



## O currículo no cotidiano de uma turma da Educação de Jovens e Adultos

**Marluce Albring Coutinho**<sup>1</sup>

**Elisabete Zardo Búrigo**<sup>2</sup>

### Organização Curricular e Didática da Matemática

**Resumo:** Neste trabalho apresentamos reflexões sobre currículo no cotidiano de uma sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Focalizamos o dia-a-dia dessa turma durante o estudo das operações aritméticas básicas da matemática. Olhar para o cotidiano dessa turma nos indica como esses alunos se relacionam com a escola, com a matemática, com os colegas e professores e como mobilizam estratégias para o estudo das operações. O currículo, entendido como o que acontece nas escolas, efetiva-se por meio das relações interpessoais observadas.

**Palavras Chaves:** Currículo escolar. Cotidiano escolar. Educação de Jovens e Adultos. Operações aritméticas básicas.

### INTRODUÇÃO

Ao olhar para uma sala de aula podemos enxergar alunos, professores e professoras, conteúdos, hábitos e rotinas que compõem o cotidiano de uma turma. Ao olhar para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos encontramos um cenário que, até há alguns anos apontava para um perfil de alunos trabalhadores e trabalhadoras. Hoje, observamos salas de aula dessa modalidade com pessoas que possuem experiências profissionais e idades variadas. Neste trabalho refletimos sobre o currículo no cotidiano que foi observado em uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual da região central de Porto Alegre.

A pesquisa em sala de aula foi realizada pela primeira autora no primeiro semestre de 2018 para compor dissertação de mestrado em Ensino de Matemática, e focalizou as negociações ocorridas principalmente pelas interações verbais entre os sujeitos. A metodologia adotada foi a observação participante, com a pesquisadora frequentando a sala de aula e participando em alguns momentos, buscando entender

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Matemática – UFRGS. E-mail: [marluce.coutinho@gmail.com](mailto:marluce.coutinho@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [elisabete.burigo@ufrgs.br](mailto:elisabete.burigo@ufrgs.br).

as interações dos sujeitos nesse ambiente. A coleta de dados foi realizada por meio de gravações em áudio das aulas e das interações dos alunos, anotações da pesquisadora em caderno de campo e registros fotográficos das atividades realizadas e dos escritos no quadro e nos materiais dos alunos. Todos os sujeitos participantes da investigação foram informados dos objetivos e dos materiais que seriam coletados, caso aceitassem participar da pesquisa.

Neste trabalho, com o material empírico produzido e as observações realizadas, buscamos identificar o currículo efetivado nessa turma, com esses sujeitos, nessa modalidade. Tomamos como referência as ideias de Lopes (2002) sobre currículo no cotidiano e textos no campo da educação de jovens e adultos. Nosso foco está em entender o currículo praticado nessa sala de aula e como ele se constitui na instituição e nas relações entre os sujeitos.

## **CURRÍCULO**

Falar sobre currículo requer, primeiramente, identificar o que se entende sobre currículo. As concepções sobre o que se caracteriza como currículo e sobre teorias curriculares variam considerando desde o currículo como algo escrito, normativo e com conteúdos taxativos até concepções que analisam o currículo praticado, aquele que efetivamente acontece nas salas de aula, ressaltando as aproximações e os afastamentos entre o currículo proposto e o currículo efetivado.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as concepções sobre currículo convergem para a ideia de uma organização de situações de aprendizagem como um processo educativo. Não há uma definição acabada, um conceito vem para retomar, ressignificar outro, completando o que parecia deficitário e refutando algumas ideias.

Segundo Lopes (2002), Tomas Tadeu da Silva aglutina diferentes visões de currículo:

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2000, p. 155)

Diante da variedade de concepções e possibilidades de entender o currículo de uma sala de aula, e a partir da trajetória investigativa traçada durante a pesquisa, percebemos que um olhar que nos contempla enquanto pesquisadoras da sala de

aula da EJA é apresentado por Lopes (2002) ao falar sobre o currículo no cotidiano escolar. Para ela,

Assim visto, o currículo não é, nem programa, nem plano, nem sequer projecto. É a escola tal como funciona, cultura institucional - a “maneira como fazemos as coisas aqui” (Deal e Kennedy, 1983, citado em Nias, Southworth e Yeomans, 1989:10) - e que quase nunca conseguimos, sem esforço, explicitar. É o que queremos transmitir, bom ou mau, e o que não queremos transmitir, bom ou mau. É o modo como vivemos e convivemos uns com os outros e com os saberes. É o tom, mais ou menos cinzento ou mais ou menos colorido, da nossa escola (LOPES, 2002, p. 102-103).

O olhar da autora coloca o currículo como “resultado” do que efetivamente acontece na sala de aula, independente de estar escrito ou não. Leva-nos a sair de documentos orientadores e planejamentos documentados e observar os ditos e não ditos de uma sala de aula, as relações entre os sujeitos que a compõem e as negociações que esse ambiente, cultural e socialmente estabelecido, favorece enquanto local de produção de conhecimento.

A partir dessa concepção, entendemos que investigar o cotidiano de uma sala de aula implica investigar o currículo efetivado nesse local; o que acontece no decorrer de uma aula, dentro de uma escola. O cotidiano, entendido como fluxo de vida, hábitos e acordos diários, nos mostra como as relações se estabelecem em uma sala de aula, com professores-alunos, alunos-alunos, e como os sujeitos se relacionam com a instituição.

Lopes (2002), ao estudar o currículo do cotidiano, salienta que a palavra cotidiano remete à escola como casa, com padrões de pensamento, de ações e com vínculos. Segundo a autora, o currículo não formal, mesmo sem estar no papel, estrutura o convívio, com perspectivas e expectativas. Para a autora, o currículo do cotidiano forma pessoas; produz identidades.

No campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, Amorim, Ribeiro e Moura (2012) salientam que as discussões acerca do currículo da EJA, sua construção e teorias, devem focar nos alunos, nas suas realidades como grupos sociais, pois o aluno jovem ou adulto está inserido na sociedade e tem experiências diferentes dos alunos crianças. Pesquisas e estudos em turmas dessa modalidade costumam considerar aspectos sociais, culturais e regionais dos alunos corroborando o que a Proposta Curricular para o primeiro segmento da EJA (BRASIL, 2001) orienta para a reflexão pedagógica nessa modalidade.

Fonseca (2012) reflete sobre a necessidade de olhar para as salas de aula da EJA como um coletivo, socialmente constituído. Para a autora, os traços socioculturais desses sujeitos são fundamentais para as formulações e concepções de práticas pedagógicas a serem refletidas e avaliadas para as salas de aula da EJA.

### **O ESTUDO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS: O COTIDIANO DE UMA TURMA**

Para entender o estudo das operações básicas da aritmética em uma turma da modalidade da educação de jovens e adultos, a pesquisa foi realizada com uma turma do turno da noite das totalidades iniciais, abrangendo as totalidades de conhecimento 1 e 2. A turma, composta por 10 alunos e a professora titular<sup>3</sup>, era formada por alunos jovens, oriundos de turmas da educação de crianças e adolescentes e por adultos trabalhadores, com pouco tempo de escolarização anterior.

A pesquisadora acompanhou o noite-a-noite dessa turma durante um semestre de estudo, observando cotidiano, hábitos, rotinas, modos de se relacionar com a matemática, interações verbais e ações que compõem os processos de ensino e aprendizagem e, também, o processo de escolarização. Durante todo o semestre letivo, alunos e professora da turma estiveram envolvidos com o estudo das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. As atividades de matemática observadas eram basicamente de dois tipos: exercícios para a aplicação do algoritmo escolar de uma das operações estudadas e resoluções de problemas aritméticos. Para iniciar uma nova atividade, a professora alternava entre escrever no quadro ou entregar uma folha impressa para os alunos.

Nessa turma havia uma rotina de organização das atividades, inclusive quanto ao horário de determinado assunto: a matemática compunha a primeira parte da aula. As aulas eram expositivas, com a explicação da professora sobre o conteúdo, tarefas em papéis impressos previamente, exercícios de aplicação do algoritmo escolar e resolução dos chamados “probleminhas”.

Muitos alunos tiveram contato com a sala de aula em outra etapa das suas vidas, e pareciam conhecer o jogo que se joga nesse ambiente. Copiar o exercício, tentar resolver, aguardar a resolução da professora para avaliar suas formas de resolução; responder às perguntas. A professora sempre refazia os exercícios, reescrevendo no quadro todas as etapas de resolução por meio do algoritmo e o

---

<sup>3</sup> A pesquisadora não era professora da turma nem da escola.

“como fazer”, organizar as estratégias para a resolução. O excerto abaixo mostra um pedaço da realização da correção feita pela professora para o problema: “*Numa caixa havia alguns lápis pretos. Dona Mariana colocou 58 lápis de cor na mesma caixa. Depois, retirou daí 36 para a turma usar em uma atividade, sobrando na caixa 35. Quantos lápis pretos havia?*”. Professora e alunos estavam conversando sobre a sequência de operações que deveriam ser efetuadas para responder à pergunta do problema. Eduardo chega atrasado na sala, mas acompanha a resolução do problema.

Antônio: Tinha trinta e cinco [o número total de lápis após a retirada, conforme o enunciado].

Professora: Trinta e cinco! O total, lembra que é sempre o que vem depois do igual [referindo-se à sentença escrita no quadro: “?” +  $58 - 36 = 35$ ]. “Ele tirou trinta e seis para fazer uma atividade, sobrando na caixa trinta e cinco” [lendo o enunciado]. O que ficou dentro da caixa foi igual a trinta e cinco. Só que ainda dentro dessa caixa tem esses aqui pretos, que eu não sei quanto que é.

Eduardo: Aaaah, se fosse vinte e cinco teria dez [ $10 + 25 = 35$ ]. São treze [ $10 + 3 + 25 - 3 = 35$ ]. É por causa que aí, contando os vinte e dois que sobrou, é pra formar os trinta e cinco que tinha na caixa, fica treze [isto é,  $13 + 22 = 35$ ]. Né? Daí fecha todas: vinte e dois mais trinta e seis. [ $22 + 36 = 58$ ].

Patrícia: Tá, e tu sabe montar isso no caderno? [Referindo-se aos cálculos efetuados para a resolução]

Eduardo: Sei professora, acho que já tá montado.

Patrícia: Então de cinquenta e oito...

Eduardo: Tinha treze lápis pretos.

A professora sempre orientava que os cálculos efetuados para a resolução dos problemas aritméticos deviam estar registrados no caderno. Alguns alunos resolviam os cálculos mentalmente, sem a necessidade de registro dos seus cálculos, contudo, a professora sempre solicitava o registro escrito e que fosse utilizado o algoritmo escolar da operação envolvida no exercício. Neste excerto, ela percebe que o aluno resolveu mentalmente mas questiona se ele “sabe montar isso no caderno”. Os alunos Gustavo e Eduardo pouco registravam suas operações, fazendo isso apenas em alguns momentos e às vezes não utilizavam o algoritmo nem a organização orientada pela professora. Já o aluno Antônio, mesmo realizando os cálculos mentalmente, escrevia-os no caderno e no formato do algoritmo escolar.

Considerando que o currículo “é o modo como vivemos e convivemos uns com os outros e com os saberes” (LOPES, 2002, p. 102-103), o modo como esses sujeitos relacionam-se na sala de aula e com a matemática escolar nos mostra o currículo no cotidiano nessa turma. A professora orienta como devem ser realizadas as atividades,

indicando o formato de escrita, o padrão de registros nos cadernos e o padrão de resposta. Os alunos acatam algumas orientações e outras são questionadas.

Em alguns momentos, os alunos eram convidados a mostrar os cálculos realizados e suas formas de resolução. Quando o aluno finalizava, ela corrigia, ratificava ou orientava outro modo de escrita/resolução.

Professora: Tá bem certinha a conta dele.

Eduardo: Entendeu professora, é assim que eu penso, do meu modo. A senhora falou pra pensar, pensar, eu vou é pensar...

Professora: Tá ok. Viu? Há muitas maneiras de pensar. Mas, ele foi fazendo, ó, ...

[Ela aponta para o quadro, risos dos alunos]

Professora: Assim né [gesticulando com as mãos, dando a entender a desorganização dos cálculos]. Se, às vezes for um número um pouco mais complicado ou um número alto, tu pode te complicar um pouquinho, talvez. Então por isso que a gente precisa seguir certas regrinhas matemáticas tá? Porque nem tudo tu vai conseguir esse jeito de fazer.

Observamos que a professora verbalizava e orientava os alunos a usarem o registro escrito e padronizado das etapas de resolução dos exercícios, reproduzindo e ratificando que isso é uma característica de ambiente escolar, deve ser seguido pelos alunos. Eduardo havia resolvido o problema proposto utilizando uma forma de escrita e organização do cálculo diferente do utilizado pela professora. A ênfase no uso de procedimentos padronizados é justificada pela professora como uma preparação para outras etapas da vida escolar. Eventualmente, os alunos apresentavam soluções oralmente, ou por escrito, que não correspondem aos algoritmos esperados pela professora, como visto no excerto acima.

Além das regras envolvendo a matemática escolar, havia regras de convivência na sala. Durante as explicações da professora, ela fazia algumas perguntas e aguardava as respostas dos alunos. Depois da orientação para cada exercício, havia um tempo para os alunos realizarem a atividade individualmente para, depois, ser resolvida pela professora em conjunto com toda a turma. Nas dúvidas sobre o conteúdo, os alunos conversavam entre si, discutindo formas de resolução e estratégias; na divergência de ideias, aguardavam a resposta final da professora, que era a aceita como válida. Há regras do que não pode ser feito na sala de aula, como usar o fone de ouvido ou celular, mas também observamos momentos em que há tentativas dos alunos de infringi-las e a professora aceita ou não, dependendo do momento, conforme o excerto seguinte.

Professora: Tu ainda está ouvindo o jogo?

Eduardo: Tô... tô... aaah, vou perder...

Professora: Hoje eu deixo.

Eduardo: Eu pensei assim...

Professora: Agora no meio do problema se o Inter fizer um gol tu vais gritar gol?

Eduardo: Não, professora, eu vou continuar fazendo o exercício.

[Risos externos]

Nesse excerto vemos que a professora percebe que o aluno está utilizando fones de ouvido, que não é permitido em sala de aula. Mas, ela “deixa” que naquela noite ele faça isso.

O excerto abaixo envolve a discussão sobre o seguinte problema: “*Uma caixa tem vinte e quatro lápis coloridos. Quatro caixas iguais a esta, quantos lápis têm?*”. A professora não fala sobre o procedimento de reserva na operação de multiplicação.

Rosângela: Eu fiz aqui quatro vezes quatro deu dezesseis e depois duas vezes quatro dá oito. Mas eu esqueci de fazer isso aí.

Professora: Aah, pois é, o dela deu oitocentos e dezesseis. Por quê? Ela não respeitou as casinhas.

Alana: Aah tinha que subir. Eu tava pensando se tinha que fazer isso. “Será que eu subo?” Mas a profe não falou que precisava subir né.

Rosângela: A minha foi errada professora?

Professora: Que tu acha: noventa e seis para oitocentos e dezesseis, tem diferença?

Rosângela: Tem.

Professora: Totalmente né.

Alana justifica seu erro de cálculo nesse problema identificando que não realizou uma etapa, pois não foi orientada pela professora. Ela mostra a sua expectativa em relação ao papel da professora: deve informar que o procedimento tem que ser realizado.

Na sala de aula, a professora tem a palavra final sobre o que está certo ou errado. Mas, a professora escuta as sugestões e perguntas dos alunos nos casos de dúvidas sobre resoluções, procedimentos ou cálculos. Durante uma das correções de um exercício, a professora erra um cálculo e um dos alunos questiona discretamente após a sua finalização.

Professora: Vocês têm que me corrigir!

Rosângela: Eu apaguei. Pensei: a professora que está certa.

A frase da Rosângela “a professora que está certa” mostra como os alunos se relacionam com a professora no que tange ao conteúdo. Na maioria das vezes os alunos buscam seguir o que a professora indica como procedimento ou resposta correta. Mas eles também questionam a matemática escolar e suas regras:

Professora: O mesmo pensamento tu tem que ter para as outras. Tu sabe fazer uma, tu sabe fazer todas.

Alana: Mas eu esqueço.

Rosângela: Mas dá uma confusão. Aí vai vezes, vai dividir, vai tirar...

Professora: Aah bom, isso aí tá... O que tu tem que saber: o vai e volta.

Rosângela: Se fosse só de vezes aí já tava bom.

As alunas verbalizam para a professora sua insatisfação com as regras que devem ser observadas durante o estudo das operações e aplicações dos algoritmos escolares.

O cotidiano dessa sala de aula nos mostra que a professora busca preparar os alunos para as próximas etapas de escolarização, e que eles estão aprendendo a relacionar-se com a matemática escolar segundo um certo padrão e com os demais sujeitos da instituição, alunos e professores, de acordo com a convivência coletiva que se efetiva no decorrer de cada noite.

## **REFLEXÕES**

A turma é composta por sujeitos que tiveram pouco contato com a escola ou estão há alguns anos fora dela. Participar do cotidiano escolar envolve participar de práticas e estar sujeito a regras que não são familiares aos sujeitos. As repetições e as ênfases sobre os procedimentos, por parte da professora, e as interrogações dos alunos são indícios de que esse processo de escolarização não é simples, envolvendo orientações, acordos, repetições, aceitações e resistências, e negociações. Nesse contexto, o currículo que se efetiva envolve acordos, rotinas, quebra de regras, aceitação e preparação para próximas etapas da vida escolar. Nas regras não ditas, percebemos que alunos e professores estão habituados ao cotidiano escolar: a professora explica, os alunos resolvem os exercícios propostos e a professora valida as respostas. Mas, também observamos que nem sempre tudo segue essa rotina. Há momentos em que alunos tomam atitudes ou fazem perguntas que diferem do que usualmente ocorre durante as noites, mostrando que nem tudo está previsto no cotidiano. Mesmo sem ter sido dito que essa seria a rotina das noites de aula, professora e alunos realizam e esperam uma aula nesse formato, mostrando que o cotidiano escolar está estabelecido, institucionalizado, e que as regras não são somente para aquela etapa de escolarização, mas para as próximas, com outros professores, outras matérias.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tania Maria Melo. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 109-116, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de Jovens e Adultos** – Primeiro segmento do Ensino Fundamental. Vol. 3. Brasília: 2001.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. [Primeira edição publicada em 2002]

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

LOPES, Amélia. O currículo no cotidiano escolar e construção de identidades: o "fora" e o "dentro" das mudanças. **Currículo e produção de identidades: actas do V colóquio questões curriculares**, 2002. p. 102-115.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.