



## **CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA**

### **MATHEMATICS AND TEACHER TRAINING CURRICULUM: REFLECTIONS IN THE LIGHT OF NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR EJA**

XAVIER, Francisco Josimar Ricardo<sup>1</sup>

CARDOSO, Priscilla Teixeira Duarte<sup>2</sup>

FREITAS, Adriano Vargas<sup>3</sup>

#### **RESUMO**

A proposta central deste artigo é a de refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e sua influência sobre políticas públicas e implementações de currículo, focando a área da Matemática. Para isso, perfazemos um breve percurso de como as DCN e outros importantes documentos curriculares têm encaminhado o ensino na EJA. Como resultado, destacamos a existência de um afastamento da discussão sobre o ensino de Matemática na EJA em cursos de licenciaturas, e uma tentativa de apagamento do sentido de modalidade e das ideias pedagógicas voltada aos jovens, adultos e idosos, no texto da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concluímos enfatizando haver movimentos de perdas e ganhos no campo da educação voltada para estes estudantes, e que precisamos lutar por uma educação que seja entendida para além de uma política de garantia de direitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretrizes Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação de Jovens e Adultos; Currículos; Matemática.

1 Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>. e-mail: [josimar\\_xavier@id.uff.br](mailto:josimar_xavier@id.uff.br)

2 Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9953-9318>. e-mail: [priscilla.duarte@yahoo.com.br](mailto:priscilla.duarte@yahoo.com.br)

3 Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>. e-mail: [adrianovargas@id.uff.br](mailto:adrianovargas@id.uff.br)



## ABSTRACT

The central purpose of this article is to reflect on the National Curriculum Guidelines (DCN) for the Youth and Adult Education (EJA) modality. The article analyzes the influence of DCN on public policies and curriculum implementations in the area of Mathematics. For this, we briefly present the path of how the DCN and other important curricular documents have guided teaching at EJA. As a result, we highlight that there is a departure from the discussion on the teaching of Mathematics at EJA. This also occurs in under graduate courses. It is an attempt to erase the sense of modality and pedagogical ideas aimed at young people, adults and the elderly. This can be seen in the text of the current National Common Curricular Base (BNCC). We conclude by emphasizing that there are movements of losses and gains in the field of education aimed at these students. We need to fight for an education that is understood beyond a policy of guaranteeing rights.

**KEYWORD:** National Curriculum Guidelines; Common National Curricular Base; Youth and Adult Education; Resumes; Mathematics.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) ao destacar a necessidade de ofertar educação básica a jovens e adultos, atentando-se para características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidade desse público, instigou a comunidade acadêmica a desenvolver investigações específicas sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que pode ser verificado pelo aumento na quantidade de produções que passaram a tomá-la como foco (FREITAS, 2018). Ao destacarmos, em especial a área da Educação Matemática, nos é possível verificar também que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA (BRASIL, 2000) e das orientações curriculares para o primeiro e segundo segmento, em especial às recomendações para o ensino de Matemática (BRASIL, 2002a, 2002b), trouxeram contribuições a essas investigações, assim como às discussões e à reflexão sobre o ensino destinado a esse alunado. Foram documentos fundamentais para a melhor compreensão de que a EJA precisa ser concebida como um modelo pedagógico próprio, objetivando criar um ambiente propício a promover situações de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades de seus estudantes, quer sejam jovens, adultos ou idosos.

Entretanto, nesse contexto, em que a questão da especificidade de uma modalidade ainda se confronta com objetivos comuns que ela precisa ter em relação à educação chamada regular, ainda convivemos com muitas questões em aberto, tais como



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

as que se relacionam aos currículos prescritos, às práticas curriculares desenvolvidas nas salas de aula da EJA, e ainda ao modelo de formação inicial e continuada de professores que irão atuar na EJA, de modo a analisar criticamente suas concepções relativas a ensinar Matemática para os estudantes da EJA.

Neste artigo, discutimos alguns destes pontos, iniciando pelas análises a respeito das contribuições para a EJA geradas pela implementação das DCN, com destaque para a área da Matemática. Em seguida, destacamos alguns pontos de tensão criados em propostas curriculares para a EJA a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora não seja específica à essa modalidade, tem influenciado diretamente na construção de muitas propostas curriculares municipais e estaduais, assim como na produção de materiais e atividades pedagógicas (XAVIER, 2019; BOTINI, 2019). Por fim, abrimos espaço para a influência destes pontos na formação de professores que lecionarão Matemática na EJA.

#### **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA E OUTROS IMPORTANTES DOCUMENTOS CURRICULARES**

Em maio de 2000, houve a aprovação de um importante documento que passou a nortear uma série de questões relacionadas à EJA, até então muitas vezes ainda controversas, tais como quais seriam os fundamentos desta modalidade, suas funções, e suas bases legais. Estamos nos referindo às DCN, no qual há, inclusive, um resgate de fragmentos históricos que facilitam a compreensão desta modalidade como fruto de um movimento social contínuo, com momentos de perdas e retrocessos, mas também com momentos de avanços e alguns ganhos.

Dentre estes momentos históricos, em que podemos considerar que houve alguns avanços, temos a implementação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) que incorpora como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121). O tema foi retomado pela LDB, em um princípio que abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referências em qualquer tipo de limitação relacionada à idade, raça, origem, ou ao poder aquisitivo. Dessa forma, a EJA passa a ser compreendida como “modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada” (BRASIL, 2000, p. 22).

Isso significou não mais reduzir a EJA a um simples apêndice dentro de um sistema



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

educacional. A educação básica tornou-se para todos, ou seja, não só para as crianças, gerando um direito positivado para todos os cidadãos, e passando a exigir, para sua implementação, uma série de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Além disso, em relação ao caráter especificamente pedagógico, torna-se grande incentivo a novas investigações científicas, visando melhores caminhos e propostas que envolvam diretamente as especificidades dos estudantes desta modalidade.

Todo esse movimento impulsiona a construção da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento (BRASIL, 2001), que apresentou subsídios para a elaboração de projetos e propostas curriculares adaptados às diferentes realidades e necessidades percebidas pelos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas e também por entidades não governamentais cujas ações foram orientadas para essa modalidade de ensino.

Nesse e em outros importantes documentos relativos ao estabelecimento da relação entre a Matemática e a EJA, são perceptíveis as recomendações influenciadas em grande medida pelas experiências anteriores de educação dos movimentos populares (FONSECA, 2007), tais como a flexibilização nas exigências de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos e a atenção investigativa sobre a produção dos estudantes, seja esta oral ou escrita. A percepção dos autores desse documento sobre o envolvimento dos estudantes de EJA com a área de matemática é relatada da seguinte forma:

Com relação ao ensino de Matemática para jovens e adultos, a questão pedagógica mais instigante é o fato de que eles quase sempre, independentemente do ensino sistemático, desenvolvem procedimentos próprios de resolução de problemas envolvendo quantificações e cálculos. Há jovens e adultos analfabetos capazes de fazer cálculos bastante complexos, ainda que não saibam como representá-los por escrito na forma convencional, ou ainda que não saibam sequer explicar como chegaram ao resultado, e pesquisas foram feitas para investigar a natureza desses conhecimentos e o seu alcance. O desafio, ainda pouco equacionado, é como relacioná-los significativamente com a aprendizagem das representações numéricas e dos algoritmos ensinados na escola. (BRASIL, 2001, p. 35).

A ideia predominante no documento é a de que o saber matemático torna-se cada vez mais necessário no mundo atual, caracterizado pela evolução rápida de tecnologias e meios de informação baseados em dados quantitativos e espaciais em suas diferentes representações. Essa evolução acaba por tornar mais complexo o mundo do trabalho, exigindo que as escolas estejam atentas para a formação de pessoas que saibam assimilar rapidamente as informações e resolvam problemas utilizando processos de pensamento



cada vez mais elaborados. No ensino fundamental, por exemplo, as atividades matemáticas devem estar orientadas para integrar equilibradamente seu papel formativo (o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico) e o seu papel funcional (as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade). Nesse processo, o documento destaca que o simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contemplaria todas essas funções, intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno.

O documento também ressalta a importância de que o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem da Matemática na EJA, em especial, deva ter como base os conhecimentos prévios dos estudantes. Sobre o processo cognitivo desses estudantes, analisa que os adultos não escolarizados aprendem muito por meio da comunicação oral, daí a importância em abrir espaços de diálogo para oportunizar falar das relações matemáticas utilizadas nas resoluções das atividades propostas, assim como as do seu cotidiano, e até de lhes incentivar a explicar suas ideias antes de representá-las no papel.

A interação com a “fala” de seus colegas ajuda-os a construir conhecimento, a aprender outras formas de pensar sobre um determinado problema, a clarificar seu próprio processo de raciocínio. Devemos também estimulá-los a produzir registros gráficos e mesmo a “escrever sobre matemática”, por exemplo, descrevendo a solução de um problema. O professor pode facilitar esse processo formulando perguntas que levem os educandos a investigar e a expor seus pontos de vista, estimulando-os a produzirem seus próprios registros, a partir dos quais serão buscadas as relações com as representações formais e com as escritas simbólicas. (BRASIL, 2001, p. 103).

Uma metodologia possível para o desenvolvimento desse processo, de acordo com o documento, é utilizar situações do cotidiano desses estudantes que envolvam noções e notações matemáticas para a análise e compreensão de conhecimentos mais abstratos, buscando atender às suas necessidades, e atentando para a utilização de materiais adequados, para a importância da seleção de conteúdos e estratégias de ensino, e para a indicação de conteúdos e objetivos didáticos nos diferentes blocos de conhecimento matemático.

No ano seguinte ao lançamento desse documento, é lançada a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento do ensino fundamental (BRASIL, 2002a). Ela inicia com análises sobre os profissionais que atuam na EJA e suas metodologias. Importante destacarmos que este documento analisa que a área da Matemática tem sido apresentada aos estudantes jovens e adultos pelo uso predominante



de algoritmos, com pouco uso da resolução de problemas e o entendimento de que o estudo de geometria e tratamento da informação não merecem tanta importância quanto os demais blocos de conhecimentos matemáticos.

Um destaque especial é dado no documento em relação ao processo de acolhimento desse estudante como forma de facilitação de sua permanência na escola, um compromisso político com a educação que pode ser manifestado em várias medidas concretas, dentre elas, o conhecimento por parte dos profissionais envolvidos a respeito da realidade de seus alunos e a promoção da sala de aula como um espaço dialógico. Nessa perspectiva, a aprendizagem do estudante de EJA é “alimentada por uma prática curricular que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos” (BRASIL, 2002a, p. 88), e que considere a sua situação real, dando sentido e plenitude humana à sua existência e propondo análises críticas para resoluções de problemas de seu dia a dia e também para sua atuação mais ampla na sociedade.

Com relação às concepções de conhecimento que envolvem os cursos de EJA, destaca alguns mitos que ainda permeiam a relação de ensino aprendizagem na Matemática (e de outras áreas), tais como a da acumulação do saber, ou ainda da linearidade, em que de forma análoga à construção de uma parede de tijolos, a educação precisa desenvolver a “base” para desencadear de forma hierarquizada, e em modelo de pré-requisitos, conhecimentos organizados do mais fácil para o mais complexo.

Dentre diversos outros pontos que poderiam ser aqui destacados, que contribuíram significativamente para a implementação de novas práticas curriculares nas salas de aula de Matemática na EJA, assim como para a construção de propostas curriculares desta área, salientamos que este conjunto de importantes documentos cujos recortes foram elencados nesta seção, culminaram na percepção do quanto devemos estar atentos para que de fato seja favorecida a construção do conhecimento dos sujeitos estudantes dessa modalidade. Para isso, boas práticas pedagógicas devem significar não estarem baseadas na simples memorização de regras ou centradas em conteúdos pouco significativos, mas devem servir de estímulo à criatividade, à iniciativa pessoal, ao trabalho coletivo e à autonomia do jovem, do adulto e do idoso que retorna aos bancos escolares.

## **CURRÍCULOS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EJA**

Como comentado na seção anterior, as Diretrizes Curriculares para a EJA influenciaram diversos documentos e projetos para esta modalidade, mas tal influência não foi percebida diretamente na construção da BNCC, que, embora não seja específica





para a EJA, tem acabado por envolvê-la, ao tratar-se de uma Lei que visa padronizar nacionalmente as práticas curriculares da educação básica. Sob estas perspectivas, desenvolvemos nesta seção algumas análises sobre este documento, no sentido inclusive de podermos perceber aproximações e distanciamentos em relação às DCN.

Antes, contudo, consideramos fundamental destacarmos a compreensão de currículos que temos adotado neste artigo, e em nossas produções. Há tempos algumas considerações em torno da pergunta “O que é currículo?” têm sido discutidas por pesquisadores da área da Educação, em especial, os que se dedicam aos estudos no campo curricular. Em geral, os mesmos não apresentam respostas prontas, mas sim tecem reflexões no intuito de destacar que o entendimento do que seja currículo varia no tempo, no espaço e de acordo com os contextos socioculturais os quais a própria definição do termo se insere (LOPES; MACEDO, 2011).

Além das diferenças de contextos, os pesquisadores sinalizam que as forças de poder dos legisladores que elaboram as políticas educacionais, as lutas pela inserção das diferenças de determinados grupos sociais, bem como os sentidos de educação, precisam ser levados em consideração quando se estuda currículo. Isso porque, ele não se trata de uma palavra qualquer, um termo estático, mas uma construção cultural, que projeta e constrói as identidades (SILVA, 2010) mesmas dos sujeitos que transitam nos espaços educativos.

Esclarecemos que trabalhamos com *currículos* no plural, na medida em que entendemos os mesmos como “uma prática de enunciação que se dá na interação entre os sujeitos, entre professores, alunos e saberes” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 65). Além disso, trazer currículos no plural firma nosso posicionamento político de respeito às diferenças dos sujeitos e as constituídas entre os sujeitos, entendendo que cada um possui experiências de vidas calcadas em realidades específicas, em que constroem saberes. Trata-se, portanto, de reconhecer que, mesmo havendo tensões entre forças de poder que tentam uma regulação por meio de documentos prescritivos, professores e estudantes, porque constituídos de diferentes saberes, constroem currículos com sentidos próprios às suas realidades.

As diferenças, por sua vez, é uma das marcas da EJA. Não só as diferenças etárias que permitem classificar os estudantes como jovens, adultos ou idosos, mas as culturais, as econômicas, sociais e as de gênero, que merecem ser respeitadas e valorizadas. A análise destas diferenças está presente nas DCN, mas pouco considerada quando no âmbito das políticas nacionais.

Sinaliza Oliveira (2007, p. 86) que, dos projetos/programas voltados à educação de jovens, adultos e idosos, alguns tiveram suas contribuições, mas poucos tiveram êxito em



efetivar suas atividades, pois, além da dificuldade na adequação metodológica à faixa etária e ao perfil socioeconômico dos estudantes, suas propostas curriculares “tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais”, como é o caso da atual BNCC.

A ideia de uma proposta curricular única para todo o país não pode ser entendida como inconsciente, pelo contrário, ela faz parte de um projeto político que, com a abertura e possibilidade do fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil, vem ocupando espaços de discussões, inclusive sob as influências dos governos, conforme vem sinalizando Lopes (2004). A título de exemplo, trazemos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no início dos anos 1990, e que deste então vêm alimentando as discussões em torno de uma homogeneização curricular, sob o argumento da possibilidade de melhora na qualidade do ensino no país.

Informa-nos Macedo (2014) que, àquela época, os PCN foram pensados como os “currículos” da educação brasileira e os discursos de governantes e alguns legisladores, defendiam os mesmos como obrigatórios aos sistemas de ensino. Entretanto, sinaliza a referida autora, que a participação de associações educacionais e movimentos sociais, nas disputas em torno dos PCN, conseguiu espaço no Conselho Nacional de Educação (CNE) para que eles fossem tomados como parâmetros mesmo do ensino, e não “currículo” obrigatório.

Complementam Kooro e Lopes (2007, p. 1) que, além de uma homogeneização cultural, ocasionada pela escassa consideração das especificidades regionais, algumas propostas curriculares que foram elaboradas para a EJA, traduziram-se, em grande parte, da “adaptação do material destinado ao ensino fundamental”. Consideramos necessárias as adaptações das propostas curriculares, como uma maneira de contemplar as especificidades dos estudantes trabalhadores, as culturas indígenas, quilombolas e de outros grupos étnicos e, não, como comumente se tem praticado, de reduzir a quantidade de conteúdos escolares, de aulas ou mesmo de tempo destas, no sentido de que, isso pode acarretar em uma redução da qualidade do ensino na modalidade.

Em se tratando de instrumentos legislativos, a educação brasileira encontra-se em um processo de reconfiguração, possibilitada pela “implementação” da BNCC aos documentos curriculares que balizam os sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras. Esta Base, destacada desde a parte introdutória de seu texto enquanto “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2017, p. 7) traz uma perspectiva curricular que, segundo Ribeiro e Craveiro (2017), contempla as orientações e diretrizes articuladas entre gestores das políticas educacionais, cuja visão política aproxima-se ao neoliberalismo dos anos 1990.





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

Algumas críticas recaem sobre a BNCC e uma delas refere-se ao fato de que a mesma retoma a interpretação de ser necessário um novo currículo para a educação básica, sob o discurso de que isso possibilitaria uma melhora na qualidade da educação do país, mas em seu texto “desconsidera a complexidade do espaço escolar”, permitindo a retirada da “autonomia do trabalho docente, além de não deixar claro o tipo de cidadão que se deseja formar” (SANTOS; LEMOS, 2016, p. 10).

Ribeiro e Craveiro (2017, p. 59), entendendo currículo “como uma prática de significação, como cultura”, apontam ser desnecessária uma BNCC, na forma em que esta foi sendo proposta desde as elaborações de seus primeiros textos: um documento parâmetro que, para configurar um ensino comum de qualidade, deve ser seguidos pelos sistemas de ensino de todas as unidades federativas. Tais autores destacam que esta Base traz uma “perspectiva centralizadora, formação docente, currículo e avaliação” que “se articulam ao discurso de uma unidade nacional imaginada” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 58), que seria o todo, entendido pelo Comum, tido como essencial. E destacam os mesmos que, no campo da discursividade, o que é visto também como “‘e/ou ‘essencial’ é sempre uma produção-exclusão” e, assim sendo, “há sempre algo que ficará ‘de fora’, um exterior constitutivo” (p. 60).

Ribeiro e Freitas (2018) destacam que, mesmo diante da pretensão de uma “pseudounidade nacional” (p. 38), a BNCC abre poucos espaços para discussões sobre temas como “cultura e diferença”. Ademais, houve sobre esta Base, disputas mobilizadas por alguns grupos conservadores, no sentido de interferir sobre que conteúdos deveriam ser apresentados nas escolas, como estes deveriam ensinados e como os professores deveriam comportar-se diante de suas práticas em sala de aula. O que permite entendê-la como um documento cuja intenção é o engessamento do currículo e das práticas pedagógicas.

No que se refere à área da Matemática, por exemplo, a BNCC se distancia das propostas curriculares resultantes de pesquisas da área da Educação Matemática que têm sido desenvolvidas visando superar antigos problemas, tais como o distanciamento das atividades curriculares desenvolvidas nas salas de aula, e o cotidiano e as experiências/vivências dos estudantes da EJA (FREITAS, 2013). Dentre os resultados destas pesquisas, a verificação de que as práticas curriculares na EJA, quando embasadas em perspectivas etnomatemáticas se tornam bons caminhos para incorporar saberes anteriores dos estudantes, e abrir espaços dialógicos para a valorização e incorporação nas práticas curriculares de questões relacionadas diretamente às suas especificidades sociais, culturais e políticas.

Desta forma, podemos considerar que, no que tange à educação voltada para



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

jovens, adultos e idosos, a BNCC desconsidera as especificidades da EJA, deixando margem para o entendimento de que esta modalidade não necessita de uma organização espaço-temporal pedagógica específica que, dentre outros fatores, preze pelo respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos estudantes e professores. Aproximando-nos das análises de Ribeiro e Craveiro (2017), entendemos que a modalidade entraria no rol da discursividade do que seja “Comum” mas, ao mesmo tempo, trata-se de um fator que dele fica de fora, tendo em vista que, porque composta de múltiplas heterogeneidades, à EJA não cabe estar dentro de um comum. É possível compreender, no texto dest Base, que o Comum, o todo da educação, é apresentado como sendo a educação básica. As competências, as habilidades, e o que mais está ali escrito, volta-se para o ensino como um todo. Em uma insinuação de que, com a Base haverá no país uma régua de igualdade de oportunidade de ensino e, por consequência, de uma “qualidade” na educação.

A EJA é pouco mencionada no texto da Base e, conforme este vai sendo desenvolvido, ocorre o que Cavalcante (2019, p. 1133) se refere como uma “desaparição das menções à EJA”. Segundo esta autora, o documento tem o objetivo de construir uma ruptura em grande escala das políticas educacionais pensadas ao público jovem, adulto e idoso. Destaca ela, que esta desapareção comunga com outra, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>4</sup>, órgão que, dentre outras competências, tinha a de “planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2012, p. 15) e de outras modalidades.

Entendemos, assim como Cavalcante (2019), que algumas alterações de leis e programas no âmbito da EJA, sobretudo as realizadas nos últimos dois governos brasileiros, “parece configurar-se como uma espécie de ruptura em grande escala e não uma mera descontinuidade” (p. 1133) de ideias antes existentes. Precisamos estar atentos, portanto, para um iminente, mas não novo, perigo de o currículo ser limitadamente entendido como uma “lista de conteúdos específicos” (RIBEIRO; FREITAS, 2018, p. 38) e, no que tange à EJA, este perigo se intensifica na possibilidade de o currículo pensado para esta modalidade voltar a ser equivocadamente adaptado de turmas ditas regulares. O que levaria a EJA a um retrocesso enquanto política educacional.

4 A autora refere-se à promulgação do Decreto nº 9465/2019 que culminou na extinção da SECADI.



## QUESTÕES CURRICULARES DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Enquanto modalidade de ensino, a EJA possui especificidades que precisam ser levadas em consideração quando se pretende ofertar uma educação de qualidade, o que como é defendido nas DCN para a EJA, deve significar maior direcionamento justamente a estas especificidades e objetivos de seus estudantes, de modo a contribuir para a sua maior e melhor inserção crítica e autônoma na sociedade contemporânea. Defendemos, desta forma, que os cursos de formação de professores precisam envolver estas discussões e devem oportunizar discussões e reflexões voltadas para EJA, pois como destacam Ventura et al. (2016, p. 2):

Há na legislação e na literatura o claro reconhecimento das particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da necessidade de Formação de Professores específica, a fim de respeitar as características próprias dessa modalidade da educação básica.

Entretanto, temos acompanhado em pesquisas (FREITAS, 2013), e também na prática, que muitos educadores não se sentem preparados para atuar na EJA, pois ao longo de sua formação não tiveram a oportunidade de conhecer e/ou pesquisar as especificidades desta modalidade de ensino, o que, em geral tem sido reflexo do pouco espaço dado à EJA nas licenciaturas oferecidas nas universidades brasileiras e na própria política educacional nacional atualmente em vigor, que tem invisibilizado esta modalidade, tal como analisamos na BNCC, na seção anterior.

Esse processo de distanciamento pode ser percebido também quando nos aproximamos de licenciandos, em cursos de formação ou em eventos, e ouvimos deles relatos que descrevem os anseios relacionados a saber mais sobre a EJA, principalmente no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade. Podemos exemplificar estas afirmativas por meio dos questionamentos coletados em um destes momentos de aproximação com licenciandos<sup>5</sup>:

5 Estas falas foram coletadas em evento organizado pela UNESA-RJ em maio de 2020 para discutir sobre questões relacionadas à EJA, inclusive as suas DCN. Denominado de "Roda de Conversa com o Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos", o evento foi apresentado por professores pesquisadores deste Grupo, e contou com a participação de licenciandos de diversas áreas. Fizemos a videogravação de todas as participações, e em seguida, as transcrições. Denominamos de "Estudante A" e "Estudante B", para manter o sigilo sobre a identidade destes informantes. A escolha pela apresentação das falas das Estudantes A e B neste artigo deveu-se, em especial, pelo fato de que ambas estavam em fase de conclusão de seus cursos, ou seja, já teriam experienciado praticamente toda a trajetória acadêmica da graduação.



Eu vou fazer uma pergunta meio difícil, mais ou menos eu já sei que requer uma coisa muito específica e muita pesquisa também. Eu queria saber em relação a questão de, por exemplo, práticas educativas. Porque tem que ser uma prática bem específica e voltada para a realidade do EJA. [...] Eu queria saber em relação a práticas educativas, porque não tem nenhum material específico. [...] O professor tem que usar muito a criatividade porque realmente não tem, tem que se esforçar muito né? Aí seria em relação a práticas educativas, assim, de maneira efetivas. Quais seriam as mais eficazes? (Estudante A).

Eu queria saber, assim, que atividades, o que que a gente tem que fazer com essas pessoas que, assim, que são mais velhas do que a gente. O que que a gente tem que fazer pra poder chamar atenção deles na sala de aula? O que que a gente tem que fazer pra eles focar com a gente? Porque, assim, nós somos mais novos do que eles né e o dia a dia deles é... muitos, é, trabalha, sai do trabalho, vai pra dentro de uma sala de aula; outras são donas de casa. O que nós temos que fazer pra poder interagir e chamar atenção deles? Eu queria saber pra poder quando eu começar sabe lidar com essa turminha. Porque também assim, são crianças, mas crianças grandes né! Não tipo de 7, mas de 60, 70 anos. E eu acho muito bonito as pessoas que querem estudar nessa idade, não tiveram oportunidade quando novos e agora eles querem buscar essa nova perspectiva de vida. Aí eu queria saber o que que nós temos que fazer? (Estudante B).

Estes, e tantos outros questionamentos que são levantados pelos licenciandos, nos levam a reafirmar a percepção do pouco espaço que a EJA tem ocupado nas propostas curriculares destas graduações. Esta problemática torna-se mais agravada pelo fato de que provavelmente estes profissionais atuarão em escolas que tiveram seus currículos da EJA moldados em imposições legais que também invisibilizam a modalidade. Como resultado, um crescente avanço no número de abandono das escolas, assim como de reprovações.

Ouvimos dos licenciandos destacados acima, mesmo que de forma indireta, que mesmo estando em fase de conclusão de seus cursos, ainda demonstrarem um repertório pedagógico bastante limitado em relação à EJA. Estes licenciandos, e tantos outros, nos relataram que ao longo da graduação não tiveram a oportunidade de conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino.

Quando destacamos a estes licenciandos a área da Matemática temos a impressão de que esta limitação se torna ainda mais desafiadora, pois passam a relatar as percepções de que se trata de uma área muito difícil, mesmo percebendo a necessidade



de lidarem com situações matemáticas em seu dia a dia, e que, nesse sentido, aprender Matemática deveria ser um direito de todas as pessoas, independente de quaisquer características que apresente, inclusive em relação à idade.

Muitos destes licenciandos sequer tiveram qualquer aproximação com diretrizes voltadas à EJA. Assim, provavelmente suas práticas pedagógicas estarão comprometidas em relação a muito do que as pesquisas da área apontam, sem a plena compreensão da importância da implementação de uma educação dialógica, que leve em consideração os saberes dos educandos e consiga estabelecer aproximações com os saberes da escola, em um movimento no qual este estudante se sinta valorizado e incentivado a permanecer no processo educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta central deste artigo foi a de refletir sobre as DCN para a EJA, e sua influência sobre políticas públicas e implementações de currículo. Destacamos que elas representaram um resultado de diversos movimentos populares em prol de uma educação mais abrangente e inclusiva. Entretanto, passados vinte anos de sua publicação, temos percebido novas propostas educacionais que dela se distanciam, gerando um tenebroso desmonte da EJA em nosso país.

Dentre estas novas propostas educacionais, encaminhamos considerações sobre a BNCC, enfatizando-a enquanto documento que desconsidera as diferenças dos sujeitos. Embora esta Base não tenha sido elaborada diretamente para a EJA, entendemos que esta encontra-se imersa no contexto (e no texto) desse documento sob o discurso universal da “educação básica” que, por sua vez, analisamos, assim como Cavalcante (2019), ser uma tentativa de apagamento do sentido de modalidade a ela conferido.

Em que pese à Matemática na EJA, bem como ao ensino desta disciplina, a BNCC se distancia de propostas que visam o reconhecimento dos saberes das vivências dos estudantes. A ideia de régua de igualdade de oportunidade é tomada como o mote central desta Base, o que nos permite entendê-la como um documento cuja intenção é, dentre outras, o engessamento do currículo e das práticas curriculares dos professores.

As falas destacadas dos licenciandos, sobre uma possível existência de práticas eficazes para ensinar na EJA e de práticas que possibilitem chamar atenção dos jovens, adultos e idosos, sinalizam o quanto as discussões aprofundadas sobre a modalidade ainda continuam distantes das realidades de futuros professores. Revelam-nos também uma percepção do pouco espaço que a EJA tem ocupado nas propostas curriculares dos





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

cursos de graduação, podendo culminar, entre outros fatores, em uma deficiente formação acadêmica, no que toca às especificidades do ensino voltado para jovens, adultos e idosos.

Se considerássemos especificamente os licenciandos em Matemática, é possível que as discussões em torno da relação desta disciplina com a EJA sejam mais desafiadora e esteja mais distante de suas realidades, em contrapartida de estudantes de outros cursos, como por exemplo, da licenciatura em Pedagogia que propõe uma formação pedagógica mais geral. Dessa maneira, a interseção Matemática e EJA mostra-se estreita, ainda que a quantidade de produções acadêmicas que comungam as duas venha crescendo (FREITAS, 2013), assim como o próprio campo da Educação Matemática na EJA.

Ao finalizarmos este artigo, compreendemos movimentos de perdas e ganhos na educação voltada para jovens, adultos e idosos, desde a promulgação da DCN para a EJA. Apontamos como alguns ganhos, a afirmação do reconhecimento da modalidade, bem como das diretrizes mesmas encaminhadas ao ensino nesta. Entretanto, dentre as perdas, temos que algumas legislações posteriores a DCN têm pouco considerado os sentidos de educação e de EJA nela presentes, o que pode culminar na existência ainda de preconceitos e visões negativas sobre a modalidade, os professores que nela atuam e os sujeitos que nela encontram-se estudantes.

Em linhas gerais, o movimento de perdas e ganhos é uma das características da educação brasileira, em especial, no que tange a efetivação de garantias à classe popular do direito de acesso e permanência no ensino público. Dessa maneira, entendemos que o direito à educação, no Brasil, está constantemente em xeque e, nesse sentido, a sociedade precisa estar atenta para que não haja retrocessos, ficando claro a necessidade de que precisamos encaminhar lutas por uma política de educação que a entenda para além de uma política de garantia de direitos.

## REFERÊNCIAS

BOTINI, M. F. O currículo experienciado pelo estudante da EJA: estudo de caso no município de Cachoeiras de Macacu, 2019, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

BRASIL. Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB. Aprovado em 10/05/2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecerista: Cury, Carlos Roberto Jamil. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. Proposta Curricular -1º Segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. v. 1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série. Matemática, Ciências, Arte e Educação Física. v. 3. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Decreto nº 7.690 da Câmara dos Deputados. Aprovado em 02/03/2012. Assunto: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAVALCANTE, J. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, jul./set. 2019.

FONSECA, M. C. F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, A. V. Questões curriculares e Educação Matemática na EJA: desafios e propostas. Jundiaí: Paco, 2018.

FREITAS, A. V. Questões curriculares e Educação Matemática na EJA: desafios e propostas. Jundiaí: Paco, 2018.

KOORO, M. B; LOPES, C. E. As perspectivas curriculares do conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. Horizontes, v. 25, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun. /jul. /ago., 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530- 555 out./dez. 2014.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Rev. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57322

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? Linhas Críticas, Brasília, v.23, n.50, p. 51-69, fev./ mai., 2017.

RIBEIRO, W. G.; FREITAS, A. V. Pensando em diferenças e em educação nas disputas pela Base Nacional Comum Curricular. In: FREITAS, A. V. (Org.). Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas. Jundiaí: Paco, 2018. p. 37-55.

SANTOS, D. S. L.; LEMOS, A. G. (In) tensões: a ausência da EJA na BNCC. Artigo. III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, ALFAeEJA. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3qQYgtB>. Acesso em 12 jan. 2021.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículos. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VENTURA, J. P.; GOMES, D.; FERREIRA, D. Formação de Docentes para a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões sobre a experiência do PIBID interdisciplinar. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 2, n. 3, p. 63-83, 2016.

XAVIER, F. J. R. A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral, 2019, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

*Recebido em 25 de janeiro 2021*

*Aceito em 2 de abril de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.