



Subjetividades nas práticas curriculares em Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Adriano Vargas Freitas ^a

Eliane Lopes Werneck de Andrade ^a

Francisco Josimar Ricardo Xavier ^a

^a Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (POSEDUC-UFF), Niterói, RJ, Brasil.

*Recebido para publicação em 28 fev. 2021. Aceito após revisão 29 abr. 2021.
Editora projetada: Cláudia Lisete Oliveira Groenwald*

RESUMO

Contexto: As práticas curriculares, em especial, as relacionadas à Matemática, desenvolvidas na EJA, podem exercer forte influência sobre o sentimento de autoeficácia dos estudantes e, por sua vez, influenciam o processamento cognitivo dos conhecimentos matemáticos. **Objetivo:** Investigar que sentidos de práticas curriculares em Matemática são subjetivados pelas professoras da EJA. **Metodologia:** Narrativas de 5 professoras que atuam no EJA, captadas por meio de entrevistas. **Ambiente e participantes:** A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal rural localizada uma cidade do interior do Ceará. **Coleta e análise de dados:** Análise Textual Discursiva. **Resultados:** As práticas curriculares desenvolvidas na EJA, em especial, as relacionadas à matemática, podem exercer forte influência sobre o sentimento de autoeficácia do estudante e influenciam o seu processamento cognitivo dos conhecimentos matemáticos. Os momentos de planejamentos pedagógicos coletivos e de formação, influenciam a seleção dos conteúdos curriculares e de materiais didáticos, orientando as construções das práticas curriculares das professoras, influenciando a construção de suas subjetividades, em uma permanente relação entre sujeitos que interagem e se confrontam de diferentes formas para o seu trabalho pedagógico, inclusive no apoio buscado, junto aos seus pares. **Conclusões:** Pensar em subjetividades dos atores envolvidos na EJA deveria significar voltar a atenção para os processos de ensino e de aprendizagem, que abarcam uma gama de diversidades de grupos sociais com culturas, expectativas, idades e interesses muito diferentes, significando maior atenção para a produção e implementação de currículos e ensinos adequados a estes grupos de estudantes, considerando suas culturas, vivências e experiências anteriores.

Autor correspondente: Adriano Vargas Freitas. Email: adrianovargas@id.uff.br

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas curriculares matemáticas; Subjetividades; Narrativas de professoras.

Subjectivities in curricular practices in Mathematics in Youth and Adult Education

ABSTRACT

Background: The curriculum practices, especially those related to Mathematics, developed in EJA, can exert a strong influence on the students' sentiment of self-efficacy and, in turn, influence the cognitive processing of mathematical knowledge. **Objective:** To investigate which meanings of curricular practices in Mathematics are subjectified by EJA teachers. **Design:** Narratives of 5 teachers who work at EJA, whose data collection was through interviews. **Environmente and participants:** The research took place in a rural municipal public school located in a city in the interior of Ceará. **Data collection and analysis:** Textual Discursive Analysis. **Results:** The curricular practices developed in EJA, especially those related to mathematics, can exert a strong influence on the student's sentiment of self-efficacy and influence their cognitive processing of mathematical knowledge. The moments of collective pedagogical planning and training influence the selection of curriculum content and teaching materials, guiding the construction of the teachers' curricular practices, influencing the construction of their subjectivities, in a permanent relationship between subjects who interact and confront each other from different ways for their pedagogical work, including the support they seek from their peers. **Conclusions:** Thinking about the subjectivities of the actors involved in EJA should mean turning the attention to the teaching and learning processes, which encompass a range of diversities of social groups with very different cultures, expectations, ages and interests, meaning greater attention to production and implementation of appropriate curricula and teaching for these groups of students, considering their cultures, experiences and previous experiences.

Keywords: Youth and Adult Education; Mathematical curricular practices; Subjectivities; Narratives of teachers.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta algumas reflexões construídas a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dentre as categorias nelas trabalhadas, discorreremos sobre como as subjetividades das professoras pesquisadas transparecem nas construções de suas práticas curriculares matemáticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sinalizamos que as reflexões são tecidas a partir de narrativas de cinco professoras da EJA de uma escola pública municipal rural, de uma cidade do

interior do Ceará. Ao trazeremos a referida escola como lócus de pesquisa, procuramos contribuir para o estreitamento de uma lacuna oriunda de estudos que contemplem práticas curriculares relativas à disciplina Matemática com foco em espaços da Região Nordeste do Brasil, pois, segundo Freitas (2013), estas têm se concentrado, em especial, nas Regiões Sul e Sudeste.

Destacamos que nosso entendimento de práticas curriculares corrobora com os estudos de Franco (2012; 2016), que nos permitem compreender que estas experiências podem contemplar ações elaboradas com um certo tipo de intencionalidade pedagógica, que possibilite aos estudantes à aprendizagem dos conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, aos professores contribua para a constante reflexão crítica. Desta forma, entendemos também que as práticas curriculares emergem da “multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 536) e são frutos de ingredientes estruturantes como decisões, princípios e estratégias, e só podem ser percebidas na perspectiva da totalidade em que se encontram a escola, o ensino e a educação.

Freitas (2013) destaca que as práticas curriculares, em especial, as relacionadas à Matemática, desenvolvidas na EJA, podem exercer forte influência sobre o sentimento de autoeficácia dos estudantes e, por sua vez, influenciam o processamento cognitivo dos conhecimentos matemáticos. Isso poderia ser verificado, por exemplo, em atividades envolvendo a resolução de problemas matemáticos, nas quais os estudantes se sentem mais confiantes em resolvê-los quando compreendem o que lhes é apresentado. Segundo este mesmo autor, isso se dá pelo fato de que estamos falando de indivíduos que quase sempre buscam o retorno à escola por interesse próprio, por isso já estariam motivados em desenvolver as atividades escolares e se expor com menor receio de errar.

Optamos por organizar este artigo nas seguintes seções: “Subjetividades na construção de práticas curriculares na EJA”, em que destacamos nossas percepções sobre como o sentido de subjetividade atravessa as narrativas das professoras; na seção “Aspectos metodológicos”, destacamos os instrumentos de construção de dados e a proposta de Análise Textual Discursiva. Em “A escola lócus da pesquisa”, apresentamos um pouco da intuição e o perfil dos estudantes da EJA. Já em “As professoras da EJA” são apresentados os perfis de cada sujeito do grupo entrevistado. A seção “As narrativas das professoras da EJA” aborda os resultados e discussões de nosso artigo, em que são destacadas as subseções “As influências que orientam as construções das práticas curriculares das professoras” e “As construções das práticas matemáticas em Matemática na EJA”.

SUBJETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES NA EJA

O conceito subjetividade é uma construção que, como todas as outras, se modifica de acordo com as concepções que convivem ou se sobrepõem ao longo do tempo e dos espaços sociais, contemplando, neste caso, os aspectos psicológicos e filosóficos dos sujeitos (Filho Prado & Martins, 2007). Segundo Leite e Dimenstein (2010), tal conceito foi concebido pelas sociedades ocidentais e, no Brasil, tem sido apropriado pelos movimentos sociais e pelo meio acadêmico.

De acordo com Filho Prado & Martins (2007), a noção de sujeito, assim como a de subjetividade são construídas a partir do advento da chamada era moderna, entendendo o início desta como sendo o final do século XIX. A partir de então, a subjetividade passou a ser compreendida como uma “característica do sujeito; aquilo que é pessoal, individual, que pertence ao sujeito e apenas a ele, sendo, portanto, em última análise, inacessível a outrem e incomunicável [...]” (Japiassú e Marcondes, 2001, p.1).

Na perspectiva da filosofia contemporânea, destacamos a importância de Nietzsche (1986) que, discutindo sobre sujeito e subjetividade, contribuiu para a construção de uma narrativa filosófica por meio de uma “ruptura com um Eu anônimo” (Azeredo, 2014, p. 60). Influenciado pela frase torna-te aquilo que és do grego Píndaro, para Nietzsche (1986) o sujeito é um ser em constante superação de si, que leva em conta suas realidades, suas questões mais íntimas, mas também as questões que dizem respeito ao outro e ao mundo o qual se insere.

Entendemos que a relação eu-outro-mundo proposta nas reflexões de Nietzsche (1986) contribui para que o sujeito homem constitua sua subjetividade. Informa-nos o referido filósofo: “minha humanidade não consiste em sentir com o homem como ele é, mas em suportar que o sinta [...] Minha humanidade é uma contínua superação de mim mesmo” (Nietzsche, 1986, p. 57). Dessa maneira, compreendemos que a concepção de subjetividade é ampliada, estando também relacionada às condições que fazem os sujeitos tornarem-se humanos e sociáveis.

Entretanto, Marton (2014) ao estudar sobre a obra de Deleuze, assinala que as questões de humanidade e sociabilidade dos sujeitos têm sido tomadas pela racionalidade e pelo individualismo, advindos da era entendida como contemporânea. A referida autora destaca que, para Deleuze, não há dissociação

entre indivíduo e sociedade, inclusive, o termo indivíduo só existe em sociedade, é uma singularidade. Dessa maneira, entendemos que as concepções de subjetividade e, por consequência, de sujeito, estão relacionadas às mudanças produzidas pelos homens em sociedade, e pelas mudanças as quais eles passam.

Em nossas leituras de Deleuze (2012, p. 76), entendemos que este filósofo define a categoria sujeito “como um movimento” e subjetividade como “a mediação, a transcendência” e considera que “crer e inventar” são as ações que tornam o sujeito enquanto sujeito, agente transformador social. Para o referido filósofo, “o hábito é a raiz constitutiva do sujeito e, em sua raiz, o sujeito é a síntese do tempo, a síntese do presente e do passado em vista do futuro” (p. 85). E, como o hábito se consolida nas experiências dos sujeitos por meio dos costumes dos grupos sociais em que estão inseridos, pode-se compreender que a subjetividade que constitui um sujeito se dá, sobretudo, na sua experiência em sociedade.

Assim, com base no estudo de Deleuze (2012), entende-se que o costume pautado no individualismo isolou o sujeito no racionalismo. E o hábito, como foi constituído? Pode-se pensar que o hábito foi pautado na razão interna dos sujeitos, numa identidade fixa, de ordenação de si e da natureza, inicialmente na representação e, posteriormente, na transcendência. Sob esse status provisório e complexo de ser humano, pode-se pensar que o sujeito se reconstrói indefinidamente na subjetividade, mas que esta não remete apenas a um sujeito e, sim, a uma multiplicidade de movimentos que advém das relações com vários outros sujeitos próximos (ou não), porque é na vida em sociedade, na cultura, na política, que os sujeitos se fazem.

Ademais, nessa concepção contemporânea, pode-se entender que a subjetividade é um processo que não pode se dar apenas por meio de ações realizadas exclusivamente entre o sujeito com ele próprio, por intermédio das próprias ideias que vão sendo (re)construídas nas suas experiências. A subjetividade ocorre numa relação permanente entre os sujeitos que se confrontam com partes da realidade vivenciadas por todos os grupos sociais que interagem entre si de diferentes formas. Assim, entendemos que tratar do conceito de subjetividade ou subjetividades, no plural, é se ater aos estudos sobre sujeitos coletivos, procurar entender por quais processos eles passam na lida com a realidade objetiva, que podem conduzi-los aos comportamentos de grupo ou de massa, ou a ambos intercaladamente, dependendo da situação vivenciada (Dunker, 2019).

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos que estão inseridos em um espaço educativo e, em nossa pesquisa, turmas de EJA, ainda que façam parte de um grupo que foi historicamente excluído das questões educacionais no Brasil (Jardilino & Araújo, 2014), por terem realidades específicas, têm, pois, as suas subjetividades singulares. Dessa maneira, compreendemos que discutir sobre as subjetividades na EJA trata-se, primeiramente, de voltar à atenção para os costumes e as relações sociais desiguais que existem no âmago de nossa sociedade. Em segundo lugar, devemos entender que as diferenças e desigualdades entre os sujeitos não se perdem quando estes são agrupados em uma turma escolar, podendo, inclusive, ser aprofundadas, a depender do sentido de educação em que estão inseridos.

Reconhecemos que os jovens, adultos e idosos que se encontram estudantes na EJA, e os professores dessa modalidade, têm realidades marcadas pelos aspectos culturais, sociais, econômicos, de classe, raça e gênero. Acreditamos que tais marcadores podem influenciar na construção de currículos com sentidos próprios às realidades e próximos aos contextos desses sujeitos. No que se refere às especificidades das professoras, as quais terão as narrativas analisadas em seção posterior, entendemos que suas subjetividades influenciam nos modos como elas entendem os indivíduos que ensinam e, logo, nas maneiras como estas se relacionam e lecionam para cada um deles. Estas formas, que compreendemos como específicas, representam uma relação eu-outro-mundo, e questionam as padronizações de práticas curriculares que lhes são propostas pelo sistema de ensino em que estão inseridas.

Nestas perspectivas, esclarecemos que, em nosso texto, tomamos subjetividade como sendo uma construção íntima de cada um dos sujeitos, mas por estes serem constituintes de uma sociedade, é também uma relação de construção social coletiva. Entendemos que as professoras da EJA, participantes da pesquisa aqui analisada, ao elaborarem estratégias didáticas específicas às necessidades dos estudantes, inclusive, ao buscarem maior proximidade com as realidades deles, esclarecem a existência de mútuas influências subjetivas e do quanto estas intervêm no seu saber-fazer pedagógico.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dentre os materiais construídos na pesquisa aqui analisada, apresentamos as narrativas de professoras, que foram captadas por meio de entrevistas, realizadas em fevereiro de 2018. Esclarecemos que nossa percepção de entrevista corrobora com a apresentada por Gil (2008, p.109),

como sendo um instrumento de pesquisa em que “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação”. As entrevistas foram elaboradas a partir de um roteiro que buscou compreender de que maneiras as professoras elaboram as aulas de matemática para a EJA e, especificamente, como elas são construídas.

Ao tomar as falas das professoras como centro das discussões sobre práticas curriculares, procurando compreendê-las em seus contextos, dialogamos com o sentido de “narrativas de si”, sugerido por Delory-Momberger (2012). Para esta autora, cada sujeito possui uma história que, ao expressá-la, ele estaria não apenas narrando sobre si mesmo, mas também sendo construtor de sua biografia que, mesmo sendo específica, mostra-se contextual a uma “narrativa de mundo”.

Estas narrativas “de si” e “de mundo” estariam, segundo Delory-Momberger (2012, p.117), integradas pelas “representações que os indivíduos possuem de sua existência coletiva e individual, e a relação que eles mantêm com seu contexto sócio-histórico e com sua própria história”. Assim, entendemos narrativa como gênero discursivo “que dá lugar” (Delory-Momberger, 2011, p.341) às subjetividades de cada professora e que estas não são deslocadas dos processos de suas construções enquanto docentes.

O material transcrito das narrativas das professoras passou por processos de leituras semânticas encaminhadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é indicada por Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34) como técnica de análise que, dispondo de processos de seleção de textos, unitarização e categorização das temáticas conduzidas em uma pesquisa, objetiva mostrar uma compreensão sobre um fenômeno estudado. No nosso caso, o fenômeno estudado, trata-se das práticas curriculares de professoras que lecionam Matemática na EJA.

Seguindo as sugestões de Moraes & Galiuzzi (2016), iniciamos o processo de unitarização destacando algumas palavras e expressões citadas nas narrativas das professoras. Estas palavras encaminharam o processo de categorização, no qual apontamos convergências sobre como as professoras enunciam construir suas práticas curriculares, e o sentido que prática curricular é tomada em suas narrativas. Desta maneira, as análises das narrativas somadas às nossas interpretações e aportes teóricos, conduziram os resultados, a serem apresentados em seções posteriores.

A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal rural localizada uma cidade do interior do Ceará. Esta escola era composta, em 2018, por turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no turno diurno, e turmas de EJA, no noturno. Naquele período, a quantidade de matrículas na unidade escolar era de 536 estudantes, dos quais, 131 estavam matriculados na EJA e organizados em 5 turmas, todas multisseriadas, estando juntos, em uma mesma sala de aula, sujeitos de idades diversas, alguns em fase de Alfabetização (Nível EJA I), e outros matriculados nos demais níveis de EJA (Níveis II, III ou IV).

Destacamos que entre os estudantes mais jovens havia adolescentes oriundos do Ensino Fundamental da própria escola. Além disso, por se tratar de uma comunidade rural pequena, muitos desses sujeitos apresentavam laços consanguíneos, sendo alguns, inclusive, parentes de primeiro grau. O perfil desses estudantes da EJA do ano letivo de 2018 está indicado na Tabela 1.

Tabela 1

Perfil dos estudantes da EJA da escola pesquisada – Ano letivo 2018

Sexo	Nível de EJA				Total	Faixa etária			
	I	II	III	IV		15-30	31-45	46-60	61-75
Mulher	7	19	14	21	61	9	31	21	1
Homem	17	11	16	26	70	13	36	19	1
Total	24	30	30	47	131	22	67	40	2

A leitura dos dados acima nos permite assimilar que dos 131 estudantes matriculados em 2018 na EJA da escola pesquisada, 70 são do sexo masculino, dos quais 26 concluiriam as séries do Ensino Fundamental Final (Nível de EJA IV) no referido ano. Estes concentram-se na faixa entre 31 e 45 anos de idade, totalizando 36. As mulheres somam a quantidade de 61 estudantes, das quais, 21 concluiriam também as séries do Ensino Fundamental Final naquele ano. Um total de 31 das estudantes mulheres encontrava-se no intervalo etário destacado.

Importante destacar que, embora a quantidade de homens seja maior que a de mulheres, eles se concentram nas turmas de Alfabetização (Total de 17). Além disso, nos parece que alguns deles chegaram mais novos do que as

mulheres nas turmas de EJA, sendo a quantidade de 13, aqueles na faixa entre 15 e 30 anos de idade. As mulheres, nesta mesma faixa de idade, somam a quantidade de 9. Elas superam os homens no nível de EJA II, que se refere à conclusão das séries do Ensino Fundamental Inicial. Neste nível, o grupo de estudantes é formado por 19 mulheres e 11 homens.

Inúmeras indagações podem ser elaboradas a partir dos dados anteriores. Contudo, a intenção de trazê-los neste artigo, para além de possibilitar reflexões a respeito deles, é apresentar a heterogeneidade contemplada nas turmas de EJA da zona rural, fator este presente também nos perfis das professoras entrevistadas.

AS PROFESSORAS DA EJA

Neste artigo, trazemos as narrativas das professoras, que lecionaram em 2018, nas turmas de EJA da escola pesquisada. Como comentado na seção anterior, essas turmas eram do tipo multisseriadas, estando cada uma delas sob a responsabilidade de uma das professoras entrevistadas. Prezando pelas identidades das docentes, adotaremos a simbologia “Pn” para nos referirmos às mesmas, onde “P” significa “professora” e “n”, um numeral atribuído para cada uma delas, com a finalidade de diferenciá-las ao longo do texto. A Tabela 2 destaca seus perfis.

Tabela 2

*Perfis das professoras, Pn, sujeitas da pesquisa**

Professora	Idade	Etnia	Formação acadêmica	Tempo que leciona	Tempo que leciona na EJA
P1	25 anos	Branca	Licenciatura em Ciências Biológicas; Cursando especialização em Ensino de Biologia.	03 anos	02 anos
P2	48 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia.	20 anos	06 anos
P3	39 anos	Parda	Licenciatura em Pedagogia;	20 anos	05 anos

			Cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos.		
P4	29 anos	Branca	Licenciatura em Pedagogia.	07 anos	01 ano
P5	60 anos	Branca	Licenciatura em História; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	20 anos	06 meses

*Informações dadas pelas professoras no roteiro de entrevista.

As informações do quadro acima apresentam que três docentes possuem formação em licenciatura em Pedagogia, são elas P2, P3 e P4. Destas, P3 estava, em 2018, cursando especialização em “Educação de Jovens e Adultos”. A docente P1 era formada em licenciatura em Ciências Biológicas e estava, naquele mesmo ano, cursando especialização em “Ensino de Biologia”. Já a docente P5 era licenciada em História, com especialização em “Metodologia do Ensino Fundamental e Médio”.

Com exceção de P3, as demais docentes não possuíam quaisquer cursos voltados ao ensino de jovens, adultos e idosos. O que não as impediam de lecionar na modalidade, pois, de acordo com a legislação educacional vigente, para o exercício da função docente, aos profissionais da Educação Básica, exige-se uma formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 1996, p. 26).

Vale ressaltar que, de uma forma geral, ainda convivemos atualmente com a existência de preconceitos que permeiam a formação e a atuação de professores na EJA, e que chegam a gerar a desvalorização deste trabalho docente, em geral, devido ao fato de lidarem diretamente com estudantes desfavorecidos (Freitas, 2013). Há ainda a percepção de que pela EJA ser bastante marcada pela filantropia, ou por docentes leigos, leva ao entendimento errôneo de que essa é uma escolarização inferior e que o profissional que nela atua não precisaria de formação específica. Consideramos que tais preconceitos podem ser causa e às vezes também efeito dos poucos espaços ofertados aos cursos de formação dessa área, dentre outros motivos.

Frisamos que a Secretaria de Educação do município pesquisado (SEDUC), oferecia mensalmente os cursos de formação de professores. De

acordo com falas das professoras, estes cursos eram momentos de formação continuada, em que os docentes se encontravam com formadores para discutirem estratégias de práticas, conteúdos curriculares e formas de avaliação. Além disso, eram disponibilizados materiais impressos aos professores, a partir dos quais era sugerido que encaminhassem suas aulas.

Entre as professoras, apenas P5 era efetivada na rede municipal, sendo sua experiência concentrada em turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes de lecionar na EJA. As demais professoras possuíam contrato temporário na rede municipal e, antes de 2018, já estavam na escola pesquisada: P1 lecionava desde 2016 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, lecionava Biologia em turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual, na cidade. P2 lecionava desde 2012 em turmas de EJA, tendo experiências anteriores no projeto Alfabetização Solidária (ALFASOL) e em turmas da Educação Infantil. P3 lecionava desde 2013 em turmas de EJA durante a noite e, durante o dia, em turmas da Educação Infantil. Já P4 retornou à escola em 2017, para lecionar na EJA, mas nela já havia ensinado em turmas da Educação Infantil, em anos anteriores.

Em geral, compreendemos haver uma heterogeneidade nos perfis das professoras. Analisamos que suas formações acadêmicas, os tempos que elas lecionam na EJA, e suas experiências em outras modalidades de ensino, podem influenciar nas maneiras de elas entenderem as questões relativas ao ensino de jovens, adultos e idosos. Tais influências serão apresentadas e discutidas na seção seguinte, em que trazemos alguns resultados e discussões da pesquisa.

AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EJA

Nesta seção apresentamos discussões envolvendo as análises das narrativas das professoras sobre suas práticas curriculares. Nela destacamos os tópicos em que discorreremos sobre as influências que orientam a elaboração dessas práticas e as estratégias didáticas que as docentes enunciam construir para executarem as aulas de Matemática na EJA.

As influências que orientam as práticas curriculares das professoras

Nesta subseção trazemos excertos de algumas narrativas das professoras, em que podemos compreender um panorama de como elas

constroem as aulas na EJA e, a partir das quais discutimos os fatores que influenciam sobre suas práticas curriculares. As narrativas analisadas nesta subseção foram captadas como respostas das professoras para a pergunta: “Como você elabora suas aulas para a turma de EJA?”.

De P1 obtivemos o seguinte relato:

Quando eu vou planejar eu começo pela EJA I. Como os alunos da EJA I estão começando agora a conhecer as letrinhas e tudo, eu tento pegar uma atividade diferenciada. Por exemplo, se for Ciência, a partir da EJA II eu tento pegar o mesmo tema e aplicar com todos, só que cada um com a sua dificuldade. Isso foi pensado junto no Planejamento pedagógico. A gente achou legal a ideia, aí resolvemos trabalhar desse jeito. Alguns conteúdos davam para adaptar, trabalhar no todo, mas dividindo a turma, cada um na sua necessidade.

Na fala acima, percebemos que P1 mostra-se uma professora preocupada com as dificuldades dos estudantes de sua turma. Preocupação que nos leva ao entendimento de que ela reconhece cada estudante como sujeito único e, por isso, têm as suas subjetividades, mesmo fazendo parte de uma turma escolar. Contudo há um certo grau de infantilização destes sujeitos que pode ser percebido com o termo “letrinhas”, usado por ela no depoimento.

As ações enunciadas por P1 retratam a importância de o professor da EJA conhecer a sua turma para, então, “adaptar” as atividades e materiais pedagógicos às realidades dos estudantes. É possível que estas ações se repitam nas práticas pedagógicas das demais professoras, tendo em vista que P1 indica que “isso foi pensando junto no Planejamento pedagógico”, momento de estudos que todas elas participam.

Destacamos as palavras “planejar”, “Planejamento pedagógico”, “atividade diferenciada” e “conteúdos”, em que percebemos que a narrativa de P1 encaminha um sentido de prática curricular que tem a finalidade pedagógica de os estudantes apreenderem os conteúdos curriculares (Franco, 2016). Não se trata, no caso de P1, de uma prática impensada, mas conscientemente construída e planejada sob o direcionamento dos momentos de estudos nos Planejamentos pedagógicos.

O “plano” e “atividades” são evidenciados também na narrativa de P2, que nos apresentou a seguinte resposta:

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

A narrativa de P2 reitera o desafio de lecionar em uma sala multisseriada, além de retratar que a organização de suas aulas parte também das diferenças entre os estudantes, marcadas pelos níveis de EJA.

Da referida professora, destacamos as palavras “plano”, “seleciono”, “atividades complementares”, “conteúdos” e “livro”. A partir destas, estabelecemos aproximações iniciais com o sentido de prática curricular percebido em P1. Entretanto, ao informar que não usa o livro todo, P2 retrata que o conteúdo desse material didático mostra-se um pouco distante da realidade de sua turma.

Encaramos como importante essas formas próprias que P2 lida com as diferenças em sua turma, o que pode ser reflexo da sua compreensão das subjetividades de cada estudante. Estas ações de P2 mostram sua subjetividade enquanto sujeito que se reconhece na construção das diferenças e experiências do outro (Deleuze, 2012).

O material didático “livro” também é enunciado na resposta de P3:

Primeiro a gente tem que ver os conteúdos dos livros para, em seguida, colocar no plano de aula, mas observando de que forma os conteúdos vão chegar até o aluno. Tem que começar, por exemplo, na Matemática, do básico. Eu não posso colocar um conteúdo para um aluno sem saber se ele tem aquela base, por isso que é importante ter esse plano escrito, passo a passo, com todos os objetivos da aula.

Compreendemos o destaque que P3 dá ao planejamento da aula partindo dos conteúdos do livro didático, mas percebe que seria necessário construir estratégias didáticas percebendo “de que forma os conteúdos vão chegar até o aluno”. Esta fala nos permite entender um sentido de prática curricular análogo aos de P1 e P2, qual seja, o de considerar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, como centro de suas ações.

Da fala de P3 destacamos as palavras “conteúdos”, “livros” e “planos de aula”, em que percebemos que ela enfatiza a relevância de o professor dispor de um “plano escrito” apresentando os “objetivos da aula” e indica organizá-la como um “passo a passo”. Entendemos que P3, ao indicar essa organização, pouco considera as diferenças dos estudantes, que a prática curricular está imersa na complexidade do contexto escolar, e “ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos” (Franco, 2015, p. 604).

O “contexto dos estudantes” é sinalizado na resposta da P4, que nos disse:

Eu elaboro as minhas aulas muito em cima da realidade do aluno, o contexto no qual ele vive. Por exemplo, se eu vou aplicar um ditado em sala de aula, eu procuro palavras que seja do contexto deles e que tenha relação com o conteúdo, de modo que seja mais atrativo para eles.

Da narrativa de P4 destacamos as palavras “contexto” e “conteúdo” que, em nossas perspectivas, convergem para um mesmo sentido de prática curricular analisado nas falas das professoras anteriores. A relação estabelecida por P4, quando diz trabalhar “em cima da realidade do aluno, o contexto no qual ele vive”, demonstra o desafio que é construir uma prática curricular sem perder de vista as especificidades dos estudantes, os conteúdos curriculares e a complexidade que é o contexto escolar (Franco, 2016). Esse mesmo recorte da fala de P4 transparece um sentido de subjetividade que podemos aproximar da relação nietzscheana eu-outro-mundo. Os modos de o outro (no caso os estudantes), estar no mundo, a faz construir sua prática curricular, contribuindo, dessa forma, à construção de sua própria subjetividade.

O sentido de “base” relacionado aos saberes dos estudantes é apontado na resposta da docente P5, que nos disse:

Eu separo por etapa, os alunos, os conteúdos. O aluno que não está sabendo, eu tenho o zelo de ficar na base, e tentar fazer o possível, brincando, mostrando figurinhas, joguinhos, letrinhas, para ele se desenvolver. Eu ensino de uma maneira para não assustar.

Entendemos que, igualmente a P3, a docente P5 sugere aos professores da EJA conhecerem um possível nível inicial de conhecimento dos estudantes para, então, elaborar estratégias didáticas que poderão contribuir para eles “se desenvolver”. Dessa maneira, analisamos que P5 centra sua prática curricular na aprendizagem dos estudantes em adquirir os conteúdos curriculares.

Contudo, as estratégias didáticas citadas por P5 de ir “brincando, mostrando figurinhas, joguinhos, letrinhas”, nos encaminham à percepção de que esta professora possui uma visão infantilizada dos jovens, adultos e idosos estudantes de sua turma. O que acreditamos ser reflexo de sua prática curricular, podendo estar ligado aos modos de ela tratar os estudantes, de construir e conduzir suas aulas.

Na fala de P5 merece destaque a expressão “Eu separo por etapa, os alunos, os conteúdos”, que nos informa os critérios de organização por ela tomados para elaborar suas aulas na EJA. Ao citar “os alunos”, entendemos que a mencionada professora, assim como as demais docentes, organiza suas aulas a partir dos níveis de EJA em que os estudantes de sua turma se encontram, o que nos possibilita perceber uma preocupação das mesmas em relação às diferenças e às subjetividades desses sujeitos. Entretanto, ressaltamos que é preciso haver um cuidado na adaptação de estratégias didáticas destinadas aos jovens, adultos e idosos, e, para não cairmos em truísmos de qualquer tipo de atividade contribui para suas aprendizagens. Cabe-nos estar cientes de que a lida com esse público das turmas da EJA, exige que o docente seja “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (Brasil, 2000, p. 56).

Compreendemos que as práticas curriculares das professoras se encaminham no sentido de possibilitar aos estudantes da EJA aprenderem os conteúdos propostos nas prescrições curriculares da política educacional do município e da escola em que estão inseridas. Analisando esse sentido de prática, percebemos as tensões existentes sobre como as subjetividades das professoras tendem a ser engessadas por estas prescrições, mas, ainda assim, elas reconhecendo-se nas diferenças dos estudantes e dos contextos de suas turmas, tendem a construir suas formas próprias de lecionar.

As construções das práticas docentes em Matemática na EJA

Nesta subseção discutimos sobre como as professoras constroem suas práticas curriculares especificamente nas aulas de Matemática. Para isso, analisamos excertos das narrativas das professoras para a pergunta “Como você elabora as aulas de Matemática da EJA?”.

Então, a partir do material que a gente recebia na Formação de professores e do livro que a gente tinha, a gente começava a pensar, a trabalhar aquele conteúdo na sala de aula. Geralmente eu pegava muitas atividades na internet, imprimia e levava; por

exemplo, a questão de conjunto, a quantidade de coisas que tinha ali, a multiplicação. O meu EJA II pegava a mesma multiplicação da EJA IV, as contas simples eles pegavam. Então eu conseguia trabalhar a Matemática em geral assim. (Professora P1).

A fala acima reitera que P1 organiza suas aulas a partir das especificidades dos estudantes, tomando, para isso, os níveis de EJA em que eles se encontram. O que nos permite reforçar existir um sentido de subjetividade da docente que se dá a partir do olhar das diferenças do outro.

Percebemos que a estratégia didática de unificação dos estudantes de um mesmo nível de EJA é encaminhada por P1 também nas aulas de Matemática, nos diz ela: “O meu EJA II pegava a mesma multiplicação da EJA IV, as contas simples eles pegavam. Então eu conseguia trabalhar a Matemática em geral assim”. Além do foco de suas ações em sala de aula ser os conteúdos matemáticos, “as contas simples”.

Da fala de P1 destacamos as palavras “livro”, “conteúdo” e “atividade da internet”, estas últimas possivelmente são as mesmas “atividades diferenciadas” por ela citadas. Estas palavras reforçam que são elas mesmas, alguns dos fatores que influenciam sobre a construção da prática curricular de P1 e, agora, especificamente, sua prática curricular em Matemática.

No excerto acima, P1 traz a “Formação de professores”, em uma clara declaração de que este momento de estudo, onde se oferece “material”, influencia sua prática docente matemática. Isso nos permite compreender que estes cursos de formação de professores condicionam as práticas curriculares das docentes, no sentido de elas trabalharem em um mesmo formato de aula e, portanto, condicionando as suas subjetividades em um sentido homogeneizador, como se pudesse engessar as suas experiências.

A professora P2 nos deu a seguinte resposta:

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

Ao indicar “eu levo coisas da vida dos estudantes”, P2 encaminha uma narrativa coerente com a expressada no tópico anterior, onde analisamos que

ela centra sua prática curricular nas subjetividades dos estudantes de sua turma e nas formas que os conteúdos devem chegar aos mesmos. O que é reforçado, quando a docente sinaliza levar exemplos das vidas dos estudantes no intuito de “ser mais prático”.

Entretanto, entendemos esta praticidade sob duas perspectivas: uma ligada à possível facilidade de a professora encaminhar suas aulas, e outra, ligada à possível contextualização dos conteúdos matemáticos “contas de adição, subtração” e “multiplicação” aos momentos de suas aulas. Inclusive, estes conteúdos são as palavras que destacamos da fala de P2.

Empregamos destaque também à expressão “dependendo da minha avaliação de como cada aula vai acontecendo, eu vou elaborando as minhas próximas aulas”. Ao indicar “elaborando” e “avaliando”, entendemos que ela se encontra em constante “vigilância crítica”, se “testando e refletindo” (Franco, 2016, p. 160) sobre o seu fazer pedagógico na sua prática curricular matemática. Além disso, este excerto nos permite aproximar às reflexões Marton (2014, p. 1), quando sinaliza que as subjetividades de cada sujeito dizem muito de como se constitui sua identidade, ambas trançam “uma configuração temporária de impulsos, o ser humano está em permanente processo de mudança”.

Percebemos aproximações da fala de P2 com a narrativa de P3, que respondeu:

Assim, a Matemática eu sempre procuro revisar os conteúdos que já foram passados e colocar novos desafios. Quando eles chegam nas operações básicas, que eu vejo que eles já estão conseguindo, eu já trago um novo conteúdo para que eles consigam fazer. No caso, eu já vou aumentando o nível de conhecimento, de acordo com o que eles vão conseguindo.

As aproximações se dão no sentido de que P3, assim como P2, mostra-se em constante reflexão crítica de suas próprias ações em sala de aula e das intencionalidades pedagógicas elaboradas para serem atingidas nas aulas. Da narrativa de P3 destacamos as palavras “conteúdos”, “operações básicas” e a expressão “eu já vou aumentando o nível de conhecimento” que, em nossa perspectiva, sinalizam um sentido de prática curricular matemática que procura articular aquisição de conteúdos curriculares de Matemática às subjetividades dos estudantes, trançando diálogos às dificuldades que cada um deles apresenta.

Os saberes e as especificidades dos estudantes da EJA são mencionados na resposta de P4:

Da matemática, tem uma curiosidade, os alunos da EJA eles são muito bom de cálculo de cabeça, quando eles vão colocar essa conta no papel, eles têm uma dificuldade muito grande. Já se eu disser: - Quanto é tanto mais tanto? É num piscar de olho eles respondem. Então eu elaboro minhas aulas em cima do lúdico, atividades diferenciadas. Eu gosto muito de trabalhar dinâmicas e com o material dourado.

A fala acima retrata a característica dos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA, quando o assunto se trata da Matemática: estes apresentam saberes que foram construídos em suas vivências cotidianas, sobretudo na lida com atividades laborais. Muitas vezes, conforme explicitado por P4, os estudantes realizam operações matemáticas na cabeça antes de transferir para o papel, ou sequer conseguem transferir, pois “têm uma dificuldade muito grande”. Isso também reflete a pouca familiaridade com a comunicação na forma escrita.

Ao informar que realiza perguntas aos estudantes, entendemos que P4 preza também por estratégias didáticas que valorizam o diálogo e a fala dos jovens, adultos e idosos. Destacamos que a escuta do outro, em uma perspectiva freireana, contribui para compreender suas experiências e, em especial, na EJA, e também para entender as complexas realidades dos sujeitos, as relações sociais que incidem sobre suas subjetividades (Deleuze, 2012).

Da fala de P4 destacamos as palavras “lúdico”, “atividades diferenciadas”, “dinâmicas” e “material dourado”, sobre as quais entendemos que a referida professora mostra-se criativa e constrói sua prática curricular matemática, no sentido de abranger uma variedade de atividades pedagógicas. Este entendimento retrata uma intimidade da professora com questões envolvendo o ensino da Matemática e sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta, dimensões destacadas por Fonseca (2012, p. 55) como “absolutamente solidárias” para aqueles que lecionam Matemática na EJA.

O sentido de aulas “dinâmicas” é apresentado na narrativa de P5:

As aulas de Matemática são bem dinâmicas. Eu mostro no quadro, eu escrevo o que eu quero, hoje nós vamos estudar isso aqui. Eu me viro e pergunto: - Vocês estão entendendo? Vamos prestar atenção que não é difícil, eu digo logo. Olha isso não é difícil, a gente acha que é complicado, mas é uma besteira. Eu levo tudo na brincadeira, tudo bem leve. É como se eu tivesse

trabalhando com criança, para que eles não se sintam que não sabem.

Na fala acima, a docente P5 reforça sua percepção infantilizada sobre os jovens, adultos e idosos, estudantes de sua turma. As indicações de diálogos e estratégias didáticas por elas apresentadas sinalizam que a infantilização reflete em sua prática docente matemática, que ela considera levar na “brincadeira”, pois é como se ela “tivesse trabalhando com criança”.

Da narrativa de P5 destacamos a palavra “dinâmicas”. Percebemos que ela está relacionada às estratégias didáticas adotadas, tanto de diálogo com os estudantes, como nas atividades levadas em tom de brincadeira pela referida professora. As análises que realizamos das explicações adotadas por P5 e P4 nos permitem interpretar suas práticas docente matemáticas como uma ação que visa mais facilitar e ajudar os estudantes a concluir determinadas atividades de Matemática propostas, do que ao processo de leitura e interpretação das mesmas. No sentido de Fonseca (2012), seria uma prática fadada em questões atitudinais de ajudar o estudante ao invés de buscar compreender o que e o como ele faz em suas atividades matemáticas.

As narrativas das professoras pesquisadas encaminham um sentido de prática curricular matemática que relaciona os conteúdos curriculares às vivências dos estudantes. Destacamos aproximações entre algumas estratégias didáticas por elas adotadas para execução de suas aulas, entre as quais, a organização das aulas por níveis de EJA em que os estudantes de suas turmas encontram-se e a seleção de conteúdos de acordo com o que elas representam como conhecimentos dos jovens, adultos e idosos.

As docentes nos parecem preocupadas com as maneiras que suas práticas docentes matemáticas são vistas pelos estudantes. Possivelmente esta seja uma das razões de algumas delas adotarem a utilização de materiais pedagógicos de vários tipos, como jogos, material dourado, entre outros. Por sua vez, entendemos que esta preocupação está ligada à construção de suas subjetividades, e à influência do espaço escolar sobre essa construção nos sujeitos professoras.

Percebemos também haver influências dos cursos de formação de professores para que as professoras pesquisadas construam suas práticas curriculares matemáticas, em um sentido homogeneizador, centrado em dar conta dos conteúdos escolares. Entretanto, por se reconhecerem nas diferenças do outro, no caso dos estudantes de suas turmas, entendemos que as professoras

constroem suas formas próprias de lecionar, em uma clara demonstração de que suas subjetividades tensionam-se sob a padronização proposta.

O contato com as professoras foi essencial para compreendermos o quão tênue são as linhas trançadas nas turmas de EJA quando as discussões envolvem o quê ensinar, como ensinar e como avaliar os jovens, adultos e idosos. Além disso, percebemos a contribuição do espaço escolar para a constituição das subjetividades das professoras que, por sua vez, nos pareceu serem construídas a partir de suas próprias perspectivas das diferenças existentes entre os estudantes de suas turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo encaminhou discussões envolvendo o seguinte questionamento: Que sentidos de práticas curriculares em Matemática são subjetivados pelas professoras da EJA de um município do estado do Ceará?

Algumas respostas puderam ser captadas nas narrativas das professoras, nas quais entendemos encaminhar uma convergência de subjetividades relacionadas a práticas curriculares como ações que visam possibilitar aos estudantes apreenderem os saberes curriculares. No caso da Matemática, estes saberes estariam relacionados às operações básicas. Ainda que as especificidades dos estudantes sejam pontos centrais das práticas curriculares das professoras, parece-nos que, quando em sala de aula, os saberes das vivências dos estudantes são tomados apenas como ponto de partida, em uma possível contextualização dos assuntos estudados.

Os momentos de Planejamentos pedagógicos, de Formação de professores, a seleção dos conteúdos curriculares e alguns materiais didáticos, são alguns dos fatores que orientam as construções das práticas curriculares das professoras. Estes momentos de trocas influenciam a construção de subjetividades destas docentes, em uma permanente relação entre sujeitos que interagem e se confrontam de diferentes formas, inclusive no apoio que buscam, junto aos seus pares, para o trabalho pedagógico com as turmas da EJA. Isso é refletido, por exemplo, nos modos como elas dizem organizar as aulas, que inclui também a “unificação”/“separação” dos estudantes por níveis de EJA, em determinados tipos de atividades. Entendemos, assim, haver uma padronização das práticas curriculares das professoras, no sentido de encaminhar suas aulas para darem conta dos conteúdos curriculares. Analisamos que esta padronização, além de envolver os fatores citados

anteriormente, é encaminhada por um sentido de currículo como organizador dos conteúdos, bem como das ações das professoras.

Em linhas gerais, estes resultados nos levaram à compreensão de que o ensino da Matemática ainda é um desafio proposto aos professores que lecionam na EJA. Reconhecemos que são muitos os fatores que incidem sobre “o quê ensinar”, e o “como ensinar” os saberes escolares dos estudantes. Entretanto, é preciso cuidado para não reproduzirmos estratégias didáticas infantilizadoras ou que pouco considerem os saberes desses estudantes. Tampouco, não podemos reproduzir discursos de que a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, pode ser limitadamente entendida como o “progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares” (Biesta, 2012, p. 814).

Por fim, destacamos a percepção de que pensar em subjetividades dos atores envolvidos na EJA, deve significar voltar a atenção principalmente para processos de ensino e de aprendizagem que abarcam uma gama de diversidades de grupos sociais com culturas, expectativas, idades e interesses muito diferentes. Uma das facetas que em geral se destaca, é envolver sujeitos que vivem mais intensamente as desigualdades sociais. Assim, pode-se entender que esta complexidade de fatores, aliada às disputas políticas que perpassam a tênue democracia brasileira (Moisés, 1989), não têm contribuído para a produção/implementação de currículos e ensinados adequados aos estudantes que a ela são destinados. O que nos leva a diversos questionamentos, dos quais destacamos: que rumos podemos trilhar para encaminhar, nos espaços escolares, uma aprendizagem que considere mais as culturas, as vivências e experiências dos jovens, adultos e idosos que se encontram nas salas de EJA?

REFERÊNCIAS

- Araújo, A. J. & Santos, M. C. (2009) Avaliação externa do Projovem: o caso de áreas e volume. *Bolema*, 22(33), 23- 49.
- Azeredo, V. D. (2014). A metodologia de Foucault no trato dos textos nietzschianos. *Cadernos Nietzsche*, 1(35), 57-85.
- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808- 825.
- Brasil. (1996) Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília.

- Brasil. (2000). Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. *Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília.
- Carvalho, D. L. (2001). Diálogo Cultural, Negociação de Sentidos e Produção de Significados Matemáticos por Jovens e Adultos. *Zetetike*, 9(15/16), 43-76.
- Deleuze, G. (2012). *Empirismo e subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume*. Editora 34.
- Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educ. Revista*, 27(1), 333-346.
- Delory-Momberger, C. (2012). Fim ou metamorfose das “grandes narrativas”? In: Delory-Momberger, C. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. EDUFRRN.
- Dunker, C. I. L. (2019). Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático. In: Abranches, S. et al. *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil de hoje*. Companhia das Letras, 116-135.
- Filho Prado, K. & Martins, S. (2007). A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 14-19.
- Fonseca, M. C. F. F. (2012). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 3 ed. Autêntica.
- Franco, M. A. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estudos Pedag.*, 97, 534-551.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Rev. Educ. Pesqu.*, 41(3), 601- 614.
- Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Freitas, A. V. (2013). *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Atlas.
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2001). *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Zahar.

- Jardilino, J. R. L. & Araújo, R. M. B. (2014). *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. Cortez.
- Leite, J. F. & Dimenstein, M. (2010). Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 269-278.
- Marton, S. (2014). Foucault, Deleuze e Derrida frente à crise. Invenção do Contemporâneo. *Café Filosófico*. 14 de Outubro de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=mPBN2vYsOLI>.
- Moisés, J. A. (1989). Dilemas da consolidação democrática no Brasil. *Lua Nova*, (16), 47-86.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. 3. Ed. Unijuí.