UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

A MATEMÁTICA COMO TECNOLOGIA DE PODER NA EJA:
uma análise foucaultiana da proposta curricular da Bahia

TIAGO LUZ RIBEIRO SOUZA

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA
2026

TIAGO LUZ RIBEIRO SOUZA

A MATEMÁTICA COMO TECNOLOGIA DE PODER NA EJA:
uma análise foucaultiana da proposta curricular da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA
2026

S719m

Souza, Tiago Luz Ribeiro.
A matemática como tecnologia de poder na EJA : uma análise foucaultiana
da proposta curricular da Bahia / Tiago Luz Ribeiro Souza, 2026.
99 f.
Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 96 - 99
1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 3. Matemática-Estudo
e ensino. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

TIAGO LUZ RIBEIRO SOUZA

A MATEMÁTICA COMO TECNOLOGIA DE PODER NA EJA: uma análise foucaultiana da proposta curricular da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Data da aprovação: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira - Orientador
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Adraino Vargas Freitas - Examinador Externo
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profª Dra. Ana Paula Perovano - Membra Interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

À minha mãe, por ter feito da minha vida a sua prioridade, sendo presença, força e sustento em todos os momentos. A ela, que é o centro de tudo o que sou e tudo que pesquisei.
À Joaquim Alves Ribeiro (in memoriam), pelo cuidado e pelos ensinamentos — não ditos em palavras, mas vividos na prática — que ajudaram a me tornar quem sou.
Aos educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que me permitiram viver algumas das experiências mais marcantes da minha trajetória e que, com suas histórias, foram também meus principais formadores.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Bom Jesus, que, pelas graças e intercessões de Nossa Senhora das Vitórias, me sustentou em todo o processo, tornando-o possível e até mesmo leve.

Agradeço àquela que me deu a oportunidade de viver: minha mãe, Cristiana Luz Ribeiro, que me conduziu, sustentou e fez da educação básica um caminho inadiável. É ela quem me permite acreditar e ser para além do que sonhei. Meu amor é expressão da sua vida, Mãe.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me permitir, para além de sobreviver, viver — possibilitando que eu me dedicasse a esta pesquisa com profundidade.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo acolhimento e pela oportunidade de aprender, crescer e contribuir com a educação.

Ao Professor Dr. Reginaldo Santos Pereira, pelas partilhas, orientações, compreensão e, sobretudo, pelo acolhimento, que me provocou deslocamentos importantes em relação ao que eu trazia comigo, permitindo-me avançar e descobrir novas versões de mim enquanto jovem professor. Minha gratidão por todo o cuidado — esta pesquisa é fruto de um acreditar.

Ao Prof. Dr. Adriano Vargas, agradeço pelo seu compromisso com a educação, que também me constituiu como pesquisador, e, sobretudo, por aceitar contribuir com esta dissertação. Suas contribuições vêm para enobrecê-la.

À Profª. Dra. Ana Paula Perovano, minha gratidão por aceitar contribuir com esta dissertação, mas também pelo zelo e cuidado tão íntimos que teve para comigo. Seus conselhos seguem comigo para a vida.

Às professoras da Linha 2 do PPGED e aos meus colegas de turma, com quem dividi este período tornou tudo mais leve pelo nosso convívio. Queridos e queridas: Osmiro, Yan, Joice, Thaina, Mônica e Jerlane. E, para além de amigos, irmãos: Ileni e William, minha gratidão pelo cuidado. Vocês trouxeram experiências que eu ainda não tinha e, com generosidade, tornaram cada momento mais leve.

Aos amigos André de Oliveira e Stephanie Pina, por fazerem com que a distância entre Barra da Estiva e Vitória da Conquista se tornasse apenas um detalhe, diante da acolhida e generosidade com que sempre me receberam.

A tantos amigos com quem pude conviver nesse período, que me incentivaram no processo seletivo, na permanência e na conclusão do Mestrado. A Deus, peço que lhes conceda as recompensas, pois eu não saberia retribuir à altura.

Que esta pesquisa não se encerre em si, mas siga produzindo deslocamentos, inquietações e novas formas de pensar a educação. Seguirei!

"Eu tinha vontade de estudar, meus pais não me deram esse prazer [...]"
Dona Maria de Zeferino

"O homem que virava toco no limiar do real, simbólico e imaginário de Barra da Estiva, Chapada Diamantina"
Micaela Ramos

RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo da Educação Matemática e tem como objeto de análise a proposta curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no estado da Bahia, elaborada em 2022, com foco na etapa final da educação básica. Fundamentada em uma perspectiva pós-estruturalista, especialmente a partir das contribuições de Michel Foucault, a pesquisa parte do entendimento de que o currículo não é um instrumento neutro, mas uma prática discursiva que produz saberes, regula condutas e participa da constituição de sujeitos. O objetivo geral consiste em analisar como o ensino de matemática, tal como apresentado na proposta curricular da EJA na Bahia, contribui para a produção de sujeitos específicos por meio de práticas e discursos que articulam saberes e formas de governar. Como objetivos específicos, buscou-se investigar os discursos que caracterizam os sujeitos da EJA e os propósitos dessa modalidade, examinar a organização da matemática no documento, especialmente no que se refere a conteúdos, competências e finalidades, e problematizar como esse ensino pode operar como uma tecnologia de poder. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, orientada pela análise discursiva de inspiração foucaultiana. O corpus central é composto pela proposta curricular da EJA da Bahia (2022), sendo mobilizados, como materiais de apoio analítico, documentos normativos e orientadores, como a Política de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Bahia (2009), as Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, entre outros. A análise foi desenvolvida de forma narrativa e ensaística, buscando identificar regularidades, permanências, deslocamentos, silenciamentos e efeitos de verdade nos discursos que atravessam o ensino de matemática. Os resultados indicam que a matemática, no contexto da EJA, é mobilizada não apenas como um conjunto de conhecimentos escolares, mas como uma tecnologia que opera na produção de sujeitos capazes de agir de forma racional, produtiva e ajustada às demandas sociais e econômicas contemporâneas. Observa-se a articulação da matemática a noções como autonomia, projeto de vida, empregabilidade e resolução de problemas, evidenciando processos de normalização e governamentalidade. Conclui-se que o ensino de matemática, tal como configurado na proposta curricular analisada, participa ativamente da constituição de modos de ser na EJA, contribuindo para a formação de sujeitos alinhados a determinadas racionalidades políticas e econômicas. Esses resultados permitem problematizar formas naturalizadas de compreender o currículo e o ensino de matemática, contribuindo para ampliar os debates no campo da Educação Matemática e da EJA.

Palavras-chave: Currículo. EJA. Educação Matemática. Subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of Mathematics Education and analyzes the curriculum proposal for Youth and Adult in elderly Education (EJA) in the state of Bahia, developed in 2022, focusing on the final stage of basic education. Grounded in a post-structuralist perspective, particularly based on the contributions of Michel Foucault, the study is based on the understanding that the curriculum is not a neutral instrument, but a discursive practice that produces knowledge, regulates conduct, and participates in the constitution of subjects. The general objective is to analyze how the teaching of mathematics, as presented in the EJA curriculum proposal in Bahia, contributes to the production of specific individuals through practices and discourses that articulate knowledge and forms of governing. The specific objectives include investigating the discourses that characterize EJA subjects and the purposes of this educational modality, examining the organization of mathematics in the document—especially regarding contents, competencies, and intended outcomes—and problematizing how this teaching may operate as a technology of power. Methodologically, this is a qualitative study of a documentary nature, guided by a Foucauldian-inspired discourse analysis. The central corpus consists of the EJA curriculum proposal of Bahia (2022), complemented by analytical support materials such as normative and guiding documents, including the Youth and Adult Education Policy of the State Education System of Bahia (2009), Ordinances No. 2814/2025 and No. 2815/2025, among others. The analysis was conducted in a narrative and essayistic manner, seeking to identify regularities, continuities, shifts, silences, and effects of truth in the discourses that permeate the teaching of mathematics. The results indicate that mathematics, within the context of EJA, is mobilized not only as a set of school knowledge, but also as a technology that operates in the production of subjects capable of acting in rational, productive ways aligned with contemporary social and economic demands. The articulation of mathematics with notions such as autonomy, life projects, employability, and problem-solving is observed, evidencing processes of normalization and governmentality. It is concluded that the teaching of mathematics, as configured in the analyzed curriculum proposal, actively participates in the constitution of ways of being in EJA, contributing to the formation of subjects aligned with specific political and economic rationalities. By highlighting these processes, this study seeks to challenge naturalized ways of understanding curriculum and mathematics education, opening space for further problematizations within the field of Mathematics Education and Youth and Adult Education.

Keywords: Curriculum. EJA. Mathematics Education. Subjectivation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
GAIPEM	Grupo de Articulação e Pesquisa em Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Capa da Organização Curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Bahia (2022)
FIGURA 2 Decomposição dos códigos
FIGURA 3 Quadro dos temas geradores
FIGURA 4 Quadro das aprendizagens desejadas
FIGURA 5 Quadro dos saberes necessários

Sumário

1. DO VIVIDO AO INVESTIGADO: itinerários de uma pesquisa sobre matemática e subjetivação na EJA 14

2. A MATEMÁTICA COMO TECNOLOGIA DE PODER: contribuições foucaultianas para pensar o currículo da EJA 21

2.1 A matemática escolar como tecnologia: racionalidade, cálculo e normalização 21

2.2 A crítica ao sujeito e à verdade: Foucault e a produção de saberes 24

2.3 O currículo como tecnologia de governo: dispositivos, normatividade e conduta 27

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: pesquisa qualitativa e análise discursiva 32

4. A PROPOSTA CURRICULAR DA EJA NO ESTADO DA BAHIA: um panorama descritivo 42

5. **CURRÍCULOS QUE MOLDAM:** a matemática como dispositivo de subjetivação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Bahia 47

5.1 Como a EJA é construída discursivamente: base do sujeito e vocabulário da modalidade 49

5.2 Organização do currículo como tecnologia de governo: tempos, progressões, formatos e alcance 56

5.3 A matemática como saber legítimo: localização, forma de apresentação e lógica dos códigos 61

5.4 Matemática e fins sociais: produção de condutas, qualidades e expectativas sobre o sujeito 70

5.5 Normalização, avaliação e classificação: acompanhamento do percurso e governo das condutas 74

5.6 Silêncios, ausências e fissuras: diversidade anunciada e matemática pouco atravessada 78

5.7 Fechamento analítico: que sujeito emerge e como a matemática participa dessa produção 83

6. DO VIVIDO AO ANALISADO: matemática, currículo e produção de sujeitos na EJA 87

REFERÊNCIAS 95

1. **DO VIVIDO AO INVESTIGADO**: itinerários de uma pesquisa sobre matemática e subjetivação na EJA

Ao longo da vivência, caminhos são percorridos, e estes, mesmo que por um curto ou longo tempo, moldam o indivíduo influenciando suas inquietações. É a partir dessas inquietações que esta pesquisa se configura, surgindo no cotidiano de forma, até então, imperceptível, e que, posteriormente, no encontro entre o indivíduo e a universidade, instiga a história pessoal e transforma-se em pesquisa.

Na cidade de Barra da Estiva, no centro-sul da Bahia, um dos portais da Chapada Diamantina, acompanhei de perto a trajetória da minha mãe, Cristiana Luz Ribeiro, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)[1]. O ingresso e o egresso dela na modalidade deixaram marcas significativas, principalmente em razão das dificuldades enfrentadas com o componente curricular de matemática. Mais do que os conteúdos em si, foi a abordagem pedagógica adotada que nem sempre dialogava com suas vivências, seus tempos e suas necessidades como mulher, trabalhadora e aprendiz adulta.

Diante dessas barreiras, minha mãe optou por interromper seus estudos – uma decisão dolorosa, mas compreensível naquele momento. Era a segunda vez que se via obrigada a deixar a EJA.

Mesmo afastando-se da escola, minha mãe nunca deixou de valorizar os estudos e foi, ao seu modo, um dos meus maiores incentivos. Quando concluo o ensino médio e ingresso na universidade para cursar Licenciatura em Matemática, é como se, de certa forma, aquela trajetória que havia sido interrompida começasse a se desdobrar em outra direção.

Na universidade, me encontrei com a pesquisa e, a partir das experiências pessoais, aproximei-me da EJA em outras frentes: oficinas, participação em eventos científicos, trabalhos em anais. A pesquisa se tornou, assim, uma forma de reinscrever aquela história, não apenas para dar voz à vivência da minha mãe, mas para problematizar os caminhos possíveis da educação matemática na EJA e seus efeitos na produção de sujeitos.

Durante a jornada na graduação em Licenciatura Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2019-2023), participei do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM), o que permitiu aprofundar aspectos da

[1] Neste trabalho, utiliza-se a sigla EJA, conforme presente nos documentos oficiais analisados. Contudo, compreende-se essa denominação de forma ampliada, incluindo também os sujeitos idosos, em consonância com discussões de grupos como o GT18 da ANPEd e o GT16 da SBEM, que destacam a importância de reconhecer e explicitar esse público no campo da educação.

pesquisa e sua relevância para a comunidade acadêmica e científica. De outro lado, foi lendo o livro *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições* (Fonseca, 2020) que encontrei uma reflexão sensível sobre a compreensão da EJA, destacando a diversidade sociocultural dos grupos identitários que compõem essa modalidade, o que exige uma abordagem pedagógica sensível e com atenção às especificidades do indivíduo.

Ainda que superficialmente, comecei a reconhecer o espaço da EJA e suas particularidades, estabelecendo as primeiras relações entre as experiências vividas e as reflexões teóricas. As denúncias, ainda que silenciosas, feitas por minha mãe, ganharam força e sentido ao serem confrontadas com as leituras de Fonseca (2020) e Freitas (2013).

Freitas (2013), cuja tese de doutorado foi defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, contribuiu para essa trajetória ao oferecer uma análise das publicações entre 2000 e 2010, que contempla o contexto histórico da modalidade EJA e da Educação Matemática. Essa aproximação fundamentou a construção da pesquisa, evidenciando a importância de se compreender os avanços e desafios da Educação Matemática para jovens e adultos no Brasil.

Na reta final da graduação, apresentei como trabalho de conclusão de curso (TCC) um estudo sobre um contexto escolar que despertava inquietações citadas anteriormente sobre o contexto do ensino de matemática na EJA, intitulado: “Etnomatemática na EPJAI: desafios e perspectivas dos educadores e educandos do município de Barra da Estiva-BA”.

A pesquisa buscou compreender os desafios e possibilidades do ensino de matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Barra da Estiva, com base na Etnomatemática. Foram evidenciadas duas trajetórias marcantes entre os educandos: aqueles que nunca frequentaram a escola e aqueles que, por diferentes razões, interromperam sua trajetória.

A investigação apontou que práticas pedagógicas mais contextualizadas, que considerem os saberes locais, sociais e culturais, favorecem a compreensão dos conteúdos matemáticos. Observou-se ainda a fragilidade estrutural da modalidade no município, marcada pela ausência de apoio didático, formação específica e recursos pedagógicos adequados. O que não inviabilizou que, os educadores realizassem adaptações para atender as necessidades dos educandos. Na pesquisa, reafirma-se a importância de reconhecer a diversidade e as histórias de vida dos sujeitos da EJA, valorizando sua presença como protagonistas no processo educativo e social.

Alinhado as minhas primeiras pesquisas e ao tomar conhecimento do programa de extensão em formação continuada do Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP) para professores de matemática, ocorreu o primeiro contato com as propostas curriculares para

turmas de EJA, nas esferas estaduais e municipais. Essa experiência, aliada ao projeto coordenado pelo Prof. Dr. Júlio César Augusto Valle, resultou em uma comunicação científica publicada nos anais do XX Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM), intitulada: "Documentos e orientações curriculares para a educação matemática de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, uma aproximação".

Esse trabalho contribuiu para a compreensão dos estudos sobre currículo e EJA, suscitando inquietações que culminaram no desenvolvimento do projeto desta dissertação, especialmente no que tange às práticas discursivas produzidas pelos educadores a partir desses documentos oficiais. Foi nesse momento que percebi que as experiências pessoais e os dilemas observados no cotidiano escolar também poderiam ser analisados à luz de reflexões críticas mais amplas sobre o papel do currículo e da matemática na constituição de formas de individuação.

A EJA ocupa um lugar historicamente marginalizado dentro das políticas educacionais brasileiras. Embora reconhecida constitucionalmente como uma modalidade com especificidades próprias, ela frequentemente é tratada como política compensatória, voltada à reintegração de sujeitos que, por diversas razões, foram excluídos da escolarização regular. (Di Pierro, 2010).

Os discursos em torno da EJA, especialmente nas propostas curriculares, são geralmente pautados por temas como superação, inclusão, cidadania, autonomia e dignidade. No entanto, é preciso questionar: quais sujeitos estão sendo imaginados e produzidos por esses discursos? Que formas de vida, saber e conduta estão sendo projetadas como desejáveis?

No centro dessa discussão, encontra-se a matemática, uma disciplina historicamente associada ao raciocínio lógico, à precisão e à neutralidade. No entanto, quando analisada criticamente, a matemática escolar, especialmente no contexto da EJA, revela-se como um saber profundamente atravessado por valores, finalidades políticas e expectativas sociais.

A matemática que aparece nas propostas curriculares da EJA não é apenas um conteúdo escolar, ela é parte de um conjunto de práticas pedagógicas que visam formar sujeitos ajustados às demandas contemporâneas, frequentemente associadas ao mundo do trabalho, ao consumo racional, à cidadania funcional e à autogestão (Souza e Valle, 2023). Para compreender essa função ampliada do ensino matemático, é preciso olhar para além do conteúdo formal e considerar os modos pelos quais ele opera na formação dos sujeitos.

Aqui, é importante esclarecer o que se entende por "tecnologia" no contexto desta pesquisa. No sentido foucaultiano, tecnologia não se refere apenas a instrumentos materiais ou

dispositivos técnicos, mas a um conjunto de práticas, saberes e estratégias que se articulam na condução das condutas e na organização das relações de poder.

Nesse sentido, o ensino de matemática pode operar como uma tecnologia de poder em determinadas condições históricas, especialmente quando mobilizado em práticas escolares específicas. Não se trata da matemática como campo abstrato do saber, mas dos modos de escolarização, avaliação, classificação e organização curricular que produzem determinadas verdades sobre os sujeitos, distinguindo, por exemplo, aqueles considerados capazes ou incapazes, aptos ou inaptos, inteligentes ou fracos.

Ao mesmo tempo, a matemática também pode abrir acessos, produzir competências e autorizar determinadas formas de participação. Assim, como saber escolar, pode estruturar comportamentos e orientar modos de pensar valorizados socialmente, ao mesmo tempo em que participa da produção de sujeitos ajustados a determinadas racionalidades.

Isto é, ao ser mobilizada como saber escolar em práticas curriculares específicas, a matemática pode estruturar comportamentos, orientar modos de pensar e legitimar determinadas formas de racionalidade, como a lógica, a objetividade e a eficácia, socialmente valorizadas. Nesse processo, especialmente quando articulada a práticas de avaliação, classificação e desempenho, pode participar da produção de sujeitos considerados competentes, produtivos e racionais, ajustados a determinadas normas e expectativas sociais.

Na Bahia, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) apresenta características que evidenciam sua complexidade e relevância dentro da estrutura educacional do estado. De acordo com o Resumo Técnico do Estado da Bahia – Censo Escolar da Educação Básica (2021), houve um crescimento de 1,3% no número de matrículas da EJA entre 2017 e 2021, totalizando 365.626 estudantes matriculados em 2021. Destaca-se que, especificamente no ano de 2020 para 2021, o número de matrículas na EJA de nível fundamental cresceu 10,8%, enquanto na EJA de nível médio esse aumento foi ainda mais expressivo, atingindo 13,8%.

No que se refere ao perfil dos estudantes, nota-se uma predominância de alunos com idade entre 20 e 29 anos, que representam 33,1% das matrículas, sendo a maioria do sexo masculino (50,2%). Já no recorte por cor/raça, os dados revelam uma prevalência significativa de estudantes que se autodeclaram pretos/pardos, representando 90,2% das matrículas da EJA de nível fundamental e 93,2% da EJA de nível médio. Em contraste, estudantes autodeclarados brancos compõem 8,0% e 5,5% das matrículas nesses níveis, respectivamente.

Ao mesmo tempo, indicadores do QEdu[2] mostram um movimento importante no enfrentamento ao abandono escolar. Os dados indicam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de abandono caiu de 1,6% em 2022 para 0,7% em 2024. Nos anos finais, essa taxa foi de 5,3% para 3%, enquanto no ensino médio o abandono foi reduzido de 12,9% para 6,5% no mesmo período. Ainda que esses dados não se restrinjam exclusivamente à EJA, eles oferecem indícios de melhorias que podem impactar direta ou indiretamente a permanência de jovens e adultos na escola.

Assim, ao focar a análise no contexto baiano, articulam-se esses dados concretos com a abordagem teórica de Foucault. Tomando como base os conceitos de saber-poder, tecnologias de governo, dispositivo e subjetivação, a matemática passa a ser analisada não apenas como conteúdo, mas como instrumento na produção de formas de individuação.

No pensamento foucaultiano, que o poder não é apenas repressivo, mas produtivo: ele produz verdades, normaliza práticas e constitui sujeitos. Nessa perspectiva, os currículos podem ser compreendidos como tecnologias de governo, na medida em que definem conteúdos, organizam formas de avaliação e orientam os tipos de sujeitos que devem emergir do processo educativo.

Desse modo, o currículo deixa de ser entendido como um instrumento neutro e passa a ser problematizado como um artefato político e cultural, que regula condutas, define prioridades e organiza saberes. Ao fazê-lo, revela concepções sobre o que significa aprender, quem é o sujeito da aprendizagem e quais conhecimentos são socialmente valorizados. Conforme apontam os estudos foucaultianos (2023), o currículo pode ser compreendido como um dispositivo que articula saber e poder, operando na formação de sujeitos por meio de práticas discursivas normativas.

A partir dessas discussões, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: Como a proposta curricular da EJA na Bahia, ao tratar do ensino de matemática na etapa final da Educação Básica, contribui para a produção de sujeitos por meio de práticas e discursos que articulam saberes e formas de governar?

Em consonância com essa problemática, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como o ensino de matemática é apresentado na proposta curricular da EJA na etapa final da Educação Básica na Bahia, investigando de que modo esse ensino participa da produção de sujeitos específicos.

---

[2] QEdu é uma plataforma que sistematiza e disponibiliza indicadores educacionais produzidos a partir de bases oficiais do INEP. Os indicadores mencionados neste estudo foram consultados em abril de 2026, no endereço eletrônico: https://qedu.org.br

Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos: (i) investigar os discursos presentes na proposta curricular da EJA na Bahia, identificando como são caracterizados os sujeitose os propósitos da educação nessa modalidade; (ii) analisar a forma como a matemática é organizada nesse documento, especialmente no que se refere aos conteúdos, competências e finalidades atribuídas ao seu ensino; e (iii) problematizar, com base em conceitos foucaultianos, como a matemática pode atuar como uma tecnologia de poder, participando da produção de sujeitos ajustados a determinadas normas sociais, econômicas e políticas.

Longe de se restringir a conteúdos e métodos pedagógicos, compreende-se que a matemática pode ser mobilizada como uma tecnologia de poder, um saber escolar que opera na normatização de condutas e na produção de modos de ser.

Por fim, apresenta-se a estrutura da dissertação. Inicialmente, desenvolve-se o referencial teórico, mobilizando conceitos foucaultianos para problematizar a educação matemática e os currículos da EJA, evidenciando como a matemática escolar pode operar como uma tecnologia de poder. O capítulo está organizado em quatro subcapítulos, que articulam os principais eixos analíticos da pesquisa.

O capítulo dois, apresenta um panorama descritivo do estado da Bahia, cujo objetivo, é permitir que seja feita uma aproximação de onde iremos analisar, entendendo a produção histórica curricular, pois o currículo não é resultado apenas do hoje, mas do que foi produzido no passado e reverbera nos tempos atuais, sendo assim, dialogando com a perspectivas de que a EJA é um campo de vivências, pois os processos de aprendizagem são ao longo da vida.

Caminhando para pensar os procedimentos metodológicos adotados, o capítulo três aborda nossas escolhas para conduzir a análises, que por sua vez, se apresenta no capítulo quatro, problematizando com criticidade os currículos e a matemática como uma tecnologia de poder que coloca o indivíduo em formas sociais, econômicas e políticas. Por fim, trazemos o capítulo com nossos resultados e nossas primeiras conclusões a cerca dessa pesquisa.

Dessa forma, esta dissertação propõe-se a investigar como o ensino de matemática, tal como delineado nas propostas curriculares da EJA na etapa final da educação básica no território, atua na produção de sujeitos, por meio de discursos e práticas que articulam saberes e formas de governar.

Ao recorrer ao pensamento de Michel Foucault como ferramenta teórico-metodológica, busca-se desnaturalizar a ideia da matemática como saber neutro, compreendendo-a, em determinadas condições, como uma tecnologia de poder que pode organizar condutas, regular racionalidades e sustentar processos de individuação.

Ao longo dos capítulos, o leitor é convidado a percorrer um caminho analítico que parte de inquietações formativas e avança para uma leitura crítica da proposta curricular, chegando à problematização de como a matemática escolar pode operar na constituição de subjetividades no contexto da EJA.

Trata-se, portanto, de um convite à reflexão sobre o currículo como dispositivo que não apenas organiza conteúdos, mas também participa da produção de modos de ser, viver e aprender, especialmente entre sujeitos historicamente atravessados por processos de silenciamento nas políticas educacionais. Assim, convida-se o leitor a acompanhar esta análise com abertura para questionar, tensionar e repensar os sentidos atribuídos ao ensino de matemática na EJA.

2. A MATEMÁTICA COMO TECNOLOGIA DE PODER: contribuições foucaultianas para pensar o currículo da EJA

Este capítulo tem como propósito estabelecer as bases teóricas que orientam a análise do ensino de matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), a partir das contribuições de Michel Foucault. Compreende-se que o currículo atua como uma tecnologia de poder, produzindo sujeitos, saberes e condutas por meio de dispositivos que articulam normas, práticas e discursos. Ao invés de uma organização neutra de conteúdos, o currículo é aqui problematizado como parte de uma rede estratégica de governo dos corpos e das subjetividades.

Nesse contexto, a matemática escolar é compreendida como uma tecnologia que, embora frequentemente associada a possibilidades de emancipação, pode também operar, em determinadas configurações discursivas, como um conjunto de práticas que produzem efeitos de normalização, exclusão e hierarquização, sobretudo quando articulada a propostas curriculares orientadas à formação de sujeitos produtivos e adaptáveis.

Dividido em três seções, o capítulo aborda inicialmente a matemática escolar como tecnologia que atua por meio da racionalidade, do cálculo e da normalização (2.1), evidenciando os modos como o saber matemático contribui para a constituição de sujeitos. Em seguida (2.2), são discutidas as críticas foucaultianas ao sujeito e à verdade, destacando como os saberes escolares, incluindo a matemática, participam da produção de efeitos de verdade e da constituição de identidades educacionais. Por fim (2.3), o texto aprofunda a noção de currículo como tecnologia de governo, operando por meio de dispositivos que direcionam condutas e organizam modos de vida escolar. Ao tensionar os discursos de inclusão, eficiência e cidadania presentes nos documentos curriculares da EJA, o capítulo busca contribuir com uma leitura crítica da matemática como ferramenta de produção de subjetividades e instrumento de governo dos sujeitos.

2.1 A matemática escolar como tecnologia: racionalidade, cálculo e normalização

No campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, diferentes perspectivas teóricas disputam os sentidos da escolarização. Em abordagens de inspiração freireana, a EJA é compreendida a partir das experiências socioculturais dos educandos, valorizando o diálogo entre saberes e a produção coletiva do conhecimento. Nessa direção, a matemática pode ser concebida como uma prática de produção de conhecimentos em diálogo com os saberes dos

sujeitos da EJA, em contraposição a modelos centrados na prescrição de competências e habilidades.

Este capítulo busca problematizar o papel da matemática escolar nas propostas curriculares da EJA como uma tecnologia que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que participa da organização de práticas, saberes e modos de condução dos sujeitos. Propõe-se refletir sobre como a matemática atua na produção de sujeitos, por meio de dispositivos curriculares que se articulam a uma racionalidade pedagógica marcada pelo cálculo, pela eficiência e pela adaptação a uma ordem social produtivista. O objetivo não é afirmar a matemática como um instrumento essencialmente opressivo, mas analisar os efeitos de verdade que se produzem em torno de seu ensino e as formas pelas quais ela participa da constituição de sujeitos em determinados contextos históricos e discursivos.

Compreender o currículo como um campo de disputas, e não apenas como organização de conteúdos, é ponto de partida fundamental. Corazza (2001, p. 10) define o currículo como uma "prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, regulamentos, programas, relações". Essa concepção amplia a análise para além da prescrição de habilidades: trata-se de observar como o currículo se consolida na vida dos sujeitos, especialmente aqueles marcados por trajetórias de desigualdade histórica, como é o caso dos estudantes da EJA.

Moreira e Silva (2001) apontam que o currículo possui uma história vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Isso significa que os modos como se ensina matemática hoje, bem como os conteúdos selecionados, os objetivos estabelecidos e as formas de avaliação utilizadas, são produtos de relações de poder e de expectativas sociais que moldam as condutas dos educandos. A partir dessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo como uma prática discursiva, isto é, um conjunto de enunciados que produz verdades sobre os sujeitos e os saberes escolares.

No campo das políticas curriculares e das orientações pedagógicas, a matemática tem sido frequentemente associada à formação para a cidadania e à preparação para o mundo do trabalho, sendo legitimada por sua suposta utilidade social e econômica, especialmente em propostas voltadas a públicos historicamente excluídos da escolarização regular (Fonseca, 2007; Moreira; Silva, 2001). Nessa perspectiva, é frequente que o ensino desse componente seja associado ao desenvolvimento de competências práticas, à resolução de problemas cotidianos e à aplicação de procedimentos considerados úteis para a vida social e econômica.

Tal compreensão tende a organizar os conteúdos em eixos temáticos, competências e habilidades distribuídas em etapas de aprendizagem, o que contribui para a produção de uma

leitura da matemática como instrumento funcional, voltado à adaptação dos sujeitos às exigências sociais. Como discutem Lopes e Macedo (2011), ao operar dessa forma, o currículo deixa de ser apenas uma seleção de conteúdos e passa a atuar como prática discursiva que regula condutas, produz expectativas de desempenho e legitima determinadas formas de racionalidade escolar.

Nesse contexto, a matemática pode ser compreendida como uma tecnologia de poder (Foucault, 2008), na medida em que molda as condutas, organiza os saberes e participa da produção de sujeitos que devem ser adaptáveis, lógicos, racionais e produtivos. Essa atuação se dá, muitas vezes, por meio de efeitos de verdade que fazem parecer natural a presença da matemática como instrumento de emancipação e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que pode estar implicada em processos de normalização.

A ideia de normalização é central para entender como o saber matemático participa da produção de subjetividades. Aqueles que conseguem seguir o ritmo, alcançar os objetivos e demonstrar as competências exigidas tendem a ser valorizados, enquanto outros podem ser posicionados, no interior dessas práticas, como portadores de defasagens ou como não adaptados ao modelo escolar.

Essa compreensão pode ser relacionada às análises de Foucault (2021), especialmente em *Vigiar e Punir*, no qual o autor discute a função classificatória e distributiva dos dispositivos disciplinares e das técnicas de exame, por meio das quais o conhecimento mede, ordena e diferencia os sujeitos. Nesse sentido, a matemática não apenas mede o conhecimento: ela participa de processos de classificação e distribuição dos estudantes (Guse; Detoni, 2023).

Essa função normalizadora também pode ser percebida na forma como os currículos lidam com a contextualização da matemática. Em vez de partir das experiências dos sujeitos e tensionar os saberes escolares, algumas propostas recorrem a situações do cotidiano de maneira estereotipada, associando a matemática a determinadas atividades sociais. Como apontam D'Ambrósio (2019) e Souza e Farias (2023), a etnomatemática propõe uma valorização dos saberes culturais e das práticas locais, não no sentido de adaptar a realidade a matemática escolar, mas de reconhecer a matemática presente nas diferentes formas de vida.

No entanto, quando apropriadas de forma superficial, tais estratégias podem reforçar a ideia de que certos saberes são destinados a determinados grupos sociais, restringindo os horizontes de aprendizagem e as possibilidades de atuação dos sujeitos.

Por outro lado, é preciso considerar também as possibilidades de resistência e de reinvenção da matemática no cotidiano da EJA. A partir das contribuições de Gerdes (1991), é possível vislumbrar uma matemática que dialoga com as culturas locais, que reconhece

tradições matemáticas historicamente marginalizadas e que incorpora elementos culturais como ponto de partida para o fazer matemático dentro e fora da escola.

Dessa forma, é possível pensar o ensino de matemática na EJA como um campo de forças, onde saberes, poderes e subjetividades se entrelaçam e se reorganizam constantemente. Nesse campo, os discursos pedagógicos não apenas transmitem conteúdos, mas também produzem normas, orientam condutas e estabelecem expectativas de desempenho. A matemática, nesse contexto, atua como um saber que organiza os modos de pensar e agir, atravessando a constituição dos sujeitos escolares e suas possibilidades de existência dentro e fora da escola (Foucault, 2006; Lopes; Macedo, 2011).

Ao reconhecer que a matemática escolar participa de processos de produção de sujeitos em dinâmicas de normalização, mas também pode ser ressignificada a partir das experiências dos estudantes, reafirma-se a necessidade de problematizar as propostas curriculares e suas implicações na EJA, sem fixar sentidos únicos ou universais para esse campo.

2.2 A crítica ao sujeito e à verdade: Foucault e a produção de saberes

Ao longo da minha formação como professor de Matemática, foi comum encontrar nos discursos educacionais uma noção naturalizada de que o conhecimento matemático seria neutro, universal e desvinculado de contextos históricos, culturais e sociais. No entanto, com o avanço da formação acadêmica e a aproximação com o pensamento de Michel Foucault, tornou-se possível problematizar tais concepções e perceber como essas "verdades" sobre a Matemática são, na verdade, construções históricas atravessadas por relações de poder e jogos discursivos.

Essa experiência evidencia que aquilo que se apresenta como conhecimento neutro pode ser compreendido como efeito de regimes de verdade, nos termos de Foucault, nos quais determinados saberes se legitimam e passam a orientar práticas e modos de pensar.

Essa tomada de consciência ocorreu, por exemplo, ao perceber que a mesma questão matemática poderia ter sentidos distintos para diferentes sujeitos, dependendo do contexto em que estavam inseridos. Em sala de aula, alguns alunos se conectavam com determinadas situações-problema por reconhecê-las em suas vivências cotidianas, enquanto outros as estranhavam ou rejeitavam, pois estavam alheios àquelas realidades. Essa percepção, ao emergir das interações em sala de aula, contribuiu para compreender que o ensino matemático

opera por meio de escolhas, silenciamentos e imposições, o que refuta a ideia de neutralidade e evidencia sua implicação na produção de sujeitos.

Foucault (2023) entende o indivíduo como um efeito das relações de saber-poder e das práticas discursivas que atravessam a sociedade. Ou seja, os sujeitos não são entidades naturais e acabadas, mas produzidos a partir de discursos que normatizam comportamentos, estabelecem verdades e organizam modos de ser. Deste modo, sujeito não antecede o discurso, mas é constituído por ele, sendo atravessado por práticas que o classificam, nomeiam e conduzem.

Essa perspectiva provocou uma mudança no modo de olhar para a EJA especialmente no que se refere ao lugar ocupado pelos sujeitos dentro dos documentos curriculares. Ao contrário de uma perspectiva essencialista, que tende a produzir os sujeitos da EJA como naturalmente carentes ou atrasados, passa-se a entendê-los como efeitos de discursos e práticas históricas, como problematizado por Foucault (2023) ao discutir os modos de produção dos sujeitos e a normalização das condutas. Essa virada permite reconhecer que as identidades dos sujeitos não são fixas, mas produzidas nas relações de saber e poder que atravessam os currículos e a escola.

Essa leitura também se alinha ao que propõem autores como Lopes (2023), ao investigar como os currículos de Matemática para a EJA são atravessados por prescrições que acabam por desconsiderar as vivências e saberes dos sujeitos, normalizando formas específicas de aprender e ensinar.

Godoy, Gerab e Santos (2021, p. 5) argumentam que

> Ao privilegiar a dimensão formativa dos processos de ensino e aprendizagem da matemática institucionalizada pela educação escolar, contribui-se para que o saber matemático continue sendo visto como descontextualizado, despersonificado e despersonalizado. Ao privilegiar tal dimensão há, naturalmente, o silenciamento das dimensões que evidenciam o conhecimento matemático como uma prática social, carregada de significados, portanto, uma prática de significação discursiva.

Nessa perspectiva, o ensino de matemática ultrapassa sua dimensão técnica, passando a integrar práticas discursivas que participam da produção de sujeitos.

Para Lopes (2023), é preciso perceber como o discurso matemático nos currículos participa da formação de "tipos ideais" de sujeitos escolares, apagando as multiplicidades que atravessam os sujeitos reais. Em consonância, Januário (2012) destaca que, ao tratar o indivíduo da EJA como um "outro" a ser ajustado à lógica do ensino regular, o discurso curricular tende

a cristalizar verdades sobre quem deve ser o estudante da EJA, quais saberes deve possuir e quais comportamentos são considerados adequados.

Ao identificar quem é esse público, podemos entender "[...] três condições, como os 'não crianças', que estão em condições de excluídos das escolas e os membros de determinados grupos culturais" (Oliveira, 1999, p. 60). Fonseca (2020), ainda contribui quando apresenta um contexto de que "[...] estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que acorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude" (Fonseca, 2020, p. 14). Ou seja, é público com vivências e que se põe diante uma produção de sujeitos mediante um currículo, que se constrói como uma verdade, e normatiza a matemática como uma ideia universal.

Foucault nos ajuda a compreender que não existe uma verdade pura a ser alcançada, mas sim um conjunto de verdades produzidas historicamente, em meio a disputas e relações de poder (Foucault, 2008). Isso tem consequências diretas para a leitura dos currículos da EJA, pois implica dizer que as proposições ali contidas não são neutras, mas resultados de jogos discursivos que organizam os saberes e as condutas dos sujeitos.

É possível entender o currículo como uma prática de poder, que tem a condição de selecionar o que deve ser aprendido e, por consequência, produzir sujeitos com esses saberes selecionados. Definindo quando, quem e como deve ser esse processo. No caso da EJA, isso se agrava pela tendência de adaptar o ensino regular à modalidade, comprimindo conteúdos, acelerando processos e desconsiderando as trajetórias de vida dos estudantes.

A crítica foucaultiana à verdade e ao sujeito, portanto, permite tensionar os modos como os saberes matemáticos têm sido mobilizados para produzir certos sujeitos na EJA. Ao identificar a Matemática como um saber que não apenas ensina cálculos, mas também disciplina, hierarquiza e regula condutas, abre-se um campo de investigação para compreender como esses discursos operam no interior dos documentos curriculares.

Oliveira e Bitencourt (2015) apontam que é recorrente a percepção de que o ensino da Matemática na EJA é atravessado por dificuldades que vão além dos conteúdos, estando relacionadas a uma estrutura que pouco dialoga com as experiências e subjetividades dos sujeitos.

Dessa forma, torna-se possível pensar que os saberes ensinados na escola, inclusive a Matemática, podem ser atravessados por relações de poder (Guse; Detoni, 2023). Não há neutralidade na seleção de conteúdos, nem na forma como são apresentados. A prática

curricular é, nesse sentido, uma forma de governar os corpos e as condutas, produzindo sujeitos que correspondam às normas escolares e sociais vigentes.

É nesse horizonte que a pesquisa se insere: no desejo de compreender como os currículos da EJA no estado da Bahia constroe verdades sobre a Matemática e sobre os sujeitos que dela se aproximam, contribuindo para uma formação ajustada às expectativas de produtividade, eficiência e adaptação social.

É nesse horizonte que a pesquisa se insere: no desejo de compreender como os currículos da EJA no estado da Bahia produzem verdades sobre a Matemática e sobre os sujeitos que dela se aproximam, contribuindo para a formação de determinados modos de ser sujeito. Trata-se, portanto, de analisar como esses discursos não apenas organizam o ensino, mas participam da condução das condutas, definindo possibilidades de existência e limites de atuação para os sujeitos no interior e para além do espaço escolar.

2.3 O currículo como tecnologia de governo: dispositivos, normatividade e conduta

Antes de compreender o currículo como uma tecnologia de governo, é necessário situá-lo como um campo teórico e político em disputa. Longe de ser uma simples organização de conteúdo ou um instrumento técnico de ensino, o currículo pode ser entendido como uma prática social e discursiva, atravessada por relações de poder, saber e produção de subjetividades (Lopes; Macedo, 2011). Nessa perspectiva, o currículo não apenas seleciona conhecimentos, mas também participa da constituição de modos de pensar, agir e ser no interior das instituições escolares.

A concepção de currículo adotada nesta pesquisa parte da compreensão de que ele não se limita a um roteiro pedagógico ou a uma organização técnica de conteúdos, mas se configura como uma tecnologia de governo, um conjunto de dispositivos que atua sobre os corpos, os saberes e as condutas dos sujeitos.

O conceito de "dispositivo", em Foucault (2023), refere-se ao arranjo heterogêneo de discursos, normas, instituições, leis e práticas pedagógicas que visam conduzir os sujeitos a determinados modos de ser e agir. Um dispositivo não é apenas um instrumento de controle, mas uma rede estratégica que articula saberes e poderes para produzir efeitos de verdade, subjetivação e normalização.

Essa rede atua sobre os sujeitos não apenas pela imposição direta, mas por meio de mecanismos mais sutis, que moldam comportamentos e formas de pensar a partir daquilo que

se apresenta como desejável, legítimo ou possível. No caso da EJA, os discursos de inclusão ganham centralidade nesse dispositivo, operando como mecanismos de controle e normalização ao mesmo tempo em que se anunciam como garantia de direitos.

Assim, não apenas oferece acesso à escolarização, mas conforma um tipo específico de sujeito, ajustável às lógicas de produtividade e desempenho requeridas pelo mercado de trabalho e legitimadas pelos discursos da racionalidade educacional neoliberal, que valoriza a eficiência, a adaptação a regras e a resolução pragmática de problemas (Lopes; Macedo, 2011). Nesse processo, o currículo atua como operador de normalização, promovendo a adequação dos sujeitos a parâmetros considerados desejáveis sob a ótica de uma ordem social dominante.

No ensino de Matemática, essa atuação se intensifica. A disciplina, quando vinculada a um modelo de contextualização funcionalista, que reduz a matemática escolar a aplicações utilitárias e imediatas, associadas ao mundo do trabalho e a tarefas pragmáticas, muitas vezes reproduz padrões que limitam o pensamento crítico e reduzem a experiência dos sujeitos a situações pragmáticas e previsíveis.

Como dispositivo, o currículo opera como uma estratégia que atravessa saberes e poderes. Para Foucault (2023), o dispositivo é uma espécie, digamos. de formação que, em um dado momento histórico, teve como função responder a uma urgência, e que reúne discursos, instituições, leis, medidas regulamentares, enunciados científicos, sendo marcado por relações de poder-saber que atravessam os corpos e organizam modos de conduta.ao definir competências, selecionar conteúdos e estabelecer critérios de avaliação, age sobre os corpos e condutas, não apenas transmitindo um saber, mas direcionando a formação de sujeitos segundo finalidades normativas.

Em entrevista publicada em *Microfísica do Poder*, Foucault (2004, p. 246) define o dispositivo como:

> Está sempre inscrito um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: **estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles** [...]. O que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a epistémè. Ou melhor, que a epistémè é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos (Foucault, 2004, p. 246, grifos nossos).

Assim, a matemática deixa de ser uma possibilidade de leitura plural do mundo para funcionar como operador de inclusão/exclusão, reforçando papéis e trajetórias desejadas institucionalmente. Na EJA por exemplo, esse dispositivo se materializa por meio das políticas

públicas, das legislações específicas e, de modo particular, dos documentos curriculares, que operam como peças centrais na gestão dos sujeitos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que a EJA deve se voltar àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos. Essa definição legal, embora importante como política de garantia de direitos, carrega em si um discurso que associa a EJA à compensação, à aceleração e à adaptação, orientando a forma como os currículos são organizados.

Essa perspectiva normativa, ao reforçar uma concepção de EJA voltada à recuperação de trajetórias escolares interrompidas, frequentemente desconsidera a diversidade dos sujeitos que a compõem e sustenta práticas educacionais que tendem à padronização dos saberes e competências. Como apontam Balasch e Freitas (2018, p. 65), "romper com práticas homogeneizadoras faz-se necessário para que a escola possa se tornar espaço de interação de identidades culturais distintas". Tal crítica aponta para a necessidade de repensar os currículos da EJA, que, ao privilegiarem determinadas competências e habilidades, silenciam experiências, histórias e formas de saber que não se encaixam no modelo hegemônico de ensino regular.

Essa lógica de governo se intensifica quando se observa o lugar da Matemática nos currículos da EJA, na qual, há uma insistência em conteúdos tradicionalmente escolarizados, descolados da realidade dos estudantes e alinhados à ideia de formação para o trabalho. Godoy, Gerab e Santos (2021, p. 5) chamam atenção para o fato de que se espera que o professor de Matemática "apenas ensine e discuta conteúdos associados à transposição didática da matemática acadêmica e nada além disso". Tal postura ignora as possibilidades de aproximação entre o conhecimento matemático e as vivências culturais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que reforça a autoridade da Matemática como saber legítimo e incontestável.

O exercício do poder nos currículos se revela, portanto, na seleção e na hierarquização dos saberes, pois quando se seleciona e privilegia certo tipo de conhecimento em detrimento de outro, bem como ao se destacar uma determinada identidade ou subjetividade, se exercita o poder" (Godoy; Gerab; Santos, 2021, p. 5). Nesta perspectiva, o currículo é compreendido como um artefato político que governa as condutas ao prescrever o que é válido conhecer, como se deve aprender e quem é o indivíduo ideal para cada modalidade de ensino.

A Matemática, nesse contexto, atua como uma tecnologia de normalização, classificando e distribuindo os estudantes conforme seu desempenho, raciocínio lógico e capacidade de abstração.

A crítica ao mito da neutralidade do saber matemático é fundamental nesse processo. Como afirma Giraldo (2021, p. 7), "não significa banir dos currículos conhecimentos rotulados como eurocêntricos, ou superficializar esses conhecimentos, mas sim situá-los em outra perspectiva política, que desnaturalize seus lugares de universalidade". É preciso, portanto, colocar em tensão os discursos que apresentam a Matemática como universal, abstrata e técnica, e refletir sobre como essas características são mobilizadas nos currículos da EJA para produzir sujeitos produtivos, adaptáveis e eficientes.

Esse processo é reforçado por mecanismos de avaliação e controle que, ao medirem o desempenho matemático dos estudantes, contribuem para a sua classificação em categorias que valorizam determinados tipos de resposta. Essa lógica, frequentemente associada a uma perspectiva meritocrática, tende a desconsiderar as desigualdades históricas e sociais que atravessam os sujeitos da EJA, pautando-se em critérios de rendimento escolar tradicionalmente estabelecidos.

No caso da matemática, esses mecanismos operam como dispositivos que não apenas medem, mas também regulam condutas e expectativas, estabelecendo padrões de normalidade escolar. Assim, o desempenho deixa de ser apenas um indicativo de aprendizagem para se tornar um parâmetro de conformidade às normas curriculares. Tal movimento pode ser interpretado, à luz de Foucault (2023), como uma forma de governamentalidade, que atua por meio da avaliação para produzir sujeitos ajustados aos objetivos institucionais da escolarização.

Marsico (2018, p. 67) aponta que "disciplinas acadêmicas e escolares transformam o conhecimento científico em categorias conceituais que, junto ao conhecimento pedagógico, se adaptam às questões escolares e, nesse movimento, produzem estratégias de regulação das subjetividades". Em outras palavras, o currículo matemático na EJA não apenas organiza conteúdos, mas participa ativamente da produção de formas de vida escolares específicas, nas quais os sujeitos são moldados segundo expectativas normativas.

Fonseca (2007) chama atenção para o fato de que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, os estudantes da EJA não rejeitam a Matemática em si, mas sim os modos como ela lhes é apresentada: "jamais escutei de um aluno ou uma aluna algo como: 'eu acho que a gente não devia aprender Matemática'. Já escutei que ela é 'difícil', 'chata', 'teimosa', 'abstrata', 'irracional', mas jamais que ela fosse 'dispensável'" (p. 75). Essa constatação reforça a necessidade de repensar os currículos, não apenas em termos de conteúdos, mas como dispositivos que governam subjetividades e moldam o que se espera de um estudante da EJA.

Portanto, compreender o currículo como tecnologia de governo é reconhecer que ele atua para além da organização do ensino: ele opera na condução das condutas, na produção de subjetividades e na exclusão de saberes outros.

A Matemática, nesse processo, deixa de ser apenas um conteúdo disciplinar e passa a funcionar como um instrumento de normalização e controle. A pesquisa, ao investigar o discurso curricular da EJA no estado da Bahia, busca evidenciar como essas tecnologias atuam, que verdades produzem e quais sujeitos são convocados a existir nos moldes do que é considerado educacionalmente válido.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: pesquisa qualitativa e análise discursiva

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e encontra-se ancorada em uma perspectiva pós-estruturalista, a qual compreende que os fenômenos educacionais não podem ser explicados por verdades universais ou categorias fixas, mas devem ser analisados em sua complexidade e multiplicidade. Para tanto, entendemos que "ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes" (Corazza, 2001, p. 9).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, tendo como objeto de análise os documentos curriculares da EJA no estado da Bahia, com foco na etapa final da Educação Básica e no componente curricular de matemática.

A partir dessa abordagem, o objetivo não é buscar respostas definitivas ou conclusões generalizáveis, mas problematizar os modos como os discursos sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e o ensino da matemática são produzidos e tomados como naturais.

Como destaca Corazza (2002), o pesquisador pós-estruturalista se dedica a compreender como certos modos de pensar e agir se tornam dominantes e quais subjetividades são produzidas por esses modos. Aqui, entende-se subjetividades não como expressões de uma essência interior, mas como efeitos de práticas discursivas e relações de poder, nos termos sugeridos por Michel Foucault.

Com este pensamento, vamos além do pensar que o indivíduo tem uma essência interna, uma verdade profunda e que a subjetividade seria isto, o que vem de dentro, mas, sustentados na ideia de que o indivíduo é um efeito do poder, e também o elemento de sua articulação Foucault (2023). Entendemos que o "eu", "identidade" ou "subjetividade" é resultado de uma formação ao longo do tempo, por meio de experiências, normas, discursos e tantos outros atravessamentos. Por exemplo, quando o currículo da EJA enfatiza que o educando precisa ser "autônomo, cidadão, produtivo", ele não está só descrevendo; ele está produzindo modos de ser, está moldando como esse educando deve agir, pensar e se comportar.

Como pesquisador formado em Licenciatura em Matemática, a escolha dessa abordagem metodológica também se justifica pelo desejo de compreender o ensino da matemática para além de sua dimensão técnica ou instrumental. Essa aproximação teórica não é isenta de desafios, sobretudo por se tratar de uma perspectiva distante das abordagens mais comuns no campo da Matemática.

No entanto, é justamente essa distância que permite construir um olhar crítico, que estranha o familiar, e que busca compreender os sentidos curriculares da matemática como produções históricas, e não como verdades técnicas neutras. Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa, sobretudo em suas abordagens crítica e interpretativa, tem como objetivo explorar os significados que emergem das práticas sociais, rejeitando a ideia de neutralidade e a busca por verdades universais.

Para realizar essa problematização, o pensamento de Michel Foucault oferece um importante aporte teórico. Seus estudos permitem compreender como os discursos produzem verdades, regulam comportamentos e moldam formas de vida. Ao tratarmos o currículo como um dispositivo, um arranjo de saberes, práticas, instituições e normas que atuam conjuntamente para regular condutas e produzir efeitos de verdade, o que nos possibilita pensar o ensino da matemática como uma tecnologia de poder (Foucault, 2023).

Isso significa entendê-lo como um saber escolar que organiza comportamentos, orienta modos de pensar e legitima certas formas de racionalidade, como a lógica, a objetividade e a eficácia, valorizadas socialmente. Essa perspectiva desloca a análise do "o que ensinar" para o "como e para que ensinar", revelando as implicações políticas que atravessam o campo educacional.

Esses encaminhamentos não apenas valorizam experiências de vida e práticas culturais, como também desafiam a matemática a operar como ferramenta de leitura crítica do mundo, sem desconsiderar os efeitos de verdade e os dispositivos de normalização que a atravessam. Ao invés de apenas ajustar o estudante à disciplina, abre-se a possibilidade de que a matemática seja ressignificada a partir da escuta, da mediação e da dialogicidade que caracterizam a EJA.

Como aponta Campesato (2021), a escola da EJA é atravessada por encontros entre saberes diversos, o saber acadêmico, o saber docente e os saberes da vida dos estudantes que, ao se tensionarem, produzem experiências curriculares singulares, muitas vezes invisibilizadas pelas prescrições oficiais. No contexto baiano, essas experiências adquirem contornos próprios, influenciados pelas trajetórias de vida dos sujeitos, pelos movimentos sociais, pelas desigualdades estruturais e pelas estratégias de reinvenção presentes no cotidiano escolar.

Assim, compreender os sentidos atribuídos ao ensino da matemática na EJA requer atenção às articulações entre discurso oficial e práticas culturais, entre currículo prescrito e currículo vivido, entre norma e invenção.

Entre os diversos conceitos que atravessam a obra foucaultiana, aqueles que mais me instigam dizem respeito à articulação entre saber e poder. Foucault (2023) compreende que os discursos produzem efeitos de verdade e organizam formas de perceber, agir e ser. Isso me

levou a desconfiar da ideia de que o currículo é apenas um documento técnico ou neutro. No caso da EJA, as propostas curriculares vêm carregadas de enunciados que definem o que é ser um "bom educando", quais saberes são valorizados e que tipo de matemática deve ser ensinada.

Para tanto, a arqueologia permite desnaturalizar os discursos atuais, perguntando: como chegamos a isso? Já a genealogia se interessa pelos conflitos, rupturas, exclusões e silenciamentos que contribuíram para a construção das verdades que hoje parecem evidentes. Não se trata de buscar a origem ou o sentido oculto dos documentos, mas de investigar como determinados saberes foram estabilizados como verdadeiros, enquanto outros foram marginalizados. A opção por uma análise arqueogenealógica dos documentos curriculares se deve à potência desse enfoque em problematizar o presente.

A análise empreendida nesta pesquisa inspira-se na perspectiva arqueogenealógica proposta por Michel Foucault. Tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de interrogar as propostas curriculares da EJA para além de seus conteúdos aparentes, buscando compreender os discursos que nelas se consolidam como verdades sobre o ensino de matemática e sobre os sujeitos que dela participam. A arqueogenealogia permite evidenciar que o currículo, longe de ser neutro ou puramente técnico, carrega marcas históricas de disputas, exclusões e normatividades que produzem determinadas formas de ver, pensar e conduzir os sujeitos da EJA.

Essa perspectiva, conforme argumentam Neves e Gregolin (2021), articula dois movimentos complementares: a crítica e a genealogia. A crítica, por sua vez, busca revelar os sistemas que ordenam e recobrem os discursos, suas regularidades, exclusões e silenciamentos. Já o movimento genealógico propõe esquadrinhar a emergência dos discursos e seus vínculos com as relações de saber-poder, permitindo compreender como determinados modos de dizer sobre a matemática e sobre os sujeitos da EJA se estabilizam como verdades inquestionáveis.

Dessa forma, os documentos curriculares analisados não são tomados como repositórios de conteúdos, mas como arquivos que materializam disputas históricas em torno da educação matemática na EJA. Interessa aqui compreender como tais documentos operam, discursivamente, a produção de sujeitos considerados aptos, críticos, produtivos, sujeitos que, por meio do domínio de determinados saberes matemáticos, são moldados para responder a certas expectativas sociais, políticas e econômicas.

Assim, ao adotar uma postura inspirada na arqueogenealogia, esta pesquisa não busca propor soluções ou modelos curriculares, mas tensionar os modos pelos quais o currículo e a matemática atuam como tecnologias de governo, moldando subjetividades e naturalizando práticas escolares que classificam, hierarquizam e normalizam os sujeitos.

Ao privilegiar o plano dos discursos e não o levantamento empírico dos efeitos dessas práticas, o foco recai sobre os modos como o currículo produz verdades e subjetividades no campo da EJA. A matemática, nesse cenário, é interrogada como uma tecnologia que governa, classifica e organiza as condutas dos sujeitos, mais do que como um saber puramente técnico ou neutro. Trata-se, portanto, de evidenciar os jogos de poder que atravessam o currículo, para que se possa desnaturalizar os discursos que o sustentam e abrir espaço para outras possibilidades de pensar a matemática na EJA.

A partir disso, a análise propõe-se a investigar os discursos presentes na proposta curricular da EJA no estado da Bahia, com foco na forma como a matemática é organizada e nos efeitos que esses discursos produzem sobre os sujeitos. Essa abordagem não pretende oferecer respostas conclusivas, mas levantar questões, provocar deslocamentos e contribuir para uma leitura mais crítica dos currículos e do papel que a matemática desempenha na EJA.

O corpus desta pesquisa é composto pela proposta curricular da EJA da etapa final da Educação Básica (equivalente ao Ensino Médio) no Estado da Bahia, bem como, servirá de apoio à análise, todo material que é fornecido pelo estado afim de orientar o trabalho pedagógico.

O foco nessa etapa justifica-se pela ênfase que os documentos costumam dar à formação voltada ao mundo do trabalho, ao desempenho e à racionalidade prática. Como destaca Freitas (2013), o currículo da EJA, especialmente na matemática, opera frequentemente com uma lógica de competências que naturaliza determinadas formas de pensar, agir e aprender, legitimando certos modos de existência.

Considerando, contudo, que esse documento se insere em um conjunto mais amplo de normativas que orientam a organização da modalidade, mobilizam-se também, de forma complementar, as Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, que dispõem sobre a reestruturação e atualização das diretrizes operacionais da EJA no estado. Tais documentos não se configuram como objeto direto de análise, mas são acionados como elementos que contribuem para a compreensão do contexto de produção, organização e funcionamento da proposta curricular, permitindo tensionar e ampliar a leitura dos discursos nela presentes.

A presente investigação adota a análise documental como procedimento metodológico central, considerando a natureza do objeto empírico: o documento curricular oficial da EJA na etapa final da Educação Básica, elaborados pela a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Esse documento não é aqui tomado como repositório neutro de informações ou prescrições pedagógicas. Pelo contrário, é compreendido como artefatos político-discursivos, produtor de verdades e subjetividades, e, nesse sentido, tratado como instrumento normativo de governo,

tal como propõe a perspectiva foucaultiana.

O interesse da pesquisa não reside apenas em descrever os conteúdos ou mapear competências e habilidades, mas sobretudo em problematizar os discursos que atravessam o ensino de matemática na EJA, buscando tensionar os modos como esses discursos consolidam determinados modos de ser, saber e agir. Nesse sentido, o documento curricular é compreendido como dispositivos (Foucault, 2008), nos quais se articulam saberes, poderes e práticas que moldam condutas e produzem sujeitos considerados aptos a ocupar posições sociais específicas. Trata-se, portanto, de uma análise que ultrapassa a dimensão técnica, centrando-se naquilo que os documentos revelam e silenciam sobre os sujeitos da EJA e sobre os usos da matemática como tecnologia de normalização.

Inspirada na análise arqueogenealógica (Neves; Gregolin, 2021; Veiga-Neto, 2016), a leitura documental propõe uma abordagem crítica e histórica, ao investigar os procedimentos discursivos e não discursivos que organizam, autorizam e legitimam o que se pode dizer e ensinar como matemática para jovens e adultos. A dimensão arqueológica permite observar as regularidades, rupturas e exclusões que constituem os enunciados presentes nos documentos, enquanto a dimensão genealógica se debruça sobre os efeitos de verdade e os mecanismos de poder que os sustentam. A análise, portanto, não busca linearidade, causalidade ou origens fixas, mas sim as condições de emergência e funcionamento desses discursos.

Nesse movimento, a análise documental encontra consonância com os estudos de Cellard (2008), Zacchi (2001), Lüdke e André (1986), que defendem uma leitura crítica dos documentos como expressões de disputas, normatizações e jogos de poder. Ainda que os documentos curriculares não configurem, por si, políticas públicas diretas, estas mais relacionadas a aspectos como acesso, permanência e financiamento, é possível compreendê-los como documentos normativos, que orientam as práticas docentes e os modos de ensinar e avaliar, incidindo diretamente sobre os modos de subjetivação dos estudantes da EJA.

A proposta aqui, portanto, é interrogar o documento curricular, sem reduzi-los a modelo a ser seguido ou denunciado, mas tratando-o como textos vivos, atravessados por múltiplas intenções e efeitos. Ao analisar como o ensino de matemática é proposto, organizado e justificado nesses materiais, espera-se identificar pontos de tensão, convergências, e também elementos que possam ser colocados em reflexão, contribuindo para a elaboração de propostas futuras que escapem das armadilhas normativas e abracem a complexidade dos sujeitos da EJA.

A escolha do documento recai sobre a versão mais recente disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por se tratar do material atualmente vigente e que orienta as práticas pedagógicas na modalidade EJA no estado.

É importante destacar que esta pesquisa não adota a BNCC como referência normativa para a análise. Ao contrário, entende que a EJA possui características próprias que não podem ser reduzidas às estruturas curriculares pensadas para o ensino regular. Como argumenta Lopes (2023), a imposição de matrizes prescritivas universais tende a apagar as experiências culturais e os saberes produzidos pelos próprios sujeitos da EJA, promovendo uma forma de controle pedagógico mais do que de reconhecimento da diversidade.

A escolha da Bahia, deve-se tanto à sua importância política e cultural quanto aos desafios educacionais ainda enfrentados. O acesso a esses documentos se deu por meio de buscas realizadas no Google, com direcionamento específico para o portal oficial da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. A estratégia adotada visou garantir a obtenção da versão mais atual em exercício da proposta curricular.

A Bahia, além da proposta curricular oficial vigente, foi possível identificar a presença de cadernos de orientação pedagógica desenvolvidos no âmbito do programa "EJA em Movimento", que foram distribuídos aos educadores como parte da Jornada Pedagógica de 2025. Esses cadernos funcionam como materiais complementares que, embora não substituam a proposta curricular, indicam práticas e orientações vinculadas à implementação dos conteúdos no cotidiano escolar. Deste modo, também esses cadernos, poderão contribuir d forma significativa para a nossa análise, sendo inseridos também dentre o material identificado e acessado.

A leitura do documento curricular e material pedagógico norteador, selecionados partiu do entendimento de que esses textos não são neutros ou apenas técnicos, mas carregam sentidos, finalidades e expectativas sobre os sujeitos que a escola deve formar. Por isso, não se tratou apenas de verificar conteúdos prescritos ou estruturas organizacionais, mas de observar o que esses documentos fazem funcionar como verdade sobre a EJA e, em particular, sobre o ensino de matemática.

Com o intuito de compreender como os discursos curriculares da EJA mobilizam o ensino de matemática na etapa final da Educação Básica, foi necessário estabelecer critérios analíticos que orientassem a leitura dos documentos selecionados. Esses critérios foram definidos com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos adotados, de modo a permitir uma aproximação crítica às formas de organização curricular, às finalidades atribuídas à matemática e à constituição dos sujeitos visados por essas propostas.

O primeiro critério adotado foi a delimitação das seções a serem analisadas. Em todos os documentos, priorizou-se a leitura da apresentação, da justificativa da proposta curricular, das orientações gerais para a EJA (quando presentes) e, dentro da organização curricular, o

foco recaiu exclusivamente sobre o componente de matemática.

Durante a leitura, buscou-se atentar para a forma como a EJA é caracterizada, como os sujeitos que frequentam essa modalidade são descritos, que propósitos são atribuídos à escolarização, e quais finalidades aparecem associadas ao ensino de matemática. Também se observou a linguagem utilizada para referir-se à matemática e aos seus 'usos sociais', à formação para o trabalho e à cidadania, tomando esses elementos como indicativos relevantes para a análise dos discursos presentes nos documentos.

Além disso, foi dada atenção à forma como o documento se organiza: se há ênfase em competências e habilidades, se a matemática aparece com função instrumental ou formativa, se há menções a contextos locais ou culturais, e como são descritas as expectativas em relação à aprendizagem. Mesmo elementos aparentemente "técnicos", como carga horária, número de etapas, forma de avaliação foram lidos como parte de um jogo de saber-poder que produz modos de conduzir os estudantes e de definir o que é considerado válido no processo de escolarização.

A leitura foi feita de forma contínua, com anotações marginais e grifos que possibilitaram, posteriormente, a seleção dos fragmentos discursivos a serem analisados no capítulo seguinte. Esses fragmentos não foram definidos previamente, mas serão escolhidos com base nos efeitos de sentido que produzem, nas repetições, nas omissões e nos deslocamentos discursivos identificados.

Com isso, não se pretende esgotar os documentos ou reduzir sua leitura a categorias fixas. O objetivo é construir uma análise que permita problematizar como a matemática se articula a processos de normalização e governamentalidade, contribuindo para a produção de subjetividades no contexto da EJA.

A seleção dos fragmentos que serão analisados no capítulo seguinte não obedece a critérios de representatividade estatística ou frequência de ocorrência. O foco, neste trabalho, está nos efeitos de verdade produzidos pelos discursos, ou seja, na forma como certas ideias sobre o indivíduo da EJA e sobre o ensino de matemática são tornadas legítimas, naturais e desejáveis.

Serão destacados, portanto, trechos que evidenciem os modos de enunciação sobre a EJA e o ensino de matemática, especialmente aqueles que mais explicitam os sentidos atribuídos aos sujeitos, às finalidades da escolarização e à matemática escolar. A seleção será orientada pela recorrência de termos e construções discursivas que remetam à formação de sujeitos produtivos, à inserção no mundo do trabalho, à cidadania e à resolução de problemas, categorias que emergem da leitura e se articulam aos conceitos foucaultianos mobilizados nesta

pesquisa.

Também foram observados as ausências e os silêncios: o que os documentos deixam de dizer sobre a diversidade dos sujeitos, sobre os saberes locais, sobre a matemática como experiência cultural e histórica. Como sugere Foucault (2014), o silêncio não é o oposto do discurso, mas uma de suas formas, e pode ser igualmente produtivo na constituição das normas, dos sentidos e das exclusões.

A análise desses fragmentos será feita a partir de uma perspectiva arqueogenealógica, buscando desnaturalizar as verdades ali produzidas e interrogar os jogos de saber-poder que atravessam o currículo e seus enunciados.

A análise dos documentos curriculares da EJA na etapa final da Educação Básica, no estado da Bahia, será conduzida a partir de uma perspectiva teórico-metodológica inspirada nos estudos de Michel Foucault. Essa escolha não parte de um domínio pleno das obras foucaultianas, mas de um movimento formativo em andamento, no qual a teoria é convocada como ferramenta de problematização, e não como lente fechada ou sistema interpretativo totalizante. Ao longo da pesquisa, tais conceitos, já discutidos anteriormente, operam como ferramentas analíticas que possibilitam interrogar os textos curriculares não pelo que representam, mas pelo que fazem funcionar como verdade no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com ênfase no ensino de matemática.

Ao longo da pesquisa, esses conceitos funcionarão como operadores analíticos que possibilitam interrogar os textos curriculares não pelo que representam, mas pelo que fazem funcionar como verdade no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com ênfase no ensino de matemática.

A leitura dos documentos será organizada em dois grandes blocos. O primeiro examina como cada proposta curricular apresenta a EJA enquanto modalidade: sua concepção, seus objetivos, sua linguagem e seus princípios orientadores. O segundo se volta especificamente para o componente curricular da matemática, destacando como os conteúdos são organizados, quais competências são priorizadas e que finalidades são atribuídas ao ensino da disciplina. Essa estrutura visa atender à questão de pesquisa central, que interroga de que modo os discursos presentes nas propostas curriculares produzem sujeitos específicos por meio de práticas e saberes que se articulam a formas de governar, permitindo explorar com mais nitidez as zonas de repetição, deslocamento, silenciamento e tensão nos textos analisados.

A partir da leitura dos documentos, a análise buscará identificar enunciados, regularidades, deslocamentos e silenciamentos presentes nos discursos sobre o ensino de matemática na EJA. Primeiramente, serão investigados os saberes legitimados no ensino de

matemática, buscando compreender que verdades são fabricadas sobre o conhecimento matemático e quais epistemologias são ignoradas ou desqualificadas.

Em seguida, será problematizada a articulação entre matemática e determinados fins sociais: cidadania, empregabilidade, eficiência, desempenho, controle ou emancipação. Quais qualidades ou condutas são esperadas dos sujeitos da EJA? Como o componente curricular é mobilizado para normatizar trajetórias, organizar comportamentos ou alinhar os estudantes a determinadas expectativas sociais e econômicas?

A análise também se orientará pelas seguintes perguntas, derivadas dos objetivos da pesquisa: Que formas de individuação são produzidas nos discursos sobre matemática? Quais os efeitos de verdade que atravessam os textos? O que é silenciado nos documentos? Que experiências, práticas ou saberes são invisibilizados? Há repetições significativas entre os estados? Existem deslocamentos ou singularidades que escapam à norma e configuram resistências?

Ainda que os conceitos de subjetivação e governamentalidade estejam em processo de compreensão mais profunda, a pesquisa já se coloca provocada por eles. Ao observar como os documentos constroem modelos desejáveis de conduta, como autonomia, raciocínio lógico, produtividade, capacidade de resolver problemas, interessa problematizar como esses padrões se alinham a formas de governo das condutas, nas quais o indivíduo da EJA é convocado a se ajustar, se reinventar ou mesmo se submeter às normas de um currículo geralmente adaptado do ensino regular.

Nesse processo, a matemática aparece muitas vezes como uma tecnologia de poder, capaz de organizar experiências, regular comportamentos e definir valores como o que é “útil”, “necessário” ou “desejável” para esses estudantes.

A escolha por uma narrativa ensaística sem pretensões de categorias fixas ou classificações definitivas, se ancora no entendimento de que a pesquisa não visa oferecer respostas conclusivas, mas abrir espaços de reflexão. Assim, os fragmentos selecionados dos documentos serão articulados diretamente aos conceitos discutidos, buscando tensionar o que é dito e o que permanece não dito.

Não se trata de quantificar repetições ou medir a presença de determinadas palavras, mas de localizar estratégias discursivas que operam na produção de determinadas verdades sobre a EJA e sobre o ensino de matemática. Como alerta Foucault (2008), as práticas discursivas não são apenas formas de nomear, mas modos de constituir realidades, ordenar saberes e regular condutas.

Essa leitura crítica permitirá reconhecer não apenas o que os documentos prescrevem,

mas também o que deixam escapar: fissuras, ambiguidades, resistências, deslocamentos. Afinal, como lembra Foucault (2008), “onde há poder, há resistência”. E é justamente na fricção entre o que se normatiza e o que escapa que esta pesquisa se ancora para compreender de que forma o currículo estadual da EJA na Bahia participa da produção de sujeitos e subjetividades por meio do ensino de matemática.

Embora esta pesquisa não envolva diretamente professores da EJA ou observações de práticas pedagógicas em sala de aula, essa delimitação metodológica se justifica pela necessidade de compreender, antes de tudo, as estruturas que orientam essas práticas. Dada a duração do mestrado e a complexidade dos temas abordados, optou-se por uma análise que se debruça sobre o documento curricular da EJA no Estado da Bahia, com foco específico no ensino de matemática.

Dada a delimitação do objeto empírico, optou-se por realizar uma leitura atenta da proposta curricular da EJA no estado da Bahia, com foco específico no componente de matemática. Para garantir maior sistematização da análise, foram definidos critérios que orientaram a seleção e a leitura dos trechos considerados mais relevantes, especialmente no que se refere à apresentação da proposta, às justificativas da EJA, às orientações gerais (quando presentes) e à organização curricular destinada ao ensino de matemática.

Reconhece-se, portanto, o limite de não dialogar com sujeitos empíricos, mas compreende-se que tal escolha permite um aprofundamento mais denso sobre os discursos que operam nos textos curriculares, o que amplia a potência da pesquisa. Mais do que julgar os documentos como adequados ou não, trata-se de abrir possibilidades de leitura, apontar deslocamentos e problematizar os efeitos de verdade que produzem sujeitos da EJA a partir de certas racionalidades matemáticas.

Ao visibilizar as normas que silenciam experiências, padronizam condutas e subordinam saberes, esta pesquisa pretende contribuir para um novo olhar sobre o currículo, sobre a matemática e sobre o indivíduo da EJA, provocando reflexões que possam sustentar futuras reformulações mais sensíveis à diversidade dos sujeitos e aos princípios de uma educação ao longo da vida.

4. A PROPOSTA CURRICULAR DA EJA NO ESTADO DA BAHIA: um panorama descritivo

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama descritivo da Organização Curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), elaborada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia no ano de 2022, com foco específico na etapa final da Educação Básica, correspondente ao Ensino Médio da EJA. A intenção é contextualizar o documento a partir de sua materialidade, de sua estrutura organizacional e da forma como o componente curricular de Matemática é inserido e organizado no currículo, sem proceder, neste momento, a interpretações de natureza analítica ou crítica**.**

O movimento descritivo aqui empreendido busca situar o leitor no território institucional, político e curricular no qual a proposta se inscreve, oferecendo um quadro contextual que servirá de base para as análises discursivas desenvolvidas nos capítulos posteriores. Para tanto, apresenta-se inicialmente um panorama educacional do estado da Bahia, seguido da caracterização da modalidade EJA no território baiano, da descrição dos aspectos institucionais e formais do documento curricular, do detalhamento da organização do Segmento III e, por fim, da inserção da Matemática nesse contexto.

O estado da Bahia apresenta um cenário educacional marcado por números expressivos e desafios históricos. De acordo com dados divulgados pelo movimento Todos pela Educação em janeiro de 2023, a taxa de conclusão do ensino médio até os 19 anos no estado é de 57,8%, posicionando a Bahia na 22ª colocação entre as unidades federativas brasileiras. O estado contabiliza aproximadamente 3,4 milhões de matrículas na educação básica, das quais cerca de 776,5 mil pertencem à rede estadual, sendo esta responsável por aproximadamente 97% da oferta do ensino médio no território baiano.

No que se refere aos indicadores de desempenho, a Bahia registrou nota 3,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021. Considerando a série histórica entre 2005 e 2019, o estado ocupou a 24ª posição nacional no ensino médio, com média inferior à média nacional. Em termos de proficiência, a média estadual foi de 716 pontos, enquanto a média nacional alcançou 734,3 pontos.

No âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, dados recentes indicam que a modalidade está presente em 412 municípios baianos, com aproximadamente 106 mil estudantes matriculados, representando um crescimento de 15% segundo informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. O Resumo Técnico do Inep (2021) aponta que 91,4% dos estudantes da EJA no estado se autodeclaram pretos ou pardos, sendo a maior

concentração de matrículas registrada na faixa etária entre 20 e 29 anos. Observa-se ainda a predominância do público feminino a partir dos 30 anos de idade.

Esses dados evidenciam a relevância da EJA no contexto educacional baiano e reforçam a necessidade de compreender os documentos curriculares que orientam essa modalidade, especialmente no que diz respeito à etapa final da Educação Básica.

A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos – 2022 foi elaborada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia durante o governo de Rui Costa dos Santos, tendo como Secretário da Educação em exercício Danilo de Melo Souza. No período de elaboração do documento, a estrutura administrativa da Secretaria contava com a Superintendência de Políticas para a Educação Básica, sob responsabilidade de Manoel Vicente da Silva Calazans, e com a Diretoria de Educação e suas Modalidades, coordenada por Iara Martins Ico Souza. A Coordenação de Jovens e Adultos esteve sob responsabilidade de Isadora Silva Santos Sampaio.

Embora o documento esteja inserido na estrutura da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, sua elaboração ficou a cargo da equipe técnica responsável pelo Organizador Curricular da EJA (OCEJA, 2022), coordenada por Isadora Silva Santos Sampaio.

O documento apresenta-se como um instrumento normativo-orientador, elaborado para estruturar o trabalho pedagógico da EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com possibilidade de adaptações conforme as realidades das unidades escolares, dos territórios de identidade e dos sujeitos atendidos. As diretrizes curriculares nele contidas têm como referência os Diários de Acompanhamento do Percurso Formativo dos Estudantes da EJA, a Política de EJA da Bahia e a reestruturação dos cursos da modalidade, conforme estabelecido pelas Portarias SEC nº 44/2022, nº 150/2022 e nº 995/2022.

A Organização Curricular da EJA – 2022 insere-se em uma trajetória histórica de documentos voltados à modalidade no estado da Bahia, dialogando com propostas anteriores elaboradas nos anos de 1992, 1998 e 2009. Embora não se apresente explicitamente como substitutiva, a proposta atualiza e reorganiza a estrutura curricular da EJA, incorporando novas formas de organização do tempo, das áreas do conhecimento e dos percursos formativos.

O documento encontra-se disponível em formato digital no portal da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e possui 100 páginas, organizadas em capítulos claramente delimitados, com apresentação institucional, contextualização histórica da EJA, princípios teórico-metodológicos, diretrizes curriculares, organização por segmentos, matrizes de referência, orientações sobre avaliação, barema conceitual e anexos.

Figura 1 – Capa da Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos – Bahia (2022)



Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia

No contexto recente de reorganização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no estado da Bahia, observa-se a publicação de normativas que atualizam e redefinem a oferta da modalidade. Dentre essas, destacam-se as Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, que dispõem sobre a reestruturação das diretrizes operacionais da EJA a partir da implementação dos chamados “Tempos Formativos” e “Tempo Juvenil”.

Essas normativas estabelecem uma organização curricular estruturada em etapas e segmentos, articulando a formação geral básica a uma parte diversificada que inclui o componente “Projetando o Futuro”, voltado à reflexão sobre trajetórias de vida e inserção no mundo do trabalho. Além disso, definem processos avaliativos contínuos, baseados no acompanhamento do percurso de aprendizagem dos estudantes, bem como a organização do

currículo a partir de eixos temáticos que integram dimensões como trabalho, cidadania, cultura e tecnologia.

A proposta curricular organiza a Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir de tempos formativos, substituindo a lógica tradicional de séries e anos escolares. Essa organização compreende três tempos: Tempo Formativo, Tempo Juvenil e Tempo de Aprender, cada um destinado a públicos específicos e estruturado como ciclo formativo.

O Tempo Formativo, que corresponde à maior oferta da rede estadual, destina-se a jovens e adultos que buscam concluir o Ensino Médio de forma mais acelerada. O Tempo Juvenil atende adolescentes entre 15 e 17 anos em situação de distorção idade-série. O Tempo de Aprender corresponde à EJA tradicional, voltada à alfabetização e à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Esses tempos possuem cargas horárias definidas, diferenciação entre turnos diurno e noturno e matrizes de referência próprias. O documento descreve de forma detalhada os critérios de progressão entre tempos e etapas, bem como os dispositivos de acompanhamento do percurso formativo.

Há diferenciação explícita entre a EJA do Ensino Fundamental e a EJA do Ensino Médio, sendo esta última correspondente ao Segmento III, que constitui o recorte empírico desta pesquisa e se organiza em duas etapas de aprendizagem: a Etapa VI, equivalente à 1ª e à 2ª séries do Ensino Médio, e a Etapa VII, correspondente à 3ª série.

A organização curricular desse segmento estrutura-se a partir de dois eixos temáticos: “Globalização, Conhecimento e Cultura”, na Etapa VI, e “Economia Solidária e Empreendedorismo”, na Etapa VII. Esses eixos atravessam todas as áreas do conhecimento e orientam a definição de temas geradores, aprendizagens desejadas e saberes necessários.

A Etapa VI articula as áreas do conhecimento a partir da relação do indivíduo com a sociedade, o trabalho, o conhecimento e a cultura em uma perspectiva global. A Etapa VII explora as relações de trabalho por meio de práticas de cooperação, agricultura familiar e empreendedorismo, enfatizando noções de desenvolvimento local, autonomia, responsabilidade e sustentabilidade.

O documento detalha as cargas horárias do Segmento III, indicando, por exemplo, que no Tempo Formativo II o ensino de Matemática totaliza 160 horas anuais nas Etapas VI e VII. No Tempo de Aprender, a Matemática organiza-se em dois componentes, com aulas presenciais e vivenciais, totalizando 400 horas ao longo do ciclo.

No Segmento III, a Matemática integra a área Matemática e suas Tecnologias e aparece como a terceira área do conhecimento apresentada no documento. Sua organização segue o

mesmo formato das demais áreas, sendo apresentada por meio de quadros que explicitam temas geradores, aprendizagens desejadas, saberes necessários e aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais.

As aprendizagens desejadas e os saberes necessários contemplam conteúdos como funções, geometria, estatística, probabilidade e raciocínio combinatório, articulados aos eixos temáticos das Etapas VI e VII e relacionados a contextos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos. O documento explicita menções ao cotidiano, ao trabalho, à cidadania e à resolução de problemas, compondo o quadro descritivo do lugar atribuído à Matemática na proposta curricular.

Além da Organização Curricular da EJA – 2022, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia apresenta a iniciativa “EJA em Movimento”, material complementar utilizado como referência para a Jornada Pedagógica de 2025. Organizado em três cadernos — Concepção, Procedimentos Metodológicos e Saberes Necessários —, o material dialoga com o currículo vigente, sendo que o terceiro volume dedica um bloco específico à Matemática, no qual são apresentados saberes necessários e orientações relacionadas à área.

O panorama apresentado permite compreender a organização educacional da Bahia no que se refere à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os marcos curriculares que orientam a modalidade e, de forma particular, a estrutura atribuída ao Ensino Médio da EJA e ao componente curricular de Matemática. Ao situar o documento em seu contexto político-institucional, em sua materialidade e em sua organização interna, este capítulo estabelece as bases necessárias para as análises discursivas que serão desenvolvidas nos capítulos seguintes, mantendo-se estritamente no plano descritivo e em consonância com os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

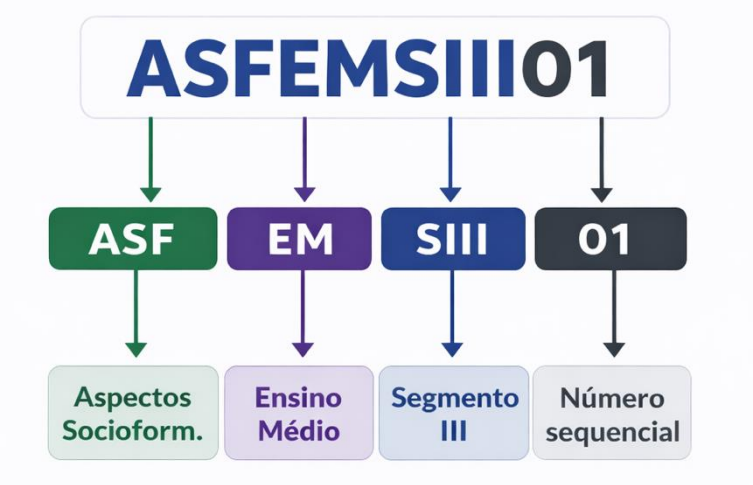
5. **CURRÍCULOS QUE MOLDAM:** a matemática como dispositivo de subjetivação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Bahia

A análise que se segue toma como ponto de partida a proposta curricular da EJA na Bahia, buscando problematizar os discursos que atravessam o ensino de matemática. Mais do que descrever a organização do documento, interessa compreender como determinados enunciados, saberes e práticas participam da produção de sujeitos e da condução de suas condutas.

A identificação e a explicitação dos códigos presentes na proposta curricular da EJA assumem papel central para o desenvolvimento da análise empreendida nesta pesquisa. Esses códigos (ACEMSIII01, ASFEMSIII01 ou ASEEMSIII01), não operam apenas como elementos técnicos de organização do documento, mas funcionam como dispositivos de classificação, ordenamento e visibilidade dos sujeitos, das aprendizagens e das expectativas formativas.

Tornar legível o que cada letra e número representa é, portanto, um passo metodológico necessário para compreender como o currículo estrutura o que deve ser aprendido, desenvolvido e acompanhado na trajetória do estudante da EJA.

FIGURA 2: Decomposição dos códigos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Ao decompor esses códigos, evidencia-se que eles condensam múltiplas camadas de sentido: indicam o tipo de aspecto mobilizado (cognitivo, socioformativo ou socioemocional), o nível de ensino (Ensino Médio), o segmento da EJA ao qual se referem e a sequência lógica

de organização interna do currículo.

Essa codificação não é neutra, mas produz uma linguagem própria do currículo, que organiza o olhar do educador, orienta os registros avaliativos e estabelece critérios de acompanhamento do percurso formativo. Assim, compreender a lógica desses códigos permite perceber como o currículo transforma dimensões amplas da formação humana, como autonomia, responsabilidade, lógica ou empoderamento, em unidades operacionais, passíveis de acompanhamento, classificação e intervenção pedagógica.

Além disso, explicitar o funcionamento desses códigos contribui para desnaturalizar a ideia de que o currículo apenas descreve aprendizagens. Ao contrário, ele produz modos específicos de ver o estudante da EJA, fragmentando sua formação em aspectos, numerando seu percurso e sinalizando avanços, alertas ou interrupções.

Ao longo da análise, esses códigos serão lidos não apenas como marcas organizacionais, mas como elementos constitutivos de um regime discursivo que articula saber, avaliação e governo das condutas. Compreendê-los, portanto, é condição fundamental para sustentar uma leitura crítica do documento e para evidenciar como a matemática se insere nesse arranjo como tecnologia de poder e de produção de sujeitos.

Antes de adentrar a análise propriamente dita, é importante destacar que os documentos curriculares aqui analisados são compreendidos como políticas públicas, entendidas não apenas como ações explícitas do Estado, mas também como aquilo que o governo faz ou deixa de fazer no campo educacional. Conforme assinala Oliveira, política pública pode ser entendida como "tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação" (Oliveira, 2023, p. 1). Essa compreensão amplia o olhar sobre o currículo, deslocando-o da condição de instrumento técnico para situá-lo como prática política, atravessada por escolhas, silenciamentos e disputas.

Nessa direção, parte-se do entendimento de que o currículo não é neutro, tampouco aleatório, mas um espaço de produção de sentidos, de definição de prioridades e de construção de determinados perfis de sujeitos. Como já afirmava a Política de EJA da Rede Estadual da Bahia, "todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo" (Bahia, 2009, p. 11). É a partir dessa chave que se constrói a análise da proposta curricular da EJA no estado da Bahia, com foco no ensino de matemática na etapa final da Educação Básica.

A análise segue o movimento metodológico anunciado nesta pesquisa: a leitura dos documentos será organizada em dois grandes blocos. O primeiro examina como a proposta curricular apresenta a EJA enquanto modalidade: sua concepção, seus objetivos, sua linguagem

e seus princípios orientadores. O segundo se volta especificamente para o componente curricular da matemática, destacando como os conteúdos são organizados, quais competências são priorizadas e que finalidades são atribuídas ao ensino da disciplina.

Essa estrutura visa atender à questão de pesquisa central, que interroga de que modo os discursos presentes nas propostas curriculares produzem sujeitos específicos por meio de práticas e saberes que se articulam a formas de governar, permitindo explorar com mais nitidez as zonas de repetição, deslocamento, silenciamento e tensão nos textos analisados. A partir dessa leitura, a análise busca destacar alguns movimentos discursivos centrais: (1) os saberes legitimados no ensino de matemática; (2) a articulação entre matemática e fins sociais; e (3) os efeitos de verdade, silenciamentos e fissuras que atravessam a proposta.

5.1 Como a EJA é construída discursivamente: base do sujeito e vocabulário da modalidade

No primeiro movimento analítico, aquele que observa a EJA enquanto modalidade, seus princípios e objetivos, chama atenção como a proposta curricular da Bahia mobiliza uma narrativa histórica e política para definir a EJA como prática educacional vinculada a lutas sociais, a direitos e a um campo de disputas. Não se trata apenas de situar a modalidade no interior das políticas educacionais, mas de construir uma memória oficial sobre a EJA, capaz de legitimar as escolhas que atravessam o documento e de produzir sentidos específicos sobre quem são os sujeitos que a modalidade convoca, acolhe e forma.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (2025) explicita de forma mais direta a função reparadora da EJA, ao afirmar que essa política “desempenha uma função reparadora” (BAHIA, 2025, p. 291), compreendida como o reconhecimento de uma igualdade ontológica historicamente negada.

Na proposta curricular de 2022, embora esse discurso não apareça com a mesma centralidade terminológica, ele se mantém como efeito. Entre os princípios teórico-metodológicos da modalidade, o documento estabelece, por exemplo, um "tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação" e defende a "efetivação da inclusão da EJA no Projeto Político-Pedagógico da escola" (Bahia, 2022, p. 09). Observa-se, assim, uma continuidade discursiva, ainda que com deslocamentos na forma de enunciação.

No Capítulo 2, intitulado ‘Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos’, o documento recupera a década de 1960 como período marcado pelas campanhas de alfabetização em massa e cita experiências como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular[3], integrados a lutas por trabalho, moradia, cultura e memória, especialmente entre sujeitos do campo, indígenas, operários, trabalhadores informais e coletivos em condição de vulnerabilidade (Arroyo, 2005).

Ao fazer esse resgate, o documento não apenas descreve um período histórico, mas atribui à EJA uma origem marcada por engajamento político, mobilização social e compromisso com a transformação das condições de vida dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Nesse movimento, afirma-se também uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire, especialmente ao vincular a modalidade às lutas sociais, ao diálogo e à valorização das experiências dos educandos.

No entanto, essa presença freireana não se sustenta de forma homogênea ao longo da proposta. Embora, ao longo do documento, a organização curricular passe a privilegiar uma estrutura baseada em competências, objetos de conhecimento e códigos de organização curricular, como será discutido nas seções seguintes. Mais do que operar como fundamento efetivo da organização curricular, o pensamento freireano parece funcionar como um marcador discursivo que insere o documento em uma tradição crítica, sem, contudo, atravessar de maneira consistente as formas de organização dos saberes, dos tempos e dos percursos formativos.

Esse retorno às origens da Educação Popular funciona, no interior do documento, como uma espécie de base ética da política. A EJA passa a ser apresentada como herdeira de uma tradição de luta, diálogo e reconhecimento das experiências de vida dos educandos. Ao mesmo tempo, esse passado é mobilizado como referência simbólica que sustenta a legitimidade da política atual, ainda que as formas de organização e condução do ensino tenham se transformado significativamente ao longo do tempo.

Mais do que recuperar um percurso histórico, esse enunciado funciona como estratégia discursiva de legitimação, posicionando a proposta curricular como continuidade de uma tradição comprometida com a emancipação dos sujeitos, ainda que, posteriormente, o documento organize o currículo por meio de racionalidades distintas.

Ainda nesse percurso, o texto descreve a ruptura produzida pelo regime militar e a

[3] O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) foram iniciativas de educação e mobilização popular desenvolvidas no Brasil no início da década de 1960. Ambos se voltavam à alfabetização de adultos e à formação política das classes populares

emergência de políticas como o MOBRAL[4], associadas à lógica do ensino supletivo, e marca a Constituição e a LDB como ponto de deslocamento, no qual a EJA passa a ser compreendida como política de direito, não mais de reparação (Bahia, 2022). Essa passagem é central para compreender o modo como o documento organiza sua narrativa histórica, construindo uma oposição entre um passado marcado pela repressão e pela compensação e um presente apresentado como superação, maturidade e institucionalização do direito.

No caso baiano, o documento afirma esse deslocamento de maneira enfática ao apresentar a EJA como superação do supletivo e adoção da Aprendizagem ao Longo da Vida como referência política e curricular, vinculando a modalidade a eixos temáticos e temas geradores relacionados às práticas sociais e ao mundo do trabalho, em diálogo permanente com histórias de vida e de trabalho, em sua diversidade (Bahia, 2022). Essa escolha discursiva insere a EJA em um horizonte mais amplo, no qual aprender não se restringe à escolarização formal, mas se estende ao longo da vida, articulando-se às exigências sociais, produtivas e culturais contemporâneas.

No documento, a Aprendizagem ao Longo da Vida é apresentada como um princípio que amplia a formação para além da escolarização formal, compreendendo a aprendizagem como um processo contínuo. Entretanto, quando articulada aos objetivos curriculares, essa noção também participa da constituição de expectativas sobre os sujeitos, associando a formação permanente à participação social, ao mundo do trabalho e à capacidade de responder às transformações contemporâneas.

Nesse mesmo trecho, o documento introduz a centralidade do Tempo Humano como base para o planejamento pedagógico e curricular, marcando faixas de vida, múltiplas adolescências, juventude, adultez e idosos como chave organizadora da política (Bahia, 2022). Ao reconhecer os tempos da vida, o texto afirma considerar as especificidades dos sujeitos da EJA. Entretanto, essa organização também opera como um mecanismo de ordenamento das trajetórias, ao estabelecer critérios etários que orientam ofertas, tempos de permanência e percursos formativos.

Essa forma de definir a EJA produz efeitos importantes. A modalidade é discursivamente apresentada como lugar onde o Estado reconhece trajetórias interrompidas, desigualdades e condições de vida, mas também como espaço no qual se institui uma forma

[4] O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967, durante o regime militar, com o objetivo de reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos. Suas ações foram marcadas por uma perspectiva centralizada e instrumental da alfabetização, recebendo críticas por seu caráter tecnicista e por limitar a educação à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita.

específica de condução dos sujeitos, medida pelo tempo, pela etapa e por estruturas curriculares previamente desenhadas. A EJA nesse documento analisado é construída, assim, como direito e acolhimento, mas simultaneamente como política que ordena, classifica e governa percursos, estabelecendo expectativas sobre o ritmo, a permanência e os resultados da escolarização.

Esse vocabulário se intensifica no Capítulo 3, Princípios Teórico-Metodológicos da EJA, quando o documento lista princípios que aparecem como fundamento oficial da modalidade. O reconhecimento dos coletivos de educandos e educadores como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano, a valorização do repertório de vida como ponto de partida do estudo das áreas, os processos pedagógicos que acompanham a formação humana, a construção coletiva do currículo, a metodologia relacionada ao mundo do trabalho, o tempo pedagógico específico, o acompanhamento do percurso formativo, a matrícula permanente e a formação específica de educadores compõem um conjunto de enunciados que estruturam a política (Bahia, 2022).

Esse movimento de valorização das trajetórias e experiências dos sujeitos também se articula a normativas mais recentes que orientam a organização da modalidade no estado. As Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, ao instituírem o componente curricular "Projetando o Futuro", indicam que a formação dos estudantes deve envolver a reflexão sobre suas trajetórias, o reconhecimento de suas potencialidades e o planejamento de caminhos possíveis para o futuro, em diálogo com o mundo do trabalho. Conforme explicitado nesses documentos, trata-se de promover espaços de diálogo, escuta e experimentação que possibilitem aos estudantes projetar sua inserção social e profissional, considerando tanto os campos formais quanto não formais de trabalho (Bahia, 2025a; 2025b).

Embora esses princípios indiquem abertura, diálogo e reconhecimento das diferenças, eles também produzem um campo normativo no qual o protagonismo é continuamente orientado. O sujeito é convidado a ser protagonista, mas esse protagonismo se desenvolve dentro de parâmetros previamente estabelecidos, definidos por aprendizagens desejadas, saberes necessários e formas específicas de acompanhamento. Surge, assim, uma tensão entre a promessa de autonomia e a antecipação dos modos legítimos de aprender e avançar no percurso formativo.

Essa orientação se evidencia também nas diretrizes que definem os objetivos específicos do componente "Projetando o Futuro", nas quais se destaca a necessidade de promover o autoconhecimento, estimular o uso de tecnologias, fomentar a elaboração de projetos de vida e incentivar a inserção em diferentes contextos profissionais e sociais. Tais enunciados, presentes nas Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, indicam que o protagonismo

do estudante é mobilizado em articulação com expectativas previamente delineadas, que orientam modos de pensar, agir e projetar o futuro (Bahia, 2025a; 2025b).

A partir desse conjunto, o documento nomeia o sujeito da EJA de formas variadas, utilizando termos como educando, estudante e sujeito, sem fixar fronteiras estáveis por tempo ou segmento, mas produzindo uma oscilação no modo de endereçamento. O termo sujeito aparece com maior frequência em trechos de caráter mais conceitual, enquanto estudante e educando predominam nas diretrizes operacionais (Bahia, 2022). Essa oscilação não é apenas terminológica, mas discursiva: ela produz o indivíduo ora como portador de história, direitos e experiências, ora como unidade acompanhável, avaliável e inserida em um percurso formativo institucionalmente organizado.

O sujeito da EJA é reiteradamente produzido como aquele que teve sua trajetória escolar interrompida "pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão" (Bahia, 2025, p. 294), sendo também aquele que retorna à escola movido pela expectativa de "melhorar suas condições de vida" (Bahia, 2025, p. 294).

Esse mesmo sujeito aparece na proposta curricular de 2022, reforçando uma regularidade discursiva: trata-se de um indivíduo marcado pela falta, mas também pela possibilidade de recomposição de sua trajetória por meio da escolarização. Tal construção evidencia um regime de verdade que associa educação, trabalho e superação individual.

Sob essa perspectiva, o currículo opera como tecnologia de poder ao produzir posições de sujeito que articulam reconhecimento, responsabilização e condução das condutas, aspecto que se aproxima da compreensão foucaultiana de que os discursos não apenas representam a realidade, mas produzem sujeitos e modos de governá-los.

No Capítulo 5, Diretrizes Curriculares da EJA, a proposta amplia a caracterização do sujeito ao afirmar que a modalidade deve dispor de material didático adequado ao tempo humano, objetivando a pluralidade das dimensões da formação humana, explorar pedagogicamente as potencialidades formadoras do trabalho como princípio educativo e respeitar a diversidade de vivências, idades, saberes culturais e valores dos estudantes (Bahia, 2022). O acompanhamento do percurso formativo, novamente, aparece como elemento central, desenvolvido com base na dialogicidade e na reorientação do trabalho educativo.

Ao mesmo tempo, o documento explica que o organizador curricular se estrutura por áreas do conhecimento pautadas em eixos temáticos e temas geradores, articulando aspectos cognitivos e socioformativos, garantindo aprendizagens de cada componente curricular e trazendo saberes necessários ao aprimoramento de conhecimentos científicos socialmente concebidos (Bahia, 2022). Essa organização não está desvinculada de uma matriz freireana,

especialmente ao mobilizar categorias como temas geradores, mundo do trabalho e articulação com as experiências dos sujeitos.

Nesse sentido, a presença de Paulo Freire na proposta não pode ser compreendida como vazia de sentido. Ela se materializa em elementos que buscam aproximar o currículo das práticas sociais, da dialogicidade e da formação crítica. No entanto, essa mesma organização convive com uma forte estruturação técnica, baseada em códigos, quadros e aprendizagens previamente definidas, produzindo uma tensão entre uma concepção pedagógica de inspiração freireana e uma racionalidade curricular que tende à padronização, à classificação e ao controle dos percursos formativos.

Por exemplo, o documento mobiliza referências ao diálogo, à emancipação e à valorização dos saberes dos educandos ao apresentar os princípios da modalidade. Contudo, quando organiza os componentes curriculares, prevalece uma estrutura técnica baseada em competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Nesse ponto, o texto se torna especialmente expressivo ao descrever o currículo da EJA como marcado pela interdisciplinaridade, flexibilidade e não linearidade. A interdisciplinaridade é apresentada como possibilidade de ampliar a visão de mundo, transformando saberes em conhecimentos e conhecimento em mudança de vida, na perspectiva de um sujeito considerado maduro, com história pessoal e saberes acumulados. A flexibilidade aparece como currículo essencial e aberto, adaptável a todo e qualquer sujeito, cabendo ao professor indicar novos saberes necessários conforme o planejamento. A não linearidade é explicada como decorrente dos objetivos de aprendizagem, produzindo olhares sistêmicos e possibilitando o ensino na dimensão intergeracional (Bahia, 2022).

No documento analisado, o capítulo 5 caracteriza o currículo da EJA pelos princípios da interdisciplinaridade, da flexibilidade e da não linearidade, afirmando que se trata de um currículo "flexível, aberto" e que "coloca o estudante como protagonista da sua aprendizagem, na perspectiva do seu tempo humano, histórico e social" (Bahia, 2022, p. 12). Na mesma seção, o documento descreve os elementos constitutivos do currículos, eixos temáticos, temas geradores, aspectos cognitivos, aspectos socioformativos, aspectos socioemocionais, aprendizagens desejadas e saberes necessários, organizados por meio de códigos específicos para cada componente curricular.

É nesse ponto que emerge uma tensão central para a análise. Embora o documento apresente o estudante como protagonista e o currículo como flexível, essa flexibilidade é operacionalizada por meio de uma estrutura curricular previamente definida, composta por categorias, códigos e expectativas de aprendizagem que orientam o percurso formativo. Em

vez de eliminar a normatividade, a proposta a reorganiza sob novas formas de condução, produzindo um currículo que combina abertura discursiva e forte sistematização técnica.

Embora o enunciado reconheça condições materiais, ele desloca para o indivíduo a responsabilidade pela escolha e pelo compromisso, produzindo o sujeito simultaneamente como sujeito de direito e como sujeito responsável por sua permanência e sucesso. Nesse movimento, o direito à educação se articula a expectativas normativas que podem, novamente, produzir experiências de fracasso e abandono.

Assim, ao observar a EJA como modalidade, seus princípios e sua linguagem discursiva do documento, torna-se possível compreender que a proposta curricular da Bahia constrói um discurso que reconhece histórias, trajetórias e lutas, mas que também organiza, orienta e governa os percursos formativos. A EJA é apresentada no documento como espaço de inclusão, acolhimento e direito, mas também como política que define tempos, ritmos, objetivos e formas legítimas de aprender.

As Portarias n.º 2814/2025 e n.º 2815/2025 instituem um sistema permanente de acompanhamento do percurso formativo, baseado em registros contínuos das aprendizagens, classificação dos níveis de desenvolvimento e monitoramento das dimensões cognitivas e socioformativas dos estudantes (Bahia, 2025a; 2025b). Nessa racionalidade, o estudante deixa de ser apenas destinatário do ensino para tornar-se objeto de observação contínua, tendo seu percurso permanentemente registrado, descrito e avaliado.

Mais do que organizar procedimentos pedagógicos, esses dispositivos fazem funcionar uma tecnologia de governo. Ao transformar o percurso escolar em objeto de registro permanente, produzem um modo específico de condução das condutas, no qual o estudante é continuamente chamado a demonstrar desenvolvimento, evidenciar progressos e corresponder aos critérios previamente estabelecidos. Trata-se, portanto, de uma racionalidade que opera menos pela imposição direta e mais pela produção de sujeitos permanentemente acompanhados, avaliados e responsabilizados por seu próprio percurso formativo.

É a partir dessa construção discursiva que os subcapítulos seguintes avançam, examinando como esses sentidos se materializam na organização curricular e, posteriormente, no ensino de matemática.

5.2 Organização do currículo como tecnologia de governo: tempos, progressões, formatos e alcance

Se no subcapítulo anterior foi possível compreender como a EJA é construída discursivamente enquanto modalidade, sujeito e vocabulário, neste segundo movimento da análise o olhar se desloca para o modo como o currículo opera concretamente como forma de condução das trajetórias. Trata-se de observar como a organização curricular da EJA, ao definir tempos, progressões, formatos e estratégias de alcance, produz modos específicos de permanecer, avançar, interromper ou concluir a escolarização.

O DCRB preconiza que a organização curricular deve partir dos sujeitos, de suas trajetórias, experiências e projetos de vida, defendendo uma proposta que reconheça a diversidade e promova o protagonismo dos estudantes (Bahia, 2025, p. 303). Entretanto, quando essa formulação é colocada em diálogo com a proposta curricular de 2022, observa-se que esse protagonismo é operacionalizado por meio de uma organização previamente estruturada. O documento distribui os conhecimentos em eixos temáticos, temas geradores, aspectos cognitivos, aspectos socioformativos, aspectos socioemocionais, aprendizagens desejadas e saberes necessários, todos organizados em matrizes e identificados por códigos específicos (Bahia, 2022).

Mais do que uma contradição, esse movimento evidencia uma racionalidade na qual a valorização das trajetórias dos sujeitos é incorporada sem abandonar mecanismos de padronização curricular. O sujeito ocupa posição central no discurso, mas essa centralidade é exercida no interior de um percurso previamente organizado, no qual os conhecimentos considerados legítimos, as aprendizagens esperadas e os modos de acompanhamento já se encontram definidos institucionalmente.

Essa organização das trajetórias também se articula às diretrizes estabelecidas pelas Portarias nº 2814/2025 e nº 2815/2025, que estruturam a oferta da EJA e do Tempo Juvenil a partir de matrizes curriculares específicas, organizadas em formação geral básica e parte diversificada. Nessas normativas, a definição de tempos, etapas e percursos aparece vinculada à necessidade de adequação às faixas etárias, aos repertórios de vida e às expectativas dos estudantes, ao mesmo tempo em que estabelece parâmetros institucionais para o desenvolvimento do processo formativo (Bahia, 2025a; 2025b).

Um primeiro aspecto que se destaca na proposta curricular da Bahia diz respeito à multiplicidade de tempos que estruturam a EJA. O documento apresenta diferentes

modalidades temporais, como o Tempo Formativo, o Tempo Juvenil e o Tempo de Aprender, que não se organizam apenas a partir de uma lógica pedagógica, mas também por critérios etários e de calendário. Enquanto o Tempo Juvenil, o Tempo Formativo e o Tempo de Aprender são definidos principalmente em função da idade dos sujeitos, outros tempos se estruturam a partir da organização do ano letivo, sendo anuais, semestrais, presenciais ou híbridos.

Essa sobreposição de tempos produz efeitos importantes sobre a trajetória dos estudantes, pois estabelece diferentes ritmos de escolarização para sujeitos que, embora compartilhem a mesma modalidade, vivenciam condições de vida bastante distintas.

No segundo movimento do primeiro bloco, ainda voltado à modalidade, a proposta detalha como a EJA se organiza em ofertas de ensino. No Capítulo 2, o documento descreve explicitamente três formatos: Tempo Formativo I e II, Tempo Juvenil I e II e Tempo de Aprender I e II. O trecho é preciso ao estabelecer público-alvo, duração, organização e carga horária. O Tempo Formativo vai da alfabetização ao ensino médio, organizado em três segmentos e sete eixos temáticos, com duração de sete anos, oferta presencial, destinado a jovens, adultos e idosos a partir de 18 anos, com carga horária anual de 800 horas.

O Tempo Juvenil também se estende da alfabetização ao ensino médio, organizado em três segmentos e sete etapas de aprendizagem, igualmente com duração de sete anos, oferta presencial, voltado a adolescentes e jovens a partir de 15 anos, inclusive na socioeducação, com carga horária anual de 1.000 horas. Já o Tempo de Aprender apresenta uma abordagem semipresencial e semestral, com matrícula de até três componentes curriculares por semestre, duração de dois anos, destinado a jovens, adultos e idosos a partir de 18 anos, com carga horária anual de 1.760 horas, desenvolvido em dois ou três dias presenciais e um ou dois dias virtuais, utilizando Google Classroom, WhatsApp, Google Meet e outras plataformas digitais (Bahia, 2022).

Esse desenho curricular, ao mesmo tempo em que se justifica pela especificidade dos tempos humanos e pelas condições de vida e trabalho dos sujeitos da EJA, institui uma forma clara de classificação. A idade passa a funcionar como critério de adequação a um determinado percurso, enquadrando o estudante em um modelo previamente definido. O documento não discute de modo aprofundado por que esses tempos, durações e formatos foram escolhidos; eles são apresentados como estrutura dada, naturalizada, que organiza a experiência escolar a partir de parâmetros institucionais (Bahia, 2022).

Ainda que se anuncie a possibilidade de adaptações, o estudante não aparece como agente de decisão sobre o próprio percurso. O texto afirma que a Secretaria apresenta o organizador curricular “com possibilidade de adaptações, de acordo a necessidade e a realidade

de cada Unidade Escolar em cada Território de Identidade e de cada indivíduo" (Bahia, 2022) mas essa adaptação é posicionada como decisão institucional, e não como escolha do sujeito.

No caso do Ensino Médio da EJA, essa organização temporal se torna ainda mais expressiva. O próprio documento explicita que o Segmento III compreende duas etapas, VI e VII, organizadas em dois anos. A Etapa VI corresponde, respectivamente, à 1ª e à 2ª séries do Ensino Médio regular, enquanto a Etapa VII corresponde à 3ª série. Embora o texto não utilize diretamente o termo "aceleração", é possível observar que esse arranjo condensa duas séries em um único ano, produzindo um efeito de otimização do tempo escolar. Essa escolha não é problematizada pelo documento como decisão pedagógica a ser justificada ou debatida, mas aparece como solução organizada e funcional (Bahia, 2022).

Essa lógica temporal se articula diretamente à forma como a proposta trata a progressão dos estudantes. Diferentemente do ensino regular, o documento não enfatiza a reprovação, mas a ideia de consolidação do percurso. Um trecho da proposta é bastante elucidativo nesse sentido: "O Segmento III, também compreende 02 (duas) Etapas em 02 (dois) anos, Etapas: VI e VII, deste modo, não há retenção na Etapa VI, salvo se o estudante tiver o seu percurso de aprendizagem interrompido, assim como nas Etapas finais anteriores, o estudante só irá consolidar os saberes do ensino médio, obtendo o conceito final igual à PC (Percurso Construído)" (Bahia, 2022, p. 70).

Avançar, nesse contexto, não significa necessariamente aprofundar aprendizagens, mas manter-se no percurso previsto. A interrupção surge como principal risco, enquanto a permanência contínua tende a garantir a progressão formal.

Nesse ponto, o currículo da EJA redefine o que se entende por sucesso escolar. O êxito passa a estar associado à continuidade do percurso e à consolidação institucional dos saberes, enquanto o fracasso se manifesta sobretudo na interrupção da trajetória. Ainda que não se utilize a lógica tradicional da reprovação, o currículo estabelece um início, um meio e um fim claramente delineados, produzindo expectativas sobre como o sujeito deve avançar ao longo do tempo. O percurso formativo assume, assim, um caráter fortemente organizacional e administrativo, para além de pedagógico.

Os formatos de oferta da EJA aparecem no documento como estratégias centrais para garantir acesso, permanência e continuidade. Entre os princípios teórico-metodológicos, destaca-se a previsão de "tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação" (Bahia, 2022, p. 10). Nos aspectos pedagógicos voltados ao ensino remoto, híbrido e presencial, o texto reforça a "utilização dos Cadernos de Apoio aos Estudantes da EJA, na versão virtual e

impressa, sobretudo, para os estudantes sem acesso aos meios digitais, além de outros materiais" (Bahia, 2022, p. 11). Esses formatos ampliam as possibilidades de acesso e diversificam as formas de participação dos estudantes no processo educativo.

Entretanto, a própria insistência no acesso e na permanência levanta questões importantes. O documento afirma garantir a continuidade dos tempos de formação, mas não define com clareza o que entende por permanência, nem como essa permanência é sustentada para sujeitos que enfrentam condições materiais adversas.

Ainda que o documento afirme a permanência como princípio estruturante da modalidade, ela é tratada predominantemente como responsabilidade da organização curricular e das práticas pedagógicas, permanecendo menos evidente a articulação com políticas públicas capazes de enfrentar as condições materiais que frequentemente levam jovens e adultos ao abandono escolar. Nesse sentido, a permanência é construída discursivamente como resultado do acompanhamento pedagógico, da flexibilização dos percursos e do engajamento do estudante, deslocando para o interior da escola uma questão que também depende de condições sociais, econômicas e institucionais mais amplas.

Esse deslocamento torna-se particularmente visível quando políticas recentes de incentivo à permanência, como o Programa Pé-de-Meia, não contemplam parcela significativa do público da EJA em razão dos critérios etários estabelecidos. Assim, produz-se um descompasso entre um discurso curricular que afirma a universalidade do direito à permanência e mecanismos concretos de apoio que alcançam apenas parte dos sujeitos aos quais a política se dirige.

A noção de alcance da política aparece de forma recorrente no documento, especialmente quando se afirma que a EJA "vai onde o sujeito está". Essa ideia se materializa por meio do Programa CPA Digital, que envolve Website, SIGECON, Unidades Certificadoras e o ECEBA, articulando-se ainda às certificações do ENCCEJA e do ENEM (Bahia, 2022).

O documento também afirma que a oferta pode ser executada em ambientes distintos da sala de aula, por meio de Postos de Extensão, ampliando territorialmente o acesso à escolarização. Esse conjunto de dispositivos não apenas amplia o acesso, mas produz mecanismos de acompanhamento, consolidação e certificação que atravessam territórios, plataformas digitais e sistemas de gestão.

Nesse movimento, o sujeito não desaparece do campo de visão da política; ao contrário, torna-se ainda mais visível e acompanhado. Contudo, essa ampliação do alcance convive com uma tensão central: ao mesmo tempo em que o currículo se expande e chega a diferentes contextos, a formação tende a ser traduzida em processos avaliativos compensatórios. A

certificação do Ensino Médio por meio de provas levanta a questão sobre até que ponto a escolarização se reduz à demonstração de conhecimentos avaliáveis. Se o ensino médio pode ser concluído por meio de uma prova, permanece em aberto o debate sobre o lugar da escola enquanto espaço de formação social, crítica e coletiva.

A evasão escolar no Ensino Médio, especialmente entre jovens em condições de vulnerabilidade, evidencia tensões estruturais que atravessam a permanência no sistema educacional. Fatores como a necessidade de inserção precoce no trabalho, as desigualdades sociais e a precariedade das condições de acesso à escola continuam operando como elementos que dificultam a continuidade dos estudos.

Nesse cenário, coloca-se em questão até que ponto a ampliação de formatos e dispositivos da EJA consegue, de fato, alcançar esses sujeitos ou se tende a atender prioritariamente aqueles que já conseguem permanecer no sistema educacional.

A evasão está associada a fatores como violência nos trajetos até a escola, necessidade de trabalhar precocemente, distorção idade-série e precariedade estrutural da rede. Esses dados permitem problematizar até que ponto a ampliação de formatos e dispositivos da EJA consegue, de fato, alcançar os sujeitos mais vulneráveis ou se acaba atendendo prioritariamente aqueles que já conseguem permanecer no sistema.

A experiência vivida da EJA evidencia, ainda, a tensão entre os tempos reais da vida e os tempos definidos pelo currículo. Quando o documento estabelece objetivos a serem alcançados em prazos determinados e traça percursos de sucesso e fracasso, coloca-se a questão sobre se o tempo da vida dos sujeitos é efetivamente respeitado ou se a vida precisa se ajustar ao tempo curricular. A condensação de duas séries do Ensino Médio em um único ano pode ser compreendida como solução organizacional, mas também como repetição de uma lógica histórica de compressão do tempo escolar para jovens e adultos.

A linguagem utilizada para tratar da organização curricular reforça essa leitura. Termos como percurso, consolidação, acompanhamento, carga horária, etapas e oferta aparecem de forma recorrente ao longo do documento. Em um trecho específico, a proposta afirma a necessidade de organizar “tempos e espaços de aprendizagens, traduzidos nas propostas curriculares que respondam às necessidades e especificidades dos diferentes grupos de estudantes e trabalhadores/as, que já estão no terceiro turno de atividade e buscam, na educação básica, a continuidade da formação humana mediada pelos saberes, conhecimentos científicos e tecnológicos construídos socialmente pela humanidade, integrada à dimensão do trabalho” (Bahia, 2022, p. 77).

Ao mesmo tempo, o capítulo dedicado ao acompanhamento do percurso de

aprendizagem na EJA questiona quais referenciais devem orientar esse acompanhamento, como professores e estudantes podem reorientar o trabalho educativo e quem são os estudantes, que saberes trazem, como aprendem e quais são seus desejos e necessidades de aprendizagem (Bahia, 2022, p. 83). Ainda que essas perguntas indiquem abertura ao diálogo, elas reafirmam a centralidade do acompanhamento como elemento estruturante da política.

Essa racionalidade organizadora se estende aos componentes curriculares, inclusive à matemática. Um exemplo disso aparece na aprendizagem desejada identificada pelo código ADEMSIIIMAT04, que propõe "relacionar o cooperativismo e o empreendedorismo, como práticas coletivas solidárias de organização do trabalho, entendendo o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais" (Bahia, 2022, p. 62).

Mesmo em conteúdos específicos, observa-se a articulação entre aprendizagem, trabalho e organização social, reforçando a ideia de que o currículo orienta não apenas o que se aprende, mas também como os sujeitos devem se posicionar no mundo.

Diante desse conjunto, torna-se possível afirmar que a organização curricular da EJA opera como tecnologia de governo das trajetórias. Diante desse conjunto, torna-se possível compreender a organização curricular da EJA como uma tecnologia de governo das trajetórias.

Essa racionalidade se materializa, por exemplo, na definição dos Tempos Formativos (Tempo Formativo, Tempo Juvenil e Tempo de Aprender), que distribuem os estudantes segundo percursos específicos; na codificação das aprendizagens desejadas, que estabelece expectativas diferenciadas para cada componente curricular; e na organização do currículo por eixos temáticos, temas geradores, aspectos cognitivos e socioformativos, orientando aquilo que deve ser aprendido e acompanhado ao longo do percurso escolar (Bahia, 2022).

Esses elementos evidenciam que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas estrutura modos de condução das trajetórias escolares. Ao definir previamente os percursos, os critérios de acompanhamento e as aprendizagens consideradas legítimas, a proposta produz uma forma específica de governamento que orienta os sujeitos acerca do que devem aprender, desenvolver e demonstrar durante sua formação.

5.3 A matemática como saber legítimo: localização, forma de apresentação e lógica dos códigos

Ao observar o componente curricular de matemática na proposta curricular da EJA da

Bahia, torna-se possível compreender como esse saber é posicionado, organizado e legitimado no interior do currículo. A análise não se dedica às metodologias de ensino da matemática, mas aos modos pelos quais o documento produz a matemática como saber legítimo, necessário e válido para os sujeitos da EJA, instaurando efeitos de verdade sobre o que conta como conhecimento matemático no Segmento III, recorte desta pesquisa.

Desde sua organização geral, a matemática está localizada na Área de Matemática e suas Tecnologias, compondo o conjunto das áreas do conhecimento ao lado de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Formalmente, ela ocupa um lugar igualitário em relação às demais áreas, seguindo o mesmo padrão estrutural de organização curricular, com definição de temas geradores, aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais, aprendizagens desejadas e saberes necessários (Bahia, 2022, p. 62–63). Essa organização indica que a matemática não é apresentada como saber opcional ou complementar, mas como componente obrigatório do percurso formativo da EJA.

No entanto, embora ocupe um lugar formalmente equivalente às outras áreas, o documento não apresenta qualquer definição conceitual ou epistemológica do que entende por matemática. Não há discussão sobre sua historicidade, sobre seus fundamentos ou sobre sua dimensão cultural e política. A matemática entra no currículo como um saber já reconhecido e estabilizado, cuja legitimidade não precisa ser justificada. Ela aparece integrada ao organizador curricular pelo mesmo modelo técnico aplicado às demais áreas, mas seus contornos tornam-se mais evidentes quando se analisam os quadros específicos do componente.

No nível dos temas geradores, a organização curricular da EJA indica uma aproximação com uma matriz freireana, ao propor que os conteúdos sejam estruturados a partir de questões sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos. Esses temas orientam o currículo a partir da realidade vivida, buscando articular conhecimento escolar e experiência social.

No entanto, essa lógica convive, no interior do mesmo documento, com uma estrutura fortemente codificada, na qual aprendizagens, saberes e aspectos são organizados por meio de códigos, sequências e descritores previamente definidos. Essa forma de organização introduz uma racionalidade técnica que classifica, ordena e torna acompanhável o percurso formativo.

É nesse ponto que emerge uma questão central para a análise: em que medida essa estrutura codificada se articula com a lógica dos temas geradores ou, ao contrário, tende a tensioná-la? Se, por um lado, os temas geradores apontam para uma organização aberta, situada e vinculada à experiência dos sujeitos, por outro, a codificação curricular opera por meio de padronização, sequenciamento e controle, produzindo um possível deslocamento entre a

proposta discursiva e sua materialização no currículo.

FIGURA 3: Quadro dos temas geradores

TEMAS GERADORES	
ETAPA VI	**ETAPA VII**
A sociedade globalizada;	A economia a serviço da vida
O conhecimento como instrumento de poder e inserção social.	O cooperativismo como prática solidária
Informação ou conhecimento?	Desenvolvimento autossustentável e geração de renda
A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento.	Sociedade de consumo
Contextos e Conexões: Sociedade em Movimento	Agricultura familiar
O que é tecnologia?	A ciência a serviço da vida e do trabalho
A era da informação e a revolução tecnológica	Contextos e Conexões: Sociedade em Movimento
O papel da mídia na formação de opinião	O empreendedorismo e empoderamento de si memo e da sociedade
Acesso a novas tecnologias ou inclusão digital?	
ASPECTOS COGNITIVOS	**ASPECTOS SOCIOFORMATIVOS**
ACEMSIII01 oralidade presuasiva	**ASFEMSIII01** empoderamento
ACEMSIII02 leitura crítica-reflexiva	**ASFEMSIII02** sistematiza o conhecimento estudado
ACEMSIII03 escrita alto-proficiênte	**ASFEMSIII03** desenvolve a percepção sobre as experiências científicas e humanas
ACEMSIII04 lógica	**ASFEMSIII04** interage com o meio ambiente e com os saberes escolares
ACEMSIII05 argumentação	**ASFEMSIII05** desenvolve a capacidade criativa
ACEMSIII06 uso dos saberes escolares no cotidiano da comunidade	**ASFEMSIII06** atua criticamente sobre as situações-problema e experiências
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS	
ASEEMSIII01 autonomia	**ASEEMSIII04** criatividade
ASEEMSIII02 autocuidado	**ASEEMSIII05** consciência crítica
ASEEMSIII03 autoconfiança	**ASEEMSIII06** responsabilidade

Fonte: Bahia (2022, p. 62)

Embora os temas geradores sejam comuns às diferentes áreas do conhecimento, o documento os reinsere na organização específica de cada componente curricular. Nas Etapas VI e VII, o mesmo quadro de temas geradores aparece na seção destinada à Matemática, antecedendo os quadros de Saberes Necessários e Aprendizagens Desejadas. Essa disposição evidencia que tais temas funcionam como eixo articulador da organização curricular da área, orientando a seleção dos saberes e das aprendizagens matemáticas previstas para a etapa (Bahia, 2022, p. 62).

Nesse sentido, ainda que o quadro não mencione explicitamente a Matemática, sua inserção na estrutura da área indica que os conhecimentos matemáticos são propostos em diálogo com esses temas geradores. Não se trata, portanto, de uma inferência externa ao

documento, mas de um efeito da própria arquitetura curricular adotada pela proposta.

A leitura do quadro de temas geradores revela que a matemática é convocada a dialogar com noções amplas como globalização, conhecimento, cultura, economia solidária, empreendedorismo, desenvolvimento sustentável, ciência, tecnologia e mundo do trabalho (Bahia, 2022, p. 62). Esses temas não são específicos da matemática, mas funcionam como moldura discursiva que orienta a inserção do componente no currículo. A matemática, nesse sentido, é posicionada como saber capaz de contribuir para a compreensão da sociedade contemporânea, das relações econômicas e das dinâmicas produtivas.

Esse enquadramento produz um primeiro efeito de legitimação: a matemática passa a ser associada a questões consideradas socialmente relevantes, reforçando sua necessidade no percurso formativo dos jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, embora os temas geradores proponham a articulação entre a matemática e questões como cultura, mundo do trabalho, economia solidária e desenvolvimento sustentável, o documento não explicita como esses temas reconfiguram a seleção ou a organização dos conhecimentos matemáticos. Nas aprendizagens desejadas e nos saberes necessários, a área permanece estruturada pelos objetos tradicionais do componente, como funções, geometria, estatística, contagem e modelagem (Bahia, 2022). Assim, os temas geradores funcionam como horizonte de contextualização do ensino, enquanto a organização epistemológica da matemática permanece inalterada.

O segundo nível de organização do currículo explicita ainda mais como a matemática é apresentada e legitimada. Nas aprendizagens desejadas, o documento descreve aquilo que o estudante deve desenvolver ao longo do percurso, sempre mediado por códigos que padronizam e organizam essas expectativas.

FIGURA 4: Quadro das aprendizagens desejadas

APRENDIZAGENS DESEJADAS
ADEMSIIIMAT01 - Compreender o contexto socioeconômico e cultural através da análise qualitativa dos dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente.
ADEMSIIIMAT02 - Aperfeiçoar a leitura e a compreensão da realidade, reconhecendo as formas geométricas presentes nos espaços, geográfico e social.
ADEMSIIIMAT03 - Associar os diferentes modelos econômicos desenvolvidos pelas sociedades, em diferentes épocas e espaços, entendendo a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais, a economia e a vida humana.
ADEMSIIIMAT04 - Relacionar o cooperativismo e o empreendedorismo, como práticas coletivas solidárias de organização do trabalho, entendendo o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais.
ADEMSIIIMAT05 - Melhorar as condições de vida e de trabalho, aplicando conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em diferentes contextos.
ADEMSIIIMAT06 - Reconhecer a importância do acesso aos bens culturais, estabelecendo relações entre a expressão artística e a expressão corporal.
ADEMSIIIMAT07 - Apreciar e criar produções culturais individuais ou coletivas, utilizando as linguagens artísticas e corporais.
ADEMSIIIMAT08 - Desenvolver formas de interagir com no meio em que vive, expressando, sensibilidade, ludicidade e criatividade através do corpo e da arte.
ADEMSIIIMAT09 - Respeitar, valorizar e vivenciar a cultura popular, como expressão da cultura e da identidade de um grupo social.
ADEMSIIIMAT10 - Reconhecer o ambiente escolar como espaço de manifestação da identidade artístico-cultural da comunidade.
ADEMSIIIMAT11 - Utilizar-se do talento artístico/corporal, participando de eventos e atividades culturais locais, nacionais e internacionais.
ADEMSIIIMAT12 - Articular as diferentes manifestações da cultura artística e corporal às Áreas de Conhecimento.

Fonte: Bahia (2022, p. 62-63)

A análise desse quadro evidencia que a matemática aparece, majoritariamente, associada à ideia de aplicação e funcionalidade. Um exemplo emblemático é a aprendizagem desejada ADEMSIIIMAT05, que propõe “melhorar as condições de vida e de trabalho, aplicando conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em diferentes contextos” (Bahia, 2022, p. 62). Nesse enunciado, a matemática aparece prioritariamente como instrumento para a resolução de problemas e para a melhoria das condições de vida e trabalho, evidenciando uma ênfase em sua dimensão aplicada.

Outras aprendizagens desejadas reforçam essa lógica, ao associar a matemática à leitura da realidade socioeconômica, à organização de informações e à tomada de decisões. A presença constante da ideia de aplicação indica que a matemática é legitimada por sua utilidade, por sua capacidade de operar sobre o mundo e de auxiliar o sujeito a se orientar no cotidiano, no trabalho e na vida social.

A própria forma de codificação dessas aprendizagens produz um efeito importante. O código antecede o enunciado e o transforma em item curricular controlável, listável e acompanhável. A aprendizagem deixa de ser apenas um processo aberto e passa a ser registrada como expectativa institucional, integrada a um percurso previamente estruturado.

A codificação das aprendizagens desejadas em enunciados acompanhados de códigos

específicos transforma essas expectativas em objetos passíveis de registro, acompanhamento e avaliação institucional. Nessa organização, a matemática é apresentada como um saber cujo desenvolvimento pode ser monitorado e certificado ao longo do percurso formativo.

É nos saberes necessários que a matemática se apresenta de forma mais explícita e técnica. Nesse nível, os conteúdos aparecem claramente definidos, revelando quais conhecimentos matemáticos são considerados indispensáveis para a consolidação do percurso formativo.

FIGURA 5: Quadro dos saberes necessários

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO III - MATEMÁTICA	
SNEMSIIIMAT01 - compreende o conceito de função, associando-o a exemplos da vida cotidiana;	**SNEMSIIIMAT13** - compreende e posiciona-se sobre informações estatísticas de natureza social, econômica,política e científica;
SNEMSIIIMAT02 - associa diferentes funções a seus gráficos correspondentes;	**SNEMSIIIMAT14** - decide sobre a forma mais adequada de organizar números e informações, simplificando cálculos em situações reais de grande quantidade de dados;
SNEMSIIIMAT03 - lê e interpreta diferentes linguagens e representações envolvendo variações de grandezas e identifica regularidades em expressões matemáticas, estabelecendo relações entre as variáveis;	**SNEMSIIIMAT15** - utiliza o conhecimento geométrico paraleitura, compreensão e ação sobre a realidade;
SNEMSIIIMAT04 - utiliza e interpreta modelos para resolução de problemas, envolvendo medições (cálculos de distâncias inacessíveis e modelos que correspondem a fenômenos periódicos);	**SNEMSIIIMAT16** - identifica e faz uso de diferentes formas para realizar medidas e cálculos;
SNEMSIIIMAT05 - Reconhece o uso de relações trigonométricas em diferentes épocas e contextos sociais;	**SNEMSIIIMAT17** - utiliza propriedades geométricas para medir, quantificar e fazer estimativas;
SNEMSIIIMAT06 - identifica dados e relações geométricas relevantes na resolução de situações-problema;	**SNEMSIIIMAT18** - interpreta e faz uso de modelos para aresolução de problemas geométricos;
SNEMSIIIMAT07 - analisa e interpreta diferentes representações de figuras planas, como desenhos, mapas plantas de edifícios, etc.;	**SNEMSIIIMAT19** - identifica formas adequadas para descrever, representar dados numéricos e informações de natureza social, econômica, política, científico-tecnológica ou abstrata;
SNEMSIIIMAT08 - usa formas geométricas planas e espaciais para representar o mundo real;	**SNEMSIIIMAT20** - Identifica regularidades para estabelecer regras e propriedades em processo de contagem;
SNEMSIIIMAT09 - faz uso de escalas em representações planas;	**SNEMSIIIMAT21** - utiliza o raciocínio combinatório nos processos de contagem;
SNEMSIIIMAT10 - reconhece que uma mesma situação pode ser tratada com diferentes instrumentos matemáticos;	**SNEMSIIIMAT22** - compreende o significado e a importância da probabilidade como meio de prever resultados;
SNEMSIIIMAT11 - lê e interpreta dados e informações de caráter estatístico apresentados em diferentes linguagens e representações;	**SNEMSIIIMAT23** - quantifica e faz previsões em situações aplicadas a diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana que envolva o pensamento probabilístico;
SNEMSIIIMAT12 - obtêm médias e avalia desvios de conjuntos de dados ou informações de diferentes naturezas;	**SNEMSIIIMAT24** - associa situações e problemas geométricos a suas correspondentes formas algébricas erepresentações gráficas e vice-versa;

Fonte: Bahia (2022, p. 63)

A leitura do quadro dos saberes necessários evidencia a presença de conteúdos clássicos do ensino regular, como funções, estatística, geometria, trigonometria, escalas, modelos matemáticos, probabilidade e raciocínio combinatório. Exemplos disso são os saberes SNEMSIIIMAT05, que trata do uso de relações trigonométricas em diferentes épocas e contextos sociais; SNEMSIIIMAT17, que propõe o uso de propriedades geométricas para

medir, quantificar e fazer estimativas; SNEMSIIIMAT19, voltado à organização e representação de dados de natureza social, econômica e política; e SNEMSIIIMAT22, que aborda o significado e a importância da probabilidade como meio de prever resultados (Bahia, 2022, p. 63).

Embora alguns desses saberes mencionem contextos sociais ou cotidianos, a matemática que se apresenta no currículo da EJA permanece fortemente ancorada em uma tradição escolar já consolidada. Os enunciados mobilizam termos como "contextos sociais", "vida cotidiana" e "mundo do trabalho", mas o documento não explicita quais práticas matemáticas concretas dos sujeitos são reconhecidas, nem quais repertórios produzidos nos territórios, nas experiências laborais ou nas culturas populares podem ser considerados como saber matemático legítimo. O cotidiano aparece como categoria genérica, abstrata, mais como cenário de aplicação do conhecimento escolar do que como fonte produtora de outros modos de pensar e fazer matemática.

Esse movimento ajuda a compreender que a matemática validada pelo currículo é aquela reconhecida institucionalmente, aquela que pode ser codificada, organizada em quadros, acompanhada e consolidada ao longo do percurso formativo. Não se trata de uma escolha neutra. Como afirmam Pinheiro, Carmo e Pina (2020, p. 14), "o currículo não é neutro nem aleatório, por isso, é preciso refletir sobre o porquê de determinado conhecimento fazer parte do programa da escola e representar os interesses de alguns grupos". Nesse sentido, os saberes matemáticos selecionados e descritos nos quadros do Segmento III revelam quais conhecimentos são autorizados a ocupar o espaço curricular e quais permanecem silenciados.

Essa seleção e organização da matemática devem ser compreendidas no interior de uma política pública educacional. Política pública, aqui, é entendida como "tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação" (Oliveira, 2023, p. 1). Assim, a forma como a matemática é organizada no currículo da EJA não é apenas uma decisão pedagógica, mas uma ação política do Estado, que define prioridades, expectativas de aprendizagem e modos legítimos de formação dos sujeitos jovens e adultos.

A própria Política de EJA da Rede Estadual da Bahia já reconhecia, desde 2009, que "todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo" (Bahia, 2009, p. 11). Ao observar a matemática presente no Organizador Curricular de 2022, é possível perceber que o perfil de sujeito produzido é aquele que domina determinados conteúdos matemáticos escolares, capazes de organizar dados, calcular, medir, prever e tomar decisões, especialmente em contextos associados ao trabalho e à vida prática.

Essa concepção dialoga com outro trecho da Política de EJA da Bahia, quando afirma que deve ser assegurado “o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho” (Bahia, 2009, p. 12). No entanto, ao observar especificamente o componente matemática, percebe-se que esse acesso se dá de forma limitada, privilegiando uma matemática funcional e instrumental, em detrimento de uma abordagem que reconheça a pluralidade de saberes matemáticos construídos pelos próprios sujeitos da EJA.

Essa tensão se intensifica quando se considera que a proposta pedagógica da EJA está pautada “pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano” (Bahia, 2009, p. 11). Embora o discurso da especificidade do tempo humano esteja presente nas diretrizes gerais, no currículo de matemática essa especificidade não se traduz em escolhas epistemológicas diferenciadas.

Na proposta curricular analisada, observa-se que a área de Matemática é organizada a partir de códigos, saberes necessários e aprendizagens desejadas previamente definidos, comuns aos sujeitos da etapa, sem diferenciações epistemológicas decorrentes das distintas trajetórias de vida apresentadas como constitutivas da EJA. Embora o documento reconheça, em sua parte introdutória, a diversidade de experiências dos estudantes, essa diversidade não se materializa na seleção dos conhecimentos matemáticos propostos, que permanecem organizados em torno de conteúdos e aprendizagens padronizadas.

Nesse sentido, a matemática curricular pode ser compreendida como parte de um dispositivo mais amplo. Como afirma Foucault (2023, p. 246), “o dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam”. Ao organizar os conhecimentos matemáticos em códigos, distribuí-los por etapas formativas e associá-los a aprendizagens desejadas e critérios de acompanhamento, a proposta curricular produz uma forma específica de ordenar os percursos escolares.

É a partir desses mecanismos concretos que a noção foucaultiana de dispositivo se torna produtiva para a análise, uma vez que o currículo não apenas seleciona conhecimentos, mas também estabelece modos de acompanhamento, progressão e certificação dos estudantes.

Essa leitura se afasta de qualquer tentativa de aplicar um “modelo foucaultiano pronto” ao documento. Como lembra Veiga-Neto (2009, p. 91–92), Foucault não parte de uma teoria que define previamente como deve ser o sujeito ou a instituição, mas oferece ferramentas para analisar como esses sujeitos e instituições são produzidos historicamente. Assim, o interesse aqui não é julgar se o currículo está certo ou errado, mas compreender que efeitos ele produz

ao legitimar determinados saberes matemáticos e silenciar outros.

Ao tratar os documentos curriculares como discursos vivos, torna-se possível transformá-los em monumentos de análise, como propõe Fischer (2012, p. 44), descrevendo as práticas e relações históricas que neles se materializam. Nesse caso, o discurso curricular da matemática revela uma racionalidade que privilegia a organização, a previsibilidade e a funcionalidade do conhecimento, alinhando-se a uma lógica de acompanhamento e consolidação do percurso formativo.

Essa racionalidade não pode ser compreendida apenas como técnica. Ela está vinculada a modos de governar. Como aponta Foucault (2008, p. 365), governar implica conhecer os elementos que permitem manter e organizar uma determinada ordem. O currículo de matemática, ao definir conteúdos, códigos, aprendizagens desejadas e saberes necessários, atua como operador desse governo, produzindo sujeitos capazes de gerir a si mesmos, suas práticas e suas escolhas, dentro de limites previamente estabelecidos.

Essa constatação dialoga com críticas já presentes na literatura sobre a EJA. Januario, Freitas e Lima (2014, p. 543) alertam para os riscos de uma educação planejada apenas para atender às necessidades do mercado de trabalho, pois isso pode reduzir os alunos trabalhadores a meros objetos da produção. Embora o currículo da EJA da Bahia afirme compromissos com a formação humana e com a Educação Popular, no componente matemática observa-se uma predominância de uma racionalidade cognitiva, instrumental e condicionante, que merece ser problematizada.

Por fim, é importante reconhecer que a EJA também é espaço de resistência. Como aponta Xavier (2023), a modalidade resiste às tentativas de padronização impostas pelas políticas educacionais nacionais, que tendem a reduzir a complexidade dos sujeitos e de suas experiências. Essa resistência, contudo, não se manifesta de forma plena no currículo de matemática analisado, que ainda carrega fortes marcas de padronização, codificação e normalização do saber.

5.4 Matemática e fins sociais: produção de condutas, qualidades e expectativas sobre o sujeito

Ao observar o conjunto das aprendizagens desejadas, dos saberes necessários e dos aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais do Segmento III, nota-se que as expectativas dirigidas aos estudantes ultrapassam o domínio de conteúdos estritamente

matemáticos. Entre as aprendizagens desejadas aparecem enunciados que articulam os conhecimentos matemáticos ao cooperativismo, ao empreendedorismo, ao desenvolvimento sustentável, ao uso responsável das tecnologias, ao planejamento financeiro e à participação em práticas sociais (Bahia, 2022). Do mesmo modo, os aspectos socioformativos incluem expectativas relacionadas à autonomia, à responsabilidade, ao diálogo, à colaboração e ao protagonismo dos estudantes.

Esse conjunto de enunciados indica que a matemática não é apresentada apenas como um conteúdo escolar a ser aprendido. Ela passa a integrar uma estratégia mais ampla de formação dos sujeitos, na medida em que os conhecimentos matemáticos são articulados ao desenvolvimento de determinadas condutas, valores e modos de participação social.

Se compreendermos política pública como "tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação" (Oliveira, 2023, p. 01), então o currículo da EJA na Bahia é, ele próprio, uma política pública em ação. Ele não apenas organiza conteúdos; ele define prioridades, desenha expectativas e estabelece finalidades. Ele decide que tipo de formação será considerada necessária.

A própria Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2009) já anunciava isso ao afirmar que "Todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo" (Bahia, 2009, p. 11). Essa afirmação é fundamental. Ela reconhece que o currículo nunca é neutro. Ele sempre projeta um sujeito desejado.

No documento analisado, isso aparece com clareza quando a matemática é associada explicitamente à melhoria das condições de vida e de trabalho. A aprendizagem ADEMSIIIMAT05 propõe: "Melhorar as condições de vida e de trabalho, aplicando conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em diferentes contextos" (Bahia, 2022). Aqui, a matemática não é apresentada como saber abstrato, ela é ferramenta de transformação prática.

Na Etapa VI, surge inclusive a formulação "A ciência a serviço da vida e do trabalho" (Bahia, 2022). Essa expressão funciona como eixo discursivo. Aprender matemática é aprender a servir à vida prática e ao mundo do trabalho. Não é por acaso que outras aprendizagens reforçam essa direção:

- ADEMSIIIMAT01 propõe compreender o contexto socioeconômico por meio da análise de dados quantitativos;
- ADEMSIIIMAT02 indica aperfeiçoar a leitura da realidade reconhecendo formas geométricas nos espaços geográfico e social;

- ADEMSIIIMAT03 sugere associar modelos econômicos ao desenvolvimento das ciências naturais e à vida humana (Bahia, 2022).

A matemática é, portanto, apresentada como instrumento de leitura do social, da economia e da cultura. Mas essa leitura é sempre operacional: analisar, aplicar, interpretar, relacionar, a ênfase recai na funcionalidade.

Esse movimento dialoga com o alerta de Pinheiro, Carmo e Pina (2020, p. 14), quando afirmam que "o currículo não é neutro nem aleatório, por isso, é preciso refletir sobre o porquê de determinado conhecimento fazer parte do programa da escola e representar os interesses de alguns grupos." Se a matemática ocupa esse lugar estratégico, é porque ela representa algo maior: uma racionalidade de organização da vida.

Ao mesmo tempo, o documento afirma que a EJA deve assegurar "o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho" (Bahia, 2009, p. 12). O mundo do trabalho aparece como horizonte constante. A formação matemática se insere nesse cenário como ferramenta para compreender e atuar nesse mundo.

Nos Aspectos Cognitivos do Segmento III aparecem: oralidade persuasiva, leitura crítica-reflexiva, escrita alto-proficiente, lógica, argumentação, uso dos saberes escolares no cotidiano da comunidade (Bahia, 2022). Já nos Aspectos Socioformativos surgem empoderamento, sistematização do conhecimento, atuação crítica sobre situações-problema (Bahia, 2022). E nos Aspectos Socioemocionais aparecem autonomia, autocuidado, autoconfiança, criatividade, consciência crítica e responsabilidade (Bahia, 2022).

O conjunto desses códigos forma um desenho de sujeito, um sujeito lógico, argumentativo, organizado, autônomo e responsável, um sujeito capaz de sistematizar conhecimento e aplicá-lo no cotidiano. A matemática, ao estar integrada nesse pacote formativo, participa diretamente da produção dessas qualidades.

Essa estrutura se aproxima daquilo que Foucault (2010b, p. 200) descreve ao falar de textos que propõem regras de conduta e funcionam como operadores práticos, exigindo ser lidos, aprendidos e postos à prova, com a finalidade de moldar o sujeito. O currículo, nesse sentido, não é apenas documento administrativo, ele é operador de condutas.

Quando o documento afirma que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo e que os processos educacionais podem ser instrumentos de crítica social ou promotores de uma nova sociedade (Bahia, 2022, p. 79), ele coloca o trabalho no centro da formação. A matemática, inserida nesse quadro, torna-se saber estratégico para operar nesse

mundo, ela auxilia na organização, na previsão, no cálculo, na leitura de dados, na tomada de decisões.

Entretanto, como alertam Januario, Freitas e Lima (2014, p. 543), não se pode admitir que a educação seja planejada apenas para atender às necessidades do mercado de trabalho, pois isso reduziria os estudantes a objetos da produção. Essa advertência é importante aqui, embora o documento mencione criticidade e formação humana, a recorrência do trabalho como eixo central pode aproximar a matemática de uma racionalidade instrumental.

Ao mesmo tempo, o documento também afirma que gestores e educadores devem alinhar discurso e prática aos referenciais da Educação Popular (Bahia, 2009, p. 22). Isso cria uma tensão interessante. De um lado, a matemática aparece vinculada à eficiência e organização produtiva. De outro, há a intenção declarada de aproximação com princípios emancipatórios.

Pinheiro, Carmo e Pina (2020, p. 2) lembram que "Toda política educacional é construída por meio de influências […] e os organismos internacionais fazem pressões na sua elaboração." Isso ajuda a compreender por que, muitas vezes, a linguagem da eficiência, da competência e da empregabilidade ganha força nos currículos contemporâneos.

Foucault (2008, p. 365) afirma que "quem governa precisa conhecer os elementos que possibilitam a manutenção do Estado". Organizar o currículo, definir competências e estruturar aprendizagens é também uma forma de governar. O dispositivo curricular, como lembra Foucault (2023, p. 246), "está inscrito em um jogo de poder e ligado a configurações de saber que o condicionam".

Nesse sentido, a matemática funciona como saber legítimo e estratégico, ela não precisa ser justificada epistemologicamente no documento, sua legitimidade está dada pela sua utilidade social, ela é útil para o trabalho, para a economia, para a organização da vida prática. A EJA, como lembra Xavier (2023), resiste às padronizações impostas pelas políticas educacionais que reduzem a complexidade dos sujeitos. Entretanto, ao organizar a matemática por códigos, etapas e aprendizagens consolidadas, o currículo também participa de um movimento de sistematização e normatização.

Isso não significa negar a importância da matemática. Significa reconhecer que ela não é neutra. Como afirma Fischer (2012, p. 104), é preciso prestar atenção à linguagem como produtora de discursos. E, como ela também lembra, os documentos devem ser tratados como monumentos históricos (Fischer, 2012, p. 44), pois neles está materializado o discurso de uma época.

O que esse discurso revela? Que a matemática serve para melhorar a vida, organizar o

trabalho, interpretar dados, agir no mundo contemporâneo, mas também revela que o sujeito da EJA deve ser autônomo, responsável, organizado e produtivo, deve gerir sua própria trajetória.

Assim, a matemática na EJA da Bahia não é apenas conteúdo, ela é parte de uma política pública que produz expectativas, orienta comportamentos e desenha um perfil de sujeito. Um sujeito que aprende a ler dados, a interpretar gráficos, a compreender funções e geometria, mas também aprende a se organizar, a planejar, a decidir e a responder às exigências sociais. Essa é a força do currículo enquanto política: ele não apenas ensina. Ele forma modos de ser.

5.5 Normalização, avaliação e classificação: acompanhamento do percurso e governo das condutas

Se nos tópicos anteriores observamos como o currículo organiza saberes e projeta um determinado perfil de sujeito, aqui o foco se desloca para outro eixo fundamental: o modo como a proposta curricular mede, acompanha, classifica e regula os estudantes da EJA. É nesse ponto que o discurso da formação encontra o discurso da avaliação e ambos passam a operar juntos.

O documento afirma que o Acompanhamento do Percurso de Aprendizagem na EJA deve considerar "as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, trabalho e sobrevivência dos coletivos populares" (Bahia, 2022, p. 83). Essa formulação retoma um princípio já presente na Política de EJA (2009), segundo a qual a educação deve ser garantida na especificidade do tempo humano, considerando experiências e formas de vida próprias da juventude e da vida adulta (Bahia, 2009, p. 11).

A linguagem é sensível, discurso é inclusivo, o texto formula perguntas que parecem abrir espaço para escuta: Quais referenciais deverão orientar o acompanhamento? Como professores(as) e estudantes poderão (re)orientar o trabalho educativo? Quem são os estudantes, que saberes trazem, como aprendem, quais seus desejos e expectativas? (Bahia, 2022, p. 83).

Entretanto, logo após essas perguntas, o documento estabelece critérios concretos que estruturam o acompanhamento:

- Utilizar o diálogo como mediação entre professor(a) e estudante;
- Estimular a participação ativa;
- Considerar a produção diária como instrumento de coleta de dados;

- Reorientar aprendizagens que ainda não ocorreram;
- Recolher e corrigir produções respeitando autoria;
- Descrever, por meio de registros trimestrais, a trajetória educacional do estudante

Aqui aparece um primeiro movimento importante: o percurso deixa de ser apenas experiência formativa e passa a ser documento. Ele é registrado, descrito, classificado. O texto determina ainda que "não deve haver retenção dos(as) estudantes entre os Eixos e/ou Etapas de um mesmo Segmento, salvo se a frequência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo" (Bahia, 2022, p. 83).

Essa lógica de acompanhamento contínuo encontra correspondência direta nas normativas que regulamentam a modalidade, especialmente na Portaria nº 2814/2025, que estabelece a utilização de instrumentos específicos para o registro e análise das aprendizagens, organizados por códigos padronizados que indicam diferentes estágios de desenvolvimento dos estudantes, como Aprendizagem a Construir (AAC), Aprendizagem em Construção (AEC) e Aprendizagem Construída (AC). Tais classificações, associadas ao acompanhamento sistemático do percurso, evidenciam a institucionalização de mecanismos de registro, monitoramento e organização das trajetórias formativas (Bahia, 2025a).

A não retenção parece indicar flexibilização, contudo, a frequência permanece como critério decisivo. O estudante pode avançar, mas precisa estar presente, a ausência precisa ser justificada, a infrequência pode gerar reprovação. Há também previsão de retorno ao processo no ponto em que parou, Conselho de Classe para certificação, possibilidade de retomar componentes por eixo temático e conclusão por meio de Exames de Certificação (Bahia, 2022). O percurso é reorganizável, mas dentro de regras definidas.

Além disso, as orientações procedimentais tornam o sistema avaliativo ainda mais estruturado, a autoavaliação ao final de cada unidade letiva, sob os mesmos critérios utilizados pelos professores (Aspectos Cognitivos, Aspectos Socioformativos e Aprendizagens Desejadas) usando as legendas AC, EC, C. Parecer descritivo fundamentado nos aspectos e aprendizagens.

Conselho de Classe em quatro momentos: dois analíticos e interventivos, um diagnóstico e um deliberativo. Recuperação paralela quando o estudante não demonstrar conhecimentos. Verificação da aprendizagem organizada em três momentos (VA^1, VA^2, VA^3), envolvendo escrita, oralidade, frequência e comportamento.

Uso do Barema Conceitual EJA como parâmetro. Frequência como objeto de reprovação, exigindo justificativa para infrequências e atrasos. Esse conjunto mostra que o

acompanhamento é permanente e sistemático, ele envolve registros, prazos, pareceres, conselhos, instrumentos digitais e categorias classificatórias.

Um dos elementos mais expressivos dessa lógica está nas legendas **C, EC, AC e SC**, descritas como "percurso em movimento" (Bahia, 2022). O próprio documento explica:

- C — sinal verde: aprendizagem no caminho certo.
- EC — sinal amarelo: momento de atenção.
- AC — sinal vermelho: "para tudo! muda tudo!".
- SC — sem sinal: necessidade de busca ativa, sob risco de cancelamento de matrícula.

Essa metáfora do semáforo não é apenas ilustrativa, ela organiza um modo de olhar para o estudante, o percurso passa a ser representado como estado de alerta (Verde, amarelo, vermelho). O estudante não é apenas alguém que aprende; ele é alguém que se encontra em determinado nível classificatório.

O documento afirma que entre essas legendas há "possibilidades de mudança", entretanto, ao estruturar o percurso dessa forma, institui-se uma lógica de normalização: há um padrão esperado, e o estudante é medido em relação a ele.

O efeito dessa organização não é apenas descrever o percurso do estudante, mas produzir um modo específico de acompanhá-lo. Ao transformar o processo formativo em indicadores de desempenho permanentemente atualizados, o currículo torna cada estudante comparável em relação a um padrão previamente definido.

As categorias deixam de funcionar apenas como instrumentos pedagógicos e passam a constituir mecanismos de visibilidade e intervenção, permitindo identificar quem corresponde às expectativas da proposta e quem demanda ações corretivas. Assim, a possibilidade de mudança anunciada pelo documento não rompe com a lógica classificatória; ao contrário, reforça-a, pois a mudança ocorre sempre em referência aos parâmetros instituídos pelo próprio currículo.

Nessa perspectiva, a classificação não opera como simples registro administrativo. Ela constitui uma tecnologia de normalização, pois estabelece um campo contínuo de observação, comparação e correção das condutas. O estudante permanece permanentemente inscrito em um circuito de acompanhamento no qual seu percurso é medido, registrado e reavaliado em relação às expectativas curriculares.

Foucault afirma que o dispositivo está inscrito em um jogo de poder ligado a configurações de saber que o condicionam (Foucault, 2023). O currículo da EJA funciona como esse dispositivo. Ele articula saberes, instrumentos, registros e classificações que organizam a

conduta dos sujeitos.

Mesmo quando o texto insiste na dialogicidade e na educação humanizadora, ele institui um regime de visibilidade permanente, “produção diária é coleta de dados”; “frequência é critério formal”; “comportamento integra a avaliação”.

Nesse cenário, a matemática participa do mesmo regime. Ela não é tratada como área exclusiva de avanço, mas suas aprendizagens desejadas e seus saberes necessários entram na lógica do parecer descritivo, da autoavaliação e das legendas.

O sujeito matemático produzido aqui não é apenas aquele que domina conteúdos, é aquele que demonstra regularidade, engajamento, responsabilidade e capacidade de consolidar aprendizagens. É importante destacar também algumas tensões: como os docentes operam esse sistema? Foram preparados para compreender o Percurso Construído como processo formativo ou ele se torna apenas formalidade burocrática? O currículo pode propor acompanhamento sensível, mas sua efetividade depende de como é apropriado na prática.

Além disso, surge outra questão decisiva: o estudante compreende esse processo? Ele entende os códigos, as categorias, as legendas? Ou essas classificações operam principalmente no nível institucional?

Quando se afirma que “os critérios de acompanhamento da aprendizagem devam ser conhecidos por todos os sujeitos do processo educativo” (Bahia, 2022, p. 83), o texto assume que há transparência, porém, na prática, o regime avaliativo pode funcionar mais como mecanismo de gestão do que como instrumento de autonomia. Se toda política pública é aquilo que o governo faz ou deixa de fazer (Oliveira, 2023, p. 01), então organizar avaliação dessa forma é também forma de governar.

O currículo não apenas ensina matemática, história ou língua portuguesa. Ele organiza comportamentos: presença, participação, produção, regularidade. Ele mede avanço e estabelece critérios de consolidação; Isso não significa negar o cuidado presente na proposta, o discurso de formação humanizadora, de respeito ao tempo humano e de compromisso emancipador está claramente expresso. Porém, simultaneamente, o documento estrutura um sistema detalhado de acompanhamento que classifica, intervém e regula.

A matemática, inserida nesse arranjo, integra essa tecnologia de governo, pois ela não governa isoladamente, mas participa de um dispositivo mais amplo que mede, registra e organiza trajetórias. O percurso está em movimento, como afirma o documento, mas é um movimento permanentemente observado.

E é exatamente nesse ponto que a análise se torna decisiva: compreender que avaliação, acompanhamento e classificação não são apenas procedimentos pedagógicos, mas sim, são

práticas que produzem sujeitos.

Nessa lógica, o currículo não apenas verifica aprendizagens; ele fabrica um campo de visibilidade permanente sobre os estudantes. Cada registro, classificação ou indicador participa da produção de sujeitos que aprendem a se reconhecer, avaliar e conduzir a si mesmos segundo os parâmetros instituídos pela política curricular. É nesse sentido que a avaliação deixa de ser apenas uma técnica pedagógica e passa a operar como tecnologia de governo das condutas.

5.6 Silêncios, ausências e fissuras: diversidade anunciada e matemática pouco atravessada

Ao longo do documento curricular da EJA da Bahia, a diversidade aparece com força; Fala-se em pluralidade, em cultura, em mundo do trabalho, em desenvolvimento local, em formação cidadã integral. Nos capítulos iniciais, especialmente quando apresenta os princípios e diretrizes, a proposta afirma explicitamente que o currículo deve contemplar diversidade sexual, cultural, de gênero, raça/etnia, crenças, valores e vivências como elementos estruturantes. O discurso é amplo, inclusivo e politicamente marcado.

No entanto, quando deslocamos o olhar especificamente para o componente de matemática no Segmento III, começam a surgir silêncios importantes. O Organizador Curricular do Ensino Médio da EJA afirma que o Segmento III está estruturado em duas etapas: Etapa VI, com os eixos “Globalização, Conhecimento e Cultura”, e Etapa VII, com o eixo “Economia Solidária e Empreendedorismo” (Bahia, 2022, p. 48). Dentro dessa organização, a matemática aparece como parte da área “Matemática e suas tecnologias”, ao lado das demais áreas do conhecimento.

A Etapa VI é apresentada como espaço que tem “como foco a relação do homem com a sociedade, o mundo do trabalho, as relações com o conhecimento e a cultura numa perspectiva global” (Bahia, 2022, p. 48). Já a Etapa VII explora “as relações de trabalho através dos sistemas de cooperativas, agricultura familiar”, discutindo “empreendedorismo social” e “responsabilidade fiscal de forma autônoma, empoderada, criativa, lógica e dinâmica” (Bahia, 2022, p. 48).

O texto é forte e envolvente, fala de globalização como fenômeno que contribuiu para uma sociedade “conectada, diversa, plural”, que exige desenvolvimento local e formação cidadã integral (Bahia, 2022, p. 48). Define cultura como “elemento indissociável da condição

humana", ligada à ancestralidade, às potencialidades e à expressão do corpo e da alma (Bahia, 2022, p. 48-49). Afirma que a economia solidária amplia o olhar sobre produção, consumo e sustentabilidade, despertando potencialidades e fomentando empreendedorismo sustentável (Bahia, 2022, p. 49). Declara ainda que toda a abordagem pedagógica está voltada ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e do pensamento crítico, reflexivo e científico (Bahia, 2022, p. 49).

Esse conjunto de enunciados produz um discurso curricular fortemente comprometido com a formação humana integral, com a diversidade e com a participação social. Ao reunir globalização, cultura, economia solidária, cidadania e pensamento crítico como princípios da formação, o documento constrói um horizonte discursivo amplo para a EJA. Entretanto, quando a análise se desloca para a organização específica da área de Matemática, observa-se que parte dessas dimensões perde centralidade, cedendo lugar à estruturação por saberes necessários, aprendizagens desejadas e códigos curriculares. É justamente nesse deslocamento entre o discurso geral da política e sua materialização na organização do componente curricular que se localiza uma das fissuras analisadas nesta pesquisa.

O discurso anuncia diversidade, pluralidade, cidadania, crítica e formação humanizadora. Entretanto, quando observamos como a matemática é efetivamente organizada no Segmento III, percebe-se um contraste, não há menção à etnomatemática, não há referência explícita à história da matemática como construção social, não há discussão sobre saberes territoriais ou práticas matemáticas situadas. A diversidade não se materializa como eixo estruturante do componente, permanecendo como princípio geral do documento, mas não atravessa concretamente a matemática.

Quando perguntamos que saberes matemáticos não aparecem, a resposta se torna reveladora. Não aparecem saberes populares explicitados como matemática. Não aparecem práticas comunitárias nomeadas como produção matemática. Não aparecem experiências territoriais descritas como formas legítimas de conhecimento matemático. O documento até expressa valorização da cultura em sentido amplo, mas essa valorização não se torna pauta ativa quando o foco é a matemática.

Mesmo quando surgem aprendizagens desejadas relacionadas à cultura, o movimento é mais artístico e expressivo do que matemático-epistemológico. Nas etapas VI e VII, as aprendizagens desejadas concentram-se em funções, geometria, estatística, contagem, modelagem, educação financeira e resolução de problemas, organizadas por códigos específicos (ADEMS...). Mesmo quando os temas geradores são os mesmos apresentados para todas as áreas do conhecimento, eles funcionam como eixo de contextualização, enquanto a

organização das aprendizagens permanece estruturada pelos conteúdos e competências próprios da disciplina (Bahia, 2022).

Isso evidencia que os temas geradores atravessam a área de Matemática como contexto de articulação curricular, mas não reorganizam a lógica epistemológica do componente, que continua estruturado prioritariamente pelos conteúdos e aprendizagens matemáticas previstos para cada etapa.

Isso produz um efeito importante: a matemática aparece como saber universal, técnico e aplicável. Ela serve para resolver problemas, interpretar dados, melhorar condições de vida, compreender o mundo do trabalho. Mas não é apresentada como prática cultural situada, não se problematiza sua historicidade, nem se evidencia que diferentes grupos sociais produzem e utilizam matemáticas distintas.

Outro silêncio significativo é a ausência de diálogo com o campo da Educação Matemática, não há menção a tendências, debates teóricos ou perspectivas que problematizem o próprio ensino da matemática. O currículo organiza conteúdos e competências, mas não discute que matemática se ensina e por que se ensina dessa forma.

Esse silêncio é relevante porque o próprio documento anuncia que a cultura é "elemento indissociável da condição humana" (Bahia, 2022, p. 48-49). Se cultura é constitutiva da experiência humana, seria possível esperar que a matemática também fosse apresentada como prática cultural, no entanto, ela é tratada prioritariamente como instrumento técnico de aplicação.

Quando a proposta afirma que toda a abordagem pedagógica está voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e científico (Bahia, 2022, p. 49), cria-se uma expectativa de aprofundamento epistemológico. Contudo, na matemática, essa criticidade aparece muito mais ligada à interpretação de dados e resolução de problemas do que à reflexão sobre a própria natureza do conhecimento matemático.

A diversidade, portanto, é anunciada no plano geral, mas pouco atravessa o componente matemático, ela aparece nas diretrizes, mas não se concretiza na organização dos saberes necessários do Segmento III. A matemática permanece estruturada de forma tradicional, mesmo quando inserida em eixos temáticos como Globalização ou Economia Solidária.

Há também uma tensão interna interessante, o documento afirma flexibilidade, não linearidade e possibilidade de adaptação conforme realidade de cada unidade escolar. Essa abertura poderia permitir que professores incluíssem saberes locais, experiências concretas e práticas matemáticas do cotidiano dos estudantes, contudo, essa possibilidade não é explicitamente incentivada no interior do componente. A fissura está justamente aí: discurso

de pluralidade e tempo humano de um lado; estrutura codificada e conteúdo pouco atravessado pela diversidade de outro.

Outro ponto importante diz respeito às experiências dos sujeitos da EJA que não encontram lugar claro no currículo matemático. A proposta reconhece que os estudantes trazem trajetórias interrompidas, histórias de trabalho e experiências de vida.

Embora o documento reconheça, em seus princípios gerais, que os estudantes da EJA chegam à escola com trajetórias interrompidas, experiências de trabalho e histórias de vida, a organização da área de Matemática é estruturada por temas geradores, saberes necessários e aprendizagens desejadas definidos para cada etapa. As experiências dos estudantes aparecem como horizonte pedagógico geral da modalidade, mas a organização do componente se materializa por meio de códigos de aprendizagem, conteúdos e habilidades específicas da área (Bahia, 2022).

Não se fala em iniciação científica vinculada à matemática na EJA. Não se discute história da matemática como forma de compreender disputas, descobertas e contextos sociais. Não se evidencia como a matemática pode ser atravessada por experiências de periferias, do campo, de mercados populares ou de práticas cotidianas específicas.

Os temas geradores possibilitam que o professor estabeleça relações entre os conteúdos matemáticos e as experiências sociais dos estudantes. Entretanto, a estrutura do componente permanece organizada pelas aprendizagens desejadas e pelos saberes necessários previamente definidos para cada etapa, indicando que essas aproximações ocorrem no plano da contextualização pedagógica, e não da reorganização da lógica interna do currículo.

Nas etapas VI e VII, as aprendizagens desejadas concentram-se em funções, geometria, estatística, modelagem, educação financeira, contagem e resolução de problemas, articuladas aos respectivos saberes necessários. Ainda que os temas geradores proponham relações com cultura, trabalho e desenvolvimento local, a organização do componente permanece estruturada prioritariamente pelos objetos de conhecimento e pelas aprendizagens matemáticas previstas para cada etapa (Bahia, 2022). Nessa configuração, a matemática é apresentada como um saber especializado que dialoga com temas sociais, mas preserva sua organização disciplinar.

Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho aparece com bastante força. A Etapa VII enfatiza empreendedorismo, capital social, humano e produtivo (Bahia, 2022, p. 49). A matemática, nesse cenário, é convocada como ferramenta para agir nesse mundo. Fala-se em cooperativismo, organização, responsabilidade fiscal, estratégia e inovação.

O conflito social aparece diluído, desigualdade e a precarização não são tratadas diretamente na matemática, o foco se desloca para qualificação, melhoria de vida e

desenvolvimento local. A matemática participa dessa lógica ao se apresentar como instrumento de organização e eficiência.

Talvez o maior silêncio da matemática nesse currículo esteja justamente na ausência de uma problematização mais profunda do próprio conhecimento matemático, ela é central no percurso, mas pouco interrogada. É legitimada por sua funcionalidade, mas não discutida como construção histórica e cultural.

Isso não significa que o currículo seja incoerente, significa que há tensões internas, o documento anuncia diversidade, mas a matemática permanece universalizada. Afirma protagonismo, mas organiza saberes em quadros codificados, defende flexibilidade, mas mantém forte estruturação técnica.

É nesse espaço, entre o que é dito e o que não é desenvolvido, que se tornam visíveis as fissuras. O currículo promete pluralidade, mas a matemática pouco se deixa atravessar por ela, é exatamente nesses silêncios que se revelam os efeitos de verdade produzidos: que matemática é autorizada a existir, quais experiências são reconhecidas como matemáticas e quais permanecem fora do campo do currículo.

O que não é dito também educa, o que não aparece também produz sentido. E, no caso da matemática da EJA baiana, o silêncio sobre sua dimensão cultural e histórica ajuda a consolidá-la como saber técnico, neutro e funcional, mesmo dentro de um documento que anuncia diversidade e formação humanizadora.

5.7 Fechamento analítico: que sujeito emerge e como a matemática participa dessa produção

Ao reunir os movimentos analisados ao longo deste capítulo, concepção de EJA como política de direito e aprendizagem ao longo da vida; centralidade do tempo humano; princípios de diversidade e dialogicidade; organização por ofertas e etapas; codificação de aspectos, aprendizagens e saberes; avaliação por acompanhamento, parecer descritivo e legendas, torna-se possível identificar que o currículo da EJA da Bahia não apenas organiza conteúdos, mas produz um determinado tipo de sujeito.

O próprio documento afirma que a proposta se fundamenta na formação humana integral, reconhecendo estudantes e professores como protagonistas e valorizando "os saberes, culturas, valores, memórias e identidades" (Bahia, 2022). Entretanto, quando observamos a forma como o Segmento III é estruturado, com seus Temas Geradores como "A sociedade globalizada", "O conhecimento como instrumento de poder e inserção social", "Economia Solidária e Empreendedorismo", "A ciência a serviço da vida e do trabalho" (Bahia, 2022, p. 48–49), percebemos que essa formação não é neutra: ela é orientada por expectativas muito claras sobre o que o estudante deve se tornar.

Os Aspectos Cognitivos listados para o Segmento III, como ACEMSIII01 (oralidade persuasiva), ACEMSIII02 (leitura crítica-reflexiva), ACEMSIII03 (escrita alto-proficiente), ACEMSIII04 (lógica), ACEMSIII05 (argumentação) e ACEMSIII06 (uso dos saberes escolares no cotidiano da comunidade), desenham um sujeito que deve dominar a linguagem, organizar o pensamento, argumentar, aplicar conhecimentos e se posicionar. Já os Aspectos Socioformativos, como ASFEMSIII01 (empoderamento), ASFEMSIII02 (sistematiza o conhecimento estudado), ASFEMSIII06 (atua criticamente sobre situações-problema) e os Aspectos Socioemocionais, como ASEEMSIII01 (autonomia), ASEEMSIII03 (autoconfiança) e ASEEMSIII06 (responsabilidade) (Bahia, 2022), reforçam que o estudante esperado é autônomo, responsável, crítico, organizado e capaz de gerir a própria trajetória.

Esse conjunto não é apenas descritivo; ele é prescritivo, indica o perfil desejado. Ao final do percurso, o estudante será conceituado, acompanhado e descrito sob a ótica do educador, dentro de uma estrutura formal de registros e intervenções. Mesmo quando o documento afirma que não deve haver retenção entre etapas de um mesmo segmento, salvo frequência insuficiente, o percurso permanece regulado, acompanhado e avaliado. A legenda C, EC, AC, SC organiza o avanço como sinal verde, amarelo, vermelho ou ausência de sinal,

produzindo uma leitura constante do estudante como alguém em processo de ajuste.

Nesse cenário, que tipo de indivíduo emerge? Emerge um sujeito que deve contemplar aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais definidos previamente pelo currículo. Um sujeito que aprende a organizar o pensamento, interpretar dados, argumentar, aplicar conceitos e se responsabilizar por seu percurso, um sujeito que é apresentado como protagonista, mas que percorre um caminho já estruturado por metas, códigos e expectativas, deste modo, a matemática participa diretamente dessa produção.

No campo das Aprendizagens Desejadas, por exemplo, aparecem enunciados como ADEMSIIIMAT01, que propõe "Compreender o contexto socioeconômico e cultural através da análise qualitativa dos dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente" (Bahia, 2022, p. 62); ADEMSIIIMAT03, que orienta "Associar os diferentes modelos econômicos desenvolvidos pelas sociedades […] entendendo a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais, a economia e a vida humana"; e ADEMSIIIMAT05, que explicita "Melhorar as condições de vida e de trabalho, aplicando conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em diferentes contextos" (Bahia, 2022, p. 62).

Esses enunciados não tratam apenas de conteúdo matemático, mas vinculam a matemática à leitura da realidade, à economia, ao trabalho e à melhoria de vida. A matemática ensina a interpretar dados sociais, organizar informações, analisar modelos econômicos e tomar decisões fundamentadas, ensina a calcular, prever, organizar e aplicar, forma um modo de pensar.

Nos Saberes Necessários, o currículo apresenta conteúdos clássicos do ensino médio regular, codificados como SNEMSIIIMAT01 (compreende o conceito de função), SNEMSIIIMAT05 (reconhece o uso de relações trigonométricas), SNEMSIIIMAT11 (lê e interpreta dados estatísticos), SNEMSIIIMAT15 (utiliza o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade), SNEMSIIIMAT22 (compreende a importância da probabilidade) e SNEMSIIIMAT24 (associa problemas geométricos a representações algébricas e gráficas) (Bahia, 2022, p. 62–63).

Esses códigos indicam o que conta como conhecimento matemático legítimo. A matemática aparece como saber estruturado, técnico, aplicável e necessário, se legitima por sua funcionalidade, por sua utilidade na vida prática e no mundo do trabalho. Quando o documento afirma que a etapa VI envolve "A ciência a serviço da vida e do trabalho" (Bahia, 2022, p. 49), reforça-se que aprender matemática é aprender a operar dentro dessa racionalidade.

Nesse sentido, a matemática atua como tecnologia de poder, não porque imponha regras de maneira explícita, mas porque organiza modos de pensar e agir. Ao ensinar o estudante a

interpretar dados socioeconômicos, compreender modelos econômicos, decidir a forma mais adequada de organizar informações (SNEMSIIIMAT14) e utilizar o raciocínio combinatório (SNEMSIIIMAT21), o currículo produz um sujeito racional, calculador, capaz de gerir situações e otimizar resultados.

Esse sujeito é, ao mesmo tempo, crítico e adaptável; O documento fala em pensamento crítico e formação cidadã (Bahia, 2022, p. 49), mas também enfatiza empreendedorismo, desenvolvimento local e inserção social. A matemática participa dessa articulação ao formar alguém que lê o mundo por meio de dados, gráficos, funções e probabilidades, alguém apto a compreender e atuar no mercado, no cooperativismo e na economia solidária.

Há, contudo, tensões, o currículo anuncia flexibilidade, não linearidade e possibilidade de adaptação à realidade da unidade escolar, do território e do indivíduo. Afirma protagonismo, dialogicidade e reconhecimento da vida e do trabalho como fatores que atravessam a permanência, essas formulações abrem brechas, indicam que o texto não determina completamente a prática.

Entretanto, essas brechas convivem com uma forte estruturação por códigos, quadros e descritores. Enquanto as Aprendizagens Desejadas dialogam com temas como economia, cultura e vida social, os Saberes Necessários aproximam-se dos conteúdos tradicionais do ensino médio regular. Há um descompasso entre o discurso de pluralidade e a organização técnica dos conteúdos.

Assim, a proposta curricular da EJA da Bahia produz verdades sobre o que é a EJA, quem são seus sujeitos e que matemática deve ser ensinada na etapa final da educação básica. O currículo aparece como prática política e discursiva que afirma direitos e pluralidades, mas também organiza percursos, codifica saberes, define expectativas e regula condutas.

Dessa forma, responde-se à questão central desta investigação: ao tratar do ensino de matemática na etapa final da Educação Básica, a proposta curricular da EJA na Bahia contribui para a produção de sujeitos específicos por meio de práticas e discursos que articulam saberes e formas de governar. A matemática não aparece apenas como conteúdo escolar, mas como saber estruturado que participa da normatização de modos de pensar, agir e se posicionar no mundo.

O sujeito que emerge é funcional, autogerido, produtivo, racional e responsável, mas também atravessado por discursos de criticidade e cidadania. Ele não preexiste ao currículo, é constituído no interior das práticas que organizam tempos, saberes, avaliações e expectativas. E é nesse ponto que a análise ganha força: a matemática, longe de ser apenas disciplina escolar, opera como uma tecnologia que ensina a calcular a realidade, interpretar o social e gerir a

própria trajetória.

Ao fazê-lo, participa ativamente da produção de sujeitos ajustados a determinadas normas sociais, econômicas e políticas, ao mesmo tempo em que deixa, nas entrelinhas, espaços possíveis para reinvenções que dependem das práticas concretas da escola e do professor.

Assim se encerra este movimento analítico, não como conclusão final, mas como consolidação de um percurso que evidenciou como o ensino de matemática, tal como apresentado na proposta curricular da EJA da Bahia, integra um conjunto de dispositivos que produzem sujeitos, organizam condutas e estruturam modos de ser no interior da educação básica.

6. DO VIVIDO AO ANALISADO: matemática, currículo e produção de sujeitos na EJA

Esta pesquisa começou antes mesmo de ganhar forma acadêmica, ela nasceu no cotidiano, na observação silenciosa das dificuldades de uma mulher adulta diante da matemática escolar. Nasceu da trajetória de minha mãe na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, das interrupções, das tentativas, das frustrações e da persistência. Aquilo que, no início, parecia apenas uma dificuldade com conteúdos matemáticos, revelou-se, ao longo do tempo, como algo mais profundo: uma experiência de desencontro entre o currículo e a vida.

Para dar forma investigativa a esse incômodo, esta pesquisa assumiu uma natureza qualitativa e se ancorou em uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo que os fenômenos educacionais não se explicam por verdades universais nem por categorias fixas, mas precisam ser analisados em sua complexidade, nas disputas de sentido e nos efeitos que produzem.

Nessa direção, o currículo foi tomado como linguagem, no sentido de que nele se cruzam significantes, sentidos, imagens, conceitos, falas, posições discursivas, metáforas e fluxos, como sintetiza Corazza (2001) ao afirmar que, ao conceber um currículo como linguagem, podemos identificar "significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes" (Corazza, 2001, p. 9). Isso desloca a leitura do currículo do lugar de "texto técnico" para o lugar de produção de sentidos, com efeitos reais sobre a escola e sobre quem nela circula.

A partir dessa abordagem, o objetivo não foi produzir respostas definitivas nem conclusões generalizáveis, mas problematizar como certos discursos sobre a EJA e sobre o ensino de matemática se estabilizam como naturais e desejáveis. Seguindo essa linha, o foco não foi perguntar se o currículo "está certo ou errado", mas observar como ele funciona, que tipo de sujeito ele convoca, quais expectativas ele organiza e quais silêncios ele produz.

Como destaca Corazza (2002), o pesquisador pós-estruturalista busca compreender como determinados modos de pensar e agir se tornam dominantes e que subjetividades são produzidas por esses modos. Aqui, "subjetividade" não é entendida como essência interna, mas como efeito de práticas discursivas e relações de poder, nos termos sugeridos por Michel Foucault.

Com este pensamento, vamos além do pensar que o indivíduo tem uma essência interna, uma verdade profunda e que a subjetividade seria isto, o que vem de dentro, mas, sustentados na ideia de que o indivíduo é um efeito do poder, e também o elemento de sua articulação. Entendemos que o "eu", "identidade" ou "subjetividade" é resultado de uma formação ao longo

do tempo, por meio de experiências, normas, discursos e tantos outros atravessamentos. Por exemplo, quando o currículo da EJA enfatiza que o educando precisa ser “autônomo, cidadão, produtivo”, ele não está só descrevendo; ele está produzindo modos de ser, está moldando como esse educando deve agir, pensar e se comportar.

Como pesquisador formado em Licenciatura em Matemática, a escolha dessa abordagem metodológica também se justifica pelo desejo de compreender o ensino da matemática para além de sua dimensão técnica ou instrumental. Essa aproximação teórica não é isenta de desafios, sobretudo por se tratar de uma perspectiva distante das abordagens mais comuns no campo da Matemática.

No entanto, é justamente essa distância que permite construir um olhar crítico, que estranha o familiar, e que busca compreender os sentidos curriculares da matemática como produções históricas, e não como verdades técnicas neutras. Nessa mesma direção, Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa, sobretudo em suas abordagens crítica e interpretativa, busca explorar os significados que emergem das práticas sociais, recusando a neutralidade e a ideia de verdade universal.

Para realizar essa problematização, o pensamento de Michel Foucault foi mobilizado como aporte teórico-metodológico por permitir compreender como discursos produzem verdades, regulam comportamentos e moldam formas de vida. Ao tratarmos o currículo como um dispositivo, isto é, um arranjo de saberes, práticas, instituições e normas que atuam conjuntamente e produzem efeitos de verdade, torna-se possível pensar o ensino de matemática como tecnologia de poder.

Isso significa entendê-lo como saber escolar que organiza comportamentos, orienta modos de pensar e legitima racionalidades valorizadas socialmente (como lógica, objetividade e eficácia) deslocando a análise do “o que ensinar” para o “como e para que ensinar”, e evidenciando as implicações políticas que atravessam o campo educacional.

Essa escolha metodológica orientou também o procedimento central do estudo: uma análise documental. O corpus foi composto pela proposta curricular oficial da EJA na etapa final da Educação Básica no estado da Bahia (equivalente ao Ensino Médio), bem como por materiais fornecidos pelo próprio estado com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico. 7

Esse documento não foi tomado como repositório neutro de prescrições; foi lido como artefato político-discursivo, normativo, atravessado por disputas e expectativas sobre que sujeitos devem ser formados e quais saberes devem ser legitimados.

A análise empreendida nesta pesquisa inspirou-se na perspectiva arqueogenealógica proposta por Michel Foucault, justamente por sua potência de interrogar os documentos para

além do conteúdo aparente, observando regularidades, exclusões, silenciamentos, rupturas e condições de emergência dos discursos. Nesse movimento, a arqueogenealogia foi assumida como ferramenta para compreender que o currículo carrega marcas históricas de disputas e normatividades que produzem formas de ver, pensar e conduzir sujeitos na EJA.

Como argumentam Neves e Gregolin (2021), trata-se de articular dois movimentos: um crítico, voltado a evidenciar as regras e regularidades que organizam o discurso; e um genealógico, voltado a observar seus vínculos com relações de saber-poder e seus efeitos de verdade.

A leitura do documento e dos materiais orientadores foi feita como leitura de "textos vivos", isto é, textos que fazem funcionar um modo de ver o estudante, de organizar a escola e de definir o que é legítimo como conhecimento. Por isso, o interesse não foi apenas descrever conteúdos, competências ou habilidades, mas problematizar o que o documento produz: como nomeia o estudante, como organiza o tempo e o percurso, como avalia, como codifica aprendizagens e como delimita o que conta como matemática.

Essa escolha metodológica também implica assumir um limite: não houve observação em sala de aula nem entrevistas com professores ou estudantes. Ainda assim, essa delimitação foi compreendida como necessária para aprofundar o nível de leitura do documento, entendendo que, antes de observar efeitos práticos, era fundamental compreender as estruturas discursivas e normativas que orientam e atravessam as práticas pedagógicas.

Assim, o foco recaiu sobre como o currículo produz verdades e subjetividades no campo da EJA, e como a matemática, nesse cenário, pode operar como tecnologia que governa, classifica, organiza condutas e define o que é "útil", "necessário" e "desejável" para os sujeitos da modalidade.

Nesse ponto, o panorama descritivo que foi construído ao longo do trabalho cumpriu um papel importante: situar o leitor na materialidade do documento e no território político e institucional onde essa proposta se inscreve. Antes de interpretar e problematizar, foi necessário mostrar o que é esse texto, como ele se organiza, como circula e como "entra" na rede como instrumento normativo-orientador.

Por isso, o capítulo descritivo apresentou a Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos – EJA, elaborada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em 2022, com foco específico na etapa final da Educação Básica, correspondente ao Ensino Médio da EJA. A intenção daquele movimento foi contextualizar o documento a partir de sua estrutura e da forma como a Matemática aparece inserida e organizada no currículo, sem, naquele momento, proceder a interpretações analíticas.

Esse panorama também foi importante por situar a EJA dentro de um cenário maior do estado. A Bahia aparece com números expressivos e desafios históricos, como indicam os dados sobre conclusão do ensino médio e os indicadores de desempenho educacional. Ao mesmo tempo, a modalidade EJA se mostra relevante no território: está presente em 412 municípios, com aproximadamente 106 mil estudantes matriculados, e o Resumo Técnico do Inep (2021) aponta um perfil marcado pela predominância de estudantes pretos e pardos e por forte presença na faixa etária de 20 a 29 anos.

Esses elementos não entram aqui como explicação pronta para o currículo, mas como pano de fundo que reforça a relevância de olhar com cuidado para os textos que orientam a modalidade e para o lugar atribuído à matemática nesse percurso formativo.

No plano institucional e formal, o panorama descritivo também permitiu situar a proposta em sua equipe técnica e em sua composição material. O documento aparece como instrumento que organiza o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com "possibilidade de adaptações" conforme realidades das unidades escolares, dos territórios de identidade e dos sujeitos atendidos.

No que diz respeito à estrutura da modalidade, o documento descreve três formatos de oferta (Tempo Formativo, Tempo Juvenil e Tempo de Aprender), com cargas horárias e públicos definidos, além de diferenciações de matriz, turnos e critérios de progressão. E, dentro desse desenho, o recorte empírico desta pesquisa se fixa no Segmento III, correspondente ao Ensino Médio da EJA, composto por duas etapas de aprendizagem: Etapa VI, equivalente à 1ª e à 2ª séries do Ensino Médio, e Etapa VII, correspondente à 3ª série.

No próprio documento, essas etapas são atravessadas por eixos temáticos que orientam o currículo: "Globalização, Conhecimento e Cultura" na Etapa VI e "Economia Solidária e Empreendedorismo" na Etapa VII, estabelecendo, desde a estrutura, uma certa maneira de pensar mundo, trabalho, cultura e formação.

Ainda no plano descritivo, foi possível localizar a Matemática nesse arranjo: ela aparece integrada à área Matemática e suas Tecnologias, organizada no mesmo formato das demais áreas, por meio de quadros que apresentam temas geradores, aprendizagens desejadas, saberes necessários e aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais.

O panorama também indicou cargas horárias e mostrou como conteúdos como funções, geometria, estatística, probabilidade e raciocínio combinatório são apresentados como parte do percurso formativo do Segmento III, com menções ao cotidiano, ao trabalho, à cidadania e à resolução de problemas.

Por fim, o panorama descritivo também apontou que, além do documento-base de 2022, a Secretaria da Educação apresenta materiais complementares, como a iniciativa “EJA em Movimento”, organizada em cadernos que dialogam com o currículo vigente e incluem orientações e saberes necessários, inclusive com bloco dedicado à Matemática.

Esse detalhe importa porque mostra que a proposta curricular não circula sozinha: ela vem acompanhada de materiais que reforçam orientações, modos de trabalho e referências para implementação, compondo um ambiente curricular ampliado, no qual o texto oficial é reforçado por outras camadas de orientação.

Foi esse deslocamento, do vivido ao investigado, que orientou toda a construção desta dissertação. O que começou como inquietação pessoal tornou-se problema de pesquisa, e o problema não era apenas entender por que a matemática “é difícil” na EJA, mas compreender como ela é organizada, apresentada e mobilizada nas propostas curriculares e que efeitos essa organização produz sobre os sujeitos.

A pergunta que guiou esta investigação foi direta: como a proposta curricular da EJA na Bahia, ao tratar do ensino de matemática na etapa final da Educação Básica, contribui para a produção de sujeitos específicos por meio de práticas e discursos que articulam saberes e formas de governar?

Ao longo do percurso analítico, tornou-se evidente que o currículo da EJA não pode ser lido apenas como instrumento pedagógico. Ele se apresenta como política de direito, como superação do ensino supletivo, como compromisso com a aprendizagem ao longo da vida. O documento afirma a centralidade do tempo humano, reconhece trajetórias interrompidas, menciona diversidade, dialogicidade e protagonismo.

Nesse sentido, a EJA é discursivamente apresentada como espaço de acolhimento e reconhecimento. O sujeito da modalidade aparece como portador de história, trabalhador, adulto com experiências acumuladas, alguém que retorna à escola não como repetente, mas como cidadão de direito.

Contudo, ao lado desse reconhecimento, o currículo estrutura, organiza e regula. Ele define tempos (Tempo Formativo, Tempo Juvenil, Tempo de Aprender) estabelece etapas, eixos temáticos, aprendizagens desejadas, saberes necessários e aspectos formativos. O percurso do estudante não é improvisado; ele é detalhado, codificado e acompanhado.

Emergiu, então, um sujeito curricular específico: um indivíduo que deve desenvolver aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais; que deve consolidar aprendizagens; que terá seu percurso descrito, conceituado e acompanhado sob a ótica do educador, dentro de uma estrutura formal de registros, pareceres e intervenções.

No Segmento III, ela é organizada dentro da área de Matemática e suas Tecnologias, estruturada por códigos como ADEMSIIIMAT01, ADEMSIIIMAT05, SNEMSIIIMAT01, SNEMSIIIMAT13, entre outros. Esses códigos transformam aprendizagens em unidades identificáveis, organizáveis e monitoráveis.

As aprendizagens desejadas vinculam a matemática à compreensão do contexto socioeconômico, à melhoria das condições de vida e trabalho, à leitura de dados, à associação entre modelos econômicos e desenvolvimento humano. Os saberes necessários retomam conteúdos tradicionais do ensino regular (funções, estatística, probabilidade, geometria, raciocínio combinatório) organizados em sequência técnica.

Desse modo, a matemática não aparece como saber neutro, é mobilizada como instrumento de leitura da realidade, de organização da vida prática, de atuação no mundo do trabalho. Ela opera como tecnologia de poder ao estruturar modos de pensar, decidir e agir alinhados a uma racionalidade específica: lógica, eficiência, cálculo, previsão, organização, produtividade.

Ao mesmo tempo, ela se integra ao regime avaliativo da EJA: acompanhamento do percurso, parecer descritivo, autoavaliação, conselho de classe, legendas C, EC, AC, SC. O estudante é acompanhado continuamente. Seu avanço é monitorado. Sua permanência é registrada, seu percurso é descrito como movimento.

O indivíduo produzido por esse arranjo é alguém que deve ser autônomo, responsável, racional, produtivo e capaz de gerir a si mesmo. Um sujeito que compreende dados, organiza informações, interpreta modelos econômicos e aplica conceitos matemáticos para melhorar suas condições de vida.

Isso responde diretamente à questão de pesquisa: o ensino de matemática, tal como organizado na proposta curricular da EJA da Bahia, participa da produção de sujeitos ajustados a determinadas normas sociais, econômicas e políticas. Ele contribui para formar sujeitos que aprendem não apenas conteúdos, mas modos específicos de pensar e agir.

Entretanto, a análise também revelou tensões, a diversidade é amplamente anunciada nas diretrizes gerais, mas pouco atravessa a organização concreta da matemática no Segmento III. O protagonismo é afirmado, mas ocorre dentro de uma estrutura previamente definida, a flexibilidade é defendida, mas convive com forte codificação técnica, a não retenção é proposta, mas o percurso permanece regulado.

Essas fissuras são importantes. Elas mostram que o currículo não é bloco fechado, ele abre brechas. Quando afirma adaptação à realidade da unidade escolar e do território, quando

reconhece interrupções de percurso, quando fala em dialogicidade e autoria, ele admite que o sujeito não é totalmente previsível.

Nesse ponto, o retorno ao vivido ganha sentido, a história que abriu esta dissertação não era apenas relato pessoal, era indício de que o currículo, embora estruturado, não garante encontro automático com o sujeito. Minha mãe não abandonou a EJA por ausência de capacidade, mas por desencontro entre abordagem pedagógica, tempo de vida e expectativas escolares.

O que esta pesquisa mostra é que esse desencontro não é casual, ele se inscreve em uma estrutura curricular que organiza saberes e condutas de forma específica. A matemática, nesse contexto, pode tanto abrir possibilidades quanto reforçar distâncias.

Concluir esta investigação não significa encerrar o debate, significa afirmar que discutir currículo é discutir projeto de sociedade. A matemática na EJA não é apenas conteúdo a ser ensinado; ela é parte de um dispositivo que organiza percursos e produz sujeitos.

Ao olhar para o documento curricular como prática política e discursiva, tornou-se possível compreender que ele não apenas garante direitos, mas também governa condutas, ele afirma pluralidade, mas define expectativas, ele acolhe trajetórias, mas organiza metas.

O indivíduo que emerge dessa análise é alguém que deve contemplar aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais; alguém que será acompanhado, descrito e conceituado; alguém cuja trajetória será medida em termos de avanço, consolidação e engajamento.

A matemática participa dessa produção como saber normativo e como tecnologia de poder, ela legitima determinadas formas de racionalidade e integra um regime de acompanhamento que regula o percurso formativo.

Mas a análise também indica que o currículo não é destino, é texto aberto à interpretação. As possibilidades de deslocamento dependem das práticas docentes, das mediações pedagógicas e das leituras críticas que se fazem dele.

Se esta pesquisa começou no vivido, ela termina devolvendo ao vivido uma compreensão ampliada. Aquilo que era apenas experiência isolada revela-se parte de uma engrenagem maior, ecompreender essa engrenagem é passo fundamental para tensioná-la.

Assim, reafirma-se: o currículo da EJA da Bahia, ao organizar o ensino de matemática na etapa final da Educação Básica, contribui para a produção de sujeitos específicos por meio de discursos e práticas que articulam saberes e formas de governar. Ele produz verdades sobre quem é o estudante da EJA, o que deve aprender e que tipo de sujeito deve se tornar.

Encerrar este trabalho é reconhecer que a matemática pode ser mais do que instrumento de ajuste. Ela pode ser também espaço de problematização, de encontro e de reinvenção. Torná-la isso depende de como lemos, interpretamos e tensionamos os currículos que nos organizam.

E talvez essa seja a principal devoluaquitiva desta pesquisa: olhar para a matemática na EJA não apenas como disciplina, mas como prática que participa da constituição de vidas.

Nesse cenário, pensar a matemática na EJA implica deslocá-la de um lugar exclusivamente normativo para um espaço de problematização, no qual diferentes formas de conhecimento possam emergir e dialogar. Isso não significa abandonar a estrutura curricular, mas reconhecer que ela não é fixa nem totalizante, abrindo possibilidades para que o ensino de matemática se constitua como prática que acolhe, escuta e se reinventa no encontro com os sujeitos. É nesse movimento que se vislumbra a possibilidade de uma educação matemática que não apenas organiza percursos, mas que também cria condições para que diferentes trajetórias possam, de fato, fazer sentido no interior da escola.

Retomar o ponto de partida desta pesquisa, nesse momento final, não significa retornar ao mesmo lugar, mas compreender de outro modo aquilo que, no início, aparecia como dificuldade individual. A trajetória de minha mãe na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, marcada por interrupções, tentativas e persistência, deixa de ser lida como incapacidade ou falta, passando a ser compreendida como efeito de um desencontro entre modos de organização curricular e formas de vida. Esse deslocamento permite reconhecer que as dificuldades com a matemática não se explicam apenas no nível do indivíduo, mas se articulam às formas como o saber é apresentado, organizado e legitimado no interior do currículo.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia.** Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Portaria nº 2814/2025**. Dispõe sobre a reestruturação da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, instituindo os Tempos Formativos no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, ano CX, n. 24.299, 13 dez. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Portaria nº 2815/2025**. Dispõe sobre a reestruturação da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, instituindo os Tempos Formativos no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, ano CX, n. 24.299, 13 dez. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia:** modalidades da educação básica. Volume 3. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Experiências curriculares na educação de jovens e adultos: inéditos viáveis encontros. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e55826, 2024 . Acesso em: 29 jun. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Filosofias da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939–959, jul./set. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015. Acesso em: 15 dez. 2025.

DUARTE, Newton Ramos. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas implicações

no trabalho do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 29, n. 2, p. 227-246, 2013.

FONSECA, M. C. R. **Educação matemática de Jovens e Adultos:** especificidades, desafios e contribuições. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FONSECA, M. A. M. Sujeitos da EJA e saberes escolares: políticas de identidade em tempos de inclusão. In: FONSECA, M. A. M.; MACHADO, N. J. M. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** saberes, sujeitos e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 26 ed. São Paulo: Loyola, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 45 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

FREITAS, Adriano Vargas. **Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos:** estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010). 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIRALDO, L. O que é uma matemática descolonial? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. 1–13, 2021.

GODOY, E. V.; GERAB, F.; SANTOS, V. M. Educação, escola e matemática escolar: sentidos dos professores de matemática da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

GODOY, A. M.; GERAB, M. A. T.; SANTOS, J. M. dos. Currículo e conhecimento escolar em matemática: entre silêncios, disputas e resistências. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 29, 2021.

GUSE, Hygor Batista; DETONI, Hugo dos Reis. Uma (Educação) Matemática Normalizadora: Análise de Fóruns de um Curso de Extensão sobre Estudos de Gênero e Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 25, n. 4, p. 047–070, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i4p047-070. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63186. Acesso em: 13 jan. 2026.

JANUÁRIO, Gilberto. **Currículo de matemática da Educação de Jovens e Adultos**: análise de prescrições na perspectiva cultural da matemática. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JANUÁRIO, Gilberto; FREITAS, Adriano Vargas; LIMA, Katia. Pesquisas e documentos curriculares no âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos. **Bolema**, v. 18, n. 28 (49), 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Eliane Fernandes Campos. **Currículo de matemática da Educação de Jovens e Adultos: análise de prescrições na perspectiva cultural da matemática.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debate contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2011.

MARSICO, A. A. A escolarização do conhecimento: a matemática como disciplina escolar. In: MOURA, M. O.; LOPES, A. C. (Orgs.). **Currículo, saberes e cultura escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MEIRELES, Ildenilson (Org.). **Michel Foucault:** método, dispositivos e tecnologias de poder. Porto Alegre: Paco Editorial, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Ivania dos Santos; GREGOLIN, Maria do Rosário. A arqueogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de PósGraduação em Letras**, v. 2, n. 57, p. 08-32, 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

OLIVEIRA, Samara Torres de; BITENCOURT, Loriége Pessoa. O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos professores. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 416-431, jun./jul. 2015.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALANCH, N.; FREITAS, A. V. Multiculturalismo e currículo de Matemática: caminhos possíveis para enfrentar as diferenças. In: FERREIRA, S. C.; PINTO, N. L. C.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Educação Matemática e diversidade cultural:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

RAMOS, Micaela Pires Cajazeira. **O homem que virava toco no limiar do real, simbólico e imaginário de Barra da Estiva, Chapada Diamantina**. Barra da Estiva, BA: Edição da Autora, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Tiago Luz Ribeiro. **Etnomatemática na EPJAI:** desafios e perspectivas dos educadores e educandos do município de barra da Estiva-Ba. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Licenciatura em Matemática Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

SOUZA, Tiago Luz Ribeiro; VALLE, Júlio César Augusto do. DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL, UMA APROXIMAÇÃO. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, *[S. l.]*, p. 1–13, 2024. Acesso em: 8 dez. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ZACCHI, Vera M. **A análise documental como técnica de pesquisa.** Campinas: Unicamp, 2001.