro viés, entretanto, é possível identificar aí uma concepção sobre os estudantes da EJA como incapazes de cumprir o conteúdo trazido pelos livros didáticos para o Ensino Médio regular e, conseqüentemente, a visão da EJA/PROEJA como uma modalidade que permite ao professor estabelecer uma flexibilidade (BRASIL, 2007), a partir da qual se configura um novo modo de demarcação do currículo, e que oportuniza certa liberdade, mas também certa displicência com os documentos que regulam e orientam o curso.

O professor de Matemática, mesmo sendo jovem, recém-formado e recém-contratado pelo IF, tem sua opinião valorizada pelos estudantes: “*Professor, o que você acha que seria mais interessante para nós, de acordo com sua experiência?*”. Ou seja, embora inexperiente em sua prática laboral como docente, o professor tem sua “*experiência*” legitimada pelas e pelos estudantes, identificada como conhecimento e saber advindos de sua formação universitária, considerada suficiente para que a ele coubesse traçar os rumos do que seria afinal o currículo do curso.

As intervenções dos sujeitos nos remetem a abordagens da questão da definição do currículo como a de Tyler (1978), que considera a importância de três fontes para a elaboração dos objetivos educacionais a serem atingidos através do currículo: o estudo sobre o próprio estudante, os estudos sobre a vida contemporânea e as sugestões sobre os objetivos oferecidas pelos especialistas no conteúdo. No decorrer da negociação que identificamos nesse evento, como advertem as críticas elaboradas por Messick, Paixão e Bastos (1980), essa terceira fonte se sobrepõe às demais e acaba prevalecendo na organização curricular e na execução de seus objetivos. Isso se dá pelo fato de ainda haver uma supervalorização do conhecimento de especialista e dos objetivos traçados por ele em detrimento da possibilidade de diferentes apropriações durante os processos de ensino e de aprendizagem e de integrações entre as áreas do conhecimento.

Quando as estudantes remetem a decisão à experiência do professor (... *o que você acha que seria mais interessante para nós, de acordo com sua experiência?*), elas negociam com

a hipótese de que existe um conhecimento legitimado sobre ‘o que se deve ensinar de Matemática’ (no Ensino Médio – e não necessariamente no Ensino Médio integrado à formação de Agente Comunitário de Saúde - ACS). O professor teria esse conhecimento justamente por ser professor (formado), já que, sendo jovem e recém-ingressado na docência e na instituição, sua “experiência” não poderia ter sido constituída na prática profissional ou na vivência da profissão de ACS ou de qualquer outra. Na percepção de sua turma, esse conhecimento o torna capaz de delinear o que seria importante para a formação dos estudantes e, é por isso, que as estudantes centram nele a responsabilidade de determinar o que seria mais interessante para toda o grupo (“*mais interessante para nós*”).

Por isso, mesmo diante de possibilidades de escolha, alunas e alunos se abstêm de decidir e concordam com as escolhas sugeridas pelo professor, pois acreditam que – sempre e em qualquer escola – é o docente quem tem o poder de tomar as decisões e de conduzi-los nos caminhos da aprendizagem: “Se o senhor acha que é, então tá bom! Né, gente? (Jaqueline)... Se ele acha... eu também acho” (Angélica). Estudantes reafirmam a posição do especialista e recolocam o professor na posição de poder, mas também de responsabilidade, afirmando que a decisão de delineamento do currículo lhe compete. Silva (2009), retomando os estudos de Basil Bernstein, afirma que a distinção do que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo é uma expressão de poder: “Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder” (SILVA, 2009, p. 73). Mas esse poder não está apenas na decisão do que será incluído ou suprimido, ele permeia toda a cena educativa por meio de procedimentos de controle: “o controle diz respeito essencialmente à forma de transmissão. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, aos tempos, ao espaço da transmissão” (SILVA, 2009, p. 73). Desse modo, as e os estudantes, quando se negam a assumir a responsabilidade sobre a indicação do tema e quando se resignam à proposta do professor, reafirmam as relações de poder forjadas na escola. De certa forma, se parecem dominados pelo conhecimento do professor, ao mesmo tempo elas e eles nele se protegem enquanto propõem que o docente assuma seu papel na demarcação do currículo e conduza, pois, o processo ensino.

Por meio do evento “*Se ele acha... eu também acho*”, percebemos que há um movimento para o diálogo sobre o currículo de Matemática e sua flexibilização nesse curso de Ensino Médio integrado à Formação de Agente Comunitário de Saúde, porém de forma

pouco estruturada. Não são oferecidos subsídios para a autonomia dos sujeitos, e o professor desconhece quem e que profissional se pretende formar por meio do currículo ou não possui orientação sobre isso e, conseqüentemente, sobre papel que a Matemática exerce na formação dessas e desses profissionais.

Estudos sobre o PROEJA ressaltam que estudantes necessitam de abertura para que “experiências e saberes trazidos do trabalho” – bem como dos contextos sociais, culturais e históricos em que foram e estão inseridos – “invadam o espaço escolar, o que implica considerá-los par dialético com o professor, sem o qual o processo de aprendizagem não acontece” (FISHER; FRANZOI, 2009 *apud* ZORZI; FRANZOI, 2010 p. 116). A valorização das experiências e dos saberes dos jovens e adultos do PROEJA é uma indicação do Documento Base (BRASIL, 2007) para a efetivação da perspectiva de currículo integrado desse Programa. A valorização e a legitimação das experiências e saberes das e dos estudantes do PROEJA não acontecem, no entanto, apenas perguntando o que elas e eles querem aprender. A proposta veiculada nos documentos desse Programa é que o curso crie oportunidades de diálogo entre estudantes e profissionais da educação (docentes, coordenação e gestão), em ações planejadas com antecedência, discutidas e registradas coletivamente, de forma a valorizar a construção democrática do currículo como instrumento de legitimação do conhecimento em diferentes formas de transmissão.

Lopes e Macedo (2011), ao analisarem a ação de planejamento do currículo, retomam os estudos de Paulo Freire que “propõem que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo” (p. 64). Trazer essa proposição para o trabalho com a EJA e o PROEJA significa compreender que a descoberta e o tensionamento de tais contradições são, pois, “tarefa que só pode ser desenvolvida por ambos (professores e alunos) em um planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 64).

Num ambiente de negociação e compreensão do currículo como construção social e território político (SILVA, 2009), espera-se que o saber escolar seja confrontado e complementado pelo saber do mundo do trabalho e vice-versa, pois o conhecimento não está isolado, mas integrado à escola e ao mundo. Dessa maneira, na proposta do PROEJA, mais importantes que os conhecimentos do especialista seriam a compreensão do(s) modelo(s)

de sociedade que determina(m) a formação cidadã, a consciência histórica, a sensibilidade sociológica e os princípios filosóficos mobilizados por suas e seus estudantes.

Essas indicações confrontadas com a cena que compõe o evento que aqui focalizamos nos ajudam, assim, a compreender, a partir de olhares dos estudantes do PROEJA, as limitações e as possibilidades da construção curricular no curso técnico em Agente Comunitário de Saúde naquele Programa de EJA, naquela Instituição. Mas também nos mostram, nas posições assumidas por docente e discentes, como esses sujeitos assumem as posições discursivas que lhes são disponibilizadas ou que são por elas e eles conquistadas. Assumindo essas posições, os sujeitos refletem, mas também refratam a cultura daquela unidade do IFMG e do PROEJA nessa instituição, agregando sua vivência e suas narrativas à constituição da história desse Programa ali.

Considerações Finais

Nas situações aqui trazidas e em muitas outras que testemunhamos, os sujeitos educativos do PROEJA denunciam a incompreensão dos professores em relação às suas necessidades, e, por outras vezes, contestam as práticas pedagógicas mobilizadas por eles. No caso especial da disciplina de Matemática, a frequente troca de professores e as diferentes formas de cada docente ‘compreender’ e ‘fazer’ Matemática também pressionaram as e os estudantes a buscarem adaptar-se a diferentes estilos e ritmos de gestão da sala de aula. Em muitas interações, elas e eles reforçam a ideia de apresentarem menor capacidade e desempenho escolar em relação a outros estudantes da Educação Básica, e, por vezes, também buscam embasamentos científicos para essa proposição. Isso porque os discursos sobre a aprendizagem adulta mobilizados por essas e esses estudantes, fazendo coro com os discursos que circulam na escola e fora dela, apoiam-se numa concepção de aprendizagem estreitamente relacionada à memorização, que se estabelece a partir da prática das cópias e que advoga a maior dificuldade das alunas e dos alunos mais velhos, o que demandaria que o ritmo das aulas fosse mais lento do que o convencional.

Sua escolarização ainda apresenta marcas de medo, ansiedade e nervosismo diante das avaliações e do receio em estudar questões e temas complexos. Todavia, são sujeitos educativos que se constituem e se fortalecem em redes de sociabilidade na e para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse fortalecimento lhes permite elaborar suas vivências de exclusão escolar e de resgate do direito à educação escolar e à formação profissional. Essa

elaboração, por sua vez, não só ecoa a cultura e a história da instituição, como uma estrutura já estabelecida e estática. Ela forja novas significações aportadas à instituição por um público novo e diverso daquele a que a instituição sempre atendeu, alterando, ainda que pelas franjas e nas frestas, a tecedura de suas práticas e relações pedagógicas.

Referências

BRASIL. **Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental - Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **Decreto 5.840**, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: 23 de julho de 2006.

BRASIL. **Portaria 2.080/05**. Brasília: 13 de junho de 2005a.

BRASIL. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito federal de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: 24 de junho de 2005b.

BRASIL. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL

CARVALHO, Evanir Piccolo e FISCHER, Adriana. Resignificação Identitária e processos de letramento de alunos do PROEJA. In: **Revista EJA em debate**. Florianópolis: Publicação do IFSC. Ano 2, n.2. p. 71-89. Julho, 2013.

CANHAMAQUE, Helton Andrade e SANTOS, Júlio de Souza. O processo de implementação do PROEJA no IFES Campus Itapina: contradições e desafios. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs). **Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.247-276.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; CRAWFORD, Teresa; DIXON, Carol N.; GREEN, Judith L. Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de, BARBOSA, Sebastião Cláudio e BARBOSA, Walmir. O PROEJA e as características dos seus estudantes: contextualização, Limites e riscos. In: MACHADO, Maria Margarida e RODRIGUES, Maria Emília de C. **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 125-148

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de, MACHADO, Maria Margarida e VITORETTE, Jacqueline. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35. nº 1. p. 151-166. Jan/abril2010.

COLONTONIO, Eloise Medice e SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas de formação para o trabalho: PROEJA e o eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia. In: SILVA, Mônica Ribeiro; AMORIM, Mário Lopes e VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Orgs). **PROEJA, educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.p.63-88.

COSTA, N., S.; BRASILEIRO, B. G.; MIRANDA, P. R. DE. Um resgate histórico do PROEJA do IF Sudeste MG: ecos trazidos pelos documentos. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 369-390, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60212>. Acesso em: 12 abr. 2021a.

COSTA, N., S.; BRASILEIRO, B., G.; MIRANDA, P., R.; A permanência dos estudantes no PROEJA: histórias de luta e resistência. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 148-172, 12 nov. 2021b

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O PROEJA e o direito à formação integrada: Limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO Antônio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 101-120.4

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MIRANDA, Paula Reis de e FONSECA, Maria da Conceição Ferreria Reis. Estudantes do PROEJA e o currículo de Matemática: tensões entre discursos numa proposta de integração **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.19, n.3, pp.131-156, 2017

MOURA, Dante Henrique. Eja: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. In: Salto Para o Futuro/Boletim 16. **TV Escola**, 2006.

MOURA, Dante Henrique e HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis; BARACHO, Maria das Graças (Orgs) **Formação de educadores para o PROEJA: Intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN Editora, 2008. p. 17 – 33.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V 4, N ° 12, Set/Out/Nov/Dez., p. 59 -73. 1999.

OLIVEIRA, Edna Castro e MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO Antônio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs). **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 121-142.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, 2009.

RICARTE, Francisco Daniel Nunes; LIRA, Alexandre Kleber Pereira e MOURA, Dante Henrique. Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA do IFRN: o caso da unidade de currais novos. In: MOURA, Dante Henrique e BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal, RN: IFRN Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2009.

SILVA, Maria Izabel C. e FREITAS, Rony C. O. Saberes da experiência de estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar. In: **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 01, no 1, p. 57-65, 2011

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática (s)** - jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de pessoas jovens e adultas. 2008. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de e FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, n. 55, outubro-dezembro, p. 921-938, 2013a.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de e FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 43, p. 256-279, 2013b.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Edição Globo, 1978.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas e FAVORETTO, Aparecida. Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidade. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; FILHO, Domingos Leite Lima e SILVA, Mônica Ribeiro. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: Ed. UFTPR, 2012. p.15-38

ZORZI, Fernanda e FRANZOI, Naira Lisboa. Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no contexto do PROEJA. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.19, n.3, p.115-127, set./dez.2010

Notas

ⁱ A pesquisa que subsidiou este artigo contou com apoio financeiro da Fapemig e do CNPq.

ⁱⁱ Todos os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios e escolhidos por eles.

Sobre as Autoras

Paula Reis de Miranda

Licenciada em Matemática pela Universidade Presidente Antônio Carlos; especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras - UFLA; mestra em Ensino de Ciências e Matemática na PUC-MG (2010) e doutora pela Faculdade de Educação da UFMG (2015). É professora do IF Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. Atua como professora do Mestrado Profissional ProfEPT e em experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Fundamentos da Matemática, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: paula.reis@ifsudestemg.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8066-7467>

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Licenciada em Matemática (UFMG), Mestre em Educação Matemática (UNESP), doutora em Educação (UNICAMP). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, atua nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Educação do Campo e em Matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Compõe as equipes coordenadoras do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, do Grupo de Estudos sobre Numeramento - GEN, e do Polo MG do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO.

E-Mail: mcfrfon@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5702-7189>.

Recebido em: 06/11/2022

Aceito para publicação em: 26/11/2022