

SABERES MATEMÁTICOS EXPERIENCIAIS ENTRE RECONHECIMENTO E CRIAÇÃO CURRICULAR¹

EXPERIENTIAL MATHEMATICAL KNOWLEDGE BETWEEN RECOGNITION AND CURRICULUM CREATION

SABERES MATEMÁTICOS EXPERIENCIALES ENTRE RECONOCIMIENTO Y CREACIÓN CURRICULAR

Carla Cristina Pompeu ¹ 0009-0004-7324-1144

Elenilton Vieira Godoy ¹ 0000-0001-8081-5813

Rafael Ferreira de Souza Honorato ³ 0000-0002-6196-0211

¹ Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Paraná, Brasil; carla.pompeu@ufpr.br, elenilton@ufpr.br

² Universidade Estadual da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, Brasil; rafaelhono@gmail.com

Resumo:

Este artigo analisa como saberes matemáticos experienciais são reconhecidos e mobilizados por docentes, formadores e gestores no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em Portugal, e no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo (CIEJA Campo Limpo), unidade da rede municipal de São Paulo, examinando possibilidades e tensões de criação curricular que emergem das relações entre experiências, escolhas profissionais e orientações institucionais. O estudo, de abordagem qualitativa, retoma materiais produzidos em uma pesquisa de pós-doutorado realizada em Portugal, em 2021, e no Brasil, em 2022, mediante análise documental, entrevistas semiestruturadas e encontros de interlocução com profissionais. Neste artigo, esses materiais são revisitados a partir da problemática da criação curricular e organizados em três eixos: o que conta como saber matemático experiencial; como os saberes são reconhecidos e legitimados; e que matemáticas são mobilizadas e com que finalidade. A análise apresenta diferentes relações entre experiência, reconhecimento e composição do trabalho educativo. No RVCC, a abertura aos saberes experienciais convive com sua explicitação em relação às competências institucionalmente previstas para reconhecimento e certificação. No CIEJA Campo Limpo, os materiais indicam maior possibilidade de que situações vividas pelas pessoas estudantes e questões relacionadas ao território participem da formulação dos problemas e da seleção dos conhecimentos mobilizados. Argumenta-se que reconhecimento e criação curricular podem se aproximar, mas não se confundem: as possibilidades de criação dependem das condições em que as experiências participam da composição das questões, dos conhecimentos e das finalidades do trabalho educativo.

Palavras-chave: saberes matemáticos experienciais; reconhecimento de saberes; criação curricular; educação matemática; educação com pessoas jovens, adultas e idosas.

¹ Este artigo compõe a seção temática *Acontecimentos curriculares em Ciências e Educação Matemática*, organizada pelos professores Elenilton Vieira Godoy (UFPR) e Rafael Ferreira de Souza Honorato (UEPB).

Abstract:

This article analyzes how experiential mathematical knowledge is recognized and mobilized by teachers, trainers, and administrators within the Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) process in Portugal and at the Campo Limpo Integrated Center for Youth and Adult Education (CIEJA Campo Limpo), part of São Paulo's municipal education system. It examines the possibilities and tensions of curriculum creation that emerge from the relationships among experiences, professional choices, and institutional guidelines. This qualitative study revisits materials produced during postdoctoral research conducted in Portugal in 2021 and Brazil in 2022 through document analysis, semi-structured interviews, and meetings with education professionals. In this article, these materials are revisited through the lens of curriculum creation and organized around three analytical axes: what counts as experiential mathematical knowledge; how such knowledge is recognized and legitimized; and what mathematics is mobilized and for what purposes. The analysis presents different relationships among experience, recognition, and the composition of educational work. In the RVCC, openness to experiential knowledge coexists with the need to articulate such knowledge with institutionally established competences for recognition and certification. At CIEJA Campo Limpo, the materials indicate greater possibilities for students' lived experiences and territory-related issues to participate in the formulation of problems and the selection of the knowledge to be mobilized. We argue that recognition and curriculum creation may converge, but they are not equivalent: possibilities for curriculum creation depend on the conditions under which experiences participate in shaping the questions, knowledge, and purposes of educational work.

Keywords: experiential mathematical knowledge; knowledge recognition; curriculum creation; mathematics education; education with youth, adults and older adults.

Resumen:

Este artículo analiza cómo docentes, formadores y gestores reconocen y movilizan saberes matemáticos experienciales en el proceso de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC), en Portugal, y en el Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos Campo Limpo (CIEJA Campo Limpo), de la red municipal de São Paulo. Examina posibilidades y tensiones de creación curricular que emergen de las relaciones entre experiencias, elecciones profesionales y orientaciones institucionales. El estudio cualitativo retoma materiales de una investigación posdoctoral realizada en Portugal (2021) y Brasil (2022) mediante análisis documental, entrevistas semiestructuradas y encuentros de interlocución con profesionales. Los materiales se revisitan desde la problemática de la creación curricular en tres ejes: qué cuenta como saber matemático experiencial; cómo se reconocen y legitiman los saberes; y qué matemáticas se movilizan y con qué finalidad. El análisis presenta distintas relaciones entre experiencia, reconocimiento y composición del trabajo educativo. En el RVCC, la apertura a saberes experienciales convive con su explicitación respecto a competencias institucionalmente previstas para reconocimiento y certificación. En el CIEJA Campo Limpo, los materiales indican mayores posibilidades de que situaciones vividas por las personas estudiantes y cuestiones del territorio participen en la formulación de problemas y la selección de conocimientos movilizados. Se argumenta que reconocimiento y creación curricular pueden aproximarse, pero no se confunden: las posibilidades de creación dependen de las condiciones en que las experiencias participan en la composición de las cuestiones, los conocimientos y las finalidades del trabajo educativo.

Palabras clave: saberes matemáticos experienciais; reconocimiento de saberes; creación curricular; educación matemática; educación con personas jóvenes, adultas y mayores.

Introdução

O reconhecimento dos saberes produzidos por pessoas jovens, adultas e idosas em suas trajetórias de vida constitui uma questão relevante para a Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI)². Na Educação Matemática, essa questão envolve os critérios pelos quais conhecimentos mobilizados no trabalho, no consumo e na organização da vida cotidiana passam a ser identificados e considerados nos processos educativos. De acordo com Keiko Yasukawa *et al.* (2018), a perspectiva do numeramento como prática social permite examinar esses conhecimentos em suas relações com os contextos, os sujeitos e as finalidades de uso.

Este artigo resulta de uma pesquisa de pós-doutorado da primeira autora e focaliza dois contextos institucionais: o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em Portugal, e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo (CIEJA_CL), unidade da rede municipal de educação de São Paulo, no Brasil. A partir de uma releitura dos materiais produzidos nessa investigação, a pergunta que orienta a análise é: como os saberes matemáticos experienciais são reconhecidos e mobilizados por pessoas docentes, formadoras e gestoras, em diálogo com as orientações institucionais, e que possibilidades e tensões de criação curricular emergem desses movimentos no RVCC e no CIEJA_CL?

O objetivo é analisar como os saberes matemáticos experienciais são reconhecidos e mobilizados por pessoas docentes, formadoras e gestoras no RVCC e no CIEJA_CL, examinando as possibilidades e tensões de criação curricular que emergem das relações entre experiências, escolhas profissionais e orientações institucionais. A análise focaliza a seleção dos conhecimentos, as mediações de seu reconhecimento e as finalidades atribuídas à matemática.

Argumentamos que o reconhecimento de saberes matemáticos experienciais não constitui, por si só, criação curricular. Possibilidades de criação emergem quando as experiências participam da formulação das questões, da seleção dos conhecimentos e das

² Adotamos a sigla EPJAI para Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. A preposição “com” enfatiza que a educação se faz com essas pessoas, e não para elas. Essa denominação no texto refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, e à Educação e Formação de Adultos (EFA), em Portugal.

finalidades do trabalho educativo; essas possibilidades, contudo, são condicionadas pelas mediações profissionais e pelos critérios institucionais que tornam determinados saberes reconhecíveis. Nesse movimento, reconhecimento e criação curricular não são tomados como equivalentes: interessa justamente examinar as aproximações, tensões e limites entre ambos.

A comparabilidade é construída em torno de um problema comum: a passagem de saberes mobilizados em práticas sociais para formas de reconhecimento educativo. No RVCC, examinam-se referenciais de uma política nacional e relatos de profissionais que nela atuam; no CIEJA_CL, documentos municipais e institucionais são articulados a relatos de profissionais de uma unidade. A diferença de escala integra a análise e impede extrapolar os resultados para uma comparação entre os sistemas educacionais dos dois países.

Essa delimitação dialoga com a educação comparada, considerando a historicidade e as diferentes espacialidades em que a educação se realiza (Nóvoa, 2017). A escolha dos contextos permite investigar como finalidades institucionais distintas (a certificação de competências e a escolarização) conferem sentidos particulares ao reconhecimento das experiências. As aproximações serão examinadas juntamente com essas diferenças, evitando pressupor que o reconhecimento produza, por si, os mesmos efeitos educativos ou configure necessariamente processos de criação curricular.

Territórios, experiências e criação curricular em matemática

Como parte importante do fortalecimento da EPJAI, mobilizamos a noção de território para reconhecer que os contextos em que as pessoas jovens, adultas e idosas vivem e aprendem participam da produção de sentidos para os saberes. Para Milton Santos (2002, p. 49), “o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Nessa perspectiva, o território não constitui apenas uma delimitação espacial, mas uma relação dinâmica entre sociedade, espaço e tempo, atravessada pelo trabalho, pelas trocas, pelas formas de pertencimento e pelas práticas sociais. Ao tratarmos dos territórios que compõem a EPJAI, interessa-nos, portanto, sua relação com as experiências e os saberes produzidos pelas pessoas que neles vivem.

Nesse sentido, mobilizamos a concepção de experiência como “formas de existir, de sentir, de pensar e agir, mas também vias inexploradas, potenciais inativos, impedidos ou que não encontraram modos de se desenvolver” (Cavaco, 2009, p. 222). Segundo Carmen Cavaco (2009), a experiência pode assumir dois sentidos, um orientado para o futuro e outro relacionado

às ações passadas, podendo resultar tanto de uma situação pontual quanto de acontecimentos que se prolongam no tempo.

Jorge Larrosa (2015) afirma que o saber da experiência se constitui na relação entre o conhecimento e a vida humana, configurando-se a experiência como uma espécie de mediação entre ambos. Para o autor, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2015, p. 32), constituído na relação entre pessoas e acontecimentos que as atravessam. Ao tratar do reconhecimento dos saberes experienciais, Cavaco (2009) acrescenta uma dimensão importante a essa discussão ao compreender a formação experiencial como um complexo processo de análise. Nesse processo, segundo a autora, “o indivíduo elaborou um novo saber, resultante de uma ruptura com a sua experiência anterior, porque teve de experimentar novas racionalidades para encontrar uma inteligibilidade, até ao momento inédita” (Cavaco, 2009, p. 225).

A perspectiva do numeramento como prática social desloca a atenção para os modos como as pessoas mobilizam conhecimentos matemáticos em práticas socialmente situadas e para as finalidades que esses conhecimentos assumem em diferentes contextos (Yasukawa *et al.*, 2018). Neste artigo, a expressão “saberes matemáticos experienciais” designa modos de comparar, estimar, medir, calcular e justificar decisões que adquirem sentido nas práticas em que são produzidos e utilizados. Essa delimitação orienta a leitura do material, sem pressupor que toda experiência cotidiana envolva necessariamente um saber matemático ou que as próprias pessoas o reconheçam ou nomeiem como tal.

Reconhecer tais saberes exige examinar quem os identifica, quais critérios os tornam legíveis no espaço educativo e o que acontece quando são relacionados aos conhecimentos curriculares. O território contribui para compreender o contexto das práticas, a experiência, para discutir a constituição dos saberes e o numeramento como prática social, para analisar usos e finalidades da matemática. Esses conceitos são mobilizados conjuntamente na interpretação dos relatos e dos documentos que compõem o corpus da pesquisa.

A compreensão do reconhecimento como questão curricular apoia-se na crítica à neutralidade do currículo. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2026) situam-no em relações de poder e em processos históricos de seleção cultural. Nessa perspectiva, atribuir valor educativo a uma experiência envolve decidir quais conhecimentos merecem ser reconhecidos, sob quais formas podem ser apresentados e quem participa da definição dos critérios que lhes conferem legitimidade (Honorato; Borges; Araújo, 2026). No âmbito da EPJAI, essa discussão permite interrogar a posição conferida aos saberes produzidos no

trabalho e na vida cotidiana diante dos conhecimentos já legitimados pelas instituições educativas.

A referência de Paulo Freire (1996) ao diálogo e ao respeito aos saberes das pessoas educandas oferece, nesse quadro, uma perspectiva para interrogar as relações educativas e as formas pelas quais diferentes saberes são acolhidos e colocados em relação. Sua utilização como referencial analítico não equivale, entretanto, à demonstração de que todas as propostas examinadas tenham a mesma fundamentação teórica ou produzam, necessariamente, efeitos emancipatórios. Essa distinção orienta a interpretação dos relatos e documentos que compõem o corpus da pesquisa.

Se reconhecer saberes matemáticos experienciais implica decidir o que pode adquirir valor educativo e sob quais condições, esse reconhecimento não configura, por si só, criação curricular. A questão que se coloca é se, e em quais condições, as experiências reconhecidas passam a participar da composição das questões, dos conhecimentos mobilizados e das finalidades do trabalho educativo. Essa compreensão desloca o reconhecimento de saberes de uma operação meramente técnica, uma vez que o currículo, compreendido como produção discursiva, constitui-se em processos de negociação e conflito nos quais diferentes sentidos, saberes e práticas são colocados em disputa (Honorato; Borges; Araújo, 2026).

Inês Barbosa de Oliveira (2023), ao discutir os currículos pensadospraticados³, contribui para compreender a produção curricular nos cotidianos, nas relações entre conhecimentos, experiências e orientações institucionais. No campo da Educação Matemática, Júlio César Augusto do Valle e Maria Luiza Rocha Bueno (2024) enfatizam a autoria docente e questionam a separação entre quem concebe e quem realiza o currículo. Em diálogo com essas contribuições, dirigimos nossa atenção às escolhas realizadas pelas pessoas profissionais e às condições institucionais que possibilitam, condicionam ou restringem sua participação na produção curricular.

Neste artigo, compreendemos a criação curricular como uma composição situada de questões, conhecimentos, experiências e formas de trabalho educativo, constituída nas relações entre sujeitos e orientações institucionais. Nessa perspectiva, uma experiência pode participar da criação curricular quando interfere no que se torna questão para o trabalho educativo, nos conhecimentos mobilizados, nas relações estabelecidas entre eles ou nas finalidades atribuídas ao seu uso. Não se trata, portanto, de identificar como criação curricular toda incorporação de

³ No decorrer deste texto, outras expressões aparecem grafadas utilizando a mesma lógica — a do princípio da juntabilidade das palavras —, o que, conforme explicita Oliveira (2023), indica a recusa de compreensão dicotômica ou polarizada, mas integrada e indissociável, dos termos que agrupa.

situações cotidianas às práticas educativas, nem de pressupor a invenção de novos conhecimentos matemáticos. Interessa-nos examinar os deslocamentos que podem ocorrer na composição do trabalho educativo quando as experiências deixam de funcionar apenas como exemplos ou contextos de aplicação e passam a participar da constituição do que se problematiza, do que se mobiliza como conhecimento e das finalidades pelas quais esse conhecimento é mobilizado.

Essa compreensão aproxima-se da discussão de Jose Isavam Oliveira Silva e Danie Marcelo de Jesus (2026) sobre a problematização curricular e a abertura de possibilidades. Para as autoras, o currículo pode constituir-se como espaço de produção e problematização, o que nos permite interrogar se as experiências participam da composição do que será estudado ou se são convocadas apenas para confirmar uma organização previamente decidida. Aproximamos essa questão da criação curricular cotidiana discutida por Oliveira (2023), sem equiparar os referenciais nem classificar previamente os contextos pesquisados segundo categorias que o corpus não permite sustentar.

A partir desse quadro, a releitura do material organiza-se em três eixos: (1) O que conta como saber matemático experiencial?; (2) Como os saberes são reconhecidos e legitimados?; e (3) Que matemáticas são mobilizadas e com que finalidade? O primeiro eixo interroga o que se torna reconhecível como saber matemático nas experiências; o segundo examina quem participa desse reconhecimento e as mediações e os critérios pelos quais esses saberes adquirem legitimidade nos espaços educativos; e o terceiro focaliza os problemas, os conhecimentos mobilizados e as finalidades atribuídas à matemática. Transversalmente aos três eixos, interrogamos se, e em que condições, as experiências participam da composição do trabalho educativo, alterando o que se torna questão, os conhecimentos mobilizados, as relações estabelecidas entre eles ou as finalidades de seus usos. Desse modo, a análise não pressupõe que a presença de referências institucionais impossibilite a criação curricular, nem que a valorização das experiências ou do cotidiano necessariamente a produza.

Percurso metodológico e delimitação da comparação

O estudo é qualitativo e integra uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pela primeira autora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A investigação incluiu um período como professora visitante na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, entre 2021 e 2022. A geração dos materiais aqui retomados ocorreu em

Portugal, em 2021, e no Brasil, em 2022, mediante análise documental, entrevistas semiestruturadas e encontros de interlocução com profissionais.

A pesquisa de pós-doutorado teve como foco o reconhecimento das experiências e dos saberes matemáticos produzidos por pessoas adultas em diferentes contextos educativos. Neste artigo, os materiais produzidos naquela investigação são revisitados a partir da problemática da criação curricular.

A criação curricular não constituiu, portanto, uma categoria que orientou originalmente a produção dos materiais, mas uma chave analítica mobilizada nesta releitura para examinar se, e em que condições, experiências, escolhas profissionais e orientações institucionais participam da composição do trabalho educativo.

A aproximação entre os dois contextos apoia-se na educação comparada. Para António Nóvoa (2017, p. 23), “não há comparação sem um pensamento histórico, não uma história dos acontecimentos ou dos factos, mas uma compreensão histórica do modo como a educação acontece em diferentes espacialidades”. Nessa perspectiva, comparar não significa buscar equivalências entre os contextos, mas construir um problema comum a partir de suas diferenças. Como afirma o autor, “o comum não é um lugar de identidade, de similitude, mas, bem pelo contrário, o trabalho e a reflexão em comum a partir das nossas diversidades e diferenças” (Nóvoa, 2017, p. 27).

O recorte documental deste artigo compreende os referenciais de competências-chave relacionados ao RVCC, de 2006 e 2021; o Currículo da Cidade — Educação de Jovens e Adultos: Matemática (São Paulo, 2019); e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CIEJA Campo Limpo (2021). Esses documentos ocupam posições distintas nos dois contextos: os referenciais orientam o reconhecimento e a certificação de competências no RVCC; o currículo municipal orienta o trabalho educativo na EPJAI da rede municipal de São Paulo; e o projeto institucional explicita princípios e formas de organização pedagógica do CIEJA_CL. A análise considera essas diferentes funções e as relações estabelecidas entre as orientações documentais e os relatos profissionais.

Em Portugal, participaram mais diretamente da investigação uma formadora de Matemática, aqui identificada como Maria, e uma técnica de RVCC, Paula. Ambas possuíam mais de dez anos de experiência em diferentes Centros Qualifica da região Norte de Portugal. Maria era licenciada em Matemática e atuava como formadora e técnica em um Centro Qualifica; Paula tinha formação em Educação Social, atuava como técnica de um Centro Qualifica e também desenvolvia pesquisas sobre o processo de RVCC. Ao todo, foram realizados oito encontros individuais: dois com Maria, dois com Paula, um com a gestora de

um Centro Qualifica e três com especialistas da área de Educação e Formação de Adultos. Os encontros contribuíram para compreender a organização do processo de RVCC, suas dificuldades, os modos de reconhecimento e validação dos saberes experienciais e o lugar das práticas matemáticas nesse contexto. As entrevistas semiestruturadas com Maria e Paula ocorreram, respectivamente, de forma virtual e presencial.

No CIEJA_CL, participaram da investigação o gestor Danilo, o professor Felipe, da área Ensaios Lógicos e Artísticos, e a professora Camila, pedagoga que atuava nas turmas de alfabetização. Danilo e Camila atuavam no CIEJA_CL havia mais de dez anos; Felipe estava na instituição havia menos de cinco anos e tinha ali sua primeira experiência com a EPJAI. Ao todo, foram realizados sete encontros presenciais e virtuais, voltados à compreensão da organização e dos princípios do CIEJA_CL, da dinâmica do trabalho educativo e dos modos pelos quais os saberes matemáticos experienciais eram reconhecidos. A entrevista com Danilo ocorreu presencialmente e foi complementada por conversas virtuais; as entrevistas com Felipe e Camila foram realizadas virtualmente. A presença da pesquisadora no CIEJA_CL possibilitou ainda acompanhar, em alguns dias, aspectos da dinâmica da instituição e algumas atividades presenciais.

Em Portugal, as entrevistas semiestruturadas com a formadora e a técnica de RVCC ocorreram, respectivamente, de maneira virtual e presencial. Nos encontros em que a presença física não foi possível, foram utilizadas plataformas digitais, como Google Meet e Zoom. As restrições sanitárias relacionadas à pandemia de Covid-19 limitaram a inserção nos espaços educativos e impediram o acompanhamento das pessoas em processo de RVCC. Ainda assim, foram possíveis encontros presenciais e virtuais em diferentes oportunidades, além de visitas aos Centros Qualifica, que possibilitaram conhecer aspectos de seu funcionamento e estabelecer interlocução com profissionais.

As entrevistas autorizadas foram gravadas e transcritas pela primeira autora. As primeiras visitas aos Centros Qualifica e ao CIEJA_CL não foram gravadas; as conversas realizadas nessas ocasiões contribuíram para contextualizar a leitura dos documentos e dos relatos profissionais, sendo também registrados aspectos dessas aproximações em diário de campo. Embora tenha sido possível consultar alguns portfólios no âmbito do RVCC, esses materiais não integram o corpus analisado neste artigo, uma vez que não havia autorização das pessoas participantes para sua utilização na pesquisa.

Para a releitura desenvolvida neste artigo, os materiais foram organizados em três eixos comuns aos dois contextos: (1) o que conta como saber matemático experiencial?; (2) como os saberes são reconhecidos e legitimados?; e (3) que matemáticas são mobilizadas e com que

finalidade? O primeiro eixo focaliza o que se torna reconhecível como saber matemático nas experiências; o segundo, os sujeitos, as mediações e os critérios envolvidos nesse reconhecimento; e o terceiro, os conhecimentos matemáticos mobilizados, os problemas aos quais se vinculam e suas finalidades educativas. Em cada eixo, são aproximados excertos documentais e relatos profissionais, explicitando convergências, diferenças e limites dos materiais analisados.

Transversalmente aos três eixos, a análise interroga se, e em que condições, as experiências participam da composição do trabalho educativo. Para isso, examinamos se os saberes matemáticos experienciais permanecem como referências ou contextos para conhecimentos previamente definidos ou se participam da formulação das questões, da seleção dos conhecimentos mobilizados, das relações estabelecidas entre eles e das finalidades atribuídas aos seus usos. A criação curricular funciona, assim, como chave analítica desta releitura, e não como resultado previamente atribuído às práticas examinadas.

Na pesquisa de pós-doutorado, a análise foi organizada inicialmente por contexto, reunindo, em um primeiro momento, os documentos e relatos do RVCC e, em seguida, documentos e relatos do CIEJA_CL, para posteriormente estabelecer aproximações e diferenças entre as duas propostas. Neste artigo, esses materiais são retomados e reorganizados transversalmente pelos três eixos apresentados, permitindo que questões comuns orientem a comparação entre os contextos. Trata-se, portanto, de uma releitura do corpus original, na qual a problemática da criação curricular orienta novas perguntas dirigidas aos materiais anteriormente produzidos.

As pessoas entrevistadas assinaram termo de consentimento e autorizaram a utilização dos materiais produzidos nas entrevistas. Para preservar suas identidades, são utilizados nomes fictícios. Como as pessoas estudantes não foram entrevistadas, o alcance da análise restringe-se aos documentos e às perspectivas profissionais, não permitindo afirmar efeitos sobre suas aprendizagens, autonomia ou emancipação. A pesquisa de pós-doutorado foi aprovada pelo Comitê de Ética e a pesquisa de pós-doutorado foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), CAAE nº 71167923.3.0000.5154.

Os contextos e suas finalidades institucionais

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), desenvolvido nos Centros Qualifica, integra as políticas portuguesas de Educação e Formação de Adultos e tem como finalidade reconhecer, validar e certificar competências adquiridas pelas

pessoas adultas em diferentes contextos de vida. Conforme a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, 2006), sua constituição insere-se no movimento de consolidação de políticas de aprendizagem ao longo da vida e de ampliação das possibilidades de qualificação da população adulta. Nesse processo, as experiências constituem uma fonte para o reconhecimento de competências, cuja validação ocorre em relação aos referenciais que orientam institucionalmente o RVCC.

Nesse contexto, o balanço de competências constitui um dos elementos centrais do processo de RVCC e envolve a construção de um portfólio reflexivo, no qual são registradas e analisadas experiências decorrentes das trajetórias pessoais, sociais e profissionais das pessoas adultas. A elaboração do portfólio pode incluir documentos e outros elementos relacionados às experiências e aos saberes construídos em diferentes contextos ao longo da vida. Esse processo é acompanhado por profissionais responsáveis pelo RVCC e por pessoas formadoras de diferentes áreas do conhecimento, que participam da explicitação e do reconhecimento das competências em relação aos referenciais que orientam o processo.

No Brasil, a EPJAI, embora constituída historicamente como campo de lutas e de importantes conquistas, é marcada pela descontinuidade das políticas públicas e por dificuldades relacionadas à permanência e à oferta educacional. A redução do número de matrículas e o fechamento de turmas explicitam a posição ainda secundarizada que a modalidade ocupa nas políticas educacionais (Brasil, 2025a). Embora o Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024) represente uma iniciativa de fortalecimento da modalidade, persistem desafios relacionados à oferta e às condições de acesso e permanência. Nesse cenário, destaca-se a “dificuldade que a população tem de conciliar trabalho, família e estudo, em um contexto em que a oferta é diminuída, pouco flexível e atrativa” (Santos *et al.*, 2022, p. 17).

Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) integram a Rede Municipal de Educação de São Paulo e, no período da investigação, estavam organizados em 16 unidades. Embora vinculados à mesma rede, os CIEJA apresentam particularidades relacionadas aos sujeitos e aos territórios em que se inserem, ao mesmo tempo que mantêm espaços de interlocução e troca entre as unidades. À época da pesquisa, as atividades eram organizadas em cinco turnos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, com jornadas diárias de 2h15, de segunda a quinta-feira.

No CIEJA_CL, o trabalho educativo articulava as orientações do Currículo da Cidade — Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 2019) às questões e demandas relacionadas ao território e às experiências trazidas pelas pessoas estudantes. Essa articulação era discutida no

âmbito do Plano Especial de Ação (PEA), que constituía um espaço de formação e planejamento coletivo. Nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente às sextas-feiras, docentes discutiam e reformulavam o trabalho a partir das questões que emergiam do cotidiano da instituição e de sua relação com o território.

No CIEJA_CL, a área Ensaios Lógicos e Artísticos articulava Matemática e Artes, e os temas geradores orientavam o planejamento coletivo. Essas características integravam a organização pedagógica da unidade no período investigado, em 2022, e ajudam a compreender como questões trazidas pelas pessoas estudantes e pelo território podiam ser incorporadas ao trabalho educativo.

As diferenças entre os dois contextos não impedem sua aproximação em torno de um problema comum: as mediações pelas quais experiências e saberes matemáticos adquirem reconhecimento educativo. No RVCC, esse processo envolve a explicitação das experiências e sua relação com os referenciais de competências; no CIEJA_CL, envolve a articulação entre orientações curriculares, temas geradores e questões relacionadas às experiências das pessoas estudantes e ao território. Em ambos os contextos, interessa-nos examinar as mediações profissionais e institucionais que participam desses processos e interrogar se, e em que condições, o reconhecimento das experiências abre possibilidades de criação curricular.

Eixo 1 - O que conta como saber matemático experiencial?

Nos referenciais do RVCC que integram o corpus, as competências são relacionadas a aprendizagens realizadas em diferentes contextos de vida (ANQEP, 2006; 2021). No Referencial de Competências-Chave (RCC) de Nível Básico, a certificação organiza-se em três níveis — B1, B2 e B3 —, correspondentes aos três ciclos do ensino básico. Na área de Matemática, Ciência e Tecnologia (MCT), são definidas quatro Unidades de Competência (UC): Cálculo; Resolução de Problemas; Espaço, Forma e Medida; e Tratamento da Informação. Para cada unidade e nível de certificação, o Referencial estabelece domínios que orientam o reconhecimento das competências, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Estruturação das UC da área de MCT por nível e domínio

	Cálculo	Resolução de problemas	Espaço, forma e medida	Tratamento de informação
B1	Executar cálculos com números naturais em diversos contextos	Resolver problemas aritméticos em contextos de vida	Identificar e relacionar grandezas e respectivas unidades de	Organizar e comparar informação e dados em contextos de vida

			medida em contextos de vida	
B2	Executar cálculos com números inteiros em diversos contextos	Utilizar conexões matemáticas para resolver problemas em contextos de vida	Utilizar conceitos geométricos em contextos de vida	Organizar e comparar informação e dados em contextos de vida
B3	Executar cálculos com números reais em diversos contextos	Utilizar conexões matemáticas e científicas para resolver problemas em contextos de vida	Utilizar conceitos geométricos e trigonométricos em contextos de vida	Interpretar, processar e comunicar informação e dados em contextos de vida

Fonte: ANQEP (2021, p. 77)

No processo de RVCC, as experiências registradas no portfólio reflexivo são colocadas em relação com o Referencial de Competências-Chave (ANQEP, 2021), que organiza o reconhecimento em termos de Realizações, Conhecimentos, Aptidões e Atitudes. Desse modo, aquilo que pode ser reconhecido como competência não decorre apenas da presença de conhecimentos nas experiências narradas, mas também de sua explicitação e de sua relação com as categorias e os critérios previstos no Referencial.

Essa relação entre experiência, saber matemático e reconhecimento exige também um trabalho de interpretação por parte de quem acompanha o processo. No relato de Maria, esse movimento aparece associado a uma mudança em seu próprio olhar como formadora:

De início não se sabes bem o que tens de fazer: ensino matemática ou só escuto os adultos falarem sobre suas matemáticas? [...] É uma troca, em que os adultos se dispõem a perceber que tem competências matemáticas em suas experiências. Um adulto com experiências em restauração de móveis poderá tratar dessas práticas no seu portfólio e detalhar quais matemáticas foram necessárias para executar bem seu trabalho. Foi preciso me desprender dos conteúdos de matemática para então dar lugar às matemáticas cotidianas dos adultos (Maria).⁴

A restauração de móveis é apresentada por Maria como uma situação possível de identificação de saberes matemáticos. Ao relatar a necessidade de se desprender de conteúdos previamente organizados, a formadora descreve uma mudança em sua atenção: a prática profissional passa a constituir o ponto de partida para identificar os conhecimentos mobilizados em sua realização. Sua fala indica, assim, uma abertura para reconhecer, nas práticas profissionais, saberes matemáticos que poderiam permanecer invisíveis em uma abordagem centrada apenas nos conteúdos escolares. No RVCC, entretanto, a explicitação dessas

⁴ Entrevista de pesquisa concedida à primeira autora, por meio virtual, em 2021, por Maria (nome fictício), formadora de Matemática no processo de RVCC em Portugal.

experiências ocorre em relação com as competências previstas nos referenciais. A reflexão sobre o vivido participa desse processo de reconhecimento, em interlocução com a compreensão de formação experiencial discutida por Cavaco (2009).

No contexto paulistano, o Currículo da Cidade — Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 2019), que orienta o trabalho da rede municipal, apresenta uma Matriz de Saberes relacionada às competências-chave para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável propostas pela UNESCO (2017), conforme apresentado no Quadro 2. Embora a noção de competência esteja presente também nos referenciais do RVCC, ela assume funções distintas nos dois contextos: no RVCC, integra o processo de reconhecimento e certificação; no currículo municipal, participa das orientações para o trabalho educativo na EPJAI.

Quadro 2 – Correspondência entre as Competências-Chave da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE		
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesse e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos	Autonomia e Determinação

Fonte: São Paulo (2019, p. 36)

O Currículo da Cidade — Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 2019) destaca, entre suas orientações para o ensino de Matemática, a resolução de problemas, a modelagem, as investigações em sala de aula e o trabalho com projetos. O documento também estabelece relações entre os conhecimentos curriculares e as experiências das pessoas estudantes. Essa valorização, contudo, não determina previamente como tais experiências devem participar das situações de ensino, deixando para o trabalho educativo a construção das relações entre os conhecimentos sistematizados e os saberes mobilizados nas práticas cotidianas.

Essa relação é explícita nas orientações didáticas do currículo municipal, que atribuem às experiências das pessoas estudantes um lugar no trabalho educativo:

O respeito à realidade que estes estudantes estão é fundamental, uma vez que eles trazem muitas experiências vividas neste retorno à vida escolar. O professor, portanto, precisa ser sensível a estas experiências e trazê-las para ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula, de maneira que os estudantes ampliem, também, seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que consigam resolver e refletir sobre as situações que aparecem no seu cotidiano (São Paulo, 2019, p. 107).

Os documentos e os relatos aproximam-se ao atribuir relevância aos conhecimentos produzidos nas experiências de vida, embora o façam sob condições institucionais distintas. No RVCC, Maria descreve a identificação de matemáticas nas práticas profissionais e sua explicitação em relação às competências previstas. No CIEJA_CL, o currículo municipal associa as experiências à ampliação dos conhecimentos, enquanto o PPP prevê a participação da comunidade na escolha dos temas geradores. A presença da experiência nos dois contextos não significa, entretanto, que ela desempenhe a mesma função curricular. Interessa-nos justamente examinar em que condições esses saberes deixam de constituir apenas referências para conhecimentos previamente estabelecidos e passam a participar da composição do trabalho educativo.

A análise deste primeiro eixo indica que aquilo que pode contar como saber matemático experiencial depende de processos de seleção e interpretação. No RVCC, Maria descreve um deslocamento da atenção dos conteúdos previamente organizados para as matemáticas que podem ser identificadas nas práticas profissionais, sem que desapareça sua relação com os referenciais de competências. No CIEJA_CL, as orientações curriculares e institucionais conferem relevância às experiências das pessoas estudantes e preveem sua participação na escolha de temas que orientam o trabalho educativo. Em ambos os contextos, portanto, reconhecer saberes experienciais envolve mediações que participam da definição do que pode adquirir valor educativo.

Sob a perspectiva de Moreira e Silva (2026), esses processos de seleção não são neutros: importa quem participa da definição dos aspectos de uma experiência que podem adquirir valor educativo e sob quais critérios isso ocorre. No relato de Maria, a ampliação do que pode ser percebido como saber matemático permanece relacionada às competências que precisam ser reconhecidas no RVCC; no CIEJA_CL, a participação da comunidade na escolha dos temas geradores abre a possibilidade de que questões não previamente determinadas integrem o trabalho educativo. As duas situações não são equivalentes, mas tornam visível uma questão comum: reconhecer a experiência implica também decidir o que dela pode entrar no espaço educativo. É nesse ponto que o reconhecimento se aproxima da problemática da criação curricular, sem que ambos sejam tomados como sinônimos.

Eixo 2 - Como os saberes são reconhecidos e legitimados?

No RVCC, o reconhecimento dos saberes envolve a explicitação das experiências, sua incorporação ao portfólio e sua relação com os referenciais de competências. A atuação das profissionais participa desse processo: Maria descreve a mediação necessária para identificar conhecimentos que as pessoas adultas nem sempre reconhecem como matemáticos, enquanto Paula chama a atenção para as implicações da reconstrução e da apresentação das trajetórias pessoais no processo de reconhecimento:

Alguns adultos se envergonham de experiências passadas, se emocionam e têm dificuldades quando precisam relatar alguma perda. São vivências que, conforme eles vão produzindo os portfólios e vamos buscando as competências ali presentes, buscando evidências, antes eram íntimas e com o portfólio existe um processo de enfrentamento. Também temos alguns Centros que a lógica do mercado e da certificação não privilegiam esses espaços de reflexão. Isso depende muito das instituições envolvidas no Centro Qualifica (Paula).⁵

O relato de Paula acrescenta uma dimensão importante ao reconhecimento: a explicitação das experiências pode envolver afetos e situações de exposição, na medida em que vivências anteriormente restritas à esfera pessoal passam a ser narradas no âmbito de um processo institucional. O reconhecimento envolve, assim, não apenas critérios de validação dos saberes, mas também condições sob as quais as pessoas são convidadas a reconstruir e apresentar suas trajetórias. Ao mencionar diferenças entre os Centros Qualifica e pressões relacionadas à certificação, Paula indica ainda que essas condições não são homogêneas. Seu

⁵ Entrevista de pesquisa concedida à primeira autora, presencialmente, em Portugal, em 2021, por Paula (nome fictício), técnica de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

relato torna visível uma tensão entre a reflexão sobre a experiência e as exigências institucionais que atravessam o processo de reconhecimento.

No CIEJA_CL, os materiais permitem examinar outra configuração do reconhecimento. O PPP prevê a participação da comunidade na escolha dos temas geradores, enquanto os relatos profissionais descrevem situações trazidas pelas pessoas estudantes que passam a integrar o trabalho educativo. Danilo exemplifica esse movimento ao narrar uma situação relacionada ao consumo de água:

Podemos muitas vezes não nomear esses saberes, mas na nossa visão eles precisam fazer parte de todo o processo de escolarização. Para ilustrar, uma aluna esses dias disse que saiu para a casa da filha e deixou uma das torneiras pingando. Ela que consome por volta de 15 m³ de água por mês teve no mês seguinte um consumo de 25 m³, em apenas um dia de torneira pingando. No mesmo momento levamos esse problema para a sala dela. Os estudantes levantaram hipóteses, projetaram quantos m³ de água poderiam ter sido gastos em um dia, isso é o que acontece aqui diariamente, trabalhamos sempre em cima de situações-problema.

É claro que os conteúdos acabam sendo sistematizados ao longo do processo, mas valorizamos os recursos utilizados para a resolução. Esses são saberes da experiência que nos ajudam a lidar com a matemática e com tantas outras áreas do conhecimento (Danilo).⁶

No relato de Danilo, a situação trazida por uma estudante não funciona apenas como exemplo para um conteúdo previamente selecionado: ela se torna uma questão para o trabalho da turma. A variação do consumo de água mobiliza o levantamento de hipóteses e a projeção do volume que poderia ter sido desperdiçado, enquanto os conteúdos são, segundo o gestor, sistematizados ao longo do processo. O reconhecimento da experiência participa, nesse caso, da formulação do problema e da definição dos conhecimentos que se tornam pertinentes para examiná-lo. Em diálogo com Oliveira (2023), esse movimento permite interrogar a produção curricular cotidiana como composição entre uma situação vivida, as escolhas profissionais e a sistematização dos conhecimentos.

A comparação apresenta formas distintas de mediação profissional. No RVCC, a identificação de saberes matemáticos nas experiências envolve sua explicitação e sua relação com os referenciais que orientam o reconhecimento e a certificação. No CIEJA_CL, o relato de Danilo descreve o acolhimento de uma situação cotidiana e sua transformação em questão para o trabalho educativo. As diferenças entre certificação e escolarização conferem sentidos distintos a essas mediações, mas, nos dois contextos, os profissionais participam da

⁶ Entrevista de pesquisa concedida à primeira autora, presencialmente, em 2022, por Danilo (nome fictício), gestor do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, em São Paulo.

interpretação das experiências e das orientações institucionais. A autoria profissional pode ser examinada justamente nesse espaço de interpretação e decisão.

A leitura conjunta também apresenta limites e tensões. A mediação profissional pode contribuir para tornar reconhecíveis conhecimentos anteriormente desconsiderados, mas pode igualmente favorecer aqueles que se mostram mais facilmente relacionáveis às competências ou aos conteúdos institucionalmente previstos. A referência ao diálogo em Freire (1996) permite interrogar as condições dessa relação, sem autorizar a conclusão de que as pessoas estudantes tenham vivenciado de modo equivalente o reconhecimento de seus saberes. Essa questão ganha relevância diante das limitações identificadas por Carla Cristina Pompeu (2022) nas propostas curriculares para a EPJAI quanto à articulação entre conhecimentos experienciais e aqueles reconhecidos nos contextos escolares.

Felipe identifica a diversidade nas turmas, os turnos de 2h15 e a rotatividade das pessoas estudantes como desafios para o trabalho educativo. Diante dessas condições, situa a seleção dos conhecimentos matemáticos como uma questão a ser enfrentada coletivamente: “[...] essa é a realidade dos nossos estudantes da EJA e como espaço educativo precisamos no coletivo pensar sobre quais matemáticas queremos e devemos mobilizar nas nossas aulas” (Felipe).

A questão formulada por Felipe desloca a seleção das matemáticas para o campo das decisões coletivas: não se trata apenas de como ensinar determinados conhecimentos, mas também de interrogar quais matemáticas devem participar do trabalho educativo diante das características das pessoas estudantes e das condições concretas da instituição. A escuta das situações vividas, discutida por Maria Conceição Ferreira Reis Fonseca (2024), contribui para compreender o que pode participar dessas decisões. Em diálogo com Valle e Bueno (2024), o planejamento pode ser examinado como espaço de autoria docente, ainda que essa autoria seja produzida sob condições institucionais específicas.

A questão de quem participa das decisões sobre o que adquire valor educativo atravessa, portanto, os dois contextos. Silva e Jesus (2026) contribuem para problematizar a diferença entre ser consultado e participar efetivamente das decisões curriculares. No RVCC, os referenciais estabelecem critérios com os quais as experiências precisam ser relacionadas; no CIEJA_CL, o PPP prevê a participação da comunidade na escolha dos temas geradores e os relatos descrevem espaços de decisão profissional sobre o trabalho educativo. O segundo eixo demonstra, assim, que reconhecer e legitimar saberes envolve relações entre sujeitos, critérios e instituições. É nessas relações que se definem não apenas quais experiências podem adquirir valor educativo, mas também quem participa dessa definição e sob quais condições.

Eixo 3 - Que matemáticas são mobilizadas e com que finalidade?

Os episódios disponíveis apresentam diferentes graus de detalhamento dos conhecimentos matemáticos. No exemplo da restauração de móveis, Maria identifica uma prática profissional como fonte possível de competências, mas não descreve medidas, cálculos ou estratégias efetivamente utilizados por uma pessoa participante. Associar essa prática a áreas, proporções, medidas ou orçamento constituiria uma possibilidade de exploração matemática, e não um resultado empírico desta investigação. Para nossa análise, o exemplo é relevante sobretudo pela finalidade atribuída à explicitação da prática: identificar conhecimentos que possam ser reconhecidos no processo de construção do portfólio.

No CIEJA_CL, o episódio do consumo de água oferece maior detalhamento sobre os conhecimentos mobilizados. Danilo relata que o consumo mensal de uma estudante teria passado de aproximadamente 15m^3 para 25m^3 após uma torneira permanecer pingando e que a turma levantou hipóteses e projetou o volume que poderia ter sido desperdiçado em um dia. A situação mobiliza comparação de volumes, estimativas e relações entre consumo e tempo. Diferentemente do exemplo da restauração de móveis, dispomos aqui de elementos que permitem identificar algumas das matemáticas mobilizadas na situação relatada.

No relato de Danilo, a relevância do episódio não reside apenas nos conhecimentos matemáticos que podem ser nomeados. A decisão de levar imediatamente a situação à turma transforma uma ocorrência cotidiana em questão para o trabalho educativo: formulam-se hipóteses, estabelecem-se comparações e mobilizam-se conhecimentos para compreender o ocorrido. A criação curricular pode ser interrogada nesse movimento, pois a experiência participa da definição do problema e das matemáticas que se tornam pertinentes para examiná-lo. O material disponível, entretanto, permite analisar as decisões relatadas pelo gestor, e não reconstruir detalhadamente os procedimentos matemáticos produzidos pelas pessoas estudantes.

Para exemplificar: calculamos juntos em sala o financiamento de uma motocicleta que um estudante efetivamente fez e comparamos as opções de compra à vista e a prazo, debatendo o conceito de juros (simples e composto), além de um debate geral sobre desigualdade social, poder de compra (Camila).⁷

⁷ Entrevista de pesquisa concedida à primeira autora, por meio virtual, em 2022, por Camila (nome fictício), professora das turmas de alfabetização do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, em São Paulo.

No relato de Camila, a comparação entre compra à vista e a prazo mobiliza explicitamente os conceitos de juros simples e compostos. Entretanto, a finalidade atribuída ao trabalho não se encerra na comparação dos valores: a professora relaciona o financiamento à desigualdade social e ao poder de compra. A experiência efetivamente vivida por uma pessoa discente participa, assim, da composição de um problema no qual conhecimentos matemáticos são mobilizados para discutir uma decisão situada.

Questões sobre parcelamentos, vantagens e desvantagens de uma compra são trazidas a todo momento pelos estudantes. Mas não é só isso. A decisão de comprar não envolve apenas se pagarão mais ou menos juros, mas também sobre relações de poder, nossos espaços de luta e necessidades, que também são discutidas nas nossas aulas. Vou pagar juros se comprar uma geladeira nova, mas posso viver sem a geladeira? Nessa discussão falamos sobre racismo, por exemplo, que era o nosso tema gerador (Camila).⁸

A pergunta sobre a necessidade de uma geladeira amplia o problema formulado pela professora. Comparar valores e juros não é suficiente para compreender uma decisão de compra quando entram em jogo a necessidade do bem, o poder de compra e condições desiguais de acesso. A matemática permanece relevante, mas passa a compor uma discussão cuja finalidade não se reduz à identificação da alternativa financeiramente menos onerosa. Ao relacionar a situação ao racismo, então definido como tema gerador, Camila descreve uma tentativa de colocar os conhecimentos matemáticos em relação com questões sociais e raciais que atravessavam o trabalho da instituição.

Os relatos de Danilo e Camila mostram que a finalidade atribuída à matemática interfere na própria composição dos problemas. No episódio da água, comparação de volumes e estimativas são mobilizadas para investigar uma situação trazida por uma estudante. Nos episódios de consumo relatados por Camila, cálculos financeiros são relacionados às condições concretas em que decisões de compra são realizadas. Nesses casos, a experiência não aparece apenas como contexto para aplicação de um conteúdo: segundo os relatos profissionais, ela participa da definição da questão a ser examinada e das relações estabelecidas entre conhecimentos matemáticos e outras dimensões da vida social. É nessa composição que podemos interrogar possibilidades de criação curricular.

⁸ Entrevista de pesquisa concedida à primeira autora, por meio virtual, em 2022, por Camila (nome fictício), professora das turmas de alfabetização do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo, em São Paulo.

A comparação permite distinguir não apenas quais matemáticas são mobilizadas, mas também as finalidades atribuídas à sua mobilização. No RVCC, o exemplo apresentado por Maria situa a prática profissional como fonte possível de conhecimentos a serem explicitados e relacionados às competências para fins de reconhecimento. No CIEJA_CL, os relatos de Danilo e Camila descrevem situações vividas que participam da formulação de problemas envolvendo consumo de água, estimativas, financiamento e juros, em relação com questões sociais mais amplas. As finalidades são, portanto, distintas: reconhecer conhecimentos para certificação, investigar uma situação cotidiana ou discutir condições de uma decisão de consumo não produzem a mesma relação entre experiência e matemática.

É justamente nessa relação entre questões, conhecimentos e finalidades que a criação curricular se torna analiticamente visível. Os materiais sugerem possibilidades mais intensas de composição curricular no CIEJA_CL, quando situações trazidas pelas pessoas estudantes passam a participar da formulação dos problemas e da seleção dos conhecimentos mobilizados. No RVCC, a abertura às matemáticas das experiências convive mais diretamente com a necessidade de relacioná-las às competências previstas para reconhecimento e certificação. Essa assimetria não inviabiliza a comparação; ao contrário, apresenta diferentes condições sob as quais reconhecimento e criação curricular podem se aproximar ou permanecer em tensão.

Considerações finais

A análise situa o reconhecimento dos saberes matemáticos experienciais como uma questão curricular na EPJAI. Nos documentos e relatos examinados, as experiências são apresentadas como fontes de saberes, mas seu reconhecimento envolve processos de seleção, interpretação e legitimação mediados por profissionais e orientações institucionais. A relação entre reconhecimento e criação curricular emerge justamente porque tornar uma experiência reconhecível pode ampliar aquilo que adquire valor como saber matemático no espaço educativo, sem que isso signifique, necessariamente, que a experiência participe da criação curricular. Essa possibilidade depende das condições em que ela passa a compor as questões formuladas, os conhecimentos mobilizados, as relações estabelecidas entre eles e as finalidades do trabalho educativo.

A leitura transversal dos três eixos indica diferentes relações entre experiência, reconhecimento e composição do trabalho educativo. No RVCC, o reconhecimento dos saberes matemáticos experienciais envolve sua explicitação e sua relação com competências institucionalmente previstas, fazendo com que a abertura às experiências conviva com critérios

orientados à validação e à certificação. No CIEJA_CL, os relatos profissionais e os documentos institucionais indicam maior possibilidade de que situações vividas pelas pessoas estudantes e questões relacionadas ao território participem da formulação dos problemas e da seleção dos conhecimentos mobilizados.

A comparação indica, assim, que o reconhecimento das experiências pode assumir funções curriculares distintas e que as possibilidades de criação dependem das condições em que essas experiências participam da composição do trabalho educativo.

Os relatos de Maria e Paula e as escolhas profissionais descritas por Danilo, Camila e Felipe mostram que o reconhecimento das experiências envolve também questões éticas e políticas. A dimensão ética aparece nas condições de escuta e de exposição das trajetórias, particularmente quando experiências pessoais precisam ser narradas e tornadas legíveis em processos institucionais. A dimensão política manifesta-se nas decisões sobre quais experiências e saberes podem adquirir valor educativo, quem participa dessas decisões e quais critérios orientam sua legitimação. A criação curricular relaciona-se a essas dimensões quando as experiências deixam de ocupar apenas o lugar de exemplos ou contextos e passam a participar da formulação das questões, da seleção dos conhecimentos e das finalidades do trabalho educativo.

A comparação realizada não pressupõe equivalência entre o RVCC, política de âmbito nacional, e o CIEJA_CL, unidade específica da rede municipal de São Paulo. Seu alcance reside na construção de um problema comum, qual seja, as relações entre reconhecimento dos saberes matemáticos experienciais e criação curricular, examinado em configurações institucionais distintas e a partir de materiais que também desempenham funções diferentes em cada contexto. Os relatos produzidos em Portugal não permitem generalizações sobre os Centros Qualifica, assim como os materiais relativos ao CIEJA_CL não representam o conjunto dos CIEJA, a rede municipal de São Paulo ou a EPJAI brasileira. A assimetria entre os contextos constitui, nesse sentido, uma condição da comparação, permitindo examinar como um problema comum assume configurações distintas em diferentes arranjos institucionais.

Os materiais analisados permitem examinar como documentos e profissionais atribuem valor educativo aos saberes experienciais e como esses saberes são mediados nas relações com orientações institucionais. A ausência das vozes das pessoas estudantes e de registros mais detalhados de suas produções matemáticas constitui, nesse sentido, um limite da investigação e indica uma possibilidade para pesquisas futuras.

Os resultados sustentam a discussão de possibilidades de valorização dos saberes experienciais e de suas condições de reconhecimento, em particular na proposição de políticas

curriculares como as aqui investigadas. Ainda que sejam políticas para a EPJAI com alcance restrito, este estudo desinvisibiliza políticas curriculares que se configuram como proposição ao invés de prescrição nos contextos da EPJAI. As duas políticas, com suas particularidades, representam novos caminhos para as políticas de Educação com Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e permitem compreender os diferentes modos pelos quais os currículos são tecidos, bem como considerar as circunstâncias em que são desenvolvidos, os diferentes elementos que neles interferem, reconhecendo a complexidade e os processos envolvidos em sua constituição (Oliveira, 2023).

A contribuição do estudo reside em mostrar que o reconhecimento dos saberes matemáticos experienciais e a criação curricular podem se aproximar, mas não se confundem. As mediações de docentes, formadores e gestores participam da definição do que pode adquirir valor educativo e dos modos como experiências e conhecimentos são colocados em relação, sempre sob condições institucionais específicas. Quando as experiências participam da formulação das questões, da seleção dos conhecimentos e das finalidades atribuídas ao trabalho educativo, abrem-se possibilidades de criação curricular; quando precisam sobretudo tornar-se legíveis segundo critérios previamente estabelecidos, essas possibilidades assumem outros contornos e limites. Pensar o currículo a partir dessa tensão permite reconhecer a diversidade dos modos de conhecer sem dissociá-la das relações de poder, das mediações profissionais e das condições institucionais que participam da produção do que pode contar como matemática no espaço educativo.

Referências

ANQEP. AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. **Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos** – nível secundário: guia de operacionalização. Lisboa, 2006.

ANQEP. AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. **Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos** – nível básico. Lisboa, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto EJA: O que é**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 15 set. 2026.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 220–227, 2009.

CIEJA CAMPO LIMPO. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FONSECA, Maria Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; BORGES, Luís Paulo Cruz; ARAÚJO, Gabriel César de. Literatura negro-brasileira e a BNCC: o currículo como território de disputa racializada. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 20, n. 46, p. 101-117, jan./abr. 2026. DOI: 10.22420/rde.v20i46.2739.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2026.

NÓVOA, António. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13–31, 2017. DOI: 10.34626/esc.vi51.82.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisando com os cotidianos: uma trajetória em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2023.

POMPEU, Carla Cristina. Propostas curriculares para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da utilização do software Prospéro. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 15, n. 40, p. 1–19, 2022. DOI: 10.46312/pem.v15i40.16549.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Alessandra Rodrigues; ANTUNES, A Angela Biz; PIERRO, Maria Clara Di; CATELLI JR, Roberto; COUTO, Sônia. Em buscas de saídas para a crise de políticas públicas de EJA. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf
Acesso em: 15 set. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, Jose Isavam Oliveira; JESUS, Danie Marcelo de. Resistência docente em tempos de plataformização da educação básica: uma análise discursivo-crítica de tecnodiscursos sindicais. **Fólio - revista de letras**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 628–644, 2026. DOI: 10.22481/folio.v17i1.18470.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.

VALLE, Júlio César Augusto do; BUENO, Maria Luiza Rocha. Desinvisibilizar currículos pensados/praticados de matemática: perspectivas para a pesquisa em currículo. **Revista de Educação Matemática**, v. 21, 2024. DOI: 10.37001/remat25269062v21id452.

YASUKAWA, Keiko; ROGERS, Alan; JACKSON, Kara; STREET, Brian V. (org.).
Numeracy as social practice: global and local perspectives. London; New York:
Routledge, 2018.

Sobre os autores

Carla Cristina Pompeu. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Paraná. Grupo em Estudos e Pesquisa sobre e Autorias docente Currículos de Matemática (GEPAC).

Contribuição de autoria: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação – rascunho original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7074055869443806>

Elenilton Vieira Godoy. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente da Universidade Federal do Paraná. Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária (FA/PR).

Contribuição de autoria: conceitualização, análise formal, escrita – revisão e edição.

Currículo Lattes:

Rafael Ferreira de Souza Honorato. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista de Pós-doutorado Júnior do CNPq. Pós-doutorando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Contribuição de autoria: conceitualização, análise formal, escrita – revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0019294625125073>

Como referenciar este artigo

POMPEU, Carla Cristina; GODOY, Elenilton Vieira; HONORATO, Rafael Ferreira de Sousa. Saberes matemáticos experienciais entre reconhecimento e criação curricular. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e21005, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.21005