



## PERSPECTIVAS DE DOCENTES SOBRE AS “GRADES E TRANCAS” QUE TENSIONAM OS CURRÍCULOS NA EJA

**Francisco Josimar Ricardo Xavier**<sup>1</sup>

**Júlio César de Moura Dias**<sup>2</sup>

**Adriano Vargas Freitas**<sup>3</sup>

### **Currículo e Formação de Professores**

#### **Resumo:**

O presente artigo é um relato de experiência sobre a proposta e a implementação do curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos: saberes, currículos e práticas pedagógicas em Matemática”, entre os anos 2019 e 2020, voltado à formação continuada de docentes que lecionam na EJA e de profissionais da área da Educação. Os objetivos centrais do curso e deste relato envolvem o aprofundamento de estudos sobre questões curriculares e práticas pedagógicas matemáticas no campo da EJA, e a melhor compreensão dos saberes dos estudantes da EJA como parte da construção curricular. Destacamos relatos obtidos em dois módulos do curso, o primeiro que se relaciona às discussões a respeito de práticas curriculares, e o segundo às análises desenvolvidas sobre uma produção audiovisual sobre o ambiente escolar. Dentre os resultados, a percepção de que as perspectivas de currículo para a EJA devem ultrapassar o sentido deste como uma lista de conteúdos, e ainda, que as propostas curriculares devem estar moldadas em ideais emancipatórios, e menos homogeneizantes.

**Palavras Chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Práticas curriculares em Matemática. Formação continuada do professor.

#### **Considerações iniciais**

O presente artigo é um relato de experiência que visa destacar a proposta e alguns resultados do curso de extensão “Educação de Jovens e Adultos: saberes, currículos e práticas pedagógicas em Matemática”, construído e implementado coletivamente em discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA)<sup>4</sup>, entre os anos 2019 e 2020. O curso foi idealizado com a finalidade de contribuir para a formação continuada de docentes que lecionam na EJA e de profissionais da área da Educação que tenham interesse

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF). josimar\_xavier@id.uff.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF). juliocmdias1970@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Educação Matemática (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF). adrianovargas@id.uff.br.

<sup>4</sup> O Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA) é vinculado ao PPGE-UFF.

em questões curriculares voltadas à educação de jovens, adultos e idosos, com destaque para aqueles que atuam na área da matemática. Desta forma, seus objetivos centrais versaram sobre: (1) aprofundar estudos sobre questões curriculares e práticas pedagógicas matemáticas no campo da EJA, e (2) compreender os saberes dos estudantes da EJA como parte da construção curricular.

O destaque para a EJA deve-se ao fato de que esta modalidade enfrenta, historicamente, um conjunto de dilemas teórico-práticos que se apresentam como privilegiados ao esforço de reflexão e debate. Entre estes, destacamos as relações e as influências entre as práticas pedagógicas dos professores e os saberes que os estudantes apresentam de suas vivências cotidianas.

Esta é uma modalidade de ensino que tem como uma de suas características, atender pessoas que, por motivos diversos, acabaram se distanciando dos bancos escolares. Em sua maioria, estes indivíduos pertencem às classes menos favorecidas da sociedade (RODRIGUES, 2010), o que gera uma série de dificuldades, inclusive em relação ao acesso às tecnologias. Rummert e Ventura (2007) nos lembram que estas e outras problemáticas nos servem para refletir que o processo de inviabilização da EJA ocorre porque, em geral, ela é tida como uma modalidade menos importante. A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explicaria a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas, circunscritas à precariedade e à provisoriedade, quase sempre relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho.

Sob estas perspectivas os estudos no curso incidiram, dentre outras categorias, nas seguintes: saberes, currículos e práticas pedagógicas matemáticas. Os saberes foram contemplados em discussões sobre as vivências dos estudantes e as práticas pedagógicas matemáticas em discussões sobre as ações dos professores. A categoria currículos envolveu análises sobre as atuais políticas educacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Estrutura metodológica**

Inicialmente o curso contemplaria, como público-alvo, os docentes da EJA que lecionam na rede pública de ensino municipal de Sobral e demais profissionais

que nela atuassem, pois foi resultado de parceria firmada entre o GPEJA e a Secretaria Municipal de Educação de Sobral, diante da demanda verificada por este órgão, junto ao seu quadro de professores. Assim, o primeiro encontro do curso ocorreu de forma presencial em março de 2020, nesse município, contando com a participação de 18 profissionais. Entretanto, dado o contexto de pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus, tivemos que repensar estratégias de modo que não perdêssemos contato com os cursistas e continuássemos com os demais módulos.

Após um período de reavaliação que envolveu estudos relacionados a como dar continuidade ao curso, sua continuidade deu-se a partir de setembro de 2020, mas de forma remota, na plataforma *Google meet* para momentos síncronos, e na plataforma *Google Classroom* para as atividades assíncronas. Nesta última, foi criada uma sala de aula específica para o curso, em que as atividades encontravam-se disponíveis de acordo com os objetivos de cada módulo e as discussões realizadas nos encontros *on-line*. No Quadro 1 destacamos o resumo do cronograma de execução do curso.

Quadro 1. Cronograma do curso.

Módulo	Objetivo	Período
Módulo 1 Pesquisas de/na EJA	Apresentar um panorama de pesquisas da/na EJA, discutindo as lacunas no campo da Educação Matemática na EJA.	07/03 a 31/03/2020
Módulo 2 Problemas atuais da/na EJA.	Discutir sobre alguns problemas atuais que cerceiam à EJA. Currículos, Formação de professores, Juvenilização, etc.	15/09 a 25/09/2020
Módulo 3 Conceitos de currículos e a EJA, e a BNCC	Compreender as concepções de currículos dos cursistas. Discutir sobre Currículos na EJA e a influência da Base Nacional Comum Curricular.	29/09 a 09/10/2020
Módulo 4 Educação Matemática e a EJA	Discutir sobre os sentidos de práticas pedagógicas e compreender de que maneiras os professores constroem as suas aulas na EJA.	20/10 à 30/10/2020
Módulo 5 Etnomatemática	Apresentar conceitos e estudos sobre Etnomatemática, discutindo de que maneiras esta área de conhecimento pode contribuir às práticas de sala de aula na EJA.	17/11 à 30/11/2020

Fonte: Os autores (2021).

As estratégias de encontros nas plataformas *on-line* deram uma nova configuração ao curso, possibilitando, inclusive, a ampliação de seu público-alvo, que passou a contemplar estudantes de graduação, docentes da EJA e profissionais da educação de várias cidades do estado do Rio de Janeiro. As discussões

passaram a incluir temáticas variadas que envolviam outras disciplinas, além da Matemática. Essas ampliações favoreceram o aprofundamento das discussões, sinalizando aproximações e distanciamentos entre as perspectivas dos cursistas. O curso foi finalizado em novembro de 2020, contando com um total de 36 cursistas.

Neste relato apresentamos um recorte do curso, em que discutimos sobre a temática “Currículos”, que foi encaminhada diretamente nos Módulos 2 e 3 do curso. Para isso, utilizamos de excertos de narrativas dos cursistas expressas no *Google Classroom*, em torno das atividades desses módulos. As mesmas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Segundo tais autores, para se iniciar um processo de análise do tipo ATD, o pesquisador deverá partir de leituras que deverá contemplar em seu processo, o que eles chamam de “a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitariação; o estabelecimento de relação entre os elementos unitários, a categorização; o captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Dessa maneira, destacamos que, ao seguir a organização proposta por esses autores, estabelecemos aproximações e distanciamentos entre as narrativas selecionadas dos cursistas em torno das temáticas discutidas, complementando com nossas interpretações enquanto pesquisadores e os referenciais teóricos adotados. Resultou disso a elaboração dos textos que constituem as seções que trazem os resultados e discussões. Prezando pelas identidades dos docentes, ao longo das referidas seções utilizamos da expressão “Cursista”, seguida de letras, para nos referirmos aos mesmos.

### **Sentidos de currículos e a influência da BNCC sobre a EJA**

Nesta seção trazemos as narrativas dos cursistas, em que percebemos suas perspectivas sobre sentidos de currículos e a influência da BNCC sobre a EJA. Estas narrativas foram construídas a partir de atividades envolvendo a leitura de textos, a visualização de um vídeo e as discussões iniciadas no encontro *on-line* dos Módulos 2 e 3, sendo direcionadas pelos seguintes questionamentos: Que sentidos de currículo vêm sendo articulados nas políticas relacionadas à BNCC? Quais as influências da BNCC sobre a EJA?

A Cursista K apresentou a seguinte narrativa:

A meu ver, nesse novo modelo implantado no atual governo neoliberal, as práticas se voltam para aquelas práticas antigas de meados dos anos 60 de um aprendizado voltado para o técnico, ignorando vários aspectos sociais. Ignorando aspectos humanos. Ignorando a Ciência como um todo. Se colocando de novo na neutralidade. Quanto às influências da BNCC sobre a EJA, ainda acrescento que não existe nada de positivo ou que inclua essa modalidade de educação. Na verdade, o que vemos é uma desigualdade e uma falta de interesse em estimular e facilitar o acesso do jovem e do adulto excluído.

Compreendemos que a Cursista K apresenta uma visão ampla de educação e aprendizagem, entendendo-as como ações que consideram os aspectos sociais e humanos dos sujeitos (BIESTA, 2012), em detrimento de um ensino meramente “técnico”, cuja base se firma sobre uma equivocada “neutralidade”. Isso nos permite entender que a Cursista K apresenta uma perspectiva de currículo também ampla, ultrapassando o sentido deste como uma lista de conteúdos. O que, por sua vez, encaminha à reflexão da referida cursista de que a BNCC não incide de forma positiva sobre a EJA, mas, pelo contrário, o que esta Base promove “é uma desigualdade e uma falta de interesse em estimular e facilitar o acesso do jovem e do adulto excluído”.

“Neutralidade” e “neoliberal” foram palavras expressas também pela Cursista C que, concordando com a Cursista K, apresentou a seguinte narrativa:

Os mentores da BNCC querem impor declaradamente, mais uma vez, uma neutralidade que não existe em instância alguma de qualquer sociedade, muito menos nas instituições de ensino. E você [K], implicitamente, levanta outra questão fundamental: o que nós profissionais da educação fazemos para enfrentar esta onda que nos impele à estagnação, ao desgosto e ao descrédito de nossa profissão? Quantos materiais não são usados pelos nossos alunos e alunas? Nem para questionar a qualidade que, em geral é péssima, muitos de nós aproveitam a oportunidade. É um momento ímpar para usar os materiais para trazer reflexões sobre o que neles está veiculado, como está veiculado, perceber as intenções, as armadilhas que a escola neoliberal dissimula, visto que boa parte dos materiais disponibilizados para a EJA são infantilizados, ou porque os idealizadores seguem os ditames de infantilização propostos para a sociedade em geral, e principalmente com maior intensificação para as camadas mais populares, ou porque os textos são para adolescentes ou mesmo crianças, que também nem sempre são de qualidade real.

A narrativa da Cursista C destaca uma necessária reflexão crítica que os docentes da EJA poderiam estar construindo sobre a BNCC, as implicações desta sobre suas práticas curriculares e os “materiais” pedagógicos voltados à

modalidade. Sobre estes materiais, entendemos que a referida cursista sinaliza que o contexto da educação escolar no Brasil atual, em que a BNCC está sendo imposta aos sistemas de ensino, “é um momento ímpar para usar os materiais para trazer reflexões sobre o que neles está veiculado, como está veiculado, perceber as intenções, as armadilhas que a escola neoliberal dissimula”. Compreendemos, dessa maneira, que a Cursista C apresenta um sentido de currículo que propõe refletir criticamente sobre os conteúdos escolares, as formas com que estes são apresentados nas escolas, e de que maneiras eles contribuem à construção da consciência crítica (VIEIRA PINTO, 1982) dos jovens, adultos e idosos, estudantes de turmas de EJA.

“Aprendizagem” e “diversidade cultural” são alguns dos destaques da narrativa do Cursista F:

Na verdade, o que vem sendo articulado na BNCC é um currículo que não atende as necessidades dos nossos estudantes, fica muito além dos interesses de aprendizagem. Coloca-se como base curricular uma fórmula que não abrange de forma alguma a diversidade cultural, não atende as necessidades regionais sobre conhecimento regionalizado.

O Cursista F traz à tona um foco de discussão do campo curricular que ainda perpassa a EJA: a escassa consideração dos regionalismos e das especificidades dos estudantes (KOORO; LOPES, 2017), quando da elaboração de propostas curriculares no Brasil. Segundo Paiva (2006), isso culminou em uma homogeneização curricular, colocando em xeque à qualidade e o êxito de programas e ações que foram inicialmente voltados à educação destinada aos jovens, adultos e idosos no país.

Reconhecemos que mesmo tendo avançado em termos de direitos sociais, como a conquista da Educação como um direito de todos, passando a mesma a ser de responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988), ainda convivemos com alguns retrocessos. Dentre estes, podemos sinalizar a promulgação da BNCC que, teoricamente, veio substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas ao contrário destes, esta Base se efetivou como obrigatória, sob o discurso de ser necessária para que o país alcance maior nível de qualidade na educação.

Concordamos com o Cursista F, quando ele narra que esta Base “não abrange de forma alguma a diversidade cultural, não atende as necessidades regionais sobre conhecimento regionalizado”, isso se dá, conforme indicam

Ribeiro e Craveiro (2017) a partir do momento em que ela visa uma padronização das práticas curriculares dos professores, em especial, para dar conta dos conteúdos das disciplinas escolares.

Entendemos, assim como os cursistas abordaram de uma forma geral, em suas narrativas, que uma padronização nas propostas curriculares da EJA subestima a interação social e as diferenças dos diversos aspectos culturais trançados no espaço educacional, além de ignorar a multiplicidade de demandas dos contextos e experiências dos estudantes (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017). Ignorar as diferenças dos sujeitos, dos espaços educacionais, trata-se de direcionar uma prática curricular e um sentido de currículo na contramão da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996), que prevê o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural na educação (BRASIL, 1996).

No que tange à influência da BNCC sobre a EJA, entendemos que ela, mesmo não sendo direcionada diretamente à modalidade, alimenta um discurso de totalidade, de “Comum” na educação, que invisibiliza as diferenças socioculturais, etárias e cognitivas que precisam ser levadas em consideração no ensino de jovens, adultos e idosos. Essa invisibilização pode ser entendida como algo positivo, no sentido de que a BNCC não se aplicaria à EJA, contudo, como narrou a Cursista C, é preciso “perceber as intenções, as armadilhas que a escola neoliberal dissimula”, entre estas armadilhas, entendemos estar a busca pelo apagamento da EJA e da história dessa modalidade na educação brasileira.

## **Grades e trancas**

Nesta seção, trazemos alguns resultados de debates realizados no ambiente virtual do curso a partir da proposta de análise crítica de um curta metragem desenvolvido por um dos componentes do GPEJA, o filme "Grades, Trancas e Cadeados"<sup>5</sup>. Esta produção audiovisual mostra um ambiente com muros altos, portões de ferro, grades e cadeados em portas e janelas ao som de pessoas falando, sirenes, telefones tocando e portas se fechando. Tudo indica que é uma prisão. Porém, em determinada cena, toca uma campainha, e vê-se jovens se

---

<sup>5</sup>O referido filme encontra-se disponível em: [https://youtu.be/o\\_YHVYzr7P0](https://youtu.be/o_YHVYzr7P0).

direcionando para salas de aula. Enfim, o que parecia uma prisão é, na verdade, uma escola.

A atividade gerou um intenso debate sobre o que representariam as grades instaladas no ambiente escolar, e, analisando o conteúdo dos comentários, verificamos que diversos pontos foram abordados, tais como a verificação do aumento da violência nas comunidades no entorno da escola, especialmente nos cursos oferecidos no turno da noite, como quase sempre é o destinado à EJA. Desta forma, as grades na escola se fazem necessárias, até pelo fato de que “[...] as comunidades nos entornos de todas as escolas já não as trata com o respeito necessário” (Cursista B).

Trabalhei numa escola estadual localizada em área de tráfico, onde frequentemente a escola sofria com invasões nos finais de semana. Essa escola é cercada completamente por grades! Inclusive tem grades na parte interna das salas de aula! (Cursista I).

Muitas escolas se utilizam dessas grades para proteger o patrimônio material, trabalhei em uma escola municipal na cidade de Niterói que era exatamente assim. No fim do dia tudo era trancado, pois a escola já havia sofrido com muitos roubos (Cursista H).

Além da ideia de proteção patrimonial, os relatos coletados nos permitiram compreender que havia também a percepção de que essas grades poderiam ser interpretadas como a própria rigidez da legislação institucional, e da “grade” curricular, que dificulta a plena adequação das práticas curriculares às necessidades da comunidade e dos seus estudantes.

Os alunos ficam de certa forma aprisionados pela legislação institucional, onde se dá o processo educacional. Como discutir com esta categoria temas que falam de liberdade, aprendizagem cognitiva, pesquisa de campo, pensamento crítico e democracia se temos um sistema que impõe eles ficarem confinados no horário de busca de conhecimento? (Cursista F).

Mostra que o aluno deve ficar "preso" nas regras que a legislação impõe. E isso é muito visto na educação de jovens e adultos. (Cursista A).

Outro ponto fortemente destacado, foi a percepção de que a escola trabalha com a imposição de padrão uniforme aos estudantes, não observando suas necessidades e desconsiderando seus saberes, seus conhecimentos, pois estes não fazem parte de uma “educação formal”, inclusive pela própria necessidade de



adequar-se à BNCC, que consiste em um processo de homogeneização de ritmos de estudo e de perda de liberdades de escolhas de conteúdos.

A função das grades é a de impor uma noção de que aqui você não é você. Aqui você tem que entender que é um objeto sem liberdade para se expor e pronto para fazer uso da restrição. Aqui você aprende tudo que não deve, não pode, com relação a sua própria existência. Aqui você "não é", mas "pode ser" se não ousar! (Cursista L).

Fiquei pensando de como a escola precisa compreender os sujeitos que chegam na EJA. Muitas vezes, estão presos aos padrões legislativos, sem respeitar as singularidades dos sujeitos (Cursista J).

De uma forma geral, nossas escolas vivem o que Foucault (1997) denomina de busca pela "docilidade" dos corpos: "[...] implica em uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço os movimentos". São métodos que permitem o controle do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças "e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar de disciplina" (FOUCAULT, 1997, p.118). Esses processos disciplinares acompanham nossas sociedades há tempos. Mas, não apenas nas escolas, mas também, ainda de acordo com Foucault (1997), nas prisões, nos exércitos, nos conventos, etc.

### **Considerações finais**

Apresentamos neste relato, destaques referentes à estruturação e implementação do curso de extensão do GPEJA que teve como foco a EJA, e a busca por propostas curriculares voltadas às especificidades de seus estudantes. Dentre as diversas temáticas que foram trabalhadas nele, destacamos os saberes, os currículos e as práticas pedagógicas matemáticas na EJA. Dessa forma, analisamos questões curriculares contemporâneas que tensionam sobre o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade, na busca de compreender as relações entre os saberes das vivências dos estudantes e os saberes escolares.

Como um recorte de resultados, optamos por destacar alguns depoimentos dos participantes, coletados em dois módulos do curso. E nesta

análise, verificamos a percepção destes professores a respeito da necessidade de que as suas práticas curriculares na EJA precisam dar maior visibilidade para os conhecimentos prévios dos estudantes. Além disso, que tais saberes sejam valorizados, tanto quanto os saberes presentes na proposta curricular presente na BNCC, e, em um movimento complementar, que sejam incorporados nas práticas desenvolvidas na sala de aula.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. 25 ed. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 147, p. 808-825, 2012.

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. As perspectivas curriculares do conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2007.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v.23, n.50, fev./ mai., 2017, p. 51-69.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In **Coleção didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Ed. Autêntica, 2010, p. 49-59.

RUMMERT, Sônia Maria; Ventura, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, n. 29, p. 29-45, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** v. 11. n. 33, p. 519-539, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982 (Coleção educação contemporânea).